

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
UNESP MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONHECIMENTO PRÉVIO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE
CONCEITOS HISTÓRICOS NO ENSINO MÉDIO**

Regina Célia Alegro

Marília – São Paulo
2008

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
UNESP MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONHECIMENTO PRÉVIO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE
CONCEITOS HISTÓRICOS NO ENSINO MÉDIO**

Regina Célia Alegro

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília-SP, orientada pelo Prof. Dr. José Augusto da Silva Pontes Neto, como requisito para obtenção do grau de Doutor.

**Orientador:
Prof. Dr. José Augusto da Silva Pontes Neto**

Marília – São Paulo

2008

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A366c Alegro, Regina Célia.
Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de
conceitos históricos no Ensino Médio / Regina Célia
Alegro. – Marília, 2008.
239f. : il.

Orientador: José Augusto da Silva Pontes Neto.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual
Paulista “Julio de Mesquita Filho, (Campus de Marília),
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.
Inclui bibliografia.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Descobrimento
do Brasil – História – Teses. 3. História – Ensino Médio –
Teses. I. Pontes Neto, José Augusto da Silva. II.
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
UNESP MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**CONHECIMENTO PRÉVIO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE
CONCEITOS HISTÓRICOS NO ENSINO MÉDIO**

Regina Célia Alegro

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida em 22 de fevereiro de 2008 e aprovada pela Banca Examinadora.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Augusto da Silva Pontes Neto (orientador)

Profa. Dra. Inês Amosso Dolci

Profa. Dra. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

Profa. Dra. Lucia Helena Oliveira Silva

Prof. Dr. Raul Aragão Martins

Dedico aos estudantes que participaram dessa pesquisa, especialmente ao Rafael, colaborador de primeira hora.

AGRADECIMENTOS

Ao professor José Augusto da Silva Pontes Neto pela orientação, apoio e por dar a conhecer a teoria de Ausubel.

Aos professores e alunos das escolas participantes agradeço a confiança e a colaboração.

Ao Marcelo, Renata e Rômulo (*in memoriam*), pela generosa acolhida e amizade.

Aos colegas do programa de pós-graduação da UNESP de Marília, especialmente à Linete Bartalo, Márcia Elisabeth Torresi, Marcelo Luis Grassi Beck, Martha Ribeiro Paraíba e Norma Kimura, pela amável e frutífera convivência.

Aos professores Marco Antonio Moreira, Maria do Céu de Melo Esteves Pereira e Romero Tavares, por enviarem materiais para meus estudos, mesmo sem me conhecerem ou ao meu projeto de pesquisa. A Leilane Patrícia de Lima e Janete de Oliveira, pelas remessas de São Paulo e do Rio.

À UNESP – Campus de Marília – pelo acolhimento do projeto de pesquisa e aos funcionários do Setor de Pós-Graduação, pela atenção e competência.

Ao Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina pelo tempo concedido para estudo.

A Fabiane Scudeler pela revisão do texto.

À minha família pela paciência e compreensão, especialmente aos meus pais e aos meus “pletos”: Rafael, Maria Tereza e Maria Luiza.

A todos que em diferentes momentos acompanharam e incentivaram a pesquisa: Roseli, Glacélia, Ana, Fátima, Cristiano, Luis Henrique, Maria, Sueli, Edna, Valdo, Raul, Zé, Luisão, Marcos, Rita. Grazie a tutti!

*O homem nada pode aprender senão em
virtude do que já sabe (Aristóteles)*

ALEGRO, Regina Célia. Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio. Marília: UNESP, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Marília, 2008.

RESUMO

Esse estudo insere-se na linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano e tem como pressuposto que as características dos conhecimentos prévios são determinantes para novas aprendizagens. Nessa perspectiva, tem por objetivo geral analisar os conteúdos substantivos de conhecimentos prévios apresentados por estudantes do Ensino Médio, na disciplina de História. Para tanto, investiga atributos desses conhecimentos que os alunos apresentam ao iniciarem o curso e descreve as variações das idéias dos estudantes ingressantes quando comparadas com aquelas dos concluintes do mesmo nível de ensino. A coleta de dados foi realizada por meio de diagrama aos moldes de mapa conceitual. A amostra constituiu-se de 73 diagramas elaborados por 143 estudantes matriculados em escolas públicas, sendo 37 diagramas de ingressantes e 36 diagramas de concluintes. A análise apoiou-se na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e colaboradores e em estudos e reflexões sobre os conhecimentos históricos como básicos para a determinação da consciência histórica. Os resultados indicam “descobrimento do Brasil” como o mais importante tema de ensino de História do Brasil, segundo os participantes, e três conjuntos de narrativas que expressam suas idéias sobre o tema: quadro descritivo do achado de Cabral; encontro de culturas; início do processo de confronto, ocupação e exploração que estão na origem de desenvolvimento econômico brasileiro. A leitura interpretativa dos diagramas apontou que estudantes ingressantes e concluintes apresentam idéias gerais incorporadoras assemelhadas, apenas com maior diferenciação conceitual ao final do Ensino Médio. Indicou também que os participantes da pesquisa, no seu contexto e condição de estudantes da educação básica, produzem significado e sentido ao construir narrativas sobre o tema. Os resultados sugerem, ainda, que os mapas conceituais apresentam-se como ferramenta compatível com a narrativa histórica quando captam o essencial nas idéias dos estudantes.

Palavras-chave: ensino de História – aprendizagem significativa – conhecimento prévio – descobrimento do Brasil – Ensino Médio

ALEGRO, Regina Célia. Previous knowledge and meaningful learning of historical concepts in the high school. Marília: UNESP, 2008. Thesis (Doctorate in Education). Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Marília, 2008.

ABSTRACT

This study is inserted in the line of research Teaching, Learning School and Human Development and has the assumption that the characteristics of previous knowledge are determinant to new learning. In this perspective aims to analyze the general content for the substantive knowledge prior submitted by students from high school, in the discipline of history. For both, tried to identify attributes of the previous knowledge on the discipline of history those students presents when enter in the high school and describe the variations of previous ideas of the beginners students when compared with those of ending of this level of education. The search of data was done using the format diagram of conceptual map. The sample has been of 73 diagrams prepared by 143 students enrolled in public schools, and 37 diagrams of beginners and 36 diagrams of graduated students of high school. The analysis supported in the theory of meaningful learning of Ausubel and collaborators and in the researches and reflections on the historical knowledge of students as basic for the determination of historical conscience. The results show "Discovery of Brazil" as the most important issue of education of History of Brazil, according to participants, and three sets of narratives that express their ideas on the topic: descriptive framework of the finding of Cabral; meeting of cultures; start of the process of confrontation, occupation and exploitation that are the origin of economic development Brazil. The interpretative reading of diagrams indicated that beginners and graduated students have similar most general concepts, only with greater differentiation conceptual to the end of high school. It also states those participants of the research, in your context and condition of students of the basic education, produce meaning and direction to construct narratives on the theme. The results show that the concepts maps presents how a compatible tool with the historical narrative when catch the essential in the student's idea.

Keywords: teaching of history – meaningful learning – previous knowledge – discovery of Brazil – high school

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: número inicial de participantes por sexo e média de idade	76
Quadro 2: Total de diagramas úteis elaborados por turno, série e modalidade de ensino	77
Quadro 3: Tema “descobrimento do Brasil”: Diagramas úteis elaborados sobre o tema por modalidade/turno	77
Quadro 4: Tema “descobrimento do Brasil”: Participantes por sexo	77
Quadro 5: Diagrama 12	89
Quadro 6: Idéias dos alunos do Ensino Médio. Tema: Descobrimento do Brasil	91
Quadro 7: Idéias dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Tema: Descobrimento do Brasil	92
Quadro 8: Idéias dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Tema: Quadro descritivo do achado de Cabral	96 113
Quadro 9: encontro de culturas	122
Quadro 10: Início do processo de confronto, ocupação e...	129
Quadro 11: Efeitos da ação invasora dos portugueses no passado	129
Quadro 12: Efeitos da ação invasora dos portugueses no presente	133
Quadro 13: Origem do desenvolvimento econômico brasileiro	138
Quadro 14: Descobrimento do Brasil provocou a Independência	145
Quadro 15: Quadro descritivo do achado de Cabral	147
Quadro 16: Quadro descritivo do achado de Cabral – comparativo entre o 1º e 3º ano	151
Quadro 17: Idéias sobre o protagonismo de Cabral	155
Quadro 18: Idéias sobre os indígenas e a natureza	159
Quadro 19: Efeitos do desembarque na nova terra	163
Quadro 20: Encontro de culturas	163
Quadro 21: Encontro de culturas – comparativo entre o 1º e 3º ano	173
Quadro 22: Invasão e ocupação da terra de outrem	174
Quadro 23: Invasão e ocupação da terra de outrem – comparativo entre o 1º e 3º ano	179
Quadro 24: Idéias que constituem o conceito de dominação	182
Quadro 25: Idéias que constituem o conceito de exploração	184
Quadro 26: Efeitos da ação dos invasores portugueses que alcançam o presente	186
Quadro 27: Origem do desenvolvimento econômico brasileiro	186
Quadro 28: Idéias sobre a origem do desenvolvimento econômico brasileiro – comparativo entre o 1º e 3º ano	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo do instrumento de coleta oferecido aos participantes	80
Figura 2 - diagrama 43	98
Figura 3 - diagrama 69	111
Figura 4 - diagrama 10	115
Figura 5 - diagrama 31	128
Figura 6 - diagrama 32	139
Figura 7 - diagrama 50	161
Figura 8 - diagrama 21	170
Figura 9 - diagrama 14	177
Figura 10 - diagrama 48	189

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT.....	9
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE FIGURAS.....	11
INTRODUÇÃO.....	14
I - TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA A PESQUISA	23
1. Aspectos da teoria da aprendizagem significativa	23
Ensino e aprendizagem: compartilhamento de significados.....	30
Mudança conceitual	33
Esquecimento significativo	35
2. Conhecimentos prévios no processo de aprender significativamente.....	38
3. Mapa conceitual como projeção prática da teoria da aprendizagem significativa: representar idéias essenciais e suas inter-relações	49
4. Consciência histórica e competência narrativa	62
Características da narrativa histórica	68
II . METODOLOGIA.....	75
1. Participantes.....	75
2. O instrumento de coleta de informações e procedimentos de coleta	78
3. Procedimentos de análise.....	84
III RESULTADOS	88
1. Definição do conceito: conhecimentos prévios de alunos do primeiro ano do Ensino Médio acerca do tema “descobrimto do Brasil”	88
1.1 – Quadro descritivo do achado de Cabral.....	95
1.2 – Encontro de culturas.....	113
1.3 - Início do processo de confronto, ocupação e exploração que estão na origem do desenvolvimento econômico brasileiro	122
2 - Definição do conceito: conhecimentos de alunos do primeiro e do terceiro ano do Ensino Médio acerca do tema descobrimto do Brasil.....	142
2.1 - Quadro descritivo do achado de Cabral.....	145

2.2 – Encontro de culturas.....	161
2.3 - Início do processo de confronto, ocupação e exploração que estão na origem do desenvolvimento econômico brasileiro	173
IV. SOBRE O CONJUNTO DE DIAGRAMAS.....	191
1 - A configuração dos diagramas	191
2 - A narrativa contida nos diagramas	205
2.1 - Os personagens: atribuição da autoria (responsabilidade/execução)	211
2.2 – Enredo: a ação dos personagens no tempo e no espaço	215
REFLEXÕES FINAIS	221
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	226

INTRODUÇÃO

No cenário internacional, pesquisadores como Santos (1998), referem-se ao diagnóstico exaustivo de concepções dos alunos produzido por estudos orientados pela teoria de Ausubel. Entretanto, essa afirmativa não se aplica aos conhecimentos históricos, o que é ainda mais verdadeiro no caso da educação brasileira. A teoria da aprendizagem significativa – introduzida no país por meio da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo na segunda metade da década de 1960 (PONTES NETO, 2006) – é praticamente desconhecida no espaço da pesquisa sobre o ensino e aprendizagem em História enquanto no campo das ciências físicas, biológicas, da lingüística, entre outras, prosperam estudos sob essa orientação. Por outro lado, embora venha sendo ampliada, a pesquisa sobre o ensino de História realizada no Brasil só muito recentemente – sobretudo a partir da segunda metade década de 1990 – incluiu, de fato, o aluno como sujeito do processo de construção do conhecimento, interessando-se pelas suas idéias.

Até a década de 1960 é reduzido o empenho em estudar o ensino de História e somente a partir dos anos 1970 a produção do conhecimento na escola torna-se tema de debate questionando a fragmentação entre o saber e o fazer do professor (ABUD, 2001).

Rossi (2001) destaca que na década de 1980 os currículos incorporam a idéia de uma História para “transformar a sociedade” e nessa perspectiva têm como objetivo formar “agentes da História” para a concretização de mudanças sociais. Pergunta-se se os estudantes poderiam produzir conhecimentos no ensino básico, ou se o conhecimento histórico poderia ser reinventado como saber escolar¹.

¹ Zamboni (2000/2001) traça um panorama da pesquisa sobre o ensino de História: na década de 1960 valoriza-se o conhecimento específico do professor de História sobre sua disciplina; na década de 1970 destacam-se as tecnologias de ensino; nos anos 1980 enfatizam-se o currículo, o livro didático, diferentes linguagens; na década de 1990 destaca-se a prática e os saberes dos professores. Infere-se aqui que, no quadro geral da pesquisa sobre o ensino de História, o conhecimento histórico elaborado pelos estudantes da escola básica era percebido por meio de diferentes vozes no processo de ensino, captadas nos estudos sobre materiais de ensino, como

Nos anos 1990 essa pergunta deixa de ser central no contexto do debate acerca das relações entre conhecimento histórico e conhecimento histórico escolar e, progressivamente, multiplicam-se os estudos sobre a aprendizagem histórica e suas particularidades e sobre a construção do pensamento histórico em crianças e jovens, sobretudo com a contribuição dos recentes debates teórico-metodológicos no campo da História; dos estudos de André Chervel acerca do conceito de “cultura escolar”; dos debates de Forquin e Moniot sobre as especificidades do conhecimento histórico escolar; de Rüsen sobre a dimensão ética do conhecimento histórico; da psicologia cognitiva acerca da aprendizagem.

Quando centradas nos conhecimentos dos estudantes as pesquisas tendem a privilegiar aqueles relativos à natureza da História, os conceitos de segunda ordem (LEE, 2001) como a noção de temporalidade, exploração de fontes, etc.² A categoria “tempo histórico” é destacada com base no pensamento de Piaget que, segundo Zamboni (2000/2001, p. 111), “(...) é abordado sob a ótica da didática, isto é, como o conceito tempo aparece nas propostas curriculares e é desenvolvido pelos professores no ensino fundamental e médio”.

Nesse contexto, os rumos tomados pelo estudo aqui relatado decorrem da constatação: apesar da sua importância como sistema voltado para a sala de aula, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel é praticamente desconhecida entre aqueles que ocupam-se da reflexão sobre a aprendizagem em História, particularmente sobre as idéias históricas dos estudantes. Entre as poucas exceções está a tese de doutorado de Baldissera (1996).

No entanto, a teoria da aprendizagem significativa, ao descrever o processo de aprendizagem, no qual destaca o conhecimento prévio do aprendiz como o fator isolado mais importante na determinação do processo de ensino, oferece uma contribuição fundamental para o reconhecimento do aluno como

os manuais; o conhecimento histórico e a prática pedagógica dos professores, linguagens e ensino de História, sobre o currículo.

² São exemplos dessa perspectiva os trabalhos de Oliveira (2000) e Dutra (2003).

sujeito que aprende; das possibilidades de mudança por meio do aprendizado; da necessidade de não transformar diferenças sociais, econômicas, culturais e cognitivas em desigualdades escolares. O estudo acerca dos fundamentos estabelecidos por Ausubel e colaboradores pode favorecer um alargamento de perspectiva do debate sobre o ensino de História, uma vez que produz uma teoria voltada para a sala de aula.

A pesquisa aqui relatada destaca os conteúdos históricos substantivos manifestos por estudantes ao ingresso no Ensino Médio no ano de 2006, em Londrina-PR, buscando um diagnóstico sobre conceitos elaborados por um conjunto de 143 participantes. *Conteúdos substantivos* referem-se a conceitos do campo da História explorados como conteúdo escolar, como por exemplo, feudalismo, democracia, trabalho.

Os conceitos históricos têm características particulares, pois referindo a ação humana, são marcados pela provisoriedade determinada pelas interferências do tempo e do espaço, como já demonstrou Carretero (1997). Assim, operar com esses conceitos exige características organizacionais específicas na estrutura cognitiva do estudante e resulta numa interpretação das ações dos homens no tempo.

O conhecimento histórico toma forma na narrativa histórica (STONE, 1991). No relato do historiador de ofício ao qual refere-se Gay (1990), mas também no processo de ensinar, a narrativa histórica dá forma ao conhecimento gerado. Nesse sentido, os conceitos expressos numa narrativa histórica indicam mais que um acúmulo de informações: revelam o modo como as informações são utilizadas para a compreensão das ações humanas no passado, explicitam certa consciência histórica.

Nessa perspectiva, a exploração da teoria de Ausubel na pesquisa aqui apresentada é mediada pela concepção da narrativa histórica como uma estrutura de pensamento que manifesta a consciência histórica. Para Rüsen (1992, 2001, 2001b), a consciência histórica constitui-se na relação entre indivíduo e memória coletiva, o que pressupõe aprendizados como a

diferenciação temporal e a identificação do sentido histórico. Portanto, refletir sobre a consciência histórica envolve considerar as operações cognitivas, além dos conteúdos históricos aprendidos e aplicados no cotidiano (RÜSEN, 2001b, p. 3). Esses conteúdos constituem-se como orientação para a conduta do indivíduo no tempo, assim, conferem uma dimensão ética ao conhecimento histórico.

Sabe-se que Rüsen não concebe a consciência histórica como expressão do conhecimento escolar (apenas), mas refere-se, mais genericamente, ao modo como os homens concebem a passagem do tempo e nela situam-se (CERRI, 2001). Porém, sua teoria permite inferir que as características do conhecimento histórico que carregam os alunos constituem condição para a construção de identidades pessoais e coletivas como também para uma aprendizagem mais eficiente. Nesse sentido, o ensino na perspectiva da didática da História favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas de um raciocínio histórico que organiza e explica as experiências no tempo³.

A reflexão aqui exposta assume como pressuposto que a teoria ausubeliana admite a ênfase no processo de aprendizagem como processo de atribuição de significado e sentido. Enquanto isso, a teoria de Rüsen autoriza salientar que essa experiência de atribuição de significado e sentido efetiva-se de um modo particular na aprendizagem histórica, pois não trata-se de simples ajuntamento de saberes e implica uma maneira de pensar e elaborar informações sobre os feitos humanos no tempo e no espaço que contribui para a formação da consciência histórica. É um processo de cognição específico, expresso pela narrativa histórica. Para Rüsen (2001, epígrafe), a “aprendizagem histórica pode se explicar como um processo de mudança estrutural na consciência histórica”.

O conhecimento escolar não é idêntico ao conhecimento científico. Porém, indica que a tradição decorrente da experiência cotidiana não está isolada das elaborações de letrados. Assim como contribui para a constituição da consciência histórica, a experiência escolar pode oferecer elementos oriundos do

³ Para Rüsen (2006), a didática da História se distingue da didática geral e constitui parte importante dos estudos históricos destacando questões relativas à cognição histórica e a função dos estudos históricos.

conhecimento científico para que as novas gerações possam criar novas tradições.

Considerando o exposto, essa pesquisa toma como uma referência, a reflexão de Reis (1997) acerca de “mudança” e “continuidade” na historiografia brasileira. Reis refere-se aos grandes intérpretes do Brasil, enfatizando que “Cada geração, no seu presente específico, une passado e presente de maneira original, elaborando uma visão particular do processo histórico. (...) Cada presente seleciona um passado que deseja e lhe interessa conhecer” (REIS, 1997, p. 1). Os grandes historiadores produzem, em determinados momentos, “sínteses” de uma “representação global” do Brasil que:

(...) dê conta dos seus eventos e personagens, das suas mentalidades, das suas elites e da sua população em geral, suas classes e lutas, seus escravos, índios e mestiços do passado e, a partir dessa representação global, imaginar o futuro possível, realizável (REIS, 1997, p. 6).

Como o objetivo geral deste estudo reside em analisar conteúdos substantivos de conhecimentos prévios apresentados por ingressantes no Ensino Médio – considerando os elementos indicados por Reis – imagina-se que os participantes da pesquisa, ao expor os seus conhecimentos históricos, possam produzir uma explicação, uma “síntese”, realizando “(...) um esforço de unificação da multiplicidade, de organização da dispersão. O resultado deste esforço é uma contemplação: os eventos múltiplos e dispersos se integram em uma totalidade” (REIS, 1997, p. 5).

Embora seja esperada uma importante diferença qualitativa entre as possíveis sínteses elaboradas pelos estudantes e aquelas organizadas pelas interpretações eruditas, os fundamentos adotados para essa pesquisa permitem projetar que os alunos não repetem, simplesmente, os debates historiográficos e os conceitos por eles gerados tal como são veiculados nos livros didáticos ou na fala dos professores, mas os reinterpretam, associam diferentes conteúdos, preenchem lacunas em vista da coerência e do sentido nas suas narrativas. Ou seja, aprendem e interpretam de acordo com a sua estrutura de conhecimentos, própria de um egresso do Ensino Fundamental.

Cerri (2001, p. 108) já afirmou que os debates acerca da consciência histórica reforçam o conhecimento histórico ensinado na escola como “qualitativamente diferente daquele conhecimento produzido pelos especialistas acadêmicos”. Mas, para o autor, ambos são apenas frações da experiência social de pensar historicamente (que atualmente tem o conhecimento histórico acadêmico como a sua principal referência). No entanto, o modo de produzi-los é o mesmo – o que evidencia o debate acerca dos fundamentos, método e seleção de conteúdos da história ensinada na escola. A exposição de Cerri é aclarada pela citação de Rüsen (2001, p. 50):

Entre o ensinar e o aprender história na universidade e na escola há uma diferença qualitativa, que logo se evidencia quando se promove a reflexão sobre os fundamentos do ensino escolar de maneira análoga à que se faz com a teoria da história como disciplina especializada.

Mattozzi (1998), ao referir-se ao desenvolvimento da competência histórica de estudantes, relaciona o processo de construção de conhecimentos pelo historiador à experiência de construção de sentido pelo aluno. Para o autor:

O historiador realiza um processo de construção do conhecimento – graças às suas próprias capacidades cognitivas, à sua consciência metodológica e ao valor que reconhece ao conhecimento histórico – e, através da investigação, chega ao texto historiográfico; o aluno, por sua vez, realiza um processo de construção do conhecimento mediante o uso das fontes ou mediante o estudo de textos e deve chegar a compreender não só o conhecimento, mas também como procede o historiador e como funciona o conhecimento (MATTOZZI, 1998, p. 38).

Considerar os conteúdos substantivos históricos dos estudantes, nesta pesquisa, implica em concebê-los como “conhecimentos prévios”, ou seja, são reconhecidos num processo de (nova) aprendizagem e referem-se a conceitos pré-existentes na estrutura cognitiva do estudante. Para Ausubel, estruturas cognitivas são estruturas hierárquicas de conceitos que explicitam as representações do indivíduo. Assim, os conceitos já aprendidos determinam novas aprendizagens e são por elas modificados.

Caracterizar esses conhecimentos justifica-se, pois não são facilmente identificáveis dado que geralmente são tácitos. Além disso, como constata Rüsen (2006, p. 13), discorrendo sobre pesquisas empíricas no campo da didática da História, “(...) o processo de ensino e aprendizado na sala de aula é governado por uma estrutura da consciência histórica não reconhecida pelos próprios participantes”.

Como Novak (2000) já havia indicado, a teoria de Polanyi (1967) sobre o conhecimento tácito contribui para a caracterização do conhecimento prévio como fator determinante para a aprendizagem significativa. Tácito não se refere ao conhecimento inconsciente ou subjetivo – embora o conhecimento tácito possa ser, inclusive, inconsciente – mas ao modo como o conhecimento é utilizado. É conhecimento pessoal e como tal não confunde-se com o subjetivo, que caracteriza-se como uma condição à qual se está sujeito. O conhecimento pessoal possui uma intenção universal que acredita ser impessoal. O conhecimento tácito “(...) participa da lógica da descoberta entendida como regras para alcançar conclusões válidas a partir de premissas que consideramos verdadeiras” (SAIANI, 2003, p. 57). Nessa perspectiva, não existe conhecimento puramente objetivo, mas este é sempre pessoal, e a objetividade científica não constitui-se na única fonte de conhecimentos. Ao contrário, como afirmam Nonaka & Takeuchi (1997, p. 66), referindo-se ao conceito de pensamento tácito de Polanyi: “Grande parte de nossos conhecimentos é fruto de nosso esforço voluntário de lidar com o mundo”.

Alguns interlocutores tornam-se fundamentais para a elucidação das questões acima enunciadas. Entre eles, Pereira (2003), que estuda o conhecimento tácito histórico de estudantes portugueses acerca da escravatura em Roma, destacando as idéias substantivas em vista de contribuir para o estudo da compreensão histórica dos alunos. No seu trabalho, Pereira (2001; 2003; 2005) indica a necessidade de critérios de análise que expressem os fundamentos específicos da narrativa histórica, dos quais, a definição do conceito estudado tem particular importância para essa pesquisa. Outro aspecto a ser

destacado no trabalho de Pereira refere-se a constatação de procedimentos e generalizações que os participantes da sua pesquisa apresentam.

Outras referências aqui utilizadas foram decorrentes da decisão de utilizar para coleta de informações, um diagrama aos moldes de mapa conceitual como um instrumento que favorece a explicitação da estrutura de conhecimentos dos estudantes, o exercício intelectual de organização da narrativa histórica e a explicitação dos conceitos que lhe dão suporte. Mapas conceituais, segundo Novak (2000), correspondem à teoria da aprendizagem significativa.

Diversas leituras auxiliam a reflexão acerca do conteúdo substantivo do conhecimento prévio manifesto pelos participantes da pesquisa, considerando que conceitos gerados pela historiografia, além de aprendidos a partir de reacomodações – o livro didático e a interpretação do professor exemplificam essas reacomodações – são novamente ressignificados na narrativa dos estudantes.

Sobre essas bases estabelece-se como objetivo geral desta pesquisa: analisar conteúdos substantivos de conhecimentos prévios apresentados por estudantes no Ensino Médio, na disciplina de História, coletados por meio de diagrama aos moldes de mapa conceitual.

Para tanto, define-se como objetivos específicos:

- Identificar atributos dos conhecimentos prévios relativos à disciplina de História que os alunos apresentam ao ingressarem no Ensino Médio.
- Verificar se ocorrem variações quanto às idéias prévias dos estudantes ingressantes quando comparadas com aquelas dos concluintes do Ensino Médio.
- Verificar se um diagrama aos moldes de mapa conceitual pode ser utilizado em coleta e descrição de conhecimentos relativos à disciplina de História, de estudantes não iniciados nos procedimentos de elaboração de mapa conceitual.

Ao colocar em destaque conceitos que os estudantes trazem para a sala de aula no Ensino Médio, e ao explorar um instrumento aos moldes de mapa conceitual para coleta de conceitos históricos sem ignorar a narrativa como modo de expressão do conhecimento histórico, espera-se contribuir para a reflexão acerca do aprendizado no Ensino Fundamental como determinante para a constituição de conceitos gerais e inclusivos essenciais para a consciência histórica; o reconhecimento de que a necessária renovação no processo de ensino e aprendizagem de História exige, antes de tudo, uma mudança do olhar que é dirigido ao aluno confirmando-o como produtor de conhecimento, o que pode ser facilitado pela constatação do “conhecimento prévio” como fundamental para a aprendizagem significativa.

No capítulo I apresentam-se fundamentos da teoria da aprendizagem significativa, inclusive sobre os mapas conceituais como expressão da teoria e sobre o conhecimento prévio do aluno como básico para uma efetiva aprendizagem. Destaca-se o ensino como processo de compartilhamento de significados, a mudança conceitual e o esquecimento significativo, como contribuições muito expressivas para o debate sobre a aprendizagem de História. Ainda, trata-se da narrativa histórica como manifestação da consciência histórica.

No capítulo II é traçado o percurso do estudo relatado explicitando as questões que permearam os seus resultados, destacando-se a metodologia, o instrumento utilizado e a escola dos participantes da pesquisa.

No capítulo III são descritas as idéias expressas pelos participantes da pesquisa nos diagramas coletados, dando atenção à polissemia das suas vozes na caracterização do conhecimento prévio manifesto.

No capítulo IV são discutidos os dados obtidos com destaque para a configuração dos diagramas e as narrativas neles contidas.

I - TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA A PESQUISA

1. Aspectos da teoria da aprendizagem significativa

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico *cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre idéias “logicamente” (culturalmente) significativas, idéias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos* (Ausubel, 2003, folha de rosto).

A História alimenta-se da memória e da reconstrução do passado. Essas elaborações ocorrem como experiências individuais e coletivas que determinam a identidade dos envolvidos e permitem compreender o mundo e nele atuar. Os conteúdos da História são expressos por meio de narrativas que não se reduzem a meros discursos, mas efetivam-se como “práticas” que constroem e reconstroem objetos explicitando os seus significados.

Assim, para o ensino de História, mais do que para qualquer outra disciplina ensinada na escola básica, é necessário considerar os “diferentes discursos”, os diferentes conteúdos que circulam na sala de aula. Para além do conhecimento veiculado no livro didático, na fala do professor, na tradição oral e nos meios de comunicação de massa, é possível reconhecer, também, o conhecimento elaborado pelo aprendiz. E mais: como estabelece a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e colaboradores, pode-se facilitar o processo de aprendizagem ao organizar-se o ensino – de História – a partir do conhecimento prévio manifesto pelos estudantes.

O que o aluno já sabe, o conhecimento prévio (conceitos, proposições, princípios, fatos, idéias, imagens, símbolos), é fundamental para a

teoria da aprendizagem significativa, uma vez que constitui-se como determinante do processo de aprendizagem, pois é significativo por definição, base para a transformação dos significados lógicos dos materiais de aprendizagem, potencialmente significativos, em significados psicológicos (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980; AUSUBEL, 2003, folha de rosto). Numa palavra comum em aulas de História, a “reinterpretação” dos conceitos produz e expressa a modificação da estrutura cognitiva. Por isso, a importância atribuída aos conhecimentos e competências já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende é tão destacada quanto a linguagem e a estrutura conceitual de diferentes corpos de conhecimento objetos de aprendizagem.

Segundo Ausubel, a estrutura cognitiva é constituída pelos conteúdos das idéias e sua organização (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980). A aprendizagem significativa é o processo pelo qual uma nova informação recebida pelo sujeito interage com uma estrutura de conhecimento específica orientada por conceitos relevantes, os conceitos subsunçores – ou conceitos incorporadores, integradores, inseridores, âncoras – determinantes do conhecimento prévio que ancora novas aprendizagens⁴. Moreira (1999, p. 13) enfatiza que não trata-se de simples associação, mas “(...) de interação entre os aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, por meio da qual essas adquirem significados e são integradas à estrutura cognitiva”. Nesse processo, os conceitos subsunçores são reelaborados, tornando-se mais abrangentes e refinados. Conseqüentemente, são aperfeiçoados os significados e melhorada a sua potencialidade para aprendizagens significativas posteriores.

Aprender significativamente é, então, compreender a organização lógica do material a ser aprendido. Nesse sentido, aqui delinea-se a aprendizagem significativa nos termos destacados por Moreira (1999, p. 185):

a) processo através do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo (conceitos

⁴ Subsunçor surge como um “aportuguesamento” do inglês “subsumer” (PONTES NETO, 1988, p. 59).

e proposições) permitindo um avanço contínuo, idiossincrático, intencional, interativo⁵;

b) organização e integração de novo material na estrutura cognitiva. Lemos (2006, p. 57) refere-se à aprendizagem significativa como produto porque caracteriza “(...) um significado identificado em um momento específico, entretanto, é sempre um produto provisório porque no instante seguinte, dependendo dos fatores contextuais e da intencionalidade do sujeito, esse conhecimento poderá modificar-se”;

c) relativamente à aprendizagem mecânica, também chamada aprendizagem automática ou de simples memorização, é um *continuum* e não uma oposição dicotômica.

Aprendizagem mecânica é concebida como aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação a conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Como enfatiza Pontes Neto (2001, p. 65), a aprendizagem mecânica ou “(...) um certo grau de mecanicidade, não deve ser desprezada porque também conteúdos que não podem ser substantivamente modificados são necessários no dia a dia”. Para o mesmo autor (p. 78), “(...) nem sempre o que aprende-se significativamente é compatível com o conhecimento especializado de uma determinada área”, ou o “desejável”. Os graus de significação ou mecanicidade numa aprendizagem definem-se quando o novo conteúdo relaciona-se com os conhecimentos prévios do estudante. Para Coll (1995, p. 149),

(...) a significância da aprendizagem não é uma questão de tudo ou nada e sim de grau; em conseqüência, em vez de propormo-nos que os alunos realizem aprendizagens significativas, talvez fosse mais adequado tentar que as aprendizagens que executam sejam, a cada momento da escolaridade, o mais significativa possível.

⁵ Moreira (2003) ao tratar da *aprendizagem significativa crítica* afirma que ao reorganizar o seu conhecimento ou identificar semelhanças e diferenças entre o que já sabia e o novo conteúdo aprendido, o estudante explicita o seu papel ativo no próprio processo de aprendizagem. É ele quem decide se deseja aprender e geralmente o faz a partir dos próprios questionamentos e necessidades.

Entre as vantagens da aprendizagem significativa sobre a aprendizagem mecânica estão: permitir maior diferenciação e enriquecimento dos conceitos integradores favorecendo assimilações subseqüentes; retenção por mais tempo, redução do risco de impedimento de novas aprendizagens afins; facilitação de novas aprendizagens; favorecimento do pensamento criativo pelo maior nível de transferibilidade do conteúdo aprendido; favorecimento do pensamento crítico e da aprendizagem como construção do conhecimento (PONTES NETO, 2001).

Para Ausubel, Novak & Hanesian (1980) a interação entre novas informações e conhecimentos prévios pressupõe que os conceitos subsunçores constituam-se enquanto tais e potencializem a aprendizagem, apresentando como características a capacidade de discriminalidade, abrangência, disponibilidade, estabilidade e clareza⁶, e efetiva-se no ambiente escolar, sobretudo, por meio da aprendizagem de conceitos e de proposições (NOVAK, 1981).

Como afirma Moreira (2002, p. 2), não há proposições sem conceitos que lhes dêem suporte, estes são “ingredientes necessários das proposições”. Por outro lado, não existem conceitos sem proposições. São estas que permitem derivações enquanto os conceitos podem oferecer condições para representações adequadas. “Proposições podem ser verdadeiras ou falsas; conceitos podem ser apenas relevantes ou irrelevantes”. Ainda, com base em Moreira (2002, p. 2), é possível afirmar que os conceitos e proposições que os indivíduos carregam consigo – no processo de aprendizagem, caracterizados como conhecimento prévio – inicialmente são construídos por meio da

⁶ Pontes Neto (1988, p. 60), ao tratar do conhecimento prévio, destaca essas características dos conceitos subsunçores estabelecidas por Ausubel como fundamentais para uma aprendizagem significativa. Na seção sobre conhecimento prévio se faz referências a essas características.

aprendizagem por representação (AUSUBEL, 2003, p. 88)⁷, em grande parte permanecem como pessoais e implícitos, ou seja, apresentam coerência do ponto de vista do indivíduo, mas não necessariamente do ponto de vista científico. “Uma proposição explícita pode ser debatida, uma proposição tida como verdadeira de maneira totalmente implícita, não. Assim, o caráter do conhecimento muda se for comunicável, debatido e compartilhado” (MOREIRA, 2002, p. 4). É tarefa do ensino, orientar o estudante para que possa superar sua condição inicial no processo de aprendizagem e “aprender a aprender”, expressão explorada por NOVAK (2000). Nessa perspectiva, compreende-se como fundamentais para aprendizagem significativa as características dos conceitos subsunçores descritas por Ausubel (2003) e acima elencadas.

Ausubel define conceito como:

(...) objetos, eventos, situações ou propriedades que possuem atributos criteriosais comuns, e que são designados por algum signo ou símbolo, tipicamente uma palavra com significado genérico (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980, p. 39; 47; AUSUBEL, 1978, p. 61).

(...) consistem nos atributos específicos abstractos comuns a uma determinada categoria de objectos, acontecimentos ou fenómenos, apesar da diversidade das dimensões que não as que caracterizam os atributos específicos partilhados por todos os membros da categoria (AUSUBEL, 2003, p. 2 e 92).

Conceitos são compreendidos como unidades de conhecimento que implicam princípios, teorias e procedimentos. Para Novak (2000, p. 36) conceitos são “regularidades percebidas em fatos ou objetos, designados por um rótulo”. Ainda, conforme afirma Ausubel (2003, p. 155):

Adquirem-se mais facilmente os conceitos e as regras, se as circunstâncias específicas de onde são abstraídos estiverem freqüente, e não raramente, associadas aos atributos (critérios) de definição ou exemplares dos mesmos, e se os sujeitos possuírem

⁷ Aprendizagem por representação refere-se à nomeação de objetos como símbolos unitários, mais comum no início do processo de formação da estrutura cognitiva pela criança. Os símbolos significam para o indivíduo aquilo que seus referentes significam. “A partir de então, a formação dos conceitos não é mais contínua e a maioria dos novos conceitos são adquiridos por intermédio dos processos de assimilação, diferenciação progressiva e reconciliação integrativa” (Moreira; Masini, 1980, p.10).

mais, e não menos, informações relevantes sobre a natureza destes atributos.

A aprendizagem conceitual é caracterizada pela identificação de atributos criteriais que determinam os conceitos. Ausubel afirma que apreender o significado do conceito consiste em compreender quais são os atributos criteriais que o distinguem ou identificam, e não apenas nomeá-lo por meio de um rótulo diretamente vinculado ao referente. Na aprendizagem conceitual os atributos de critérios de um novo conceito relacionam-se com as idéias relevantes na estrutura cognitiva, para darem origem a um novo significado genérico, mas unitário (AUSUBEL, 2003, p. 85). Esse tipo de aprendizagem pode ocorrer por *formação de conceitos* – aquisição espontânea e indutiva de idéias genéricas, baseadas em experiências concretas – e por *assimilação de conceitos* – aos conceitos preexistentes na estrutura cognitiva são relacionados novos significados apresentados ao indivíduo (AUSUBEL, 2003, p. 92).

No caso da aprendizagem proposicional, “(...) uma nova proposição (ou ideia compósita) se relaciona com a estrutura cognitiva para dar origem a um novo significado compósito” (AUSUBEL, 2003, p. 85). Ou seja, o significado da proposição é mais que – e diferente – a soma dos significados isolados das palavras que a compõem:

(...) na medida em que a própria proposição se cria a partir da combinação ou relação de múltiplas palavras individuais (conceitos), representando cada uma delas um referente unitário; e, as palavras individuais se combinam de tal forma (geralmente na forma de frase) que a nova ideia resultante é mais do que a soma dos significados das palavras individuais componentes (AUSUBEL, 2003, p. 85).

Os processos cognitivos relativos à aprendizagem proposicional dependem da inclusividade das novas informações em relação às idéias já existentes na estrutura cognitiva do estudante. Essa interação efetiva-se como aprendizagem subordinada, superordenada ou combinatória. A primeira consiste na incorporação do novo conceito à idéia mais ampla que o estudante já possui e na modificação do conceito incorporador que adquire novo significado

(diferenciação progressiva). É o “(...) processo de vincular informações a segmentos preexistentes da estrutura cognitiva” (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980, p. 48; AUSUBEL, 2003, p. 94). Na aprendizagem superordenada, o que aprende-se é a idéia mais inclusiva que permite o agrupamento de conceitos já conhecidos pelo aluno e o estabelecimento de novas relações entre eles (reconciliação integradora). Esta ocorre quando aprende-se uma nova proposição inclusiva que condicionará o surgimento de várias outras idéias (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980; AUSUBEL, 2003). A aprendizagem combinatória não privilegia relações hierárquicas entre conceitos, mas novas relações entre conceitos já existentes em “(...) combinações sensíveis de idéias previamente aprendidas que podem relacionar-se não arbitrariamente ao amplo armazenamento de conteúdo, geralmente relevante, na estrutura cognitiva, em virtude da sua congruência geral com este conteúdo como um todo” (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980, p. 50; AUSUBEL, 2003, p. 96).

Ausubel, ao tratar dos “Efeitos das variáveis da estrutura cognitiva na aquisição, retenção e transferência de conhecimentos”, refere-se ao princípio da diferenciação progressiva afirmando que “(...) a maioria da aprendizagem e toda a retenção e a organização das matérias é hierárquica por natureza, procedendo de cima para baixo em termos de abstração, generalidade e inclusão”, de “(...) regiões de maior inclusão para as de menor, cada uma delas ligada ao degrau mais acima na hierarquia, através de um processo de subsunção (...) de conceitos e de proposições menos inclusivos, bem como características de dados informativos específicos” (AUSUBEL, 2003, p. 60; 166).

O princípio de reconciliação integradora na aprendizagem pode efetivar-se indicando-se, clara e explicitamente, de que forma as idéias relacionadas e anteriormente apreendidas na estrutura cognitiva são semelhantes ou diferentes das novas idéias e informações incorporadas, num movimento “de baixo para cima”. Pode ser conceituada como a “(...) capacidade de discriminação das diferenças entre os novos materiais de aprendizagem e ideias aparentemente análogas, mas freqüentemente conflituosas, na estrutura cognitiva do aprendiz”

(AUSUBEL, 2003, p. 170). Se esta possibilidade não está colocada para o aprendiz,

(...) as ideias ancoradas na estrutura cognitiva, não só manifestam, inicialmente, pouca força de dissociabilidade, como também a perdem muito rapidamente, pois estas novas ideias podem representar-se, de forma adequada, pelas que estão mais estabelecidas, para fins de memória. Por outras palavras, pressupõe-se que apenas as variantes categóricas discrimináveis de ideias anteriormente apreendidas possuem potencialidades de retenção a longo prazo (AUSUBEL, 2003, p. 170).

Ensino e aprendizagem: compartilhamento de significados

Nesse quadro, o processo de ensino e aprendizagem em História é caracterizado como uma troca de significados entre professor e estudante, cujo efeito pressupõe a iniciação do aprendiz na comunidade de usuários de determinado conhecimento histórico. Ensinar e aprender são, basicamente, compartilhamento de significados, diálogo. Essa idéia é desenvolvida com base na visão humanista de Novak (1981) para quem a experiência de ensinar e aprender pressupõe troca de significados e sentimentos, portanto, o desejo de aprender, a afetividade.

Entretanto, a contribuição decisiva é de Gowin (NOVAK; GOWIN, 1996; MOREIRA, 2006). Este autor propõe uma relação – como uma negociação – entre professor e aluno envolvendo os materiais educativos, com o objetivo específico de compartilhamento de significados. “Quando este objetivo é alcançado o aluno está pronto para decidir se quer ou não aprender significativamente” (MOREIRA, 1999, p. 37). O processo exige uma mediação humana – do professor conhecedor dos significados aceitos e propostos para o ensino, e pressupõe que o aprendiz, ao captar os significados propostos pelo professor, está optando por uma aprendizagem significativa.

Coll (1996), ao tratar das recentes teorias acerca da aprendizagem como processo de construção de significados, refere-se à idéia de Rogoff sobre

gestão conjunta por professores e alunos do processo de ensino e aprendizagem, embora isso não implique simetria nas contribuições de cada um. Refere-se também, a Panlicsar e seus colaboradores, que desenvolveram o conceito de *ensino recíproco*. Com a sua atuação, o professor oferece ao aluno um *modelo de comportamento especializado*, pois o seu fazer cotidiano demonstra concretamente o conhecimento que é implícito, tácito, na prática do especialista – fundamentos, metodologia, estratégias, etc. Nessa dinâmica a tarefa do professor não limita-se à transmissão de conteúdos e aparenta mais aquela do *coach*, como o concebido por Schön (2000). Da mesma forma, o aluno oferece ao professor e aos colegas, por exemplo, o seu conhecimento prévio, em geral baseado na tradição e vivências pessoais que determinam, entre outros, interesses, sensibilidade, habilidades e a sua aprendizagem escolar.

Para Lemos (2006, p. 60), “(...) o processo de ensino e de aprendizagem implica em co-responsabilidade do professor e do aluno”. Baldissera (1996), amparado em Ausubel et al (1980) e em Novak (2000), enfatiza que para maior eficácia no ensino, não apenas o professor, mas também o aluno deve estar ciente sobre quais conceitos domina. Para o autor, o mapa conceitual favorece essa prática, pois permite ao estudante estabelecer – e perceber – relações significativas entre conceitos, em forma de proposições.

Nesse sentido, a modificação da estrutura cognitiva não é apenas uma atividade interna do sujeito, mas resulta também da sua interação com o outro, o coletivo, o social (GOWIN; NOVAK, 1981). Então, é determinante a mediação do professor e da instrução no processo de aprendizagem (AUSUBEL, 2003, p. 36). O professor pode estimular a reativação dos conhecimentos prévios dos alunos, assim como orientar os estudantes à reflexão sobre eles, de forma a contribuir para que desenvolvam conceitos cada vez mais próximos daqueles aceitos, no caso aqui estudado, pela historiografia.

Como já foi afirmado na introdução desse trabalho, a aprendizagem escolar vai além da aquisição de informações e exige também conhecimentos acerca da natureza da História que permita ao estudante a atribuição de significado e sentido e a ação decorrente. Privilegiar no ensino a

elaboração de conceitos (e proposições) históricos requer o estímulo de uma teoria geral explicativa para permitir aos alunos desenvolverem “(...) o pensamento abstrato e certa destreza para pensar cientificamente”. Isso por duas razões básicas: “(...) um evento só ganha historicidade na trama em que o historiador e esta operação só pode ser feita por meio de conceitos também eles históricos” (STEPHANOU, 1998, p. 15). Construir conceitos em História pressupõe os envolvidos no processo de aprender a indagar “(...) acerca do que sucede com diferentes leituras do passado, quais estratégias e questões definem e moldam seus objetos de estudo e as implicações destes diferentes olhares” (STEPHANOU, 1998, p. 38)⁸.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e colaboradores contribui para a busca de alternativas para questões decorrentes dessas formulações, e para o enfrentamento de idéias e práticas antigas ou não adequadamente fundamentadas, mas presentes aqui e ali, como por exemplo, a consideração de que dadas as características do conhecimento histórico, o ensino e a aprendizagem de conceitos históricos deveriam ser reservados aos alunos mais velhos.

Para Ausubel et al (1980, 2003) e colaboradores, a aprendizagem significativa não está condicionada à idade – excetuando-se as crianças recém-nascidas – nem à prontidão, mas ao conhecimento prévio de que o aluno dispõe, à predisposição para aprender significativamente, à potencialidade do material de aprendizagem e às estratégias instrucionais empregadas pelo docente. Portanto, em qualquer nível de ensino é possível o compartilhamento de significados entre aluno e professor de História. Essa troca permite a inclusão do aluno na comunidade de usuários de um conhecimento histórico, científica e/ou socialmente aceito. Ele passa a dominar um instrumental que lhe permite acionar o seu repertório para posicionar-se frente às demandas cotidianas.

⁸ Cita-se Stephanou para evidenciar como o discurso da década de 1990 reivindica que conteúdos de ensino contemplem conceitos substantivos e aqueles relativos à natureza da História em vista de certa aprendizagem (neste estudo, concebida como aprendizagem significativa). Abud (2001) refere-se a transformar a informação em formação.

Mudança conceitual

Na teoria ausubeliana significação é uma experiência “(...) consciente, claramente articulada e precisamente diferenciada que emerge quando proposições ou conceitos, símbolos e sinais potencialmente significativos são relacionados e incorporados numa estrutura cognitiva individual numa base não arbitrária e substantiva” (AUSUBEL, 2003, p. 43). Conhecimento é concebido como um fenômeno substantivo (ideacional) e não apenas como capacidade de resolver problemas (NOVAK, 1981, p. 87).

Novak apóia-se em Nonaka & Takeuchi (1997, p. 65-66), ou melhor, na teoria do conhecimento tácito de Polanyi (1967), para estabelecer uma distinção entre conhecimento – produto da aprendizagem significativa – e informações mecanicamente aprendidas. Afirma que esse conhecimento, ao contrário de informações, “(...) é sobre *convicções* e *compromissos*, é sobre *ação*. É sempre conhecimento ‘até certo ponto’. É sobre *significado*. É *contextual* e *relacional*” (NONAKA; TAKEUCHI apud NOVAK, 2000, p. 98).

Como destacou Moreira, significado, interação, conhecimento e a linguagem que os expressa, são conceitos fundamentais para a caracterização da aprendizagem significativa. A linguagem permite o desenvolvimento e transmissão de significados compartilhados. O conhecimento é linguagem: “a chave da compreensão de um conhecimento, de um conteúdo ou mesmo de uma disciplina, é conhecer sua linguagem”. A interação refere-se tanto à incorporação de novos conhecimentos aos conceitos já estáveis na estrutura cognitiva, como a interação pessoal, mediada pela linguagem, entre aquele que aprende e o sujeito que ensina. O significado está na pessoa que aprende, não nas coisas ou nos acontecimentos (MOREIRA, 2003, p. 2).

Saber o nome (rótulo) da coisa não significa conhecê-la. Além disso, aprender conceitos equivocados ou desnecessariamente genéricos pode equivaler à não-aprendizagem ou produzir resultados tão graves quanto não

aprender, não somente do ponto de vista cognitivo, mas também da prática social. Moreira (2005) mostra como Postman e Weingartner, em 1969, já questionam esses problemas óbvios que afetam a escola em geral (e não apenas a disciplina de História), e acrescenta aos antigos novos *conceitos fora de foco* privilegiados no ensino. Um exemplo: é risco comum na aprendizagem em História, o entendimento das diferenças apenas como formas paralelas e opostas, ou a causalidade como simples e de fácil identificação.

A aprendizagem significativa provoca modificação na estrutura de conhecimento do sujeito. Conforme já demonstrado por Moreira & Greca (2003), essa transformação apresenta-se menos como “mudança conceitual”, e mais como desenvolvimento, enriquecimento conceitual por meio da construção e discriminação de significados, o que pressupõe a aprendizagem significativa como geradora de modificação da estrutura cognitiva, sem eliminação, apagamento dos conceitos anteriores a tal experiência – ou simples adição (MOREIRA, 2005, p. 33). A aprendizagem conceitual – aquisição de significados de conceitos, ou a aprendizagem proposicional – aquisição de significados proposicionais derivados da relação entre conceitos – não levam ao apagamento de “concepções errôneas”, inibidoras da aprendizagem (*misconceptions*), mas a novos significados estabelecidos entre os conceitos (NOVAK, 2000). Afirmando que a permanência da identidade daquilo que muda é essencial para a idéia de mudança, Moreira & Greca (2003) citam, como exemplo, a folha verde que torna-se amarela. A folha amarela pressupõe a existência da folha verde, embora não seja mais verde. Nunca será anulada a existência/permanência da folha verde na folha amarela. Mas a folha verde adquiriu uma nova condição.

Essa concepção de mudança provocada pela experiência de aprender significativamente aproxima-se da idéia de construção do sentido histórico geradora de estruturas de pensamento que permitem a existência humana para além dos marcos biológicos. Acessar o passado é reconstruí-lo: não pode ser recuperado tal como ocorreu ou sem a concorrência do olhar que atribui significado. Nessa mesma perspectiva impõe-se a consideração acerca dos conhecimentos prévios do aluno em processo de aprendizagem. Pois –

acompanhando Reis (1997, p. 4; 5) – “(...) o conhecimento histórico é sempre um debate, uma retomada dos pontos de vista do interlocutor seja para reformulá-lo, apoiando-o, seja para rejeitá-lo (...)”.

Esquecimento significativo

O esquecimento e a lembrança são questões fundamentais para a História e o ensino da disciplina, pois são determinantes na construção da identidade individual e coletiva. Por exemplo, é a memória que permite o sentimento de pertencimento a uma origem comum e prolonga a nossa existência para além da existência biológica. Segundo Rüsen (2001, p. 61-66), a narrativa histórica recorre à lembrança para interpretar as experiências do tempo. E,

(...) induz a memória permitindo uma *representação de continuidade*, ou uma atribuição de sentido para a narrativa histórica: (...) a narrativa constitui a consciência histórica ao representar as mudanças temporais do passado memoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro.

Em História, lembrar e esquecer são atos que dependem da experiência pessoal do sujeito, embora sejam profundamente vinculados ao contexto no qual insere-se a prática de memorar. De forma que é mais do que relembrar apenas, reconstituir o passado é reinterpretá-lo. Nesse sentido, é espaço de exercício de poder, tanto que Burke (1992, p. 82) refere-se à “organização social do esquecimento” para indicar aquilo que é deliberadamente suprimido da memória. Le Goff (1994) afirma que esquecimentos e silêncios revelam a manipulação da memória. Laville (1999) reporta-se a memórias vencedoras selecionadas e colocadas em prática.

Essas questões incidem diretamente sobre o ensino de História. Além delas, para alguns, “(...) as repercussões das aulas de história seriam efêmeras visto que os estudantes esquecem rapidamente os conteúdos desenvolvidos na escola” (STEPHANOU, 1998, p. 15).

O esquecimento que determinaria um aspecto de efemeridade ao conteúdo de História aprendido pelo aluno, na teoria ausubeliana, é tratado como continuidade temporal do processo de aprendizagem, segundo a idéia de “esquecimento significativo”⁹. Está mais de acordo com o princípio da parcimônia reter uma única idéia mais inclusiva do que lembrar várias idéias mais específicas. O significado destas tenderá a ser incorporado no significado da idéia mais geral. (AUSUBEL, 2003, p. 61).

Na teoria da aprendizagem significativa, a “assimilação obliterante” inclui as fases de aprendizagem significativa, de retenção e do esquecimento (AUSUBEL, 2003, p. 44). Este esquecimento - significativo - relaciona-se ao grau de significação associado aos processos de aprendizagem. Com o passar do tempo as novas informações tornam-se cada vez menos dissociáveis de seus conceitos integradores até que não possam mais ser recuperadas como entidades individuais, e o conteúdo recordado pode tornar-se diferente do inicialmente aprendido (memorial reduction)¹⁰. Ausubel (2003, p. 134) explica:

Durante o intervalo de retenção, os significados recentemente emergentes permanecem funcionalmente ligados às idéias ancoradas, mas são ainda dissociáveis das mesmas; ao passo que, numa fase posterior do intervalo de retenção, a força de dissociabilidade dos significados recentemente apreendidos desce abaixo dos limiares críticos da recordação e do reconhecimento. Quando isto acontece, estes significados deixam de estar disponíveis para o aprendiz, como entidades identificáveis em separado; devido à subsunção obliterante, ocorreu o esquecimento. As mesmas variáveis que influenciam, em primeiro lugar, a aprendizagem significativa continuam, assim, a influenciar, posteriormente, a retenção e o esquecimento da mesma forma, já

⁹ Ausubel (2003) trata dos processos de aprendizagem e de retenção significativas no capítulo 5, inclusive, apresentando uma tabela com “Causas do Esquecimento” na fase da aprendizagem significativa e nas fases de retenção significativa e reprodução.

¹⁰ Basicamente, a diferença entre os processos de aprendizagem por memorização ou mecânica e significativa está em que na aprendizagem por memorização e no seqüente esquecimento, predomina a aprendizagem por associação e a sua redução quando da exposição a interferências de elementos semelhantes, mas confusos, já armazenados ou adquiridos posteriormente. Na aprendizagem significativa e respectivo processo de esquecimento, prevalece a interação entre os novos conteúdos potencialmente significativos e as idéias relevantes da estrutura cognitiva do estudante, e a seqüente perda espontânea e gradual de dissociação dos novos significados através da subsunção obliterante. Outros fatores como traços culturais, atitude, exigências de situações específicas no âmbito de reprodução também interferem no processo de “esquecimento”. (AUSUBEL, 2003, p. 4).

para não falar de outras variáveis, tais como a motivação, a repressão e a hipnose, que influenciam a retenção afetando o limiar de disponibilidade (sem influenciarem, de alguma forma, a força de dissociabilidade de idéias retidas na estrutura cognitiva).

A questão do “esquecimento significativo” indica a importância do conhecimento prévio do aluno no processo de aprendizagem. Embora o que se aprende significativamente nem sempre é compatível com o conhecimento especializado, aqui, aquele peculiar a aprendizagem escolar na disciplina de História, conceitos prévios, alternativos, não são substituídos ou eliminados mediante nova aprendizagem, mas, ressignificados.

A facilitação do processo de assimilação – e de obliteração – segundo Ausubel exige reconhecimento dos conceitos e proposições existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Aprender um conceito é apreender o seu significado. Por outro lado, Carretero (1997), Baldissera (1996), entre outros, afirmam que os conteúdos históricos assentam-se em conceitos com características particulares e exigem, na estrutura cognitiva dos estudantes, sofisticadas propriedades organizacionais que determinam o potencial de significação do material estudado. São conceitos complexos e abstratos (feudalismo, democracia, feminino, escravidão, etc) mutantes, pois tempo e espaço afetam o seu conteúdo¹¹, cuja compreensão exige de quem aprende compreensão acerca de um “outro nível” de conceitos: aqueles relativos à natureza da História, que organizam os conteúdos substantivos do conhecimento histórico. Geralmente o ensino de História não orienta-se por uma progressão na construção conceitual. Assim, na elaboração de conceitos históricos, na falta de idéias subsunçoras claras e inclusivas, os estudantes tendem a aplicar na formulação dos novos conceitos o conhecimento prévio e tácito, vago, lacunar. Isso pode levar a uma ampliação de inferências, e novos conceitos podem

¹¹ "(...) como denominar e inserir na linguagem contemporânea, na língua nacional atual, uma instituição, uma situação hoje abolida, senão pelo emprego de semelhanças funcionais, em seguida corrigidas pela diferenciação? Baste-nos lembrar as dificuldades vinculadas a termos como tirania, servidão, feudalidade, Estado, etc. Cada qual atesta a luta do historiador em prol de uma nomenclatura que permite ao mesmo tempo identificar e especificar; eis por que a linguagem histórica é necessariamente equívoca" (PAUL RICOEUR, 1994).

constituir-se como cada vez mais pobres, dificultando a interação entre eles em novas atribuições de significados (PONTES NETO, 2001).

Além disso, quando se considera lembrar e esquecer em História como campo de lutas entre narrativas rivais (LAVILLE, 1999), reconhecer a matriz das próprias idéias – e as dos outros – pode constituir-se como estratégia para enfrentar arranjos que permitem manipulações indesejáveis dos conteúdos históricos.

2. Conhecimentos prévios no processo de aprender significativamente

(...) uma idéia só interfere na vida quando é reconhecida pelo sangue (Vergílio Ferreira apud Pereira, 2003)

Uma questão recorrente nos atuais debates sobre o ensino de História refere-se à necessidade de conceber o aluno não apenas como “ponto de mira” ou “de passagem”, mas como ponto de partida do processo de ensino (MIRAS, 1998). Nessa perspectiva, vem ganhando relevância a consideração dos conhecimentos que os alunos carregam consigo para a sala de aula.

Nesta pesquisa, esses conhecimentos dos estudantes são adjetivados como “prévios” indicando anterioridade à experiência de nova aprendizagem.

O conhecimento prévio conceituado por Ausubel (2003, p. 85) é aquele caracterizado como declarativo, mas pressupõe um conjunto de outros conhecimentos procedimentais, afetivos e contextuais, que igualmente configuram a estrutura cognitiva prévia do aluno que aprende.

Acompanha-se aqui a noção de Novak sobre conhecimento declarativo como “conhecimento ou consciência de algum objeto, caso ou idéia”. Novak relativiza a formulação de Ryle (1949) que associa o conhecimento

declarativo a “saber o quê” contrastando-o ao conhecimento processual “saber como”. Pois, todo o conhecimento possui uma estrutura. Todo o conhecimento é de natureza conceitual-proposicional (NOVAK, 2000, p. 101).

A teoria da aprendizagem significativa ao estabelecer o conhecimento prévio do sujeito como referência explícita claramente que este é elemento básico e determinante na organização do ensino¹². Segundo Ausubel, “Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isso e ensine-o de acordo” (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980, p. 137).

Quando Ausubel refere-se ao conhecimento prévio, não o estuda por ele mesmo (o conhecimento previamente adquirido), mas tem como horizonte o processo de ensino e aprendizagem escolar. Em função desse processo é que considera necessária a identificação e o estudo dos conceitos iniciais relevantes – conceitos âncoras, subsunçores, articuladores, integradores – presentes na estrutura cognitiva do estudante para que funcionem como estruturas integradoras de novos conteúdos ensinados na escola. Assim, conhecimento prévio define-se num trânsito, em função de uma mudança, na qual certa estrutura cognitiva inclusiva já existente está em relação a um novo conhecimento. Nesse processo, tanto a estrutura cognitiva já existente como o novo conhecimento incorporado são modificados, pois influenciam-se mutuamente durante a experiência de aprender significativamente (AUSUBEL, 2003; TAVARES, 2004).

Neste sentido, quando trata do conhecimento prévio, Ausubel está referindo-se à situação de ancoragem, ou seja, ao processo de integração de novos conteúdos (conceitos, proposições) à estrutura cognitiva do sujeito. Apresenta, então, uma concepção mais “positiva” do conhecimento prévio – como uma construção interna embora de caráter provisório – que constitui uma condição

¹² Além da consideração do conhecimento prévio do estudante são condições básicas para uma aprendizagem significativa, a organização do conteúdo e a predisposição do aluno para aprender.

própria e necessária do processo de construção de conceitos científicos (SANTOS, 1998).

Por conseguinte, no âmago da teoria da assimilação está a ideia de que se adquirem os novos significados através da interação de novas ideias (conhecimentos) potencialmente significativas com proposições e conceitos anteriormente apreendidos. Este processo interactivo resulta numa alteração quer do potencial significado das novas informações, quer do significado dos conceitos ou proposições aos quais estão ancoradas e cria, também, um novo produto ideário que constitui o novo significado para o aprendiz. (AUSUBEL, 2003, p. 106)

Ausubel também usa outros termos para designar o conhecimento prévio: *preconcepções* - *preconception* – e *idéias erradas* - *misconceptions* - ou representações dos alunos que dificultam ou impedem a aprendizagem significativa de princípios lógicos válidos. São estáveis, tenazes e resistentes à extinção:

Por conseguinte, parece aparente que não só a presença de ideias ancoradas claras, estáveis, discrimináveis e relevantes na estrutura cognitiva é o principal factor de facilitação da aprendizagem significativa, como também a ausência de tais ideias constitui a principal influência limitadora ou negativa sobre a nova aprendizagem significativa. Um destes factores limitadores é a existência de ideias preconcebidas erradas, mas tenazes. Contudo e infelizmente, tem-se feito muito pouca investigação sobre este problema crucial, apesar do facto de que a não aprendizagem de ideias preconcebidas, em alguns casos de aprendizagem e retenção significativas, pode muito bem provar ser o único e mais determinante e manipulável factor na aquisição e retenção de conhecimentos de matérias (AUSUBEL, 2003, p. 155).

Como o próprio autor estabelece uma diferenciação no subtítulo “Ideias Preconcebidas e Ideias Erradas” (AUSUBEL, 2003), pode-se inferir que nem toda *idéia* preconcebida – *preconception* – é contrária ao conhecimento científico aceite. Esta situação específica é nomeada como ‘*misconception*’ e, neste caso, o conhecimento prévio pode funcionar como “obstáculo epistemológico, dificultando ou impedindo nova aprendizagem” (MOREIRA, 2002, p. 8). Um exercício de discriminação permitiu a identificação das seguintes *idéias* contidas no conceito:

Idéias preconcebidas erradas: as relacionadas com o estilo cognitivo, com traços de personalidade e com diferenças individuais consistentes; “(...) resistência à aceitação de novas ideias contrárias às convicções prevalecentes parece ser característica da aprendizagem humana”. Essas idéias podem ser determinadas por:

(...) influência de factores tais como a primazia e a frequência e porque estão, geralmente, ancoradas a ideias preconcebidas altamente relacionadas, estáveis e antecedentes de natureza inclusiva (por exemplo, proposições gerais e não qualificadas expressivas de uma relação positiva, em vez do inverso, predicadas numa causalidade única e não múltipla, ou numa variabilidade dicotómica e não contínua) (AUSUBEL, 2003, p. 155).

Como o próprio Ausubel indica, Oakes (1947) demonstrou que existem idéias erradas em todos os níveis etários e de educação. Pozo (1998, p. 206) menciona que adultos, como os adolescentes,

(...) sustentam concepções errôneas sobre muitos fenômenos científicos, sejam físico-naturais (...), sociais ou históricos (...). O mesmo acontece com os psicólogos (...). Em muitos casos, tais sujeitos têm sido submetidos a uma prolongada instrução científica que, no entanto, não modifica suas concepções espontâneas.

Mais recentemente, Barca (2004, p. 396) relata que a pesquisa “tem sugerido que nem todos os adultos historicamente letrados demonstram um pensamento histórico atualizado”. Idade, grau de escolarização, ou a localização/função na organização escolar não são garantias de uma adequada concepção da História. Em 2001, a autora apoia-se nas formulações de Peter Lee para afirmar que: “O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras (LEE, 1994).” (p. 241).

Idéias preconcebidas fortalecidas pelo ensino equivocado: Para Ausubel, concepções equivocadas ou distanciadas do conhecimento científico aceito podem tornar-se ainda mais consistentes se o processo de ensino não for eficiente (AUSUBEL et al, 1980, p. 311; 2003, 149). Reporta-se à pesquisa de

Pines (1977) para enfatizar que “(...) quando não se extirpam, as ideias preconcebidas podem tornar-se mais elaboradas e estáveis, como resultado da instrução” (2003, p. 156).

Como explica Pontes Neto (2001, p. 65), “(...) nem sempre o que se aprende significativamente é compatível com o conhecimento especializado de uma determinada área”.

Numa seqüência de aprendizagens, os primeiros significados bem estabelecidos na estrutura de conhecimentos do sujeito desempenham um papel orientador e de subsunção em relação aos últimos conteúdos apresentados:

Estes compreendem-se e interpretam-se em termos de compreensões e paradigmas existentes, proporcionados por ideias análogas, familiares, anteriormente apreendidas e já estabelecidas na estrutura cognitiva. Por isso, para que ocorra a aprendizagem das novas ideias desconhecidas, estas devem ser adequadamente discrimináveis das idéias familiares estabelecidas; de outro modo, os novos significados seriam permeados por ambiguidades, ideias erradas e confusões até deixarem de existir parcial ou completamente, por direito (AUSUBEL, 2003, p. 169).

Pozo (1998, p. 88) refere-se às três origens dos conhecimentos prévios, entre elas, aqueles de origem escolar. Basicamente, são concepções analógicas decorrentes da carência por parte do aluno de conhecimentos anteriores e que podem ser geradas tanto pelos estudantes como induzidas pelo professor. Mas, geralmente, esses conhecimentos prévios originam-se de aprendizagens escolares precedentes caracterizadas por assimilações parciais ou deformadas do conhecimento lógico apresentado¹³.

Ausência de idéias âncoras com os predicados usados por Ausubel para afirmar a importância dessas idéias na estrutura cognitiva do

¹³ Pozo et al (1998, p. 88) sugere como são formados os conhecimentos prévios dos alunos: “predomínio do perceptivo, uso do raciocínio causal simples, influência da cultura e da sociedade (canalizadas através da linguagem e dos meios de comunicação), influência da escola”. E, em Pozo et al (1991), essas causas são classificadas em três grupos que dão origem a diferentes concepções prévias: origem sensorial (concepções espontâneas); origem cultural (concepções induzidas); origem escolar (concepções analógicas).

aprendiz (claras, estáveis, discrimináveis e relevantes) constituem limitação para nova aprendizagem:

Uma vez que os materiais apreendidos por memorização não interagem com a estrutura cognitiva de uma forma substantiva (não-arbitrária, não-literal), apreendem-se e retêm-se numa base puramente associativa; além disso, a retenção dos mesmos é influenciada, essencialmente, pelos efeitos interferentes de materiais memorizados semelhantes ou conflituosos, apreendidos imediatamente antes ou depois da tarefa de aprendizagem (AUSUBEL, 2003, p. 128).

Novak, colaborador de Ausubel, também usa o termo *misconceptions* (concepções erradas) para indicar assimilação inadequada de conteúdos científicos ou válidos, no processo de aprendizagem (SANTOS, 1998, p. 125; NOVAK, 2003). “Contudo, é preciso ter-se cuidado para não se reforçarem as concepções errôneas, trabalhando-se no sentido de se substituírem estas por idéias mais válidas”; ainda, “(...) informações correctas não afastam as concepções erradas” (NOVAK, 2000, p. 225; 118).

Além disso, um indivíduo possui tendências quer idiossincráticas, quer culturais, às quais o novo material de aprendizagem está relacionado e com as quais interage (juntamente com idéias mais objectivas na estrutura cognitiva) para criar novos significados. Assim, os novos significados resultantes, que emergem de forma idiossincrática dos processos de aprendizagem e de retenção significativas descritos mais acima, são uma função de (1) assimilações obliterantes particulares que ocorrem e (2) ênfases selectivas, distorções, tendências, omissões, rejeições, descontos e inversões sugeridos por determinados significados objectivos, bem como por subjectivos e lógicos, presentes quer no material de instrução, quer na estrutura cognitiva idiossincrática (AUSUBEL, 2003, p. 124).

Ainda considerando o rótulo “idéias preconcebidas” como relacionado ao conceito de conhecimento prévio e distinto de “idéias erradas”, observa-se que o termo aproxima-se muito de “*misconception*”. Isso, talvez, porque a teoria da aprendizagem significativa volta-se para o ensino e aprendizagem, um processo de construção e reelaboração.

Para pensar a distinção entre ambas - idéias preconcebidas e idéias erradas - e querendo destacar a concepção mais “positiva” do conceito

“idéias preconcebidas” – conforme já afirmou-se, como uma construção interna embora de caráter provisório – busca-se aqui um amparo na teoria de Polanyi (1967) sobre o conhecimento tácito. O próprio Novak (2000) afirmou que o conhecimento prévio geralmente é tácito.

Para Polanyi não há uma diferença fundamental entre as grandes conquistas da ciência ou aquelas verificadas na experiência escolar em diferentes níveis de ensino. Toda a descoberta pressupõe uma interação entre o conhecimento explícito e o tácito que compõem o conhecimento pessoal.

Conhecimento explícito refere-se à dimensão estruturada e objetiva do conhecimento, que pode ser descrita, portanto, compartilhada. Polanyi o nomeia como distal (focal). Já o conhecimento tácito compreende os pormenores subsidiários (proximais), a dimensão não estruturada do conhecimento idiossincrático, aprendido, ou melhor, captado, pela observação, pela imitação, pela convivência; e expresso nos valores, nas habilidades, na imaginação, na intuição do sujeito que faz a descoberta.

O conhecimento tácito não é um conhecimento “inferior”, mas fundamental para a aprendizagem, pois também orienta-se por “regras para alcançar conclusões válidas a partir de premissas que consideramos verdadeiras” (SAIANI, 2003, p. 51).

A reprodução de procedimentos exclusivamente formais não constitui a forma de alcançar descobertas, pois

(...) a ciência nunca passará de uma afirmação sobre certas coisas em que acreditamos. Essas crenças devem ser adotadas com responsabilidade, com a devida consideração pela evidência e visando a uma validade universal. Mas, ao fim e ao cabo, elas são compromissos fundamentais, reunidos sob a égide de nosso julgamento pessoal (...). Somente uma pessoa pode acreditar em algo, e somente eu posso sustentar minhas próprias crenças (POLANYI apud SAIANI, 2003, p. 50).

Nessa perspectiva, Polanyi refere-se à comunidade dos cientistas como aquela que partilha premissas que permitem o trabalho da ciência e que suprime fatos e interpretações que não combinam com o seu sistema. Assim, o

conhecimento tácito refere-se à convicções e compromissos, e contém uma “intenção universal”. Ao propor um problema de pesquisa, o investigador antecipa a sua riqueza oculta e estabelece um compromisso com a sua visão: “uma visão projetada, adquirida mediante o ato de habitar os indícios subsidiários (alguns dos quais explicitamente desconhecidos ou mesmo inalcançáveis) (...) [envolve] a convicção profunda e toda a personalidade da pessoa que a detém” (PORSCH apud SAIANI, 2003, p. 42).

Nonaka & Takeuchi (1997, p. 65-66) sintetizam a questão com maestria:

(...) seres humanos criam conhecimento envolvendo-se com os objetos, ou seja, através do envolvimento e compromisso pessoal, ou o que Polanyi chama de “residir em”. Saber algo é criar sua imagem ou padrão através da integração tácita de detalhes. (...) Portanto, objetividade científica não constitui a única fonte de conhecimentos. Grande parte de nossos conhecimentos é fruto de nosso esforço voluntário de lidar com o mundo.

Quando Polanyi centra-se na idéia de que “podemos saber mais do que podemos dizer” está afirmando a capacidade do sujeito de captar o significado que reconstrói um quadro geral percebido, enquanto explora suas relações com outras realidades utilizando-se de indícios que não podem ser notados. Existe uma diferença entre perceber, captar a informação, e interpretá-la, embora os dois momentos sejam determinados pela história pessoal, e, diria Ausubel, por uma determinada estrutura cognitiva. “O que é integrado num ato perceptivo são certos particulares que fazem sentido inteligente numa forma ou padrão abrangente” (SAIANI, 2003, p. 35). O conhecimento não é derivado da separação entre sujeito e objeto da percepção, ou da análise de objetos externos pelo sujeito. “(...) é necessário integrar o corpo com os detalhes. Assim, (...) rompe com as dicotomias tradicionais entre mente e corpo, razão e emoção, sujeito e objeto, conhecedor e conhecido” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 65-66).

Nesse ponto da reflexão é oportuno destacar a tese de doutoramento de Pereira (2001), que focaliza o conteúdo substantivo do conhecimento histórico de alunos caracterizado como “tácito”. Pereira investiga

idéias de estudantes portugueses sobre a escravidão romana, apoiada no conceito de conhecimento tácito. Para a autora (2001, p. 45), essas idéias, em geral:

1. são baseadas nas experiências e vivências pessoais dos alunos;
2. são geradas por processos primários de abstração e problematização;
3. muitas das idéias pertencem ao domínio das crenças, enraizadas no universo cultural dos indivíduos e como tais têm uma permanência de longa duração e oferecendo uma resistência a mudanças abruptas;
4. a sua persistência deriva da dificuldade dos indivíduos se distanciarem e de exercerem auto-crítica;
5. são fáceis de serem recordadas porque pertencem muitas vezes a contextos vivenciais que foram ou são relevantes para os alunos (sensibilidade, sentimentos, etc.);
6. os alunos encontram nelas semelhanças com a situação ou fenômeno científico em estudo, e, finalmente, estas idéias persistem porque têm em si mecanismos circulares de auto-alimentação e legitimação e reprodução pacíficas (numeração nossa).

Aproximando o conceito “conhecimento tácito” de conhecimento prévio como idéias preconcebidas, infere-se que sejam constituídos “(...) a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e/ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos” (PEREIRA, 2001, p. 33).

Nesse sentido, mais que certas ou erradas, idéias preconcebidas – distintas de *misconceptions* – podem indicar o processo criativo de aprendizagem já em andamento, cabendo a exploração dos conhecimentos prévios e sua elucidação, indagação das regras pressupostas para alcançar conclusões válidas, seu aprofundamento. Nesta perspectiva, aprender em História, pressupõe reinventar o conhecimento já produzido. E torna-se fundamental para o ensino a consideração dos conteúdos substantivos incorporados na estrutura cognitiva dos estudantes, bem como reconhecê-los como construtores de conhecimento.

Infere-se aqui que os estudantes do Ensino Médio não apenas repetem informações memorizadas, mas, reinterpretam-nas. Assim, emprestando palavras de Reis (1997, p. 4; 5) não dirigidas a escolares mas aos grandes “intérpretes do Brasil”, imagina-se a possibilidade de afirmar que reconhecer as idéias dos estudantes do Ensino Médio exige colocá-los “(...) em sua data, com

sua problemática específica e com a sua avaliação do passado e projeção do futuro específicas”.

Por último, afirmou-se anteriormente que o conhecimento prévio só pode ser caracterizado em relação ao objetivo e ao conteúdo de ensino. Portanto, “(...) dependerá de quem decide o que constitui o conhecimento prévio sobre tal conteúdo” (MIRAS, 1998, p. 62). O significado lógico do conteúdo de aprendizagem escolar é mediado pela atuação do professor e do currículo. Cabe, sobretudo ao professor, estabelecer parâmetros e caracterizar conceitos, procedimentos, valores, atitudes e o que mais julgar fundamental para alcançar o objetivo estabelecido para o ensino e a aprendizagem. Considerando o ensino escolar:

(...) podemos falar de conhecimentos prévios em diferentes níveis, na medida em que as unidades organizativas dos processos de ensino e aprendizagem podem ser de magnitudes diferentes (...) as unidades organizativas dentro de um mesmo nível podem abranger do planejamento geral (...) até o planejamento de unidades didáticas concretas e das lições específicas dessas unidades. (...) em cada um dos níveis tem sentido falar de conhecimentos prévios dos alunos, conhecimentos que, embora logicamente relacionados, podem ser diferentes em função do grau de generalidade ou especificidade com que são contemplados os novos conteúdos em cada uma dessas unidades organizativas (MIRAS, 1998, p. 71).

Essa afirmativa está em acordo com Ausubel (2003, p. 157), quando trata da “Influência do Grau de Conhecimentos Existente no Desempenho Acadêmico”. Os conhecimentos de determinado nível escolar relacionam-se com o desempenho do aluno em níveis subseqüentes que o autor chama de “transferência em longo prazo”. É possível relacionar o desempenho positivo entre os primeiros e últimos níveis educacionais com a constância da aptidão, da motivação, o controle das pressões externas, e aos efeitos cumulativos das variáveis da estrutura cognitiva.

Pontes Neto (1988) também destaca no pensamento ausubeliano que cabe ao professor identificar os conceitos de maior poder explicativo que constituem a estrutura cognitiva prévia dos estudantes. Identificar esses subsunçores significa caracterizar variáveis da estrutura cognitiva como a

discriminalidade das idéias relevantes, abrangência, disponibilidade, estabilidade e clareza. Ausubel (2003, p. 11), ao explicar a estrutura do seu livro, afirma que essas variáveis da estrutura cognitiva são explicitação daquilo que os alunos já sabem, e da forma como o sabem e influenciam a capacidade de aprendizagem significativa e o grau de aprendizagem e de retenção de materiais de instrução novos e potencialmente significativos, por isso, ocupam um lugar central no seu livro. Quanto mais evidenciadas, mais facilitada será a aprendizagem.

Para explicar a discriminalidade como possibilidade de disjunção entre conceitos aprendidos e por aprender, Pontes Neto (1988, p. 60) retoma um exemplo citado por Novak (1981, p. 69): se um aluno já aprendeu que feijão é um vegetal e, ao aprender que feijão é um fruto, confundir os dois conceitos ou pensar que são idênticos, não logrará aprendizagem.

A abrangência refere-se ao grau de inclusividade – e poder explicativo – dos conceitos que já compõem a estrutura cognitiva. Disponibilidade expressa que o conhecimento prévio está acima de certo limiar, pronto para ser aplicado em nova aprendizagem. Estabilidade refere-se à solidez dos conceitos já consolidados. A clareza indica que os conceitos estão isentos de equívocos e ambigüidades, o que facilita novas aprendizagens (PONTES NETO, 1988, p. 62).

A averiguação do conhecimento prévio pressupõe considerar não somente os conhecimentos sobre o conceito estudado, como também as relações diretas ou indiretas que o aluno possa estabelecer entre seus conhecimentos e o novo conteúdo aprendido (MIRAS, 1998). Para este fim não são convenientes procedimentos que assemelhem-se a um simples levantamento de vocabulário aprendido ou dos seus referentes, ou de recitação do conteúdo memorizado.

3. Mapa conceitual como projeção prática da teoria da aprendizagem significativa: representar idéias essenciais e suas inter-relações

*O que é necessário é criar
(Fernando Pessoa)*

Os mapas conceituais foram desenvolvidos originalmente por Joseph D. Novak e pelos membros de seu grupo de pesquisa, como projeção prática da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (NOVAK, 2000, p. 3). Surgem na década de 1970 no interior do processo de deslocamento do foco no comportamento observável para os processos cognitivos como objeto de estudo da psicologia da aprendizagem.

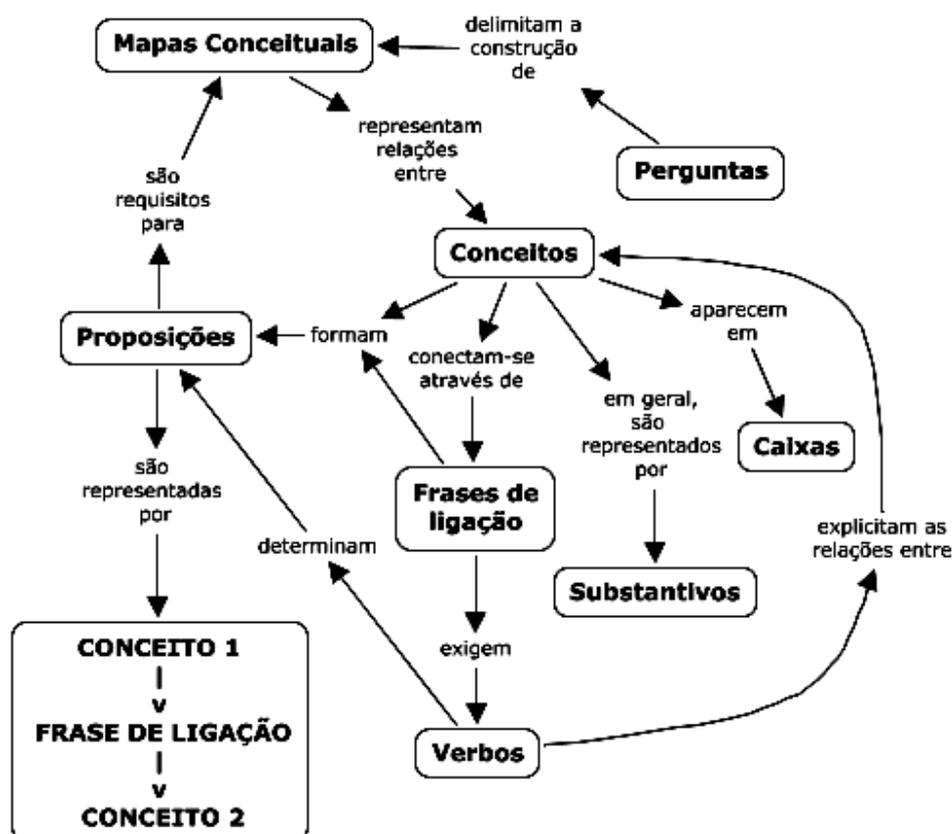
Três idéias básicas da teoria de Ausubel são centrais no desenvolvimento dos mapas conceituais. Em primeiro lugar, Ausubel concebe o desenvolvimento de novas aprendizagens como construções a partir de conceitos relevantes e proposições já presentes numa estrutura de conhecimentos do sujeito. Em segundo, vê a estrutura cognitiva como organização hierárquica, com os conceitos mais gerais, mais inclusivos, ocupando os níveis mais elevados na hierarquia, e os conceitos mais específicos, mais ou menos inclusivos, incorporados pelos conceitos mais gerais. Em terceiro lugar, quando a aprendizagem significativa ocorre, os relacionamentos entre conceitos tornam-se mais explícitos, mais precisos e melhor integrados com outros conceitos e proposições (NOVAK; CAÑAS, 2006).

Para Novak & Gowin (1995, p. 58), “o valor educativo [dos mapas conceituais] está no reconhecer e valorizar a mudança no significado da experiência humana”.

Novak considera o mapa conceitual como uma ferramenta de representação do conhecimento, ou seja, um suporte para o trabalho em diferentes campos conceituais, que tem como principal objetivo facilitar a aprendizagem, criação e utilização desse conhecimento. Basicamente, porque são diagramas que explicitam conceitos de uma fonte de conhecimentos

hierarquicamente organizados e as relações entre esses conceitos, cuja estrutura deve estar de acordo com a própria estrutura da fonte (NOVAK, 2000, p. 3; 32).

O que pode ser representando do seguinte modo¹⁴:



Os elementos básicos de um mapa conceitual consistem nas palavras que expressam o conceito, conectadas umas às outras por meio de palavras ou frases de ligação – conectivos – formando frases – proposições – que traduzem a estrutura cognitiva do sujeito.

Os mapas conceituais têm por objetivo representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições. Uma proposição consiste em dois ou mais termos conceituais ligados

¹⁴ Disponível em:
http://cmapspublic.ihmc.us/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1168902137919_2145395505_8091&partName=htmltext (acesso em 21/08/2005).

por palavras de modo a formar uma unidade semântica expressando os conceitos dos significados que a compõem. (NOVAK; GOWIN, 1996, p. 31).

Moreira (1980, p. 9; 2003, p. 34) afirma que o mapa conceitual é “(...) uma ilustração da estrutura conceitual de uma fonte de conhecimentos, um mapeamento conceitual que reflete a organização conceitual de uma disciplina ou de outra fonte ou área de conhecimento”, a sua estrutura lógica. Além disso, expressa o conhecimento que o sujeito revela no momento da sua elaboração, ou a estrutura psicológica sobre o conteúdo focado e os correspondentes princípios e generalizações, conceitos, regras e critérios (FARIA, 1995).

Assim, duas questões são fundamentais: o mapa constrói-se a partir dos conceitos e relações que se queira destacar num conjunto de conhecimentos formando as proposições. Será sempre “um mapa” possível em certa circunstância (NOVAK, 2000). E, um mapa pode conter concepções equivocadas do ponto de vista lógico, mas não da estrutura psicológica (NOVAK; GOWIN, 1996, p. 38). Daí a importância para a aprendizagem significativa, da identificação e discussão do conhecimento prévio, do diálogo, troca e negociação de significados (AUSUBEL et al, 1980, 2003; NOVAK; GOWIN, 1996).

Se nem sempre é fácil a apreensão dessas representações, pois não raro estas manifestam-se como conhecimento pessoal tácito, conforme o concebido por Polanyi (1967), o mapa conceitual propicia uma hierarquização conceitual no sentido dos conceitos mais gerais e inclusivos até os mais específicos, facilitando uma diferenciação progressiva do conhecimento do sujeito e, ao mesmo tempo, a coerência dos elementos incorporados na estrutura cognitiva por meio da reconciliação integrativa. Porém, podem incluir relações não hierárquicas, ou seja, situadas no mesmo nível hierárquico.

Ao discutir a fundamentação teórica para a aprendizagem significativa e correspondentes estratégias facilitadoras, Moreira (2003, p. 34) também enfatiza que são vários os modos de estabelecer-se a hierarquia conceitual em um diagrama, pois este expressa determinada compreensão e a

interpretação das relações entre os conceitos de certa área. Nesse sentido, é “(...) apenas uma das possíveis representações de uma certa estrutura conceitual”.

Freire (2005, p. 51), em estudo que associa a elaboração de mapas conceituais e de resumos, afirma que “desde que a hierarquia seja respeitada, os alunos podem dar asas à criatividade e imaginação. O único critério ‘é representar as idéias essenciais e suas inter-relações’”. A autora enfatiza as contribuições dos mapas conceituais para o processo de categorização ao estabelecer as relações de subordinação e superordenação, e destaca o mapa conceitual como estratégia para a percepção da estrutura organizacional do texto em vista de uma compreensão mais satisfatória. Alunos com melhor conhecimento da estrutura organizacional de um texto “retêm mais informação e demonstram melhor desempenho nas atividades de compreensão, assim como a sumarização de um texto” (FREIRE, 2005, p. 57).

Ontoria (1994, p. 27) destaca o mapa conceitual como uma técnica criada por Novak, que o apresenta como estratégia, método, recurso de ensino e aprendizagem:

Estratégia: ‘Procuraremos colocar exemplos de estratégias simples, embora poderosas, para ajudar os estudantes a aprender e para ajudar os educadores a organizar os materiais que serão objecto desse estudo’ (NOVAK & GOWIN, 1988, p. 19).

Método: ‘A construção dos mapas conceptuais [...], que é um método para ajudar os estudantes e educadores a captar o significado dos materiais que se vão aprender’ (NOVAK & GOWIN, 1988, p. 19).

Recurso: ‘Um mapa conceptual é um recurso esquemático para representar um conjunto de significados conceptuais incluídos numa estrutura de proposições’ (NOVAK & GOWIN, 1988, p. 33).

Para Ontoria (1994, p. 27), pensar o mapa conceitual como técnica não autoriza a pensá-lo como uma “fórmula de imediata aplicação”, mas os autores insistem que seja considerado como um “instrumento ou meio”, portanto, deve ser associado aos fins a que destina-se, pois o seu valor define-se relativamente à meta que pretende-se alcançar e à sua capacidade para produção do efeito desejado.

Os autores enfatizam, ainda, que a eficácia dos mapas conceituais está em relação ao contexto “(...) como complexo de circunstâncias reais que condicionam o processo e os resultados da educação; circunstâncias que definem e distinguem cada situação educativa em particular” (1994, p. 27). Nessa perspectiva, “(...) uma técnica concreta [no nosso caso, o mapa conceitual], pode ser aplicável ou adequada numa situação, não o sendo em outra, mesmo que se mantenham as mesmas metas” (1994, p. 27).

Como observa-se em Ontoria (1994) e Moreira (1980, 2003), a variedade de pesquisas envolvendo mapas conceituais não chega a produzir alterações no concebido inicialmente por Novak. Mas, configura uma busca para testar e ampliar possibilidades de sua aplicação, desenvolver e refinar a técnica para o uso no ensino, na aprendizagem, em pesquisa e avaliação. A multiplicidade de possibilidades atribuídas ao mapa conceitual deve-se à sua caracterização como uma técnica flexível e, portanto, em condições para ser usada em diferentes situações e finalidades como instrumento de metacognição, que Novak referiu como “aprender a aprender” (NOVAK; GOWIN, 1996; 2000). Observa-se que esses mapas são usados em muitas finalidades instrutivas, em diferentes áreas, e com estudantes de todos os níveis escolares (MOREIRA, 1997; 2000; STODDART; ABRAMS; GASPER; CANADAY, 2000). Moreira (2000) exemplifica essa afirmação com um mapa conceitual para o poema “Uma aranha silenciosa e paciente”, de Walt Whitman.

Na esteira do indicativo de Novak, diferentes autores têm investigado possibilidades do mapa conceitual como recurso para diagnósticos de concepções tanto quanto para o ensino (MOREIRA; MASINI, 1982; GOBARA, 1984).

Para Novak (2000, p.14) e Novak & Gowin (1996, p. 36), o mapa conceitual é adequado para a avaliação do conhecimento prévio e para diagnóstico de concepções alternativas ao conhecimento, científica e/ou socialmente aceito; é um organizador para ilustração da hierarquia conceitual e proposicional da natureza do conhecimento, e promoção da aprendizagem significativa, ao evocar o conhecimento prévio e a sua diferenciação progressiva.

Para promover a aprendizagem significativa, Novak (2000, 1997) e alguns interlocutores, como Moreira (1999), recomendam ao educador, como recurso didático, o uso de mapas conceituais com a finalidade de identificar significados integradores preexistentes na estrutura cognitiva do estudante, necessários à aprendizagem. “Temos verificado freqüentemente que os mapas conceituais são instrumentos extraordinariamente eficazes para revelar a existência de concepções alternativas” (NOVAK; GOWIN, 1996, p. 31).

São usados para a descrição de idéias sobre determinado conteúdo, para facilitar a transformação de conhecimento sistematizado em conteúdo curricular, e permitem, ainda, refletir a organização conceitual de uma disciplina, como estratégia de estudo, como instrumento de avaliação (FARIA, 1995; MOREIRA; BUCHWEITZ, 1987). Favorecem o resumo esquemático do que foi aprendido funcionando como promotor de memória e de retenção de informação.

Costamagna (2001) argumenta que é imprescindível estabelecer algum recurso didático que ofereça ao estudante uma opção de integração conceitual respeitando uma ordem hierárquica que permita alcançar uma teoria explicativa e a compreensão da intervenção de cada uma das partes do todo estudado. Guruceaga & González García (2004) também afirmam serem os mapas conceituais instrumentos válidos para averiguação das concepções prévias dos alunos e sua evolução durante o processo de aprendizagem, como também relacionar essas concepções com conceitos mais inclusivos sobre o conteúdo estudado, criando uma rede progressiva de significados.

Nesse sentido, seu desenho constitui-se como um instrumento de avaliação no processo de ensino e aprendizagem numa área de conhecimento concreta (MOREIRA, 2006). Assim, torna-se fonte de informação para o professor sobre as principais dificuldades encontradas pelos alunos, favorecendo uma melhor adequação do ensino ao processo de aprendizagem (HADJI, 2001, p. 4).

Netto (2003), referindo-se a mapas e redes conceituais como ferramentas para a promoção da aprendizagem significativa em sala de aula,

destaca sua utilidade como recurso para o ensino, para diagnósticos de concepções e avaliação do conhecimento prévio, como um organizador virtual para ilustrar a hierarquia conceitual e proposicional da natureza do conhecimento, como promotor da aprendizagem significativa ao evocar o conhecimento prévio e a sua diferenciação progressiva (p. 32); útil ao planejamento (p.18), avaliação em processo e final (p. 19), instrumentos de ensino e aprendizagem (p. 20).

Ostermann (1997) explorou mapas conceituais na prática de ensino de Física, com o objetivo de proporcionar aos futuros professores a vivência dos processos de aprendizagem significativa dos conteúdos de Física a ser ensinado aos alunos do Ensino Médio, esperando dos futuros professores, a determinação da estrutura conceitual e proposicional do conteúdo, a partir da organização e relacionamento hierárquico dos conceitos.

Peña, Rubio & Sanchez (1997) utilizaram os mapas conceituais na formação de professores para proporcionar a aceitação do intercâmbio de idéias, o enriquecimento pessoal e grupal e a potencialização dos valores de respeito à pluralidade de pensamento e ação. Destacam o uso dos mapas conceituais como síntese para explicitação da diversidade de situações, valores individuais e sociais. A exploração dos mapas favoreceu a satisfação pessoal, enriquecimento e maturidade vinculam-se ao desenvolvimento de valores individuais como o progresso na capacidade de compreensão, reflexão, eficácia de estudo e desenvolvimento de valores ou convivências como respeito a pluralidade, espontaneidade, liberdade, entre outros. Enfatizaram ainda, que o uso de mapas de conceitos favorece o processo metacognitivo, uma vez que o estudante torna-se consciente desses processos por meio da reflexão sobre o seu processo de aprender, ou seja, aprender como se aprende.

Amoretti & Tarouco (2000) observaram que, quando utilizados de forma colaborativa os mapas conceituais mostram-se boas ferramentas para o ensino, pois permitem a especificação dos conceitos mais gerais por meio da diferenciação e uma descrição que expressa as diferentes estruturas cognitivas dos indivíduos participantes.

González & Garcia (1992), ao fazer uma revisão histórica sobre a utilização de mapas conceituais para identificação de conhecimentos prévios, enfatizam sua contribuição para a gênese de atitudes positivas dos estudantes geradas no processo de aprendizagem significativa. Ainda, esses autores, assim como Netto (2003, p. 21) e Karasavvidis (2003), afirmam que os alunos familiarizam-se rapidamente com a técnica de construção dos mapas conceituais, situando-se as maiores dificuldades encontradas nas concepções que carregam consigo e seus pressupostos.

Entre as possibilidades de exploração dos mapas conceituais indicadas, interessa aqui, sobretudo, a utilização desses mapas como instrumentos para identificação de idéias prévias que estudantes apresentam no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História, particularmente quando ingressam no Ensino Médio. Embora a quantidade expressiva de investigações acerca das idéias prévias utilizando como instrumento o mapa conceitual, estas pesquisas situam-se predominantemente na área das ciências físicas, biológicas e exatas. Relativamente à área de História, foram encontrados apenas quatro trabalhos, sendo uma tese de doutoramento em educação e três comunicações em eventos científicos, de experiências e estudos realizados: Baldissera (1996), Lenskij & Murr (1998), Lima (2006), Karasavvidis (2003).

Dos trabalhos realizados no Brasil destaca-se a pesquisa de Baldissera (1996), que explora mapas conceituais para tratar da construção do conhecimento histórico em sala de aula, enfocando a problemática dos conceitos no ensino e aprendizagem em História.

Baldissera enfoca particularmente a construção dos conceitos no ensino e aprendizagem em História em nível do 1º grau até a pós-graduação *latu sensu*, mediante uso da técnica dos mapas conceituais. Conclui que esses mapas constituem um recurso instrucional que pode possibilitar a ocorrência de aprendizagem significativa em História. São úteis porque "(...) grande parte dos conceitos em História apresentam certo caráter arbitrário, pois descrevem o particular através dos universais" (p. 272). No ensino de História é preciso que os conceitos sejam pertinentes aos fatos interpretados, ou seja, definidos e

contextualizados, principalmente quando livros didáticos nem sempre esclarecem ou definem os conceitos, não discutem as suas ambigüidades e polissemia (p. 272). Enfatiza a aprendizagem como uma atividade social que pressupõe colaboração, intercâmbio e negociação (p. 273). A pesquisa destaca a “grande utilidade” dos mapas conceituais em auxiliar não apenas no esclarecimento de conceitos históricos, mas em contribuir para que o estudante possa relacioná-los e discuti-los, práticas de estudo fundamentais em História (p. 278).

Um elemento das considerações finais da pesquisa de Baldissera, que aqui interessam particularmente, refere-se ao caráter idiossincrático dos mapas, que, no entanto, não impede o delineamento de itens que são comuns à maioria dos alunos, no caso, das dificuldades apresentadas pelos alunos de diferentes níveis de ensino relativamente ao processo de aprendizagem em História.

Lima (2006) relata uma experiência desenvolvida com estudantes de 14 anos, na disciplina de História, de utilização do mapa conceitual como instrumento de avaliação que forneceu importantes informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos. O relato descreve o planejamento das seqüências didáticas e elaboração de mapas conceituais relativos aos conteúdos propostos na sala de aula, para direcionar o planejamento da professora.

Na primeira seqüência didática, o mapa conceitual foi explorado com fins de avaliação diagnóstica relativa ao conceito “estado nacional”. As instruções foram lidas e a classe, sob coordenação da professora, debateu o que seria um conceito, levantando e comparando exemplos. Em dupla, os estudantes elaboraram uma listagem de dez conceitos para definir o conceito principal em questão. Essa atividade foi desenvolvida sem nenhuma orientação anterior relativa ao conteúdo, pois tratava-se de observar os conhecimentos que os alunos já traziam, suas visões de mundo, suas concepções e suas hipóteses. Durante a confecção, a professora circulava pela sala atendendo às dúvidas, observando e fazendo anotações, que, posteriormente, foram analisadas. Entre as indicações do relato, o primeiro destaque está na dificuldade verificada ao ensinar-se o conceito. Os alunos conheciam os rótulos “estado” e “nacional”, mas não conseguiam

estabelecer relações entre eles para construir o conceito de “estado nacional”. Depois da elaboração do 1º mapa pelos alunos, houve necessidade de replanejamento das atividades que privilegiaram a discussão em termos conceituais e propiciaram momentos em que os alunos consideraram o seu próprio processo de aprendizagem. Outro aspecto destacado pela autora é a construção dos mapas efetivada numa “situação comunicativa” que teve como pressuposto o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, entendida como “a diferença existente entre aquilo que um aluno pode aprender sozinho e aquilo que ele aprende com a ajuda de outros”, sendo “outros” os colegas e a professora (LIMA, 2006, p. 28). A dificuldade mais comum dos alunos foi a elaboração dos conectivos. A autora atribuiu o fato à função do conectivo como indicador do estágio de elaboração conceitual em que o sujeito da aprendizagem encontra-se. Assim, a dificuldade está menos no uso da técnica de elaboração dos mapas e mais nas elaborações conceituais relativas ao conteúdo estudado.

Lenskij & Murr (1998) relatam experiência realizada com 45 alunos da 8ª série do 1º grau, buscando a superação de uma visão fragmentada da História pelo estabelecimento de relações entre os conteúdos estudados, de modo lógico e historicamente correto, ao situar os temas e fatos estudados no tempo e no espaço, reconhecendo rupturas, permanências e transformações. Além de pretender proporcionar aos estudantes uma compreensão de como se dá o processo histórico, esperava contribuir para a fixação do conteúdo. Os mapas conceituais foram organizados em cartolina e, posteriormente, reorganizados mediante uso do *software* de autoria *LinkWay Live!*, módulo do Projeto Horizonte, da empresa IBM do Brasil. No resultado final, avaliado como muito positivo embora sem detalhamentos quando à aprendizagem em História, destaca-se a constatação de habilidades e conhecimentos que interferem, tanto quanto a aprendizagem significativa de conteúdos históricos, na organização dos mapas. Por exemplo, saber definir, distinguir características, idéia principal, idéias acessórias, exemplos. Essas demandas estão mais ligadas ao modo como se ensina História e menos às características do conhecimento histórico. Outra constatação interessante é ser o mapa conceitual muito útil ao planejamento do

professor, pois “(...) os alunos excluem informações sobre as quais se sentem inseguros” (LENSKIJ; MURR, 1998, p. 10).

Karasavvidis (2003), no único relato localizado de pesquisa realizada no exterior sobre a exploração de mapas conceituais no ensino de História, discute aspectos relacionados ao processo da apropriação do mapa conceitual por 54 estudantes gregos com 10 anos de idade, em média, no contexto de ensino de História. Os mapas foram construídos colaborativamente e foi usado o *software Inspiration 5.0*. O autor, amparado em Vygotsky e Werstch, concebe o mapa conceitual como uma ferramenta cognitiva na perspectiva da psicologia sociocultural. O estudo foi motivado por uma proposta governamental para o ensino de História com ênfase na interpretação e compreensão mais que na memorização e recitação de conteúdos históricos.

Como resultado constata-se que a maioria dos mapas construídos pelos estudantes caracteriza-se por uma estrutura linear muito persistente. Sugere que a resistência em adotar uma estrutura diferente para a apresentação do conteúdo estudado deve-se ao mapa conceitual ter sido apropriado nos termos de uma outra ferramenta cognitiva, muito familiar aos estudantes: a narrativa. O autor discute essa resistência na perspectiva do repertório cognitivo dos estudantes e da participação das suas famílias, que na Grécia têm decisiva interferência relativa ao ensino de História. Por tradição, a maioria dos pais prefere a memorização por recitação dos fatos históricos e não endossam qualquer outro modo de aprendê-los.

Karasavvidis afirma que a narrativa, como ferramenta cognitiva, garante a mediação na atividade dos estudantes – memorização e recordação – de modo muito decisivo, permitindo-lhes recordar o tema e as diversas partes da informação que o constitui (por exemplo, o que aconteceu, quando, onde, por que, etc.). O modo como os estudantes organizam a compreensão de um capítulo do livro didático – cujo conteúdo é organizado como narrativas menores que formam um conjunto mais amplo de registros da passagem do tempo – estabelecendo um começo, agentes, cenas, contexto, razões e um final – que determina linearidades próprias da narrativa encontradas nos mapas conceituais. Pressupõe, em relação

ao conhecimento histórico, certa estrutura que os alunos podem usar com facilidade, caracterizada por uma concepção do que seja conhecimento histórico, uma forma de interpretação e emprego desse conhecimento no cotidiano.

Para o autor, a persistência da estrutura linear nos mapas pode evidenciar um conflito entre os princípios que regem a confecção do mapa, a principal ferramenta usada - a narrativa - e o repertório cognitivo aplicado pelos estudantes de História. Os participantes da pesquisa tenderam a conceber o mapa conceitual nos termos da narrativa, usando o mapa como meio de “contar uma história”, como fariam normalmente numa narrativa, e não como um traçado, uma descrição de conceitos.

Nesse sentido, para o autor, pode, ainda, indicar uma incompatibilidade entre as ferramentas cognitivas “narrativa” e “mapa conceitual”. Isso porque uma ferramenta cognitiva não é neutra e carrega consigo uma base conceitual, molda a abordagem do problema, orienta padrões de raciocínio. E, como constatou, os elementos objetivos e implícitos da ferramenta “mapa conceitual” divergem daqueles pressupostos na ferramenta “narrativa”. Para o autor a ferramenta “mapa conceitual” tem como objetivo descrever as relações entre idéias proporcionando uma visão geral e faz uso de caixas e nós para interligação entre termos. A narrativa caracteriza-se por narrar a história, descrever uma seqüência de eventos usando como instrumentos atores, cenas, fatos, etc. (KARASAVVIDIS, 2003, p. 10).

Nas suas conclusões, Karasavvidis reconhece que os estudos em andamento não têm aproximado o mapa conceitual da idéia de ferramenta cognitiva na perspectiva da psicologia sociocultural, e sugere que podem ser muito úteis investigações acerca do potencial dos mapas conceituais como uma ferramenta cognitiva que facilita a aprendizagem de conteúdos históricos, particularmente, buscando possibilidade de exploração de mapas e narrativas. O autor reconhece que todos os estudantes dominaram a ferramenta “mapa conceitual”, relatando que era particularmente útil para estudar a História. Porém, o projeto teve um efeito muito limitado. Primeiro, porque foi desenvolvido em pequena escala. Depois, e mais importante, porque pressupunha como resultado

a mudança da cultura de aprendizagem, o que implicaria melhor compreensão acerca das práticas de memorização e de recitação no ensino e aprendizagem de História. E no contexto da pesquisa, além da resistência de estudantes e pais, a mudança não se impôs como uma necessidade para os participantes e seus pais.

Compreensível a conclusão a que chega Karasavvidis (2003) quanto à permanência das narrativas históricas nos mapas conceituais organizados pelos estudantes, já que autores como Brockmeier & Harré (2003) vêm discutindo as formas narrativas como inerentes aos processos humanos de estabelecer ordem e coerência. A narrativa refere-se às formas de alcançar conhecimento, estruturar a ação e ordenar as experiências. E a narrativa histórica, produto do trabalho historiográfico ou da reflexão decorrente da vida escolar, evidencia também o método de produção do conhecimento histórico.

Por outro lado, como afirma o mesmo autor, Karasavvidis, uma ferramenta cognitiva pressupõe um problema de pesquisa/ensino, expressa e determina a busca de solução para o problema apresentado. Considerando a pesquisa desenvolvida por Baldissera com base na utilização de mapas conceituais no ensino de História em diferentes níveis, é possível inferir que, talvez, a questão seja menos de inadequação do mapa conceitual para o ensino de História e sim uma questão relativa à concepção de História e do seu ensino. Por que seriam incompatíveis a descrição dos conceitos históricos mais gerais e inclusivos e a indicação da rede de relações conceituais que os constituem, e a narração dos conteúdos históricos? Não poderia o mapa conceitual expressar e captar a essência da narrativa histórica e, nesse sentido, o que é mais significativo para o narrador?

4. Consciência histórica e competência narrativa

Intérpretes contemporâneos (...) apresentam a narração histórica como um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo. Jörn Rüsen

A narrativa histórica é aqui compreendida como central à representação do conhecimento histórico, independentemente da forma que assume. Como produção de especialistas ou de quaisquer outros sujeitos, exige operações específicas típicas do pensamento histórico, como o anteriormente afirmado com base nas elaborações de Rüsen.

É por meio da narrativa que o tempo torna-se compreensível. Assim, como recurso básico utilizado pelo historiador, a narrativa institui o seu conhecimento de perito e a forma do seu discurso (GAY, 1990).

Essas especificidades são objeto central do debate estabelecido no século XX, que busca caracterizá-las ou, apontar como efetiva-se o discurso da História (RICOEUR, 1994; BURKE, 1992). Esse debate ocorre entre especialistas e toma a narrativa como o discurso de historiadores.

Por exemplo, Certeau argumentou em favor da “(...) necessidade de se recuperar as propriedades específicas da narrativa histórica em relação a todas as outras”. Essas características podem ser encontradas no discurso constituído pelos elementos que o fundamentam e que ele – o discurso – explica. Estão vinculadas aos procedimentos de investigação próprios da história, e que lhe permitem o reconhecimento como narrativa não ficcional. Neste sentido, “(...) a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas “científicas” e de uma escrita” (CERTEAU, 1982, p. 84).

Rüsen, ao debater sobre a consciência histórica, considera a narrativa como um modo de raciocinar que permite a atribuição de sentido ao passado e a percepção da vida cotidiana como existente no tempo. O autor permite um alargamento nos debates acerca da narrativa, incluindo sujeitos não

especializados: se a consciência histórica é inerente à condição humana, também o é a capacidade de elaborar narrativas que atribuem sentido ao passado¹⁵.

Como já afirmou Cerri (2001, p. 100), o que muda são as “formas de apreensão dessa historicidade”, ou, nos termos de Rüsen, as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal. Em vista desse argumento, recorre-se aqui ao conceito de cultura de escolar, de Chervel (1990), que se impôs como um marco no debate que distingue o conhecimento histórico produzido pelos historiadores daquele produzido na escola (conhecimento escolar)¹⁶.

Para Mattozzi (1998, p. 39), como já foi aqui afirmado, tanto o historiador quanto o estudante confere sentido ao passado. Apenas destaca a diferença qualitativa entre o conhecimento produzido por eles, dada pela capacidade cognitiva, consciência metodológica e valor atribuído ao conhecimento histórico. O autor traça um “caminho” a ser percorrido pelos estudantes para que pensem “(...) a realidade com as estruturas do pensamento histórico”.

Para Rüsen a narrativa é uma ferramenta de coesão social que permite ao indivíduo reconhecer-se como pertencente a uma tradição, perceber sua existência no tempo, em relação ao passado, ao presente e ao futuro, pois a identidade individual é construída em relação ao coletivo, pelo modo como relaciona-se com o tempo – narrativamente. Para o autor:

O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorear-se dele de forma tal que possa realizar as intenções do seu agir (RÜSEN, 2001, p. 58).

¹⁵ Para Brockmeier & Harré, indivíduos de diferentes culturas, particularmente as crianças, têm prazer em ouvir narrativas e a sua repetição. Estas expressam um padrão cultural de modelos narrativos. O processo de educação narrativa – que orienta a expressão pessoal – inicia-se antes mesmo da aprendizagem da fala: “Uma vez que crescemos em meio ao repertório de contar histórias típicas de nossa linguagem e de nossa cultura desde a infância, e o utilizamos de forma familiar e espontânea assim como usamos a linguagem em geral, (...) Como todos os tipos de discurso comum, ele é universalmente presente em tudo que dizemos, fazemos, pensamos e imaginamos. Mesmo os nossos sonhos são, em uma larga extensão, organizados como narrativa” (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 528). Assim, para os autores, a narrativa é um modo de pensar e agir característico do ser humano e não apenas de certos campos do conhecimento.

¹⁶ Carretero (2007, p. 36) destaca a existência de três representações do passado: a individual, a institucional e a social. São três registros ou “três níveis de estruturação de narrativas que inter-relacionados moldam diferentes domínios de subjetividade”

A tradição não é obstáculo, mas ponto de partida para a busca da diferença quando ela, a tradição, já não responde às questões geradas. Para Rüsen, a memória orienta os homens como uma bússola e seus conteúdos determinam não apenas a reflexão, mas a ação cotidiana.

A especificidade da aprendizagem histórica – que ultrapassa os limites da experiência escolar – em relação a outras formas de aprender está em possibilitar a experimentação e a interpretação do tempo por meio da memória histórica, fundamentalmente narrativa. Essa aprendizagem permite a formação da consciência histórica (constituída na narrativa histórica).

Fica evidente que a conceituação de Rüsen para consciência histórica envolve aspectos cognitivos embora não restrinja-se a eles. A consciência histórica é conceituada como uma “(...) operação do intelecto humano para aprender algo” (RÜSEN, 1992, p. 28). Assim, é constituída de padrões de pensamento e ações de comunicação; não apenas de conhecimento sobre o passado, mas também de um conjunto de operações mentais que definem a função do pensamento histórico na determinação da humanidade (RÜSEN, 2001b). Nesse sentido, desenvolver competência narrativa compreende “(...) um procedimento de aquisição de competência na construção do significado” (RÜSEN, 2001b, p. 15). Para o autor, a narrativa histórica não é mera descrição, mas uma constituição de sentido sobre a experiência humana no tempo.

O mesmo autor (2001, p. 61-66) estuda as condições necessárias à operação mental própria da narrativa para a constituição da consciência histórica. A narrativa forma a consciência histórica na medida em que:

- 1) recorre à *lembrança* para interpretar as experiências do tempo.
- 2) induz a memória permitindo uma *representação de continuidade*, ou uma atribuição de sentido para a narrativa histórica: (...) a narrativa constitui a consciência histórica ao representar as mudanças temporais do passado lembradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro.
- 3) estabelece *critérios* determinantes das *representações de continuidade*: (...) 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 de tempo com as intenções no tempo (...) A narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana.

Neste sentido, para o autor, tratando-se da consciência histórica, mais do que identificar o conhecimento substantivo, é importante identificar os referenciais e os princípios operativos utilizados para dar sentido ao passado.

A função geral da consciência constituída na narrativa histórica é evidenciada sob quatro formas diferentes:

- a) a afirmação da tradição: sua negação total geraria um sentimento de desorientação massiva.
- b) a afirmação da norma: regras gerais e atemporais que ensinam o curso a ser tomado e o que deve ser evitado;
- c) a ruptura da continuidade na contra-narração: desafia a moral apresentando seus contrários;
- d) a afirmação do desenvolvimento, da mudança como essência e sentido da História (RÜSEN, 1992, p. 30).

Essas quatro funções correspondem a competências narrativas, formas pelas quais manifesta-se a aprendizagem em História. A “competência narrativa” consiste na habilidade do indivíduo para a produção de narrativas como base para sua orientação em relação ao passado e ao futuro (RÜSEN, 1992).

Neste trabalho, a ênfase nas particularidades da narrativa histórica está em função da reflexão acerca do processo de aprendizagem histórica organizada a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Segundo Jörn Rüsen (1992; 2001; 2001b), a competência narrativa é o objetivo e expressão da aprendizagem histórica.

Um exemplo de pesquisa acerca da competência narrativa elaborada sob influência da prática escolar é a relatada por Peck; Poyntz & Seixas (2005). Ao investigarem as narrativas de estudantes sobre a história canadense, destacam a riqueza analítica potencial própria da narrativa:

Uma narrativa histórica tem começos, fins, agentes (individuais e coletivos), problemas e linhas demarcadas (Cronon, 1992; Kermode, 1966). Implicitamente ou explicitamente, divide o passado em elementos de continuidade e em elementos de mudança; inclui e exclui; e similarmente, faz saber a uma orientação moral (Kölbl & Straub, 2001) (PECK; POYNTZ; SEIXAS, 2005, p.4).

Peck; Poyntz & Seixas (2005) centraram-se na análise da idéia de *ação* na narrativa histórica – quem são os agentes históricos nas narrativas dos estudantes – considerando-a como “chave” para a compreensão da natureza de qualquer explicação narrativa, porque envolve atores, suas intenções, ações e suas conseqüências, e condições que vão além dos atores. Investigam porque, nas narrativas tradicionais, a ação foi retirada de pessoas e grupos e investida em alguns líderes, numa concepção vinculada a uma pedagogia histórica baseada na submissão. Os autores acompanham a historiografia recente que tem buscado compreender a ação de grupos com poderes menores, mesmo que sua ação esteja circunscrita aos limites das suas posições individuais ou coletivas.

Interessante observar que Chartier já havia constatado um sentido desenhado por historiadores que fazem de coletividades e entidades "(...) ‘quase personagens’, dotadas implicitamente das propriedades dos heróis singulares ou dos indivíduos ordinários que compõem as coletividades que essas categorias abstratas designam” (1994, p. 4).

Ainda em relação ao relato de Peck, Poyntz e Seixas (2005), vale destacar que em pesquisa relativa às narrativas de estudantes, Barton (apud PEREIRA, 2003, p. 43) constatou que apresentam a tendência a transformar conhecimentos sobre processos históricos mais complexos em quadros e narrativas simplificadas.

Rüsen (2001b, p. 6), ao discutir o que é a consciência histórica, afirma que:

(...) simples palavras podem representar histórias inteiras: (...) a Bastilha para a Revolução Francesa, Auschwitz para o holocausto (...) o crucifixo para a cristandade (...). Mencioná-las implica em relatar essas histórias (...) são narrativas abreviadas. Elas contribuem para uma compreensão rápida das premissas históricas,

cenários, explicações e explanações de uma resposta. São histórias aperfeiçoadas na linguagem, histórias que não são relatadas como tal, mas são invocadas como um dado e usadas comunicativamente.

Na narrativa histórica é comum que palavras, símbolos ou imagens representem idéias ou até narrações completas. Para Rüsen (2001b), essas narrativas abreviadas, ultracurtas e estilizadas, funcionam como “alegorias do tempo significado”, como indicadores de memórias históricas incorporadas no cotidiano, dispensando maiores detalhes para a sua compreensão. Nesta perspectiva é possível afirmar que a narrativa histórica não assume uma única e exclusiva forma, mas também pode ser efetivada por meio de imagens concretas, símbolos, etc.

Pereira (2003), que estuda o conhecimento substantivo tácito histórico de estudantes portugueses acerca da escravatura em Roma, enfatiza que embora os conceitos substantivos sejam importantes, indica como imperativo, que a análise das idéias dos alunos privilegie os fundamentos específicos da narrativa histórica. Para a autora são os “conceitos de segunda ordem”, aqueles relativos à natureza da História – entre eles o conceito de narrativa – que determinam o conteúdo substantivo do conhecimento. Acompanhando Peter Lee (2001), indica que idéias equivocadas sobre a natureza da História, manifestas por estudantes, são alteradas apenas mediante intervenção sistemática.

Ainda, ao tratar do conhecimento substantivo histórico de estudantes, Pereira (2003, p. 33) caracteriza-o como tácito considerando que:

O adjectivante tácito deve-se ao facto dos indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente ou concorrente do conhecimento científico. Incluímos nele os conhecimentos históricos já aprendidos ao longo da vida escolar dos alunos.

Geralmente o conhecimento histórico prévio do aluno não modifica-se facilmente. Não trata-se apenas de provocar o interesse dos alunos e contrapor à suas respostas uma maior complexidade do conceito, pressupondo que eles, automaticamente, substituirão suas concepções antigas por novas. Barca (2000)

já mostrou que o raciocínio histórico desenvolve-se marcado por oscilações. Promover a mudança conceitual em sala de aula é um processo difícil que requer, antes de tudo, o reconhecimento do aluno como produtor de significado e de sentido.

Características da narrativa histórica

Galvão (2005) refere-se à conceituação de Connelly & Clandinin (1990) que estabelece uma diferença entre narrativa e história. A história corresponde ao fenômeno, ao acontecimento, enquanto a narrativa evidencia o método que a investiga e a descreve. Nessa perspectiva, a narrativa trata “(...) das diferentes maneiras como os seres humanos experienciam o mundo”. Nas palavras de Carter (apud GALVÃO, 2005, p. 512) é “(...) construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo dos acontecimentos”.

A mesma autora menciona a definição de narrativa por Scholes (1981), que enfatiza o tempo, a seqüência e a continuidade do assunto:

Uma narrativa é a apresentação simbólica de uma seqüência de acontecimentos ligados entre si por determinado assunto e relacionados pelo tempo. Sem relação temporal apenas temos uma lista. Sem continuidade de assunto temos outro tipo de lista (SCHOLES apud GALVÃO, 2005, p. 512).

Para Scholes, qualquer conjunto de acontecimentos seqüenciados pode ser narrado, mas uma história é narrativa com uma forma sintática própria, caracterizada por exibir “(...) começo-meio-fim ou situação-transformação-situação e com um assunto, conteúdo, que permite ou encoraja a projeção de valores humanos a partir dela” (GALVÃO, 2005, p. 330). O espaço e o tempo interagem na narrativa:

(...) são relativos um ao outro e que o espaço em que a ação decorre é curvo. Esta representação permite-nos compreender como a narrativa funciona, por vezes de uma forma claramente contra-intuitiva, embora próxima do modo como as pessoas vivem e

conquistam esse espaço e esse tempo (GALVÃO, 2005, p. 330, referindo-se a Elbaz-Luwisch, 2002).

Monteiro (2002, p. 231) cita Blancafort (2000, p. 14-15) para afirmar que a estrutura narrativa articula:

- (...) uma temporalidade: existe uma sucessão de acontecimentos em um tempo que avança;
- unidade temática: garantida por pelo menos um sujeito ator, individual ou coletivo, agente ou paciente;
- transformações: os estados característicos mudam;
- unidade de ação através de um processo integrador: de uma situação inicial se chega a uma situação final, a um desfecho, através do processo de transformação;
- causalidade: há intriga, que se cria através das relações causais entre os acontecimentos.

Ainda, em vista da conceituação da narrativa, Galvão (2005, p. 329) destaca uma questão especialmente importante para esta pesquisa: embora sejam muitos os gêneros narrativos – o histórico é um deles – pela persistência de certos elementos, concebe-se que a narrativa deve conter protagonistas, contextos e acontecimentos¹⁷.

De fato, qualquer introdução à análise de narrativas afirmará que seus elementos típicos são: enredo, personagens, tempo, espaço, narrador (GANCHO, 1991; LEITE, 1994; ABDALA JUNIOR, 1995). Porém, nem todas as narrativas são construídas com esses elementos. Citando Riessman (1993), Galvão (2005, p. 329) aponta como exemplos:

(...) narrativas habituais, em que os acontecimentos existem repetidamente, não existindo um culminar da ação; narrativas hipotéticas, que relatam acontecimentos que não existiram; narrativas temáticas, que relatam eventos passados, ligados tematicamente entre si.

¹⁷Entre as categorias da narrativa estabelecidas por Norman Friedman está a “ação”. Uma narrativa se desenvolve por meio de uma ação central e ações subsidiárias inter-relacionadas, dividindo a narrativa em seqüências ou segmentos narrativos, que podem ser valorizadas ou não pela estratégia narrativa adotada pelo narrador. Estratégias narrativas são “(...) procedimentos que, condicionando diretamente a construção da narrativa, se destinam a provocar junto ao narratário efeitos precisos” (ABDALA, 1995, p. 34-38).

Para Chartier (1994, p. 83), a história pertence ao gênero da narrativa entendido como "(...) articulação em um enredo de ações representadas". Para esse autor, as narrativas históricas não constituem-se unicamente como retórica e não existe contradição entre narrativa e conhecimento histórico. Antes, trata-se da aplicação de diferentes modos de narrativa: "(...) as escolhas feitas entre as diferentes escritas históricas possíveis – e que relevam do gênero narrativo – constroem modos de inteligibilidade diversos de realidades históricas pensadas de maneira diferente" (CHARTIER, 1990, p. 83). Em obra de 1994, o autor concorda com Certeau quando afirma que a história constitui-se como um discurso que:

(...) aciona construções, composições e figuras que são as mesmas da escrita narrativa, portanto da ficção, mas é um discurso que, ao mesmo tempo, produz um corpo de enunciados "científicos", se entendemos por isso 'a possibilidade de estabelecer um conjunto de regras que permitem 'controlar' operações proporcionais à produção de objetos determinados' (CHARTIER, 1994, p. 113).

White (1994, p. 102) chama "urdidura do enredo" a prática historiográfica que, para ele, constitui-se como uma forma de literatura. Essa prática é que permite a distinção entre um relato cronológico dos acontecimentos próprio da crônica e a narrativa histórica dada pela interpretação mediada por elementos estéticos.

Cardoso Jr. (1996, p. 180) define a narrativa histórica como resultado do trabalho historiográfico que reúne a tarefa narrativa (contar a história) e a tarefa teórica (elaboração de conceitos e generalizações histórico-causais).

Sobre "contar a história", Leite (1994, p. 14), discutindo a teoria do foco narrativo, ou o ponto de vista do narrador, referindo-se a Percy Lubbock, estabelece a distinção entre narrar (*telling*) e mostrar (*showing*), definidas pela ação do narrador: quanto menos manifesta-se no texto, mais o narrador "mostra" e menos "conta". Esta é uma questão a ser considerada quanto ao uso de mapas conceituais para conteúdos de História – embora o objetivo desta pesquisa não alcance a sua discussão – pois, infere-se, o seu conteúdo será constituído de narrativas nas quais pode prevalecer tanto o "mostrar" quanto o "contar".

Ao “mostrar”, a intencionalidade funda as operações técnicas específicas para a geração da narrativa histórica, determinada pelos critérios de cientificidade: construção e tratamento dos dados, produção de hipóteses, crítica e verificação de resultados, validação da adequação entre o discurso do conhecimento e seu objeto. Carter (apud GALVÃO, 2005) alerta para a necessidade de considerar-se a interpretação, os valores e a própria história do investigador, pois os conhecimentos históricos não são isentos de subjetividade em relação aos fundamentos que orientam uma investigação.

Nesse quadro, a estratégia de explicação da narrativa histórica ampara-se na busca e narração do desenvolvimento temporal dos antecedentes do acontecimento narrado. Assim, a explicação histórica é retrospectiva e a localização dos acontecimentos no tempo corresponde à identificação das causalidades correspondentes¹⁸.

Hartog (1998) considera que a “história narrativa” dá maior destaque aos indivíduos e aos acontecimentos enfatizando o indivíduo como agente da história e não apenas paciente das determinações estruturais¹⁹. Esse posicionamento ampara-se em Ricoeur (1994, p. 214):

¹⁸Para Abdala (op.cit., p. 53-62), a narrativa submetida ao “caráter consecutivo da linguagem verbal” apresenta os “acontecimentos simultâneos em ordem sucessiva”. A sucessão cronológica dos eventos pode ser rompida pela direção do tempo no discurso, por meio de retrocesso, antecipação, encaixe, alternância. Ou, pela proporção do tempo da história no discurso narrativo por meio do escamoteamento de informações; resumo da informação; análise, digressão, discurso direto. “O encadeamento é a ordem elementar; os fatos ocorridos na história [tempo cronológico] são registrados paralelamente ao discurso narrativo [representação narrativa do tempo da história]” (op. cit. p. 56).

¹⁹ Abdala, baseado na tipologia de Friedman, afirma que a personagem, embora se refira a uma pessoa, “é um ser *construído por palavras*”. Por isso, a narrativa contém um “sistema de predicação”, ou seja, caracteriza o personagem. Essa predicação pode ser direta (uma descrição no texto) ou indireta (está implícita e deverá ser deduzida com base nas ações da personagem). Ainda, as personagens podem ser classificadas de acordo com suas funções: protagonista – herói ou anti-herói – antagonista e adjuvante. O protagonista é “o sujeito da ação”, o “ponto de referência”, o “foco de interesse da história”. O discurso narrativo se organiza “em função do desenvolvimento do seu conflito”. Quanto ao adjuvante, é personagem secundário, que auxilia o protagonista na execução dos seus objetivos. Não trata-se do coadjuvante (ator que desempenha papel secundário) e raramente são caracterizados como oponentes do protagonista. Abdala destaca que o personagem se refere aos “múltiplos discursos existentes sobre a realidade que representa” incorporados pelo narrador e onde o peso da tradição é determinante (ABDALA, 1995, p. 39-46).

Uma história descreve uma seqüência de ações e de experiências feitas por um certo número de personagens, quer reais, quer imaginários. Esses personagens são representados em situações que mudam ou a cuja mudança reagem. Por sua vez, essas mudanças revelam aspectos ocultos da situação e das personagens e engendram uma nova prova (*predicament*) que apela para o pensamento, para a ação ou para ambos. A resposta a essa prova conduz a história à sua conclusão.

Moscateli (2004, p. 4) destaca, nas considerações de Ricoeur, sobre o ato de geração da narrativa, a presença do narrador ou do meio narrativo e a ausência dos eventos narrados. A exposição do narrador junta os acontecimentos, mesmo que aparentemente desconexos, “(...) a fim de conferir um sentido ao todo maior que não é um simples agregado de elementos, mas sim um quadro coerente no qual se pode ver uma imagem inteligível”, a partir dos indícios encontrados nas fontes históricas no processo de interpretá-las. A narração histórica apresenta-se, então, como argumentação, como discussão do seu objeto. O autor apóia-se em De Decca (2001, p. 30) para enfatizar que o estudo das fontes antecede a narração dos eventos na narrativa histórica: “(...) é a exigência documental que funda o acontecimento e não o contrário, isto é, a sua narrativa”.

Outro destaque em Moscateli (2004) que interessa aos objetivos desta pesquisa, refere-se à afirmação de Carr (1986) sobre a narrativa histórica buscar a relação entre a situação atual, a anterior e a antecipação do futuro. Nesse quadro, o narrador detém uma posição privilegiada, pois possui um olhar retrospectivo de toda a história que está narrando e o dos indivíduos que estão vivendo a própria história²⁰. Para Josso (apud GALVÃO, 2005, p. 31), no passado não há somente o já acontecido, mas, também, “(...) o potencial que cada

²⁰ Em análise de narrativa, segundo a teoria do foco narrativo de Norman Friedman, isso corresponde à idéia de “onisciência neutra” do narrador que “domina todo o universo ficcional, (...) mas não interrompe o relato para colocar seus pontos de vista críticos. A onisciência neutra deixa no leitor a impressão de que a história se desenvolve por conta própria”. Ou, aparenta o tipo de foco narrativo que Friedman chama “Câmera”. Aí verifica-se a uma radical exclusão da figura do narrador como se transmitisse *flashes* da realidade captados mecanicamente por uma câmera, destacando vários ângulos na narrativa, embora sempre sucessivamente. (ABDALA, 1995, p. 28-32; LEITE, 1994, p. 62-70). A narrativa, sobretudo por meio das personagens, atualiza múltiplos discursos sem desprezar a tradição, demandas do tempo presente e modo de pensar a realidade que o autor apresenta (ABDALA, 1995, p. 39-46).

indivíduo [grupos sociais e sociedades] tem para prosseguir a sua existência de futuro”. Ao lhe dar um passado, a narrativa contribui para a criação de um futuro:

(...) nós temos uma experiência em comum quando nós compreendemos uma seqüência de fatos como uma configuração temporal de tal maneira que sua fase presente derive seu significado de sua relação com um futuro e um passado comuns. Comprometer-se em uma ação comum é como constituir uma sucessão de fases articuladas como passos e etapas, subprojetos, meios e fins. O tempo social humano, assim como o tempo individual humano, está construído sobre seqüências configuradas que integram os fatos e os projetos de nossa ação e de nossas experiências comuns (CARR apud MOSCATOLI, 2004, p. 9).

Sendo esses os marcos sob os quais desenvolve-se o estudo aqui proposto – não pretendeu-se um inventário completo ou um tratamento exaustivo das questões abordadas, mas, apenas alguns tópicos que permitissem o estabelecimento das perguntas: as características da narrativa histórica podem constituir-se em impedimento à representação de proposições e conceitos históricos por meio de mapas conceituais ou em diagramas assemelhados? Confirma-se a incompatibilidade entre “traçar o conceito” e “narrar a história” indicada por Karasavvidis (2003)?

Reconheceu-se a narrativa como central para a representação do conhecimento histórico, que articula vários elementos para expressar o resultado do trabalho historiográfico (contar a história) e a tarefa teórica (elaboração de conceitos e generalizações histórico-causais). A narrativa histórica constitui a consciência histórica ao estabelecer a relação entre o tempo presente, o passado e a antecipação do futuro. A aprendizagem histórica é conceituada como uma operação do intelecto humano para aprender algo, portanto, expressa processos cognitivos específicos como a diferenciação temporal, a identificação do sentido histórico, entre outros que conferem uma dimensão ética ao conhecimento histórico. Afirmou-se que a narração não pressupõe uma única e exclusiva forma, mas também pode ser efetivada por meio de imagens concretas, símbolos, etc., e pode assumir, inclusive, formas ultracurtas que funcionam como “alegorias do tempo significado”.

Será a linearidade constatada por Karasavvidis (2003) nos mapas construídos pelos estudantes participantes da sua pesquisa decorrente de uma incompatibilidade definitiva entre narrar a história e descrever o conceito, ou haverá meios de apreender a narrativa – e a consciência histórica – manifestas pelos estudantes em diagramas?

Por fim, ao tratar da narrativa histórica no processo de ensino, é preciso considerar o alerta de Laville (1999) sobre ser possível pensar, “(...) que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder, que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, mas, sobretudo, os meios de comunicação, tenham muito mais influência”. Diante do exposto, propõe que não pode-se perder de vista a função social que geralmente é atribuída aos conteúdos no ensino de História:

(...) formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas (LAVILLE, 1999, p. 125-138).

Num tempo em que no campo da História os princípios da multiplicidade e da diversidade determinam a produção do conhecimento, a proposição de Laville carrega em si a perspectiva do processo de ensino e aprendizagem como diálogo, como partilha de significados. Para que se possa permitir aos estudantes desenvolver as próprias capacidades de aprendizagem em História e participação social é preciso antes reconhecer sua interpretação dos conteúdos históricos e, depois, dialogar com as suas idéias e necessidades.

II . METODOLOGIA

1. Participantes

A amostra não privilegia a representatividade estatística da população estudada, e, portanto, o estudo não tem pretensões de generalização dos resultados para além da população de participantes da pesquisa. Há, sim, a preocupação em buscar elementos que possam auxiliar o professor da disciplina de História a considerar, no processo de ensino, a importância do conhecimento prévio que o aluno detém, expressa no princípio da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel.

Os critérios para a seleção dos participantes estão sujeitos ao interesse da pesquisa em, pelo menos, adotar procedimentos eventualmente utilizáveis na rotina diária da escola básica. Esses critérios também estão sujeitos a fatores limitativos, como a disponibilidade de tempo e de recursos financeiros exigidos para a execução da coleta.

Considera-se como participantes da amostra estudantes de escolas de Londrina com ensino gratuito, especialmente distantes umas das outras e que representam o acesso de diferentes grupos populacionais ao Ensino Médio, bem como favorecem a constituição de um conjunto de participantes com experiências de ensino fundamental menos homogêneas.

Os locais de realização da coleta de informações são aqui designados por E1, E2, E3, E4, E5.

- E1: colégio localizado na região central da cidade, sendo o seu público constituído por parentes de funcionários e docentes de universidade pública e por estudantes selecionados por meio de concurso;

- E2: colégio localizado na região norte da cidade, na divisa entre o “urbano” e o “rural”. Atende parte da população dos chamados “Cincos Conjuntos”, zona de conjuntos habitacionais para trabalhadores de baixa renda.
- E3: colégio, localizado na região sul, oferece Educação para Jovens e Adultos (EJA) presencial no período noturno. Nessa escola, a EJA é única modalidade de oferta de Ensino Médio.
- E4: serviço educacional situado na região centro-oeste, oferece no período noturno, curso presencial de EJA para trabalhadores do comércio ou seus filhos.
- E5: escola dirigida por uma universidade pública, que oferece atendimento escolar exclusivamente na modalidade EJA, semi-presencial, em um *campus* universitário (zona oeste), e em postos de atendimento (PACs) em diferentes regiões da cidade. Foi realizada a coleta em dois PACs localizados na região leste de Londrina.

O planejamento da pesquisa prevê que na coleta de informações sobre o conhecimento prévio dos estudantes observe-se quais temas estudados em História do Brasil os participantes consideram mais relevantes, o que é viabilizado por meio da questão 1 do instrumento de coleta utilizado (figura 1). Dada a variedade de temas – vide anexo 1 – e concepções indicados pelos alunos e as exigências do trabalho de análise de cada tema, opta-se aqui por privilegiar a análise do tema “descobrimento do Brasil”. Desse modo, dos 244 exemplares de diagramas elaborados por 503 estudantes na sala de aula (em períodos de 01 hora/aula (50 minutos)) são efetivamente considerados para esse estudo os 73 diagramas relativos ao tema “descobrimento do Brasil” elaborados por 143 participantes, sendo 37 diagramas do primeiro ano e 36 do terceiro ano.

A seguir, os números gerais da amostra:

Quadro 1: número inicial de participantes por sexo e média de idade

ENSINO MÉDIO	MASC	FEM	MÉDIA IDADE MASC	MÉDIA IDADE FEM
1º ano	111	139	20	20
3º ano	118	135	24	23
Total:	229	274		

Quadro 2: Total de diagramas elaborados por turno, série e modalidade de ensino

ENSINO MÉDIO	EJA NOTURNO	EM DIURNO	EM NOTURNO	Diagramas incompletos	TOTAL
1º ano	32	65	16	07	113
3º ano	49	50	22	03	121
Total:	81	115	38	10	244

Quadro 3: Diagramas úteis elaborados sobre o tema “descobrimto do Brasil” por modalidade/turno

ENSINO MÉDIO	EJA	MATUTINO	NOTURNO	Total
1º ano	11	20	6	37
3º ano	10	23	3	36
Total:	21	43	9	73

Quadro 4: Número de participantes sobre o tema “descobrimto do Brasil” por sexo

ENSINO MÉDIO	MASCULINO	FEMININO	Total
1º ano	35	38	73
3º ano	29	41	70
Total:	64	79	143

As mulheres constituem maioria numérica entre os participantes, particularmente no terceiro ano, reafirmando estatísticas governamentais: as meninas permanecem mais tempo na escola.

Por último, constituir amostras com estudantes ingressantes e concluintes do Ensino Médio é necessário para, por meio de comparação, verificar possíveis permanências ou alterações dos conhecimentos prévios apresentados ao início do curso.

O trabalho realizado em duplas – em trios ou individualmente no caso de quantidades ímpares de alunos – não interfere na elaboração dos diagramas, conforme observações assistemáticas. Ademais, a interação dos estudantes favorece a troca de significados como já foi constatado por Netto (2003).

2. O instrumento de coleta de informações e procedimentos de coleta

Para este trabalho, propõe-se como instrumento para a coleta de informações um diagrama aos moldes de mapa conceitual que permita a análise de amostras acerca dos conhecimentos prévios utilizados na disciplina de História por estudantes do Ensino Médio. A opção pelo instrumento de coleta decorre da suposição de que pode, mais que outros instrumentos, evidenciar informações acerca dos conceitos que os alunos consideram relevantes e as relações que estabelecem entre eles. E facilitar para os professores da educação básica, futuras sondagens e a análises dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Considera-se que o mapa conceitual apresenta condições favoráveis para a externalização do conhecimento pessoal dos estudantes porque expressa sínteses contendo o conteúdo mais significativo das suas idéias, enfatizando não apenas a descrição mecânica do conceito memorizado, mas, por meio dos conectivos e proposições geradas, transmitindo pensamentos, isto é, expressando o fato e a sua interpretação. A elaboração de um mapa conceitual requer orientação e acompanhamento dos alunos, visto tratar-se de procedimento complexo, cujo conteúdo é expresso por conceitos, conectivos, proposições e exemplos, e pelo próprio desenho que resulta da sua organização.

O instrumento aqui chamado de “diagrama” diferencia-se do proposto por Novak (2000) para o mapa conceitual, por ser composto por um diagrama bidimensional previamente desenhado, cabendo ao aluno participante organizar hierarquicamente os conceitos e exemplos, estabelecer as relações entre eles, inclusive por meio da complementação do diagrama, se for o caso. Pressupõe-se a confecção de mapas conceituais como aprendizagem posterior, inserida na prática da disciplina.

De modo geral, nas pesquisas sobre o uso de mapas conceituais prevalece sua exploração em situações de ensino em sala de aula: primeiro para verificar o conhecimento prévio que o estudante apresenta para, depois, desenvolver atividades em vista da sua aprendizagem significativa e, após, novo mapa é desenhado para verificação dos resultados explicitados pelo estudante.

Aqui procede-se diferentemente, sendo formulado um roteiro para os participantes da pesquisa, dirigido para estudantes que nunca tiveram contato com mapas conceituais e não sabem como elaborá-los. Esse roteiro constitui-se como uma adaptação dos passos indicados por Novak (2000, p. 227) para a construção de mapas conceituais. Porém, é respeitado o essencial, ou seja, a identificação dos elementos fundamentais do conteúdo e sua organização seqüenciada num esquema hierárquico e relacional.

Ao final do roteiro contendo nove itens, oferece-se um diagrama bidimensional para que os estudantes completem como lhes pareça correto. As atividades são precedidas de vinte minutos de leitura e explicação das nove ações a serem executadas e breve diálogo acerca da idéia de “conceito” que os estudantes possuem. Esse procedimento orienta-se pelo destacado por Baldissera (1996, p. 148) nas indicações Novak & Gowin (1988) para a introdução de mapas conceituais:

Em todos os casos começa-se pela apresentação, aos estudantes, da idéia de conceito. Deve-se auxiliá-lo a ver a natureza e o papel dos conceitos, as relações entre eles: como existem em suas mentes e como existem fora, na realidade, ou no ensino oral e/ou escrito. Para ajudar o estudante a aprender a aprender (Novak, Gowin, 1988), enfatizam a necessidade de compreensão de que para “ler o mundo” (ver, ouvir, tocar, falar) ele depende em parte dos conceitos que existem em sua mente.

Para aplicar a orientação acima, perguntou-se aos estudantes “o que é um conceito?”. Em geral, obteve-se como primeira resposta: “é uma definição, uma descrição, uma caracterização, um nome, uma palavra”. Buscando oferecer elementos para a elucidação do termo, foi registrada no quadro a formulação de Platão, no livro X de “A República”: “(...) sempre que um determinado número de indivíduos tem um nome comum, supomos que tenham uma idéia ou forma correspondente”. Chamados a explicar a frase, os estudantes acrescentaram novas idéias às noções de “conceito”: o conceito expressa uma definição universal de dados apreendidos que permite o conhecimento e a comunicação; que é importante conhecer bem o conceito para não utilizar

palavras sem saber o que significam; que o ser humano pensa e entende por meio de conceitos; que a relação entre conceitos permite conhecimentos novos; que os conceitos estão na origem do conhecimento.

Após leitura dos nove itens constantes do instrumento de coleta e esclarecimento de dúvidas, aos participantes foi oferecida orientação específica para seleção de conceitos, inclusão de conceitos intermediários, ligações cruzadas e exemplos. Foi sugerido que modificassem o desenho do diagrama e adicionassem rótulos conforme fizessem necessários.

Seguindo a recomendação de Novak & Gowin (1996) quanto ao número de itens para a iniciação à construção de mapas conceituais, foi proposta aos alunos uma seleção de dez rótulos de conceitos a serem explorados em vista de facilitar a seleção de idéias mais gerais e inclusivas e um produto não muito extenso ou desordenado.

Mediante a análise das informações geradas na elaboração de diagramas aos moldes de mapas conceituais, pretende-se verificar quais conteúdos – conceitos – aprendidos até a etapa do Ensino Fundamental permanecem na memória dos estudantes e, por isso, podem determinar novas aprendizagens no Ensino Médio.

Figura 1: Modelo do instrumento de coleta oferecido aos participantes

Escola:	Turma:
Nome e idade: 1)	
2)	
1. Qual é o mais importante tema de História do Brasil, aquele que todos os cidadãos deveriam estudar?	
<input type="text"/>	

2. Escreva 10 palavras indicando as idéias mais importantes sobre o tema escolhido, que descrevam o seu conceito.

AGORA OBSERVE O DIAGRAMA ABAIXO E RESPONDA:

3. Escolha a palavra que indique o conceito mais importante entre os que você escreveu – aquela que expressa a sua idéia mais geral sobre o tema escolhido na tarefa. Escreva-a no topo do diagrama.

4. Organize as demais palavras em dois grupos de assuntos de forma que fiquem perto umas das outras aquelas que melhor se relacionarem.

5. Distribua as palavras nas colunas, por ordem de importância, considerando que explicam o conceito escrito no topo. Escreva estas palavras nos retângulos.

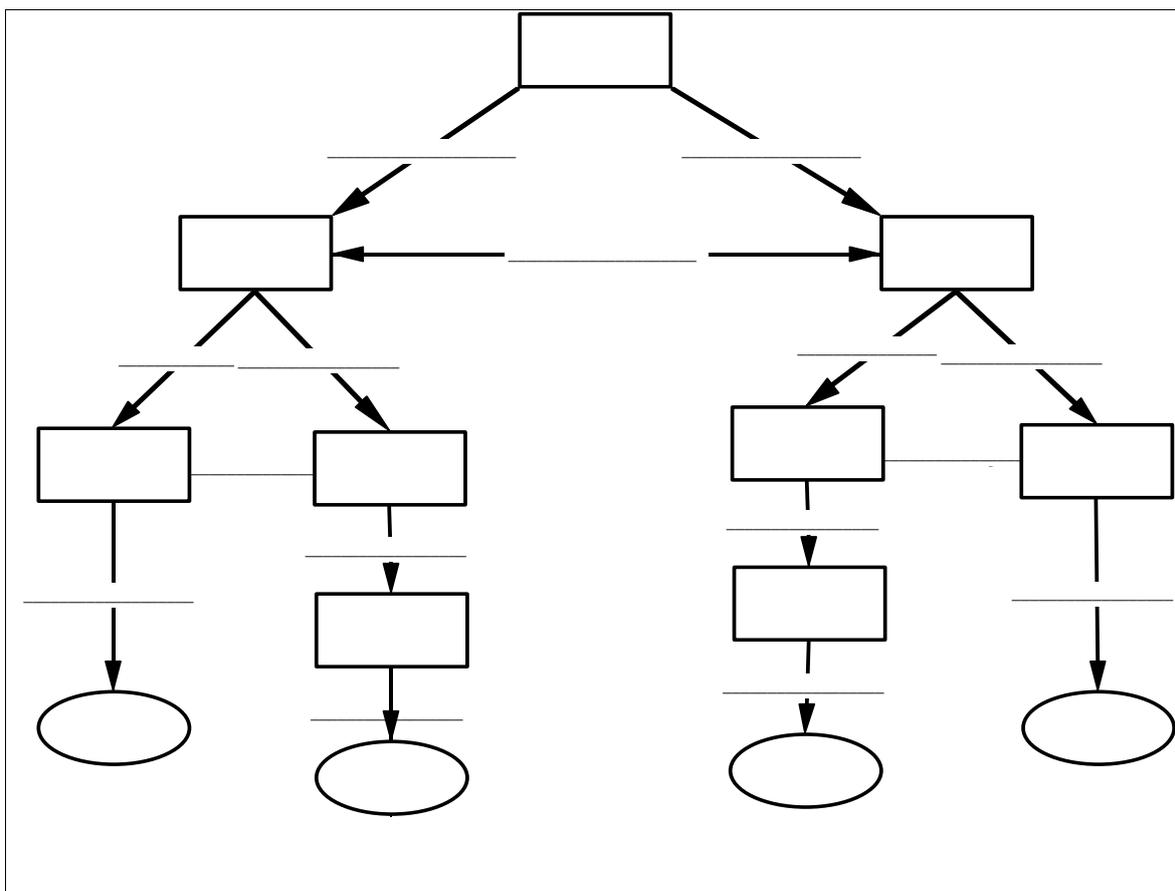
6. Nas linhas entre os retângulos escreva uma palavra que explique bem as relações entre os termos contidos nos retângulos.

7. Nos círculos escreva exemplos dos conceitos que você apresentou. Depois, nas linhas que ligam círculos e retângulos, escreva uma palavra que explique as relações entre as palavras neles contidas.

8. Caso queira registrar mais idéias, acrescente mais retângulos, círculos ou linhas no diagrama.

9. Por último, escolha um título que expresse o tema tratado no diagrama que você organizou:

TÍTULO _____



A adaptação do mapa conceitual para a configuração do instrumento de coleta utilizado nesta pesquisa apóia-se na afirmação de Novak & Gowin (1996), sobre a não existência de uma forma ideal para introdução à elaboração de mapas conceituais. Além de autorizar a adaptação aqui realizada, essa afirmativa permite imaginar a exploração do diagrama como uma atividade introdutória na iniciação à confecção do mapa conceitual.

Por outro lado, a pesquisa bibliográfica efetuada indica que os estudantes de História apresentam maior facilidade na aceitação e na elaboração do mapa conceitual que no domínio dos conceitos apresentados. Como constata Baldissera (1996, p. 147), a maior dificuldade refere-se aos conceitos integradores desenvolvidos. Lima (2006) relata que a dificuldade mais comum apresentada pelos alunos é a elaboração dos conectivos, justamente o elemento que permite a explicitação da construção de conceitos e proposições. Lenskij & Murr (1998) afirmam que os alunos excluem dos mapas informações sobre as quais sentem-se

inseguros. Karasavvidis (2003) reconhece que todos os participantes da sua pesquisa dominaram a ferramenta, alguns apresentando mais qualidade que outros, e que os alunos apreciaram o mapa conceitual como particularmente útil para estudar a História. Porém, constata que a maioria dos mapas elaborados pelos estudantes esteve caracterizada por uma estrutura linear muito persistente.

Ainda, para o desenho e aplicação do instrumento, são considerados vários relatos que indicam seqüências de etapas para auxiliar a construção de mapas conceituais, além do proposto por Novak (2000, p. 227). Entre estes, destacam-se White & Gunstone (1997, p. 21), Kawasaki (1996, p. 18); Moreira (1997, apêndice). Todos enfatizam a construção do mapa com base no princípio de diferenciação progressiva, sendo que o primeiro propõe um trabalho com cartões bastante demorado. O segundo, o uso do computador e recursos de hipermídia, mas deixa de considerar itens importantes como a necessidade de exemplos na conclusão do traçado do conceito. O roteiro de Moreira parece ser fiel às propostas de Novak (2000), porém muito complexo para o contexto de coleta de informações nesta pesquisa (que pressupõe o desconhecimento por parte dos participantes das estratégias para construção de mapas conceituais). Por exemplo, Moreira (1997, apêndice) sugere:

7. Geralmente, o primeiro intento de mapa tem simetria pobre e alguns conceitos ou grupos de conceitos acabam mal situados em relação a outros que estão mais relacionados.
8. Talvez neste ponto você já comece a imaginar outras maneiras de fazer o mapa, outros modos de hierarquizar os conceitos.

Para Kawasaki (1996, p. 17) é importante na construção de um mapa conceitual:

- escolher o tema a ser abordado;
- definir o objetivo principal a ser perseguido;
- definir a apresentação dos tópicos, colocando-os numa seqüência hierarquizada com as interligações necessárias;
- dar conhecimento ao aprendiz do que se espera quanto ao que ele poderá ser capaz de realizar após a utilização do processo de aprendizagem;
- permitir sessões de *feedback*, de modo que ao aprendiz seja possível rever seus conceitos, e ao autor do mapa avaliar o instrumento utilizado, enfatizando sempre os pontos mais relevantes do assunto, mostrando onde houve erro e promovendo recursos de ajuda.

Essas sugestões de Kawasaki amparam-se nas orientações de Novak & Gowin (2000). Outros autores também as apresentam em linguagem própria (BALDISSERA, 1996; MOREIRA, 1997; NETTO, 2003).

Netto (2003, p. 23) relata acerca da construção de mapas conceituais em sala de aula, vantagens tomadas como orientadoras na elaboração e aplicação do instrumento de coleta. Entre elas, a interação entre pares para construção colaborativa de mapas conceituais, em duplas ou individualmente, e a assistência individual do professor aos alunos que dela precisarem. O trabalho em duplas reduz a tensão na execução de uma atividade nova enquanto favorece a lembrança e a troca de significados entre os participantes.

3. Procedimentos de análise

Santos (1998, p. 95) faz um alerta que pretende-se adotar nesta pesquisa: as representações dos estudantes devem ser estudadas a partir de dentro, dos seus próprios termos, e não em função de um sistema exterior. Não como “defeitos, com conotação negativa”, já que constituem uma condição própria e necessária do processo de construção de conceitos, uma construção interna de caráter provisório. Portanto, as idéias dos participantes não são tomadas como verdadeiras ou erradas, mas, como objeto de desconstrução.

Para identificar quais os atributos de conteúdos substantivos que os alunos apresentam ao ingressarem no Ensino Médio, na disciplina de História, opta-se pela leitura dos diagramas amparada na teoria da análise de conteúdo, em vista de um estudo qualitativo. Pretende-se com o procedimento adotado estabelecer alguns indicadores das idéias constantes nos diagramas estudados e possibilidades para sua análise, uma vez que estes não definidos previamente.

O método da análise de conteúdo é uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os participantes exteriorizam no discurso (SILVA ET AL, 2005, p. 74). Conforme o proposto por Bardan (1977, p.

117) as operações básicas de análise começam com a identificação de conceitos que orientaram a recolha de informações e inspiram-se em literatura prévia, seguindo-se uma codificação aberta dos dados, ou seja, “(...) a separação, o exame, a comparação, a conceptualização e a categorização dos dados para validar e desenvolver os conceitos identificados”.

A metodologia da análise de conteúdo procura investigar através da decomposição dos discursos, as particularidades das idéias de indivíduos ou grupos, gerando posteriormente, categorias de análises que permitam construir a interpretação do pesquisador. Nesse sentido, a análise de conteúdo é definida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDAN, 1977). Para a autora (p. 28), são três as etapas básicas na análise de conteúdo:

- pré-análise: a organização das fontes de informação e demais materiais selecionados para o melhor entendimento do objeto e fixação do campo no qual o pesquisador deve centrar a atenção.
- descrição analítica: o material reunido que constitui o *corpus* da pesquisa é mais bem aprofundado, sendo orientado em princípio pelas hipóteses e pelo referencial teórico, surgindo desta análise quadros de referências, sínteses coincidentes e divergentes.
- Interpretação referencial: é a fase de análise propriamente dita.

Moraes (2003, p. 191), descreveu estas etapas de análise como:

- Desmontagem dos textos: implica em analisar os diagramas selecionados em seus detalhes, decompondo-os para estabelecimento de unidades relativas aos conceitos estudados.
- Estabelecimento de relações entre as unidades de conteúdo: neste processo procura-se construir as relações entre as unidades de conteúdo dos diagramas analisados, combinando-os e classificando-os, estabelecendo elementos comuns que possam ser reunidos em conjuntos mais complexos, as “categorias”.
- Captação do novo emergente. Os procedimentos anteriores possibilitam uma “compreensão renovada do todo”.

Os elementos suscitados por esses procedimentos de análise devem ser, então, elucidados e descritos no texto, comprovados e validados pela crítica exaustiva e analítica, com vistas a permitirem novos entendimentos sobre objeto de estudo. Portanto, este método proporciona aprendizado através da

imersão nos documentos e não por comprovação ou refutação de algo hipoteticamente idealizado (BARDAN, 1977, p.117).

A análise das informações obtidas por meio dos diagramas considera que os conceitos históricos constituem-se como e por meio de narrativas. De acordo com Riessman (apud GALVÃO, 2006, p. 332), a validação das narrativas requer quatro processos para aproximação:

- 1) Persuasão – o texto tem de ser coerente e plausível para ser convincente e isso consegue-se pela explicitação dos suportes teóricos e pela admissão de modos alternativos de análise dos dados;
- 2) Correspondência – os textos devem ser construídos com os comentários dos participantes no estudo, após leitura de todos os documentos produzidos (entrevistas transcritas, cartas e outros textos interpretativos);
- 3) Coerência – é fundamental a atenção para a coerência da narrativa em todos os seus aspectos, de uma forma global (objetivos que o narrador quer atingir com a história que conta), local (os lugares onde se passa a ação) e temática (o conteúdo da ou das narrativas que são analisadas);
- 4) Utilização pragmática da narrativa – um estudo particular pode constituir a base de trabalhos posteriores. Isto assenta no fornecimento máximo de informação relativamente à coleta de dados e respectiva interpretação. Contrariamente aos outros critérios de validação, este último está orientado para o futuro, é coletivo e assume uma natureza de construção social da ciência.

Aceitando a necessidade de critérios de análise que expressem os fundamentos específicos da História, optou-se por seguir o primeiro item – definição do conceito – entre os orientadores para a construção e análise do conteúdo do instrumento de recolha de informações aplicado por Pereira (2005, p. 6; 2003, p. 65) ao pesquisar o conhecimento tácito histórico de estudantes portugueses²¹.

Os conteúdos dos diagramas são analisados e codificados como possíveis indicadores das diferentes concepções. Essa codificação fornece a informação básica para classificar, no conjunto da amostra, os diagramas segundo

²¹ São eles: 1. Definição; 2. Equação da variável TEMPO; 3. Equação da variável ESPAÇO (contextos); 4. Identificação de CAUSAS possíveis; 5. Identificação de RELAÇÕES com outros domínios da vida humana; 6. Atribuição da AUTORIA: responsabilidade/ execução; 7. Identificação de CONSEQUÊNCIAS; 8. Explicitação de JUÍZOS; 9. Criação de hipóteses EXPLICATIVAS; 10. Propostas de PROJEÇÃO pessoal; 11. Identificação de fontes de INFORMAÇÃO dos alunos.

os indicadores neles contidos de diferentes definições narradas pelos participantes, o que, no caso do tema “descobrimento do Brasil”, conduz à sua classificação em três grupos básicos:

1. Quadro descritivo do achado de Cabral
2. Encontro de culturas
3. Início do processo de confronto, ocupação e exploração que estão na origem de desenvolvimento econômico brasileiro.

Cada grupo é analisado enfatizando-se os conceitos principais e as proposições apresentadas nos diagramas para configurar o item “definição”. E, para verificar mudanças e permanências de idéias substantivas entre alunos ingressantes e concluintes, são analisadas separadamente e após, comparadas as análises dos diagramas de alunos do primeiro e do terceiro ano do Ensino Médio.

Esses procedimentos obedecem à indicação de NOVAK & GOWIN (2000): a análise toma como pressupostos orientadores os fundamentos da teoria da aprendizagem significativa, valorizando as *proposições* válidas e significativas, *hierarquia* válida, *ligações cruzadas* entre segmentos da hierarquia conceitual, presença de *exemplos* que designam os conceitos²². Mas, guia-se também pela sugestão de Paulo & Moreira (2005) que destaca os fundamentos específicos do corpo de conhecimentos verificados no mapa conceitual, pois não trata-se de avaliar o mapa pelo mapa, mas a apresentação do conteúdo específico que o determina.

²² Baldissera (1996) aplicou os critérios indicados por Novak na análise de mapas conceituais produzidos por estudantes de diferentes cursos e níveis de ensino, na disciplina de História.

III RESULTADOS

1. Definição do conceito: conhecimentos prévios de alunos do primeiro ano do Ensino Médio acerca do tema “descobrimto do Brasil”

*O mais difícil, mesmo, é a arte de desler.
(Mário Quintana)*

Ao início desse capítulo faz-se necessário observar que, em resposta à primeira pergunta do instrumento de coleta, “Qual é o mais importante tema de História do Brasil, aquele que todos os cidadãos deveriam estudar”, obteve-se uma variedade reveladora das idéias que circulam entre os alunos participantes e, por conseqüência, no ensino de história.

A maioria dos temas indicados é relativa à história nacional tripartida – Colônia-Império-República – que pretende a “globalidade histórica” em “articulações e precedências lógicas entre os elementos da estrutura” abrangente – economia, política e sociedade (NADAI, 1984, p. 139).

As amostras sugerem, por um lado, que ainda mantém-se a atribuição para a disciplina de História desde o século XIX: a formação de consciências cidadãs capazes de inserção no sistema democrático e produtivo moderno. Nesse sentido, a narrativa de episódios da fundação e a emancipação política da nação surgem como prioritárias para os participantes. A incidência de temas nas amostras indica, pela ordem decrescente, Descobrimto do Brasil (73); Escravidão (34); Política (28); Independência (20); Colonização do Brasil e conseqüências atuais (9); Ditadura Militar (8); Proclamação da República (6)²³.

No entanto, a abordagem dos temas parece ser atualizada face às demandas experimentadas pelos estudantes. Por exemplo, o tema “política” constitui-se, de modo geral, em referências, questionamentos e críticas relativas a escândalos no legislativo e executivo, durante o primeiro governo Lula da Silva. Num outro exemplo, o tema independência refere-se menos ao contexto da emancipação política do Brasil no século XIX e mais ao conceito de independência

²³ Os números entre parêntesis indicam as quantidades de diagramas relativas a cada tema.

como condição fundamental para a liberdade e o bem-estar no tempo presente, que orienta a compreensão dos acontecimentos relativos ao “descobrimento do Brasil” quando *Portugueses encontram seus diferentes*, como observa-se no diagrama 12:

Quadro 5: Diagrama 12

Diagrama	Idade1	Idade2	Idade3	Tema	Título do diagrama
12	23	35	26	Independência	Que a justiça prevaleça em todos os sentidos

Também constata-se que entre os participantes da pesquisa, os alunos dos cursos de EJA revelam maior interesse pelo tema “Política”. Do total de 28 diagramas, 18 foram elaborados por alunos da EJA. Acerca dos demais temas observa-se uma proporcionalidade entre as manifestações de alunos do Ensino Médio e de EJA. Por exemplo, relativamente ao tema “Escravidão”, de 34 diagramas, 13 são de adultos; sobre o tema “Independência”, de 20 diagramas, 08 são de alunos adultos.

Os temas dos diagramas acima podem ser desdobrados em 24 referências que apresentam-se como abordagens do político e do econômico, mas em número pouco significativo: A guerra dos europeus contra os índios (2); Avanços tecnológicos do Brasil (1); Constituição da História Brasileira (2); Era medieval (1); Evolução do país (4); Formação e constituição do Estado Brasileiro (2); Getulismo (1); Governo JK (1); *Impeachment* do Collor (1); Império no Brasil (1); Plantio da cana de açúcar (1); Revoltas coloniais (4); Revolução Francesa (1); Segundo reinado de D Pedro II (1); Vinda da família real para o Brasil (1).

Observa-se, ainda, temas não prevalecentes, mas que sugerem a incorporação no ensino de História de novas questões, debates e demandas recentes por direitos sociais e políticos. As amostras indicam aprendizagem orientada pelas necessidades cotidianas dos alunos que encontram espaço para uma sistematização na disciplina de História, sendo que a terminologia usada indica forte influência dos meios de comunicação de massa. De modo geral, referem-se a questões que estão na mídia e uma análise detalhada provavelmente indicaria que os seus conteúdos são formados a partir dela e de demandas sociais

recentes. Esses temas são expressos em 32 diagramas dos quais 14 são de alunos da EJA: Direitos humanos (4), Família brasileira (2), A cultura e o meio ambiente (2), Educação (2), História indígena brasileira (2), Racismo (2), A desigualdade no Brasil (2), Saúde do povo brasileiro (2), Falta de segurança e poluição (1), Imigração (1), Liberdade humana (1), Pau-brasil (1), Religião (1), Violência (2), Voto feminino (1), Cultura brasileira (1), A capacidade de compreender o presente e ampliar o nosso futuro (1), A instituição da democracia (3), Leis brasileiras (1).

Dada a diversidade de temas indicados pelos participantes do conjunto inicial de diagramas destacou-se para a leitura interpretativa a seguir apresentada o tema “descobrimento do Brasil”. Sobre este tema foram elaborados 73 diagramas, sendo 37 construídos por estudantes do primeiro ano e 36 por estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, num total de 143 participantes.

Dois diagramas do conjunto do primeiro ano não trataram diretamente do tema que propuseram: no diagrama 68, referindo-se ao descobrimento, julga o cotidiano do escravo, ao pensar nas origens do Brasil recorda-se da escravidão. No diagrama 71, referindo-se ao descobrimento, narra a coragem de um cavaleiro nordestino que viaja pelo Brasil sugerindo uma idéia de “descobrimento do Brasil” possivelmente sem influência da escola. Nesses dois diagramas, os alunos participam da EJA e, aparentemente, a trajetória escolar em menor tempo proporciona “liberdade” para o estudante atribuir ao tema sentidos diferentes do tratamento convencional do tema “descobrimento do Brasil”.

Esses dois diagramas descartados sugerem o que Ausubel (2003, p. 120) enfatiza quanto à ausência de condições cognitivas necessárias para uma aprendizagem significativa: “mecanismo de aprendizagem por memorização (e não significativa); falta de idéias ancoradas relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz”.

O número de diagramas aqui analisados – 35 do primeiro ano e 36 do terceiro ano, relativos ao tema “descobrimento do Brasil” – indica, em primeiro lugar, que ao comparar-se os dois conjuntos não observa-se prevalência numérica

do interesse de alunos ingressantes e concluintes sobre o tema, ou entre as três categorias encontradas. Esse “equilíbrio” pode ser indicador da diversidade de idéias em circulação no ensino básico, de demandas sociais e de permanência de idéias que dão suporte ao interesse pelo tema, tanto dos alunos ingressantes quanto dos concluintes do Ensino Médio. Ainda, os números indicam que conceitos e idéias elaborados até o final do Ensino Fundamental permanecem como princípios orientadores de novas aprendizagens até o final do Ensino Médio, sendo que, de modo geral, a linguagem torna-se mais especializada ao referir as mesmas idéias.

Este capítulo tem por objetivo identificar idéias substantivas e suas características gerais, relativas ao tema “descobrimento do Brasil”, que os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio manifestam nos diagramas colhidos no início do ano escolar e compará-las com aqueles elaborados por alunos do terceiro ano.

A caracterização das idéias dos estudantes está em vista da reflexão acerca de conhecimentos prévios que os participantes carregam consigo ao ingressarem no Ensino Médio. Objetiva, também, a consideração do diagrama aos moldes de mapa conceitual como instrumento adequado para a sondagem de conceitos históricos prévios no Ensino Médio.

A leitura interpretativa dos diagramas na perspectiva da definição, ou seja, da identificação dos atributos dos conceitos apresentados e a busca de aspectos comuns entre as idéias manifestas sobre o tema “descobrimento do Brasil”, permitiu a identificação de três categorias de análise:

1. Quadro descritivo do achado de Cabral
2. Encontro de culturas
3. Início do processo de confronto, ocupação e exploração que estão na origem do desenvolvimento econômico brasileiro.

Nessas categorias, inscrevem-se os diagramas abaixo, com as seguintes idéias gerais associadas:

Quadro 6: Idéias dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio
Tema: descobrimento do Brasil

Categoria	Idéias gerais associadas	Diagramas
Quadro descritivo do achado de Cabral	Chegada de Cabral, enviado de Portugal	59
	Portugueses descobrem os índios e a natureza	7, 8, 41, 42, 43, 66,
	Quadro descritivo da chegada e exploração	59, 41, 7, 42, 65, 66
	Tentativa de leitura do tema “o descobrimento” a partir do indígena	65, 69

Encontro de culturas	Chegada de Cabral e mistura de culturas	10
	Portugueses encontram seus diferentes	12, 3
	Encontro de Cabral com os índios que habitavam a terra	33, 46, 54, 47
	Portugueses e índios estão na origem do país	45, 40

Início do processo de confronto, ocupação e exploração que estão na origem do desenvolvimento econômico brasileiro	Conquista do território por meio de guerras e confrontos	4, 5, 39, 67
	Brasil foi descoberto pelos índios e invadido por embarcações portuguesas	30
	Enfatiza os efeitos da ação dos invasores portugueses	38, 61, 4, 5, 39, 63, 6, 30
	Chegada pelo mar e invasão da terra	6
	Início desencadeado por Cabral, do confronto e exploração dos indígenas.	5
a) Invasão e ocupação da terra de outrem: exploração e dominação	Expansão da religião mediante a guerra	67
	Início do processo de exploração de terras, natureza e pessoas (indígenas e negros).	31
b) Origem do desenvolvimento econômico brasileiro	Chegada de Cabral e escravidão indígena estão na origem do processo de desenvolvimento econômico e da dependência do Brasil	9, 11, 44, 58
a) A independência como consequência do descobrimento do Brasil	Descobrimto do Brasil provocou a Independência	32, 2, 73

Os diagramas elaborados por alunos do terceiro ano do Ensino Médio que compõem este conjunto são:

Quadro 7: Idéias dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio
Tema: descobrimento do Brasil

Categoria	Idéias gerais associadas	diagramas
Quadro Descritivo do achado de Cabral	Portugueses descobrem os índios	15; 37; 60; 64
	Cabral descobre a terra	29
	Quadro descritivo com ênfase na colonização	55
	Cabral peça principal do desenvolvimento	34
	Exploração do índio para extração de riqueza	50; 56; 19; 20; 28

Encontro de culturas	Chegada de Cabral e choque cultural para indígenas	21; 22
	Mistura de raças entre índios e portugueses	24
	Descobriu os indígenas com diferença cultural	27; 53; 70; 23; 26
	Descrição de costumes indígenas	51
	Descobrimto concebido a partir da República	17

Início do processo de confronto, ocupação e exploração que estão na	Conquista do território por meio de guerras e confrontos	14, 52
---	--	--------

origem do desenvolvimento econômico brasileiro	Interesse português pelo lucro gera invasões nas terras	18
Invasão e ocupação da terra de outrem:	Efeitos da ação dos invasores portugueses	14,1, 18, 16, 35, 36
	Chegada dos portugueses e início do confronto e exploração dos indígenas	52, 1, 25, 16, 62, 72, 48, 49
	a) exploração e dominação	Domínio português usando a igreja
b) origem do desenvolvimento econômico brasileiro	Chegada de Cabral e origem processo de desenvolvimento econômico e dependência externa	57, 48, 13, 49, 72

Os temas são aqui referidos conforme o repertório conceitual e vocabular dos participantes e, já que são de uso corrente pelos alunos, serão mantidos mesmo quando não conformam-se à norma padrão da língua portuguesa ou aos referenciais historiográficos. Um exemplo é o próprio conceito de “descobrimto do Brasil”, bastante interrogado no debate historiográfico como relacionado a uma interpretação eurocêntrica da chegada dos portugueses às terras que chamaram “Novo Mundo”, será empregado já que é de uso corrente pelos alunos.

Infere-se que as idéias expressas no conjunto de termos que os estudantes apresentam ao ingressarem no Ensino Médio ancoram-se nas suas experiências na disciplina de história no Ensino Fundamental e no contexto que os envolve, formando estruturas resistentes à mudança. São construídas no processo de atribuição de significados para questões da vida cotidiana, pela percepção individual, ou por meio de concepções analógicas relativas a diferentes áreas do conhecimento, o que ocorre especialmente através do ensino. Constitui-se como conhecimento prévio, aqui concebido como conteúdo lógico transformado em significado “psicológico” na estrutura cognitiva e que funciona como incorporador de novas aprendizagens do indivíduo.

Aparentemente, os participantes da pesquisa buscaram responder à primeira questão do formulário de coleta coerentemente com as suas idéias acerca do que seja um tema importante na formação dos “cidadãos brasileiros”. Considera-se que os estudantes escolheram para apresentação no diagrama o tema mais consistentemente incorporado à sua estrutura cognitiva, percebido por

eles como o “mais fácil” porque dele recordavam-se com maior clareza. O tema é organizado por um conceito subsunçor que generaliza o que é ser cidadão brasileiro e quem é o cidadão brasileiro, favorecendo a atribuição de sentido e o sentimento de pertencimento – ou de não pertencimento – à nação.

Ainda, como Moura (2004) já havia constatado em pesquisa da área de lingüística acerca das narrativas de universitários brasileiros sobre História do Brasil, também nesse estudo observa-se maior facilidade dos sujeitos para lembrarem o “início da História”. A localização das origens permite delinear uma trajetória cronológica para a ação dos “sujeitos da História” e a explicitação de causalidades.

A escolha do tema e a sua apresentação revelam uma questão que, como “pano de fundo”, é comum a todos os diagramas: aprender significativamente é atribuir significado e sentido. Os participantes desta pesquisa, no seu contexto e condição de estudantes do Ensino Médio, fazem um esforço de organização e atribuição de sentido ao elaborar os diagramas. Tal como Reis (1997, p. 5) registrou ao referir-se a respeitados “intérpretes do Brasil”, os estudantes buscam resposta para a pergunta: “O que o Brasil foi, está sendo e o que se tornará?”. Enquanto os grandes “intérpretes do Brasil” produzem sínteses como “reconstruções racionais’ do Brasil” e “Há narrativas de narrativas, metanarrativas retrospectivas, interpretações de interpretações” (REIS, 1997, p. 5; 7), os participantes desta pesquisa buscam responder às mesmas questões na qualidade de estudantes do Ensino Médio.

Isso fica bem evidenciado nos títulos atribuídos aos diagramas – um requisito do mapa conceitual é o seu título – *O Brasil de hoje!* (59), *O Grande comércio* (66), *Brasil: colônia de exploração* (48), *História de um povo!* (14), *O Brasil ainda é uma guerra* (38), *A História do Brasil* (61), *A exploração em nossas terras* (65), *O lucro foi deles!* (3), etc.

Os procedimentos adotados neste capítulo prevêm, após a leitura inicial, uma comparação entre as concepções de alunos do primeiro e do terceiro

ano, buscando verificar se ocorrem mudanças significativas nas suas formulações que possam enfatizar e refletir sobre as idéias dos participantes do primeiro ano.

A exploração das informações coletadas, com base o método de análise de conteúdo, pretende o estabelecimento de categorias de análise, em vista da identificação de conceitos, das relações entre eles, suas similaridades e diferenças, e outras informações que possam emergir, considerando que em História os conceitos são gerados por meio de narrativas. O que significa um olhar guiado, mesmo que não sistematicamente, pelas idéias de foco narrativo, unidade temática e personagens, transformações no tempo e no espaço, possíveis desfechos para a narrativa.

Para realizar a análise de conteúdo dos diagramas tomou-se como norteador o primeiro dos onze itens orientadores para a construção do instrumento de recolha de informações e sua análise, sugeridos por Pereira (2005, p. 6; 2003, p. 65), ao estudar o conhecimento tácito histórico de estudantes portugueses: a definição dos conceitos²⁴. A análise buscou a identificação das idéias mais abrangentes sobre o tema “descobrimento do Brasil” e no processo de estudo os diagramas foram agrupados segundo os conteúdos substantivos mais claramente evidenciados e prevaletentes. De modo geral, as características próprias de um grupo são encontradas nos demais diagramas, mas não são preponderantes. Por outro lado, num mesmo núcleo, o número de ocorrências pode ser maior que o número de diagramas estudados. Isso porque, num mesmo grupo, mais de uma idéia pode destacar-se.

1.1 – Quadro descritivo do achado de Cabral

*O Brasil é uma paisagem
(Nelson Rodrigues apud Carvalho, 1998)*

²⁴ Os onze itens propostos por Pereira (2005, p. 6; 2003, p. 65) estão indicados na nota de rodapé n. 21.

Os diagramas abaixo constituem a categoria “quadro descritivo do achado de Cabral”:

Quadro 8: Idéias dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio
Tema: Quadro descritivo do achado de Cabral

Categoria	Idéias gerais associadas	
Quadro descritivo do achado de Cabral	Chegada de Cabral, enviado de Portugal	59
	Portugueses descobrem os índios e a natureza	7, 8, 41, 42, 43, 66,
	Quadro descritivo da chegada e exploração	7, 41, 42, 59, 65, 66
	Tentativa de leitura do tema “o descobrimento” a partir do indígena	65, 69

A análise do conteúdo dos nove diagramas que formam o conjunto indica que o foco da narrativa está no evento da chegada de Cabral ao Brasil. O “descobrimento do Brasil” refere-se à saída de Cabral em viagem até sua chegada no litoral da nova terra. Essa narrativa privilegia a descrição do que o personagem encontrou no Brasil, como ocorreu a vinda para o Brasil, as diferenças de práticas de *índios* e portugueses, e os feitos de Cabral, o grande protagonista no evento, imediatamente à sua chegada.

O enredo da narrativa orienta-se pela saída e chegada de Cabral: *Cabral saiu de Portugal a procura de um lugar melhor (59); que tinha muitas navegações [muita experiência de navegação], buscando, um lugar melhor e a catequese (59, 8); saiu de Portugal e veio para o Brasil, em busca de novas terras por meio da navegação (41, 42, 8); mandado e com ajuda do rei de Portugal (59, 42); chegou em caravelas (42).*

Chegou no Brasil e encontrou, por um lado, índios, os primeiros habitantes (42), índios e aldeias bem cuidadas (43) em suas terras e aldeias (8, 41), com seus costumes, caça e pesca e danças (66), para quem a riqueza era a natureza, que habitavam a floresta (59). Por outro lado, encontrou florestas abundantes (43) riquezas naturais, minerais, pau-brasil e mato (66, 8, 7, 42, 59).

São destacados os feitos de Cabral, o protagonista: *é quem descobriu o Brasil (42, 59, 41, 43), viajou para novas terras; retirou árvores (desmatamento) (59, 42), explorou os índios, teve ajuda [dos] índios (59).*

Nesses diagramas evidenciam-se as diferenças entre os papéis exercidos por portugueses e indígenas. Os primeiros tomaram a iniciativa, saíram de Portugal (7, 8, 59, 41, 42) acharam os índios (42, 7, 8, 41, 66); usaram o pau-brasil para comércio de tintas para tingir (66); exploraram os índios e a natureza (42, 7, 41, 65, 66, 59). Os segundos, personagens secundários que auxiliam o protagonista Cabral na sua empreitada, *já habitavam a terra* (43, 7, 8, 41, 42); e *foram obrigados ao desmatamento para sobreviver* (59), *escravizados* (7, 41, 65); *tinham costumes, danças, rios, navegação, pedras preciosas* (66); faziam uso da natureza e do que ela oferecia, terras, rios, florestas, pau-brasil, minérios (42, 7, 8, 41, 66).

É enfatizado que a terra encontrada, o Brasil, tinha *índios* e *natureza* (43, 8, 41, 42): esta não era – obrigatoriamente - a terra dos “índios”. Eles têm parcelas do que encontra-se no Brasil: *aldeias bem cuidadas* (43); *tinham suas terras; usavam Pau Brasil* (8); tinham na floresta o seu *habitat* (59); *foram os primeiros habitantes* (42); *tinham costumes, danças, rio, navegação, pedras preciosas* (66).

O Descobrimento do Brasil

(43)

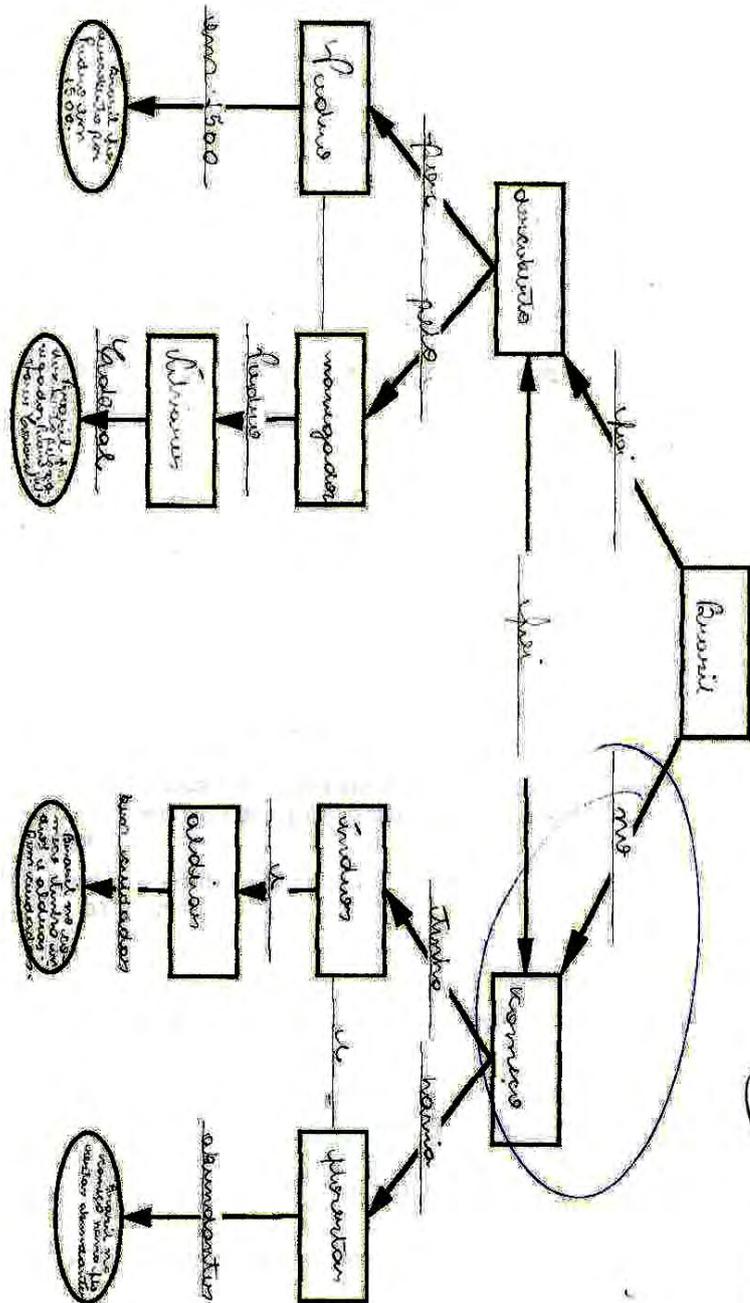


FIGURA 2: Diagrama 43
Exemplar de diagrama do conjunto “quadro descritivo do achado de Cabral”

a) um mosaico de imagens

Nessa categoria, a narrativa dos participantes sobre o “descobrimento do Brasil” foi constituída como uma descrição organizada como um mosaico de imagens: *caravelas, índios, florestas abundantes, corte de pau-brasil, Primeira Missa*, etc. São as imagens – o seu conteúdo visual – que determinam o contido nas idéias expressas. Organizadas no diagrama essas imagens indicam não apenas as proposições elaboradas pelos estudantes, mas também os conceitos incorporadores que as agrupam e lhes dão sentido, conforme pretende-se demonstrar a seguir.

Pereira (2003, p. 88), ao estudar a definição de escravidão romana como instituição de um grupo de estudantes portugueses, afirma que os alunos parecem fazer uso de “(...) um armazém de imagens [construído] quando expostos a vivências específicas, imagens essas que tornam-se disponíveis como uma base de dados válida”. E sugere que em relação ao tema que estuda, a escravatura romana, “(...) esta disponibilidade é apoiada por um acesso fácil a artefactos icônicos como filmes, documentários, romances, etc.”. Pode-se afirmar que “a visão é um processo que produz a partir de imagens do mundo externo, *uma descrição do que é útil para aquele que vê*, e não um emaranhado de informações irrelevantes” (MARR apud PINKER, 1999, p. 229, destaque nosso) ²⁵.

Pereira constata a persistência destas “idéias icônicas” que afetam a sensibilidade estética e moral dos alunos, e atribui o caso ao acesso facilitado a artefatos icônicos como filmes, documentários, romances, etc. A autora constata que o uso de “idéias icônicas” facilita aos estudantes descreverem comportamentos inaceitáveis face aos seus valores, permitindo-lhes tipificar e

²⁵ Diferentes autores e teorias referem-se à narrativa por meio de imagens. Por exemplo, MOREIRA (2002, p. 5) refere-se aos “modelos mentais” de Johnson-Laird, que “podem ser basicamente proposicionais, i.e., constituídos principalmente de proposições, ou basicamente imagísticos, ou seja, constituídos predominantemente com imagens, ou, ainda, híbridos, quer dizer, formados por proposições e imagens”. Esses modelos são funcionais, criados quando “nos defrontamos com uma situação nova, construímos um modelo mental para entendê-la, descrevê-la e prever o que vai acontecer”. Para a interpretação da narrativa na obra literária, Norman Friedman estabelece uma tipologia que traz, como última categoria, a “exclusão do autor”, que no texto transmite *flashes* da realidade como se fossem captados por uma câmera, ou uma “notação cênica de roteirista de filme” (LEITE, 1994, p. 62). Ver também, Rösen (2007, p. 6).

avaliar, sob o ponto de vista contemporâneo, os comportamentos atribuídos a amos e escravos.

Pode-se afirmar que o mesmo ocorre com os participantes da pesquisa aqui apresentada. Apenas que, enquanto Pereira (2003, p. 187) registra entre os alunos com 16 anos e mais de idade a redução da tendência de definir um tema “como uma lista de imagens sobre a vida cotidiana”, aqui isso se verifica de outro modo: a idade média dos participantes desse conjunto é 22 anos, com idades variando entre 14 e 40 anos, e representa 24% da amostra estudada. Além disso, essa tendência manifesta-se também nas demais categorias, e particularmente, no conjunto de diagramas elaborados por alunos do terceiro ano categorizados como “quadro descritivo do achado de Cabral”.

Talvez não seja a idade, mas a aprendizagem e a conseqüente diferenciação progressiva é que determinem a intensidade da tendência de definir um tema com base em idéias icônicas. No caso do tema aqui estudado, o “descobrimento do Brasil”, as fontes dessas imagens que fundamentam os conceitos apresentados nos diagramas encontram-se disponíveis para o estudante, sobretudo, no conteúdo veiculado no livro didático e na mediação do professor. Ambos poderiam ser designados como “lugares de memória”, como discutiu Nora (1993), o que não exclui a contribuição de outros meios para o estabelecimento e cultivo de uma representação do passado para a nação brasileira. Referem-se à construção do significado de nacionalidade e de identidade do aluno. A escola é instrumento privilegiado para o cultivo dessa representação. Pela sua intervenção se constroem as estruturas básicas que permitirão atribuição de sentido às comemorações, filmes, documentários, romances, etc. Nesse sentido, Siman (2001, p. 164) afirma que “Parece inegável a força homogeneizadora da escola (...) promove a autorização de interpretações e modos de interpretar o mundo físico e social”.

Nessa tarefa, o ensino escolar amparou-se, sobretudo, na tradição historiográfica brasileira fundada no século XIX, no processo de construção de uma representação da nacionalidade brasileira, de um conjunto de valores e símbolos para orientação das práticas cotidianas daqueles que se reconhecem

como brasileiros²⁶. Um indicativo dessa afirmação pode ser encontrado no estudo de Ribeiro (2004) acerca das permanências e as transformações ocorridas nas práticas discursivas que têm forjado imagens do Brasil como um país “racializado” nos manuais escolares da disciplina “História do Brasil” a partir do final do século XIX e, também, ao longo do século XX. Autores de manuais, em diferentes contextos, não fugiram do roteiro apresentado pelos intérpretes e idéias sobre o Brasil do século XIX (RIBEIRO, 2004, p. 56). A importância da escola na construção e perpetuação de representações sobre a nacionalidade brasileira evidencia-se também nas obras de Siman & Fonseca (2001); Morettin (2000); Silva (2003); Fonseca (1993), Bittencourt (1997); Gasparello (2004); Gontijo (2003), entre outros autores.

Na sua tarefa de disseminar valores e símbolos da nação, o ensino escolar amparou-se, igualmente, nas imagens geradas pela literatura romântica, mas, particularmente, na pintura do século XIX (FONSECA, 2001).

O espaço privilegiado para o debate do tema “descobrimento do Brasil” foi o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 1838. No artigo primeiro dos seus estatutos, ao estabelecer os objetivos da instituição, determina: “1º Coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a História e Geografia do Brasil e assim também promover os conhecimentos destes dois ramos científicos, por meio do ensino público, logo que os cofres sociais o permitissem” (IHGB, 2006, p.1).

O tema surgiu como uma produção dos historiadores como Adolfo Varnhagen (1816-1878) e Capistrano de Abreu (1852-1927). A *Carta de Pero Vaz de Caminha*, principal documento utilizado na construção do tema “descobrimento do Brasil”, foi publicada e circulou no Brasil pela primeira vez em 1817, na

²⁶ A bibliografia consultada nos permite considerar que as idéias manifestas nos diagramas sobre os indígenas são ancoradas em idéias gestadas a partir do século XIX, quando se buscava estabelecer uma identidade nacional, e as origens da nação brasileira (MONTEIRO, 1994; OLIVEIRA, 2000; MACHADO, 2000; SIMAN & FONSECA, 2001; PINSKY, 2002; ALMEIDA, 2003; BRANDON, 2005; RIBEIRO, 2004; GASPARELLO, 2004).

Corografia Brasília, de Manuel Aires de Casal. Nesses estudos constrói-se uma trajetória nacional com base na valorização das fontes documentais primárias como comprovação das narrativas, prevalecendo um tratamento descritivo dos documentos, mais que sua interpretação (IGLÉSIAS, 2000).

O tema também foi constituído, inicialmente, como criação de pintores acadêmicos ligados à Academia Imperial de Belas Artes, mais tarde Escola Nacional de Belas Artes, encarregados de traduzir as reflexões dos intelectuais ligados ao IHGB para o grande público. Daí o seu forte apelo educativo. Entre as obras do período, por exemplo, estão os quadros de Oscar Pereira da Silva, *Desembarque de Cabral em Porto Seguro em 1500* (cerca de 1900) e *Nau Capitânea de Cabral (ou Índios a bordo da Capitânea de Cabral)*, sem data (MORETTIN, 2000).

Segundo Siman & Fonseca (2001) e Morettin (2000), a imagem mais explorada no ensino e popularizada pela intervenção da escola é a elaborada em *A Primeira Missa no Brasil*, de Victor Meirelles de Lima, pintado em 1860, em óleo sobre tela. A dimensão do quadro, com 286 cm x 356 cm, configura-a como um *panorama*, pintura histórica de grandes dimensões, surgida no final do século XVIII e início do XIX, e impõe-lhe a tarefa de “educação cívica das massas”, especialmente dos jovens. Morettin (2000, p. 19), reproduz um fragmento de texto do jornal *A Gazeta de Notícias*, de 17 de junho de 1900, relativa ao panorama *A Primeira Missa no Brasil*: “oferece ao visitante a sensação igual à que poderia ter observado o fato verdadeiro”. Explicita-se aí a função educativa como uma característica do *panorama*. Morettin (2000, p. 19) reproduz uma afirmação do próprio Victor Meirelles: “Quem sabe quantos desses infantis visitantes guardarão tão profunda impressão do que ali observaram, que ainda um dia virão por ele atraídos fazer parte de nossa comunhão nacional?”.

Essa função educativa dos panoramas históricos e a instalação das imagens criadas na representação da nação brasileira são potencializadas por meio do ensino e de um instrumento em particular, o livro didático. Bittencourt (1997, p. 77) ao tratar do livro didático afirma que: “As ilustrações mais comuns sobre o passado da nação foram reproduzidas, por desenhistas ou fotógrafos, de

quadros históricos produzidos no final do século XIX. Dessa galeria de arte que os livros didáticos foram os principais divulgadores (...).”

Como relata Fonseca, esses livros, ou ao menos aqueles com maior circulação, eram produzidos por historiadores ligados ao IHGB. O que garantia a difusão das interpretações produzidas naquele instituto. Por outro lado, as ilustrações foram incluídas nos livros didáticos para que, como propunha Jonathas Serrano, as crianças aprendessem também “pelos olhos” (FONSECA, 2001, p. 95). Morettin (2000, p. 20) declara que:

Condensando o saber considerado correto sobre a História, e ganhando contornos de verdade, as imagens inseridas nos manuais transformam-se na representação visual do fato, sobre o qual não devem pairar dúvidas e muito menos interpretações, dado o caráter impositivo e unívoco do conhecimento transmitido pelo livro didático.

Essas imagens presentes no livro didático têm a função de confirmar o sentido do relato escrito, de propiciar a visualização de uma determinada leitura sobre o passado da nação, ou seja, são ilustrações. Essas imagens constituem certos conteúdos e facilitam a sua permanência na estrutura cognitiva e exclui ou limita a sua compreensão como fontes historicamente produzidas.

b) idéias sobre os indígenas e a natureza

O conjunto dos diagramas aqui focados refere-se às idéias acerca dos povos que habitavam a terra quando da chegada de Cabral. Nessas narrativas ancoradas em imagens bastante unívocas, *índios* e a natureza confundem-se. A imagem do indígena é estática, sem muita diferenciação. Sua presença é registrada em associação e como parte do cenário natural. Percebe-se a terra encontrada pelo que nela interessava aos portugueses: florestas abundantes (43) riquezas naturais, *pau-brasil* e *mato* (66, 8, 7,42, 59).

Os indígenas são alcançados apenas por meio da ação dos portugueses, como inseridos na natureza. [Cabral] *Chegou no Brasil* e encontrou,

os índios, os primeiros habitantes (42, 7,8, 41, 66), índios e aldeias bem cuidadas (43) em suas terras (8, 41), com seus costumes, caça e pesca e danças; já habitavam a terra (66); habitavam a floresta (59), e assim como a natureza, foram explorados pelos portugueses e foram obrigados ao desmatamento para sobreviver e ajudaram os portugueses (59), eram escravos trabalhadores servos (41), viu índios no mato para escravização (7).

Em linhas gerais, nos diagramas, os indígenas são vistos pelo véu da idealização romântica: viviam sob o domínio e segundo o ritmo da natureza, a ela integrados, mas sem nela interferir. Ao mesmo tempo, *índios, aldeias, terras e florestas* são bem cuidados. A chegada dos portugueses marca a ruptura dessa vida idílica, reduzindo os indígenas à mão-de-obra explorada no desmatamento. São os portugueses que em ações moralmente reprováveis fazem com que os indígenas estabeleçam-se sobre a natureza. Assim, são tidos como vítimas indefesas, primeiro do determinismo natural, depois de concepções e interesses de outros (DAMATTA, 1993).

Observa-se nos diagramas aquilo que Ribeiro (2004, p. 28) constatou acerca da organização e conteúdos dos livros ou manuais didáticos de História do Brasil produzidos desde o Segundo Reinado até os dias recentes:

(...) as imagens das populações indígenas têm sido criadas e representadas inspirados nos estudos de von Martius e Varnhagen; ou seja, a partir da ausência de certas instituições ou negação de determinados traços culturais da civilização ocidental. Em síntese, as caracterizações assemelharam-se muito e foram desenvolvidas com base nas seguintes categorias descritivas, não necessariamente assim ordenadas: origens e classificação; aspectos físicos e usos e costumes; organização social e política; línguas e cultura; e influências para a formação da sociedade nacional. Mesmo os autores que procuravam retratar as sociedades indígenas de outra perspectiva, isto é, como portadoras de cultura em muitos pontos correspondentes à européia, fizeram-no a partir de tais categorias.

Uma grande diversidade de informações – e mitos – é gerada sobre os indígenas até o século XIX, quando Varnhagen, a serviço da construção histórica da nação, investiga o descobrimento do Brasil (IGLÉSIAS, 2000). Nas narrativas – dos descobridores, viajantes e evangelizadores, desde Pero Vaz de

Caminha até Martius (fonte para Varnhagen em *Viagem pelo Brasil*, publicado entre 1823-1831) – prevaleceram o pitoresco e a natureza como determinantes da existência dos não europeus, que propagavam mitos como a prática generalizada da antropofagia, preguiça, etc. Essas narrativas amparam-se num volume de imagens, de informações e detalhes não condizentes com a ausência de diferenciação observada nas narrativas dos estudantes quando relacionam indígenas e descobrimento do Brasil. Ou seja, a tradição produziu razoável quantidade de descrições não transmitidas às novas gerações.

Talvez, uma chave para a compreensão desse fato esteja, como na formulação de Pinsky (2002, p. 14), em considerar: “O modo como se produzia o conhecimento histórico e qual o seu significado para a sociedade que condicionou a sua produção” no século XIX, quando busca-se constituir o Brasil como nação. E qual o significado que esse conhecimento tem para os homens de hoje, o que orienta a sua permanência nos diagramas estudados.

Naquele momento, tratava-se de buscar elementos para a sustentação de uma identidade nacional, diferente da portuguesa e que a ela pudesse ser contraposta – o Brasil acabara de tornar-se independente de Portugal por obra de um português. Nesse sentido, o indígena, primeiro habitante da terra, antecedente aos lusitanos, torna-se figura central do discurso. Porém, como afirma Hobsbawn (1984), a nação é uma tradição inventada que ancora-se em representações idealizadas capazes de propiciar um compartilhamento do sentido de nacionalidade. Aparentemente, idéia geral de indígena, no livro didático, não refere-se homem concreto, mas à sua idealização romântica, portanto, dispensa certas informações.

Se o IHGB, no século XIX, quando buscava-se uma identidade para o estado-nação recém independente, foi o grande responsável pelos estudos sobre o “descobrimento do Brasil”, a caracterização da presença do indígena nesse debate foi desenvolvida, sobretudo, no Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, fundado em 1894, e no Museu Paulista, fundado em 1895, por iniciativa da elite paulista que buscava estabelecer suas origens entre os primeiros colonizadores do Brasil. E “teria como matriz uma produção historiográfica que

procurou as origens do bandeirante na conjugação entre o branco e o índio e na figura do mameluco” (OLIVEIRA, 2000, p.184). Essas idéias foram desenvolvidas com a contribuição de renomados como Afonso Taunay, Oliveira Viana e Alberto Rangel.

Um exemplo das proposições dessa historiografia pode ser encontrado na obra de José Vieira Couto de Magalhães (1837-1898), estudada por Machado (2000). A autora alerta que Couto de Magalhães não está entre os expoentes do pensamento nacional. Mas, em “O selvagem”, dá forma ao “mito do tupi como raça brasileira, dotada de qualidades superiores e base positiva para a mestiçagem, por sua vez responsável pela viabilização do homem americano”. Os cablocos são os construtores do progresso e elemento fundamental na definição da nacionalidade brasileira. Por outro lado, Couto Magalhães insistia na importância da adaptação do homem civilizado ao indígena, pois estes viviam em acordo com as leis da natureza e representavam o passado mais autêntico da identidade brasileira, uma alternativa ao europeu civilizado (MACHADO, 2000, p. 70).

Essa concepção do indígena situa-se, como já foi afirmado, no debate relativo à identidade da nação brasileira. Para Gontijo (2003, p. 55), identidade nacional pode ser conceituada como “uma construção histórica, resultante de um processo que atribui significados e sentidos a uma ‘comunidade imaginada’”. Partindo desse pressuposto, a autora reflete sobre as reelaborações que a reinventam e reinvestem “de significados e sentidos, a partir de situações históricas específicas”.

Percorrendo a trajetória do conceito desde o século XIX até o final do século XX, Gontijo estabelece que raça e diversidade – em termos raciais – são fundamentais nesta discussão. No século XIX já prevalece a constatação de que no Brasil não existe uma unidade racial (ROMERO, 1881; MARTIUS, 1845). Então destaca-se a diversidade como um problema a ser enfrentado. Essa diversidade ameaça o Brasil, pois as diferenças socioculturais são naturalizadas. Daí Martius (1845) propor que o desenvolvimento do Brasil promoveria o

aperfeiçoamento das três “raças”, discute-se então, a eliminação das diferenças observáveis por meio da miscigenação.

Nas primeiras décadas do século XX, destaca-se a crítica ao europeu e ao lusitano, em particular. Além disso, desenvolve-se o embate entre a “(...) idéia de que as diferenças se somam em uma sociedade que não segrega, não separa, não divide”, e a crença de que “o progresso estaria restrito às sociedades livres da miscigenação” (GONTIJO, 2003, p. 59).

Publicada em 1933, Casa Grande & Senzala, de Gilberto Freyre, apresenta como elemento da identidade brasileira a capacidade de absorver e valorizar influências culturais diversas. Essa obra se constituirá num dos referenciais do Estado Novo, para a “construção do mito da democracia racial brasileira”, quando caracteriza-se o ‘povo brasileiro’ como uma ‘raça de mestiços’, à qual eram atribuídas características (...) dotadas de positividade” (GONTIJO, 2003, p. 61).

Na década de 1950, enfatiza-se o estudo da “realidade brasileira” e estabelecem-se novos parâmetros para a explicação da diversidade cultural e do atraso baseados na análise econômica. Conforme Oliveira (apud GONTIJO, 2003, p. 62), a nação “(...) se expressa na idéia de um projeto nacional nos anos de 1950”. Porém, como constata Gontijo, o conceito de “povo” permanece como uma questão não resolvida.

Relativamente ao que aqui interessa – concepção do indígena situada no debate em torno de uma identidade da nação brasileira – a década de 1990 traz uma novidade: os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (PCNs) recolocam a questão da pluralidade cultural e da diversidade como marcas da identidade brasileira, mudando a perspectiva do determinismo natural, racial e cultural. Propõe-se a afirmação dessa diversidade, a lógica do multiculturalismo e da política do reconhecimento, como pressupostos de um novo modelo de interpretação da diversidade (BRASIL, 1999, p. 67).

A identidade nacional brasileira, nos PCNs, pode ser identificada nos elementos típicos e dispersos pelos vários grupos que compõem a nação.

Nesse sentido, um novo conceito surge ao lado de identidade nacional: o de identidade grupal, o que pressupõe certo deslocamento da idéia de nacionalidade como

(...) uma 'comunidade imaginada' como sendo fundada pelo 'mito da democracia racial', passa-se a uma 'comunidade imaginada' a partir do convívio entre grupos diferentes, cujas fronteiras podem, supostamente, ser identificadas mediante a recuperação (e valorização) das características de cada grupo (GONTIJO, 2003, p. 71).

Neste ponto reapresenta-se a indagação de Pinsky (2002): “como se produzia o conhecimento histórico e qual o seu significado para a sociedade que condicionou a sua produção” no século XIX, quando busca-se constituir o Brasil como nação. E perguntar: qual o significado que o conhecimento sobre indígenas e a natureza tem para os participantes desta pesquisa, o que alimenta a a permanência de certas características nos diagramas estudados?

Aparentemente, o indígena como sujeito histórico não foi nem objeto do ensino de História e nem incluso nos debates acerca da identidade nacional, pois não era ele o sujeito, mas a sua idealização que foi incorporada ao discurso sobre a nação no século XIX e XX.

Como destaca DaMatta, pode-se afirmar que o indígena está englobado na natureza que constitui-se de terra, mar e céu, fenômenos meteorológicos, as plantas e os animais, e “finalmente o homem”. Isso lhe confere uma posição particular nesse esquema. No Brasil, quanto mais próximo da natureza mais se é inferiorizado (DAMATTA, 1993, 98-99). A narrativa dos estudantes reapresenta estas contradições quando delinea um espaço físico no qual insere-se o indígena, e não ambientes sociais (dos povos indígenas).

Carvalho (1988) constata, a partir de pesquisa de opinião pública, a vitalidade da visão paradisíaca da natureza brasileira na atualidade, que o autor qualifica como surpreendente, sendo a natureza a razão principal do orgulho nacional, acima de outras razões, como o caráter do povo e a história do país. Sugere que a persistência desta visão da natureza esteja vinculada à concepção negativa do povo, também persistente.

Holanda (1994), particularmente em *Visão do Paraíso*, cuja primeira edição é de 1959, mas também em *Raízes do Brasil*, de 1936 (1971), estuda minuciosamente como a visão edênica orientou a ocupação do território que veio a ser brasileiro, sendo essa terra concebida como o próprio jardim do Éden. DaMatta (1993, p. 103) afirma que a economia colonial foi orientada por essa “visão do paraíso” e pelo enriquecimento rápido como valor, num tipo de extrativismo em que o colonizador segue a natureza, predando os seus frutos mais atraentes ao olhar do explorador (pau-brasil, por exemplo), sem estabelecer outro tipo de interação. Assim, desenvolve-se junto com a concepção edênica da natureza, “uma visão tanto ingênua quanto mistificada das culturas indígenas locais” (DAMATTA, 1993, p. 105).

A idéia de “descobrimento do Brasil” evidencia que o processo realiza-se de forma casual, numa “natural” apropriação da natureza que ofereceu-se, incluindo homens que não apresentam resistência importante. Como afirma DaMatta (p. 106), “processos históricos e sociais são lidos pela ótica de uma “história natural”, uma narrativa na qual enfatizam-se os ritmos biológicos e as determinações naturais”; eximindo “a responsabilidade dos agentes históricos e inibindo a discussão das opções políticas, mas em compensação inclui etnias e subordinados como personagens de um drama social ambíguo e aparentemente sem sujeito”.

Assim, mesmo no momento em que observa-se uma tendência de fortalecimento da noção de identidade grupal ao lado do sentido de identidade nacional, os indígenas, aliados da sua historicidade, ainda são reconhecidos na imagem antiga, fixa, cristalizada, associada à natureza edênica. Mesmo quando os estudantes ensaiam afirmar a sua historicidade, suas idéias apresentam o limite do antigo conceito articulador de sentido, forjado por longo período, sistematizado, sobretudo no século XIX e cultivado até os dias atuais. E, num contexto em que visualiza-se claramente a ação humana causando o esgotamento da natureza, ainda não é possível reconhecer, por meio do ensino de História, a diversidade de projetos escamoteados sob a idéia de nacionalidade brasileira.

Como demonstra o diagrama abaixo, faltam elementos aos alunos ao referirem o tema “descobrimento do Brasil” desejando observá-lo a partir da ótica dos povos indígenas. Os vocábulos listados (item 2 do diagrama) não são mantidos no diagrama. Na prática, a ausência de lembrança, de conceitos claros e em condições de disponibilidade leva à mudança do tema.

Figura 3: Diagrama 69 (frente)

1. Qual é o mais importante tema de História do Brasil, aquele que todos os cidadãos deveriam estudar?

Descobrimento do Brasil

2. Escreva 10 palavras indicando as idéias mais importantes sobre o tema escolhido, que descrevam o seu conceito.

História indígenas, um pouco, tradição indígena, relação entre índios e o brancos, alumbrição indígenas, escravidão, nebreza, trabalho indígenas e a imeradia

AGORA OBSERVE O DIAGRAMA ABAIXO E RESPONDA:

3. Escolha a palavra que indique o conceito mais importante entre os que você escreveu – aquela que expressa a sua idéia mais geral sobre o tema escolhido na tarefa 1. Escreva-a no topo do diagrama.
4. Organize as demais palavras em dois grupos de assuntos de forma que fiquem perto umas das outras aquelas que melhor se relacionarem.
5. Distribua as palavras nas colunas, por ordem de importância, considerando que explicam o conceito escrito no topo. Escreva estas palavras nos retângulos.
6. Nas linhas entre os retângulos escreva uma palavra que explique bem as relações entre os termos contidos nos retângulos.
7. Nos círculos escreva exemplos dos conceitos que você apresentou. Depois, nas linhas que ligam círculos e retângulos, escreva uma palavra que explique as relações entre as palavras neles contidas.
8. Caso queira registrar mais idéias, acrescente mais retângulos, círculos ou linhas no diagrama.
9. Por último, escolha um título que expresse o tema tratado no diagrama que você organizou:

TÍTULO

Um diagrama (51, terceiro ano) ao tratar do *descobrimento do Brasil*, descreve exclusivamente o indígena que (...) *pesca no mar onde [a] vistaram [as] caravelas*. Aparentemente o aluno está a propor uma perspectiva diferente – do indígena – para a consideração daquilo que caracteriza “descobrimento do Brasil”. Mas, a falta de elementos faz com que seu diagrama expresse um quadro elementar: *descobrimento do Brasil teve os índios que sobreviviam da caça de animais e pesca no mar [de] onde [a]vistaram [as] caravelas; as moradias eram as ocas eram soterradas de terra; suas vestimentas eram apenas pinturas; viviam [em] ocas [com] folhas e madeiras de pau-brasil*.

Talvez possa-se invocar aqui a afirmação de Gruzinski (2001, p. 22), ao referir-se a sociedades que reescreveram a própria história após a conquista da independência: “descolonizam a sua história, mas freqüentemente com os mesmos instrumentos que o colonizador, construindo uma história que é o inverso daquela que lhe era imposta”.

Aparentemente as idéias expressas pelo conjunto de diagramas aqui considerados, acerca do tema do “descobrimento do Brasil”, são ensinadas e sobrevivem na memória dos estudantes construídas a partir dos debates iniciados no século XIX, mediante uma apropriação de discursos historiográficos à luz das demandas e mediações do tempo presente, que consolidam-se e manifestam-se como um mosaico de imagens, selecionadas e organizadas conforme a necessidade. Seus diagramas descrevem o fato – a vinda e a chegada dos portugueses ao Brasil – como um evento que refere a fundação da nação, sem discutir o tema.

Infere-se da leitura dos diagramas que a aprendizagem do tema “descobrimento do Brasil” efetiva-se segundo a perspectiva da formação do cidadão brasileiro, ou de uma representação, pelo aluno, de si próprio enquanto participante de uma memória nacional. Nesse sentido, pressupõe a importância de rememorar, comemorar, cultivar a memória, num ritual datado em que três tempos históricos sobrepõem-se: “o século XVI, com o descobrimento e a conquista; o

século XIX, com a construção das memórias nacionais e o século XX, com a crise dos Estados nacionais e a explosão das etnicidades" (MONTERO, 1996, p. 22).

No reconhecimento de tempos superpostos – do evento, da sua interpretação por diferentes sujeitos, da leitura do aluno – talvez esteja uma possibilidade de mudança conceitual, e, portanto, da narrativa histórica para os estudantes do Ensino Médio, o que dependerá muito da capacidade de indagação sobre as idéias que esses estudantes levam para a sala de aula, e de compartilhamento de significados entre professores de História e seus alunos. Neste caso, os pressupostos da teoria da aprendizagem significativa e, particularmente, sua ênfase na importância do conhecimento prévio como fator determinante na aprendizagem podem contribuir para uma mudança conceitual, pois estabelece que aprender não refere-se a um processo automático de eliminação ou substituição de idéias alternativas anteriores à experiência de aprendizagem, mas, ao enriquecimento – ou empobrecimento – por meio da construção e discriminação progressiva de significados de um conceito ou proposição (AUSUBEL, NOVAK; HANESIAN, 1980; AUSUBEL, 2003).

1.2 – Encontro de culturas

*(...) a contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade – daremos ao mundo o “homem cordial”.
(Sérgio B. de Holanda)*

Os diagramas abaixo constituem a categoria “encontro de culturas”:

Quadro 9: encontro de culturas

Categoria	Idéias gerais associadas	Diagramas
Encontro de culturas	Chegada de Cabral e mistura de culturas: portugueses encontram seus diferentes (índios)	3,10, 12, 33, 46, 54
	Portugueses e índios estão na origem do país (Brasil)	3, 12, 33, 40, 45, 46, 54, 47

No mesmo quadro de referências anteriores situa-se o agora destacado. Esse apenas caracterizado por uma maior ênfase na concepção do

“descobrimento do Brasil” como um encontro de culturas e pessoas diferentes e mistura de culturas. Nesse conjunto de nove diagramas, a narrativa revela o reconhecimento de que estas terras eram habitadas por povos com diferentes culturas, quando aqui chegaram os navegadores portugueses.

Para isso caracteriza-se a diferença alocando-a na *cultura dos índios, primeiros habitantes do Brasil, que tinha cultura e sabedoria* (33), *sabiam preservar [sua] cultura* (3), expressa com os seguintes termos: *comida, acarajé, caça e pesca, coleta de frutos em vista da sobrevivência, pajé, nômades* (45, 54); *eram pelados; falavam tupiguarani* (12); [sendo que] *riqueza para os índios [era a] natureza* (3).

A narrativa inicia-se com a chegada de Cabral entendida como o desembarque de suas caravelas na terra nova. Isso corresponde, nos diagramas, ao “descobrimento do Brasil”: *Chegaram os portugueses; veio com navegações* (12); *pessoas chegavam [em] embarcação; chegar [em] caravelas* (46); *Pedro Álvares Cabral era português e comandou as navegações por meio das caravelas, grandes embarcações* (47). A seguir, essa ação de Cabral passa a ser considerada do ponto de vista dos seus efeitos. Como bem expressa o diagrama 10 (Figura 4), *Pedro Álvares Cabral chegou e houve*.

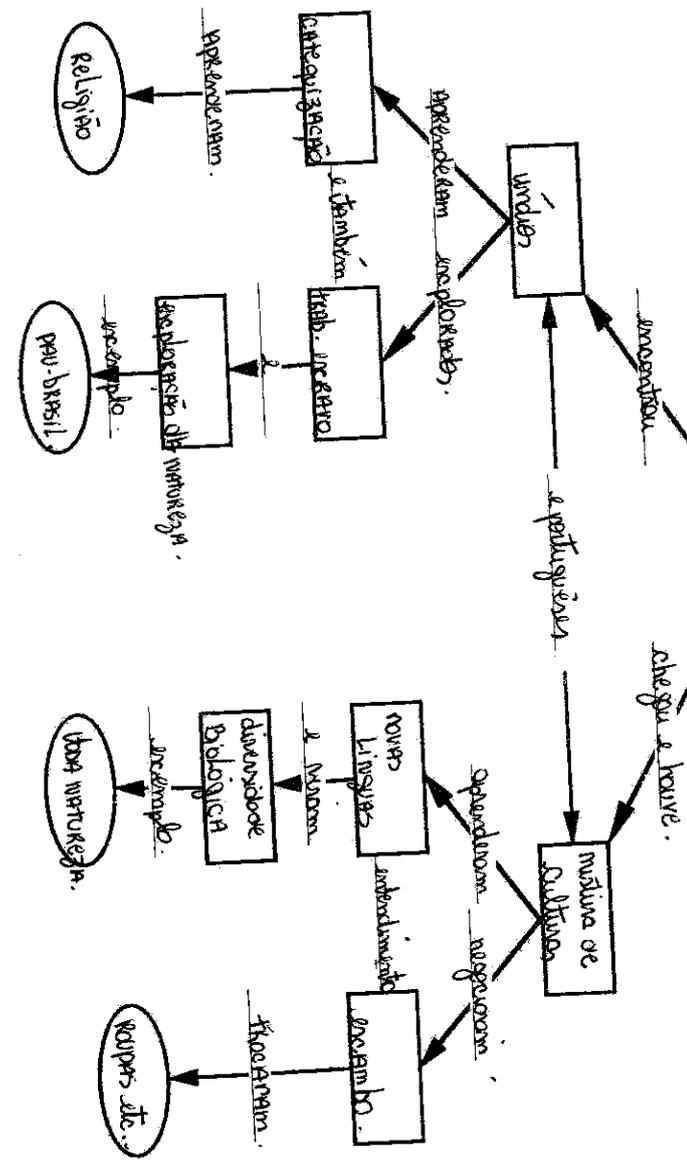
Os efeitos para os portugueses caracterizam-se como *mistura de culturas* (10); *aprenderam novas línguas e viram diversidade biológica* (10); por meio dos *negócios (escambo)* (10, 47, 12); *conhecer pessoas* (46); e, por meio da *exploração dos indígenas e da natureza (madeiras, pau-brasil, florestas)* (10, 11, 54, 3, 45, 46, 47); *posse da terra para o rei e sua colonização* (3, 46).

Para os nativos, trata-se de um *encontro* que possibilita: *aprenderam a religião* (10), e vivenciaram a *exploração* (47, 10, 11, 45, 3, 40, 54) até o seu limite, o trabalho escravo (10, 54). Foram *obrigados à civilização*, com os *ensinamentos portugueses* (3).

Figura 4: Diagrama 10

a chegada dos portugueses nos terras brasileiras

10



Ainda, refere-se ao legado que esse encontro deixou para o povo brasileiro: *terra boa*, pois nela *tudo o que se planta dá; cultura e riquezas como [a] madeira* (33). [E, à] *língua portuguesa que se tornou a língua oficial do Brasil* (47).

Em resumo, trata-se da narrativa da chegada de Cabral e o seu encontro com os nativos, da descrição de diferenças aparentes entre portugueses e indígenas, ou da constatação de como efetivou-se a dominação e a exploração dos nativos e da natureza, e as suas conseqüências, sendo o evento da chegada de Cabral à nova terra o marco desencadeador. Sob o olhar retrospectivo, os efeitos desta ação, por um lado provocaram a *escravidão*, a *devastação de florestas*, por outro, levaram à constatação, entre outras, da *diversidade biológica*, *diversidade de costumes*, à *mistura de culturas*.

Outra característica observada nos diagramas: os participantes dessa pesquisa também “formulam as suas frases em tom de julgamento de acordo com os pontos de vista contemporâneos, assumidos como atemporais”, o que já foi constatado por Pereira, em 2003 (p. 188), quando estudava idéias de estudantes sobre a escravidão romana. Cabral, o protagonista desta história, é ambíguo: é o sujeito que age, que opera. E é essa ação que gera o desenvolvimento. Mas, também encarna valores não aceitáveis, aqueles que levam ao *desmatamento*, à *exploração dos índios*, *desigualdade*, *falta de opção*, *domínio*. A idéia de *natureza* brasileira, assim como a de *indígena*, é portadora de valores que os estudantes consideram positivos, por exemplo, aqueles relativos à vontade e à prática para a *preservação da natureza e da cultura*.

Esse olhar retrospectivo para o indígena e a natureza é aquele que constata, à luz dos valores contemporâneos, a *injustiça* praticada a partir do “descobrimto do Brasil”. Mas, antes de uma denúncia da *injustiça*, é uma narrativa sobre os acontecimentos que estão na fundação do Brasil, protagonizados por portugueses e indígenas, cada qual no seu papel: o primeiro, como fundador e condutor do processo cujos efeitos hoje desfruta-se – a terra, o povo, a cultura – e o segundo, como a mão-de-obra necessária. Descreve-se, assim, o contexto do qual resulta o *Brasil de hoje*, a nação brasileira.

A categoria “encontro de culturas” não indica o reconhecimento do “outro” como “ser pleno”, e direitos iguais para pessoas com culturas diferentes. Aparentemente está pressuposto o reconhecimento da diferença como um meio de assimilação e dominação, conceitos utilizados por Todorov quando trata do “reconhecimento do outro” (TODOROV, 1983).

O termo "encontro" foi bastante utilizado, por exemplo, durante as comemorações dos 400 anos da Descoberta da América, para indicar a condição de sujeito do processo, tanto das populações pré-colombianas, como dos europeus que aqui ancoraram. Esse termo carrega significados bastante contraditórios. O’Gorman (1992) e Todorov (1983) argumentam que a América foi “encontrada” e não “descoberta”, pois não trata-se da descoberta de algo novo, e sim de algo que já fazia parte do imaginário dos europeus quando da sua chegada na nova terra. O mesmo observa-se nas idéias expostas pelos participantes desta pesquisa quando tratam da chegada de Cabral ao Brasil. O Brasil como hoje é conhecido é uma construção posterior ao “descobrimento”.

A estruturação das proposições nos diagramas não deixam dúvidas, constituem-se como uma constatação: dois deles iniciam-se com a palavra *Brasil* (33, 45), um com *22 de abril* (54), dois com *Pedro Álvares Cabral* (19, 47), uma com *descobrimento* (3), um com *explorar* (46), *colonização* (12), e *História* (40). É possível afirmar que o olhar direcionador do relato – ou foco narrativo – tem uma perspectiva personalista como fruto de uma intenção deliberada de Cabral, privilegia factual, e pode ser observado na consideração acerca das idéias de *encontro de culturas diferentes* e *mistura de culturas*, contidas nos diagramas.

Os diagramas descrevem o que os portugueses aqui encontraram: língua, comidas, costumes diferentes. Encontro de culturas diferentes refere-se à constatação, pelos portugueses, daquilo que não constituía a tradição europeia. Por outro lado, a idéia de *mistura de culturas* dá-se por meio de *aprendizagem* (*de novas línguas* e sobre a *diversidade biológica*) (10, 12, 33, 47, 40), por meio do *conhecimento das pessoas* (46). Além da *aprendizagem* e do *conhecimento*, a

mistura de culturas efetiva-se como *exploração dos indígenas e da natureza* (54, 33, 46, 54, 47, 45, 40, 3), ou por meio dos *negócios (escambo)* (12).

Mas, destaque-se a idéia de *aprendizagem e conhecimento*. Aqui, aparentemente, têm-se indicações do conceito de cultura pressuposto, mais próximo de erudição, atividade intelectual ou da experiência escolar dos participantes, que de fundamentos antropológicos. Mesmo o diagrama iniciado com o verbo *explorar* (46), usa como conectivos, duas vezes o verbo chegar (*chegavam*), três vezes, *conhecer* e, duas vezes, *aprender*. Assim, o conceito *explorar* parece estar relacionado à narrativa sobre um encontro caracterizado como uma experiência de conhecimento (chegar, conhecer, aprender).

Outra questão que emerge quando da consideração do “descobrimento do Brasil” como um encontro de culturas está na constatação de que, dos nove diagramas que compõem esta amostra, apenas dois referem-se à escravização dos indígenas (10, 54).

1. *Pedro Álvares Cabral encontrou índios explorados trab. [trabalho] escravo e exploração da natureza. Exemplo: pau-brasil* (10). *Pedro Álvares Cabral encontrou índios aprenderam catequização e também trabalho escravo* (10).
2. *Escravidão é conectivo entre Descobrimento do Brasil e índios* (54). *22 de abril foi Descobrimento do Brasil com exploração aos índios sobre o pau-brasil* (54).

De modo geral, nos diagramas coletados a escravidão é sofrida apenas pelos também o indígena. A escravidão é uma radicalização do processo de exploração. Nesse caso, o indígena, antes de, e mais do que ser escravo, é explorado e vítima.

Essa condição indica, talvez, que a situação de escravo “contrapõe-se” a uma idealização do indígena “em estado natural”, tal como o é a natureza: *no começo tinha índios e aldeias bem cuidados* (43); *índios q. tinha cultura e sabedoria* (33). Guimarães (2003, p. 2) indica que, mesmo para abolicionistas como Ruy Barbosa, Joaquim Nabuco, André Rebouças e outros, embora repudiassem o “estigma da cor ou da raça”, “(...) aceitava-se como fato que a escravidão corrompia a alma e rebaixava o ser, tornando o escravo em algo próximo a uma besta”. Essa não era uma característica que pudesse ser atribuída

àqueles tomados como origem da raça brasileira. Ou àqueles aos quais o homem civilizado deveria adaptar-se, pois viviam em acordo com as leis da natureza e representavam o passado mais autêntico da identidade brasileira, ou uma alternativa ao europeu (MACHADO, 2000, p. 70).

A condição de explorado e vítima, nos diagramas, está em função do estabelecimento da diferença entre o português quando comparado ao indígena: *eram pelados falavam tupiguarani, pratica o escambo (12); portugueses encontra índios que caçam e pescam e coletam frutos para sobrevivência (em contraposição à Descobrimto do Brasil pelo Pedro Álvares Cabral para lucro com exploração aos índios) (54).*

A concepção do “descobrimento do Brasil” como um encontro de culturas e pessoas diferentes, aparentemente tem suas bases assentadas em releituras de debates do século XIX e retomados na primeira metade do século XX.

Segundo Guimarães (2003, p. 2), a escravidão no Brasil era tida pelos abolicionistas americanos, europeus e brasileiros, como mais humana e suportável pela ausência de uma “linha de cor”. Essa idéia deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais no Brasil moderno.

Gilberto Freyre, em *Casa Grande & Senzala*, publicada em 1933, tem como fundamento uma visão culturalista que abandona a perspectiva racial para privilegiar, no estudo da formação da cultura brasileira, as condições sociais dos sujeitos. Assim, procurou compreender a cultura brasileira a partir das relações entre o índio, o português e o africano nas condições socioculturais determinantes. Apresenta como elemento da identidade brasileira, a capacidade de absorver e valorizar influências culturais diversas.

Os significados atribuídos às idéias de Freyre, assim como os termos que os expressam, variaram bastante em diferentes períodos e autores. Mas, como afirma Guimarães (2003, p. 2), ao discutir as origens e a disseminação da expressão “democracia racial”, nem o rótulo ou as idéias que o sustentam

podem ser atribuídos integralmente a Freyre, que evitou a expressão e além do mais, a ela atribuiu um significado bastante peculiar e contextualizado (inicialmente, em militância contra o integralismo). Mesmo assim, essa obra se constituirá num dos referenciais do Estado Novo, para a “construção do mito da democracia racial brasileira’, quando caracteriza-se o ‘povo brasileiro’ como uma ‘raça de mestiços’, à qual eram atribuídas características (...) dotadas de positividade” (GONTIJO, 2003, p. 61). Essa utopia não será questionada nem mesmo pelo movimento político negro na sua origem – Frente Negra Brasileira, surgido nos anos 1930 (GUIMARÃES, 2003, p. 3).

Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*, de 1936 (1971), propôs-se a estudar o que determina a formação da cultura brasileira, as forças históricas e culturais das quais originou-se o Brasil. E nas suas "raízes", os motivos históricos que impunham entraves para a modernização e democratização da sociedade. A primeira parte do livro trata do nosso passado colonial e do brasileiro como “homem cordial”, produto de um encontro histórico de culturas. “Cordialidade” não refere-se à benevolência nem afabilidade, e sim à prevalência do privado sobre o público, do familiar sobre o estatal, o religioso, o legal. Embora a formação do povo brasileiro decorra da mistura das três raças, o autor destaca a importância da colonização portuguesa para a formação da "brasilidade". Segundo Holanda, os portugueses já eram mestiços antes do desembarque no Brasil e já conheciam a escravidão, inclusive a africana.

Para Sanches (2001, p. 4), o português “(...) cedia com docilidade ao prestígio comunicativo dos costumes, da linguagem e das seitas dos indígenas e negros. Americanizava-se e africanizava-se conforme fosse preciso, diferentemente das outras raças européias”.

Segundo Cruz (1997, p. 82): “(...) num ambiente de tolerância que fez dessa cultura um modelo de dominação bastante maleável e expansivo, uma vez que por princípio não rejeitava quaisquer elementos de outras culturas com as quais fizesse contato”.

Ianni (2002, p. 3) afirma que "(...) cada interpretação do Brasil nasce de um dado clima intelectual", carregada com os problemas e questões do momento. Para ele, o clima traduzido por Holanda (1971, 1994) "no desenho de o "homem cordial" é o mesmo em que gestou-se "Macunaíma", "Martim Cererê", "preguiça", "luxúria" e "Jeca Tatu", conforme os escritos de Mário de Andrade, Cassiano Ricardo, Paulo Prado e Monteiro Lobato, entre outros".

Nesse sentido, é possível afirmar que as idéias dos participantes da pesquisa agrupadas nesta categoria sugerem não serem formadas à revelia do pensamento que permitiu a construção e o ensino do tema "descobrimento do Brasil" como um encontro de culturas. Sugerem que elaborações do século XIX e início do século XX ainda constituem-se em matrizes de uma identidade nacional, cujos traços estão presentes nas construções dos participantes dessa pesquisa, sendo a escola uma transmissora importante dessa memória.

Como afirmou Machado (2000, p. 2), os estudos dos "clássicos" "iluminam dilemas profundamente presentes na maneira como o Brasil se concebe ainda na atualidade". Mas, na estrutura cognitiva dos estudantes, essas matrizes não sobrevivem exatamente como foram gestadas no passado: são re-combinadas com as novas proposições do debate sobre a diversidade cultural e étnica, muitas vezes vistas como uma ameaça para a identidade da nação brasileira. Por exemplo, verifica-se nas amostras uma tendência à idéia do multiculturalismo como fator positivo de inovação, tal como propôs Gruzinski (2001), muito embora falte aos estudantes referenciais que lhes permitam superar a polarização entre sujeitos e culturas diferentes e captar a complexidade dos significados produzidos nestas relações. Ou nas palavras de Fleuri & Souza (2003, p. 21): "(...) a reinvenção criativa da existência e da cultura, fundada num profundo desejo de solidariedade social: a busca do encontro".

Embora os alunos percebam a necessidade de mudanças, falta uma aprendizagem que as favoreçam.

1.3 - Início do processo de confronto, ocupação e exploração que estão na origem do desenvolvimento econômico brasileiro

(...) *uma anexação forçada de Pindorama a Portugal. (Luís F. Veríssimo)*

Nesse grupo de amostras, destaca-se uma imagem homogênea e depreciativa do português colonizador. É o explorador e dominador da natureza e dos indígenas que habitavam a terra. Os diagramas indicam a percepção de que esta “tinha dono” antes da chegada dos portugueses e, portanto, foi invadida, ocupada e explorada, com base em violentas práticas e conflitos. Porém, nesse processo efetiva-se a “*geração [de] nova civilização, de um novo Brasil*” (30); ou o “*desenvolvimento, dinheiro, construção*” (4). Em outros termos, para estes alunos, o desenvolvimento brasileiro é resultado do passado relatado.

O conjunto de diagramas foi dividido em três subcategorias: o primeiro privilegia a invasão e ocupação da terra de outrem: exploração e dominação; o segundo prioriza a origem do desenvolvimento econômico brasileiro; e o terceiro, a idéia de “independência como consequência do descobrimento do Brasil”.

a) Invasão e ocupação da terra de outrem: exploração e dominação

Quadro 10: Início do processo de confronto, ocupação e...

categoria	idéias associadas	diagramas
Início do processo de confronto, ocupação e exploração que estão na origem do desenvolvimento econômico brasileiro	Conquista do território por meio de guerras e confrontos e exploração dos indígenas	4, 5, 6, 30, 39, 67
	Brasil descoberto pelos índios e invadido por embarcações portuguesas	6, 30, 63, 67
	Efeitos da ação dos invasores portugueses	6, 9, 31, 38, 39, 61, 63,
	Efeitos que alcançam o presente	4, 5, 30, 38, 61, 63
a) Invasão e ocupação da terra de outrem: exploração e dominação	Início do processo de exploração de terras, natureza e pessoas (indígenas e negros).	31

A análise do conteúdo dos dez diagramas que formam esse conjunto de amostras do primeiro ano do Ensino Médio indica que o foco da narrativa está na idéia de que o Brasil já existia em 1500 como terra do índio (67) e que num certo momento foi invadido e ocupado por Portugal (30). Essa conquista do território tinha como objetivo a exploração econômica. Afinal, os portugueses vinham de uma experiência histórica em que a expansão econômica efetivava-se por meio da extração de riquezas baseada na dominação (invasão, guerras, religião, língua, território) e exploração (30, 4). O subdesenvolvimento verificado no Brasil é resultado do passado colonial (38).

Para este grupo, o Brasil já existia como *terra do índio* (67) antes do desembarque de Cabral em 1500, por isso é possível afirmar que foi invadido e ocupado. Como sugere o diagrama 30, *a descoberta do Brasil surgiu pelos índio para seus costumes, para sua exploração*. O mesmo diagrama afirma que o *Brasil [foi] invadido por embarcação e foi à exploração para comercialização de madeira, ouro e pedras preciosas* (30, 61), e, *cultivo [exemplo] agricultura* (31). No descobrimento, Cabral, *o invasor* (6), *entra em luta com guerra com os índios* (38, 39), *os verdadeiros donos* (39), *inicia o confronto e conquista a terra Brasil* (5). E, *os colonizadores burgueses [tornam-se] poceiros [em] guerra pela terra do índio* (67). *A exploração gera batalhas que gera conquista [e] proporciona território* (4). *A exploração era sobre a terra dos índios* (31).

Essas afirmativas têm como pressuposto geral o conceito de propriedade para explicação das relações estabelecidas entre portugueses e indígenas. Sendo propriedade dos indígenas, a terra não foi achada ou descoberta. Se aos indígenas pertencia, só pode ter sido invadida, conquistada mediante uso da força e em luta contra os *verdadeiros donos* (39). Os diagramas do terceiro ano dizem a mesma coisa: índios tinham *terras com pau-brasil* (64).

Se eram os *índios, os verdadeiros donos*, não se pode afirmar que, segundo os diagramas, detinham uma propriedade privada aos moldes capitalistas atuais. Sobre a propriedade, Marx escreveu:

Em cada época histórica, a propriedade desenvolveu-se diferentemente e através de uma série de relações sociais

inteiramente diferentes. Assim, definir a propriedade burguesa não é nada mais do que fazer uma exposição de todas as relações sociais da produção burguesa; querer dar uma definição, como uma relação independente, de uma categoria à parte, de uma idéia abstrata e externa, isto não pode ser mais do que uma ilusão metafísica e de jurisprudência (MARX, 1989, p. 118).

A propriedade é uma relação social que determina como será explorada a força de trabalho para obtenção dos meios de existência dos grupos ou indivíduos. Aparentemente os diagramas sugerem que a “propriedade indígena” está em função do direito de usufruto do território. Registram a ciência de que os indígenas exploram a terra segundo os seus costumes (30), diferentes dos portugueses que visam o território para a exploração em vista do comércio que *leva ao desenvolvimento, dinheiro* (4). Os estudantes sabem que o conceito de *propriedade* indígena é diferente de propriedade privada, embora a caracterizem apenas por oposição à prática dos “invasores” que classificam como *colonizadores burgueses* [que se tornam] *poceiros* (67).

A forma particular como os povos indígenas organizavam suas sociedades é pressuposta pela ênfase na conquista da terra por meio de uma *invasão* (61, 6, 30, 39), *guerras* (38, 7, 39, 67), *confrontos e batalhas* (63, 7, 4). Isso sugere que houve adversários e resistência à dominação: *índios* [têm] *resistência* [à] *escravidão* (5); *catequização índios não aceitaram, revoltam* (67).

Também é pressuposta na oposição das suas práticas àquelas dos portugueses: Cabral, o invasor, entra em *luta com guerra com os índios* (38, 39), *os verdadeiros donos* (39, 6), enfrenta o *confronto e conquista a terra Brasil* (5). *Navegações prejudicam índios que perde liberdade* (63); promovia guerra pela falta [de] ouro (67); *Brasil invadido por embarcação e foi à exploração para comercialização de madeira, ouro e pedras preciosas* (30); *os invasores queriam pau-brasil [e] ganharam ouro* (61); *exploração e escravidão leva ao desenvolvimento [e] dinheiro* (4); *exploração gera batalhas que desenvolvem Império* (4); *Era discriminado por seus costumes, sua cor, etc, preconceito* (31).

Seguindo essa perspectiva, os diagramas indicam que a guerra dá-se pela terra e pelos recursos naturais (4, 5, 30, 39, 67), e menos como fonte de

escravos (4), por exemplo, embora a “guerra justa” tenha sido permitida como forma de escravização dos indígenas. Aparentemente é a violência cotidiana que traz *conformismo* (4) gera *domesticação* (4), *perda de liberdade* (63), obriga (61) ao trabalho braçal (31).

Após conquistá-la, os *colonizadores, burgueses*, não exercem a propriedade capitalista da terra, mas apenas a sua posse: os *colonizadores burgueses* [tornam-se] *poceiros* [em] *guerra pela terra do índio* (67, 4, 5).

Sabe-se que a posse e o posseiro remontam, como o regime de sesmarias, ao início do período colonial, como forma de aquisição de domínio sobre a terra. No período colonial, a terra continuava como patrimônio da Coroa. Donatários, sesmeiros e posseiros possuíam o direito de usufruir da terra, mas não como donos. A “concessão de florestas para povoar”, a partir de 1534, era apenas uma “concessão administrativa” da coroa. A terra tinha pouco valor e representava mais um *status* na economia dos engenhos, já que o escravo era a riqueza necessária (FAORO, 2000, p. 142; 150).

Prado Júnior (1984), ao tratar da *grande lavoura*, indica a diferença entre a propriedade da terra e as várias formas assumidas para o acesso e usufruto (cessão, aforamento, posse, agregado, renda, de meia, de terça, etc.). O posseiro surge entre os homens livres e pobres quando estes passam a ocupar e a cultivar as terras improdutivas das sesmarias, como pequenos lavradores. Com o decorrer do tempo, passou a expressar o grande fazendeiro, já que muitos sesmeiros assumiram o papel de posseiros. Somente com a Lei de Terras de 1850, é que institui-se a compra como forma de aquisição da terra. Em 1822 foi suspensa a concessão de sesmarias, o que determinou uma maior prevalência de posseiros que cultivavam a terra.

Aparentemente os alunos estão a enfatizar, nos diagramas, a diferença de projetos dos nativos e dos portugueses. *Donos e posseiros, guerra e terra* são termos usados para estabelecer a legitimidade dos indígenas e a simpatia do aluno pelos valores que os indígenas representam.

Esta questão também é explicitada na proposição: *exploração gera batalhas (63, 4) que gera conquista [e] proporciona território (4)*. O conceito de território não corresponde à idéia de espaço como exclusivamente físico ou natural, mas expressa um caráter histórico e social. De fato, hoje, “O conceito de território pressupõe a existência de relações de poder, sejam elas definidas por relações jurídicas, políticas ou econômicas” (EGLER, 1995, p. 218). Como afirma Ficher (2003, p. 11), “(...) é, sobretudo um território-projeto e não um simples território-objeto, estamos longe do espaço neutro e indiferente da teoria econômica neoclássica”. Nesse sentido, embora as idéias sejam pouco claras, infere-se que, nos diagramas, o território indígena é concebido como a base da sua perpetuação como povo e expressa unidade entre homens, terra e natureza. O português, mais do que um burguês, é a expressão de um projeto social diferente do indígena, e que empreende uma guerra para conquistar o território deste, não apenas a terra. *Exploração gera batalhas que desenvolvem Império (4)*.

Senão, considere-se as proposições acerca dos efeitos da conquista portuguesa sobre os indígenas:

colonizados foram índios (6); Índios aprenderam nova cultura (6); Nova cultura também foi o ensino da religião (6); Índios eram sexualmente abusadas; era discriminado por seus costumes, sua cor, etc., preconceito (31); Índios e negros ambos eram explorados (31); amargura guerra angustia (38); Exploração era sobre as terras dos índios foi explorado pau-brasil cultivo agricultura; Brasil teve escravos foram índios foram mortos (61); navegações prejudicam índios [que] perdem a liberdade (63); navegações prejudicam índios [gera] preconceito [e] escravidão (63; Brasil tem escravos foram índios foram mortos (61).

Os diagramas estão tratando de dominação, que é, basicamente, exercício de poder entre indivíduos ou grupos, e de exploração, que “pode ser a utilização de um objeto pelas vantagens que oferece”, ou seja, um fundamento da sociedade de classes, segundo o materialismo histórico. “A exploração ocorre quando um setor da população produz um excedente cuja utilização é controlada por outro setor” (BOTTMORE, 1988, p. 144).

Segundo o diagrama 31, a exploração praticada a partir do descobrimento do Brasil tem dois pilares: a terra dos índios e o braço dos negros: *Exploração era sobre a terra dos índios, foi explorado pau-brasil [e] cultivo.*

Exemplo: *agricultura; Exploração, trabalho braçal dos negros, trabalho não remunerado, escravidão praticada pelos senhores donos de terras* Exemplo: *européus*.

Esse grupo de estudantes é simpático ao “projeto indígena”, apenas pressuposto nos diagramas. Mas lhe faltam subsídios para discorrer acerca do indígena como sujeito, pois aqui aparece aqui como paciente. Como o já afirmado, a ação dos indígenas é percebida na ação dos portugueses: *Cabral luta com índios* (39) e não o contrário. A ênfase em ações reativas é muito escassa. Apenas o diagrama 5 registra resistência à escravidão e o 67 à catequização: *Índios [tem] resistência [a] escravidão* (5); *Religião [e] catequização: Índios não aceitaram [e] revoltam [se]* (67).

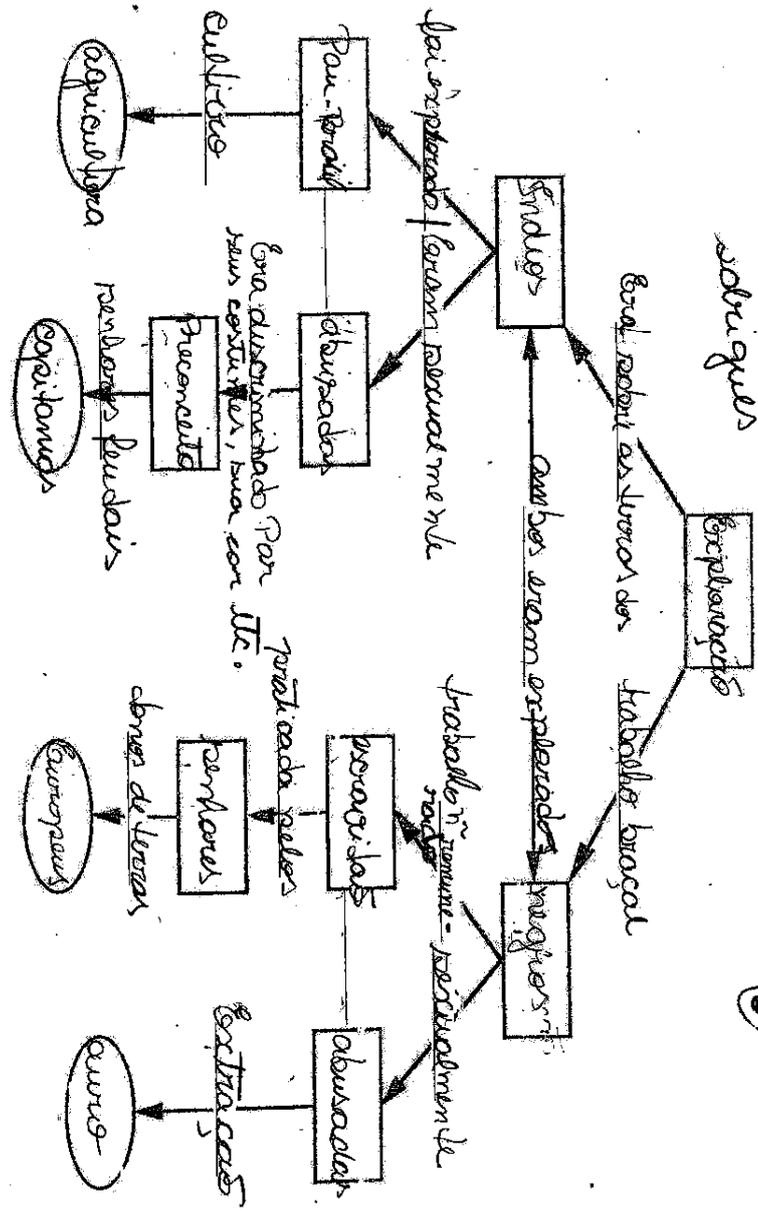
Por outro lado, os diagramas apresentam pouca diferenciação ao indicar as revoltas indígenas contra o trabalho escravo, apenas um diagrama o faz explicitamente (5). Ao contrário, afirmam que *Exploração gera batalhas que gera/desenvolvem império, traz conformismo* (4).

Os demais referem-se à guerra pela terra do índio (67), luta contra os índios (39), o que pressupõe uma reação, embora não seja claramente afirmada. O indígena é concebido como vítima.

Dominação e exploração são expressas nos efeitos que recaem sobre os indígenas. A dominação sobre eles efetiva-se e evidencia-se, sobretudo, na imposição da religião por meio da catequese, desestruturadora da ordem social (pressuposta) dos povos indígenas, e a exploração, pela posse da terra e escravidão dos nativos.

Figura 5: Diagrama 31

Describió los tipos de explotación: explotación
 de los seres humanos para niños y mujeres
 (3)



Essa prática gerou efeitos que os alunos circunscrevem no passado, mas também, efeitos percebidos no presente pelo olhar retrospectivo dos participantes da pesquisa.

Nos diagramas, esses efeitos da ação invasora dos portugueses, liderados por Cabral, recaíram de imediato sobre os indígenas, como exploração e dominação, provocando muito sofrimento. Esse grupo, mais que outros, atribui sentimentos e atitudes aos indígenas e portugueses enfatizando o comportamento desumano adotado pelos “invasores”.

Quadro 11: efeitos da ação invasora dos portugueses no passado

<i>D</i>	<i>Efeitos no passado</i> ²⁷
4	Batalhas, conquista, chicotadas, chutes, sangue, domesticação
5	Exploração da força de trabalho dos índios, escravidão, luta, tristeza, morte, maldade, guerras, conquista, resistência à escravidão
6	Índios aprenderam nova cultura e religião
30	Exploração para comercialização de madeira, ouro e pedras preciosas
31	Eram sexualmente abusadas; era discriminado; preconceito; eram explorados
38	Sufrimento, morte (2x), amargura, guerra (2x), angústia, dor, pobreza, escravidão
39	Guerra com índios, escravidão, sofrimento, exportação
61	Índios foram obrigados a explorar pau-brasil, e mortos
63	Escravidão, mortes, batalhas, dor, ódio, preconceito; Índios perdem liberdade; Navegações prejudicam índios
67	Guerras, extração de pau-brasil e ouro, escravização dos índios, posse da terra pelos portugueses, catequização, revoltas.

Quais questões sensibilizam esse conjunto de participantes da pesquisa? (PINSKY, 2002). Ou, ainda, qual prisma orienta suas idéias acerca do tema “descobrimto do Brasil”? Ou, porque consideram esse tema importante no ensino de História? Conforme o descrito nos diagramas, pelas conseqüências hoje observadas das ações no passado:

Quadro 12: efeitos da ação invasora dos portugueses no presente

<i>D</i>	Efeitos no presente:
4	Estabelecimento do território nacional, política, conformismo, domesticação, mistura de culturas, desenvolvimento econômico, dinheiro, mulatos
5	Discriminação dos negros
30	Geração de uma nova civilização brasileira a partir do indígena,
38	subdesenvolvimento

²⁷ “D” indica “diagrama”.

Os termos usados nos diagramas permitem inferir:

a) Idéias sobre a nação gerada a partir do processo de colonização: estabelecimento do território nacional; organização política e econômica, mistura de culturas, mulatos, geração de uma nova civilização brasileira a partir do indígena, do negro, do português; mistura de povos, imposição das tradições brancas aos indígenas, discriminação dos negros, um Brasil colonizado, conformismo, domesticação, Índios e negros ambos eram explorados.

b) Idéias sobre a escravidão africana e sobre os africanos e seus descendentes na cultura e a constituição do Brasil: mulatos, discriminação dos negros, racismo, preconceito, geração de uma nova civilização brasileira a partir do indígena, do negro, do português; lei Áurea, mistura de culturas, Índios e negros ambos eram explorados, trabalho braçal [dos] negros [é] trabalho não remunerado.

c) Razões da situação econômica e social do Brasil na atualidade: conformismo, domesticação, desenvolvimento econômico, dinheiro, subdesenvolvimento, imposição das tradições brancas aos indígenas, discriminação dos negros, um Brasil colonizado, Índios e negros ambos eram explorados, trabalho braçal [dos] negros [é] trabalho não remunerado.

Aparentemente a multiplicidade de idéias que os alunos evocam ao referirem ao tema “descobrimento do Brasil” incluindo diferentes eventos e contextos (como lei Áurea, racismo contra os negros, subdesenvolvimento, etc.), contém uma lógica interna que decorre de várias práticas: desde o modo como é ensinado o tema às referências teóricas pressupostas nos conceitos estudados por estes alunos, até as demandas cotidianas que lhes permitem atribuir sentido ao tema de estudo.

b) descobrimento e colonização

Os diagramas vêm indicando o não reconhecimento das diferenças conceituais entre *descobrimto* e *colonização*. O diagrama 6 exemplifica essa confusão presente em boa parte do conjunto: *Brasil foi colonizado pela invasão de Cabral*. Alguns incluem na narrativa um percurso que compreende a *escravidão: negros* (31, 39), *discriminação [contra os] negros* (5, 31), *colonizadores burgueses poceiro*, *Lei Áurea* (67), *comercialização de ouro e pedras preciosas* (30), *filhos mulatos* (4), *Tiradentes* (38).

A ausência de melhor diferenciação e clareza conceitual pode ser compreendida a partir da perspectiva e dos objetivos de ensino na disciplina de História e do olhar retrospectivo praticado pelo estudante.

No ensino básico, de modo geral, a disciplina de História segue a divisão da história do Brasil em três períodos: colônia, império e república, uma convenção da historiografia tradicional (RIBEIRO, 2004). Porém, nos primeiros 30 anos do século XVI, não existiram projetos de colonização para o Brasil. Essa fase foi marcada pelo extrativismo do pau-brasil, baseado na mão-de-obra indígena mediante escambo, criação de feitorias, expedições para a exploração e proteção da costa marítima. O período chamado “pré-colonial” é situado entre 1500 a 1530. Em 1530 é organizada a primeira expedição comandada por Martin Afonso de Souza, que estabeleceu os fundamentos da colonização do Brasil.

Quando o estudante confunde o evento *descobrimto do Brasil* com o processo de colonização, além do olhar retrospectivo que toma o evento como um marco inaugural, está apenas repetindo o que a organização do ensino de História lhe indica e enfatiza, o que pode ser acentuado pela experiência do “esquecimento significativo”.

O modo como, no ensino, administra-se a ênfase no período colonial pode estar dificultando a diferenciação conceitual nos diagramas entre os conceitos de descobrimto e colonização, de modo que não lhes seja possível contextualizar adequadamente conceitos como escravidão, mineração, produção açucareira, expansão da povoação para além do litoral, capitãias hereditárias,

desenvolvimento de vilas e cidades, o comércio com a metrópole orientado pelo pacto colonial.

Sem os adequados subsídios, os diagramas não realizam as relações necessárias ao atribuir sentido mais consistente aos acontecimentos. Para exemplificar o afirmado, toma-se uma questão bastante evidente, particularmente nos diagramas deste conjunto, mas que também está presente de modo difuso nos conjuntos estudados nos tópicos “quadro descritivo do achado de Cabral – primeiro ano”, e “encontro de culturas – terceiro ano”. Esses diagramas enfatizam a conquista do território, fazendo uso de termos como invasão, guerra, conquista, etc. No entanto, ao referir-se aos conquistadores, não o fazem por meio do termo “conquistador”, e sim mediante uso da palavra “colonizador”. Como afirma Oliveira (2003), conforme o povoamento vai concretizando-se, o conquistador transforma-se em colonizador. Colonizador tanto significa aquele que desbrava para plantar e edifica morada como aquele que simplesmente explora. A idéia de “colonizador” extrapola a mentalidade puramente exploratória do início do povoamento e caracteriza-se pela fixação na terra. Segundo a autora, o colonizador, com o passar do tempo, se reconhecerá como colono e não mais como colonizador.

O tema “descobrimento do Brasil”, como já afirmou-se, pode ser demarcado, sobretudo, a partir da publicação da carta escrita por Pero Vaz de Caminha, em 1817, e desenvolveu-se no auge do II Reinado, no espaço de debates criado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Destaca-se o trabalho de Francisco Adolfo de Varnhagen e de Capistrano de Abreu, que procuram, por exemplo, estabelecer com precisão o local efetivo do desembarque da armada de Cabral na nova terra, o dia em que o Brasil foi descoberto, sobre possíveis precursores de Cabral, ou o significado histórico do desembarque de Cabral (REIS, 1997; GONTIJO, 2006).

Também coube a Capistrano de Abreu encerrar o debate sobre a causalidade e intencionalidade da descoberta, cinquenta anos depois de iniciado por Joaquim Norberto de Sousa Silva, com a tese do “descobrimento sociológico”, ou seja, embora reconhecesse a presença de espanhóis e se suspeitasse da

presença de outras expedições portuguesas anteriores à chegada de Cabral, foi o seu aportamento que levou à integração do Brasil ao império português :

Sociologicamente falando, os descobridores do Brasil foram os portugueses. Neles inicia-se a nossa história; por eles se continua por séculos; e a eles se devem principalmente os esforços que produziram uma nação moderna e civilizada em território antes povoado por broncas tribos nômadas" (ABREU, 1988).

A idéia de “descobrimento sociológico” privilegia os efeitos provocados pelo desembarque de Cabral, mais que o próprio evento. Essa idéia, aparentemente, difunde-se nos diagramas que compõem a amostra desse estudo. O descobrimento, entendido como o desembarque de Cabral, para os participantes é um evento considerado retrospectivamente. A partir dos seus efeitos, é apenas marco inicial. O que importa é o que sucede-se ao evento original. E assim é narrado, sem uma diferenciação entre os conceitos de *descobrimento e colonização*.

c) Origem do desenvolvimento econômico brasileiro

Quadro 13: Origem do desenvolvimento econômico brasileiro

<i>Categoria</i>	<i>Idéias gerais associadas</i>	<i>Diagramas</i>
b) Origem do desenvolvimento econômico brasileiro	Chegada de Cabral e escravidão indígena estão na origem do processo de desenvolvimento econômico e da dependência do Brasil	9, 11, 44, 58

Esse grupo de amostras, tal como o anterior, apresenta uma imagem homogênea e depreciativa do português colonizador. É o explorador e dominador da natureza e dos indígenas que habitavam a terra. Porém, esse processo tem um sentido, pois nele efetiva-se a acumulação de capital necessária à industrialização.

Esse conjunto de diagramas diferencia-se dos anteriores por dar uma ênfase maior à concepção do “descobrimento” como a origem da situação econômica e social hoje encontrada no Brasil. O foco está na explicação das condições econômicas atuais do Brasil, como efeitos do “descobrimento do Brasil”

que alcançaram a atualidade. Destaca elementos que remetem às relações sociais de exploração e dominação que os portugueses desenvolveram com os indígenas após o primeiro contato.

O diagrama 44 indica o conceito prevalecente neste grupo:

- 1) *Pedro A Cabral [está] na origem [da] cultura. Na origem da cultura [estão] diversas rasas [de] índios [para] trabalho escravo.*
- 2) *Pedro A Cabral [está na] origem da dependência. O surgimento [dos] colonizadores influencia a economia. Dependência [decorre do] surgimento [do] capital [para] industrialização.*

O conteúdo dos diagramas enfatiza que se o *descobrimento* marca a *origem da cultura*, leia-se nação, marca também a origem da situação de *dependência* e *subdesenvolvimento* econômico na atualidade, conforme o percebido pelo aluno. O processo seguinte ao evento originário traz conseqüências econômicas que atingem o Brasil no século XX. O diagrama 9 afirma que *A descoberta do Brasil, quem descobriu [foi] Pedro Álvares Cabral, terra a vista. A descoberta do Brasil, primeiro terra avistada, Monte Pascoal [gera] formação de pequenas vilas [cujo] aumento [gera] cidades. Ainda, coloniza fazenda [gerando] pequenas vilas [cujo] aumento [gera] cidades (9).* Os portugueses encontraram pau-brasil, e mais tarde, ouro. *Por meio da escravização dos índios [buscaram] lucro (58).*

Os aspectos culturais e ideológicos são evidenciados em: *A descoberta do Brasil, primeiro terra avistado Monte Pascoal [gera] aldeias [e] coloniza índios catequizando [pela] formação [da] Ingreja (9); povoamento exige imigração para formação de família branca leva a colonização, formação de brancos e mestiços (58); Pedro A Cabral [está] na origem [da] cultura. Na origem da cultura [estão] diversas rasas [de] índios (44).*

Entre as evidências do *subdesenvolvimento* está a prática destrutiva da floresta, um “vício de origem” da nação brasileira: *navegação partiu p/ exploração, retirada das árvores, desmatamento qual Pau Brasil (9); exploração devastando florestas com árvores como o pau-brasil (11).*

Quando esse grupo de estudantes está tratando do “descobrimento”, refere-o como inserido no processo de colonização e descreve a dinâmica da colonização. Esse processo tem um sentido, não trata-se apenas de descrever a exploração da metrópole sobre a colônia, pois, para os participantes, os objetivos dos portugueses têm como consequência a dependência da economia brasileira em relação aos mercados e interesses externos.

Na historiografia, o “sentido da colonização” é questão no debate realizado, sobretudo, por autores que têm como referência o conceito de modo de produção e de formação social para o estudo da colonização brasileira em vista da compreensão das particularidades do desenvolvimento capitalista no país. Amaral Lapa (1991, p. 29-31), agrupa essas obras em quatro conjuntos. Entre estes, estão as obras que “defendem a existência – graduada por diferentes etapas da expansão (pré-capitalista, capitalista comercial ou mercantil-capitalista) – de um modo de produção capitalista, presidindo à evolução econômico-social do Brasil”. Nesse debate destaca-se a obra de Caio Prado Júnior.

Os diagramas manifestam idéias que acenam serem elaboradas a partir das interpretações de Prado Junior sobre o “capitalismo colonial”. Para o autor, na economia escravista colonial distingue-se a ação do capital comercial e a ação do capital escravista-mercantil. A colonização é um processo mais complexo do que a exploração da metrópole sobre a colônia. É a burguesia mercantil-escravista que determina as condições internas de acumulação no Brasil.

(...) explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes; e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no econômico como no social, da formação e evolução históricas dos trópicos americanos. (...) Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco (...) para o comércio europeu. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras. (...) O 'sentido' da evolução brasileira que é o que estamos aqui indagando, ainda se afirma por aquele caráter inicial da colonização (PRADO JÚNIOR, 1987, p. 31-32).

Em Prado Júnior, o "sentido da colonização" é uma categoria analítica básica tanto para a explicação do sistema colonial inserido na formação do modo capitalista de produção, como para a compreensão da formação do modo capitalista de produção como decorrente do passado colonial. Reis, referindo-se ao pensamento de Prado Júnior, enfatiza: "Ter em vista o "sentido da colonização" do Brasil, desde o seu início, é compreender o essencial do Brasil". O Brasil é uma criação do imperialismo, no Brasil nunca houve regime feudal, a burguesia nacional subordina-se ao sistema capitalista, as relações no campo são próprias do capitalismo, e, "a economia brasileira exportadora se organiza em ligação íntima e em estreita dependência do comércio internacional". Ainda assim, continua mantendo traços coloniais. O capitalismo brasileiro precisa tornar-se "nacional" para fazer frente ao imperialismo (REIS, 1997, p. 154-155).

Prado Junior estabeleceu uma estrutura básica que determinou a ocupação com caráter extensivo e predatório do território colonial segundo o "sentido" determinado: a grande propriedade, a monocultura e a exploração do trabalho escravo, que garantiram ao colonizador altos lucros, mas também a situação de dependência econômica.

Para os objetivos desse trabalho é interessante observar duas questões: diferentes autores, como Mantega (1984, p. 236), consideram decisiva a contribuição de Prado Junior para o "modelo de subdesenvolvimento capitalista", pois fundamentou a concepção de capitalismo colonial subdesenvolvido. E, sobre o debate sobre a colonização brasileira, em vista da compreensão das particularidades do desenvolvimento capitalista no país, Amaral Lapa (1991) considera que foi perdendo seu vigor ao final da década de 1980, e que ele dirige-se ou parte do processo de industrialização verificado no Brasil a partir da década de 1950, momento em que se explicitaria claramente a fase monopolista do capitalismo.

Outra possível inspiração para as idéias dos estudantes talvez possa ser encontrada no espaço do debate estabelecido pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB, a partir dos anos 1940, sobre o desenvolvimento do Brasil.

No ISEB foi construído um conceito de desenvolvimento que apoiava-se nas idéias de Marx, mas também de Schumpeter, Prebisch, Celso Furtado. Basicamente, para os intelectuais do desenvolvimentismo este “(...) é um processo de acumulação de capital; e de incorporação do progresso técnico através do qual os padrões de vida da população aumentam de forma sustentada” (BRESSER-PEREIRA, 1982, p. 5).

Um processo através do qual o Brasil realizaria a sua revolução capitalista, idéia emprestada do materialismo histórico, embora destacasse a importância dos aspectos culturais e ideológicos. “Esse processo – da revolução capitalista – teria começado em 1930, pois do descobrimento até 1821, o Brasil foi um país colonial, e desse período até 1930, semi-colonial” (BRESSER-PEREIRA, 1982, p. 3).

Mantega (1984, p. 57) relata que a abordagem aceita pelos intelectuais mais influentes do ISEB concebe o processo histórico como uma sucessão de fases progressivas e etapas mais avançadas. Para eles, o Brasil estaria “(...) em vias de se libertar de um período histórico onde os interesses da nação eram submetidos aos caprichos das metrópoles, resultando na obstrução do chamado desenvolvimento” (MANTEGA, 1984, p. 59). Nesse contexto, os intelectuais do ISEB criticam a cultura brasileira marcada por características “semicoloniais”, pelo “complexo de inferioridade colonial”. Dessa crítica surgirá um projeto nacional dirigido para a industrialização e a independência política, “(...) opondo a elite modernizante à oligarquia agrário-mercantil interessada em manter o *status quo* colonial” (BRESSER-PEREIRA, 1982, p. 18). Nesse sentido, é possível compreender como os estudantes concebem os portugueses como expressão e parte da velha oligarquia agrário-mercantil, portanto, de um passado a ser superado.

d) independência como consequência do descobrimento do Brasil

Quadro 14: descobrimento do Brasil provocou a Independência

<i>Categoria</i>	<i>Idéias gerais associadas</i>	<i>Diagramas</i>
Descobrimto do Brasil provocou a Independência	Descobrimto do Brasil provocou a Independência	2, 32, 73

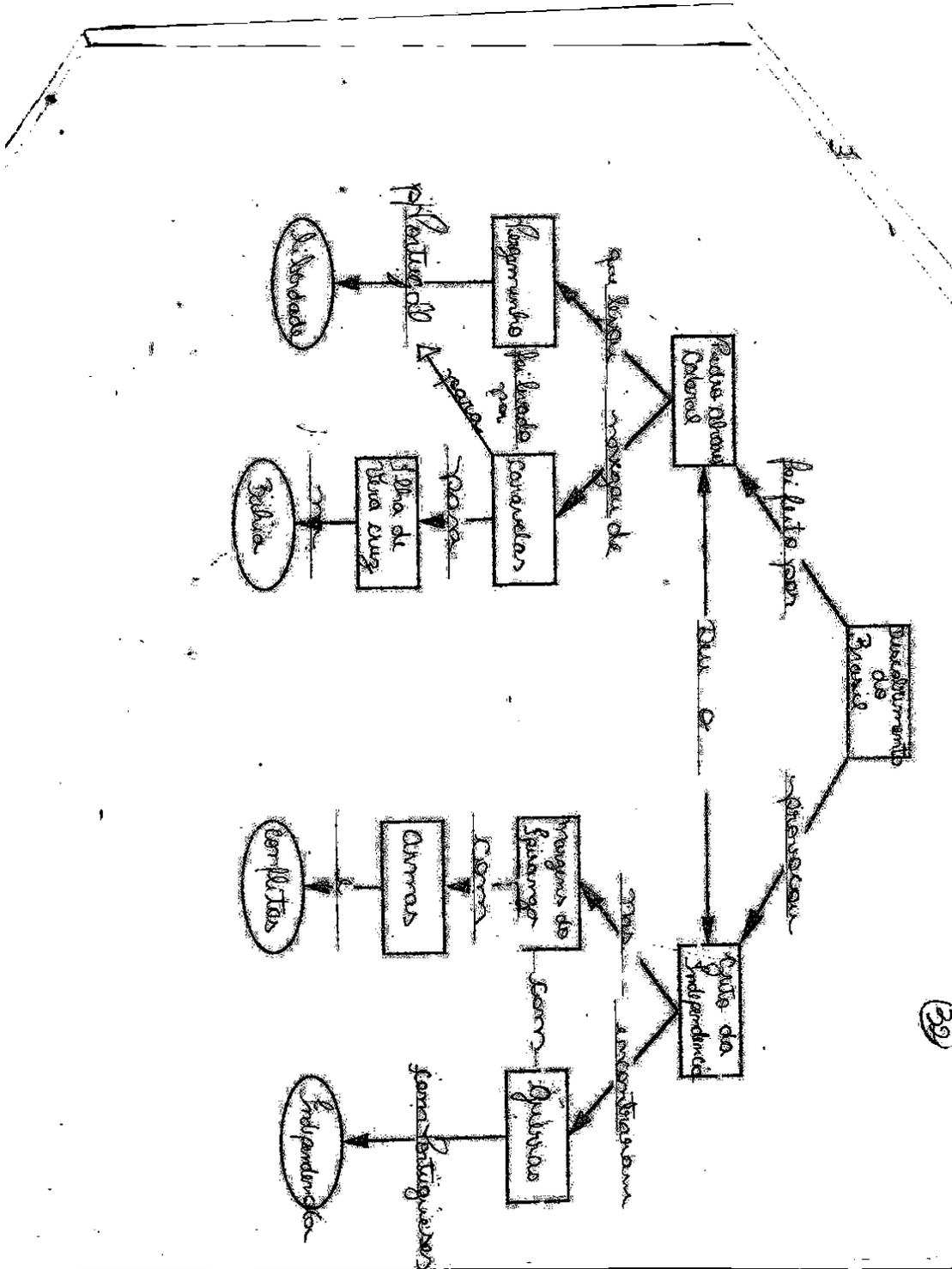
Os três diagramas aqui considerados destacam-se por constituírem exceção no conjunto daqueles que priorizam o tema “descobrimento do Brasil”: nestes os estudantes relacionam os eventos “descobrimento” e “independência do Brasil”.

O diagrama 2 tem como foco os responsáveis pela *exploração, escravidão, extinção do índio*: os *portugueses* são os *primeiros a vir aqui*. Entre eles está *Pedro Álvares Cabral, responsável [pelo] “terra a vista”; [houve] exploração [de] pau-brasil [e] índio, injustiçado, escravidão, prisão, extinção*. Depois, *o rei de Portugal, D. Pedro*, provavelmente confundido com D. Manuel ou D. João VI, que *comercializa com as índias* e é pai de *D. Pedro I [que] declarou [a] independência do Brasil*.

O diagrama 32 tem dois eixos: *Descobrimento do Brasil foi feito por Pedro Álvares Cabral*. E, *provocou [o] Grito da Independência nas margens do Ipiranga com armas e conflitos; com guerras com Portugueses. Exemplo: Independência*. No traçado horizontal, reafirma-se a proposição: *Pedro Álvares Cabral deu o Grito da Independência*.

No diagrama 73, intitulado “Desenvolvimento e independência”, o foco está na idéia de *Independência também gera exploração que se apoia na escravidão [e] traz a opressão; e, junto com a política e também divisão social, separa pobres e ricos*. Mas, por outro lado, *da autonomia para o desenvolvimento com liberdade para a comercialização que gera enriquecimento; trazendo a colonização, incluindo a catequização, incluindo educação*.

Figura 6: Diagrama 32



32

Nesses diagramas evidencia-se uma dificuldade de localização temporal e confusão relativa aos dados fatuais que compõem a narrativa e, curiosamente, quanto aos personagens nomeados “Pedro”, muito embora os estudantes atribuam sentido ao aprendido, apresentando os eventos constituídos como marcos da história nacional que condicionam o tempo presente. O “descobrimento” é apresentado como o evento que dá origem à nação e, na narrativa, um evento tão fundamental como o “descobrimento” é a “independência”.

Porém, seguindo a lógica da narrativa – geralmente organizada com protagonista, uma voz narrativa, mas, sobretudo, a partir de uma noção de temporalidade explicitada pela demarcação do começo, do meio e da chegada da história ao tempo, o que permite uma conexão entre diferentes eventos que constituem o enredo, a trama – a “independência” ganha um segundo significado, este mais geral e inclusivo: apesar do evento, o Brasil não é ainda, e de fato, um país independente, e os efeitos da colonização portuguesa ainda manifestam-se negativamente sobre a nação brasileira. Pois, a escravidão, a opressão, a separação entre ricos e pobres, além de outras constatações, estabelecem uma continuidade no tempo: se antes o Brasil era dependente de Portugal, nos dias atuais continua submisso a um sistema capitalista globalizado. A nação não conquistou, ainda e de fato, a sua independência. É possível inferir nos diagramas que isso pressupõe o fim da opressão e da separação entre ricos e pobres, por exemplo. Essa perspectiva fica mais claramente explicitada no conjunto de 20 diagramas cujo tema é “Independência do Brasil” que não são aqui analisados.

Essas concepções manifestas nos diagramas lembram aquelas constatadas por Moura (2004, p. 11) em estudos de narrativas de universitários brasileiros sobre a história do Brasil comparadas às narrativas de estudantes americanos sobre a história nacional obtidas por Wertsch ao estudar como universitários narram a origem do seu país: enquanto entre os americanos – 23 em 24 casos – referiram “a busca da liberdade”, entre os brasileiros o tema central foi “inconformismo com a exploração indevida de nosso país, iniciada pelos portugueses”. Se estudantes americanos identificam-se com os europeus

colonizadores, são nacionalistas e sentem-se “agentes”, os brasileiros identificam os europeus e nações de grande poder econômico como exploradores, não são nacionalistas, percebem-se excluídos do processo histórico pela exploração contínua desde o “descobrimento” e desconfiam do próprio poder de contribuir para uma mudança estrutural, pois imaginam a impossibilidade de envolver a coletividade.

Ainda, no conteúdo desse conjunto de diagramas, fica explicitado que os estudantes apresentam um condensado orientado por uma busca do sentido da história do Brasil. Essa retrospectiva inclui uma “preocupação com a identidade, com a origem e o destino, uma interrogação sobre o “ser brasileiro” e sobre “tornar-se brasileiro” (REIS, 1997, p. 148). Em termos gerais e ressalvadas as características da estrutura de conhecimento dos estudantes, é possível afirmar que eles “analisam, interpretam e propõem sobre o passado, o presente e o futuro do Brasil” (REIS, 1997, p. 149) como o fazem os grandes “intérpretes do Brasil”. Porém, atribuem significado e sentido a partir da sua situação presente de alunos do Ensino Médio, o que inclui uma determinada estrutura de conhecimentos e correspondentes características da análise produzida.

2 - Definição do conceito: conhecimentos de alunos do primeiro e do terceiro ano do Ensino Médio acerca do tema descobrimento do Brasil

*É possível que as crianças aprendam uma História genuína com algum grau de elaboração, contanto que as tarefas, os tópicos e os contextos em que são apresentados tenham significado para elas.
(Isabel Barca)*

Já foi aqui afirmado que ao estudar o conhecimento prévio dos estudantes, de modo geral, as pesquisas privilegiam uma sondagem inicial e após, o desenvolvimento de atividades com base na teoria da aprendizagem significativa para depois analisar nova amostragem dos mesmos participantes. Quando os estudos exploram mapas conceituais privilegiam o exame individual dos mapas.

Esse estudo, diferentemente, pretende apenas uma caracterização geral de conhecimentos prévios que os estudantes carregam consigo quando ingressam no Ensino Médio. Além disso, a coleta de informações foi realizada com base num diagrama aos moldes de mapa conceitual com participantes não iniciados na técnica de elaboração do mapa conceitual. Não pretendeu-se uma intervenção com vistas à modificação de idéias constatadas. Mas, propôs-se à coleta de informações também entre alunos do terceiro ano do Ensino Médio para observar-se os efeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta seção considera-se os diagramas elaborados por participantes do terceiro ano e estabelece-se uma comparação entre esses diagramas e aqueles gerados nas turmas do primeiro ano. Pretende-se observar conteúdos substantivos comuns, possíveis mudanças, convergências e diferenças entre as idéias manifestas nos dois conjuntos de diagramas.

A leitura interpretativa dos diagramas elaborados por alunos concluintes do Ensino Médio gerou um indicativo básico: esses apresentam idéias gerais incorporadoras assemelhadas àquelas do primeiro ano, apenas com maior diferenciação conceitual, como pretende-se aqui demonstrar. Assim, são aqui apresentados segundo as mesmas categorias surgidas do estudo dos diagramas do primeiro ano.

Observou-se nos dois grupos uma idéia geral incorporadora, que permite a atribuição de significado para a aprendizagem do tema no contexto da disciplina de História. Tal idéia pode ser exemplificada pelo diagrama 40, do primeiro ano.

- 1) *História importante para estudo, gera o surgimento da sociedade;*
- 2) *História importante para o estudo, aprimorando a geografia com estudo das terras, descobrindo a biodiversidade de vários povos;*
- 3) *História surge o descobrimento do Brasil aonde há cultura de vários povos; História surge o descobrimento da Pindorama [que] gerou exploração;*
- 4) *História importante para estudo, [do que] gerou [o] descobrimento.*

Os participantes procuram estabelecer o contexto de origem do Brasil, a que chamam “descobrimento”, para explicar a situação em que se encontram os brasileiros no momento presente. Nesse raciocínio é possível, também, inferir idéias acerca das possibilidades futuras para a nação.

“O que o Brasil foi, está sendo e o que se tornará?” é a questão fundamental que Reis (1997, p. 5) procura responder ao estudar o pensamento de grandes intérpretes do Brasil. Pode-se afirmar que a mesma pergunta mobiliza os alunos participantes desta pesquisa (embora, como já foi afirmado, sua resposta é qualitativamente muito diferente daquelas elaboradas pelos intelectuais estudados por Reis.

Considerando que esta terra já tinha nome e, portanto, história, modificada pela experiência de dominação e exploração sofridas com a chegada dos portugueses, é importante conhecer a origem da nação brasileira, a natureza e a cultura dos povos que estão na sua base.

O conhecimento das origens permite explicar o presente, uma vez que redonda no *surgimento da sociedade* [nacional], marcada pela *exploração*. Os estudantes atualizam o discurso sobre o “descobrimento” referindo questões colocadas para a sociedade brasileira no presente e, ao mesmo tempo, possibilidades para o futuro – por exemplo, *biodiversidade de vários povos, cultura de vários povos* – numa linguagem que indica, por um lado, a limitação de clareza conceitual e, por outro, aprendizagens demandadas em vista da construção autonomia do estudante. Apesar da dificuldade na diferenciação de alguns

conceitos, os alunos atribuem significado e suas narrativas contêm indicativos de projetos para a sociedade nacional.

Um exemplo de diagrama elaborado por alunos do terceiro ano, o de número 18, expressa claramente que o “descobrimento” é concebido como um evento que marca a origem do Brasil. Pela sua indicação, a nação brasileira assenta-se em dois pilares originais: numa visão de mundo oriunda de Portugal e expressa na religião, no território e nos costumes indígenas. Mas, o que explica a *invasão do território indígena pelos portugueses que está na origem do Brasil?* Segundo o diagrama 18, a sua inclusão na rota do comércio mundial.

o Brasil têm origem na busca [expansão da] religião predominante [dos] portugueses; o Brasil têm origem das terras pertencentes [e dos] costumes indígenas. Brasil entrou na rota [do] comércio [o que] gerou invasões nas terras. [Exemplo] descobrimento (18).

Esse é o foco a partir do qual os estudantes consideram o tema: o interesse econômico português que orienta o “descobrimento do Brasil” efetiva-se a partir da invasão do território dos indígenas e legitima-se por meio da religião. Assim, nesse conjunto, o “descobrimento” vem associado à idéia de conquista amparada em dois conceitos básicos: dominação e exploração

Submetida a esse foco está a idéia de que na base da nação brasileira estão, também, a terra e os costumes indígenas. Mas, de modo geral, nos diagramas permanecerá esta contradição: há certa preocupação em associar à trajetória dos personagens heróicos uma narrativa que aponte experiências que têm escapado ao ensino do tema. Assim, ao lado da predominância de narrativas tendo Cabral como protagonista, observa-se, por exemplo, uma preocupação manifesta por meio do julgamento pessoal dos estudantes, em indicar outros sujeitos do processo, como os *indígenas*. Porém, faltam-lhes subsídios para tanto. Aparentemente o ensino de História ainda não conseguiu estabelecer uma efetiva crítica a antigas construções historiográficas no âmbito da prática escolar e continua reproduzindo a idéia de “descobrimento do Brasil” sem ancorá-la completamente nas demandas e reflexões do tempo presente. Não está dada para

o estudante a possibilidade de uma “outra leitura”, muito embora interesse-se por isso.

Observa-se nos diagramas do terceiro ano uma tendência a enfatizar o aspecto econômico do processo. É ampliado o número de afirmações relativas à busca de riquezas e às práticas dos descobridores que garantiram essa conquista. Observa-se, também, uma tendência mais acentuada que nos diagramas do primeiro ano, a manifestação de julgamento pessoal sobre os fatos narrados.

2.1 - Quadro descritivo do achado de Cabral

*(...) não há história, há apenas etnografia.
Varnhagen (sobre o interesse da História pelos povos indígenas)*

O número de diagramas (12) deste conjunto é maior que o seu correspondente do primeiro ano (9). Considerando que caracteriza-se como um mosaico de imagens justapostas para a descrição da chegada de Cabral e dos seus efeitos posteriores, era nossa expectativa que sua presença se reduzisse entre os concluintes do Ensino Médio. Mas observa-se uma tendência à consolidação de idéias substantivas já observadas nos diagramas do primeiro ano, como por exemplo: Cabral é o protagonista do evento, os nativos integram o ambiente natural edenizado ao qual estão submetidos, a narrativa é organizada a partir do olhar português. Os diagramas elaborados por participantes do terceiro ano do Ensino Médio e destacados nesse grupo são:

Quadro 15: Quadro descritivo do achado de Cabral

Categoria	idéias gerais associadas	diagramas
Quadro Descritivo do achado de Cabral	Portugueses descobrem os índios	15; 37; 60; 64
	Cabral descobre a terra	29
	Cabral iniciou a colonização	55
	Cabral peça principal do desenvolvimento	34
	Exploração do índio para extração de riqueza	50; 56; 19; 20; 28

Embora o “descobrimento do Brasil” refira-se ao desembarque de Cabral, o foco da narrativa no conjunto de amostras do primeiro ano está nos

efeitos da chegada de Cabral ao litoral da nova terra. Nessa perspectiva são descritos os feitos de Cabral, o grande protagonista do evento e as conseqüências da sua *descoberta*. Esses efeitos, em geral, limitam-se ao tempo imediato ao evento “descobrimento”.

Os diagramas elaborados no terceiro ano também revelam o olhar retrospectivo do estudante que atribui sentido ao aportamento da esquadra de Cabral como “descobrimento”, marco que dá origem à nação e à colonização, num processo que alcança os dias atuais. É possível afirmar que a concepção acerca do evento “descobrimento do Brasil” permanece idêntica à do primeiro ano, apenas situada num movimento mais amplo, enriquecida e fortalecida por novas informações – algumas bastante equivocadas no ponto de vista da historiografia – dotada de um “sentido”, indicando aprendizagem do tipo subordinada. Os efeitos da descoberta são situados num contexto mais amplo por meio da narrativa dos fatos amparada em palavras que indicam práticas contemporâneas:

Navegação trazia ouro, riqueza [para] acúmulo de capital (15); faziam troca por causa da ganância dos bancos; índios viviam na mata que foi destruída (60); portugueses usam caravelas p/ o comércio gerando desenvolvimento (64); transporte de cavalo para carro (34); Portugueses começaram exportações pelo mar desenvolvendo matérias-primas (19).

Nos rótulos utilizados, o aspecto econômico predomina entre aqueles utilizados para generalizações que permitem compreender o passado a partir de semelhanças com o presente. Pereira (2003, p. 250) já havia constatado entre estudantes portugueses a classificação da ambição “como uma característica atemporal do ser humano”. Aparentemente é a ambição e o desejo de lucro que estão na base do desenvolvimento construído a partir do “descobrimento”.

Outras novas informações também são incorporadas, mas não produzem mudanças profundas na estrutura de conhecimentos já estabelecida. Antes servem à consolidação da idéia inicial acerca do descobrimento:

Pedro A Cabral iniciou a colonização junto dos espanhóis explorando os índios [que] se tornaram escravos (55); Descobrimento do Brasil levou ao

desenvolvimento até a libertação dos escravos, lei Áurea (34); D. Pedro I escravizou Índios (29).

Nesse conjunto destacam-se as idéias sobre: a viagem e o desembarque, protagonismo de Cabral, os indígenas e a natureza, os efeitos da ação dos descobridores.

Quadro 16: Quadro descritivo do achado de Cabral – comparativo entre o 1º e 3º ano

<p>A viagem e a chegada</p> <p><u>Protagonista genérico/coletivo</u> <i>8 portugueses vierão nas navegações</i> <i>8 Portugal tinha muitas navegações</i> <i>20 Descoberta foi o descobridor Portugal</i> <i>religião catolicismo ensinada por Padres</i></p>	<p>A viagem e a chegada</p> <p><u>Protagonista genérico/coletivo</u> <i>60 Portugueses vinham em navios</i> <i>chamavam-se caravelas</i> <i>37 caravelas com os Portuguêses pelo mar</i> <i>29 Descobrimto do Brasil usou as</i> <i>caravelas em várias navegações</i> <i>descobrimdo Terra Vera Cruz</i> <i>15 Portugueses grandes na navegação</i> <i>56 Portugueses Descobrimto Cabral</i> <i>37 caravelas com os Portuguêses pelo mar</i> <i>29 Descobrimto do Brasil usou as</i> <i>caravelas em várias navegações</i> <i>descobrimdo Terra Vera Cruz</i> <i>20 Portugal vieram navios pelo mar pela</i> <i>ambição</i></p>
<p><u>protagonista Cabral</u> <i>59 Rei ajuda Cabral</i> <i>8 Pedro A Cabral saiu de Portugal veio para</i> <i>o/chegou ao Brasil</i> <i>8 Pedro A Cabral saiu de Portugal terra</i> <i>origem portugueses</i> <i>41 Brasil foi descoberto por Pedro que era</i> <i>Portugueses</i> <i>43 Brasil foi descoberto por Pedro em 1500</i> <i>43 Brasil foi descoberto pelo navegador</i> <i>Pedro Álvares Cabral</i> <i>42 Pedro Alvares Cabral que encontrou</i> <i>floresta e começou a explorar e que trouxe</i> <i>riqueza para os portugueses</i> <i>59 A procura de um lugar melhor para</i> <i>Portugal mandou Cabral descobre Brasil</i> <i>8 Pedro A Cabral chegou ao Brasil onde</i> <i>tinham indios tinham suas terras Exemplo:</i> <i>aldeias</i> <i>42 Descobrimto do Brasil foi Pedro</i> <i>Alvares Cabral que encontrou índios que</i> <i>foram os 1os. Habitantes</i></p>	<p><u>protagonista Cabral</u> <i>29 Descobrimto do Brasil por Pedro</i> <i>Alvares Cabral que é Portugues</i> <i>19 Pedro Alvares Cabral longa navegação</i> <i>chegaram Ilhas ocasionou no</i> <i>Descobrimto do Brasil</i> <i>28 Descobrimto do Brasil foi P. Alves veio</i> <i>de Portugal com embarcação</i> <i>desenbarcando Brasil</i> <i>56 Exploração de Cabral súdito Rei Dom</i> <i>Pedro I Portugal Pero Vaz de Caminha</i> <i>Escreveu 1a. carta Escrita a Portugal</i> <i>56 Cabral chegou caravela ao Brasil</i> <i>29 Pedro Alvares Cabral organizou</i> <i>Caravelas</i> <i>34 Pedro Alves Cabral que veio na caravela</i> <i>Pinta Nina e Três Marias</i> <i>50 Cabral veio com caravelas havia</i> <i>tripulantes</i> <i>50 Descobrimto ocorreu por Cabral queria</i> <i>riquezas para Portugal que é uma potência</i></p>

<p>8 Pedro A Cabral chegou ao Brasil e tinha Pau Brasil Exemplo: eram feitas casas com essa madeira</p> <p>Objetivos 8 Portugal tinha muitas navegações buscando catequização. Exemplo: Anchieta 59 A procura de um lugar melhor para Portugal mandou Cabral descobre Brasil</p> <p>Sobre os habitantes originais 43 Brasil no começo tinha Índios e aldeias bem cuidadas 43 Brasil no começo tinha Índios e florestas abundantes 8 Índios usavam Pau Brasil Exemplo: eram feitas casas com essa madeira 41 Brasil cheio índios viviam barco perto aldeias no Brasil 8 Pedro A Cabral chegou ao Brasil onde tinham índios tinham suas terras Exemplo: aldeias 42 Descobrimto do Brasil foi Pedro Alvares Cabral que encontrou índios que foram os 1os. Habitantes 66 Portugueses = caça e pesca = Os Índios 66 Os Índios tinham costumes, danças, rios, navegação, ouro, jóias, anéis, brilhantes, diamantes, pedras preciosas</p>	<p>55 Pedro A. Cabral iniciou a colonização junto dos Portugueses povoando o Brasil 34 descobrimento do Brasil foi feito Pedro Alves Cabral que encontrou Índios os primeiros habitantes 34 Pedro Alves Cabral peça principal do desenvolvimento 28 P. Alves levou Igreja para os Índios Padre Anchieta 64 Cabral era sortudo</p> <p>Objetivos 60 Descobrimto onde Portugueses faziam trocas por causa da ganância dos Bancos 20 Portugal vieram navios pelo mar pela ambição 20 descoberta acharam Terras muito pau-brasil e ouro gerou riquezas 50 Descobrimto ocorreu por Cabral queria riquezas para Portugal que é uma potência 55 Pedro A. Cabral iniciou a colonização junto dos Portugueses povoando o Brasil 55 Pedro A. Cabral através de caravelas transportavam ouro e também pau-brasil levando nossas riquezas 37 Exploração com as caravelas vieram navegando descobrimto 15 Portugueses grandes na navegação trazia ouro riqueza acúmulo de capital 29 Caravelas descobriu o pau Brasil</p> <p>Sobre os habitantes originais 15 Portugueses descobriram Índios influenciados catolicismo catequização escravidão precisava de mão-de-obra 15 Índios vivia mata medicina remédio 15 navegação = Brasil = Índios 60 Descobrimto encontrou índios viviam na mata que foi destruída 60 Índios na terra onde tinha Pau-Brasil vira deserto 64 Brasil Índios tinham ouro sofreram escravidão 64 Índios tinham terra com Pau-Brasil e liberdade 29 Pedro Alvares Cabral e D. Pedro I escravizou Índios 34 descobrimto do Brasil foi feito Pedro Alves Cabral que encontrou Índios os primeiros habitantes 20 Terras povos índios não eram civilizados</p>
--	---

<p>59 Índios maltratos Portugal 59 Índios foram obrigados ao desmatamento pois precisavam sobrevivência 41 índios eram os escravos trabalhadores servos 7 descoberta do Brasil viu índios no mato para escravização 59 Índios habitat floresta madeira p/ barco p/poderem navegar no mar 65 índios eram escravos viviam de caça e pesca e pau brasil faziam fogo para comida 65 índios não eram brancos que fizeram navegações e garimpo de ouro 69 trabalho indigena apenas para produzir alimentação, para poder plantar para comer 69 alimentação para poder colher e produzir os alimentos mandioca 69 não tem alimentação sem os índios 69 trabalho indigena não explora os índios caça para se alimentar sua aldeia para sobreviver</p> <p>Efeitos 42 Pedro Alvares Cabral que encontrou floresta e começou a explorar e que trouxe riqueza para os portugueses 66 Pau Brasil foi usados pelos portugueses para comércio de tintas para tingir calçado couros 66 tingir roupas artesanato 65 brancos fizeram imigração e roubos 7 Vinda dos Portugueses ao Brasil na descoberta do Brasil houve troca de objetos por trabalho 7 1a. missa e medo e doenças e mortes 7 Vinda dos Portugueses ao Brasil faz 1a. missa para cultura diferente sem divisão social 59 Portugal mandava no povo, Rei é autoridade, desigualdade, falta de opção, domínio</p>	<p>28 Descobrimto do Brasil avia índios era deles riquezas naturais foram levadas Portugal 28 índios era deles exploração do ouro doado Igreja 28 Portugal catequiza Igreja 28 P. Alves levou Igreja para os índios Padre Anchieta 55 colonização junto dos Espanhois explorando os índios se tornaram escravos 19 navegação econtraram Indios Acharam Ouro em conseqüência as riquezas 50 Brasil encontrou índios que foram escravizados pela Representantes do Rei vinheram para Brasil 56 Exploração dos Portugueses sobre Índios Estavam todos nus 56 Índios explorados Escravos 37 Exploração trocaram espelhos com os Índios pelas aves 37 Espelhos e plantas</p> <p>Efeitos 64 Brasil Portugueses usam caravelas p/o comércio gerando Desenvolvimento 50 riquezas que transportava caravelas 34 Descobrimto do Brasil levou ao desenvolvimento feito pelos Portugueses transporte de cavalo para carro 34 desenvolvimento até a libertação dos escravos lei Áurea 13 de maio de 1 princesa Isabel 55 Portugueses e Espanhois; ouro e prata 19 Pedro Alvares Cabral foi Portugueses começaram exportações pelo mar desenvolvendo matérias-primas 19 Portugueses usaram Escravos medo sofrimento 28 riquezas naturais foi exploração 50 Descobrimto do Brasil onde encontrou especiarias era usado para conservação do alimento 56 Portugueses sobre Escravos conseguiram Extração de riquezas roubaram Ouro e Pau-Brasil 55 caravelas transportavam prata em troca de quinilharias e culturas (Religiosidade) 55 Pedro A. Cabral através de caravelas transportavam ouro e também pau-brasil levando nossas riquezas 15 Portugueses grandes na navegação</p>
---	--

a) a viagem e o desembarque

Comparando-se diagramas do primeiro e terceiro ano verifica-se que o quadro descritivo do desembarque dos portugueses indica modificações das idéias constatadas no primeiro ano com características de aprendizagem subordinada, ou seja, novos conceitos são associados àqueles já apresentados pelos ingressantes permitindo uma diferenciação progressiva, porém os conceitos incorporadores não são alterados.

Os dois conjuntos tratam das razões e condições em que Cabral inicia viagem, do que ele encontra no desembarque (índios, natureza e riquezas naturais como madeira e metais) e das providências imediatas. A classificação de exemplares de proposições permite uma diferenciação da idéia de “descoberta” quanto aos objetivos da viagem de Cabral e os seus efeitos e ao olhar que os estudantes dirigem para os indígenas.

Uma primeira distinção refere-se ao aumento do volume de registros para os dois itens no terceiro ano. No item “objetivos”, os ingressantes destacam a busca de um lugar melhor e a catequização enquanto as afirmações do terceiro ano referem-se à busca de riquezas, ganância, ambição, exploração e acúmulo de capital.

Neste grupo, fica claramente evidenciada a atribuição de um sentido para o evento narrado como marco original da nação, que privilegia aspectos econômicos e uma discordância, insatisfação ou denúncia quanto à ação dos descobridores no processo descrito, embora o interesse econômico e busca do lucro sejam percebidos como determinante do desenvolvimento posterior.

Quanto aos “efeitos”, comparando-se os termos usados pelos dois grupos, observa-se que no primeiro ano descreve-se aqueles mais imediatos à chegada dos portugueses: descobriu floresta, pau-brasil, trocaram objetos com os nativos, primeira missa, permeados pela denúncia de exploração, roubos, doenças e mortes. No terceiro ano, o comércio, a exportação, a exploração, a escravidão

geraram desenvolvimento de matéria-prima, riqueza e acúmulo de capital, alargam-se os efeitos tanto do ponto de vista espacial – (55) *Portugueses e Espanhois; ouro e prata* – quanto no tempo – *desenvolvimento até a libertação dos escravos lei Áurea 13 de maio de 1 princesa Isabel; cavalo para carro (34)* – gerando desenvolvimento.

b) protagonismo de Cabral

Quadro 17: Idéias sobre o protagonismo de Cabral – comparativo entre o 1º e 3º ano

1º ano	3º ano
<p><u>Protagonista genérico/coletivo</u> <i>8 portugueses vierão nas navegações</i> <i>8 Portugal tinha muitas navegações</i> <i>20 Descoberta foi o descobridor Portugal</i> <i>religião catolicismo ensinada por Padres</i></p>	<p><u>Protagonista genérico/coletivo</u> <i>60 Portugueses vinham em navios</i> <i>chamavam-se caravelas</i> <i>37 caravelas com os Portuguêses pelo mar</i> <i>29 Descobrimto do Brasil usou as</i> <i>caravelas em várias navegações</i> <i>descobrimdo Terra Vera Cruz</i> <i>15 Portugueses grandes na navegação</i> <i>56 Portugueses Descobrimto Cabral</i> <i>37 caravelas com os Portuguêses pelo mar</i> <i>29 Descobrimto do Brasil usou as</i> <i>caravelas em várias navegações</i> <i>descobrimdo Terra Vera Cruz</i> <i>20 Portugal vieram navios pelo mar pela</i> <i>ambição</i></p>
<p><u>protagonista Cabral</u> <i>59 Rei ajuda Cabral</i> <i>8 Pedro A Cabral saiu de Portugal veio para</i> <i>o/chegou ao Brasil</i> <i>8 Pedro A Cabral saiu de Portugal terra</i> <i>origem portugueses</i> <i>41 Brasil foi descoberto por Pedro que era</i> <i>Portugueses</i> <i>43 Brasil foi descoberto por Pedro em 1500</i> <i>43 Brasil foi descoberto pelo navegador</i> <i>Pedro Álvares Cabral</i> <i>42 Pedro Alvares Cabral que encontrou</i> <i>floresta e começou a explorar e que trouxe</i> <i>riqueza para os portugueses</i> <i>59 A procura de um lugar melhor para</i> <i>Portugal mandou Cabral descobre Brasil</i> <i>8 Pedro A Cabral chegou ao Brasil onde</i></p>	<p><u>protagonista Cabral</u> <i>29 Descobrimto do Brasil por Pedro</i> <i>Alvares Cabral que é Portugues</i> <i>19 Pedro Alvares Cabral longa navegação</i> <i>chegaram Ilhas ocasionou no</i> <i>Descobrimto do Brasil</i> <i>28 Descobrimto do Brasil foi P. Alves veio</i> <i>de Portugal com embarcação</i> <i>desenbarcando Brasil</i> <i>56 Exploração de Cabral súdito Rei Dom</i> <i>Pedro I Portugal Pero Vaz de Caminha</i> <i>Escreveu 1a. carta Escrita a Portugal</i> <i>56 Cabral chegou caravela ao Brasil</i> <i>29 Pedro Alvares Cabral organizou</i> <i>Caravelas</i> <i>34 Pedro Alves Cabral que veio na caravela</i> <i>Pinta Nina e Três Marias</i> <i>50 Cabral veio com caravelas havia</i></p>

<p><i>tinham índios tinham suas Terras Exemplo: aldeias</i></p> <p><i>42 Descobrimto do Brasil foi Pedro Alvares Cabral que encontrou índios que foram os 1os. Habitantes</i></p> <p><i>8 Pedro A Cabral chegou ao Brasil e tinha Pau Brasil Exemplo: eram feitas casas com essa madeira</i></p>	<p><i>tripulantes</i></p> <p><i>50 Descobrimto ocorreu por Cabral queria riquezas para Portugal que é uma potência</i></p> <p><i>55 Pedro A. Cabral iniciou a colonização junto dos Portugueses povoando o Brasil</i></p> <p><i>34 descobrimto do Brasil foi feito Pedro Alves Cabral que encontrou Indios os primeiros habitantes</i></p> <p><i>34 Pedro Alves Cabral peça principal do desenvolvimento</i></p> <p><i>28 P. Alves levou Igreja para os índios Padre Anchieta</i></p> <p><i>64 Cabral era sortudo</i></p>
--	---

Visualmente é possível constatar que nos dois conjuntos de diagramas são destacados os feitos de Cabral, o protagonista, o sujeito que age, que opera. A ação de Cabral é mais destacada que a do sujeito coletivo, embora do primeiro ao terceiro ano dupliquem as referências ao coletivo “portugueses”. O rótulo “Cabral” permanece em quantidade maior e ampliam-se as informações sobre o evento que protagoniza. As idéias nucleares do primeiro ano permanecem. Cabral é o sujeito da ação.

Os estudantes parecem apenas constatar o evento da chegada. Aparentemente não manifestam-se julgamentos. Mas, aqui e ali, entrevê-se tanto a idéia de que veio buscar um *lugar melhor* (59) quanto que iniciou a exploração da floresta em vista da riqueza para os portugueses (42). No terceiro ano explica-se que *Descobrimto ocorreu por Cabral queria riquezas para Portugal* (50), e justifica-se a contradição: *ele era a peça principal do desenvolvimento feito pelos portugueses* (34).

Essas práticas dizem respeito ao econômico, e a constatação do diagrama 34 pode ser entendida como o preço a ser pago pelo desenvolvimento. À ação de Cabral é atribuído um “sentido”: os seus feitos que levaram ao estado de desenvolvimento atual no Brasil estão na origem do país.

Quando referem-se a Cabral, os diagramas estão indicando uma noção de indivíduo como “valor”, ou portador de valores, único, diferente e acima dos demais. A referência à ação de Cabral guarda características de uma

narrativa mítica, tal como o descrito por Joseph Campbell, em “O poder do mito” (1990). Para Murad (2005, p. 1),

(...) o mito do herói se configura dentro de uma rotina básica: O herói vive num mundo comum e estável. Num momento, recebe um chamado para trilhar outro mundo, hostil e estranho, muitas vezes anormal. Toda narrativa consiste nessa jornada ao extraordinário, na qual o herói terá que enfrentar desafios, num embate de vida e morte, morrer e ressuscitar, retornando ao mundo especial, trazendo algo novo, como que um prêmio. Esta dinâmica se faz notar em toda e qualquer narrativa existente. Alguém (o Herói) sempre quer alguma coisa e se aventura por consegui-la, pelas sucessivas rupturas e deslocamentos.

Nos diagramas, Cabral empreende uma aventura, uma viagem que resulta no “descobrimento do Brasil”, provocando avalanches de mudanças e gerando riquezas para Portugal e o desenvolvimento para o Brasil. Ele é a personificação de um processo na narrativa, um símbolo, uma narrativa ultracurta.

Cabral é protagonista apesar de ser confundido como súdito de Pedro I, ou com Pedro II e Pero Vaz de Caminha, ou nomeado P. Alves (28); e a ele são atribuídos feitos que, inclusive, ultrapassam a sua existência no tempo e no espaço, como quando o “descobrimento” é associado ao evento da proclamação da Independência do Brasil. Pode-se atribuir essas “confusões”, por exemplo, a um provável descaso dos estudantes ao realizar a tarefa solicitada. Mas, os vários ajustes nos termos utilizados nos diagramas indicam que os participantes demonstraram interesse na atividade para além do esperado pela pesquisadora que testemunhou o seu cuidado e as disputas entre colegas para decisão de quais idéias deviam prevalecer no diagrama. Ainda, esses diagramas foram recolhidos em escolas e turmas diferentes. Para além de possível descaso, as narrativas dos participantes indicam detalhes que obrigam a pensar que “descaso” não constitui resposta suficiente para a questão.

Por exemplo, é possível destacar no terceiro ano: Cabral [era] *súdito de D. Pedro I (29; 56); iniciou a colonização junto dos portugueses e espanhóis (55); transportava ouro, prata e também pau-brasil levando nossas*

riquezas (55); peça principal do desenvolvimento feito pelos portugueses (34); era sortudo (64).

No diagrama 32²⁸, já citado, destaca-se entre os feitos de Cabral: *Descobrimiento do Brasil foi feito por Pedro Álvares Cabral que levou o pergaminho para Portugal, deu o grito da independência; Descobrimiento do Brasil provocou o grito da Independência nas margens do Ipiranga com guerras com Portugueses.* Talvez aqui ocorra algo aproximado ao indicado por Ausubel (2003, p. 121), ao elencar as causas do esquecimento:

Sob uma forte motivação, um indivíduo pode 'lembrar-se' que outra pessoa, anteriormente próxima dele, mas não alienada, é culpada de determinados actos desonrosos, indignos ou abomináveis. Estas malevolências são emprestadas de livros, jornais, revistas, filmes, televisão, etc., e são, simplesmente, inseridas no armazém de memórias dessa pessoa. De forma a instalar todas as inserções, pode alargar-se a escala temporal, mediante os passos apropriados, e é possível que *vários casos reais que ocorreram em diferentes alturas da vida nefasta da pessoa, sejam 'lembrados' como se tivessem ocorrido simultânea ou sucessivamente*". (destaque nosso)

Aparentemente, na ausência de conteúdos históricos em conformidade com debates mais recentes da historiografia na estrutura cognitiva dos estudantes, prevalece aqui um tipo de narrativa caracterizada como próprio da história *evenementielle*, descritiva, associada às origens do discurso historiográfico como disciplina, no século XIX (BURKE, 1992, p. 327). Aproxima-se da narrativa "mítica", um modo de organizar e expressar um conhecimento tido como verdadeiro, mas que escapa ao raciocínio histórico. O mito aponta a origem acontecida num passado distante e quase sempre impreciso, e pode abarcar diferentes acontecimentos, temporalidades, lugares, etc. Recorda o evento "descobrimiento" e seu personagem principal como constatação das origens da nação, portanto, fundamento sobre o qual se estabelece o tempo presente e futuro como contínuo e devedor das ações de Cabral.

²⁸ Diagrama 32 pertence ao conjunto "Independência" não analisado nessa pesquisa.

c) idéias sobre os indígenas e a natureza

Quadro 18: idéias sobre os indígenas e a natureza – comparativo entre o 1º e 3º ano

1º ano	3º ano
<p>Sobre os habitantes originais 43 <i>Brasil no começo tinha índios e aldeias bem cuidadas</i> 43 <i>Brasil no começo tinha índios e florestas abundantes</i> 8 <i>Índios usavam Pau Brasil Exemplo: eram feitas casas com essa madeira</i> 41 <i>Brasil cheio índios viviam barco perto aldeias no Brasil</i> 8 <i>Pedro A Cabral chegou ao Brasil onde tinham índios tinham suas terras Exemplo: aldeias</i> 42 <i>Descobrimto do Brasil foi Pedro Alvares Cabral que encontrou índios que foram os 1os. Habitantes</i> 66 <i>Portugueses = caça e pesca = Os Índios</i> 66 <i>Os Índios tinham costumes, danças, rios, navegação, ouro, jóias, anéis, brilhantes, diamantes, pedras preciosas</i> 59 <i>Índios maltratos Portugal</i> 59 <i>índios foram obrigados ao desmatamento pois precisavam sobrevivência</i> 41 <i>índios eram os escravos trabalhadores servos</i> 7 <i>descoberta do Brasil viu índios no mato para escravização</i> 59 <i>Índios habitat floresta madeira p/ barco p/poderem navegar no mar</i> 65 <i>índios eram escravos viviam de caça e pesca e pau brasil faziam fogo para comida</i> 65 <i>índios não eram brancos que fizeram navegações e garimpo de ouro</i> 69 <i>trabalho indigena apenas para produzir alimentação, para poder plantar para comer</i> 69 <i>alimentação para poder colher e produzir os alimentos mandioca</i> 69 <i>não tem alimentação sem os índios</i> 69 <i>trabalho indigena não explora os índios caça para se alimentar sua aldeia para sobreviver</i></p>	<p>Sobre os habitantes originais 15 <i>Portugueses descobriram Índios influenciados catolicismo catequização escravidão precisava de mão-de-obra</i> 15 <i>Índios vivia mata medicina remédio</i> 15 <i>navegação = Brasil = Índios</i> 60 <i>Descobrimto encontrou índios viviam na mata que foi destruída</i> 60 <i>Índios na terra onde tinha Pau-Brasil vira deserto</i> 64 <i>Brasil Índios tinham ouro sofreram escravidão</i> 64 <i>Índios tinham terra com Pau-Brasil e liberdade</i> 29 <i>Pedro Alvares Cabral e D. Pedro I escravizou Índios</i> 34 <i>descobrimto do Brasil foi feito Pedro Alves Cabral que encontrou Índios os primeiros habitantes</i> 20 <i>Terras povos índios não eram civilizados</i> 28 <i>Descobrimto do Brasil avia índios era deles riquezas naturais foram levadas Portugal</i> 28 <i>Índios era deles exploração do ouro doado Igreja</i> 28 <i>Portugal catequiza Igreja</i> 28 <i>P. Alves levou Igreja para os índios Padre Anchieta</i> 55 <i>colonização junto dos Espanhois explorando os índios se tornaram escravos</i> 19 <i>navegação econtraram Índios Acharam Ouro em consequência as riquezas</i> 50 <i>Brasil encontrou índios que foram escravizados pela Representantes do Rei vinheram para Brasil</i> 56 <i>Exploração dos Portugueses sobre Índios Estavam todos nus</i> 56 <i>Índios explorados Escravos</i> 37 <i>Exploração trocaram espelhos com os Índios pelas aves</i> 37 <i>Espelhos e plantas</i></p>

Quanto aos indígenas, personagens secundários, dois pontos de vista manifestam-se no primeiro ano: aquele em que prevalece uma idealização

romântica do bom e inerte selvagem que tinha *aldeias bem cuidadas* (43), tinham como *habitat a floresta* (59), *vivia de caça e pesca* (65), e não confunde-se com aqueles que *faziam navegação e garimpo de ouro* (65). São vítimas *enganadas* (7), *maltratadas* (59), *obrigadas ao desmatamento* (59). Outro olhar centra-se no trabalho indígena como necessário para a própria sobrevivência, que não explora, está em função do coletivo – *alimentar a sua aldeia* (69). Os indígenas são apresentados como distintos e em oposição ao projeto e práticas dos descobridores.

No conjunto de diagramas do terceiro ano, diferentemente, entre 10 diagramas apenas três apresentam constatações do tipo prevacente no primeiro ano: *Índios vivia mata medicina remédio* (15), *descobrimento do Brasil foi feito Pedro Alves Cabral que encontrou Índios os primeiros habitantes* (34), *Índios tinham terra com Pau-Brasil e liberdade* (64). Os demais referem-se aos indígenas não apenas como vítimas maltratadas dos descobridores, mas como vítimas exploradas: *catequizados* (15, 28), *escravizados* (55, 50, 56), *sua terra virou deserto* (60), foram *explorados e enganados* (37), como legítimos donos das riquezas naturais foram roubados, pois foram levadas para Portugal ou doadas para a Igreja (28). Evidencia-se uma prática de exploração dos descobridores que determina a vitimização dos nativos. Nesse quadro a catequese fica em segundo plano e aparece apenas nos diagramas 15 e 28, mesmo assim associada à idéia de exploração: *Índios era deles exploração do ouro doado Igreja* (28), *Portugueses descobriram Índios influenciados catolicismo catequização escravidão precisava de mão-de-obra* (15).

As referências dos alunos do terceiro ano sobre os indígenas privilegiam menos a constatação da descoberta e mais o julgamento dos alunos relativo à atuação dos portugueses sobre os indígenas. Narram como viviam na natureza em estado idílico e quando chegaram os portugueses foram espoliados (*viviam na mata que foi destruída* (60), *era deles as riquezas naturais* (28)), enganados (*trocavam espelhos (...) pelas aves e plantas* (37), *influenciados pelo catolicismo com a catequização [ocorreu] a escravidão* (15)), e escravizados (*foram escravizados pelos representantes da lei que vinheram para o Brasil* (50)).

Uma evidência de que a trajetória do olhar dos estudantes segue a direção do português para o indígena é a afirmação – que aparece bem mais consistente no terceiro ano – de que estes *não eram civilizados, estavam nus (56), eram ingênuos (37)*. Enfim, como demonstrou Todorov (1983), o civilizado define-se frente aos novos contatos propiciados pelos “descobrimientos”.

Ainda, desaparecem no terceiro ano as tentativas dos alunos do primeiro em construir uma narrativa a partir do ponto de vista dos indígenas, como pode ser observado nos diagramas 65 e 69 do primeiro ano. Nesses diagramas o aspecto econômico, o conceito de propriedade, de trabalho escravo e de exploração parece determinar a leitura dos estudantes.

Por um lado, manifesta-se uma concepção unívoca acerca dos portugueses: concentram em suas pessoas valores considerados negativos pelos alunos. Sabe-se que no século XIX tratava-se de reescrever a história do Brasil como nação moderna, mas constituída basicamente pela ação de portugueses – estrangeiros – e que ao início da república era comum identificar-se o português como o estrangeiro explorador. Novamente recorda-se aqui a afirmação de Gruzinski (2001, p. 22): geralmente, “descolonizam a sua história, mas freqüentemente com os mesmos instrumentos que o colonizador, construindo uma história que é o inverso daquela que lhe era imposta”. Mas, no século XXI, como se explica a projeção da ação sobre os portugueses?

As proposições são construídas num tom de julgamento como indicam os termos: *levando nossas riquezas (55), roubaram (56), ambição (20), ganância (60), mato destruído (60), terra virou deserto (60); ganância dos bancos (20)*. Os diagramas identificam os sujeitos da ação e adjetivam as suas ações, estabelecendo um conceito de exploração econômica com forte teor moral.

Por outro lado, a mesma ação dos “descobridores” forjou o desenvolvimento brasileiro: *portugueses usam caravelas para o comércio gerando desenvolvimento; levou ao desenvolvimento pelos portugueses. Exemplo: transporte de cavalo para carro; trazia ouro, riqueza [para] acúmulo de capital; Cabral, peça principal do desenvolvimento; acharam ouro, em consequência, as*

riquezas; portugueses começaram exportações pelo mar desenvolvendo matérias-primas. A ação dos portugueses, embora julgada como dominadora e exploradora, explica-se como necessária ao desenvolvimento econômico. Estabelece-se uma linha de evolução e progresso que depende da exploração para a acumulação de capital produzida, no fim da qual o aluno olha para o passado.

Situando os atributos do conceito de indígena no contexto das idéias sobre o “descobrimento do Brasil” desse conjunto de diagramas, infere-se que embora haja simpatia pelo “projeto indígena” os estudantes pressupõem que seriam incapazes de promover o desenvolvimento econômico e a nação brasileira moderna. Os legítimos donos da terra estão à margem, sem reunir condições para participar da história da nação que desenvolveu-se a partir da ação de estrangeiros economicamente poderosos. Os estudantes não se conformam com isso²⁹. Mas, não detém informações para propor uma alternativa.

d) Idéias sobre exploração e busca de riquezas

Uma ênfase dos diagramas do terceiro ano está nos efeitos do desembarque na nova terra, particularmente na exploração em busca de riquezas e nos seus efeitos, que alcançam a atualidade: *civilização (20)*, *terra de onde se extraiu o pau-brasil virou deserto (60)*, mas também, *desenvolvimento e acúmulo de capital (15; 64)*. Aparentemente, concepções dos alunos do terceiro ano – como a necessidade da defesa da natureza – são projetadas sobre as ações dos “descobridores” e determinam o seu julgamento: *Índios viviam no mato que foi destruído; terra onde tinha pau-brasil virou deserto (60)*.

Comparando-se os conjuntos elaborados pelo primeiro e terceiro ano evidencia-se a quantidade de proposições que descrevem objetivos dos descobridores. Também o conteúdo dos objetivos é alterado. Enquanto no primeiro ano registra-se a busca da catequização (8) e um lugar melhor para Portugal (59), no terceiro ano enfatiza-se ainda mais a tendência de valorização

²⁹ Moura (2004) chegou à mesma conclusão ao estudar narrativas de estudantes universitários brasileiros.

do aspecto econômico. Nessa perspectiva, se por um lado denuncia-se a ganância (60), ambição (20), levando nossas riquezas (50, 55, 56, 28), e, por outro, constata os efeitos dessa ação: a predação expressa na exploração das riquezas naturais, escravidão e transferência de riquezas produzidas para a Europa (50, 55, 56, 28, 15, 19) e o desenvolvimento (15, 19, 34, 64) propiciado pelo acúmulo de capital gerado pela exploração da natureza e dos nativos, manifesto a prazo longo.

Quadro 19: efeitos do desembarque na nova terra – comparativo entre o 1º e 3º ano

1º ano	3º ano
<p>Objetivos <i>8 Portugal tinha muitas navegações buscando catequização. Exemplo: Anchieta</i> <i>59 A procura de um lugar melhor para Portugal mandou Cabral descobre Brasil</i></p> <p>Efeitos <i>42 Pedro Alvares Cabral que encontrou floresta e começou a explorar e que trouxe riqueza para os portugueses</i> <i>66 Pau Brasil foi usados pelos portugueses para comércio de tintas para tingir calçado couros</i> <i>66 tingir roupas artesanato</i> <i>65 brancos fizeram imigração e roubos</i> <i>7 Vinda dos Portugueses ao Brasil na descoberta do Brasil houve troca de objetos por trabalho</i> <i>7 1a. missa e medo e doenças e mortes</i> <i>7 Vinda dos Portugueses ao Brasil faz 1a. missa para cultura diferente sem divisão</i></p>	<p>Objetivos <i>60 Descobrimto onde Portugueses faziam trocas por causa da ganância dos Bancos</i> <i>20 Portugal vieram navios pelo mar pela ambição</i> <i>20 descoberta acharam Terras muito pau-brasil e ouro gerou riquezas</i> <i>50 Descobrimto ocorreu por Cabral queria riquezas para Portugal que é uma potência</i> <i>55 Pedro A. Cabral iniciou a colonização junto dos Portugueses povoando o Brasil</i> <i>55 Pedro A. Cabral através de caravelas transportavam ouro e também pau-brasil levando nossas riquezas</i> <i>37 Exploração com as caravelas vieram navegando descobrimto</i> <i>15 Portugueses grandes na navegação trazia ouro riqueza acúmulo de capital</i> <i>29 Caravelas descobriu o pau Brasil</i></p> <p>Efeitos <i>64 Brasil Portugueses usam caravelas p/o comércio gerando Desenvolvimento</i> <i>50 riquezas que transportava caravelas</i> <i>34 Descobrimto do Brasil levou ao desenvolvimento feito pelos Portugueses transporte de cavalo para carro</i> <i>34 desenvolvimento até a libertação dos escravos lei Áurea 13 de maio de 1 princesa Isabel</i> <i>55 Portugueses e Espanhois; ouro e prata</i> <i>19 Pedro Alvares Cabral foi Portugueses começaram exportações pelo mar desenvolvendo matérias-primas</i> <i>19 Portugueses usaram Escravos medo sofrimento</i></p>

<p><i>social</i> 59 Portugal mandava no povo, Rei é altoridade, desigualdade, falta de opção, domínio</p>	<p>28 riquezas naturais foi exploração 50 Descobrimto do Brasil onde encontrou especiarias era usado para conservação do alimento 56 Portugueses sobre Escravos conseguiram Extração de riquezas roubaram Ouro e Pau-Brasil 55 caravelas transportavam prata em troca de quinquilharias e culturas (Religiosidade) 55 Pedro A. Cabral através de caravelas transportavam ouro e também pau-brasil levando nossas riquezas 15 Portugueses grandes na navegação trazia ouro riqueza acúmulo de capital</p>
--	---

Na comparação entre os diagramas do primeiro e do terceiro ano, o acúmulo de informações observado não altera a concepção inicial dos estudantes, mas reforça e amplia os conceitos subsunçores iniciais. Isso é possível sobretudo pela consideração do evento “descobrimto do Brasil” num processo mais longo. Então, se atribuem novos sentidos para o ocorrido, entre eles, como origem e motor do desenvolvimento verificado no Brasil apoiado numa prática predatória. O que observa-se no terceiro ano é o quadro descritivo da chegada de Cabral ampliado pelos seus desdobramentos no tempo, o que permite, também, atribuir objetivos para a ação dos descobridores.

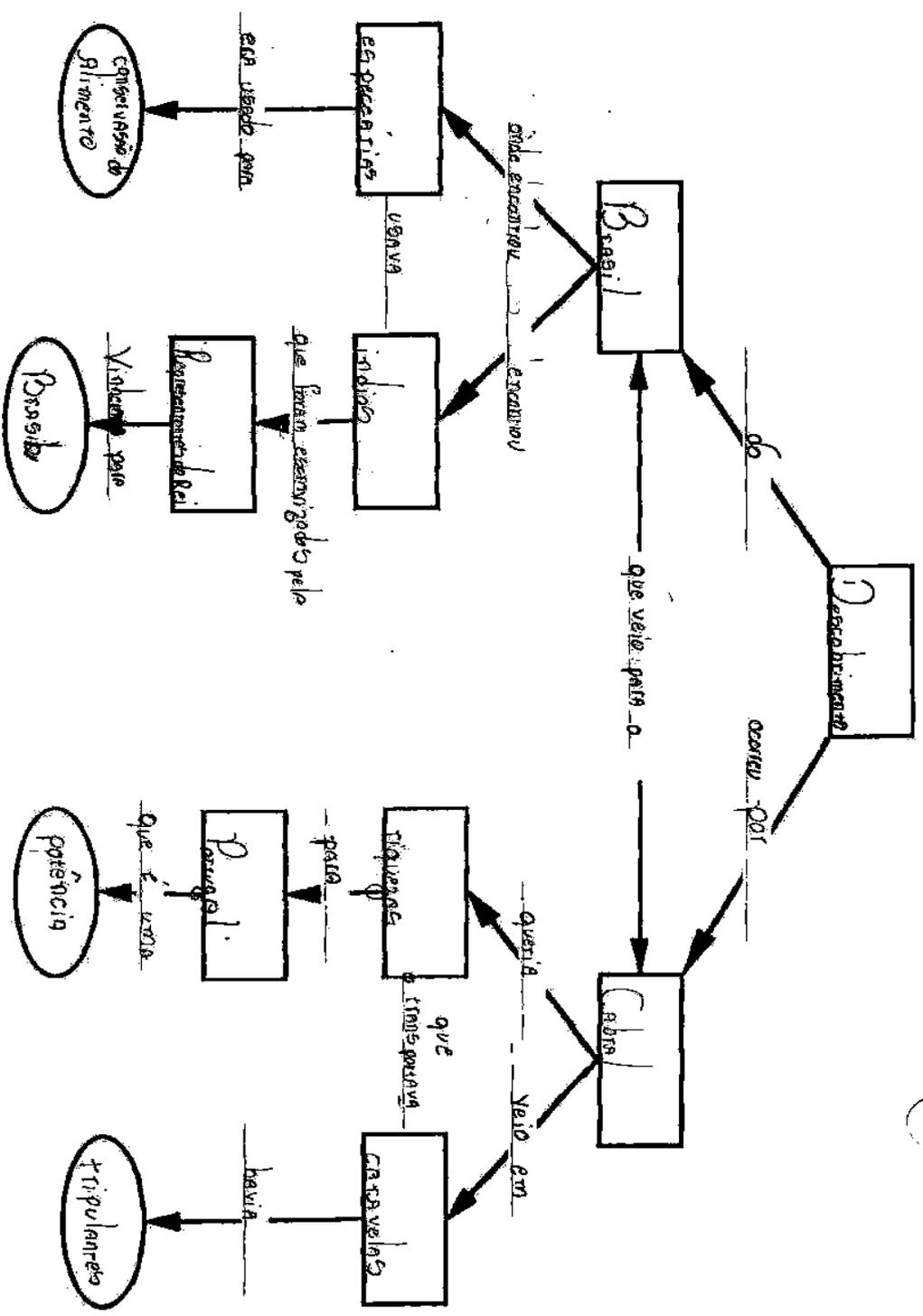
Esses novos conhecimentos, aparentemente não alteram a estrutura cognitiva pressuposta. Por exemplo, os agentes e protagonistas são estrangeiros – portugueses – e a ação é sobre os nativos e a natureza. A relação é de dominador e dominado, de explorador e explorado. Por um lado é a relação “deles”, portugueses e indígenas, por outro é a relação perpetuada, o que é evidenciado, por exemplo, pela idéia de “desenvolvimento” ou pela direção do olhar do aluno: do português para o indígena.

Um exemplar dos diagramas inseridos nessa categoria pode ser encontrado no diagrama número cinqüenta.

Figura 7: Diagrama 50

O descobrimento de Brasil

(5)



2.2 – Encontro de culturas

O problema indígena não pode ser compreendido fora dos quadros da sociedade brasileira (...). É, pois um problema de interação entre etnias tribais e a sociedade nacional. (Darcy Ribeiro)

Nesse conjunto de diagramas não constata-se uma distinção relevante entre a concepção apresentada pelos iniciantes e concluintes do Ensino Médio acerca do “descobrimento do Brasil”, mas uma diferenciação relativa aos conceitos fundamentais. Continua a descrição da chegada de Cabral e dos seus efeitos referindo o processo de colonização a partir de uma visão retrospectiva. Porém, aqui enfatiza-se o “descobrimento do Brasil” como um encontro de culturas diferentes caracterizado pela mistura de culturas e por um choque cultural. Estas terras eram habitadas por povos com diferentes tradições quando aqui chegaram os navegadores portugueses.

O foco da narrativa que identifica esses diagramas está no encontro de culturas diferentes.

Pedro Cabral descobriu os Índios com diferença cultural e quis convertê-los (27); descobrimento de ouro e cultura dos Índios de diferentes tribos (53); caravelas [encontram] diferença de raça (70); Descobrimento influencia cultura oculta posse [e] diferentes hábitos; Pedro Álvares Cabral foi quem trouxe cultura (23); Colonização estavam aqui índios sem direitos [e] verdadeiros donos da terra (26); República: nações [com] cultura [e] diversidade [de] raças (17); Índios passaram cultura foi substituída pela dos portugueses; Índios passaram cultura foi perdida e se tornaram escravos que hoje gera muito preconceito (22); Descobrimento do Brasil exige reconhecimento dos 1ºs povos Índios, aplicada nova cultura, religião que não tem relação [com] lugar onde morava (24); as moradias eram as ocas eram soterradas de terra onde suas vestimentas eram apenas pinturas (51); Carta do achamento que falou sobre os índios que sofreu choque cultural (21).

A diferença observada está situada na *cultura dos índios*, e a ação ainda pertence aos portugueses, os quais “encontram” o diferente. É em relação a eles que as *culturas diferentes* definem-se. Nesses diagramas, trata-se de questionar e desnudar a ação dos “descobridores”, mais do que descrever um encontro de diferentes culturas. Aliás, quando o estudante se dispõe a descrever a cultura indígena, acaba por repetir estereótipos já observados nos diagramas do primeiro ano.

Assim, os alunos do terceiro ano não concentram-se apenas na natureza edenizada colocando o indígena como parte a ela submetida, mas estabelecem uma denúncia da exploração de caráter claramente econômico sofrida pelos nativos e contra a natureza.

Caminho p/as Índias que gerou descobrimento trouxe doença como a gripe; descobriu os Índios que sofreram exploração (27); descobrimento de ouro houve exploração nas terras brasileiras; através dos portugueses aconteceu a exportação do pau-brasil (53); cultura oculta posse [de] poder, terras [e] território [do] país (23); Brasil: explorados [os] Índios foram escravos; Brasil: exploradores, os portugueses (...) a exploração [do] ouro se transformou hoje em dinheiro (22); Portugueses exploravam para manter o país, exploração no princípio eles só exploravam a Mata Atlântica (24); vinda para o Brasil [gera] Capitânicas sem nenhuma responsabilidade somente c/intuito de extração, única idéia [é] riquezas (26); Descobrimto [gerou] riquezas [e] exploração (17); Brasil foi explorado onde era extraído Pão-brasil que deu o nome ao país Brasil (21).

As idéias contidas nos 10 diagramas elaborados por alunos do terceiro ano foram agrupadas em:

Quadro 20: Encontro de culturas

Categoria	idéias gerais associadas	diagramas
Encontro de culturas	Chegada de Cabral e choque cultural para indígenas	21; 22
	Mistura de raças entre índios e portugueses	24
	Descobriu os indígenas com diferença cultural	27; 53; 70; 23; 26
	Descrição de costumes indígenas	51
	Descobrimto concebido a partir da República	17

A partir do agrupamento inicial foi possível identificar as seguintes subcategorias: os efeitos da chegada de Cabral e os efeitos da chegada de Cabral sobre os indígenas.

Quadro 21: encontro de culturas – comparativo entre o 1º e 3º ano

1º ano	3º ano
<p>Chegada de Cabral e mistura de culturas: portugueses encontram seus diferentes 3 descobrimto já habitavam Índios riquezas para os índios natureza sabiam preservar cultura 3 Índios riqueza para os índios pau-brasil portugueses Ensinamentos obrigados civilização 3 Índios = diferentes = Portugueses 10 Pedro Álvares Cabral encontrou índios aprenderam catequização aprenderam religião 10 aprenderam catequização e também trab. escravo</p>	<p>Chegada de Cabral e choque cultural para indígenas 21 Descobrimto chegada de portugueses vieram em caravelas causando o Desenvolvimento 21 portugueses retrataram o Brasil na Carta do Achamento que falou sobre os índios que sofreu choque cultural 21 Descobrimto Brasil foi explorado virou Colonia que obedecia a metrópole e hoje é país subdesenvolvido 21 explorado onde era extraído Pão-brasil que deu o nome ao país Brasil 21 Portugueses = prejuisos ao Brasil =</p>

<p>10 índios explorados trab. escravo e exploração da natureza. Exemplo: pau-brasil</p> <p>10 Pedro Álvares Cabral chegou e houve mistura de culturas aprenderam novas Linguas e viram diversidade biológica. Exemplo: toda natureza</p> <p>10 mistura de culturas negociaram escambo trocaram roupas, etc.</p> <p>10 índios = e portugueses = mistura de culturas</p> <p>12 Portugueses veio com navegações quem descobriu foi Pedro Alvares Cabral</p> <p>12 Índios = diferentes = Portugueses</p> <p>33 Descoberto já habitados por índios q. tinha cultura e sabedoria</p> <p>33 Brasil tem povo com cultura e riquezas como madeira</p> <p>46 Explorar aprender Índios conhecer pessoas conhecimento nova explorar</p> <p>46 Índios aprender embarcação navegar mar</p> <p>47 Pedro Álvares Cabral era português trouxe a língua portuguesa que se tornou a língua oficial do Brasil</p> <p>47 língua portuguesa falada durante as navegações</p>	<p>explorado</p> <p>21 caravelas Pero Vaz de Caminho Carta do Achamento</p> <p>22 Brasil exploradores Portugueses vieram de caravelas na época era a melhor tecnologia</p> <p>22 Portugueses aconteceu a Descoberta e a exploração ouro se transformou hoje em dinheiro</p> <p>22 Portugueses = cultura = Índios</p> <p>22 Brasil explorado Índios passaram cultura foi substituída pela dos Portugueses</p> <p>22 Índios foram escravos que hoje gera muito Preconceito</p> <p>22 cultura foi perdida se tornaram escravos</p> <p>23 Descobrimto foi quem Pedro Álvares Cabral era portugueses origem descendência</p> <p>23 Pedro Álvares Cabral oposto índios ignorância navios povos embarcações</p> <p>23 portugueses = índios</p> <p>23 Descobrimto influência cultura oculta posse poder terras território país</p> <p>23 cultura relação hábitos ligação costumes</p> <p>23 Pedro Álvares Cabral trouxe cultura</p> <p>24 Descobrimto do Brasil exige reconhecimento do 1o. povo Índios aplicado nova cultura Religião 1ª. religião p/o índio catolicismo</p> <p>24 Religião = não tem relação = lugar onde morava</p> <p>24 Índios lugar onde morava mata nativa representava riqueza como exemplo Pau Brasil</p> <p>24 Descobrimto do Brasil quem descobriu Portugueses eram os cabeças navegação era um tipo de embarcação caravela desembarque das caravelas porto seguro</p> <p>24 Portugueses exploravam p/manter o país exploração no princípio eles só exploravam mata atlântica</p> <p>24 navegação = para levar riqueza p/ portugal = exploração</p> <p>26 Colonização vinda p/ o Brasil Capitánias os Portugueses chegaram Pedro A. Cabral</p> <p>26 Capitánias sem nenhuma responsabilidade somente c/intuito de extração única idéia riquezas</p> <p>26 Colonização estavam aqui Índios somente p/trabalho tornaram-se escravidão povo sem educação Quilombos</p>
--	--

<p>Descrição de costumes indígenas 12 Índios eram pelados falavam tupiguarani desconhecia roupas e acessórios 12 colonização chegaram os Portugueses tinham o corpo coberto falavam Português usavam roupas 54 22 de abril português encontra Índios que caçam e pescam eram nômades 54 Índios que coletam frutos e viviam em vários lugares 54 caçam = para sobrevivência = coletam frutos</p> <p>Portugueses e índios estão na origem do Brasil 3 natureza origem pau-brasil 3 descobrimento descobriram Portugueses os índios exploração muitos vieram p/o Brasil imigração eles fizeram colonização 3 exploração poder exportação 3 Portugueses os produtos brasileiros exportação escravos sofrimento</p>	<p>26 Índios sem direitos verdadeiros donos eram donos da terra 26 Portugueses ã tinham responsabilidade 26 Capitãias chegou/estava Índios 27 Pedro Cabral fez caminho p/as Indias de caravela noventa porquisse 27 Caminho p/ as Indias que gerou descobrimento trouxe doença como a gripe 27 Pedro Cabral descobriu os Indios que sofreram exploração do pau brasil para tintura de roupas 27 os Indios com diferença cultural e quis converte-los 53 Descobrimto do Brasil quem descobriu foi Pedro Álvares Cabral 53 Brasil através dos Portugueses aconteceu a exportação de Pau-Brasil 53 Descobrimto de Ouro e cultura dos Indios de diferentes tribos 53 Ouro houve exploração nas terras brasileiras 53 Brasil muito Ouro 70 Beleza Natural Ilhas Portugueses nudismo Cultura vaidade vestiduras 70 Potugueses Tupis (guaranis) linguagem Tribos Povos Aldeia Lideres</p> <p>Descrição de costumes indígenas 51 Descobrimto do Brasil teve os Índios que sobreviviam através da caça de animais através da pesca no mar onde vistaram caravelas 51 Índios = viviam = ocas 51 Descobrimto do Brasil as moradias eram as ocas eram soterradas de terra onde suas vestimentas eram apenas pinturas 51 ocas eram soterradas de folhas e madeira de Pau-Brasil tinha muita utilização e riquezas para os portugueses na exportação</p> <p>Mistura de raças entre índios e portugueses 17 República nações cultura diversidade raças 17 independência multi-étnica cultura 24 Índios = mistura das raças = Portugueses 70 Beleza Natural Tecnologia Caravelas</p>
---	---

<p>12 colonização moravam aqui os Índios praticava o escambo trocavam as mercadorias</p> <p>33 Brasil foi descoberto por Pedro é esperteza de ter toma as terras dos índios</p> <p>33 Povo tem terra boa tudo que se planta nela dá...</p> <p>45 Brasil Lisboa Portugal água navio pessoas trabalho</p> <p>45 Portugal areia praia banho Pedro Álvares Cabral descoberta Brasil</p> <p>45 Brasil pajé Índio Salvador Bahia comida Acarajé alimento cultura</p> <p>45 Índios pau-brasil exploração madeira móveis</p> <p>45 Portugal = país = índio</p> <p>46 Explorar conhecer terras posse rei governa reino</p> <p>46 Terras chegar caravelas navegar mar navegações</p> <p>46 pessoas = chegavam = embarcação</p> <p>46 Terras = novas = índios</p> <p>47 Pedro Álvares Cabral era português e comandou as navegações por meio das caravelas grandes embarcações</p> <p>47 Pedro Álvares Cabral provocou a exploração dos Índios gerando o sofrimento como os esforços físicos</p> <p>47 Pedro Álvares Cabral provocou a exploração do pau-brasil e quase a sua extinção</p> <p>47 português comandava a exploração</p> <p>47 índios obrigados a explorar o pau-brasil</p> <p>54 22 de abril foi descobrimento do Brasil pelo Pedro Álvares Cabral por caravelas</p> <p>54 Descobrimento do Brasil com exploração aos índios sobre o pau-brasil</p> <p>54 descobrimento do Brasil escravização Índios</p> <p>54 Descobrimento do Brasil pelo Pedro Álvares Cabral = para lucrar com = exploração</p> <p>40 História importante para estudo gera o surgimento da sociedade</p> <p>40 estudo gera o aprimorando a geografia com estudos das terras descobrindo a biodiversidade</p> <p>40 História surge o descobrimento do Brasil aonde há cultura de vários povos</p> <p>40 descobrimento da Pindorama gerou exploração</p>	<p>diferença Raça convivência vida eterna alegria</p> <p>Descobrimento concebido a partir da República</p> <p>17 Luta coragem Descobrimento riquezas exploração autoridade escravidão</p> <p>17 Descobrimento dominação catequização fé religião jesuítas Igreja</p> <p>17 Descobrimento = dificuldade = República</p> <p>17 Luta ousadia República busca independência revolução direitos votação eleição</p>
--	---

40 estudo = gerar = descobrimento 40 Brasil chamava-se Pindorama 40 surgimento = estudo = geografia	
---	--

a) os efeitos da chegada de Cabral

Os dois grupos esquivam-se da mera descrição da chegada de Cabral e organizam a sua narrativa em torno dos efeitos da chegada dos descobridores. Estes efeitos podem ser subdivididos em efeitos gerais e efeitos sobre os indígenas.

Quanto aos efeitos gerais, observa-se que entre os participantes do primeiro ano os efeitos da “chegada”, que alcançam os dias atuais, não descrevem aspectos econômicos como em geral ocorre no conjunto do terceiro ano. Aparecem apenas nos seguintes diagramas: (...) *a língua portuguesa que se tornou a língua oficial do Brasil (47)*; *História importante para estudo gera o surgimento da sociedade (40)*. E no diagrama 45 que, ao fazer referência ao pajé índio, recorda-se de *Salvador Bahia comida Acarajé alimento cultura*. A ênfase em aspectos econômicos evidencia-se nos efeitos mais imediatos: no desejo de riquezas e na exploração imposta pelos portugueses aos nativos.

No conjunto de diagramas do terceiro ano, observa-se alguma referência ao prolongamento dos efeitos da ação dos descobridores a partir de aspectos econômicos: a busca de riquezas *causando o desenvolvimento, hoje é país subdesenvolvido (21)*, índios escravizados hoje sofrem preconceito (22), a exploração do ouro se transformou hoje em dinheiro (22). A exploração é mencionada por dez vezes pelo grupo.

Nesse conjunto, um diagrama (17) destaca-se por indicar idéias que, aparentemente, estão pressupostas em todo o conjunto, embora a técnica de organização do diagrama seja falha. Contém 11 palavras indicando as idéias mais importantes sobre o tema escolhido, que descrevem o seu conceito: *descobrimto, exploração, dominação, catequização, religião, civilização, independência, luta, república, direitos, cultura, multi-étnica*. Estes rótulos estão submetidos a uma idéia principal: *Descobrimto ⇔ dificuldade ⇔ República*.

Luta caracteriza, ou permeia, o *descobrimento*, por um lado e por outro, a *República*. Olhando o diagrama infere-se que *descobrimento* e *República* são dois fatos fundamentais que mantêm vínculos entre si, determinados pela *dificuldade*. Quais dificuldades? *Descobrimento* está ligado às idéias de *exploração* e *catequização*, sendo que a *civilização* é o conectivo que explicita o ponto de partida rumo a um objetivo maior. *República* busca *independência* e *cultura*, sendo que o conectivo entre ambas, *multi-étnica*, é termo próprio do debate recente. Enfim, aquele é o tempo da *escravidão*, da *religião*, da *dominação*, o tempo atual da *República*, dos *direitos*, da *votação*, da *diversidade de raças*.

O olhar dos participantes, a partir da “república”, dirige-se para o “descobrimento” e indica a diferença, a mudança. É um olhar republicano sobre o qual sobrepõem-se questões do final do século XX, aparentemente decorrentes das práticas no “descobrimento”. Mas, qual o conteúdo que esse olhar republicano se atribui? Constitui-se de valores: independência, direitos, respeito à diversidade de raças. Quais são as suas práticas? Busca de independência, votação, eleição, reconhecimento de raças que estão na base da cultura brasileira. Esse olhar julga o passado representado no “descobrimento”.

b) efeitos da chegada de Cabral sobre os indígenas

É próprio desse grupo o volume de proposições relativas aos indígenas no detalhamento dos efeitos da chegada de Cabral.

Na caracterização do encontro de culturas diferentes, a ênfase sobre a *mistura de culturas* (primeiro ano) deu lugar, no terceiro ano, à descrição de como dava-se a relação entre metrópole e colônia baseada na dominação e exploração, como determinante para o encontro vivenciado pelos indígenas como um *choque cultural*. Estas práticas estão na origem do tipo de desenvolvimento por que passou o Brasil e que redundou no *subdesenvolvimento*.

Neste conjunto novamente aparece, com maior clareza, o conceito de cultura: *Pedro Álvares Cabral foi quem trouxe cultura* (23). Por um lado, a

cultura explica a tecnologia usada na viagem, por outro, o achamento dos índios e a constatação da diferença. A cultura vem de Portugal. Não trata-se mais de encontro de culturas, mas da dominação portuguesa sobre indígenas (do mais desenvolvido sobre o menos desenvolvido).

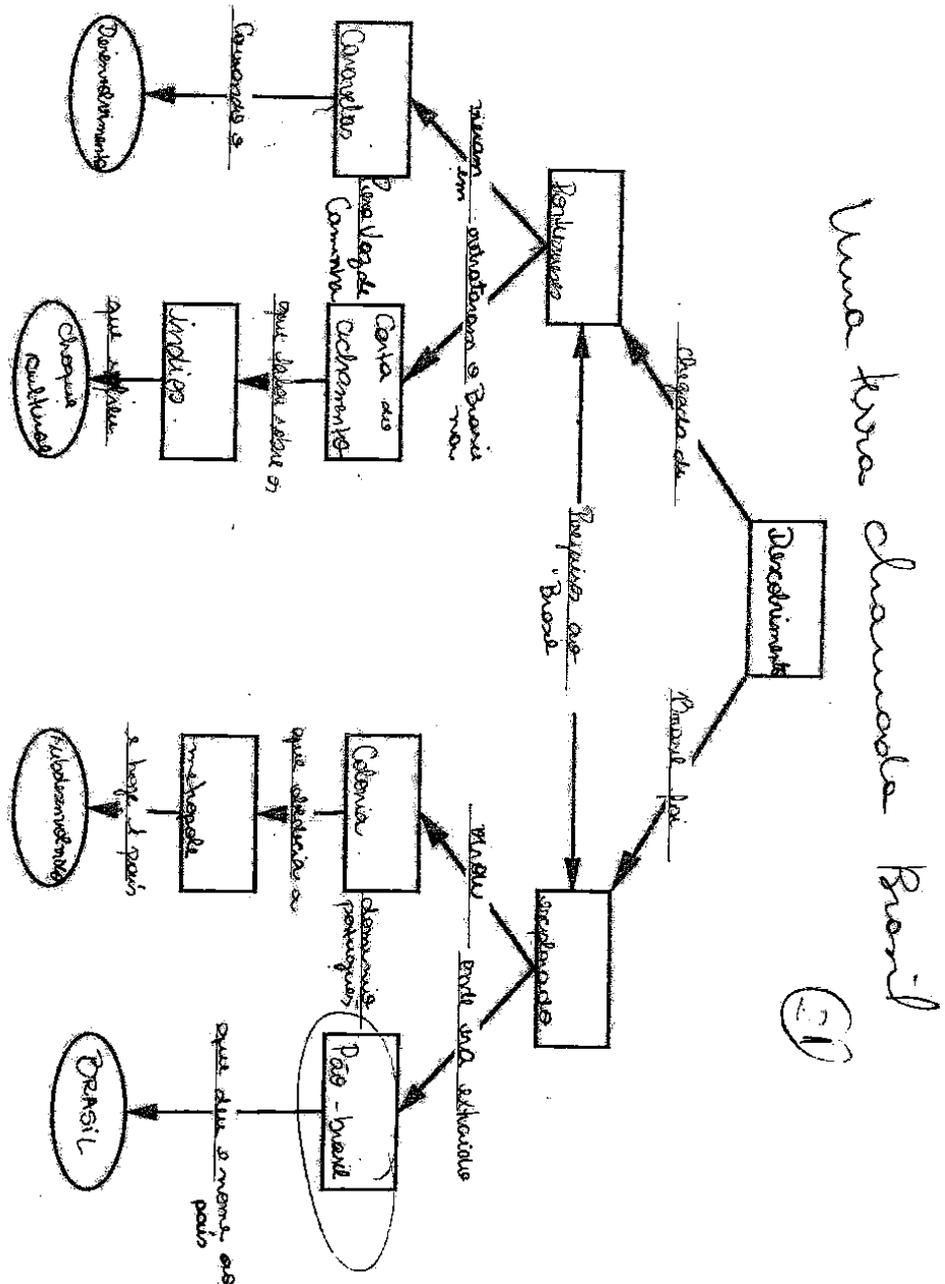
Os diagramas expressam tendência ao julgamento das práticas dos colonizadores com projeção de valores pessoais não aceitos – por exemplo, *não tinham responsabilidade* (26). Observa-se uma diferenciação conceitual marcada pela clara rejeição da ação exploradora que determinou as condições de desenvolvimento do país na atualidade.

A prevalência da “constatação” nas narrativas do primeiro ano torna-se mais claramente opinativa. Expressa julgamentos sobre a ação dos colonizadores caracterizada pela dominação e exploração. Não é mais a constatação do encontro de culturas diferentes, nem a descrição das culturas indígenas por elementos visíveis e comuns (comida, pajé, etc.), mas, refere-se à chegada de Cabral como um *choque cultural* para os indígenas.

Choque cultural é expressão originária do inglês que compreende um conjunto de reações que pode experimentar um indivíduo ao entrar em contato com uma cultura muito diferente da sua. Estado de isolamento social, medo, desconfiança, insegurança, ansiedade, depressão podem ser experimentados pelo sujeito. Do ponto de vista cognitivo, é o conflito que se dá entre o conhecimento do mundo que tem um indivíduo e os marcos da nova cultura com a qual tem contato (PSIQWEB, 2006). Novamente atribui-se aos indígenas, sobretudo, um sofrimento psicológico. Nessas proposições não há indicações de embates de cunho político, como a guerra, de resistência organizada, nada sobre os indígenas que não seja definido a partir da ação dos portugueses.

Ao enunciar a perspectiva de *choque cultural*, os diagramas narram, de fato, os feitos portugueses ao ser constatada a diferença cultural: a dominação (conversão dos indígenas, substituição da sua cultura, condenou-os ao preconceito e a ausência de direitos, perderam o lugar onde moravam e foram dominados) e a exploração (tomaram suas terras e recursos naturais, fizeram dos

índigenas escravos). Um exemplar típico dos diagramas nesta categoria pode ser encontrado no diagrama número 21, da figura 8:



A diferença mais evidente desse grupo em relação ao do primeiro ano são as afirmações mais claramente opinativas dos participantes. Desde Platão (428 – 347 a.C.), a opinião está ligada à lembrança, à consciência e supõe uma interioridade. Para Platão, é um diálogo da alma com ela mesma (ABBAGNANO, 2000). Rüsen (1992, 2001, 2001b) mostra que a consciência histórica é um instrumento de orientação prática da vida que permite o julgamento e a opinião acerca das ocorrências no tempo. Essa opinião é determinada pelo conhecimento histórico elaborado pelo sujeito.

Ao referir os efeitos da chegada de Cabral sobre os indígenas, os participantes expressam suas crenças e valores e posicionam-se. Por exemplo, mesmo quando aceitam a idéia e descrevem o “descobrimento” sem discuti-la, reconhecem o direito dos primeiros habitantes à terra, afirmam que o encontro de portugueses e indígenas gerou um choque cultural, e pode inferir-se, devido às diferentes percepções da natureza, dos fins do trabalho e da relação efetivada entre os dois grupos.

Também nesse conjunto, as ações dos portugueses representam comportamentos e valores denunciados pelos participantes: não reconhecem a diversidade cultural e impõem sua cultura para os indígenas, especialmente por meio da imposição da religião e do trabalho; têm uma concepção de riqueza amparada na idéia de lucro gerado por práticas predatórias, o que leva à exploração da natureza e do homem, até a sua escravização. Sua cobiça dissemina doenças, mesmo que involuntariamente, alterando a ordem estabelecida na natureza edênica.

Ao tentar descrever o grau de exploração a que era submetido o indígena escravizado, o diagrama 26 refere que *escravidão = povo sem educação*. *Exemplo: Quilombos*. Segundo este diagrama (26), a escravidão, que concebe o homem apenas para o trabalho, não lhe oportuniza a educação. Não ter educação equivale e é decorrente da escravidão. Essa era a característica daqueles que refugiavam-se nos quilombos: sendo escravos não tinham direito à educação, condição básica para a liberdade e um direito social, não acessível ao escravo.

Esse conceito, da educação como direito universal, não estava colocado para os homens no Brasil do século XVI, mas representa um valor, atemporal, para os participantes da pesquisa e determina a sua interpretação.

Esse grupo de participantes está – emprestando as palavras de Pereira (2003, p. 237) – “(...) simultaneamente expressando o seu sistema de crenças e comportamentos”, afirmando valores e idéias pessoais que interferem na percepção dos acontecimentos passados como singulares.

A ênfase na ação de portugueses sobre os nativos sugere, como já constatou a mesma autora, que os estudantes estejam identificando-se com os dominados. Isso faz com que não percebam os acontecimentos pelo prisma da reciprocidade nas relações sociais e “(...) a capacidade de autoria de diferentes sujeitos”, como já constatou Pereira em pesquisa acerca das idéias de estudantes portugueses sobre a escravidão romana (2003, p. 57). Nessa perspectiva, os feitos históricos são ocasionados por alguns personagens, aqueles mais poderosos.

Com base em Moura (2004) é possível pensar que esse posicionamento não decorre, necessariamente, de uma identificação com os dominados ou excluídos, mas trata-se de uma imagem a qual recorre-se em momentos de crise e que indica o sentimento de carência da população em geral na partilha do poder.

Embora percebam a necessidade de mudanças, falta aos participantes uma aprendizagem que as favoreça. Por exemplo, o conceito de *diversidade biológica* (10) provavelmente ancorado na idéia de *povo brasileiro como raça de mestiços* ainda não foi questionada no terceiro ano pelas perspectivas multiculturalistas hoje em circulação. Ao contrário, são ampliadas as referências à *diversidade de raças* nas afirmações dos estudantes (por exemplo, nos diagramas 70, 24, 17). Nessa perspectiva, fica limitada a possibilidade do reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos e protagonistas na construção do que chama-se *Brasil*.

2.3 - Início do processo de confronto, ocupação e exploração que estão na origem do desenvolvimento econômico brasileiro

(...) observa-se aqui muito bem a ligação do capitalismo internacional com o nosso velho sistema colonial fundado na exportação de produtos primários (Caio Prado Jr).

As idéias contidas nos 14 diagramas elaborados por alunos do terceiro ano foram agrupadas em: a) exploração e dominação; b) origem do desenvolvimento econômico brasileiro.

Quadro 22: Invasão e ocupação da terra de outrem

Categoria	idéias gerais associadas	diagramas
Invasão e ocupação da terra de outrem:	Conquista do território por meio de guerras e confrontos	14, 52
	Interesse português pelo lucro gera invasões nas terras	18
	Efeitos da ação dos invasores portugueses	14, 1, 18, 16, 35, 36
a) exploração e dominação	Chegada dos portugueses e início do confronto e exploração dos indígenas.	52, 1, 25, 16, 62, 72, 48, 49
	Domínio português usando a igreja	14, 52, 1, 16, 25, 72
b) origem do desenvolvimento econômico brasileiro	Chegada de Cabral e origem processo de desenvolvimento econômico e dependência externa	57, 48, 13, 49, 72

Esse conjunto enfatiza a dominação e exploração como determinantes da idéia de “descobrimto do Brasil”. Comparado àquele do primeiro ano, não observa-se alteração no conteúdo das idéias apresentadas pelos estudantes: no terceiro ano não prevalece a preocupação em descrever como foi a viagem e o desembarque dos descobridores. Antes, enfatizam a conquista da terra por meio da força e da violência, e o uso da igreja e da religião como estratégia de domínio português, de exploração econômica. Cabral deixa de ser o protagonista para ceder lugar à idéia dos portugueses como agentes da exploração e dominação. Esse processo determina as características do desenvolvimento brasileiro atual.

Quadro 23: Invasão e ocupação da terra de outrem – comparativo entre o 1º e 3º ano

1º ano	3º ano
<p>Conquista do Território por meio de guerras e confrontos</p> <p>4 exploração gera batalhas que gera conquista proporciona território</p> <p>4 batalhas desenvolvem império traz conformismo chicotadas, chutes... sangue</p> <p>4 batalhas gera escravidão</p> <p>4 conquista leva ao império</p> <p>5 Descobrimto Cabral confronto maldade guerra morte armas índios</p> <p>5 Confronto caravelas conquista terra Brasil</p> <p>5 guerra esforço conquista</p> <p>5 Índios resistencia escravidão</p> <p>5 exploração batalha confronto</p> <p>6 Brasil foi colonizado pela invasão de Cabral</p> <p>30 Brasil invadido por embarcação e esploração para comercialização e pedras preciosas</p> <p>38 amargura guerra angustia</p> <p>39 Descobrimto do Brasil Pedro Alvares Cabral luta c/ índios</p> <p>39 Pedro Alvares Cabral guerra invasão pelo Brasil</p> <p>39 Descobrimto do Brasil negros esravidão sofrimento invasão troca ouro</p> <p>39 escravidão para exportação</p> <p>39 índios os verdadeiros donos invasão</p> <p>61 escravos foram obrigados invasores queriam pau-brasil ganharam ouro</p> <p>67 Portugal colonizadores burgueses poceiros guerra pela terra do Índio Lei Áurea mão de obra</p> <p>67 Portugal clero religião promovia guerra pela falta ouro mineiros minas de ouro</p> <p>67 religião catequização índios não aceitaram revoltam</p> <p>67 guerra contra índios</p> <p>67 guerras terras escravo</p> <p>Brasil descoberto pelos índios e invadido por embarcações portuguesas</p> <p>6 índios que viviam aldeias situavam-se nas matas</p> <p>30 Brasil descoberta do Brasil surgil pelos índio para seus costumes para exploração</p> <p>30 Brasil invadido por embarcação e esploração para comercialização e pedras preciosas</p>	<p>Conquista do território por meio de guerras e confrontos</p> <p>14 viagem = fuga = guerra</p> <p>14 Descoberta terras ainda não colonizadas guerra imposição aculturação princípios europeus exploração econômica Índios novo povo "brasileiro" miscigenação</p> <p>14 guerra "extinção" de uma raça escravidão sofrimento tráfico negreiro</p> <p>14 aculturação = brancos x índios x negros = escravidão</p> <p>16 Invasão domínio ouro prestígio missões dominação catequização</p> <p>16 invasão riquezas pau-brasil comércio açúcar lucro escambo lucro exploração</p> <p>16 ouro prestígio caravelas domínio</p> <p>18 comercio gerou invasões nas terras descobrimto</p> <p>25 Descobrimto foi acidental com muita imposição com destruição levando o massacre de um povo</p> <p>35 Brasil era habitado por índios e havia ouro houve abusos as mulheres</p> <p>35 1500 = conflitos = índios</p> <p>36 Descobriu um país conquistou a Pátria desejou amar brigou</p> <p>36 conquistou a Pátria lutou mas sofreu depois venceu</p> <p>36 conquistou = Brasil = colonizou</p> <p>49 Descobrimto Pedro dominar terras queriam ouro tudo para o imperador</p> <p>52 Cabral forçou um domínio usando a igreja então catequisou os índios</p> <p>52 dominou e conflitos pela terra</p> <p>52 navio = para fazer um = domínio</p> <p>62 Liberdade dominaram pela arma de fogo força arco flecha arma de defesa dos índios defesa</p> <p>62 arma de fogo força morte consequência revolta dos índios revolta</p> <p>62 arco flecha = defesa contra = morte</p> <p>62 índios perderam a terra portugueses dominaram as terras dominação</p> <p>62 arma de fogo = ameaça = índios</p> <p>72 escravos trabalhavam na exploração da religião que gerava guerras que causava mortes</p> <p>72 exploração causou abolição gerando</p>

Os portugueses, como povo, protagonizam a invasão e ocupação do território, o confronto e a exploração dos indígenas. Nas demais categorias aqui indicadas o protagonismo centra-se no indivíduo que representa um coletivo. Nessa, passa a ser atribuído ao coletivo. Trata-se de um povo, de uma sociedade contra pessoas, indivíduos. A violência armada – assim como a igreja e a religião – serve à conquista do território e suas riquezas, e não mais justifica-se como estratégia de expansão da religião.

Desaparece a idéia de *Brasil descoberto pelos índios* para explicitar a legitimidade do direito dos indígenas sobre o território. Nos diagramas do terceiro ano, esse direito fica presumido nas referências à violência aplicada na conquista (guerras, armas de fogo, massacre, abusos, invasão, etc.).

Para esse conjunto de diagramas, descobrimento é o desembarque da esquadra comandada por Cabral que inaugura a inserção do Brasil na rota do comércio mundial. Porém, o que importa são os efeitos desse evento que estão na origem do Brasil. E tais efeitos manifestam-se, em linhas gerais, como dominação e exploração econômica, num embate violento, como pode ser observado nos termos usados nos diagramas: *invasão* (16, 18) *guerra* (14), conflitos (35, 52), *massacre* (25), *enfrentaram* (1), *ameaça*, *dominar pela arma de fogo* (62), *conquista* (36).

Descobrimto do Brasil pelos portugueses enfrentaram índios (1); *Descoberta [é] chegada ao Brasil [de] viagem terras ainda não colonizadas*, guerra (14); *Invasão domínio [do] ouro e riquezas, Pau-brasil* (16); *Brasil tem origem entrou na rota [do] comércio [o que] gerou invasões nas terras* (18); *Descobrimto foi acidental com vantagens e muito para os descobridores* (25); *Descobrimto foi acidental com muita imposição, com destruição levando o massacre de um povo* (25); *Descobrimto mudou A Religião e os costumes de um Povo* (25); *Brasil foi descoberto 1500 [o que gerou] conflitos [com] índios* (35); *Descobriu um País, conquistou Brasil colonizou a terra* (36); *Cabral forçou um domínio e conflitos pela terra* (52); *liberdade, dominaram pela arma de fogo [com] ameaça [aos] índios* (62).

O diagrama 18, por exemplo, expressa claramente que o “descobrimento” é o evento que marca a origem do Brasil. Pela sua indicação, a nação brasileira assenta-se em dois pilares originais: numa visão de mundo

oriunda de Portugal e expressa na religião; no território e nos costumes indígenas. E o que explica a invasão do território indígena que está na origem do Brasil? Segundo o diagrama, a sua inclusão na rota do comércio mundial.

o Brasil têm origem na busca [expansão da] religião predominante [dos] portugueses; o Brasil têm origem das terras pertencentes [e dos] costumes indígenas. Brasil entrou na rota [do] comércio [o que] gerou invasões nas terras. [Exemplo] descobrimento (18).

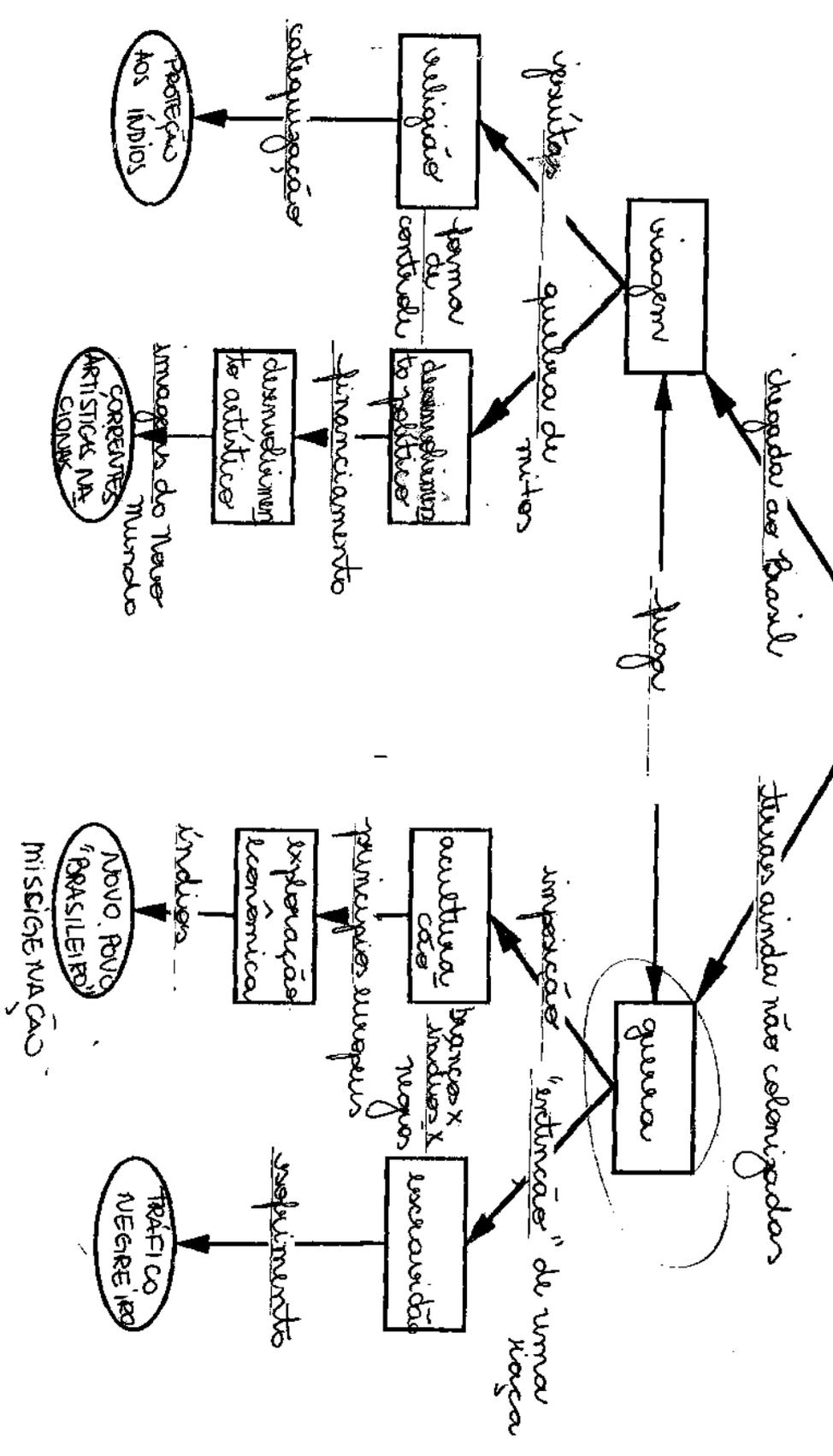
Esse é o foco a partir do qual os estudantes consideram o tema: o interesse econômico português que orienta o “descobrimento do Brasil”, que efetiva-se a partir da invasão do território dos indígenas e que determina o presente da nação brasileira. Assim, nesse conjunto, o “descobrimento” vem associado à idéia de conquista amparada em dois conceitos básicos: dominação e exploração. Dominação política expressa pela conquista de territórios e de novos súditos; dominação cultural, especialmente pela imposição da religião e da própria visão de mundo como expressão de civilização; e dominação econômica expressa pela idéia de exploração.

O diagrama 14 é um bom exemplo do que os estudantes consideram como reais determinantes da ação dos portugueses: domínio (religião como forma de controle e aculturação) e busca de riquezas.

Esse é o conjunto de diagramas que apresenta uma maior aproximação à idéia dos indígenas como sujeitos no processo de colonização. No entanto, isto só pode ser percebido na narração dos feitos dos conquistadores já que tratam o tema “descobrimento” como uma conquista de território pelos portugueses. Não foi possível aos participantes narrarem o ponto de vista do indígena por falta de uma estrutura de conhecimentos que subsidiasse um outro olhar, diferente daquele lançado a partir da Europa.

Figura 9: diagrama 14

História de um país! (14)



Esse conjunto de diagramas, mais que todos, explicita o julgamento e o posicionamento dos estudantes. Como já foi afirmado anteriormente, o aluno é simpático ao “projeto indígena” e aparentemente, como nos diagramas considerados no item 2.2, projete no seu estereótipo (do indígena que é parte do cenário edênico, ingênuo) o próprio sentimento de sujeição, de injustiçado. Prevalece uma polarização entre dominadores e dominados que expressa uma imagem do colonizador e do colonizado, ou como os portugueses são vistos (colonizadores/expropriadores), ou talvez, como os estudantes se vêem (colonizados/expropriados).

Comparado ao do primeiro ano, esse conjunto traz um indicativo de fraca aprendizagem subordinada que consolida e exemplifica conceitos já estabelecidos. Isso pode ser constatado, por exemplo, nas referências à escravidão negra associada ao evento “descobrimento”: o número de referências no primeiro ano (5, 31, 39) não altera-se no terceiro ano (14, 18, 72), nem o seu conteúdo.

a) a dominação

O conceito de dominação nos diagramas do primeiro ano explicita-se na narrativa sobre a *ausência de liberdade do indígena (63, 38)*, *não poder viver mais nas matas (6)*; *sofrer escravidão (4, 5, 31, 39, 61, 63, 67)*, *preconceito (31, 63)*, *discriminação (31, 5)*, *abuso sexual (31)*, *exploração (4, 5, 30, 31)*; *ser colonizados (6)*, *domesticados (4)*, *obrigados a aprender nova cultura e nova religião (6)*. A prática da dominação efetiva-se contra os indígenas, mas a narrativa é econômica ao referir possíveis resistências (5).

Nos diagramas do terceiro ano, o conteúdo aparentemente permanece o mesmo, mas os elementos que evidenciam a dominação ganham sentido sob a idéia da ausência de liberdade pela imposição da escravidão e da religião trazida de Portugal para os indígenas: *tira a liberdade (25, 62, 72)* pela *escravidão (1, 14, 16, 25, 52, 62, 72)* e *submissão às missões (16)*, *catequese (1, 14, 16, 52)* *obrigado à civilização (1)*, *aculturação (14)*, *mudança de religião e*

costumes (25). Desse conflito – e submissão – surge a sociedade brasileira marcada pela miscigenação determinada pelo colonialismo, ou seja, estabelecida a partir de elementos étnicos lusos e nativos.

Na base da nação surgida a partir do *descobrimento* estão os portugueses e os povos indígenas. O tema ainda é tratado mediante uso dos termos *raça* e *cultura*. Aparentemente os alunos atribuem significados aproximados para esses dois termos, desconhecendo as implicações de cada um.

Dominação pressupõe a violência do branco sobre o indígena. Mas, ao contrário dos diagramas do primeiro ano, o conjunto do terceiro ano, ao tratar dos efeitos da ação invasora dos portugueses que recaíram de imediato sobre os indígenas, como exploração e dominação, não atribui sentimentos e atitudes aos indígenas e portugueses. Antes, narra a imposição ao “projeto indígena” do projeto de inserção do Brasil no contexto da expansão comercial portuguesa.

Assim, esse grupo amplia a quantidade de proposições relativas ao uso da religião como estratégia de domínio que completa-se por meio da guerra, da violência e da expropriação.

Quadro 24: Idéias que constituem o conceito de dominação outrem – comparativo entre o 1º e 3º ano

1º ano	3º ano
<p><i>Descobrimento do Brasil surgiu pelos índios para seus costumes e geração [de] nova civilização de um novo Brasil (30); navegações prejudicam índios [que] perdem a liberdade (63); navegações prejudicam índios [gera] preconceito [e] escravidão (63); colonizados foram índios (6); Índios aprenderam nova cultura (6); Nova cultura também foi o ensino da religião (6); Brasil surgiu mistura de povos ensinaram religião (61); Índios eram sexualmente abusadas; era discriminado por seus costumes, sua cor, etc., preconceito (31); catequizações índios não aceitaram, revoltam (67).</i></p>	<p><i>52 Cabral forçou um domínio usando a igreja então catequisou os índios 52 dominou e conflitos pela terra 52 Cabral chegou de navio havia índios namorou moema e paraguaçu 14 Descoberta chegada ao Brasil viagem jesuítas religião catequizações Proteção aos Índios 14 viagem quebra de mitos desenvolvimento político financiamento desenvolvimento artístico imagens do Novo Mundo correntes artísticas nacionais 14 religião = forma de controle = desenvolvimento político 14 Descoberta terras ainda não colonizadas guerra imposição aculturação princípios europeus exploração econômica índios novo povo "brasileiro" miscigenação 14 guerra "extinção" de uma raça</i></p>

	<i>escravidão sofrimento tráfico negreiro</i> <i>14 aculturação = brancos x índios x negros</i> <i>= escravidão</i> <i>1 Descobrimto do Brasil encontraram</i> <i>Índios usados escravos foram catequisados</i> <i>consequentemente civilizados</i> <i>1 Índios ficaram medo foram minimizados</i> <i>16 Invasão domínio ouro prestígio missões</i> <i>dominação catequização</i> <i>16 ouro prestígio caravelas domínio</i> <i>bandeirantes prestígio domínio</i> <i>25 Descobrimto mudou a religião os</i> <i>costumes de um povo</i> <i>25 a religião fez escravidão com mal</i> <i>intenção tirando sua liberdade</i> <i>25 Descobrimto foi acidental com muita</i> <i>imposição com destruição levando o</i> <i>massacre de um povo</i>
--	---

Já foi aqui destacado que os portugueses do século XVI vêm de uma experiência histórica em que a expansão econômica depende da dominação. Novais (1979, p. 19), ao tratar do antigo sistema colonial, afirma: “Dominação política, exploração econômica, missionação, as três vertentes básicas da colonização”.

O conceito de dominação é estudado por duas correntes da sociologia. Weber desenvolveu o conceito de dominação para estudar as relações sociais baseadas no consentimento, ou seja, para estudar a autoridade política e sua legitimidade. Objetiva desvendar como os indivíduos passam a obedecer ao poder instituído dominador. Embora Weber não opunha a violência ao consentimento, o conceito weberiano de dominação pensa a política a partir da oposição entre governantes (mandantes) e governados (obedientes), e, portanto, na prática, pressupõe a violência a formas “menos legítimas” de dominação: “(...) uma comunidade cuja ação social é dirigida para a subordinação de um território e da conduta das pessoas dentro dele à dominação ordeira por parte dos participantes, através da disposição de recorrer à força física, incluindo normalmente a força das armas” (WEBER, 1978, p. 901).

Para Marx (1989), a dominação ocorre numa sociedade através das relações de produção desiguais que estabelecem-se e pelas classes

correspondentes. Está associada ao conceito de propriedade dos meios de produção e ao conceito de ideologia que gera uma “falsa consciência” sobre a realidade, criando e perpetuando a dominação de uma classe sobre outra. A dimensão ideológica do discurso pode tanto transformar quanto reproduzir as relações de dominação. Entre os marxistas que pensaram a questão da dominação está Gramsci, que formulou o conceito de hegemonia para descrever o tipo de dominação ideológica que a burguesia exerce sobre os trabalhadores. O conceito de hegemonia no debate geopolítico refere-se à supremacia de um povo sobre outro, pelas suas tradições ou condições de raça, por costumes ou condição militar.

Em relação à dominação no processo de colonização, Faoro (1958) refere-se a um “estamento burocrático”, a serviço do domínio do rei, embora em busca da própria independência. É dessa minoria que nasce a elite governante que favorecerá a distinção entre Estado e nação. Dominar, nesse contexto, significa conduzir a colonização ou segundo Faoro, o empreendimento capitalista-mercantilista.

Quando nos diagramas faz-se referência à dominação, está tratando-se do “descobrimento” como marco inicial da experiência colonial, do ponto de vista das relações de poder entre diferentes grupos e diferentes projetos, ou da política. Porém, mesmo considerando a relação entre portugueses e indígenas nos marcos do político, o conceito de dominação pressupõe que os significados produzidos por um sujeito social – os indígenas – são determinados unilateralmente pela referência de outro sujeito – os portugueses. O olhar do estudante tanto parte da dominação portuguesa como a ela dirige-se. Talvez, por isso, focalize apenas manifestações externas e estereotipadas dos indígenas como sujeitos sociais, sem apreender a complexidade dos significados por eles produzidos.

Essa situação lembra o conceito de assimilação e de dominação formulados por Todorov (1983) ao analisar a chegada dos espanhóis à América. O modo como os conquistadores vêem os indígenas determina a sua atitude para com eles. Se os percebe como semelhantes a si, projetam sobre eles a própria

civilização, evidenciando a assimilação. Se reconhecem a sua diferença, o fazem pelo critério da inferioridade do outro e da superioridade de si mesmos, buscando impor o seu domínio sobre eles.

Talvez, por isso e pela ausência, no ensino básico, do indígena como sujeito da história, pela permanência da influência da leitura romântica do século XIX, verifica-se nos diagramas certa dificuldade em conceber o indígena como escravo. Aos estudantes é possível apenas constatar que os indígenas, quando escravizados, eram submetidos à dominação de uma elite portuguesa, ou seja, eram catequizados e civilizados: *Índios usados [como] escravos foram catequizados, conseqüentemente, civilizados* (1).

b) a exploração

Quadro 25: Idéias que constituem o conceito de exploração

1º ano	3º ano
<p><i>Cabral, o invasor, entra em luta com guerra com os índios (38, 39), os verdadeiros donos (39, 6), enfrenta o confronto e conquista a terra Brasil (5); colonizadores burgueses [tornam-se] poceiros [em] guerra pela terra do índio (67);</i></p> <p><i>Promovia guerra pela falta [de] ouro (67); Brasil invadido por embarcação e foi à exploração para comercialização de madeira, ouro e pedras preciosas (30); os invasores queriam pau-brasil [e] ganharam ouro (61); Exploração era sobre a terra dos índios, foi explorado pau-brasil [e] cultivo. Exemplo: agricultura (31);</i></p> <p><i>Navegações prejudicam índios que perde liberdade (63); Exploração, trabalho braçal dos negros, trabalho não remunerado, escravidão praticada pelos senhores donos de terras (31); exploração e escravidão leva ao desenvolvimento [e] dinheiro (4); exploração gera batalhas que desenvolvem Império (4).</i></p>	<p><i>52 havia nudez aproveitou-se da ingenuidade e fez escravos</i></p> <p><i>1 Descobrimto do Brasil pelos portugueses usaram exploração ganância enriquecimento</i></p> <p><i>1 portugueses encontraram ouro levaram portugal conseqüência abundância em matéria prima</i></p> <p><i>1 Descobrimto do Brasil encontraram índios usados escravos foram catequisados conseqüentemente civilizados</i></p> <p><i>1 índios ficaram medo foram minimizados</i></p> <p><i>1 exploração = obtiveram = ouro</i></p> <p><i>1 escravos com medo</i></p> <p><i>16 invasão riquezas pau-brasil comércio açúcar lucro escambo lucro exploração</i></p> <p><i>16 pau-brasil comércio escravos exploração índios</i></p> <p><i>16 açúcar = exploração = escravos</i></p> <p><i>16 ouro = riquezas = pau-brasil</i></p> <p><i>25 a religião fez escravidão com mal intenção tirando sua liberdade</i></p> <p><i>25 Descobrimto foi acidental com muita imposição com destruição levando o massacre de um povo</i></p> <p><i>25 acidente com vantagens é muito para os</i></p>

	<p>descobridores 48 exploração do território onde viviam índios surge funai 48 território gera divisão e desigualdade pobres e ricos 48 exploração trouxe comércio gerando desenvolvimento implanta capitalismo mundo atual 48 comércio ocasionando disputa espanhóis e portugueses 49 Descobrimto Pedro dominar terras queriam ouro tudo para o imperador 49 descobrimto Pedro haviam índios eram inocentes e faziam trocas por inposição contrabandista 62 Liberdade eles tiraram a liberdade índios foram escravos da própria terra navio trouxe os portugueses Pedro 62 índios perderam a terra portugueses dominaram as terras dominação 72 escravos queriam independencia ajudou navegação comerciantes dinheiro 72 independencia prejudicava realeza perdia riqueza pobre 72 independencia = descobrimto = exploração.</p>
--	--

Basicamente, nos diagramas do primeiro ano descreve-se a ação dos portugueses no novo território. Exploração refere-se à invasão da terra do indígena, *o verdadeiro dono*, predação da natureza para obtenção de produtos para comercialização (madeira, açúcar, metais), exploração do trabalho de índios e negros, reduzindo a liberdade do indígena e escravizando o negro.

Nos diagramas do terceiro ano, as idéias básicas permanecem assemelhadas, mas os elementos que evidenciam a exploração organizam-se sob a idéia da origem do Brasil situada na sua inserção na rota de comércio mundial. É isso que dará sentido às narrativas sobre as *invasões de terras indígenas em busca de riquezas advindas do lucro gerado pelo pau-brasil, açúcar, comércio de escravos; predação da natureza e a escravidão dos mais fracos, os indígenas e os negros.*

Quando buscam idéias associadas ao conceito de escravidão do indígena, no primeiro ano descrevem o sofrimento (4, 31, 38, 63), aprendizagem

de cultura portuguesa (6), colonizados (6); domesticados (4), discriminados (5), perda da liberdade (63), usado para exploração da força de trabalho (5). Todas essas idéias podem ser aplicadas ao trabalhador assalariado assim como aos indígenas escravizados. Quando os participantes do primeiro ano referem-se ao trabalho braçal e trabalho não remunerado (31) associam-nos aos escravos negros. Ao mesmo tempo, os indígenas são a base do novo Brasil (30).

Entre os alunos concluintes, as idéias associadas ao conceito de escravidão do indígena privilegiam o sofrimento (1, 14), conflitos (36), exploração econômica (14), aculturação e proteção (14), o corte de pau-brasil (35), a perda de liberdade sob arma de fogo (62), catequização (1). Também associa “escravidão” ao tráfico negreiro, às raças que mais sofrem, aos mais fracos (18). Por outro lado, destaca-se que pela miscigenação os indígenas constituem-se no novo povo brasileiro (14). Apesar de repetirem o rótulo, o conceito de escravidão indígena não apresenta clareza suficiente para estes concluintes do Ensino Médio.

Observa-se nesses diagramas, quando comparados aos do primeiro ano, uma redução do registro de sentimentos (tristeza, dor, angústia, ódio, etc.) como forma de enfatizar a violência da exploração, e uma ênfase na ação sofrida pelo coletivo, mais que pelo indivíduo, particularmente a perda da terra e a catequização.

Ainda, sendo o conjunto do terceiro ano muito focado na violência que caracteriza o processo iniciado com a chegada dos descobridores, privilegiando a narrativa da exploração em vista do lucro que está na origem da nação brasileira, as idéias sobre os efeitos dessas ações completam e esclarecem o conceito organizador do diagrama e indicam o que sensibiliza os participantes da pesquisa:

Quadro 26: Efeitos da ação dos invasores portugueses que alcançam o presente outrem – comparativo entre o 1º e 3º ano

1º ano	3º ano
<p><i>4 Exploração e escravidão gera domesticação acontece mistura de cultura filhos mulatos</i></p> <p><i>4 domesticação leva ao desenvolvimento</i></p> <p><i>5 exploração força de trabalho escravidão</i></p>	<p><i>1 Foram catequizados, conseqüentemente civilizados; ficaram [com] medo, foram minimizados; obtenção de matéria prima</i></p> <p><i>14 desenvolvimento político financiamento</i></p> <p><i>desenvolvimento artístico imagens do Novo</i></p>

<p><i>luta tristeza discriminação negros</i> 30 <i>Índio para geração nova civilização de um novo Brasil</i> 38 <i>O Brasil portugueses Cabral sofrimento amargura guerra escravidão subdesenvolvimento</i> 61 <i>Brasil surgiu mistura de povos ensinaram religião</i> 61 <i>mistura de povos aprenderam política</i> 63 <i>Navegação gera escravidão tem batalhas gera racismo</i> 63 <i>escravidão preconceito índios</i></p>	<p><i>Mundo correntes artísticas nacionais</i> 14 <i>religião = forma de controle = desenvolvimento político</i> 14 <i>Descoberta terras ainda não colonizadas guerra imposição aculturação princípios europeus exploração econômica Índios novo povo "brasileiro" miscigenação</i> 14 <i>guerra "extinção" de uma raça escravidão sofrimento tráfico negreiro</i> 14 <i>aculturação = brancos x índios x negros = escravidão</i> 16 <i>Exploração e dominação (catequização); escravidão; lucro com comércio de açúcar e escravos</i> 18 <i>Raças que sofrem; exploração dos mais "fracos", escravos; invasão das terras dos indígenas; Brasil tem origem na busca de religião e das terras (...) indígenas</i> 25 <i>Massacre de um povo, escravidão, perdeu liberdade; mudou a religião e os costumes</i> 35 <i>Abusos as mulheres; desmatamento</i> 36 <i>Descobriu um país conquistou a Pátria</i> 36 <i>conquistou a Pátria lutou mas sofreu depois venceu</i> 52 <i>Conflitos pela terra; catequese;</i> 62 <i>Revolta dos índios; perderam a terra; foram escravos na própria terra; perderam a liberdade</i></p>
--	---

Os termos usados nos diagramas permitem inferir:

Idéias sobre a nação gerada a partir do "descobrimento": um novo povo "brasileiro", civilizado, surge da miscigenação, da aculturação imposta aos indígenas, das mudanças na religião e nos costumes dos nativos, sobretudo por meio da catequese, alcançando um desenvolvimento político e cultural. Aqui enfatiza-se menos *mistura de culturas* e mais a violência que permeia o *encontro*, incluindo o massacre de povos indígenas, a *extinção de uma raça*, escravidão, perda de liberdade, abusos, exploração dos nativos e da natureza. O Brasil é uma nação em que a diferença é transformada em desigualdade.

Idéias sobre a dominação e a exploração impostas aos indígenas: a catequização é uma das bases da *aculturação* indígena que levou à mudança de religião e de costumes dos indígenas (como a nudez), tornando-os *civilizados*. A

outra, a miscigenação pela violência determinada pelo abuso das mulheres. A terceira refere-se à escravidão (perda da liberdade), o modo de exploração das raças que sofrem, dos mais fracos, com a concorrência da ação dos bandeirantes. A quarta diz respeito à invasão das terras dos indígenas. Isso tudo gera medo, revoltas, massacre de um povo, *extinção de uma raça*, quebra de mitos, *minimiza* os povos indígenas e devasta a natureza (desmatamento).

c) origem do desenvolvimento econômico brasileiro

Quadro 27: Origem do desenvolvimento econômico brasileiro

<i>Categoria</i>	<i>Idéias gerais associadas</i>	<i>Diagramas</i>
Início do processo de confronto, ocupação e exploração que estão na origem do desenvolvimento econômico brasileiro b) Origem do desenvolvimento econômico brasileiro	Chegada de Cabral está na origem processo de desenvolvimento econômico e da dependência externa do Brasil	57, 48, 13
	Portugueses buscam lucro	49, 72

Destaca-se, nas construções deste conjunto de diagramas a tentativa de compreender o “descobrimento do Brasil” como inserido num processo de evolução econômica. O “descobrimento” configura-se como um marco a partir do qual é possível entender as características particulares do desenvolvimento capitalista no país, como expressam os diagramas 48 e 13: *exploração trouxe comércio gerando desenvolvimento, implanta capitalismo. Exemplo: mundo atual (48); mercantilismo [gera] desenvolvimento; [gera] descobrimento [na] Bahia (13).*

Quadro 28: Idéias sobre a origem do desenvolvimento econômico brasileiro – comparativo entre o 1º e 3º ano

1º ano	3º ano
<i>A descoberta do Brasil, quem descobriu [foi] Pedro Álvares Cabral, terra avistada. A descoberta do Brasil, terra avistada, Monte Pascoal [gera] formação de pequenas vilas [cujo] aumento [gera] cidades; coloniza fazenda [gerando] pequenas vilas [cujo] aumento [gera] cidades.</i>	<i>Portugal objetivou exploração dividindo a terra em Tratado de Tordesilhas, (57); Exploração trouxe comércio ocasionando disputa [entre] espanhóis e portugueses; exploração trouxe comércio gerando desenvolvimento, implanta capitalismo. Exemplo: mundo atual (48); mercantilismo [gera] desenvolvimento (13);</i>

<p><i>Ainda, navegação partiu p/ exploração, retirada das árvores, desmatamento (9); exploração devastando florestas com árvores como o pau-brasil (11); Os portugueses encontraram pau-brasil e mais tarde, ouro. Por meio da escravização dos índios [buscaram] lucro (58).</i></p> <p><i>Pedro A Cabral está na origem da dependência. O surgimento [dos] colonizadores influencia a economia. Dependência [decorre] do surgimento do capital [para] industrialização (44).</i></p>	<p><i>iniciou colonização para obtenção do pau-brasil; Portugal utilizou caravelas [que] transportavam especiarias para lucrar tais como conservas, pimenta, cravo; Portugal utilizou caravelas financiadas por D. Manoel comandada por Cabral, descobrindo assim o Brasil (57); Cabral a serviço [da] exploração [para] metrópole leva riqueza para rei; mercantilismo [gera] descobrimento [na] Bahia (13);</i></p> <p><i>Portugal objetivou exploração dos indígenas para escraviza-los (57); exploração do território onde viviam índios. Exemplo: surge FUNAI; exploração do território gera divisão e desigualdade. Exemplo: pobres e ricos (48); população índios [tornam-se] escravos manipulados (13); Descobrimto (Pedro) haviam índios, eram inocentes e faziam trocas por imposição contrabandista; índios perderam aldeias pelo rei; descobrimento (Pedro) dominar terras, queriam ouro tudo para o imperador; Descobrimto (Pedro) dominar, exportar pau-brasil trouxe formação de cidades feitas pelos portugueses (49); escravos trabalhavam na exploração, causou abolição gerando liberdade; escravos queriam independência, ajudou navegação e comerciantes [gerou] dinheiro; escravos queriam independência prejudicava realeza [que] perdia riqueza [ficava] pobre (72).</i></p>
--	--

Nos diagramas do primeiro ano a idéia organizadora estabelece que Cabral esteja na origem da situação de dependência e subdesenvolvimento econômico verificados no Brasil nos dias atuais: a ação dos colonizadores, baseada na predação e na escravidão, levou ao subdesenvolvimento atual da economia brasileira. Nessa perspectiva, a industrialização tem como preço a dependência do capital externo.

Para os diagramas do terceiro ano, o descobrimento do Brasil está inserido no contexto do mercantilismo, um marco da implantação do capitalismo. Na medida em que o processo de exploração que caracteriza a colonização – aqui o “descobrimento” também é compreendido como evento desencadeador do

processo de colonização – constitui uma estrutura econômica e social que permite o “desenvolvimento”. Nesse quadro explica-se a exploração predatória da natureza, da terra, a escravidão.

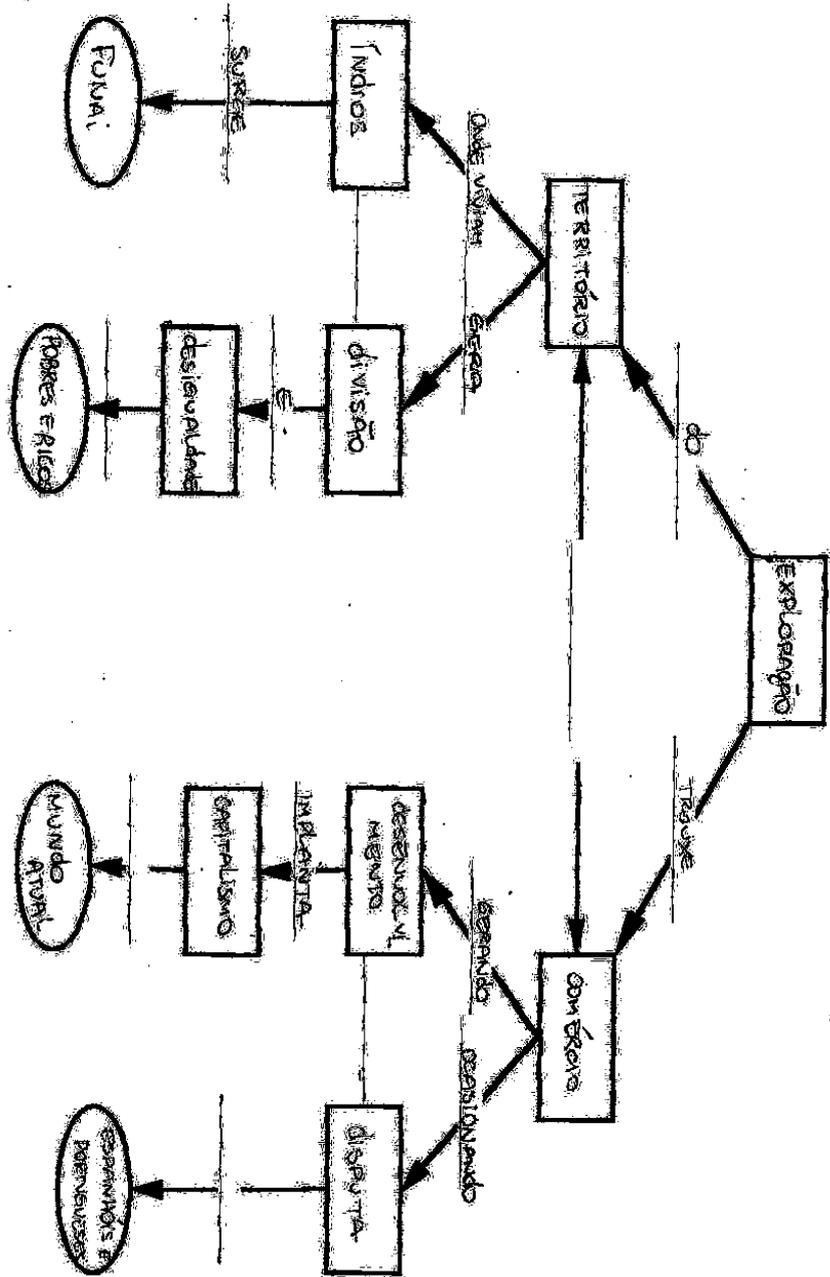
É possível afirmar, então, que existe um sentido nessas práticas: o “descobrimento do Brasil” está inserido no contexto mercantilista; a exploração predatória da natureza permite o lucro e riquezas, básicos para a implantação do capitalismo; exploração do território gera a divisão e a desigualdade; a escravidão contribui para a acumulação de riqueza, a independência, a abolição; a exploração da terra indígena leva ao surgimento da Fundação Nacional do Índio (FUNAI); o comércio colonial permite o surgimento das cidades, e assim por diante.

Um exemplar típico dos diagramas inseridos nessa categoria é diagrama 48 (figura 10).

Quando os estudantes estão tratando do descobrimento, referem-no como inserido no processo de colonização e descrevem a dinâmica da colonização, do mesmo modo que os alunos do primeiro ano. Como já afirmou-se, esse processo tem um sentido, não trata-se apenas de descrever exploração da metrópole sobre a colônia, pois os objetivos dos portugueses têm como consequência a dependência da economia brasileira em relação aos mercados e interesses externos. A referência nesse conjunto continua sendo o conceito de modo de produção e de formação social, para o estudo da colonização brasileira em vista da compreensão das particularidades do desenvolvimento capitalista no país.

Neste quadro, os aspectos superestruturais podem ser evidenciados pela quantidade de vezes em que há menção às atividades da igreja e o papel da religião como legitimadora do contexto focado. De resto, trata-se de descrição do conflito estabelecido entre indígenas e portugueses, ou entre pobres e ricos, que sugere o conflito entre classes sociais.

Processos institucionais do Brasil:
 Brasil - Colônia de Exploração



(48)

Figura 10: diagrama 48

Comparando-se diagramas do primeiro e do terceiro ano nessa categoria, observa-se narrativas apoiadas em termos mais precisos, embora amparadas nas mesmas idéias manifestas pelos alunos ingressantes. A diferenciação progressiva é que permite estabelecer as diferenças entre um conjunto e outro, mas não observa uma aprendizagem que altere os conceitos mais inclusivos já incorporados.

Os estudantes buscam o "sentido da colonização", o que pode ser aproximado – com muitas ressalvas – ao pensamento de Caio Prado Júnior, entre outros “intérpretes do Brasil”. Esta é uma categoria analítica construída por Prado Júnior, básica tanto para a explicação do sistema colonial inserido na formação do modo capitalista de produção como para a compreensão da formação do modo capitalista de produção como decorrente do passado colonial. Reis (1997, p. 154-155), referindo-se ao pensamento de Prado Júnior, enfatiza: “Ter em vista o “sentido da colonização” do Brasil, desde o seu início, é compreender o essencial do Brasil” – o Brasil é uma criação do imperialismo; a burguesia nacional subordina-se ao sistema capitalista; as relações no campo são próprias do capitalismo – e “a economia brasileira exportadora organiza-se em ligação íntima e em estreita dependência do comércio internacional”. Ainda assim, continua mantendo traços coloniais. O capitalismo brasileiro precisa tornar-se ‘nacional’ para fazer frente ao imperialismo.

IV. SOBRE O CONJUNTO DE DIAGRAMAS ESTUDADOS

*Quem sabe se alcança terra?
Quem sabe se desembarca?
(Cecília Meireles, Romanceiro da Inconfidência)*

1 - A configuração dos diagramas

Nessa seção considera-se o diagrama aos moldes de mapa conceitual e sua adequação para a explicitação de conhecimentos históricos dos participantes da pesquisa. Como anteriormente afirmado, essa análise toma como princípio orientador a concepção dos mapas conceituais como uma técnica flexível (NOVAK & GOWIN, 1996; 2000), usada em muitas finalidades instrutivas, em diferentes áreas e com estudantes de todos os níveis escolares (MOREIRA, 1997; 2000; STODDART ET AL, 2000), cujas bases assentam-se na teoria da aprendizagem significativa.

Ao início da pesquisa, acompanhando as indicações de estudos anteriormente realizados, entre outros, por Karasavvidis (2003) e Baldissera (1996), considerou-se que os conteúdos dos diagramas coletados poderiam apresentar-se como narrativas – e não como uma descrição do conceito como é usual no ensino de disciplinas, por exemplo, das áreas de ciências exatas e biológicas. Confirmando as previsões iniciais, os diagramas coletados para esse estudo descrevem o conceito diferentemente da forma habitual em mapas conceituais relativos a outros campos do conhecimento.

Karasavvidis (2003) já tinha observado na construção de mapas conceituais por estudantes de História no ensino básico, a presença de narrativas históricas caracterizadas pela elaboração de retrospectivas para “narrar o conceito”, definido no contexto narrativo em que é explicado, e não para “traçar o conceito”, como é regra em outros domínios do conhecimento. Como afirma o autor, o mapa conceitual é uma ferramenta cognitiva e como tal, pressupõe um problema que expressa e determina a busca de solução para o problema

apresentado. Sua pesquisa destacou a linearidade das narrativas dos estudantes indicando uma divergência entre a narrativa, seus objetivos (contar a história, descrever uma seqüência de eventos) e suas ferramentas (personagens, enredo, etc.), e, o mapa conceitual com seus objetivos (descrever relações entre idéias, proporcionar visão geral) e suas ferramentas (nós e *links*) (KARASAVVIDIS, 2003, p. 10).

As narrativas contidas nos diagramas aqui estudados mostraram unidade temática, personagens, transformações e mudanças numa sucessão de acontecimentos que avançam no tempo, relações causais entre os acontecimentos. Esses diagramas caracterizaram-se pela elaboração de retrospectivas para “narrar o fato” e “descrever o conceito” no contexto da narrativa.

Entretanto, a leitura dos diagramas configurados como narrativas permitiu a apreensão dos conceitos e informações assimiladas pelos participantes. Na leitura interpretativa realizada no capítulo III desse relato, observa-se não serem incompatíveis a descrição dos conceitos históricos mais gerais e inclusivos com a indicação da rede de relações conceituais que os constituem e a narração dos conteúdos históricos. O diagrama aos moldes de mapa conceitual capta e expressa o essencial na narrativa histórica e, nesse sentido, o que é mais significativo para o narrador. Infere-se que, talvez, a questão resida menos na inadequação do mapa conceitual para o ensino na disciplina e mais na concepção de História e do seu ensino e na preparação do estudante para a construção do mapa conceitual.

Atribui-se esse procedimento dos participantes – “narrar o fato” antes de “descrever o conceito” – em parte a ausência de conhecimento anterior sobre a construção de mapas conceituais. A presente pesquisa tem como proposta uma sondagem acerca dos conhecimentos prévios que os estudantes apresentaram, portanto, sem prever uma orientação e treinamento para a confecção de mapas conceituais.

Mas, por outro lado, como registra-se no capítulo II (seção 4) desse relato, a narrativa é um padrão da cultura humana e não uma forma exclusiva da reflexão histórica. Nesse sentido, mapas relativos a conteúdos de outros campos de conhecimento também constituem-se como narrativas. Trata-se então, de buscar as especificidades da narrativa histórica e sua acomodação à estrutura do mapa conceitual.

Conforme o anteriormente afirmado, mesmo em “contar a história” – sem o uso do mapa conceitual – é possível fazer uma distinção entre narrar e mostrar, definidas pela ação do narrador: quanto menos manifesta-se no texto, mais o narrador “mostra” e menos “conta” (LEITE, 1994, p. 14). “Mostrar” implica explicitar operações particulares geradas pelos critérios de cientificidade, assim a construção e tratamento dos dados revelam mais claramente a intencionalidade na geração da narrativa histórica (CARDOSO JR, 1996). Nesse sentido, os procedimentos mais característicos do “mostrar” favorecem uma narrativa mais aproximada ao que se conhece, no mapa conceitual, como “descrição do conceito”.

Nos diagramas aqui estudados prevaleceu o “contar” mais que o “mostrar”: os alunos expõem sua opinião como expectadores como uma seqüência de acontecimentos. Nesse processo indicam claramente com quais conceitos elaboram as suas narrativas e qual é o seu conteúdo substantivo.

A diagramas analisados apresentam, de modo geral, narrações amparadas na exposição do desenvolvimento temporal dos antecedentes do acontecimento narrado. Assim, a explicação é retrospectiva e a localização dos acontecimentos no tempo corresponde à identificação das causalidades correspondentes constituindo um tipo de fluxograma “narrativamente” hierarquizado no qual as palavras-chave indicam a seqüência cronológica. É nesse quadro que definem-se os conceitos históricos substantivos (que só podem ser determinados quando situados no tempo e no espaço e não *a priori*).

Enquanto busca-se na pesquisa aqui relatada, indicativos afirmativos da compatibilidade entre narrativa histórica dos estudantes e

exploração de mapas conceituais no ensino de História, sobretudo acerca da validade dos diagramas constituídos como “narrativas de conceitos”, não ignora-se a exploração do mapa conceitual para conteúdos históricos como “descrição do conceito”, tal como o realizado por Baldissera (1996). O autor já estabeleceu a possibilidade de confecção e exploração de mapas conceituais para conteúdos de ensino de História, tendo estudado vários exemplares elaborados por estudantes em diferentes níveis de escolaridade, após treinamento para a sua construção. Esses mapas, embora com muitas variações de qualidade, apresentam diferenciação progressiva e reconciliação integrativa, expressas no desenvolvimento dos conceitos integradores, no uso de conectivos, nas proposições válidas e significativas, hierarquia, ligações cruzadas e exemplos, elementos típicos do mapa conceitual. Porém, no estudo de Baldissera a narrativa histórica parece ser um obstáculo para a elaboração do diagrama.

Na maioria dos mapas estudados, Baldissera (1996) encontrou fraca diferenciação conceitual com uso muito freqüente de “e”, “porque”, “mas”. Encontrou também uma estrutura linear persistente e a confirmação de que os estudantes incluem nos mapas apenas as informações sobre as quais sentem-se seguros, o que foi igualmente observado nos diagramas aqui estudados. Sobre esse último ponto, observa-se no diagrama 69 (Figura 3) exposto como exemplo dos procedimentos adotados pelos estudantes, a exclusão de informações basilares de conceitos pouco claros, discrimináveis e estáveis. Por outro lado, o diagrama 10 (Figura 4) exemplifica o preenchimento de lacunas na explicitação do conceito “mistura de culturas” como aprendizagem de *novas línguas* e *diversidade biológica*.

Aparentemente favorece, também, a explicitação de objetivos do autor, a organização da narrativa com começo, desenvolvimento e conclusão (o discurso narrativo se organiza “em função do desenvolvimento do seu conflito” por meio da ação do protagonista e seus adjuvantes); facilitando o destaque do acontecimento central pela ordem causal (antecedentes e conseqüências) e cronológica.

Tomando como exemplo o diagrama 31 (figura 5), que concebe o *descobrimento do Brasil* como uma experiência de exploração europeia sobre *indígenas* e *negros*, observa-se a definição do conceito integrador *exploração* no contexto do “descobrimento” que efetivava-se como exploração das *terras dos índios* e do *trabalho braçal dos negros*. Também observa-se que o termo *exploração* faz os participantes pensarem em exploração sexual, o que pode decorrer de ênfases em sala de aula, de experiências pessoais marcantes, ou de temáticas presentes na mídia e nos debates na atualidade. Nesse sentido apresenta proposições que se não são válidas, expressam conteúdos de ensino relativamente comuns, como *trabalho ã remunerado [é igual a] escravidão praticada pelos senhores donos de terras Europeus*. Conceitos como *abusadas*, *Pau-Brasil*, *preconceito*, poderiam ser mais bem caracterizados. Apresenta exemplos (*ouro*, exemplo de *extração* trabalho braçal realizado pelos escravos negros, *agricultura* como exemplo da exploração do *Pau-Brasil*). A hierarquia é garantida pela ordem narrativa exposta no diagrama.

O diagrama apresenta ligações cruzadas (*Índios – ambos eram explorados – negros*). As ligações cruzadas no mapa conceitual oferecem uma possibilidade impar para a explicitação de uma especificidade da narrativa histórica no ensino, pois uma questão fundamental no desenvolvimento da noção de tempo é a compreensão da simultaneidade. Na narrativa, acontecimentos simultâneos são narrados em ordem consecutiva. Já as ligações cruzadas oferecem uma possibilidade de explicitação – gráfica, visual – de sincronias, já que apontam as relações entre segmentos de mesmo nível numa hierarquia conceitual.

Quanto aos conectivos, os estudantes demandam orientação para o uso adequado. Não repetem “e”, “mas”, “porque”, porém, vários conceitos foram utilizados como conectivos, em vista da argumentação. Por exemplo, *discriminado*, *senhores feudais*, *donos de terra*.

Em geral, os conectivos estabelecem uma relação causal que garante a ligação entre diferentes conceitos e proposições e assim, a descrição e

a explicação da ação. Por isso, geralmente constituem-se como verbos e explicam a atuação do protagonista. Por exemplo, no diagrama 32 vê-se:

<i>conceito</i>	<i>conectivo</i>	<i>conceito</i>
Descobrimto do Brasil	<i>foi feito por</i>	Pedro Álvares Cabral
Descobrimto do Brasil	<i>provocou</i>	Grito da Independência
Pedro Álvares Cabral	<i>deu o</i>	Grito da Independência

No diagrama acima a passagem do tempo é marcada pela seqüência dos acontecimentos, embora o aluno confunda as ações do personagem Cabral e de Dom Pedro I. Em alguns casos, os diagramas estabelecem datas como marcos cronológicos e conectivos, como vê-se no 42:

<i>conceito</i>	<i>conectivo</i>	<i>conceito</i>	<i>conectivo</i>	<i>Conectivo de mesmo nível</i>	<i>conceito</i>
Descobrimto do Brasil	<i>foi</i>	Pedro Álvares Cabral	<i>que encontrou</i>	<i>no ano de 1500</i>	caravela
Pedro Álvares Cabral	<i>foi que encontrou</i>	índios	<i>A partir daí ...</i>		

Para Jörn Rüsen (1992; 2001; 2001b), a narração histórica constitui-se como um procedimento intelectual básico que dá sentido ao passado e forma à identidade histórica. A "competência narrativa" é o objetivo e expressão da aprendizagem histórica. Para o autor, a consciência histórica não constitui-se apenas de conhecimentos sobre o passado, mas também, de um conjunto de operações mentais que definem a função do pensamento histórico na determinação da identidade histórica.

Assim a narrativa é compreendida como central à representação do conhecimento histórico. E mesmo as narrativas podem constituir-se como abreviadas, ultracurtas e estilizadas, funcionam como "alegorias do tempo significado" e indicadores de memórias históricas incorporadas no cotidiano, dispensando maiores detalhes para a sua compreensão. Nessa perspectiva,

também podem ser efetivadas por meio de imagens concretas, símbolos, etc. Mencionar o termo implica em referir histórias nele encerradas.

Nesse sentido, torna-se aceitável em diagramas relativos ao conhecimento histórico um procedimento que em outros campos é inadmissível: acolher como conceito ancorador, um nome, como “Brasil” (diagrama 43, figura 2), um personagem, como “Cabral” (diagrama 47), ou uma data como “22 de abril” (diagrama 54).

Pode-se inferir que nem a narrativa histórica e nem as operações mentais que definem as particularidades do pensamento histórico constituem um impedimento para a representação desses conteúdos por meio de mapas conceituais ou dos diagramas aqui explorados. Ao contrário, favorecem a explicitação daquilo que os alunos já sabem e da forma como o sabem, e influenciam a capacidade de aprendizagem significativa e o grau de aprendizagem e de retenção de conceitos históricos.

Para exemplificar essas afirmativas apresenta-se a interpretação de um exemplar dos diagramas coletados, o de número 10 (figura 4). O conceito que gera o mapa está manifesto no nome do personagem que simboliza e expressa o evento “descobrimento do Brasil” como uma narrativa ultracurta, estilizada que por ser conhecida pode representar não apenas o evento, mas o processo no qual insere-se. No diagrama, Cabral representa o “descobrimento do Brasil”, a origem da nação. Então, “descobrimento do Brasil” é a chegada de Cabral ao Brasil e é encontro de Cabral com os índios.

Seguindo o mesmo princípio, segundo o qual uma palavra pode contar uma história inteira, é possível afirmar que o encontro de Cabral com *índios* distinguiu-se pela exploração do trabalho escravo e da natureza – um exemplo disso é a *exploração de pau-brasil*. Esse encontro caracterizou-se também pela dominação, expressa em *aprenderam catequização, aprenderam religião*.

A chegada de Cabral promoveu uma mistura de culturas e os negócios. Mistura de culturas é *aprender novas línguas* e ver a *diversidade*

biológica – por exemplo, a natureza da nova terra. *Aprender novas línguas* permite o entendimento para o *escambo*, que é *troca*, por exemplo, *de roupas, etc.*

A narrativa contida no diagrama responde a uma pergunta pressuposta (e não àquela explicitada no item 1 do instrumento de coleta): o que é o descobrimento do Brasil? A resposta genérica vem indicada no título atribuído, “A chegada dos portugueses nas terras brasileiras”, e é detalhada na seqüência.

É possível afirmar que, além do conceito principal, outros são a ele articulados e claramente especificados e hierarquizados, sendo que a precedência e procedência são determinadas pela lógica narrativa, sem redundância. Aparentemente essa lógica facilita a memorização e a hierarquia dos conceitos no mapa. Estes são agrupados por meio das afinidades no contexto da narrativa:

Conceito 1: descobrimento do Brasil: chegada dos portugueses e encontro de portugueses com os “índios”.

Conceito 2: mistura de culturas: aprendizagem de novas línguas e sobre a diversidade biológica e entendimento que propicia o escambo

Conceito 3: encontro com indígenas: catequização e exploração

Conceito 4: escambo: trocas

Conceito 5: exploração: trabalho escravo e exploração da natureza.

É evidente que as palavras de ligação entre conceitos apresentam-se um pouco confusas, como por exemplo, “Cabral encontrou índios explorados trabalho escravo”. Falta aos estudantes o domínio da técnica de confecção do mapa conceitual. Porém, as proposições decorrentes da relação entre dois conceitos são claras e válidas. Não usam adversativos (mas, ou), poucos aditivos (e) e privilegiam os verbos nas ligações entre conceitos.

Outra constatação é que, talvez, devido à condição de não iniciados na técnica de elaboração do mapa conceitual, os conectivos muitas vezes são presumidos, não estão explicitados. Porém, a visualização das informações organizadas no diagrama favorece a captação da lógica da narrativa.

Quanto à hierarquia, aparece claramente como diferenciação do conceito subsunção “descobrimto do Brasil”, inclusive com conexões cruzadas indicando relações entre conceitos com a mesma abrangência. Por exemplo: “novas línguas [gera] entendimento [para] escambo; índios aprenderam catequização e também trabalho escravo; índios e portugueses [fazem] mistura de culturas”. Também a reconciliação integrativa parece factível.

O diagrama apresenta exemplos concretos e válidos para os conceitos apresentados. Aparentemente, os alunos apresentam conceitos bem articulados e estáveis na estrutura cognitiva.

Esse diagrama poderia ser aperfeiçoado por, entre outros, ajustes em conectivos como “explorados”. Esse rótulo pressupõe um conceito que poderia ser mais bem caracterizado. Ainda, uma reflexão em torno do personagem cujo nome representa um processo inteiro pode ser útil para o aprofundamento das idéias.

Para Ausubel e colaboradores, as características dos conhecimentos que constituem a estrutura cognitiva prévia dos estudantes, principalmente dos conceitos de maior poder explicativo, são determinantes no processo de aprendizagem de conceitos e de proposições. Identificar essas características significa descrever as variáveis da estrutura cognitiva como a abrangência, disponibilidade, estabilidade, discriminabilidade das idéias relevantes e clareza. Como já foi afirmado, essas variáveis são explicitação daquilo que os alunos sabem e como o sabem.

A estabilidade refere-se à solidez dos conceitos presentes numa estrutura cognitiva como determinante na efetivação da nova aprendizagem. A disponibilidade refere-se ao conhecimento anterior como em condições de suportar e facilitar uma nova aprendizagem, e a abrangência refere-se ao grau de inclusividade dos conceitos já aprendidos (PONTES NETO, 1988).

A análise dos diagramas do primeiro e do terceiro ano indica que os estudantes apresentam alguns conceitos incorporadores bastante abrangentes, estáveis e em condições de serem usados em novas aprendizagens. Esses

conceitos possuem poder explicativo para os estudantes e, ao mesmo tempo, podem constituir-se como limitadores de aprendizagens desejáveis a partir dos objetivos do ensino de História e dos anseios manifestos pelos próprios alunos.

Embora boa parte deles possa ser considerada como concepções erradas (*misconception* ou *preconception*) que dificultam ou impedem a aprendizagem significativa de conceitos válidos, nos diagramas estudados o conhecimento é caracterizado menos pelo certo ou errado e mais pelo “horizonte” adotado pelo aprendiz. Ou seja, considera-se não apenas os conceitos e proposições isoladamente, mas como são utilizados na interpretação manifesta nos diagramas.

Mais que certos ou errados, os conhecimentos manifestos indicam apropriações na estrutura cognitiva dos estudantes de diferentes matrizes conceituais que não sobrevivem exatamente como foram criadas na sua origem: são re combinadas com novas proposições e novas demandas gestadas em diferentes tempos por diferentes sujeitos. Sabe-se, inclusive, essas matrizes não originam-se apenas do conhecimento acadêmico, mas, aparentemente, os alunos participam de uma representação coletiva onde circulam conteúdos elaborados por toda a sociedade sob a forma de cultura (MELO, 2003). Nesse sentido, se comparadas com as referências originais, é possível afirmar que nem sempre conformam-se com elas. Esses conceitos apresentam-se nos diagramas com bastante poder explicativo e capacidade de ancoragem de novos conteúdos.

Pode-se tomar como exemplo, em “quadro descritivo da chegada de Cabral”, o conceito de “habitantes originais do Brasil”, aparentemente básico para a identidade pessoal do estudante e do significado de nacionalidade. Nos dois grupos estudados - primeiro e terceiro ano - podem ser identificados como conceitos vinculados ao mais geral e inclusivo “habitantes originais do Brasil”:

- os primeiros habitantes foram os indígenas, portanto, base da identidade nacional em oposição ao estrangeiro português
- os indígenas são parte - e associados - ao cenário natural a partir das referências européias

- os indígenas são incapazes de promover o desenvolvimento econômico nacional

Num outro nível conceitual é possível destacar:

- reconhecidos por meio de estereótipos (pitoresco, preguiçoso, pouco ambicioso, com aparência bem cuidada e boa saúde, conhecedor dos segredos da natureza, vida harmoniosa)
- sem instituições reconhecidas como fundamentais da civilização ocidental (sem fé, lei ou rei)
- vítimas da exploração europeia com poucas condições de reação

Estas idéias não são alteradas na trajetória entre o primeiro e o terceiro ano, ao contrário, ganham estabilidade e abrangência. Como exemplo, destaca-se, no terceiro ano, a tendência dos diagramas a enfatizar os efeitos do “descobrimento do Brasil” prolongados no tempo, como base original do desenvolvimento econômico e social hoje constatado no país. O primeiro ano privilegia os efeitos imediatos da “descoberta” sobre os indígenas e sobre a natureza. Nesse sentido, tem-se outro exemplo, a tendência apontada pelo terceiro ano de julgamento relativo à atuação de portugueses e indígenas, enquanto entre os ingressantes prevalece a descrição do ambiente e da condição do indígena, e da ação dos portugueses.

O conhecimento histórico não define-se como mera ilustração, mas como determinante da consciência histórica e que está em vista da orientação do indivíduo e do grupo no tempo, portanto pressupõe um olhar do presente para o passado e o futuro. Assim, uma estrutura cognitiva amparada em subsunções fracas e pouco inclusivos, pode dificultar a aprendizagem de conceitos hoje fundamentais para a análise histórica e, portanto, a orientação do sentido da prática social. Como, por exemplo, a aprendizagem do conceito de “indígenas como seres históricos”, ou de “responsabilidade dos agentes históricos” (cuja ausência pode inibir a consideração das opções políticas). Por outro lado, enquanto apóia-se, primordialmente, em bases historiográficas do século XIX e da primeira metade do século XX, e centra-se apenas em dois grupos – portugueses e indígenas – essa estrutura de conhecimentos pode dificultar novas

aprendizagens, como a idéia do africano, do afrodescendente e de outras etnias e grupos como participantes da construção da identidade nacional.

Como já foi aqui afirmado, a ênfase na ação de portugueses sobre os nativos, por um lado revela e por outro, impede a percepção da reciprocidade própria das relações sociais e, por isso, impede também o reconhecimento da capacidade de ação de indígenas e africanos. Por consequência, pode comprometer a aprendizagem de conceitos propostos com mais insistência no ensino de História a partir do final do século XX, para a estruturação da idéia de nação brasileira, tal como respeito à diversidade e multiculturalismo.

A contradição gerada pela percepção inicial do indígena como parte da natureza – e menos como ser cultural – e a construção do “mito tupi”, do indígena como origem de uma “raça brasileira” pode interferir na aprendizagem substantiva do conceito de “cidadão brasileiro”, o que inclui a caracterização da sua participação na vida nacional. Os diagramas do terceiro ano indicam que os estudantes percebem a população como impotente frente aos destinos da nação e projetam a responsabilidade nos “outros”. Suspeita-se que os conhecimentos que apresentam não garantam o suporte para uma renovação do sentido atribuído ao processo de constituição da nação.

A discriminalidade refere-se à possibilidade de disjunção, de distinção entre os conceitos aprendidos e as novas aprendizagens. Quando um estudante confunde um conceito já aprendido atribuindo o seu significado para um novo, evidencia que o poder de discriminalidade do conceito já ancorado na estrutura cognitiva é fraco. No caso da aprendizagem em História é relativamente comum, por exemplo, que estudantes confundam escravidão ou democracia no mundo helênico com escravidão ou democracia no mundo contemporâneo.

Quanto à clareza dos conceitos articuladores da narrativa, refere-se à necessidade de ausência de equívocos e ambigüidades ideacionais. Pontes Neto (1988) enfatiza que quanto mais diferenciado for um conceito aprendido, maior será a sua clareza.

Para considerar a discriminalidade e a clareza conceitual manifestas nos diagramas, toma-se aqui um exemplo extraído da categoria “encontro de culturas”. Esse conjunto não apresenta distinção entre concepções do primeiro e terceiro ano, antes, evidencia-se entre os concluintes uma diferenciação dos conceitos já presentes nos diagramas dos iniciantes do Ensino Médio.

O conceito mais geral encontrado é “encontro de culturas”. Entre o primeiro e o terceiro ano, observa-se que o conceito ganha conteúdo mais “politizado”, mais opinativo, expressando julgamento. Esse conteúdo “move-se” no sentido da descrição do indígena como parte e submetido à natureza edenizada, para a denúncia da exploração de caráter econômico sofrido pelos nativos e pela natureza que está na origem do desenvolvimento econômico experimentado pelo Brasil e o seu subdesenvolvimento econômico e social. O conceito “encontro de culturas” diferencia-se como:

- mistura de culturas (como aprendizagem de novas línguas e sobre a diversidade biológica, assimilação harmônica de um grupo pelo outro)
- relação metrópole e colônia (dominação e exploração determinante do processo de desenvolvimento brasileiro)

Num próximo nível pode-se destacar:

- cultura é expressa na tecnologia usada na viagem e no achamento dos índios, portanto, foi trazida por Cabral
- cultura é o termo que permite expressar julgamento sobre práticas dos colonizadores como projeção de valores pessoais
- choque cultural (sofrimento psicológico, pessoal, experimentado pelos indígenas) combinado com ausência de embates de cunho político, por exemplo, de uma resistência organizada dos povos indígenas

O conceito “encontro de culturas” constitui-se a partir de um olhar retrospectivo ancorado num conceito de “república” e dos ideais republicanos (independência, cultura multiétnica, dos direitos, da votação, da diversidade de raças) como diferentes – opostos – do conceito de “descobrimento” (exploração e catequização, escravidão, religião, dominação). Portanto, um conceito que também precisa ser historicamente elucidado.

O conteúdo do conceito sofre influência, entre outras, da idéia de um “modelo de dominação portuguesa” bastante flexível, que incorpora elementos das culturas submetidas; de conceitos como “homem cordial”, elaborado por Holanda (1971, 1994). Porém, ao serem apropriados pelos alunos ganham um conteúdo distinto da sua elaboração original. São reorganizados pela incorporação de diferentes demandas, inferências e preenchimento de lacunas com informações alheias ao debate original, de modo a tornar aceitáveis as novas proposições para os seus autores. Acompanhando os estudos mais recentes sobre as idéias históricas de estudantes, como o realizado por Melo (2003), é possível afirmar que nesses diagramas, mais que “erros”, constata-se construções internamente coerentes e úteis na vida diária.

Verifica-se que os estudantes, ao narrarem o conceito, não apenas organizam informações disponíveis, mas lhes atribuem um sentido. Ou seja, interpretam (também julgam e se posicionam). Assim, evidencia-se que os seus diagramas são orientados por uma ou mais perguntas pressupostas, próprias, e respondidas na narrativa. Nesse processo, lembrando as formulações de Reis (1997), é possível afirmar que os participantes – nos limites da condição de alunos do ensino básico – elaboram uma explicação para o Brasil, e que o diagrama utilizado favorece a elaboração de uma síntese onde “(...) eventos múltiplos e dispersos se integram em uma totalidade” (REIS, 1997, p. 5).

De modo geral, é possível afirmar que uma estrutura de conhecimentos como a observada nos diagramas estudados pode dificultar a concretização de um propósito que os estudantes aparentemente se impõem: reivindicar a organização da sociedade brasileira como um espaço democrático para as diversidades e multiplicidades étnicas e culturais.

Detectar e explicitar as características do conhecimento que carregam os indivíduos em geral e os alunos em particular é condição para uma aprendizagem mais significativa, como também para a orientação de consciências históricas desejáveis, já que a consciência histórica tem como base, aprendizagens significativas de conteúdos circulantes na sociedade.

Nessa perspectiva, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, incluindo os mapas conceituais elaborados por Novak com base na teoria ausubeliana, pode representar uma possibilidade de maior eficácia no ensino de História por explicitar e favorecer, na estrutura de conhecimentos dos estudantes, informações e conceitos caracterizados pela capacidade de discriminabilidade, abrangência, disponibilidade, estabilidade e clareza.

2 - A narrativa contida nos diagramas

Todos os diagramas analisados iniciam-se com o anúncio de uma questão implícita no título e no conceito mais geral e inclusivo registrado no topo do diagrama e, por meio de idéias e conceitos menos inclusivos, o enredo segue argumentando acerca do tema e do seu alcance no tempo. Parecem-se com fluxogramas hierárquicos, ou seja, as informações são apresentadas numa narrativa linear, seqüencial e descendente. Nesses diagramas prevalece uma seqüência temática que prioriza “contar” mais que “mostrar” o conceito.

Um exemplo de narrativa tematicamente organizada pode ser encontrado no diagrama 48 (figura 10). Para o autor, ao eleger o *descobrimento do Brasil* como uma questão que todos deveriam estudar na escola básica, o conceito mais abrangente (na linguagem do aluno, o *mais importante*) é *exploração*. Em vez de afirmar diretamente o que é exploração, o diagrama descreve o tipo de exploração efetivada em relação ao *território onde viviam os índios* e ao *comércio* instaurado, cujas conseqüências alcançam os dias atuais: a exploração oferece a base para a implantação do capitalismo, gera desigualdades e ocasiona disputas.

Por meio das informações selecionadas e sua disposição no diagrama – explorando a bifurcação, seqüência e explicitação de relações entre as palavras – efetiva-se a contextualização do termo e tem-se um indicativo do seu conceito. Fica evidenciada a relação entre os conceitos *território* e *comércio*, embora, evidentemente, poderiam ser mais bem diferenciados por meio da sua

datação, por exemplo. Além dessas, o diagrama sugere relações implícitas entre as palavras, como: a *divisão* e *desigualdade* nele indicadas referem-se ao acesso e divisão da riqueza; a *exploração* está na origem da nação brasileira e determina o *desenvolvimento* alcançado.

É aparente que as seqüências narrativas são organizadas em vista da caracterização do conceito que está no topo do diagrama, o conceito subsunçor. É esse o conceito a ser delineado. Os demais, menos inclusivos, servem ao objetivo de diferenciar o conceito no topo e, na maioria das vezes, seus significados permanecem subentendidos no diagrama.

Nele, de modo geral, as narrativas configuram-se como uma exposição circunstanciada. As informações nelas contidas objetivam mais que a descrição de acontecimentos e apresentam, inclusive, o julgamento moral pelo estudante sobre fatos e personagens relatados, e conclusões para as narrativas. Assim, essas podem ser divididas em dois grupos.

O primeiro inclui as narrativas com conectivos mais fracos ou presumidos, aparentemente mais vazias de significado: o enredo menos consistente, o que é evidenciado pela fragilidade dos conectivos que não favorecem a ligação entre os diferentes termos e níveis e comprometem o significado. Palavras aparecem mais “soltas” no diagrama como um ajuntamento e colagem de diferentes imagens. Também é comum a ênfase em informações acessórias em vez daquelas essenciais para a articulação de sentido. Mesmo assim, o diagrama explicita uma lógica, um argumento aparentemente plausível para o estudante. Por meio da observação sistemática é possível inferir que a visualização dos conteúdos organizados no diagrama estimula a coerência na organização do texto. Exemplares com essas características são encontrados com maior facilidade entre os participantes do primeiro ano e em particular no conjunto “Quadro descritivo do achado de Cabral”.

O segundo grupo abarca as narrativas com proposições simples, mas coerentes. Para a construção da coerência os alunos descartam os conteúdos sobre os quais estão inseguros, preenchem lacunas, estabelecem

relações, orientam-se por uma lógica interna que garante certa plausibilidade para a narrativa. Os conectivos têm uma função claramente explicativa das relações entre os conceitos e idéias. Ocorrem em maior quantidade entre os participantes do terceiro ano, especialmente no grupo “Início do processo de confronto, ocupação e exploração que estão na origem do desenvolvimento econômico brasileiro”.

Ao comparar-se os diagramas do primeiro e do terceiro ano constata-se que a estrutura prévia delineada nas categorias “Quadro descritivo do achado de Cabral”, “Encontro de culturas”, “Início do processo de confronto, ocupação e exploração que estão na origem do desenvolvimento econômico brasileiro”, não sofre alterações profundas. Observa-se um acréscimo de novas palavras, maior precisão do vocabulário e uma narrativa mais opinativa. Os novos termos aprendidos tornam o julgamento mais severo acerca dos “outros”, daqueles que não representam “os brasileiros”. Porém, o sentido atribuído é o mesmo. Presume-se que os conceitos articuladores de significados e sentidos são elaborados ainda no período correspondente ao ensino fundamental – dentro e fora da escola – e os conhecimentos adquiridos no ensino médio apenas os alimentam. Nesse sentido, aparece como limitada a contribuição do ensino no nível médio para a ressignificação de idéias e experiências inicialmente elaboradas. Infere-se que uma intervenção mais efetiva exigiria o reconhecimento dos conhecimentos prévios dos estudantes e o planejamento do ensino com base nessas constatações.

Se as idéias dos estudantes constituem-se com base na experiência pessoal e na memória coletiva, de modo geral, não foram formadas à revelia do ensino escolar e, portanto, da apropriação pela escola, dos debates historiográficos em torno do tema estudado. Os rótulos dos conceitos enunciados nos diagramas são formados à luz da historiografia tal como é apresentada nos livros didáticos e segundo a mediação do professor. Mesmo numa sondagem inicial como a que caracteriza a exploração dos diagramas nesta pesquisa, é possível encontrar indicativos de tais referenciais, que se não estão explicitados, são pressupostos nas idéias dos estudantes. Empréstimo uma afirmação de

Fleck (2006) pode-se afirmar que essas idéias sobrevivem “(...) num plano diferente daquele em que seu autor as havia concebido originalmente”.

Aparentemente, essas aprendizagens no Ensino Fundamental estabelecem conhecimentos básicos que estruturam a memória coletiva da população escolarizada, são por ela influenciados e a ela conformam-se.

Aparentemente os estudantes tiveram contato no processo de escolarização – atribuindo sentido próprio – com conceitos, ou com suas interpretações, como por exemplo, “homem cordial”, elaborado por Holanda (1971, 1994), “democracia racial brasileira” de Freyre (1933), e “sentido da colonização” desenvolvido por Prado Junior (1984, 1987). Como consequência, boa parte dos estudantes concebe o “descobrimento do Brasil” como marco inicial do processo de “colonização” e o estudo desse processo como determinante para a compreensão do tipo de desenvolvimento que determina a sociedade brasileira. De modo geral esses diagramas narram o “sentido do descobrimento” procurando explicar como efetivaram-se as relações que permitiram as contradições hoje verificadas no Brasil. Os estudantes buscam sistematizar as razões da situação econômica e social do Brasil na atualidade (século XXI), embora o referencial historiográfico pressuposto nas suas formulações situe-se entre aqueles que prevaleceram nos debates até a década de 1980.

Ao serem retirados dos contextos que lhes deram origem, ou seja, não sendo considerados do ponto de vista histórico, esses conceitos servem à atualização de uma noção de identidade nacional legitimadora do *status quo*, embora haja desconfiança dos estudantes quanto aos sujeitos e aos conteúdos que determinam a constituição do “nacional”.

Evidencia-se que os participantes expõem suas lembranças e uma interpretação própria do que aprenderam sobre os fatos narrados. Não apenas repetem informações, mas apresentam uma síntese dos seus conhecimentos, o que inclui as perguntas que mobilizam o seu raciocínio, suas opiniões, julgamentos.

Nesse sentido, o passado é ressignificado em vista das demandas do presente e das expectativas para o futuro. Por exemplo, os diagramas manifestam julgamento moral sobre a ação dos portugueses. Mas, ao mesmo tempo, o processo de colonização é justificado como “necessário”, ou seja, gera conseqüências que alcançam o presente dos estudantes, entre elas, a configuração do Brasil como nação inserida no mercado mundial. Os povos indígenas não são percebidos como capazes de produzir o “desenvolvimento econômico”. Essas idéias determinam contradições nas manifestações acerca das manifestações povos indígenas. Por um lado, os estudantes crêem que são os legítimos donos da terra, que estão na origem da cultura brasileira, por outro, desconhecem essa cultura e esses personagens ocupam um lugar periférico no seu discurso.

Esclarecer essas incoerências é uma condição para a mudança na condução da vida prática dos estudantes. No que se refere aprendizagem conceitual, exigiria, basicamente, a ciência e a consideração por estudantes e seus professores do conhecimento prévio manifesto em vista de uma diferenciação conceitual mais acentuada.

Repete-se aqui o anteriormente já afirmado: é possível que os participantes dessa pesquisa, nos limites da sua condição de estudantes do Ensino Médio, realizam uma “interpretação do Brasil”. Embora a qualidade (em termos de clareza, abrangência e profundidade) do produto da reflexão de estudantes e de especialistas seja muito distinta, é possível inferir que as diferentes interpretações têm como pressuposto a estrutura cognitiva daquele que conhece, e a possibilidade da sua modificação. Mas, sobretudo, é possível observar que conhecer, em História, é interpretar.

A interpretação histórica é atribuição de sentido e significado aos eventos no tempo. Pressupõe a manifestação de julgamento, de opinião, valores,

atitudes, conceitos, princípios. É expressão da consciência histórica que apresenta diferentes conteúdos de acordo com o aprendizado experimentado pelo sujeito³⁰.

Para Rüsen (2001b, p. 2) a consciência histórica distingue-se de “(...) outras formas, processos e conteúdos da consciência humana” e “(...) é constituída de padrões de pensamento e ações de comunicação”. Rüsen (1992) descreve quatro tipos de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética, que pressupõem competências lógicas específicas de cada tipo. Para o autor as competências próprias da narrativa histórica são adquiridas mediante novas aprendizagens que provocam mudanças na forma como o sujeito utiliza o conhecimento sobre o passado.

Embora a aprendizagem em História seja bem mais que adquirir informações sobre o passado, essas informações e a sua aprendizagem são determinantes na sala de aula e na vida social. Portanto, reconhecer – e dialogar na sala de aula sobre o conteúdo dos conhecimentos históricos prévios dos estudantes, de fato, é fundamental para o processo de conhecer. Inclusive porque as idéias manifestas pelos participantes parecem delinear-se no contexto de uma antiga atribuição da disciplina de História na escolarização básica: a formação de consciências cidadãs capazes de inserção no sistema democrático liberal e no sistema produtivo moderno.

Para a investigação dessas idéias históricas dos estudantes, Pereira (2005, p. 6; 2003, p. 65) sugere a exploração de alguns itens que permitam aos alunos a explicitação do seu conhecimento histórico, e ao observador, a percepção da sua narrativa. Entre esses itens, os seguintes são considerados nas narrativas contidas nos diagramas aqui estudados: a definição do conceito, tempo, espaço, atribuição de autoria, explicitação de juízos.

Uma questão a ser considerada é a habilidade estimulada pelo diagrama para a determinação de um problema para reflexão, explicitado por meio

³⁰ Isso fica evidenciado não apenas nas três categorias aqui construídas, mas também nos dois diagramas não contemplados na análise: embora se dispusessem a desenvolver o tema “descobrimto do Brasil”, as características da estrutura de conhecimentos dos alunos da EJA favoreceram um discurso muito distinto dos demais diagramas.

da pergunta a ser respondida pelo traçado e a seleção do conceito ou idéia articuladora de sentido, bem como a distinção entre conceito principal e conceitos complementares na narrativa.

Em razão das permanências no ensino de História próprias de uma concepção de narrativa gestada a partir do século XIX, hoje é indispensável o aprendizado que permita conceber essa narrativa como fruto e explicação de uma pergunta proposta pelo aprendiz. Nesse quadro, o entendimento da explicação histórica como elaboração a partir das informações e conceitos já elaborados pelo indivíduo que conhece, exige a distinção dos conceitos mais essenciais, mais abrangentes e inclusivos, os articuladores de sentido, daqueles auxiliares na narrativa. E, a clareza acerca do significado que diferentes conceitos apresentam para o sujeito e como, na sua estrutura de conhecimentos esses conceitos se relacionam na produção da narrativa.

Se aprender em História equivale a estabelecer uma interpretação pessoal dos acontecimentos humanos na qual participam os conhecimentos anteriores do sujeito, as capacidades de discriminalidade, abrangência e clareza (além de disponibilidade e estabilidade) desse conhecimento são fundamentais. A aprendizagem de História depende da organização da estrutura de conhecimentos do estudante, pois essa determina a sua capacidade de identificar, selecionar e situar novas informações e conceitos.

2.1 - Os personagens: atribuição da autoria (responsabilidade/execução)

O conteúdo dos diagramas caracteriza-se como uma narrativa produzida pela sucessão de ações dos personagens. São os seus feitos que estabelecem a base da arquitetura da exposição

Como Moura (2004) destaca, a construção do personagem vincula-se à “verdade narrativa”, ou seja, o modo como o narrador concebe a verdade e o que é verdadeiro para ele explicita-se nos personagens. Por isso, Abdala (1995) descreve a narrativa como um “sistema de predicação”, ou seja, caracteriza o personagem.

Nos diagramas, é por meio da ação dos personagens, particularmente do protagonista, que o estudante revela as informações e idéias e como estão organizadas na sua estrutura cognitiva, a direção do seu olhar. A narrativa histórica mostra-se como plausível não apenas com o apoio da teoria e das evidências, mas também, por meio da exposição resultante do trabalho historiográfico. Conforme Moura (2004, p. 25), personagens, eventos e verdade, constituem um conjunto que informa ao leitor o que “realmente aconteceu”. Assim, personagens, particularmente o protagonista, são portadores da “verdade narrativa”.

Quais os personagens centrais nas narrativas elaboradas pelos estudantes? Pela frequência de menções e pelas características da “atuação” que a ele é atribuída, Cabral é o protagonista. Embora nos diagramas do terceiro ano observe-se a tendência de transferência do protagonismo de Cabral para os “portugueses”, ele é o agente, enquanto indivíduo e representação da coletividade dos “portugueses” como povo, nação ou estado. No enredo descrito aparecem como personagens secundários, os *Índios* e, em intensidade bem menor, os *negros*. Segundo essas narrativas, a história constrói-se devido à ação dos “portugueses”, ou da nação economicamente dominante. Assim:

a) O protagonismo é atribuído aos portugueses, particularmente a Cabral, embora manifeste um inconformismo relativo à exploração e dominação praticadas

O protagonismo de Cabral e dos portugueses é tão evidente que em algumas referências sua presença é pressuposta, parece óbvia a ponto de dispensar a referência direta. É impossível não observar que, tal como o anteriormente constatado por Moura (2004) e Rösen (2001b), a presença e a ação portuguesa é tão evidente para o narrador e o seu pressuposto leitor, que não precisa nem mesmo ser mencionada, podendo ser substituída por pronomes e elipses, ou pressupostas. Como exemplo relativo à ação dos *portugueses*, cita-se: (...) *dominaram pela arma de fogo, força* (62); *Descoberta de terras ainda não colonizadas [gera] guerra [e] imposição [de] aculturação (...)* (14).

Assim também, a *dominação* e *exploração* exercidas pelos portugueses – afirmações comuns à boa parte dos diagramas – são as mais associadas às ações dos descobridores e a sua menção indica e explica a origem das condições sociais e econômicas da nação brasileira.

Os termos usados para descrição do evento “descobrimento” constituem evidência das idéias dos estudantes. Para eles, o “descobrimento do Brasil” é compreendido como:

- evento do desembarque da esquadra de Cabral no Brasil
- encontro de culturas
- marco inicial do processo de colonização
- marco de origem da nação brasileira
- inserção do Brasil no contexto do mercantilismo
- invasão e exploração do território indígena
- marco de origem do tipo de desenvolvimento por que passou o Brasil e que redundou em subdesenvolvimento.

Os conteúdos desses termos variam de pacífica chegada e apropriação da terra de outrem, a invasão, ocupação do território, a conquista. Porém, os diagramas não referem o *conquistador* português, e sim sempre ao *colonizador* (*colonizadores burgueses [tornam-se] poceiros [em] guerra pela terra do índio* (67); *O surgimento [dos] colonizadores influencia a economia. Dependência [decorre] do surgimento do capital [para] industrialização* (44)).

Os estudantes, que aparentemente não se percebem como parte ou como herdeiros das tradições de qualquer um dos grupos – o português, indígena ou africano – buscam estabelecer a distância que os separa daqueles, o que parece lhes permitir “uma identidade negativa”, como refere Oliveira ao estudar a consciência da diferença entre colonos e reinóis em documentos luso-brasileiros dos séculos XVI e XVII:

Por analogia, antes de se saber o que se é, tem-se de saber o que se não é, ou seja, antes de se fazer parte de uma identidade positiva, faz-se parte de uma identidade negativa, que se baseia na consciência de diferença em relação ao outro. Antes que os indivíduos se percebam parte de uma mesma totalidade, eles começam a se sentir excluídos de uma outra (OLIVEIRA, 2003, p. 2).

Captar a complexidade das relações e os significados nelas produzidos pode ser um pressuposto para uma consciência social participativa.

b) O indígena está na base da nação brasileira, mas o protagonismo nas narrativas é atribuído aos portugueses, particularmente a Cabral

Os povos indígenas – ou os *Índios* – são compreendidos como parte da natureza edenizada. Nesse sentido, prevalece o natural sobre o histórico, a passividade do homem frente às determinações da natureza, como enfatizou DaMatta (1993). É visto menos como agente, sujeito, e mais como inserido num cenário natural e por ele determinado. O indígena está na base da identidade da nação brasileira. Porém, o olhar sobre ele é ingênuo, estereotipado, distante.

O ponto de vista do indígena sobre o “descobrimento” não é abordado no ensino. Tanto que observa-se em alguns diagramas uma tentativa de consideração do tema em questão exclusivamente a partir do “olhar do indígena”. Mas, os estudantes não detêm conceitos que dêem suporte para a sua pretensão e acabam por reproduzir o estereótipo, o folclórico.

Pelo que observa-se nos diagramas, a busca de coerência na organização dos diagramas não leva à percepção dessas contradições internas, mas, estimula certos ajustes de modo a facilitar a construção do sentido e da coesão (preenchimento de lacunas, associação de informações de diferentes origens, etc).

Segundo Oliveira (2000, p. 2), a construção da nação moderna implicou, por um lado “sobrepular outras identidades, ligadas ao lugar de nascimento, a etnias ou a religiões”, por outro lado “significou também marcar a diferença diante de outras nações”. Nesse contexto, o indígena é percebido como o elemento que legitima a distinção dos brasileiros em relação aos portugueses, porque os antecede na posse da terra, é o verdadeiro “dono da terra”. Além dessa perspectiva, os diagramas não apresentam condições para considerar as identidades indígenas e o seu ponto de vista como determinantes da nacionalidade brasileira.

Isso, mesmo no momento atual em que a perspectiva multiculturalista favorece o questionamento da identidade nacional construída no interior da experiência de dominação e exploração, por “identidades de resistência” e “identidades-projetos”, formuladas a partir de sujeitos que encontram-se em posição ou condições socialmente desprezadas e desenvolvem práticas de resistência, sobrevivência, e construção de novas identidades para redefinir sua posição na sociedade (MUNANGA, 2006, p. 4).

Relativamente aos personagens das narrativas, pode-se inferir que os diagramas apontam para várias necessidades, entre elas, de uma reflexão acerca de quem, segundo os estudantes, hoje detém o protagonismo na sociedade brasileira. Antes, porém, é preciso reconhecer com quais os subsunçores os estudantes operam.

2.2 – Enredo: a ação dos personagens no tempo e no espaço

Em linhas gerais, o enredo é composto por um conjunto de fatos conectados entre si num *continuum* temporal, que constituem a ação da narrativa. É o relato circunstanciado que dá sustentação à narrativa, ou seja, a sucessão dos acontecimentos a partir do conflito que o sustenta e, pelos seus efeitos no tempo cronológico permite o julgamento de fatos e personagens. É ordenado em uma seqüência lógica e cronológica, caracteriza-se pelo emprego de verbos de ação que indicam a movimentação das personagens no tempo e no espaço. Tanto que numa narrativa é comum o enredo prever, ao início, a apresentação de personagens e contexto, assim como uma finalização para o relato (GANCHO, 1991; LEITE, 1994; ABDALA JUNIOR, 1995).

Três enredos identificados nos diagramas foram agrupados nos conjuntos: quadro descritivo do achado de Cabral; encontro de culturas; início do processo de confronto, ocupação e exploração que estão na origem de desenvolvimento econômico brasileiro. Diferentes enredos evidenciam que o conceito de *descobrimto do Brasil* está longe de ser unívoco. As explicações

elaboradas pelos participantes indicam não apenas diferentes informações organizadas na própria estrutura de conhecimento, mas também, diferentes conceitos e princípios a orientam.

Os enredos são delimitados pelas perguntas pressupostas que determinam a sua construção, não aquelas expostas no instrumento de coleta, mas as suscitadas por tal instrumento. Basicamente são duas as questões para as quais buscam respostas: qual a identidade do brasileiro? Ou quem faz parte da nação brasileira? E, o que determina o tipo de desenvolvimento econômico do Brasil? Ou como se explica o subdesenvolvimento e a dependência de mercados externos pelo Brasil? Como disse, brincando, um estudante que participou desta pesquisa: “eu só queria saber para onde vai o Brasil”. A narrativa de episódios da fundação da nação e a emancipação econômica do país surgem como prioritárias para os participantes.

Nos diagramas aparece uma cronologia determinada pela seqüência dos acontecimentos: chegada de Cabral, colonização, independência, etc. Apenas a data original é reiterada: 22 de abril de 1500. Não são as datas que determinam a narrativa, mas o encadeamento de acontecimentos.

Às vezes a narrativa nos diagramas dá grandes saltos nessa seqüência dos acontecimentos. Por exemplo, o de número 32 narra que “Descobrimto do Brasil provocou Grito da Independência nas margens do Ipiranga (...)”. Aparentemente trata-se de referência a fatos isolados, no entanto, o diagrama aparenta um objetivo subentendido: estabelecer a relação entre os dois acontecimentos, ou o *descobrimto do Brasil* como acontecimento fundante das experiências posteriores, como a *independência do Brasil*. Expõe os acontecimentos (ações dos personagens) causadores e suas conseqüências. Com base em Pereira (2003) é possível afirmar que relações de causalidade ancoram-se, sobretudo, na idéia de mudança, base para a percepção do passado e do presente. O movimento de transformação é captado a partir de idéias e conceitos que funcionam como princípios orientadores na articulação de sentido.

Tomando o trabalho de Pereira (2003) como referência – nesse aspecto as constatações daquela autora e as da pesquisa aqui relatada são muito assemelhadas – pode-se dizer que a concepção dos estudantes, ou a sua tentativa de compreender o passado e diferenciá-lo do presente, verifica-se quando procuram estabelecer:

semelhanças e permanências entre o passado e o presente:

- a) A busca de lucro é comum aos homens que descobriram e colonizaram o Brasil e aos da atualidade.
- b) O “desenvolvimento” é efetivado por meio da exploração e dominação.
- c) Os indígenas, base da identidade nacional, não são protagonistas nas origens da nação. Essa situação não altera-se no presente.
- d) Os indígenas, base da identidade nacional, são percebidos por meio de estereótipos e como incapazes de promover desenvolvimento econômico e a nação brasileira moderna.
- e) A exploração dos expropriados e do país por uma elite é permanente. Assim como a impossibilidade dos empobrecidos tornarem-se protagonistas na condução da nação.
- f) Valores concebidos como universais permitem o julgamento moral de homens e ações em diferentes contextos (ambição, violência, educação, liberdade, salário, etc).
- g) A história brasileira é um prolongamento da história mundial.

mudanças e diferenças entre passado e presente:

- a) A dominação e exploração prevaletentes nas relações entre portugueses sobre indígenas e negros assume a forma, nos tempos atuais, da exploração da mão-de-obra assalariada, ou da exploração de ricos sobre pobres, pois permanece a violência da exploração identificável num contexto de *subdesenvolvimento*.

- b) A ação dominadora e exploradora de Cabral e os portugueses – todos estrangeiros, protagonistas anti-heróis – assume a forma, em tempos de globalização, de dependência econômica do mercado mundial e de interesses externos.
- c) A dilapidação da natureza pelos portugueses assume a forma, nos dias atuais, das práticas contrárias à conservação do meio-ambiente.
- d) Ao olhar para o passado a partir dos valores republicanos constata-se que homens e sociedades do passado são, em alguns aspectos, menos desenvolvidos que aqueles do presente.
- e) Houve progresso (*transporte de cavalo para carros, surgimento do novo povo brasileiro, fazendas que se transformaram em cidades, etc.*).
- f) A produção interna do Brasil destinava-se ao mercado externo (Portugal). Hoje permanece a situação de dependência brasileira no mercado global.

explicitação de juízos

A narrativa do conceito de “descobrimento do Brasil” inclui o julgamento da ação dos homens no passado com base em valores tidos pelo estudante como universais e atemporais (trabalho assalariado, educação, etc.). Os diagramas identificam os sujeitos e adjetivam as suas ações, com evidente conteúdo moral. Cabral e os portugueses, os protagonistas da narrativa, são ambíguos. Encarnam valores não aceitáveis, aqueles que levam ao *desmatamento, à exploração dos índios, levando nossas riquezas (55), roubaram (56), ambição (20), ganância (60), mato destruído (60), terra virou deserto (60), ganância dos bancos (20)*.

Mas, a sua ação gera, também, o *desenvolvimento*. A ação de Cabral e dos portugueses, embora julgada como dominadora e exploradora, explica-se como necessária ao desenvolvimento econômico. Estabelece-se uma linha de evolução e progresso que depende da exploração para a acumulação de riqueza, no fim da qual o aluno olha para o passado.

A argumentação estabelece uma diferenciação dessas idéias mais gerais, por meio de julgamentos das ações dos protagonistas, da descrição de ações e sentimentos, de manifestação de emoção, ou do estabelecimento dos efeitos produzidos por essas ações. Pode-se tomar, como exemplo, no conteúdo do terceiro ano, o tipo de exploração estabelecida pela metrópole sobre a colônia; a História brasileira como um prolongamento da História portuguesa (causa) explica uma dependência da economia brasileira em relação aos mercados e interesses externos (conseqüência).

O processo comandado pelos portugueses em geral é expresso por termos para qualificar as práticas dos colonizadores (chicotadas, domesticação, abuso sexual, escravidão, etc.), e sentimentos e condição dos indígenas e negros (tristeza, ódio, angústia, pobreza, escravidão, etc.). Mas, ao mesmo tempo em que manifesta-se o julgamento negativo sobre as práticas descritas, os estudantes concebem o processo como determinante para o desenvolvimento verificado na atualidade. Segundo diagramas do terceiro ano, essas práticas estão na origem do tipo de desenvolvimento por que passou o Brasil e que redundou no subdesenvolvimento atual.

Esse julgamento atinge o momento presente e aqueles que mantêm o Brasil em situação de *dependência econômica*, submetido à *ganância dos bancos*, que *destroem o meio-ambiente*, etc. E, os alunos do terceiro ano manifestam mais claramente a sua opinião.

No exercício de julgar e registrar sua opinião, os estudantes concebem o presente como conseqüência do passado, portanto dele distinto. Mas, não têm conhecimentos que lhes permitam superar o simples inconformismo com a exploração iniciada no evento do “Descobrimento do Brasil”, reconhecer, nas narrativas históricas, as resistências de diferentes grupos e a percepção de si como inseridos nesse processo, e mais confiança na própria capacidade de contribuir para uma mudança estrutural.

Tal como afirmou Pereira (2003, p. 237) relativamente às idéias do grupo de estudantes por ela analisadas, é possível observar que nas amostras

aqui estudadas os alunos estão “simultaneamente expressando o seu sistema de crenças e comportamentos, balanceando-se entre a aceitação da singularidade do passado, e a reafirmação dos seus próprios valores e idéias”. Porém, o seu julgamento pode não constituir-se como transformador sobre as atuais formas de resistência e organização de diferentes grupos que participam da nacionalidade brasileira, entre eles, *indígenas* e *negros*, pois lhes faltam subsídios para considerar a questão para além dos estereótipos aprendidos sobre a história do Brasil.

A percepção da passagem do tempo como seqüência processual marcada pela mudança de pontos de vista (consciência histórica genética), pode favorecer a superação do simples inconformismo com a exploração iniciada pelos portugueses, o reconhecimento, nas narrativas históricas, das resistências de diferentes grupos e a percepção de si como inseridos nesse processo, e mais confiança na própria capacidade de contribuir para uma mudança estrutural.

REFLEXÕES FINAIS

A pesquisa aqui relatada examina um diagrama aos moldes de mapa conceitual como estratégia para a explicitação no estudo de conhecimentos que os estudantes carregam consigo quando adentram a sala de aula de História no Ensino Médio. Trata-se de conteúdo substantivo que tem a narração histórica como particularidade intrínseca, o que pressupõe uma organização e apresentação características.

O tema privilegiado na análise, “descobrimento do Brasil”, identificado pelos participantes como fundamental no ensino de História do Brasil, é bastante conhecido e por isso favorece uma apresentação que ultrapassa a simples repetição de informações. As narrativas dos participantes explicam a origem e o desenvolvimento da nação e as contradições da sua condição atual.

O diagrama utilizado para coleta de informações mostrou-se eficiente, pois ofereceu informações que permitiram o mapeamento das idéias prévias relativas à disciplina de História de estudantes não iniciados nos procedimentos de elaboração de mapa conceitual.

O uso do diagrama favoreceu o registro de conceitos que, infere-se, constituem-se como princípios para os estudantes. Facilitou a apresentação daquelas memórias históricas de tal forma incorporadas na estrutura cognitiva do indivíduo e que estão disponíveis não apenas para facilitar novas aprendizagens, mas também para determinar respostas às demandas cotidianas.

Constata-se que as informações captadas relacionam-se tanto com as tradições transmitidas pela escola quanto com aquelas que sobrevivem na memória coletiva. No entanto, a tradição transmitida pela escola contribui para o estabelecimento de princípios orientadores do modo de representar e de aprender sobre o tema. Aparentemente, ao final do Ensino Fundamental os conceitos gerais relativos ao tema já foram construídos pelo indivíduo e, no Ensino Médio, esses conceitos sofrem uma diferenciação, mais que uma alteração do tipo superordenada.

A análise aqui iniciada apóia-se nos estudos de Rüsen (1992, 2001, 2006) sobre a consciência histórica como expressão da existência humana. Esse princípio supera concepções da consciência histórica como característica de iniciados e especialistas, pressupondo que alguns possam tê-la e outros não, e favorece a reflexão acerca da função da aprendizagem de conteúdos históricos como necessária para a orientação no tempo. Isso requer competências específicas, um tipo particular de raciocínio decorrente da aprendizagem de conteúdos históricos.

Para Rüsen (1992), a consciência histórica é mais que conhecimento individual, porém é dependente da aprendizagem histórica. Nessa perspectiva, pensar a aprendizagem escolar é uma questão fundamental, pois a educação histórica é um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para entender o presente e prever o futuro. Pesquisas recentes vêm indicando que o conteúdo escolar oferece princípios norteadores para a memória histórica e portanto, interfere na subjetividade dos indivíduos.

Nesse quadro de interesse, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e colaboradores tem uma contribuição fundamental a oferecer: primeiro, afirma que independentemente da idade, condição social ou outra, é possível aprender significativamente. Assegura que o indivíduo aprende a partir do conhecimento prévio que carrega consigo (embora este nem sempre seja explicitado). Ainda, declara que a aprendizagem significativa potencializa a experiência de aprender.

A teoria de Ausubel impõe um imperativo: olhar o estudante não por meio do critério da ausência, do conhecimento que lhe falta, mas pelo que é, pela estrutura cognitiva que apresenta, e a partir daí auxiliá-lo no processo de aprender.

Rüsen e Ausubel indicam que aprender é atribuir sentido e significado. Em linguagem comum no ensino de História, aprender é interpretar. Ensinar e aprender amparam-se no diálogo, troca de significados entre professor e

alunos (NOVAK; GOWIN, 1996; MOREIRA, 2006). Não apenas os professores, mas também os estudantes têm o direito de reconhecer sua própria trajetória no difícil processo de aprender significativamente.

Conhecer o que os alunos sabem é condição para uma educação para a autonomia, uma idéia tão cara aos professores de História quanto é conhecida (afinal, esta é a terra de Paulo Freire, que na década de 1960 já propunha uma educação libertadora). No entanto, há muito que fazer para que a organização do ensino e da aprendizagem considere a orientação de Ausubel: identifique o que o aluno já sabe e ensine de acordo.

Os participantes desta pesquisa, propositalmente, constituem um grupo bastante heterogêneo considerando a localização das suas escolas, sua idade e modalidade de ensino. Mesmo assim foi possível estabelecer categorias descritivas dos conhecimentos que apresentam e constatar que, ao organizar no diagrama proposto as suas lembranças de conteúdos estudados nas aulas de História no Ensino Básico, fizeram um exercício de interpretação das informações aprendidas. Atribuindo sentido e significado, expressaram as características da sua consciência histórica, ou do modo como posicionam-se em relação ao passado, ao presente e ao futuro. Enfim, copiando Reis (1997), é possível afirmar que mesmo com lacunas e limitações decorrentes da sua condição de estudantes da escola básica, não especializados, realizaram um exercício de interpretação ao preencherem o diagrama proposto e não apenas repetiram informações recebidas. Mesmo não dispondo de uma base teórica e metodológica mais consistente, os estudantes, quando preencheram os diagramas, responderam a perguntas – mesmo quando pressupostas – o que é típico da reflexão histórica e do mapa conceitual.

Uma inferência genérica é que eles “se importam” e aprendem significativamente conteúdos históricos, e deles retiram orientações para pensar as demandas do presente e os projetos para o futuro.

Talvez, reconhecer os seus conhecimentos e dialogar com os estudantes seja uma estratégia para favorecer uma estrutura cognitiva mais rica,

assim como para a formação de cidadãos críticos e participativos e para uma efetiva prática no ensino de valores tão caros aos professores de História, como o respeito à diferença, ao diálogo, à igualdade de direitos e oportunidades, à convivência pacífica. Para tanto, é preciso caracterizar a intencionalidade como elemento presente na construção do conhecimento histórico e na organização do seu ensino.

Muitos autores vêm insistindo na necessidade de formas e instrumentos variados para a identificação dos conhecimentos dos estudantes. O diagrama aqui utilizado parece ser útil, pois “desnuda” a narrativa, apresentando o que é fundamental para o aluno, e pode facilitar o planejamento do professor, a avaliação. Pode colocar ao alcance do estudante o reconhecimento das próprias idéias e a sua problematização, a constatação de lacunas nas informações, a percepção da estratégia pessoal para aprender, a consideração da diversidade de interpretações como princípio, entre outras tantas possibilidades. A reflexão do aluno sobre a própria condição de aprendizagem pode favorecer o acesso progressivo não apenas às construções da historiografia, mas a elementos da teoria e metodologia da História que permitam mais consistência à sua análise.

Ainda, a leitura dos diagramas constatou que em vez de descrever o conceito, os estudantes contam os fatos aos moldes da narrativa e no processo de narrar descrevem o conceito contextualizando-o. No caso aqui estudado, eventualmente, porque os participantes não foram instruídos e treinados para o processo de construção de mapas conceituais. Porém, no que refere-se à identificação do seu conhecimento prévio, é possível afirmar que esses diagramas captam e expressam a essência da narrativa dos alunos, ou seja, o que ela tem de mais significativo.

Nesse sentido, infere-se que os diagramas aqui propostos podem ser explorados no ensino de História sem que seja necessário desconsiderar as operações específicas que caracterizam a produção do conhecimento histórico e desprezar a narrativa como sua expressão. Como o mapa conceitual, é uma ferramenta de representação do conhecimento para diferentes campos conceituais, cuja estrutura deve estar de acordo com a própria estrutura da sua

fonte (NOVAK, 2000, p. 3; 32). Ainda, os diagramas utilizados neste estudo podem constituir-se como uma atividade introdutória ao ensino e uso dos mapas conceituais na aula de História.

O final dessa etapa indica a necessidade de prosseguimento dos estudos sobre a explicitação do conhecimento histórico por meio de mapas conceituais, em vista de respostas a perguntas como: as ligações cruzadas favorecem a explicitação de relações de simultaneidades na narrativa histórica? Quais relações podem ser estabelecidas entre as reflexões acerca do “esquecimento significativo” e aquelas sobre lembrar e esquecer “como campo de lutas entre narrativas históricas rivais”? Que efeitos poderiam ser constatados numa pesquisa longitudinal acerca da utilização de mapas conceituais no ensino de História?

Por último, esta pesquisa constituiu-se para a autora como uma oportunidade de aproximação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e do conceito de consciência histórica, de Rüsen, como fundamental para a identidade humana e, por conseqüência, o reconhecimento de que no ensino o “olhar” dirigido para o aluno é tão fundamental como o domínio dos conteúdos e práticas próprios do campo da História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ABDALA JUNIOR, Benjamin. *Introdução à análise da narrativa*. São Paulo: Scipione, 1995.
- ABUD, Kátia Maria. Conhecimento Histórico e Ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. *ANPUH. XIV Encontro Regional de História: sujeitos na História: práticas e representações*. Bauru : EDUSC. 2001.
- ABREU, Capistrano de. *Capítulos de História Colonial (1500-1800)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- ALMEIDA, Maria R. C. Identidades Étnicas e Culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- AMARAL LAPA, José. R. *O Sistema Colonial*. São Paulo: Ática. 1991.
- AMORETTI, Maria S. M.; TAROUÇO, Liane M. R. Mapas Conceituais: modelagem colaborativa do conhecimento. *Informática na Educação: Teoria e Prática, set/2000, V.3, n.1*
- AMOROSO, Marta; SAEZ, Oscar. "Filhos do Norte: O Indianismo em Gonçalves Dias e Capistrano de Abreu" In: SILVA, Aracy Lopes da.; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. *A Temática Indígena na Escola - novos subsídios para professores de 1. e 2. graus*. Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 1995, p. 239 -256.
- ARAGÃO, Rosalia M. R. *Teoria da Aprendizagem Significativa de David P. Ausubel: sistematização dos aspectos teóricos fundamentais*. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP, Campinas, 1976.
- AUSUBEL, David. P. *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia Educacional*. Trad. De Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BALDISSERA, José. Os conceitos, o Ensino e a Aprendizagem em História. In: BALDISSERA, J. A; SEFFNER, Fernando. *Qual História? Qual Ensino? Qual Cidadania?* Porto Alegre : ANPUH, Ed Unisinos, 1997. p. 82-94
- BALDISSERA, José. *A O ensino e a aprendizagem em História e os mapas conceituais*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, Porto Alegre, 1996.
- BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Editora Universidade do Minho, 2000.

BARCA, Isabel. Os jovens portugueses: idéias em História. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, jul./dez. 2004, p. 381-403. Acesso em 10/01/2005. <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>>.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, CEEP/Universidade do Minho, v. 14, n. 1, 2001, p. 239-261.

BARDAN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BITTENCOURT, Circe, "Livros didáticos entre textos e imagens". In BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1988.

BRANDON, Sara E. *Penas de papel: um estudo comparativo da imagem indígena no Brasil e nos Estados Unidos*. Tese (Doutoramento em Artes). Instituto de Artes. Campinas: UNICAMP, 2005.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Fundamental e Médio. Brasília: MEC, 1999.

BRESSER-PEREIRA, Luiz C. Seis Representações sobre o Brasil. *Revista de Ciências Sociais*, v.5, n. 3, 1982, p. 269-306.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma Alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.16, n. 3, 2003, p. 525-535.

BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo, Edunesp, 1992.

CAIMI, Flávia E. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UFP, 2001.

CAMPBELL, Joseph. O poder do mito. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CARDOSO JR., Hélio R. Narrativas e totalidades como problemas na historiografia – um estudo de dois casos. In: MALERBA, J. (org.). *A velha história*. Campinas: Papirus, 1996. p. 179-188.

CARRETERO, Mario; LIMON, Margarita. Construção do conhecimento e ensino das Ciências Sociais e da História. In: *Construir e Ensinar: as Ciências Sociais e a História*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARRETERO, Mario. Um olhar sobre o construtivismo. Entrevista. *Revista Nova Escola*. n. 163, jun/jul 2003. (revistaescola.abril.com.br/edicoes/0163/aberto/mt_204499.shtml)

CARRETERO, Mario. História acadêmica, escolar y cotidiana. In: CARRETERO, Mario. *Documentos de Identidade: La construcción de La memória histórica em um mundo global*. Buenos Aires; Paidós, 2007.

CARVALHO, José M. de. *A formação das almas. O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José M. de. O motivo edênico no imaginário social brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, vol. 134, n.38, out/1998.

CERRI, Luis F. *Ensino de história e nação na propaganda do milagre econômico*. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Brasil. 2000

CERRI, Luis F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

CERTEAU, Michael de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994, p. 97-113.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n.2, p.117-229, 1990.

CIAMP, Helenice. Epistemologia e metodologia: diálogos interdisciplinares na pesquisa do ensino de História. In: ARIAS NETO, J M (org.) *VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História – Dez aos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 122-135

COLI, Jorge. Primeira Missa e invenção da descoberta. In: NOVAES, Adauto (org.) *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 107-121.

COLL, César. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, 3v.

COLL, César. Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: Coll, C.; Palacios, J. e Marchesi, A. *Desenvolvimento psicológico e educação* (vol. 2). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 389-406.

COSTAMAGNA, Alicia M. Mapas Conceptuales como expresion de procesos de interrelacion para evaluar la evolucion del conocimiento de alumnos universitarios. Espanha: Innovaciones didacticas. *Ensenanza de las ciencias*, v.19, n.2, p. 309-318, 2001.

CRUZ, Renato. Raízes do Brasil, os 60 anos de um clássico. *Diálogos*, Maringá: UEM v. 01, p. 67-82. 1997.

DAMATTA, Roberto. *Conta de mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

DECCA, Edgar S. de. O Holocausto: os tênues laços da história e da memória. *Temas & matizes*, Cascavel: UNIOESTE, ano I, n. 1, p. 28-35, jul. 2001.

DOMÍNGUEZ, Castiñeiras, J. M.; DE PRO BUENO, A.; GARCÍA-RODEJA, Fernández E. Las partículas de la materia y su utilización en el campo conceptual de calor y

temperatura: un estudio transversal. *Ensenanza de las Ciencias*, v. 16, n. 3, p. 461-475, 1998.

DUTRA, Soraia F. *As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica*. Dissertação (Mestrado em Educação): UFMG, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2003.

EGLER, Cláudio A. G. Questão Regional e gestão do território no Brasil. In: CASTRO, Iná E.; GOMES, Paulo C. C.; CORRÊA, R. L. *Geografia, Conceitos e Temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 207-238.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Vol. 1, 10ª ed, São Paulo: Globo; Publifolha; 2000.

FARIA, Wilson de. *Mapas conceituais. Aplicações ao ensino, currículo e avaliação*. São Paulo : EPU,1995.

FERNÁNDEZ, J. Reinaldo M. *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tese (doutorado em Psicologia) Barcelona: Universidade de Barcelona. 2004.

FICHER, André. *A dimensão espacial do aménagement do território – o exemplo francês*. In: RA´EGA, Curitiba: Editora UFPR, n. 7, 2003, p. 9-17.

FLECK, Eliane. Porque me ufano de meu país. Afonso Celso (entrevista). In: *IHU On-line*. São Leopoldo, 13/março/2006. <www.unisinos.br/ihu>

FLEURI, Reinaldo M; SOUZA, Maria I. P. de. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED. n. 23, mai-ago/2003, p. 16-35.

FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Thais N. de L. e . Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lana M. de C.; FONSECA, Thais N. de L. e . *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, Adriana B. M. de Sá. *Como se dá o processo de leitura de uma turma de Ensino Médio da rede pública?: o que os mapas conceituais e os resumos retratam*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, 2005.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. <<http://www.fc.unesp.br/pos/revista/pdf/revista11vol2/ar12r11v2.pdf>>

GANCHO, Cândida V. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1991.

GÂNDAVO, Pero de M. *Tratado da Terra do Brasil; História da Província Santa Cruz*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1980.

GASPARELLO, Arlette M. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

- GAY, Peter. *O estilo na História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- GOBARA, S. T. *Mapas Conceituais como instrumentos didáticos no ensino de Física*. Porto Alegre, 1984. Dissertação (Mestrado em Física), Instituto de Física, UFRGS.
- GONTIJO, Rebeca. História e historiografia nas cartas de Capistrano de Abreu. *História*, 2005, vol. 24, no.2, p.159-185. ISSN 0101-9074.
- GONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como "patrimônio sociocultural". In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- GONTIJO, Rebeca. *O velho vaqueano: Capistrano de Abreu, da historiografia ao historiador*. Tese (Doutorado em História) - ICHF, UFF, Niterói, 2006.
- GONZÁLES GARCIA, F. M. G. Los mapas conceptuales de J. D. Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales. *Enseñanza de las ciencias*, v. 10, n. 2, p. 148-158, 1992.
- GRUZINSKI, Serge. *Pensamento Mestiço*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.
- GUIMARÃES, Antonio S. A. *Democracia racial*. In <http://www.fflch.usp.br/asag>. 2003.
- GURUCEAGA, A.; GONZÁLEZ GARCÍA, F. *Aprendizaje Significativo y Educación Ambiental: análisis de los resultados de una práctica fundamentada teóricamente*. *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 22, nº 1, p. 115-136, 2004.
- HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HANSEN, João A. "A servidão natural do selvagem e a guerra justa contra o bárbaro". In: NOVAES, Adalto (org.). *A Descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- HARTOG, François. A arte da narrativa histórica. In: BOUTIER, J.; JULIA, D. (orgs.). *Passados Recompuestos: campos e canteiros da História*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1998, p. 193-202.
- HOBSBAWN, E. A invenção das tradições. In: HOBSBAWN, E.; RANGER T. (orgs.) *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- HOLANDA, Sérgio B. de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio, 1971.
- HOLANDA, Sérgio B de. *Visão do Paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- IANNI, Octávio. Tipos e mitos do pensamento brasileiro. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 7, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222002000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Mar 2006.
- IGLÉSIAS, Francisco. *Historiadores do Brasil: capítulos de historiografia brasileira*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira; Belo Horizonte: UFMG; IPEA, 2000.

IHGB. <<http://www.ihgb.org.br>> acesso em julho de 2005.

KARASAVVIDIS, I. *The concept map as a cognitive tool in the teaching and learning of grade four History Aspects of appropriation and resistance*. In: http://www.ece.uth.gr/papers/karasavidis4_1.pdf . 2003. Acesso em 26/06/2006.

KAWASAKI, Evelise I. *Modelo e Metodologia para Projeto de Cursos Hiperídia*. Dissertação (Mestrado em Engenharia Eletrônica e Computação) - Instituto Tecnológico de Aeronáutica. São José dos Campos, 1996.

LAROCCA, Priscila. *Psicologia e prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora*. Tese (doutorado) – UNICAMP, Faculdade de Educação – Campinas, SP, 2002.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica, s.5. Portugal: Universidade do Minho; CEEP-IEP, 2001, p. 19-36

LE GOFF, Jacques (org.). Memória e História. *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984, p. 46 e 13.

LEITE, Ligia C. M. *O foco narrativo*. São Paulo: Ática, 1994.

LEMOS, Evelyse dos Santos. A Aprendizagem Significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. In: *Dossiê do I Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa*. Série Estudos, UCDB, n. 21, p. 53-66, jun/2006. Campo Grande-MS.

LENSKIJ, Tatiana; MURR, Fernanda da R. Nagib. NTIC na sala de aula de História: o computador como ferramenta auxiliar na apreensão do processo histórico. Brasília: *IV Congresso da Rede Iberoamericana de Informática Educativa*. Comunicações, Posters e Demonstrações, 1998. www.c5.cl/ieinvestiga/ribie98.htm

LIMA, Maria. *Os mapas conceituais como instrumentos de avaliação da aprendizagem de conceitos na disciplina de História*. In: www.ufop.br/ichs/perspectivas/anais/GT1001.htm. Acesso em 3 out/2006.

MACHADO, Maria H. P. T. Um mitógrafo no Império: a construção dos mitos da história nacionalista do século XIX. *Estudos Históricos*, n. 25, 2000, p. 63-80.

MANTEGA, Guido. *A economia política brasileira*. São Paulo; Petrópolis: Polis; Vozes, 1984.

MARIN, F. A D. G. *O ensino de Geografia fundamentado na teoria da aprendizagem significativa ausubeliana: relato de intervenção com alunos do 2º ciclo*. Tese (doutorado em Educação) – FFC, UNESP, Marília, 2000.

MARTIUS, Karl F. P. von. *O estado de direito entre os autóctones do Brasil [1832]*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia; Edusp, 1982.

- MARX, Karl. *A Miséria da Filosofia*. São Paulo: Global. 1989.
- MATTOZZI, I. A História Ensinada: educação cívica, educação social e formação cognitiva. In: *O Estudo da História*, n.3. Actas do Congresso "O ensino de História: problemas da didática e do saber histórico". Braga: APH, p. 23-50.
- MIRANDA, Sonia R. *Sob o Signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*. Tese (doutorado em Educação) Campinas, UNICAMP, 2004.
- MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: Os conhecimentos prévios In Coll C. et al. (Eds.), *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998.
- MONTEIRO, Ana M. F. da C. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Tese (doutorado em Educação), Departamento de Educação, PUC/RJ, 2002.
- MONTEIRO, John. *Negros da terra: índios e bandeirantes*. Origens de São Paulo. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- MONTERO, Paula. (org.). *Entre o mito e a história: o V Centenário do Descobrimento da América*, Petrópolis: Vozes, 1996.
- MORAES, Ronny M. de; GRIGOLI, Josefa, A G. Aprendizagem significativa de conteúdos de Biologia no Ensino Médio mediante o uso de mapas conceituais, com apoio de um software específico aliado ao uso de organizadores prévios. In: *Dossiê do I Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa*. Série Estudos, UCDB, n. 21, p. 131-144, jun/2006. Campo Grande-MS.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MOREIRA, Marco A. *Mapas Conceituais e Diagramas V*. Instituto de Física, UFRGS, 2006. http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Livro_Mapas_conceituais_e_Diagramas_V_COMPLETO.pdf
- MOREIRA, Marco A. A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. In: *Investigações em Ensino de Ciências*. Instituto de Física, UFRGS, 2002. <<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/capa.htm>>
- MOREIRA, Marco A. *Aprendizagem significativa crítica*. Porto Alegre. 2005
- MOREIRA, Marco A. A Teoria de Ausubel. In: *Aprendizagem Significativa*. Brasília: Editora UnB, 1999.
- MOREIRA, Marco A. *Aprendizagem significativa: um conceito subjacente*. In: Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo. 1997, Burgos. MOREIRA, M.A. et al. (Orgs.) Actas. Burgos: Universidade de Burgos, 1997, p. 19-44.
- MOREIRA, Marco A. Concept mapping as a possible strategy to detect and to deal with misconceptions in physics. In: Novak, J. D. (Ed.), *Proceedings of the Second International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics Education*, Ithaca, NY, Cornell University, Department of Education, 1987.

MOREIRA, Marco A. ; BUCHWEITZ, B. *Mapas Conceituais* – instrumentos didáticos de avaliação e de análise de currículo. São Paulo: Moraes, 1987.

MOREIRA, Marco A. ; BUCHWEITZ, B. *Novas estratégias de ensino-aprendizagem: os mapas conceituais e o vê epistemológico*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1993.

MOREIRA, Marco A. Mapas conceituais como instrumentos para promover a diferenciação conceitual progressiva e a reconciliação integrativa. *Ciência e Cultura*, v.32, n. 4, p. 474-479, 1980.

MOREIRA, Marco A. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. Instituto de Física. UFRGS. 1997. Disponível em: <www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>

MOREIRA, Marco A. *Mapas conceituais no ensino de Física*. Porto Alegre, RS, Instituto de Física da UFRGS, Monografias do Grupo de Ensino, Série Enfoques Didáticos, nº 2. 1993.

MOREIRA, M.A.; MASINI, E.A.F.S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Editora Moraes. 1982.

MOREIRA, Marco A. Linguagem e aprendizagem significativa. In: *II Encontro Internacional: Linguagem, Cultura e Cognição*. Mesa redonda Linguagem e Cognição na Sala de Aula de Ciências. Belo Horizonte, MG, Brasil, 16-18/jul/2003. Disponível em <www.if.ufrgs.br/~moreira>.

MOREIRA, Marco A; GRECA, Ileana M. Cambio Conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. *Ciência & Educação*, 2003, v. 9, n.2, p. 301-315.

MORENO, Concha F. Concepciones de los alumnos sobre la História. In: *Educar em Revista*. Curitiba; Ed UFPR, n.164, n. especial, 2006, p. 219-239.

MORETTIN, Eduardo V. Produção e formas de circulação do tema do descobrimento do Brasil: uma análise de seu percurso e do filme *Descobrimento do Brasil* (1937), de Humberto Mauro. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 20, n. 39, 2000. p. 135-165.

MOSCATOLI, Renato. A narrativa histórica em debate: algumas perspectivas. *Revista Urutagua*, Maringá: UEM. nº 6, abr/mai/jun/jul 2004.

MOURA, Mayra P. *Desenvolvimento do pensamento: um estudo sobre formação de conceitos com jovens e adultos em processo de escolarização*. USP; Faculdade de Educação. Dissertação de mestrado. 2000.

MUNANGA, Kabengele. *Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania*. Ação Educativa, ANPED. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica-SP. 2003. <<http://www.acaoeducativa.org/kabe.PDF>>. Acessado em 28/jul/2006.

MURAD, Pedro C. O mito e as narrativas contemporâneas. GHREBH: *Revista Brasileira de Ciências da Cultura e de Teoria da Mídia*. n. 7, out 2005. São Paulo.

MURPHY, G. L.; MEDIN, D. L. The role of theories in conceptual coherence. *Psychological Review*, 1985, n. 92, p. 289-316.

NADAI, Elza. Análise da prática pedagógica. O ensino de história no 2º grau: problemas, deformações e perspectivas. *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo, vol. VI, n. 19, 1984.

NETTO, Oliver M. *Mapas Conceituais como estratégia de ensino para a compreensão de textos em biologia*. 2003. Dissertação (Mestrado), UNESP, Bauru, 2003.

NONAKA, IKUJIRO; TAKEUCHI, HIROTAKA. *Criação de conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Campus, 1997

NORA, Pierre. "Entre Memória e História: a problemática dos lugares", in *Projeto História*. São Paulo, n. 10, dez. 1993, p. 07-28.

NOVAIS, Fernando A. *Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)*. São Paulo: Hucitec, 1979.

NOVAK Joseph D; CAÑAS, Alberto J, The origins of the concept mapping tool and the continuing evolution of the tool. *Information Visualization*. 5, 175–184. 2006. <oi:10.1057/palgrave.ivs.9500126>.

NOVAK Joseph D; GOWIN, D B. *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Ed Técnicas. 1996.

NOVAK Joseph D. *A Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Plátano Ed. Técnicas. 2000.

NOVAK Joseph D. *Retorno a clarificar con mapas conceptuales*. In: Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo. Burgos: Servivio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 1997.

NOVAK, Joseph D. *Uma teoria da educação*. São Paulo: Pioneira Editora, 1981.

O'GORMAN, Edmund. *A invenção da América*. São Paulo: Unesp, 1992.

OLIVEIRA, Lúcia L. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

OLIVEIRA, Lucia L. Imaginário Histórico e Poder Cultural: as Comemorações do Descobrimento. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: CPDOC; FGV, vol. 14, n. 26, 2000, p.183-202.

OLIVEIRA, Milena F. de. *Diálogos entre Caminha e Frei Vicente do Salvador - construção de uma "arqueologia" da consciência da diferença entre Colonos e Reinóis em documentos luso-brasileiros dos séculos XVI e XVII*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Economia. Unicamp. 2003.

OLIVEIRA, S. R. F. *A noção de tempo histórico na criança: um estudo sobre a noção do passado, das idéias espontâneas relativas à história da civilização e da relatividade dos*

conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos. Dissertação (Mestrado), Unesp, Marília, 2000.

ONTORIA, A., BALESTEROS, A., CUEVAS, C., GIRALDO, L., GÓES, J.P., MARTIN, I., MOLINA, A., RODRIGUEZ, A., VÉLES, U. - *Mapas Conceituais - Uma técnica Para Aprender*. 1ª ed., Rio Tinto, Portugal: Edições Asa, 1994.

OSTERMANN, F. *Princípios da aprendizagem significativa na formação de professores de física*. In: Encontro Internacional sobre el aprendizaje significativo. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 1997.

PAULO, I. J. C de; MOREIRA, M. A Um estudo sobre a utilização dos mapas conceituais como avaliação quantitativa. In: *I ENAS – Anais* (CD room). Campo Grande. 2005

PECK, Carla; POYNTZ, Stuart; SEIXAS, Peter. "Agency" in Students' Narratives of Canadian History. In: *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal, 2005. Acessado <<http://www.cshc.ubc.ca/papers/Peck-Carla-119.pdf>>, em 12/12/2006.

PEÑA, A. O.; RUBIO, A. M.; SANCHEZ, A. L. *Autoconsciência de los procesos cognitivos, personales e sociales com la aplicacion de los mapas conceptuales*. In: Encontro Internacional sobre el aprendizaje significativo. Burgos: Universidad de Burgos, 1997.

PEREIRA, Maria do Céu de M. E. O conhecimento tácito histórico dos alunos. In: *XIII Simpósio Nacional da ANPUH*. Londrina, 2005.

PEREIRA, Maria do Céu de M. E. *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Educação e Psicologia. 2003.

PEREIRA, Maria do Céu de. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos – no rastro da escravatura. BARCA, Isabel (org.) *Perspectivas em Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho; Centro de Estudos em Educação e Psicologia, p. 45-54, 2001.

PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

PINTO, João Alberto da C. Os impasses da *intelligentsia* diante da revolução capitalista no Brasil (1930-64): historiografia e política em Gilberto Freyre, Caio Prado Jr. e Nelson Werneck Sodré. Tese (doutorado em História), Niterói, UFF, 2005.

POLANYI, Michael. *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd. 1967.

PONTES NETO, José. A. da S. Sobre a aprendizagem significativa na escola. MARTINS, E. J. S. et. al. *Diferentes faces da educação*. São Paulo: Arte & Ciência Villipress, 2001, p. 13-37.

PONTES NETO, José A. da S. Considerações sobre o conhecimento anterior. In: *Boletim de Psicologia Escolar*. Assis (SP): ILHP, UNESP, n. 4, p. 57-65, 1988.

PONTES NETO, José A. da S. Notas a respeito da aprendizagem significativa e da aprendizagem mecânica. *Vertentes: UNESP-Assis*, 5:65-78, 1999.

PONTES NETO, José A. da S. Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas. In: *Dossiê do I Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa*. Série Estudos, UCDB, n. 21, p. 117-130, jun/2006. Campo Grande-MS.

POZO, Juan. I. *A solução de problemas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

POZO, Juan. I. *Aprendizes e Mestres*. A nova cultura da aprendizagem. São Paulo: Artmed, 2002.

POZO, Juan. I. *Aquisição do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

POZO, Juan. I. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1984

PSIQWEB, 2006. (<http://www.psiqweb.med.br/gloss/dicc1.htm>, em 22/mai/2006).

REIS, José C. *'Mudança' e 'continuidade' na historiografia brasileira*. Relatório de pesquisa. Mariana: UFOP, maio/1997. Mimeog.

RIBEIRO, Renilson R. *Colônias de Identidades: Discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil*. UNICAMP: Programa de Pós-graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade (dissertação de mestrado), 2004.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo I e II. Campinas: Papyrus, 1994.

ROMERO, Silvio. *História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949.

ROSSI, Vera Lúcia S. De. As representações dos sujeitos no ensino de História. *ANPUH. XIV Encontro Regional de História: sujeitos na História: práticas e representações*. Bauru : EDUSC. 2001.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. In: *Propuesta Educativa*, n. 7, 1992. Buenos Aires: Flacso, p. 17-36.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. O que é Consciência Histórica - Uma abordagem teórica para a evidência empírica. Texto apresentado no evento "*Consciência Histórica Canadense num Contexto Internacional: estruturas teóricas*", University of British Columbia, Vancouver, BC. 2001b.

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

SAIANI, Cláudio. *Valorizando o conhecimento tácito: a epistemologia de Michael Polanyi na escola*. Tese (Doutoramento em Educação). SP: USP. 2003.

SANCHES, Rodrigo R. *A questão da democracia em Sérgio Buarque de Holanda*. 2001. 136f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2001.

SANTOS, M. E. V. M. *Mudança conceptual na sala de aula: um desafio pedagógico epistemologicamente fundamentado*. Lisboa: Livros Horizonte, 1998.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Aracy L. da; GRUPIONI, Luis D. B. *A temática do indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Kelly C. da. A nação cordial: uma análise dos rituais e das ideologias oficiais de 'comemoração dos 500 anos do Brasil'. In: *RBCS – Rev. Bras. de Ciências Sociais*, vol. 18, n. 51, fev. 2003, p. 141-94.

SIMAN, Lana M. de C.; FONSECA, Thais N. de L. e (org) . *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Rev. Bras. Hist.*, 1998, vol.18, n.36, p.15-38. ISSN 0102-0188.

STODDART, Trish; ABRAMS, Robert; GASPER, Erika; CANADAY, Dana. *Concept maps as assessment in science inquiry learning - a report of methodology*. USA, Santa Cruz: INT. J. SCI. EDUC., vol. 22, n. 12, p. 1221- 1246. 2000.

STONE, Lawrence. O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma nova velha história. In: *Revista de História*. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1991.

TAVARES, Romero. *Aprendizagem significativa. Conceitos*. Jul/2003-Jun/2004. p. 56-60. www.fisica.ufpb.br/~romero

TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

VARNHAGEN, Francisco A de. *História geral do Brasil*. [1854] Belo Horizonte/São Paulo: Ed. Itatiaia/Edusp, 1981.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de História. *Saeculum Revista de História*. João Pessoa: UFPb, n. 6/7, jan/dez 2000/2001, p. 105-117.

WHITE, Hayden. *Tópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: Edusp, 1994.

WHITE, Richard; GUNSTONE, Richard F. *How to build Concept Maps*. NASA: Classroom of the Future Project. <http://penta.ufrgs.br/edu/telelab/10/concept.htm>. Acessado em 07/08/2005

<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edição02/materia02/Leid eTerra.pdf>. Acesso em julho de 2006.

<http://www.historiaecultura.pro.br/modernosdescobrimientos/modernosdescobrimientos.htm>

<http://www.psiqweb.med.br/gloss/dicc1.htm>, em 22/mai/2006.

http://www.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/concept_maps/conceptmap-pen-ended_asseessment.pdf .

ANEXO 1

TEMAS INDICADOS NOS DIAGRAMAS EM RESPOSTA À QUESTÃO “Qual é o mais importante tema de História do Brasil, aquele que todos os cidadãos deveriam estudar?”

Temas indicados	Quantidade de diagramas
Descobrimento do Brasil	73
Escravidão	34
Política	28
Independência	20
Incompletos ou não respondidos	10
Colonização do Brasil e conseqüências atuais	9
Ditadura Militar	8
Proclamação da República	6
Direitos humanos	4
Evolução do país	4
Revoltas coloniais	4
A instituição da democracia	3
Família brasileira	2
A cultura e o meio ambiente	2
A guerra dos europeus contra os índios	2
Constituição da História Brasileira	2
Formação e constituição do Estado Brasileiro	2
Violência	2
Educação	2
História indígena brasileira	2
Racismo	2
A desigualdade no Brasil	2
Saúde do Povo Brasileiro	2
A capacidade de compreender o presente e ampliar o nosso futuro	1
Avanços tecnológicos do Brasil	1
Cultura brasileira	1
Era medieval	1
Falta de segurança e poluição	1
Getulismo	1
Governo JK	1
Imigração	1
Impeachment do Collor	1
Império no Brasil	1
Leis brasileiras	1
Liberdade humana	1
Pau-brasil	1
Plantio da cana de açúcar	1
Religião	1
Revolução Francesa	1
Segundo reinado de D Pedro II	1
Vinda da família real para o Brasil	1
Voto feminino	1
Total	244