UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E IMAGENS: REFLEXÕES EM TORNO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM VISUALIDADES FORMATIVAS.

FERNANDA DE MOURA LEAL

Goiânia/GO

2013

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[X] Dissertação** **[ ] Tese**

Autor (a):	Fernanda de Moura Leal				
E-mail:	fernanda_de_moura@hotmail.com				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? [X]Sim [ ] Não					
Vínculo empregatício do autor					
Agência de fomento:				Sigla:	
País:	Brasil	UF:GO		CNPJ:	
Título:	Didática da História e imagens: reflexões em torno da consciência histórica em visualidades formativas.				
Palavras-chave:	consciência histórica, Didática da História, imagens.				
Título em outra língua:	History didactics and images: reflections around the historical consciousness in formative visualities.				
Palavras-chave em outra língua:	historical consciousness, History didactics, images.				
Área de concentração:	Cultura, Fronteiras e Identidades.				
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	26/08/2013				
Programa de Pós-Graduação:	História				
Orientador (a):	Heloisa Selma Fernandes Capel				
E-mail:	hcapel@gmail.com				
Co-orientador(a):*					
E-mail:					

2. Identificação da Tese ou Dissertação
*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:
Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

_____ Data: _____ / _____ / _____
Assinatura do (a) autor (a)

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

FERNANDA DE MOURA LEAL

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E IMAGENS: REFLEXÕES EM TORNO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM VISUALIDADES FORMATIVAS.

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de MESTRE no Curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás.

Área de Concentração: Cultura, Fronteiras e Identidades.

Linha de Pesquisa: Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Heloisa Selma Fernandes Capel.

Goiânia/GO

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BC/UFG

Leal, Fernanda de Moura.
L435d Didática da história e imagens: reflexões em torno da consciência histórica em visualidades formativas [manuscrito] / Fernanda de Moura Leal. - 2013.
156 f. : il.

Orientadora: Profª. Drª. Heloisa Selma Fernandes Capel.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, 2013.
Bibliografia.
Inclui listas

1. História – Didática – Exame da imagem. 2. Consciência histórica. 3. Imagem – Interpretação. I. Título.

CDU: 930.1

Fernanda de Moura Leal

Dissertação defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de História da UFG, nível: Mestrado. Trabalho aprovado em 26 de agosto de 2013 pela Banca Examinadora composta pelos seguintes docentes:

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E IMAGENS: REFLEXÕES EM TORNO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM VISUALIDADES FORMATIVAS.

Fernanda de Moura Leal

BANCA EXAMINADORA:

Prof.ª Dr.ª Heloisa Selma Fernandes Capel

Orientadora e Presidente da Banca - UFG

Prof. Dr. Rodrigo de Freitas Costa

Membro Externo - UFTM

Prof. Dr. Rafael Saddi Teixeira

Membro Interno - UFG

Prof.ª Dr.ª Ana Carolina Eiras Coelho Soares

Suplente - UFG

“É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade.”

(Immanuel Kant)

AGRADECIMENTOS

A Deus.

À Prof.ª Heloísa, que foi orientadora no sentido mais estrito do termo, pela compreensão e paciência no decorrer dos estudos e pela dedicação ímpar ao meu trabalho.

Aos meus pais, Raimundo e Maria Dalva, meus maiores incentivadores, muito obrigada por respeitar minhas escolhas e sempre acreditar na minha capacidade.

À Daniela, minha irmã, por afirmar, nos meus momentos de desânimo, que, se havia alguém nesse mundo capaz de realizar este trabalho, esse alguém era eu.

Ao Gustavo, companheiro amado, que esteve ao meu lado durante todo o processo, leitor ávido, crítico, e que foi meu maior apoio nos momentos difíceis.

Aos meus alunos e ex-alunos, principal inspiração deste trabalho.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição geográfica das teses e dissertações..... 56

Figura 2 – Resposta do candidato 1..... 65

Figura 3 – Questão da prova discurssiva de História, UFG 2011/1..... 65

Figura 4 – Resposta Esperada, UFG 2011/1..... 67

Figura 5 – “Vênus de Urbino”, Ticiano, 1538..... 82

Figura 6 – “Les Demoiselles d’Avignon, Pablo Picasso, 1907..... 83

Figura 7 – Publicidade de esmalte da década de 40..... 85

Figura 8 – Publicidade da rede de lojas Renner da década de 50..... 85

Figura 9 – Capa da 1° edição da revista Marie Claire de 1937..... 86

Figura 10 – Publicidade de sabonete dos anos 40..... 86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Amostragem: Área de História e Vida Prática..... 54

Gráfico 2 – Gráfico 1: Quanto a representação do feminino nos cartazes..... 94

Gráfico 3 – Gráfico 2: Quanto à função do cartaz..... 100

Gráfico 4 – Gráfico 3: Quanto á relação entre história e imagem..... 103

Gráfico 5 – Gráfico 4: Quanto a utilização da força de trabalho feminino nas duas grandes guerras mundiais..... 108

Gráfico 6 – Gráfico 5: Conceitos substantivos x Conceitos de segunda ordem..... 114

RESUMO

Esta pesquisa procura contribuir com as reflexões empíricas da Didática da História pela investigação da consciência histórica em visualidades formativas de narrativas produzidas por estudantes que concluíram o Ensino Médio no contexto do processo seletivo do vestibular para ingresso na Universidade Federal de Goiás em 2011. A pesquisa toma por base o exame de imagens e seu potencial avaliativo e formativo, utilizando-os como fonte para investigar a consciência histórica e as habilidades no trato com as imagens nos estudos históricos. A temática da história da mulher está presente no exercício de cognição utilizado, corroborando as necessidades apontadas por Bergmann (1990) de rever os cânones de conteúdos da História, refletindo sobre assuntos que são pertinentes ao ser humano em detrimento de fontes e temas convencionais. No primeiro momento da pesquisa, são apontados os conceitos que foram utilizados na análise dos dados, a saber, a Didática da História na teoria e experiência alemã e brasileira, o conceito de consciência histórica proposto por Jörn Rüsen (2001), a função orientadora da História, os conceitos substantivos e de segunda ordem elaborados por Peter Lee (2001) e o conceito de evidência. Em seguida, é feito um estudo das investigações sobre ideias históricas de estudantes, delimitada e justificada a escolha da fonte, apresentada a metodologia da pesquisa, a *grounded theory* (GLASER e STRAUSS, 1967), e utilizada uma questão do vestibular com imagens e temática de gênero. No terceiro momento, é realizada a análise da resposta esperada e das respostas dos candidatos à questão selecionada de modo a confrontar os dados com a teoria apresentada no primeiro capítulo.

Palavras-chave: consciência histórica, Didática da História, imagens.

ABSTRACT

This research seeks to contribute to the empirical reflections of History didactics by the investigation of historical consciousness, in formative visualities, from narratives produced by students, who graduated high school in the context of selective entrance examination *vestibular* for admission at Goias Federal University in 2011. The research is based on the imaging modality and its evaluative and formative potential, using them as a source to investigate historical awareness and skills in dealing with the images in historical studies. Women history makes itself present in the used cognition exercise, stressing the needs that were pointed out by Bergmann (1990) in reviewing the contents of history canons, reflecting on issues that are relevant to humans at the expense of conventional sources and themes. At first, research concepts that were used in the data analysis are pointed out, namely History didactics in German and Brazilian theory and experience, the concept of historical consciousness proposed by Jörn Rüsen (2001), History's guiding role, substantial and of-second-order concepts prepared by Peter Lee (2001) and the evidence concept. Then a study is made from the investigation of students historical ideas, being the source choice defined and justified, the research methodology presented, the *grounded theory* (GLASER and STRAUSS, 1967), and a vestibular exercise with images and gender theme used. In a third stage, the analysis of the expected answer and also the candidates' answers to the chosen question is made in order to compare the data with the presented theory in the first chapter.

Keywords: historical consciousness, History didactics, images.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....12

CAPÍTULO I – DIDÁTICA DA HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: PRINCÍPIOS E FUNÇÕES.....16

1.1. – Didática da História, a experiência alemã e as reflexões no Brasil..... 16

1.2 – Consciência Histórica e a História como orientação na vida prática..... 23

1.3 – Conceitos substantivos e Conceitos de segunda ordem..... 39

1.4 – História como evidência..... 41

CAPÍTULO II – VISUALIDADES E COGNIÇÃO 48

2.1 – Mapeando o campo empírico e conceitual..... 48

2.2 – Delimitando a fonte 64

2.3 – A metodologia da pesquisa: a inspiração na *grounded theory*..... 72

CAPÍTULO III – CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NAS VISUALIDADES FORMATIVAS 78

3.1 – Análise da resposta esperada 78

3.2 – Respostas dos candidatos e categorias de análise 92

3.2.1- Conceitos de segunda ordem na interpretação de imagens..... 93

3.2.2- Conceitos substantivos na análise de conteúdo..... 107

3.2.3- Conceitos substantivos x conceitos de segunda ordem..... 113

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 117

REFERÊNCIAS..... 120

ANEXOS..... 125

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva investigar as ideias históricas de um grupo-amostra de alunos vestibulandos da Universidade Federal de Goiás e a forma como eles lidam com as imagens nos estudos históricos a partir de suas respostas a um exercício de cognição da prova do Processo Seletivo Discente de 2011/1. Para discutir as ideias históricas, abordamos o conceito de consciência histórica proposto por Jörn Rüsen (2001).

A preocupação com as ideias históricas de estudantes e a investigação da forma como a História é por eles compreendida, que são as bases desta pesquisa, partem de interesses vinculados à nossa experiência pessoal enquanto professora de História. Em sala de aula, sempre ficou evidente que, quando se desperta o interesse do aluno, o estudo acontece de maneira mais prazerosa e tem como resultado uma compreensão mais complexa do tema abordado. Como forma de alcançar esse interesse, por muitos anos trabalhei com as concepções prévias dos alunos antes de iniciar novos temas e sempre procurei incentivar reflexões sobre a relação dos conteúdos estudados e a sua vida prática.

Também a investigação da utilização de imagens no estudo e compreensão da História se inspira em experiências de nossa prática docente, acrescida da nossa participação em grupos de pesquisa sobre História e Imagem. O uso de imagens como fonte é um recurso frequente em nossa docência. Imagens contam histórias e a sua leitura permite a construção de um conhecimento histórico a partir do que se vê, dos objetivos do autor e do contexto histórico, além de despertar o interesse de estudantes que participam de uma geração extremamente visual.

A formação de professores de História no que diz respeito ao trabalho com fontes que não a escrita é ainda uma realidade marcada por deficiências. Nesse sentido, a nossa participação no grupo de estudo GEHIM (Grupo de Estudos de História e Imagem) da UFG foi fundamental para ampliar nosso modo de ver imagens. Discutir a sua leitura para além da perspectiva do

historiador, com estudantes de graduação e pós-graduação de Artes Visuais, foi uma experiência enriquecedora que ainda mais evidenciou o seu poder cognitivo.

Esta pesquisa também objetiva cumprir com as propostas da matriz germânica para a Didática da História e pensar o ensino de História e a História enquanto ciência a partir de trabalhos empíricos de investigação. Compreender as ideias históricas dos estudantes é uma tentativa de perceber o que foi aprendido de História nas salas de aula e nos múltiplos meios a que os jovens têm acesso, como televisão, filmes, revistas e *internet*. Essa é uma tarefa fundamental para compreender o que esses alunos têm de conhecimento histórico e, no caso específico deste trabalho, como articulam seus conhecimentos com a leitura de imagens e a temática de gênero.

Para além das contribuições diretas sobre o ensino de História, ao trabalharmos com uma questão do processo seletivo do vestibular para ingresso na universidade e analisarmos a resposta esperada pelos elaboradores da prova e as respostas dadas pelos alunos, refletimos também sobre a História enquanto ciência e suas produções no meio acadêmico.

Investigações como esta não possuem, de maneira geral, boa receptividade no meio docente universitário da área. Entretanto, é uma realidade que vem se alterando nas universidades brasileiras. Na UFG, por exemplo, espaço onde se desenvolveu este trabalho, já existe uma linha de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em História que assume investigações acerca da docência em História. Trata-se da linha de pesquisa denominada Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História, criada em 2011 e que representa um passo importante para o desenvolvimento de pesquisas que tratam dessa área de ensino. Nesse contexto, destacamos o pioneirismo deste trabalho, em certo sentido a primeira investigação empírica sobre as ideias históricas de estudantes a ser defendida nesse Programa de Pós-Graduação da UFG.

A intenção de reunir o vestibular e seu potencial formativo, as imagens e seu potencial cognitivo e a temática de gênero como um conteúdo de

importante reflexão para a vida prática do sujeito, e que está para além dos cânones da História, é fazer uma análise ainda não trilhada de consciência histórica. O objetivo é lidar com as inquietações teóricas através de eixos analíticos não convencionais.

A fonte desta pesquisa é formada por cinquenta respostas a uma questão da Prova de Vestibular da Universidade Federal de Goiás ocorrida no primeiro semestre de 2011. A questão avaliada é a décima primeira da Prova Discursiva de História aplicada na segunda fase do vestibular para todos os candidatos que prestam seleção para os cursos da área de Ciências Humanas. Ao todo são 5.236 as respostas que constituem o conjunto-população desta pesquisa.

No primeiro capítulo, apresentamos uma discussão teórica acerca dos conceitos que fundamentam a pesquisa. Discutimos a importância de investigações sobre o ensino-aprendizagem de História, situamos as discussões sobre a Didática da História na Alemanha e no Brasil e analisamos o conceito de consciência histórica proposto por Jörn Rüsen (2001) bem como o relevante pressuposto teórico de que a História oferece a possibilidade de orientar os seres humanos.

Para avaliar as respostas dos candidatos, utilizamos a diferenciação entre os tipos de conceitos propostos por Peter Lee: os conceitos substantivos que tratam dos conteúdos históricos e os conceitos de segunda ordem que estão para além da História. É de nosso interesse identificar quais conceitos substantivos os candidatos apresentaram bem como a forma como articularam seus conceitos de segunda ordem, porque tais indícios dizem bastante sobre a forma como eles pensam e compreendem a História. No último tópico deste primeiro capítulo, ainda discutimos o conceito de evidência e as investigações de Rosalyn Ashby (2003) acerca do desenvolvimento da habilidade dos estudantes de usá-lo para analisar fontes históricas.

No segundo capítulo, realizamos um mapeamento das pesquisas sobre ideias históricas, levantando as diferentes publicações ao redor do mundo. O objetivo é identificar o foco investigativo de cada pesquisa bem como a sua

metodologia e conceitos utilizados, seus resultados e considerações dos pesquisadores, enfatizando aquelas pesquisas em que a utilização de imagens situa-se no centro da investigação. Ainda neste capítulo, delimitamos a nossa fonte de estudo, apresentando a questão do vestibular escolhida para a análise posterior, a resposta esperada divulgada no *site* da UFG e as imagens da questão, que são dois cartazes da Primeira e Segunda Guerras Mundiais.

Ainda neste segundo capítulo, tratamos da metodologia utilizada na pesquisa. A metodologia foi inspirada na *Grounded Theory*, ou Teoria Fundamentada em Dados. Presente em muitas pesquisas de investigação empírica sobre ensino de História essa metodologia argumenta que os conceitos surgem no processo de leitura e análise de dados. Trata-se de uma metodologia qualitativa de pesquisa.

No terceiro e último capítulo, apresentamos a análise da resposta esperada, que é o gabarito da questão divulgado no *site* da Universidade Federal de Goiás. Para analisar de maneira mais verticalizada os temas abordados na questão escolhida, trabalhamos com as formas de representação do feminino nas artes, na publicidade e nos cartazes de guerra. Na sequência, apresentamos a análise das respostas dos candidatos, agrupadas em quatro categorias. No decorrer da análise, estão as aproximações possíveis com as teorias e os conceitos trabalhados no primeiro capítulo. Em seguida, fazemos um contraponto entre os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem presentes nas respostas dos candidatos.

Nas considerações finais, concluímos nosso trabalho com algumas reflexões gerais sobre o que foi desenvolvido na pesquisa. Esse tópico não apresenta nova análise dos dados, pois optamos por realizá-la no decorrer do texto do terceiro capítulo, em conjunto com os gráficos e os exemplos de respostas.

CAPÍTULO I - DIDÁTICA DA HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: PRINCÍPIOS E FUNÇÕES.

Neste capítulo, trabalharemos com os conceitos que constituem a base teórica desta pesquisa. Num primeiro momento, situaremos o contexto das pesquisas acerca do ensino e da aprendizagem da História bem como o retorno desses estudos para o meio acadêmico através dos debates da Didática da História. Sobre esta, refletiremos a partir da teoria e experiência alemãs e das discussões do meio acadêmico brasileiro. Num segundo momento, trabalharemos com o conceito de consciência histórica proposto por Jörn Rüsen e faremos uma análise da função orientadora da História, ou seja, da capacidade que esta possui de orientar os sujeitos em relação ao tempo, às experiências do passado e atuar em sua constituição de sentido em relação ao mundo e a si mesmo, em sua identidade. Em seguida, definiremos os conceitos substantivos e de os segunda ordem a partir de outros trabalhos de investigação sobre o ensino da História. Esses conceitos são fundamentais, pois farão parte da análise dos dados da pesquisa. Por fim, num terceiro momento, analisaremos o conceito de evidência e a importância de sua utilização no trato com as fontes históricas. A habilidade de utilização desse conceito será avaliada nas respostas que constituem a base de dados da pesquisa.

1.1 Didática da História, a experiência alemã e as reflexões no Brasil.

As pesquisas na área de ensino de História vêm florescendo e ganhando legitimidade no meio acadêmico. Isso se deve, em grande parte, ao que Jörn Rüsen (2006) denominou uma grande “mudança de paradigmas” nos estudos da História da Alemanha Ocidental, que, a partir dos anos 60, norteará transformações em todo o mundo. Essa mudança de paradigmas reaproxima a História “acadêmica” e a Didática da História.

Na Antiguidade Clássica até meados do século XVIII, ainda era possível observar uma preocupação com a função prática da História entre os historiadores. Entretanto, com a institucionalização e a profissionalização dessa disciplina, os estudos acerca do ensino de História foram colocados de lado como de menor relevância. Na busca pelo *status* de ciência, os temas relacionados à vida prática deixaram de fazer parte das reflexões históricas. Nas palavras de Rüsen:

> A "cientificação" da história acarretou um estreitamento de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. A esse respeito, a cientificação da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática. Desse ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar "irracionalização" da história. (**RÜSEN**, 2006, p. 9).

De acordo com Rüsen, esse processo de cientificação/irracionalização levou os historiadores a justificarem a História como apenas uma disciplina acadêmica. Por acreditar na função orientadora da História como a base real da existência, Rüsen defende a reversão desse processo como fundamental para uma autoconsciência da História enquanto ciência e apresenta-nos o caso alemão, cuja mudança de paradigmas se iniciou com as novas reflexões da Didática da História. Em suas palavras:

> "Que este processo pode e deveria ser revertido é a minha principal tese; e os desenvolvimentos contemporâneos em didática da história na Alemanha apontam para essa direção. Aí, os desenvolvimentos recentes em didática da história podem ser descritos como um processo de retomada do âmbito perdido da autoconsciência histórica". (RÜSEN, 2006, p. 9).

Com a retomada do debate acerca da Didática da História dentro do meio acadêmico, o processo histórico cientificista que descreve Rüsen tende a ser revertido. Inserida no discurso normativo da História, a Didática da História, que, durante um longo período, foi relegada a levar o conhecimento produzido nas academias para dentro das salas de aula por meio da transposição

didática, sem participação na geração do discurso, tem agora sua função completamente remodelada.

Diante dos impasses apresentados, a Didática da História, conforme defendida por Rüsen, passa a ser a disciplina capaz de unir novamente a reflexão acadêmica da natureza da História e a reflexão didática do uso da História na vida prática. Rüsen, em seu ensaio sobre a Didática da História a partir do caso alemão, aponta quatro direções possíveis para essa nova disciplina: a metodologia da instrução, as funções e os usos da História na vida pública, o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas e a verificação se estas têm sido atingidas, e a análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica. (RÜSEN, 2006, p.13).

Sobre as metas para o ensino de História nas escolas, Rüsen defende que o processo que tornou o estudo da História uma atividade mecânica deve ser revertido e aponta o trabalho com a consciência histórica como um passo importante nessa mudança. Para chegar às salas de aulas, essas reflexões precisam fazer parte da realidade dos professores, o que indica uma necessidade de repensar os processos de formação de professores de História.

Sobre os usos da História na vida pública, Rüsen aponta que esse campo novo da Didática da História necessita de amplas abordagens teóricas e metodológicas além de estudos empíricos.

As metas da educação, que envolvem o estabelecimento dos objetivos do ensino de História bem como o desenvolvimento de mecanismos que possam conferir se esses objetivos estão sendo alcançados, reúnem, na Alemanha, a maior parte dos esforços dos estudiosos da Didática da História. Para Rüsen, esses objetivos devem estar relacionados à função orientadora da História. Em suas palavras: “História como uma matéria a ser ensinada e aprendida tem de passar por um exame didático referente à sua aplicabilidade de orientar para a vida”. (RÜSEN, 2006, p.14).

A quarta discussão, para Jörn Rüsen a mais interessante, envolve a função e a importância da consciência histórica. Por ser a discussão que mais

de perto interessa a este trabalho, suas perspectivas serão apresentadas adiante, em análise mais detalhada. Antes, contudo, vamos examinar a perspectiva de outro autor e como o tema vem sendo tratado no Brasil.

Klaus Bergmann, ao propor uma reflexão histórico-didática também a partir do caso alemão, defende que refletir sobre a História a partir da preocupação da Didática da História significa investigar o que é, o que poderia ser e o que deveria ser apreendido no ensino de História. A disciplina científica Didática da História seria dirigida por interesses práticos e indagaria sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História. (BERGMANN, 1990, p. 29).

A partir dessa perspectiva, Bergmann aponta três tarefas principais para a Didática da História: a *empírica,* a *reflexiva* e a *normativa*. Sobre a tarefa empírica, afirma que a Didática da História deve se ocupar de investigações acerca da transmissão e da recepção do conhecimento histórico independentemente dos locais e dos meios em que isso aconteça. Seria uma investigação acerca do "significado da História no contexto social", o que implica dizer que os objetos da pesquisa empírica são muitos. Como explica:

> Fundamentalmente, pertencem-lhe as formas e os conteúdos da socialização histórico-política dos diversos grupos, camadas e classes sociais e as qualidades e os efeitos das respectivas consciências históricas resultantes dessa socialização. Incluem-se como objetos também todos os veículos e meios de comunicação que contribuem na formação da consciência histórica, como, p. ex.: televisão, rádio, vídeo, imprensa, conversas cotidianas, museus, literatura histórica, propaganda histórica, representações científicas e populares do passado, livros didáticos, livros para jovens que tratam de assuntos históricos, monumentos históricos, edifícios e nomes de rua que lembram eventos históricos. (BERGMANN, 1990, p. 32).

Para além de todos esses objetos, Bergmann ainda defende ser o ensino de História um setor privilegiado da pesquisa empírica da Didática da História, porque, como uma instituição social, o ensino de História é o responsável oficial por formar determinadas consciências históricas e, nesse sentido, de apresentar a consciência histórica predominante. Relacionando assim os múltiplos objetos da pesquisa empírica da Didática da História,

conclui afirmando que, para o desenvolvimento de um “razoável” ensino de História, seria preciso conhecer a consciência histórica dos alunos proveniente da sua socialização fora do ambiente escolar (BERGMANN, 1990).

Em sua *tarefa reflexiva*, a Didática da História é uma didática da ciência histórica na medida em que analisa e explicita os fatores didáticos imanentes à própria ciência histórica e realiza investigações com o objetivo de identificar o seu significado na vida cultural, espiritual e social. Nesse sentido, a Didática da História seria indispensável para a ciência histórica, dado que se opõe ao distanciamento entre a História e as necessidades de orientação histórica da sociedade que a sustenta. Uma tarefa que, para Bergmann, não pode mais ser realizada pela ciência histórica devido ao seu alto nível de especialização (BERGMANN, 1990, p. 34).

A terceira, a *tarefa normativa*, é a que relaciona o conhecimento e as reflexões da ciência histórica, a realidade do ensino nas escolas, a necessidade de orientação dos alunos e a consciência histórica adquirida no ambiente não escolar. O que, na prática, consistiria em indicar critérios para a seleção dos conteúdos que devem ser trabalhados a partir da racionalidade do conhecimento histórico cientificamente elaborado, de modo a formar alunos com uma autoidentidade histórica consciente (BERGMANN, 1990, p. 37).

No Brasil, seguindo as transformações europeias, o número de pesquisas na área de ensino da História vem crescendo desde o início da década de 90, quando o ensino de História se consolidou como campo de pesquisa, impulsionando pesquisas de mestrado e doutorado em todo o país (CAINELLI, 2009).

Paralelo a esse fenômeno, ainda temos, no Brasil, pesquisadores que se debruçam sobre a discussão da Didática da História, levando em conta as experiências do caso alemão bem como as especificidades da realidade brasileira. Oldimar Cardoso, por exemplo, em seu artigo “Para uma definição de Didática da História” afirma que, no Brasil, o termo Didática da História é normalmente entendido como um tema subordinado à área da Educação, uma concepção que se fundamenta na ideia de que a função da Didática da História

é transpor os saberes produzidos pela ciência histórica para a realidade escolar sem se envolver nos processos de produção de saber. Contrário a essa perspectiva, Cardoso defende que a Didática da História não deve estar restrita a essa transposição didática e apresenta como argumento o fato de que muitos dos saberes escolares foram constituídos pela escola, na escola e para a escola (CARDOSO, 2008, p.154).

Seguindo a bibliografia alemã acerca desse tema, Cardoso também entende que a Didática da História está mais próxima da História do que da Educação. Para ele a Didática da História deve ser uma disciplina da História.

> Assim, não existem relações entre a didática e a História porque a Didática da História é uma disciplina parcial da História, mais especificamente uma que se utiliza de referencial teórico desta para compreender suas elaborações sem forma científica (CARDOSO, 2008, p. 166).

De maneira que, para ele, o objeto de estudo da Didática da História deve ser as elaborações da História sem forma científica. E, nesse mesmo artigo, ele ainda indica o que seriam essas elaborações: o ensino e a aprendizagem da História escolar e todas as expressões da cultura e da consciência histórica que circulam dentro e fora da escola (CARDOSO, 2008, p. 165).

Outro autor brasileiro que também tem refletido acerca da Didática da História no Brasil é Luis Fernando Cerri. Seguindo também os autores alemães Jörn Rüsen e Klaus Bergmann, Cerri defende a necessidade de a Didática da História ser uma disciplina da ciência histórica que se preocupe com as questões da consciência histórica seja na escola, fora dela ou no interior da própria ciência histórica:

> A discussão sobre consciência histórica coloca-nos diante da necessidade de dar continuação à proposição de Klaus Bergmann e de Jörn Rüsen, entre os outros autores, de uma didática da história, que seria uma disciplina interna à ciência da história, tendo uma série de metas [...] Nesse sentido a Didática da História se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica (CERRI, 2001, p.109) (Grifo nosso).

Embora concorde com os autores alemães ao levar em conta a realidade brasileira, Cerri apresenta uma proposta um pouco diferente para a Didática da História. De acordo com ele, no Brasil, não existe uma disciplina que dê conta dessas questões, mas uma área que reúne estudiosos de diversas outras áreas interessados nessa discussão, ou seja, uma área interdisciplinar: o ensino de História.

> É necessário reconhecer que é nesse diálogo que o conhecimento sobre o ensino de História é capaz de avançar e de aprofundar-se. Talvez essa condição interdisciplinar constituinte funcione em parte como um antídoto contra os mecanismos de controle e delimitação (e empobrecimento de possibilidades) do discurso, que Foucault (1996) indica pesar sobre as disciplinas. Sem um corpo claramente definido e fechado de proposições e regras criadoras de verdade, o ensino de História tem o potencial de discutir seus assuntos mais livre e criativamente, mas isso é uma possibilidade que depende de atitudes "disciplinares" (no duplo sentido) adequadas a este ideal (CERRI, 2003, s/p).

Ao analisar a proposta interdisciplinar de Cerri para a Didática da História, Rafael Saddi atenta para os prejuízos que essa concepção pode trazer. Defensor de uma Didática da História que seja uma subdisciplina da ciência histórica, Saddi, retomando as teses postuladas na Alemanha na década de 70, afirma que o caráter disciplinar da Didática da História é fundamental.

> Para nós, a ausência de uma definição clara do caráter disciplinar da Didática da História impede-nos de estabelecermos com êxito a relação que o trabalho didático estabelece com as diferentes disciplinas e, ao mesmo tempo, causa prejuízos para toda a sua área de investigação, inclusive para o próprio ensino escolar da História (SADDI, 2010, p. 66).

Com essas reflexões, podemos retornar aos teóricos alemães e pensarmos a Didática da Histórica como uma disciplina da História. E sobre o seu objeto de pesquisa, embora os autores resenhados apresentem divergências, todos entendem que a Didática da História deve investigar a

consciência histórica e seus desdobramentos. Assim, é preciso, investigar melhor esse conceito.

1.2 Consciência Histórica e História como orientação da vida prática.

O termo “consciência histórica” apresenta uma multiplicidade de sentidos. Segundo Cerri, o “primeiro engano possível a desfazer é que o conceito de consciência histórica seja comum a todos os que se utilizam da expressão. Pelo contrário, às vezes, ela é referida a realidades muito diferentes ou mesmo excludentes entre si. O entendimento da consciência histórica perpassa sentidos diversos entre pensadores humanistas”. (CERRI, 2001, p. 95).

Entendemos consciência histórica como uma condição prévia para a existência do pensamento, isto é, um ponto de partida e não de chegada, ou um fenômeno presente em todos os períodos da História, em todas as classes e regiões do planeta. Essa concepção de consciência histórica está presente na teoria de Jörn Rüsen. Para esse autor, consciência histórica é:

> A suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática (RÜSEN, 2001, p. 57).

Para Rüsen, a consciência histórica envolve todo tipo de pensamento histórico em quaisquer de suas variantes, o que significa dizer que inclui também a ciência histórica. Refletindo sobre ela, pode-se entender o que é a História como ciência e por que ela é necessária. A consciência histórica é um “fenômeno do mundo vital” (grifo do autor), uma forma de consciência do ser humano que está diretamente ligada à vida prática (RÜSEN, 2001, p.56).

Desse modo, a consciência histórica não teria relação apenas com o ensino e o aprendizado da História. Nas palavras de Rüsen:

> Através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história. Assim, sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada. (RÜSEN, 2006, p. 14).

Sobre a investigação acerca da consciência histórica a ser realizada pela Didática da História, Rüsen levanta três questões: primeiro, a consciência histórica não está ligada apenas ao acúmulo de conhecimento histórico, mas é uma complexa relação na qual a apreensão do passado é regulada pelas necessidades de se compreender o presente e antecipar o futuro; segundo, a consciência histórica pode ser compreendida como as operações mentais que caracterizam o pensamento histórico, do que se infere ser importante que as investigações da Didática da História trabalhem com as narrativas históricas, que são um procedimento mental básico que dá sentido ao passado na medida em que fornece orientações para a vida prática; terceiro, ao analisar as operações da consciência histórica e sua função, a Didática da História pode fornecer informações importantes acerca da real utilidade do conhecimento histórico na vida prática.

> Nós podemos aprender que a consciência histórica pode exercer um papel importante naquelas operações mentais que dão forma à identidade humana, capacitando os seres humanos, por meio da comunicação com os outros, a preservarem a si mesmos. (RÜSEN, 2006, p. 15).

Objetivando compreender a forma como a Ciência da História é apropriada pelo ser humano para lidar com as contingências da vida prática, partimos da premissa de que a ciência histórica possui essa capacidade. Em outras palavras, a ciência histórica recebida pelo homem nos processos de formação histórica confere-lhe capacidades, habilidades de compreender o presente, de criticá-lo, de interagir de modo a possibilitar a elaboração de uma relação entre passado e presente que o ajude a compreender a historicidade desses tempos e, principalmente, o lugar do “eu” e do “outro” nesse contexto.

Ou seja, a elaboração de uma noção de identidade que permite ao homem encontrar seu lugar em relação ao tempo e ao espaço.

Afirmar tal premissa não considera que o ser humano, sem a Ciência da História, estaria desfalcado de sentido, de sua identidade. O principal ponto levantado é a constatação da ideia de que a função orientadora da ciência histórica é uma das principais bases sobre as quais está fundamentada a teoria da Ciência da História de Jörn Rüsen. Para Rüsen, a ciência histórica tem como motivação e finalidade a "orientação" (RÜSEN, 2001, p. 35).

A História se produz das carências de sentido no presente, na medida em que se olha para o passado de modo a historicizá-lo, separando-o do presente e estabelecendo, a partir deste, uma série de relações propostas. Como resultado, elaboram-se narrativas históricas que perpassam o método histórico e têm como finalidade a proposição de respostas às carências iniciais. De forma simples, a orientação seria uma função da ciência histórica.

Partindo dessa função orientadora da História e estabelecendo-a como uma ambição interpretativa, optamos por adotar, nesta pesquisa, a Teoria da História de Rüsen, porque ela nos permite, em um estudo empírico, categorizar as formas pelas quais essa função orientadora se aplica na prática.

De acordo com Rüsen, o conhecimento histórico tem como estímulo inicial as carências de sentido do ser humano, que é obrigado a lidar com as questões de fluxo de tempo, contingências e situações que ele não pode determinar e compreender por completo. Surgem, então, a partir de carências de sentido, de orientação, as narrativas históricas elaboradas por historiadores, que já nascem com um objetivo intrínseco: fornecer sentidos.

Como já afirmado, a função de orientação não é uma exclusividade da ciência histórica, mas uma necessidade do ser humano e, como tal, é constantemente por ele elaborada sempre que se encontra em uma situação em que há conflito entre o passado e o presente, ou o que os teóricos da História denominam de "contingências da vida prática". Existindo, portanto, dentro e fora dos métodos científicos, o estudo da função orientadora exige do profissional pesquisador que percorra um caminho sem linhas muito bem

determinadas, dado que é preciso compreender não só as aplicações da função orientadora dentro dos muros universitários como também o modo como o ser humano tem realizado essa orientação sem que haja qualquer tipo de escolaridade ou de normatização cientifica. Para tanto, as análises frequëntemente transcendem o tão específico âmbito da ciência para compreender formas de pensamento histórico denominadas pré-científicas.

Investigar a função orientadora da história em seus diversos âmbitos é investigar a consciência histórica entendida como o esforço realizado pelo ser humano para compreender suas intenções no presente, que estão relacionadas ao que ele conhece do passado e espera do futuro.

> A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes à experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida (RÜSEN, 2001, p. 59).

Esse trabalho intelectual do qual trata Rüsen é realizado continuamente pelo homem sempre que as contingências da vida exigem uma nova orientação para seu agir e sofrer. Nesse momento, o passado precisa ser revisitado de modo a oferecer novos sentidos de experiência no tempo. Esse olhar para o passado regulado pelas necessidades do presente é uma realidade também da ciência histórica.

A História não se relaciona apenas com o passado. Por surgir de inquietações do presente, ela, ou a Ciência da História, tem relações estritas com o presente que é o que norteia as discussões, os questionamentos, ou mesmo a relevância de um estudo em detrimento de outro. E, para além dessa relação “passado x presente”, existe outra não menos importante: a latente relação com o futuro, atuante nas intenções dos seres humanos.

A consciência de que passado, presente e futuro se relacionam na História não é de fato de uma exclusividade do pensamento de Rüsen. Ou mesmo uma novidade para a historiografia contemporânea. Esse é um tema

que há tempos vem sendo discutido, principalmente entre os teóricos da História. Entretanto, há uma peculiaridade nova na teoria de Rüsen, que justifica a ampla utilização de sua teoria por estudiosos do ensino de História, ou seja, sua proposta de uma articulação entre as relações de passado, presente e futuro na História com o conceito filosófico de sentido, ou "*Sinn*", em alemão.

De acordo com Rüsen, as histórias remetem de fato ao passado dos grupos humanos. Todavia, é importante ressaltar, essa relação com o passado provém de um interesse principal, qual seja o de extrair do passado um sentido para o presente (RÜSEN, 2001, p.63). Ao elaborar sentido para o presente, essa relação com o passado constrói identidades atuais que possuem íntima relação com a experiência do passado. Podemos compreender o pensamento histórico, portanto, como a elaboração e a manutenção de representações do mundo que constituem sentidos para a vida humana. Ou, como afirma Rüsen, a tarefa fundamental do pensamento histórico é a "constituição histórica de sentido" [1].

Inicia-se, pois, com ele, uma importante discussão acerca dos critérios de relevância que são aplicados às narrativas históricas. De acordo com a ideia rüseniana, a relevância de uma história está atrelada à sua significância dentro dos contextos socioculturais do presente. As histórias mais relevantes, por assim dizer, seriam aquelas que o presente considera mais relevantes. Por isso a forte relação entre os tempos históricos e sua ligação com a constituição de sentido. Aos setores da experiência atual que se mantêm vivamente conectados ao passado, Rüsen os denomina "tradição", conceito fundamental para discutirmos adiante os tipos de consciência histórica que nortearão a

[1] Arthur Assis aponta para o significado da escolha de Rüsen pela expressão "constituição de sentido" (*Sinnbildung*) ao invés de outro termo também possível, *Sinnstiftung*, que, traduzido, significa "instituição de sentido". Para Assis, ao optar pelo termo "constituição" em detrimento de "instituição", Rüsen pretendia ressaltar a importância da ambição de "objetividade", objetividade que, segundo ele, se encontra nas narrativas históricas que, mediadas por uma rememoração do passado, acabam por reconstruir uma História "para o presente". Esse passado, rememorado no contexto presente por meio de uma narrativa histórica, é um passado "despresentificado", um passado que é e ao mesmo tempo possui passado (ASSIS, 2010, p.21).

análise das fontes neste trabalho. E àquelas expressões do passado que estão fora da tradição por não possuírem significado para o presente ele as denomina “resíduos” (RÜSEN, 2007, p.121).

A tradição pode ser entendida como uma das modalidades de orientação cultural. Nessa modalidade, o passado está sempre presente, conferindo sentido ao tempo presente, mas com uma especificidade: na tradição, o passado rememorado não é entendido como tal. É um passado não historicizado, um passado que não passou, que, na alegoria de Rüsen, insiste em assombrar o presente com seus fantasmas. Não há, na constituição tradicional de sentido, uma diferenciação qualitativa entre o passado e presente. O passado simplesmente vive no presente sem consciência de seu lugar original e de sua posição no tempo presente.

Surge, então, a partir dessa forma de se relacionar o passado com o presente, uma carência de historicização das relações humanas com o tempo que passou. Essa carência norteará a modalidade mais sofisticada do pensamento histórico, a ciência histórica. É a partir da historicização dessas relações que o passado passa a ser entendido como passado, deixa de estar imediatamente no presente para ser compreendido como tal. As narrativas históricas têm um papel fundamental nesse processo na medida em que são a apropriação cognitiva do passado. É por intermédio das narrativas históricas que se torna possível a despresentificação do passado.

Tratamos até aqui, portanto, de duas formas distintas de orientação ou constituição de sentido: aquela vinculada à tradição e a que, em certa medida, até se opõe a essa - o pensamento histórico. De acordo com Rüsen, somente o pensamento histórico pode revelar que o presente é o resultado de um trabalho cultural acumulado ao longo da cadeia das gerações humanas, consolidando o passado no quadro geral do entendimento humano como uma instância temporal específica (ASSIS, 2010, p.23).

O pensamento histórico possibilita a identificação de vestígios do passado que, não fossem as narrativas históricas, estariam presentes de forma inconsciente na tradição. Seguindo a alegoria de Rüsen, o pensamento

histórico inaugura uma nova forma de relacionar o tempo e as experiências humanas, transformando os antigos fantasmas que assombravam o presente na tradição de antepassados (RÜSEN, 2003, p.39).

Ao propormos a conversão de tradição em História não estamos almejando que haja uma substituição, ou mesmo uma sobreposição, de uma forma de constituição de sentido por outra. Entendemos que o pensamento histórico, iniciado a partir de carências de sentido, surge para ampliar as possibilidades já existentes na tradição. Ao colocar luz na relação passado x presente, antes negligenciada pela tradição, o pensamento histórico abre novas formas para o agir e o pensar historicamente orientados. Há uma verdadeira ampliação do potencial de orientação da vida prática que transcende a tradição e que, admitidamente, lhe é contrário em alguns aspectos.

Todavia, para além das relações de passado e presente, há outra relação fundamental para o pensamento histórico: a relação desses tempos com o futuro. O ser humano naturalmente almeja ultrapassar as suas experiências empíricas. Nesse momento, ele realiza uma antecipação de ação, que é condição fundamental de todo agir humano. A essa antecipação de resultados elaborada pelo homem Rüsen denomina “intenção”. Desse modo, o pensamento histórico tem como principal atuação a inter-relação entre as intenções do futuro e as experiências do passado, sempre à luz de contextos presentes.

Uma das teses fundamentais da Teoria da História de Rüsen sustenta que, em razão tanto de sua abertura para a incorporação de experiências temporais divergentes da tradição quanto de sua melhor capacidade de administrar a contingência, a História e a Historiografia podem levar o agir humano a atingir um padrão de racionalidade mais abrangente do que aquele que caracteriza a tradição. Essa tese compõe a ideia de razão histórica, levantada pelo autor no livro *Razão Histórica*, o primeiro volume de sua trilogia.

Começamos, pois, a entender a constituição de sentido como resposta às carências dos homens, primeiro por meio da tradição e, segundo, por meio

do pensamento histórico, este que, da mesma forma que aquela, surge a partir das carências de orientação. Entretanto, esse processo não se encerra nesse ponto. O pensamento histórico, ao ampliar a capacidade de orientação da tradição pela proposição da historicização do tempo, não resolve por si só todos os questionamentos e contingências da vida humana.

Que outra forma de constituição de sentido se sobreporia, entretanto, ao pensamento histórico? De acordo com Rüsen, o próprio pensamento histórico. Ao compararmos diferentes formas de pensamento histórico estamos tratando de uma de suas modalidades mais sofisticadas, a Ciência da História, isto é, essa forma de conhecimento contínuo que está sempre se reconstruindo, não só diante do surgimento de novas fontes, mas também de novas formas de pensar e fazer História. O pensamento histórico realizado de forma científica se diferencia e, nessa perspectiva, também se distancia da tradição.

Compreendendo a Ciência da História como um modo especial de pensamento histórico, vale ressaltar que ambos partilham as mesmas raízes existenciais que estão fortemente vinculadas à vida cotidiana dos seres humanos. É esse vínculo que faz com que as duas formas, a científica e a pré-científica, produzam sentido. Essa orientação é possível, porque a própria consciência história encontra-se enraizada no mundo social. Nas palavras de Rüsen:

> [...] o pensamento é um processo genérico e habitual da vida humana. A ciência é um modo particular de realizar esse processo. O homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa (RÜSEN, 2001, p.54).

Partindo desses pressupostos, é possível afirmar que a Ciência da História, como forma de pensamento histórico, está também apta a desempenhar um papel de orientação cultural. É fato que ela desempenhará esse papel de um modo diverso, específico. E a especificidade da ciência histórica que a separa de outras formas de pensamento histórico é exatamente o método. Por se apresentar como ciência, a ciência histórica detém um pensamento metodizado que lhe confere, para além de características específicas, o caráter de “verdade”- a constante busca por parte dos

historiadores por fornecer verdades a partir de narrativas, que, diferentemente da ficção, da literatura, seguem o padrão metódico da ciência histórica.

Com a metodização, as narrativas históricas se propõem a ir além de um simples texto confiável. Observa-se a “garantia de verdade” em detrimento da regulação das relações do historiador com o passado. Essas garantias de verdade oferecidas pela ciência histórica são também específicas, na medida em que têm como base de seu procedimento padrão o princípio da dúvida quanto à validade de enunciados e interpretações previamente estabelecidos (RÜSEN, 2001, p. 98). Esse caráter de evidência da História será discutido adiante, ainda neste capítulo.

Até aqui, compreendemos e justificamos a capacidade de a ciência histórica e suas narrativas promover orientações para a vida prática. Comparamos as diferentes formas de pensamento histórico como um dos métodos utilizados pela ciência histórica para depurar a racionalidade dessa forma de orientação.

A partir dessas afirmativas, seria possível inferir que a qualidade ou mesmo a validade das orientações provenientes da ciência histórica dependem diretamente da qualidade do trabalho do historiador. Entretanto, essa é uma lógica falsa. Se racionalizarmos desse modo, estaremos colocando nas mãos dos historiadores a responsabilidade de orientação para a vida prática. Isso porque existe outra variável fundamental para selar o círculo entre o historiador, as narrativas e a sua função orientadora. Essa variável é o receptor.

Um trabalho historiográfico não completa sua função de orientação para a vida prática até que tenha sido lido por alguém. E, para a realização eficiente da função orientadora, não basta a leitura, mas é necessário que aconteça a compreensão da narrativa produzida. É nesse momento que a preocupação se volta para o receptor. A qualidade da formação histórica desse receptor está diretamente ligada ao sucesso ou não de uma narrativa histórica produzir sentido. Embora a cientifização e a metodização da História tenham promovido

um distanciamento entre História enquanto ciência e a vida prática, é exatamente no encontro dessas duas instâncias que se dá a finalidade maior da ciência.

É na compreensão de um texto histórico que a função da História, oriunda das carências de sentido, apresenta uma resposta e finaliza seu trabalho, por assim dizer. É essa preocupação com a recepção que norteia a Ciência da História de Rüsen e é procurando compreender melhor como esse processo se dá que surgem trabalhos voltados para o ensino de História e, de uma forma mais ampla, as pesquisas vinculadas à Educação Histórica, que vão procurar identificar, classificar e quantificar as formas de recepção para além dos muros das escolas e instituições de ensino. Neste trabalho, tratamos da recepção da história por meio da análise de narrativas produzidas pelo próprio receptor.

Ao modo de recepção ligado ao pleno aproveitamento dos potenciais racionais contidos nos textos dos historiadores profissionais Rüsen denomina "formação histórica" (*historische Bildung*). Formação histórica é o conjunto de competências que uma pessoa deve possuir para que os processos subjetivos de construção, atribuição e consolidação de identidades, dos quais o agir extrai a direção de sua execução, se correspondam com o patamar da racionalidade da Ciência da História (RÜSEN, 2007, p.95).

Em detrimento disso, para Rüsen, a formação histórica é de interesse fundamental da ciência histórica, que deveria, através de pesquisas, compreender e analisar continuamente a formação histórica dos indivíduos. É para a realização dessa função que Rüsen defende a existência de uma Didática da História como a apresentada anteriormente.

A Ciência da História, à medida que promove uma historicização metódica do presente, a partir da revelação das conexões entre passado e presente, gera um contexto propício à construção e ao reforço das identidades dos seres humanos (RÜSEN, 2007, p.107). Para Rüsen, a influência da ciência histórica nos processos de subjetivação humana revela um "ganho de

identidade”. Desse modo, os seres humanos, à medida que apreendem intelectualmente a historicidade do seu mundo, adquirem conhecimento acerca das circunstâncias que norteiam seu agir e sofrer.

Portanto, a Ciência da História, além de ampliar as relações entre o sujeito e o tempo, promove uma nova forma de relação do sujeito consigo mesmo. Nesse processo, as identidades subjetivas são continuamente redefinidas. Sempre que o sujeito se encontra em situações contingentes, sua noção de identidade se torna insuficiente para que ele se compreenda a si e aos meios espacial e temporal em que está inserido.

Novamente, somos levados a inferir que as construções de identidade que recebem influências da Ciência da História são um resultado automático das suas próprias produções, mas, novamente, é preciso relembrar o papel do receptor e a importância de sua formação histórica para a compreensão do conhecimento histórico. De acordo com Rüsen, a máxima valência prática do conhecimento histórico-científico somente pode ser alcançada quando os sujeitos do pensamento histórico são formados ou educados para exercitar essa forma de pensamento (RÜSEN, 2007, p.94-95).

A formação histórica acontece por meio da aprendizagem histórica. Essa é um processo duplo, que envolve tanto a aquisição de conhecimentos acerca do passado quanto o desenvolvimento da competência narrativa para a realização de interpretações históricas (RÜSEN, 1994, p.64). Essa premissa é fundamental para este trabalho, porque justifica nossa opção de estudar narrativas produzidas pelo sujeito receptor do conhecimento histórico para avaliar a formação histórica em seu modo mais completo, identificando a qualidade do seu conhecimento adquirido e sua capacidade narrativa de interpretação histórica.

A construção e a consolidação de identidades sofrem interferência direta da Ciência da História e constituem, desse modo, suas funções de orientação. A ciência histórica oferece, portanto, uma racionalização das formas de

orientação cultural. Através de suas normas e métodos, o presente é metodicamente historicizado dentro de uma relação explícita com o passado.

Para Rüsen, a capacidade de orientação cultural da ciência histórica não só é evidente como faz parte de sua composição existencial. Entretanto, também afirma que, durante o processo de elaboração do conhecimento histórico, diante da regulação dos métodos e das normas, ocorre certo prejuízo ao potencial de orientação característico de todas as formas de pensamento histórico. O historiador, no momento em que realiza sua pesquisa, se distancia (propositalmente) de seu contexto de orientação para realizá-la sob a pressão do método. Nesse momento, acontece uma perda de percepção da totalidade do mundo histórico (RÜSEN, 2001, p.111). Esse é um processo que se inicia com a cientifização da História, conforme o processo que discutimos.

De acordo com Rüsen, o principal prejuízo desse processo encontra-se na sua aceitação pura e simples, gerando um abismo cada vez maior entre as carências de sentido e as produções historiográficas. Com o processo de cientifização da História apresentando avanços sem mostrar evidências de recuo, como resolver o problema desse abismo? A resposta está na formação histórica. Rüsen afirma, e assim também acreditamos, que é formando historicamente os sujeitos destinatários que estes se tornarão aptos a integrar os conteúdos particulares das histórias às interpretações subjetivas da totalidade histórica do mundo no qual agem e sofrem (RÜSEN, 2001, p.95). A formação histórica funcionaria, portanto, como um contrapeso às tendências de especializações metódicas da ciência histórica, como a maneira mais adequada de religar o saber especializado da ciência à vida prática (RÜSEN, 2001, p.120).

A ciência histórica mobiliza constantemente sua consciência histórica na busca pela produção de sentido e o fruto dessa busca são as narrativas históricas. As narrativas são verdadeiras representações da evolução temporal do homem e, na medida em que partem das contingências que são realidade não só da ciência histórica, mas também da vida de todo ser humano, podem

fornecer para este um construto de identidades e memórias que o auxilie em seu quadro de orientação para a vida prática humana (RÜSEN, 2001, p. 67).

> A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é, por conseguinte, ganho de tempo, e o conhecimento histórico é o tempo ganho (RÜSEN, 2001, p. 60).

Dentre as contribuições de Rüsen para as pesquisas sobre o ensino de História, destaca-se o conceito multifacetado de consciência histórica, que norteará análises qualitativas em pesquisas desenvolvidas no Brasil e no mundo. Rüsen divide a consciência histórica em quatro tipos: tradicional, exemplar, crítica e genética.

A constituição tradicional de sentido é uma posição em relação ao passado, cujas narrativas são responsáveis por fornecer valores num modelo de tradição estável. Nele, as contingências, as crises, as inquietações são acalmadas por representações da experiência passada que estão enraizadas nas ideias de identidade, valores e de pertencimento a uma comunidade. Essa forma de orientação é responsável pela repetição de comportamentos em sujeitos de uma sociedade. É o que acontece, por exemplo, com as concepções de identidade sexual, que, enraizadas no tempo, ecoam nos discursos da tradição e se refletem nos indivíduos.

A exemplar é aquela forma de constituição de sentido que vê no passado como um todo uma reunião de regras de conduta e moral utilizáveis no presente. As lições do passado podem provir de tradições diferentes, não se vinculando apenas a uma tradição fixa. Esse modo de orientação segue a máxima da História como mestra da vida - *história magistra vitae*. Acontecimentos do passado são rememorados a partir das necessidades das contingências do presente, como uma forma de compreender o que se passa e se orientar para o futuro. Em questões políticas, por exemplo, casos históricos do passado são retomados, acreditando-se na lógica de que circunstâncias

parecidas no passado e no presente seguem os mesmos princípios gerais e, nesse sentido, o passado tem muito a ensinar ao presente.

A forma de orientação crítica significa a postura crítica diante de quaisquer dos tipos anteriores, seja desafiando a capacidade de orientação das narrativas tradicionais ou relativizando os valores morais provenientes da experiência do passado. Nesse sentido, o conhecimento histórico, suas categorias, conceitos e símbolos são desnaturalizados e repensados. Há uma negação das narrativas históricas dominantes. Na historiografia, um exemplo dessa negação dos modelos históricos consagrados é a História da mulher, que propõe repensar estereótipos já enraizados na cultura. Essas novas abordagens são fundamentais principalmente no que diz respeito à sexualidade, um fator fundamental na formação da identidade humana.

A constituição genética de sentido situa-se para além da afirmação ou negação das três últimas formas de consciência histórica. A mudança é central para o passado e cede diferentes significados à História. Diferentes pontos de vista são aceitos para compor a perspectiva de mudança temporal. Trata-se de um saber histórico no qual a mudança no tempo é compreendida e é formadora de sentido. Essa forma de constituição de sentido está presente na historiografia principalmente após seu processo de cientifização no século XVIII.

Segundo Rüsen, os quatro tipos de consciência história podem coexistir e não formam um tipo de hierarquia evolutiva. Entretanto, apenas com a consciência histórica genética o ser humano é capaz de se libertar e produzir seu próprio quadro de significados. Para Rüsen, a principal função da consciência histórica no estudo da História é fornecer ao aluno as ferramentas que o permitam compreender o passado como uma construção capaz de orientá-lo no tempo. A obtenção dessas ferramentas e o desenvolvimento dessa compreensão histórica genética, como definida por Rüsen, constituem os pilares dos novos objetivos colocados à Educação em História (RÜSEN**,** 2007).

Ao trabalhar com esses novos objetivos, também Peter Lee propõe um novo conceito: o conceito de Literacia Histórica *(historical literacy)*. Pensado a partir das pesquisas empíricas, a literacia histórica constitui-se de dois pontos fundamentais: as ideias dos alunos sobre História e sua capacidade de orientação em relação ao passado (LEE, 2006).

Trata-se, fundamentalmente, de uma aplicação prática do conceito de consciência histórica de Rüsen nas pesquisas em educação histórica. De acordo com Lee, um conceito de literacia histórica nortearia as pesquisas em educação histórica, unindo trabalho passado e novas indagações, mantendo o foco sobre a forma como os estudantes farão uso da História para se orientar no tempo e no modo como a História deve ser ensinada para alcançar esse objetivo (sua utilidade prática).

Investigar as funções práticas da História sob o recorte do ensino constitui um problema ligado não só às necessidades da educação histórica, mas à ciência histórica como um todo. A problemática dessa pesquisa se liga diretamente às necessidades investigativas de uma História novamente preocupada com a reflexão didática do uso da História na vida prática, ponto de fundamental importância para os debates acerca da atividade do próprio historiador.

A pesquisa empírica qualitativa de mapeamento da consciência histórica e a intervenção sobre as formas de se compreender a História no ambiente escolar trazem, portanto, contribuições não só para a temática da educação histórica como para a ainda recente disciplina Didática da História, que se encontra em fase de estruturação. A pesquisa empírica em ensino de História produz resultados, observações, experiências e pareceres que serão fundamentais para a reflexão da História como ciência, sua posição e relevância nas sociedades atuais. De acordo com Rüsen (1987), a História carece de investigações desse tipo.

Para o desenvolvimento da História como disciplina nas escolas, as contribuições são não só diretas como também necessárias. Pesquisas que possuem no ensino e na aprendizagem da História seu objeto específico de

investigação são fundamentais para o desenvolvimento das práticas e métodos nas salas de aula (SCHMIDT, 2006). Pesquisador da área de educação histórica, Peter Lee (2006) defende a existência de investigações sobre o ensino de História vinculadas diretamente à prática:

> A pesquisa é necessária para que nos permita entender as ideias que estruturam as relações dos alunos com o passado e os tipos de passado a que eles têm acesso. Simultaneamente, devemos tentar desenvolver abordagens práticas que construam nosso conhecimento das ideias dos alunos e os tipos de passado aos quais têm acesso. Pesquisa e prática devem andar juntas com o desenvolvimento do currículo e com a contribuição dirigida por professores em estudos pilotos de pequena escala (LEE, 2OO6, p. 147).

Esta pesquisa cumpre essa tarefa empírica da Didática da História de investigar os processos de recepção e transmissão do conhecimento histórico (BERGMANN, 1985). É fato que, assim como a ciência histórica do século XVIII não supre todas as necessidades das sociedades atuais, os métodos de ensino e aprendizagem de História, comuns a esses períodos, também não são capazes de corresponder às expectativas presentes.

Desse modo, a educação histórica necessita (tanto quanto a ciência histórica) de esforços investigativos, pesquisas e estudos para seu desenvolvimento (BARCA, 2009). Entretanto, é importante salientar que sua metodologia deverá ser diferenciada, dada a especificidade dos objetos de estudo. Métodos históricos tradicionais de análise de documentos, por exemplo, não oferecem ao pesquisador de educação histórica arcabouço suficiente para procurar em suas fontes respostas para seus questionamentos. Rüsen defende mesmo a aproximação e apropriação de métodos comuns a outras Ciências Humanas ou Sociais a fim de solucionar essas questões.

1.3 Conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem.

A primeira investigação em cognição histórica a trabalhar com conceitos substantivos e de segunda ordem foi realizada por Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby. O Projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*), financiado pelo *Economic and Social Research Council*, *UK,* tinha como objetivo investigar as ideias das crianças sobre narrativa em História. Essa era uma investigação pertinente principalmente pelo momento de crise e mudanças pelo qual passava a disciplina de História na Inglaterra e no Reino Unido.

De acordo com Peter Lee, em trabalho apresentado na Primeira Jornada Internacional de Educação Histórica, realizada em 2000 na Universidade do Minho, Portugal, a partir dos anos 60 surgiu, na Inglaterra e no Reino Unido, um receio de que os alunos deixassem de estudar História. Segundo ele, poucos alunos optavam pela disciplina, que se caracterizava por apresentar um amontoado de histórias que não agradavam às crianças, que preferiam as histórias da TV. Diante disso, propôs-se o Projeto 13-16, que tinha como objetivo justamente reverter esse processo. (LEE, 2001).

A partir desse projeto, surgiram novas ideias para o ensino de História: “Que ideias as crianças traziam para a disciplina História? Quais conceitos, quais imagens a História fornecia às crianças?”. As mudanças percebidas nas escolas inglesas, e que acabaram por aumentar o interesse dos alunos pela disciplina, apontaram que era necessário que os alunos aprendessem progressivamente, que operassem mudanças de ideias e que pudessem perceber essas mudanças.

De acordo com Lee, ao apresentar muitas fontes históricas aos alunos, o professor acaba por promover conhecimentos desagregados e, quando diferentes versões são apresentadas, isso pode levá-los a inferir que uma versão é a correta e a outra, a errônea. A impossibilidade de confirmar esses fatos leva a criança a concluir que esse é um estudo inútil. Seguindo esse raciocínio, Lee conclui que a História é contraintuitiva para as crianças, porque

elas são ensinadas a dizer a verdade e, para elas, a verdade está diretamente relacionada àquilo que realmente aconteceu. Só se poderia chegar à verdade se alguém que presenciou o acontecimento o relatasse ou escrevesse. O trabalho investigativo do historiador, que envolve diferentes fatos e considerações até que chegue a algumas conclusões, é difícil de ser compreendido pelas crianças desde que não faz parte de suas experiências. Peter Lee considera que:

> Para haver sucesso na sala de aula é preciso que as crianças saibam que tudo o que estão a estudar já foi estudado por alguém. A partir do momento em que falamos do que pode ou não ser testemunhado, as crianças fazem avanços na compreensão de "evidência", compreendem que os historiadores não copiam os testemunhos, pois eles fazem inferências. A história não para nos testemunhos. (LEE, 2001, p. 15).

É nesse contexto de investigação das ideias históricas dos alunos que os conceitos substantivos e de segunda ordem começam a ser definidos. Esses autores entendem por conceitos de segunda-ordem os conhecimentos que vão além dos conceitos substantivos ou de conteúdos específicos da História, que conferem à disciplina um caráter epistemológico. Os conceitos de segunda ordem estão envolvidos em qualquer História, qualquer que seja o conteúdo a ser estudado. (LEE e ASHBY, 2000).

> Existem conceitos substantivos, como os de agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de conceitos também, os "conceitos de segunda ordem". É esse tipo de conceito, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideais das crianças sobre estes conceitos, pois, se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão, se nada se fizer para as contrariar. (LEE, 2001, p.15).

Fazem parte dessas ideias os conceitos relacionados às formas de compreensão ou pensamento histórico, como o conceito de narrativa,

inferência, imaginação, explicação histórica e evidência (LEE, 2005). Segundo Rüsen, os conceitos de segunda ordem não se referem diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal. Por exemplo, continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época. (RÜSEN, 2007).

Os conceitos de segunda ordem estão para além da História. Tratam do tipo de conhecimento que está envolvido quando se estuda História. Por detrás da produção dos conteúdos, é conhecimento envolvido e construído na disciplina. Os conceitos substantivos seriam conteúdos como Império Romano, Iluminismo e Revolução Industrial; e os conceitos de segunda ordem estariam relacionados às ideias históricas estruturais do pensamento histórico, independentemente de qual seja o conteúdo, assim como as categorias temporais, permanências e rupturas, por exemplo, ou também aquelas relacionadas às formas de compreensão histórica, como evidência, inferência, explicação e narrativa histórica (LEE, 2005). As ideias de segunda ordem são, de fato, um poderoso instrumento para a compreensão da disciplina História.

1.4 História como Evidência.

De acordo com Rüsen, formação histórica é o conjunto de competências que uma pessoa deve possuir para que os processos subjetivos de construção, atribuição e consolidação de identidades – dos quais o agir extrai a direção de sua execução – se correspondam com o patamar de racionalidade da ciência histórica. Identificada a relevância da formação histórica para a realização da função orientadora da História, surge, então, um novo questionamento: quais habilidades os sujeitos historicamente formados precisam desenvolver para utilizar o potencial orientador da ciência histórica? Discutiremos a seguir quais são essas habilidades, atendo-nos à capacidade de lidar com o conceito de evidência histórica.

Os sujeitos aptos a lidar com o conhecimento histórico têm como primeira barreira a ser transposta uma característica peculiar presente nas narrativas históricas, a saber, o seu critério de “verdade”. As narrativas históricas produzidas a partir desse tipo específico de pensamento histórico regulado pela ciência histórica têm como característica principal sua pretensão de “verdade”. Essa pretensão, como já discutida, provém do caráter científico da ciência histórica.

A existência de um método para as pesquisas e a regulação das relações entre o historiador e os tempos passado, presente e futuro distanciam as narrativas históricas de outras formas de orientação cultural, como a ficção e a literatura, e trazem consigo a constante preocupação e a proposta de elucidar a “verdade”. Lidar com essa característica das narrativas históricas é ponto crucial para que os sujeitos as utilizem, aproveitando suas possibilidades para a resolução das contingências da vida prática.

Ao discutir no livro *Razão histórica* os critérios do pensamento histórico e tendo em vista que as formas científica e não científica de se pensar a História são distintas, Rüsen propõe a seguinte pergunta: “Por que se faz História como ciência, pura e simplesmente?” Como resposta, afirma: “Porque com a História como ciência quer-se obter certo resultado, um determinado objetivo de validade da narrativa histórica: a verdade de cada história narrada.” (RÜSEN, 2001, p.85)

Desse modo, essas duas formas de pensamento histórico possuem em sua origem existencial uma semelhança e uma diferença: ambas surgem das carências de sentido, o que faz com que tanto a tradição quanto o pensamento histórico científico estejam aptos a fornecer orientações culturais; em contrapartida, enquanto a tradição e suas narrativas não têm por princípio o caráter de verdade, e têm, portanto, sua validade ligada exclusivamente às necessidades do presente e às experiências do passado, a ciência se orienta pela pretensão de que seus enunciados sejam válidos, verdadeiros, universais e, por esse motivo, devem ser acatados, isto é, por revelarem o passado aos sujeitos.

Não basta se propor a revelar verdades para que as narrativas históricas sejam verdadeiras. Sendo assim, o que faz uma narrativa histórica ser considerada válida, verdadeira, significativa? Uma narrativa é considerada verdadeira (ou não) de acordo com o seu receptor, que acredita ou não naquilo que está recebendo. Inserido nessa problemática, Rüsen aponta uma questão importante: segundo ele, as narrativas são escritas de modo a não levantar dúvidas ou, quando essas dúvidas acontecem, elas são produzidas de modo a responder e a sanar essas mesmas dúvidas. Em outras palavras, "as histórias previnem as dúvidas à medida que fundamentam sua credibilidade." (RÜSEN, 2001, p.87).

De acordo com Rüsen, existem três momentos em que surgem dúvidas acerca da credibilidade das histórias: no primeiro, "a propósito de seu conteúdo experiencial", a história é produzida a partir de suas relações com as experiências do passado e isso já basta para garantir sua credibilidade; no segundo, "sobre sua significação", as experiências do passado não bastam e o contexto presente e as intenções do futuro são também levadas em conta. É essa relação entre os tempos que confere significância à história. Dessarte, nas palavras de Rüsen, as narrativas são "significativas à medida que conseguem relacionar as experiências do tempo passado com as intenções projetadas de seus destinatários" (RÜSEN, 2001, p.88); no terceiro, "quanto ao seu sentido", concluem-se os três momentos de dúvida.

Os dois primeiros discutem os critérios que possibilitam considerar uma história verdadeira, crível ou duvidosa, partindo, portanto, das pretensões de verdade. Entretanto, esses critérios não são suficientes para caracterizar a função orientadora das histórias, na medida em que não comportam a integração entre as experiências do passado e as expectativas do futuro, ponto fundamental para que as narrativas façam sentido e possam ser, de fato, utilizadas pelos sujeitos. Nas palavras de Rüsen:

> om essa propriedade, a de representar a continuidade construtiva da identidade, a síntese entre experiência do tempo e expectativa quanto ao tempo, produzida pela narrativa de uma história, adquire o caráter de determinadora de sentido da vida prática atual. (RUSEN, 2001, p.89) (...) A plausibilidade, a

> capacidade de convencimento que uma história possui, como síntese narrativa entre experiência e norma, depende do princípio unificador, do critério de sentido (ou de um conjunto de critérios) adotado pela narrativa histórica ou a que ela recorre, quando media a experiência do tempo passado com a experiência do tempo futuro na unidade de uma história, de modo tal que seus destinatários se valham dela para se orientar no fluxo temporal de suas vidas práticas, ou seja, para que se autoafirmem e se valorizem (RÜSEN, 2001, p.90)

Ao procurar sanar as dúvidas, as narrativas recorrem, ainda de acordo com Rüsen, a três possíveis formas de garantir sua credibilidade: experiências, normas e valores e, por fim, determinações de sentido (RÜSEN, 2001, p. 91-92). O primeiro recurso, o da experiência, trata de narrar o que de fato aconteceu no passado. Para confirmar sua validade, as histórias narradas procuram apresentar fontes, indicar testemunhos ou, no caso de um narrador-testemunha, esse procura atestar a credibilidade de sua narrativa a partir do que viu com os próprios olhos. Nesse caso, o recurso utilizado é o da "pertinência empírica".

No segundo recurso, a pretensão de validade das histórias se baseia na exposição de que os acontecimentos narrados possuem significado para os sujeitos no presente. Para garantir tal fato, as narrativas se baseiam nas normas e nos valores vigentes. Com esse recurso de verdade, as narrativas que apresentam credibilidade podem ser entendidas como narrativas "normativamente pertinentes".

Por fim, o ultimo recurso trata das determinações do sentido. Esse recurso consiste em relacionar o contexto de sentido com os fatos e normas e apresentá-los na narrativa em um fluxo temporal que seja útil à vida prática dos sujeitos destinatários. Trata-se de uma fundamentação de verdade caracterizada como "pertinência narrativa".

Essas são, segundo Rüsen, as pretensões de verdade presentes na constituição original da consciência histórica. Os três recursos não se sobrepõem e apresentam uma complexa relação entre si. Sozinhos, não são capazes de garantir uma adesão direta por parte dos destinatários. Todavia, Rüsen aponta o critério de pertinência narrativa, o último dos três

apresentados, como situado em um plano superior ao dos outros dois: “É nele que culmina a pretensão de validade que as histórias têm ao dirigir-se àqueles que querem se servir delas para orientar-se no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 93).

Ativemos-nos até o momento às formas pelas quais uma narrativa histórica apresenta dúvidas e como utiliza recursos para saná-las e atingir seus pressupostos de verdade. Essa discussão, vimos, não se encerra na produção de uma excelente narrativa histórica. Para que se conclua a função de orientação, é preciso que a narrativa chegue até o destinatário e atinja o objetivo original da História, forneça subsídios para a orientação cultural. Trataremos adiante das problemáticas envolvidas nos processos de recepção das narrativas históricas.

Peter Rogers, em seu artigo “The new history: theory into practice” (Nova história: teoria na prática) (ROGERS, 1978), propõe uma discussão acerca das condições gerais que validam uma afirmação de conhecimento. Numa primeira análise, afirma que, quando o sujeito destinatário de uma narrativa histórica precisa considerar os fundamentos sobre os quais repousam as afirmações de conhecimento, o simples ato de recorrer a uma boa autoridade está longe de ser o mais adequado. Nesse caso, outras formas de avaliar as informações são necessárias. Em suas palavras:

> Há diferentes tipos de evidências que devem ser empregadas e manipuladas por diferentes estratégias de investigação, precisamente porque existem diferentes tipos de questionamentos preocupados em produzir diferentes tipos de afirmação. (ROGERS, 1978, p.7).

A História é produzida a partir dos questionamentos feitos sobre o passado. Esses questionamentos são os mais diversos e é a natureza individual e específica deles que vai determinar o que serve de evidência na validação de qualquer tipo de afirmação de conhecimento. Seguindo esse raciocínio, Rogers acredita que a investigação histórica deve ter um papel de destaque nos currículos de História. Segundo ele, é preciso que se leve a sério esse empreendimento nas salas de aula, tendo como objetivo principal o desenvolvimento do conceito de evidência histórica pelos alunos. Rogers

chega a essa conclusão após três décadas de estudo, incentivando análises críticas das fontes e, especificamente, o questionamento de testemunhos e do lugar do autor da narrativa. Suas pesquisas sugerem que a grande maioria dos estudantes avaliados possui uma forte tendência a tratar as fontes como dadas e, quando existem dúvidas, o recurso mais amplamente utilizado é recorrer às autoridades.

Isso não significa que haja, da parte dos alunos, uma completa falta de habilidades para lidar com as narrativas históricas. O que ele sugere é que, pela forma como o ensino de História vem sendo aplicado nas salas de aula, haja como resultado uma clara limitação dessas habilidades. De acordo com as pesquisas de Rogers, de maneira geral os alunos compreendem que o conhecimento que possuímos do passado é proveniente de materiais do próprio passado deixados para trás e são capazes de aprender e repetir rotinas de questionamentos de fontes históricas, sem que haja, entretanto, uma compreensão dessas fontes como evidências. (ROGERS, 1978, p.7).

Diante dessas afirmações, Rogers conclui que, enquanto o apelo às autoridades representarem um recurso válido para confirmar afirmações históricas e o trato com as fontes for compreendido como uma atividade de simples repetição, o conhecimento histórico continuará sendo inerte e de pouco ou nenhum uso para a vida prática dos estudantes. De maneira que, utilizando o conceito de Rüsen, a *formação histórica* da qual dispomos não nos prepara de fato para recebermos ativamente o conhecimento histórico produzido pela Ciência da História.

O conceito de evidência nos é de extrema pertinência, pois, ao avaliarmos as respostas dos candidatos à questão proposta no vestibular, teremos o interesse de identificar se os candidatos trataram as imagens, no caso, como veremos, os dois cartazes de guerra apresentados como fonte histórica, pensando-os como fonte de informação dada ou trabalhando as imagens como evidência, desse modo compreendendo os cartazes como fruto da sociedade que os produziu.

Como trataremos no próximo capítulo, as habilidades de trabalhar com as fontes a partir do conceito de evidência faz parte das expectativas dos elaboradores da prova em questão. Isso fica claro quando analisamos a resposta esperada, divulgada como gabarito da prova no *site* da Universidade Federal de Goiás (UFG). É nosso interesse, portanto, identificar se os candidatos que realizaram a prova de vestibular apresentam essas habilidades desenvolvidas ou não e de que modo eles as apresentam.

Voltando ao nosso foco principal, que é a função da História na vida prática no sentido de fornecer orientação para o ser humano, o conceito de evidência e o desenvolvimento da habilidade de trabalhar as fontes como evidência não apenas se justificam como podem ser colocados no centro da questão.

Isso porque, como afirma Peter Rogers, os alunos, mesmo quando incentivados a realizar trabalhos críticos com fontes, têm a propensão de tratá-las como informação dada e, desse modo, para avaliar o seu caráter de verdade, apelam para as autoridades sem buscar essa avaliação na própria fonte. Segundo Rogers, enquanto esse ciclo existir para o aluno, enquanto não houver uma relação simbiótica entre “o saber que e o saber como”, os saberes históricos continuarão sendo conhecimento inerte, de pouco uso para a vida prática. Rogers chega a afirmar que os alunos não serão capazes de se envolver em debates históricos no futuro e não conseguirão compreender o motivo pelo qual as explicações sobre os eventos do passado ou o significado desses eventos podem mudar ao longo do tempo. (ROGERS, 1978, p.7).

CAPÍTULO II - VISUALIDADES E COGNIÇÃO.

Este capítulo se inicia com um levantamento de pesquisas que têm apreciado ideias históricas a partir da análise de narrativas e de respostas de alunos a determinados questionários. Procuraremos apontar os objetivos centrais de cada pesquisa bem como a metodologia utilizada, a amostra avaliada e as considerações de cada pesquisador a partir dos resultados encontrados. No segundo tópico, faremos a delimitação da fonte, justificando a escolha da questão do vestibular que analisaremos, expondo os detalhes de sua constituição, a resposta esperada e as imagens que serão analisadas. Apontaremos também as técnicas de amostragem utilizadas. Por último, apresentaremos a metodologia utilizada na análise dos dados, o método qualitativo inspirado na metodologia da *Grounded Theory* e a técnica de amostragem teórica.

2.1 Mapeando o Campo Empírico e Conceitual.

O interesse em compreender a consciência histórica e os debates teóricos aqui levantados têm norteado pesquisas em todo o mundo. Uma das vertentes que investigam a consciência histórica utilizando-se dos conceitos elaborados por Jörn Rüsen é a da Educação Histórica. De acordo com Isabel Barca, para obter um diagnóstico sistemático do pensamento histórico de alunos, construído dentro e fora do âmbito escolar, desenvolvem-se pesquisas em vários países, como Brasil, Grécia, Portugal, Taiwan e Inglaterra. Essas investigações têm diagnosticado um conjunto apreciável de ideias ou concepções prévias de alunos de História exploradas em situações de aprendizagem (BARCA, 2007). Segundo ela, a partir desse conhecimento o professor se capacita a promover debates acerca de um determinado conteúdo histórico que se aproxima da realidade dos alunos, gerando interesse e facilitando a sua produção de sentido.

De acordo com LEE (2006), o projeto “How people learn”, do Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos da América, tem como princípio-chave de aprendizado a importância de se levarem em conta as concepções prévias dos alunos para que eles possam de fato apreender os conceitos que são ensinados e deles fazer uso em suas contingências:

> Os alunos vão para as salas de aula com pré-conceitos sobre como funciona o mundo. Se suas compreensões iniciais não são levadas em conta, podem falhar em entender novos conceitos e as informações que lhes são ensinados ou podem aprendê-los para uma prova, mas revertem para seus pré-conceitos fora da sala de aula. (DONOVAM; BRANSFORD; PELLEGRINO, 1999, s/p).

A concepção prévia é uma das condições para o desenvolvimento da consciência histórica (Rüsen), conceito que se encontra entre os objetos centrais das pesquisas em educação histórica. É o caso da pesquisa coordenada por Isabel Barca em Portugal, denominada: “Consciência histórica – teoria e práticas” (HICON)[2].

Utilizando-se do conceito de consciência histórica de Rüsen, o projeto HICON procura explorar as ideias de alunos portugueses do 10° ano de escolaridade sobre o passado contemporâneo nacional e mundial. A problemática da investigação é colocada da seguinte forma: “Quais sentidos de narrativas sobre o passado são produzidas por jovens portugueses após a sua escolaridade obrigatória de nove anos?” (BARCA, 2007)

Para a pesquisa, foi desenvolvido um exercício de cognição formado por duas questões abertas e elaboradas de modo a incentivar a produção de narrativas por parte dos estudantes. Abaixo as questões:

> Tarefa 1: Imagina que estás num campo de férias onde se encontram jovens de todo o Mundo. Um dia foram desafiados

[2] O Projeto “Consciência histórica: Teoria e Práticas” (HICON) de Portugal é coordenado por Isabel Barca e aprovado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), coparticipado pelo Fundo Comunitário Europeu (FEDER). Assim como as pesquisas da educação histórica efetivadas na Inglaterra, o estudo procura realizar o levantamento de conceitos substantivos e de segunda ordem em História, mas propõe, como novidade, a exploração de sentidos identitários. (BARCA, 2007).

> cada um a contar a outros a história do seu país. Como lhes contarias a História de Portugal nos últimos cem anos? (BARCA, 2007, p. 119).
>
> Tarefa 2: Depois de ouvirem contar a história de vários países, os jovens acharam que seria interessante ouvir como cada um contava a história do mundo. Como lhes contarias a História da Terra nos últimos cem anos? (BARCA, 2007, p. 120).

As duas questões foram aplicadas aos estudantes durante uma aula de duração de noventa minutos e uma situação foi previamente negociada com o professor de cada turma. Fizeram parte da pesquisa 140 alunos de seis turmas de três escolas de Portugal. Tratava-se de uma pesquisa qualitativa e, para a análise das respostas, foi utilizado o método indutivo da *Grounded Theory,* uma das abordagens metodológicas mais utilizadas nas pesquisas em educação histórica. A análise dos dados sugeriu um conjunto de cinco construtos: marcos históricos, marcos temporais, protagonistas da História e valores associados, mensagens nucleares sobre o país e o mundo contemporâneo e, por fim, sentidos da mudança em História. (BARCA, 2007).

A partir desses construtos, a pesquisa gerou resultados que sugerem que, ao terminar seus estudos obrigatórios, os jovens têm um quadro relativamente bem estruturado da História de seu país, mas poucos marcos organizados da História Mundial. A análise das narrativas produzidas evidenciou que sua compreensão de História é limitada para o âmbito global. Ela é compreendida como um amontoado de quadros específicos e distantes, construída não por pessoas, mas por vilões e vítimas quase sempre sem rosto. (BARCA, 2007).

Também na Inglaterra, uma das perspectivas do Projeto CHATA - *"*Conceitos de História e Abordagens de Ensino"[3] - procurou examinar as abordagens dos alunos em testar as afirmações históricas bem como o seu entendimento da relação entre afirmações e evidências históricas. Dentre os

[3] O Projeto CHATA – "Concepts of History and Teaching Approaches 7-14" - é desenvolvido na Inglaterra por um grupo de pesquisadores, dentre os quais Peter Lee e Rosalyn Ashby. O objetivo principal é mapear as ideias históricas dos estudantes ingleses. Os números "7-14" no nome do Projeto se referem à idade do público-alvo da pesquisa. (ASHBY, 2006).

objetivos, encontrava-se a tentativa de desenvolver um conceito de evidência histórica a partir da análise das respostas de 320 alunos de 3°, 6º, 7º e 9º anos escolares a duas questões propostas. Os resultados apresentados refereriram-se à compreensão dos alunos sobre a natureza e o *status* de diferentes tipos de afirmações históricas. Constituiu-se um estudo pioneiro sobre o conceito de evidência. (ASHBY, LEE, DICKINSON, 1993).

Da mesma sorte, Rosalyn Ashby objetivou em uma pesquisa compreender as formas com que alunos lidam com afirmações históricas. Para isso, elaborou duas questões distintas que tratavam do critério de verdade em História e aplicou o pequeno questionário a um grupo de 320 alunos frequentadores dos 3°, 6°,7° e 9° anos de três escolas inglesas primárias e seis secundárias, que formaram a amostra da pesquisa.

Dentro dos pressupostos teóricos de Rogers, já discutidos neste trabalho, os dados coletados, ou seja, as respostas dos alunos levaram Ashby a defender que a investigação histórica deve ser um dos principais aspectos da História escolar e o principal objetivo desta deve ser o desenvolvimento da habilidade de trabalhar com as fontes a partir do conceito de evidência. (ASHBY, 2006, p.156). Isso porque aos alunos foram entregues duas fontes, denominadas “pistas” e, sobre cada pista, foi feito um questionamento. A primeira pista continha a informação de que a fonte havia sido escrita por um monge inglês chamado Gildas, no ano de 540. Afirmava que uma grande batalha teria acontecido em Brandon Hill e, como fator de validade, defendia que o autor da pista havia nascido no ano da batalha. Sobre essa pista indagou-se: “Como você poderia checar se houve uma batalha em Bandon Hill?”.

A segunda pista também trazia informações de autoria e data - “Escrita em 800 por um monge galês chamado Nennius” - e tinha como principal afirmativa a seguinte frase: “Na batalha, Arthur matou 960 saxões sozinho”. Foi perguntado ao aluno: “Como vocês poderiam decidir se isso é verdade?”

A análise dos dados da pesquisa seguiu o método indutivo, ou teoria fundamentada em dados. Ashby realizou a leitura minuciosa de todas as

respostas, elencando os tipos mais frequentes, criando categorias de análise. Para a primeira questão - “Como você poderia checar se houve uma bataha em Brandon Hill?”-, Ashby definiu quatro categorias de análise, compreendidas como quatro tipos de respostas frequentes.

A primeira, denominada “Livros e Especialistas”, englobou a maior parte das respostas, ou seja, a maior parte dos alunos afirmou que recorreria a livros e a especialistas para verificar a afirmação dada. Na segunda categoria, “Registros e relíquias”, os alunos afirmaram que poderiam escavar o local à procura de vestígios, partindo do pressuposto de que o local da batalha era conhecido. A terceira categoria, “credibilidade”, registrou respostas que vincularam a veracidade da fonte à credibilidade de quem a escreveu. Por fim, a quarta categoria - “Questionando a afirmação” -, ficou com o menor número de respostas, com a particularidade de que foram, na sua grande maioria, respostas de alunos dos últimos anos. Os alunos questionaram a natureza das afirmações, indo além da informação como dada ou como fato conhecido sobre o qual se pode fazer uma pesquisa.

Para Rosalyn Ashby, a análise dos dados evidenciou que a maior parte dos alunos não consegue trabalhar com as fontes a partir do conceito de evidência, revelando uma situação que acontece nas aulas de História. Para ela, o mau uso dos conceitos de “evidência” e “fonte” por parte dos próprios professores pode ser a origem do problema. Os alunos precisam compreender a relação simbiótica defendida por Rogers, ou seja, precisam entender que fonte e evidência não são a mesma coisa e compreender a relação de evidência que existe entre fontes e afirmações. Por outro lado, a pesquisa também revela a existência de respostas que apresentam complexidade de compreensão histórica por parte dos alunos. O que deve servir de alento e de encorajamento para novos trabalhos de pesquisa, além do desenvolvimento e tentativa de novos métodos em sala de aula a fim de haver mais alunos utilizando a História em sua orientação para a vida prática. (ASHBY, 2006, p. 168).

Todavia, a investigação mais ampla e abrangente de mapeamento da consciência histórica está locada no projeto "Youth and History"[4], coordenado por Magne Angvik e Bodo Von Borries. Essa foi uma das primeiras pesquisas realizadas no âmbito da Didática da História. O projeto procurou identificar e avaliar a aplicação do conceito de consciência histórica nas opiniões emitidas por jovens de 15 anos e seus professores, em 25 países, inclusive Israel e Palestina, num total de 31.000 entrevistados. Os organizadores da pesquisa desenvolveram dois questionários: um a ser aplicado aos professores e outro, aos estudantes. Os questionários foram longos e abordavam vários temas. Para os estudantes, por exemplo, perguntou-se, dentre outras questões, sobre sua concepção de História, sobre a credibilidade de fontes e o aproveitamento das aulas de História. O questionário aplicado aos professores tratava, dentre outros assuntos, do objetivo do ensino de História, suas perspectivas políticas e os conceitos mais importantes ensinados. (ANGVIK e BORRIES, 1997).

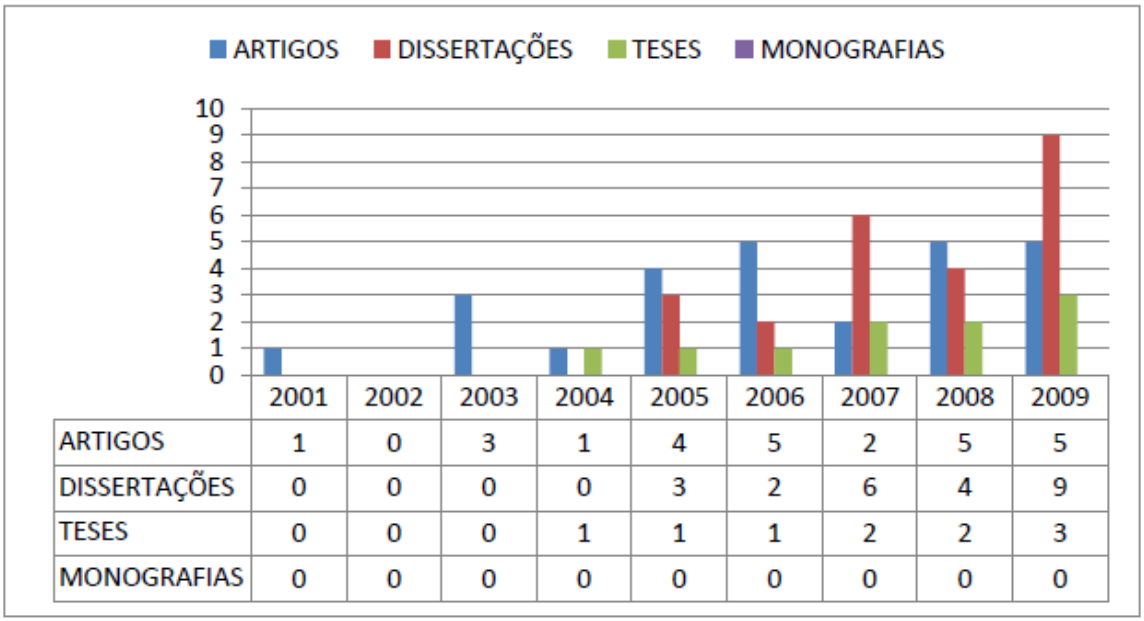
As respostas obtidas com o projeto "Youth and History" deixaram claro que o discurso de alunos, professores e dos currículos oficiais encontram-se em plena desarmonia. A influência dos professores de História sobre as ideias e opiniões dos alunos é limitada, como também o é a dos currículos oficiais sobre a atuação dos professores. Esse exemplo corrobora a tese de Christian Laville (1999) de que as constantes lutas pelo domínio da narrativa histórica não passam de lutas vãs, pois, segundo ele, "pensar que ainda é possível regular as consciências e os comportamentos por meio do ensino de História não passaria [passa] de uma vã ilusão".

No Brasil, também existem investigações acerca da consciência histórica. Willian Barom, em sua dissertação intitulada *Didática da História e Consciência Histórica: pesquisas na pós-graduação brasileira (2001 – 2009)*,

[4] O projeto *"*Youth and History*"* começou a ser desenvolvido nos países europeus no ano de 1994, com base na rede European Standing Conference of History Teachers Associations. Foi um *survey* que envolveu vários pesquisadores na Europa que, liderados por Magne Angvik e Bodo von Borries, desenvolveram, aplicaram e analisaram uma série de questionários com o objetivo de investigar o ensino e a aprendizagem de saberes históricos em jovens de 15 anos e seus professores. (CERRI, 2007).

realizou um profícuo trabalho de levantamento de todas as produções acadêmicas teóricas ou de pesquisa empírica que trabalhavam com o conceito de consciência histórica no Brasil. O recorte é de 2001 a 2009, porque, em 2001, foi publicado o primeiro artigo envolvendo esse tema, produzido por Luis Fernando Cerri, e foi também o ano da primeira publicação da obra *Razão Histórica* de Rüsen no Brasil; e 2009, porque o levantamento foi feito em 2010, ao início do mestrado de Barom, e teve seus resultados apresentados no ano de 2012.

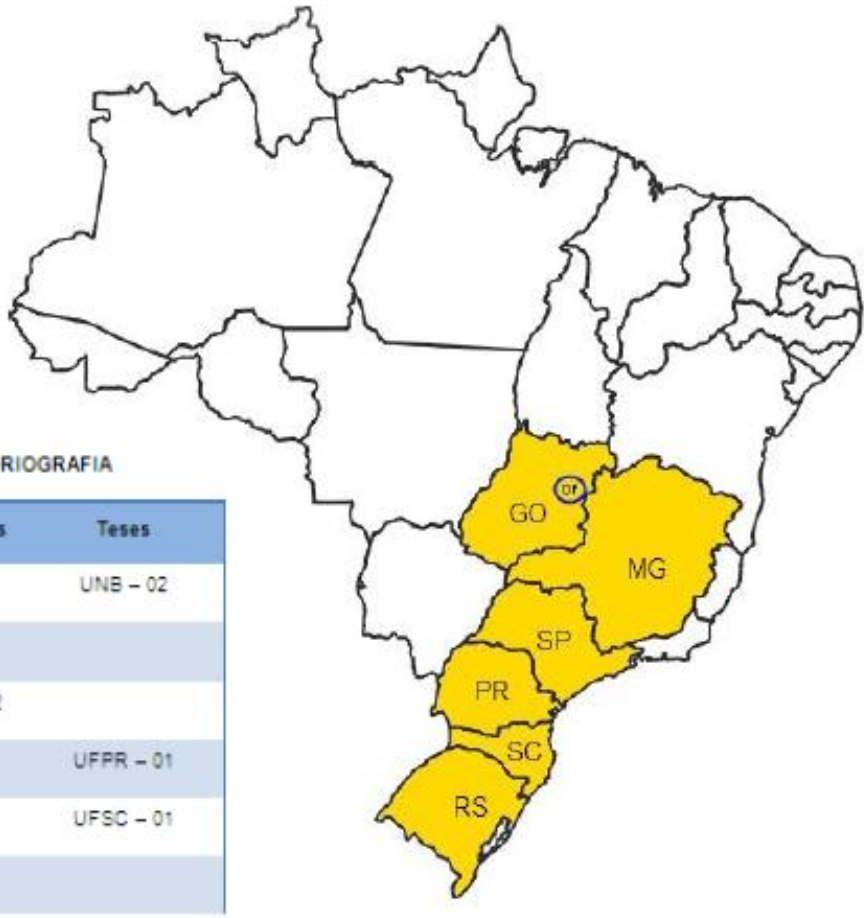
A partir desse levantamento, Barom aponta duas questões importantes: em primeiro lugar, à exceção do trabalho de Cerri, houve demora por parte dos acadêmicos brasileiros em se interessar pela teoria de Rüsen e as suas investigações acerca da consciência histórica; em segundo lugar, a publicação, em 2007, dos dois últimos livros da trilogia rüseniana fez crescer em número considerável as publicações acerca do tema. Os resultados desse levantamento podem ser sintetizados no gráfico abaixo:



	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
ARTIGOS	1	0	3	1	4	5	2	5	5
DISSERTAÇÕES	0	0	0	0	3	2	6	4	9
TESES	0	0	0	1	1	1	2	2	3
MONOGRAFIAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Amostragem: Área de História e Vida Prática (BAROM, 2012, pg. 67).

No levantamento das teses e dissertações que abordam a História, o ensino-aprendizagem e a sua vinculação com a vida prática, Barom encontra um total de 24 dissertações e dez teses, que formam o conjunto dos documentos analisados em seu trabalho. Ao relacionar essas produções acadêmicas com seus respectivos orientadores, grupos de pesquisa e universidades de origem, ele propõe uma *cartografia do conhecimento científico*, isto é, uma distribuição geográfica dessas produções acadêmicas que indicariam a força e a influência dos espaços acadêmicos sobre os trabalhos de pesquisa. Com essa distribuição, Barom aponta que, enquanto as pesquisas que trabalham a História como ciência vêm expandindo suas publicações em todo o país, os trabalhos que envolvem a História e a vida prática permanecem praticamente restritos aos estados do Paraná e São Paulo. O mapa a seguir apresenta a distribuição geográfica das teses e dissertações, separando os trabalhos em “História e Historiografia” e “História e Vida Prática”.



HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA

	Dissertações	Teses
DF	UNB – 05	UNB – 02
GO	UFG – 04	
RS	UFRGS – 02	
PR	UEM – 01	UFPR – 01
SC		UFSC – 01
MG	UFMG - 01	

HISTÓRIA E VIDA PRÁTICA

	Dissertações	Teses
PR	UEPG – 10 UFPR – 10 UEL – 02	UFPR – 04
SP	UNICAMP – 01	UNICAMP – 04 USP – 01 UNESP – 01
DF	UNB – 01	

Distribuição geográfica das teses e dissertações. (BAROM, 2012, pg. 69).

Sobre esses polos de produção acadêmica, Barom afirma que os dados indicam a forte influência dos orientadores dos trabalhos, que são eles que

acabam por indicar, direta ou indiretamente, os conceitos e teorias a serem abordados por seus orientandos, que se referem também às suas produções, reforçando o diálogo entre o mesmo grupo. Segundo Barom, mesmo as novas tecnologias, como a *internet* e os meios de divulgação de produção acadêmica, como periódicos e trabalhos apresentados em eventos, não têm surtido efeito no sentido de alterar as relações de poder existentes na propagação da ciência. É a partir dessas constatações que Barom levanta a hipótese de uma ligação direta entre os temas abordados e a figura do orientador. Segundo ele, esse movimento que enquadra as pesquisas em função de um objetivo central do grupo elabora uma condição contraditória na ciência: por um lado, pode levar ao aprimoramento de métodos e práticas de pesquisas, mas, por outro, pode culminar em trabalhos que acreditam em suas próprias crenças e se pensam a partir de seus próprios alicerces, evitando críticas externas e discussões. (BAROM, 2012, p. 109).

A maioria das pesquisas que investigam a consciência histórica está vinculada a dois grupos de pesquisa específicos: o projeto “Jovens diante da História”, coordenado pelo professor Dr. Luis Fernando Cerri, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e as pesquisas a partir da metodologia da educação histórica, impulsionadas principalmente pela professora Dr. Maria Auxiliadora Schmidt, da Universidade Federal do Paraná.

O projeto “Jovens diante da História” se inspira no projeto inglês “Youth and History” já apresentado. Possui objetivo semelhante que é o de dar respostas sobre a qualidade, características e resultados do ensino de História além de investigar a consciência histórica e as ideias políticas de jovens através de levantamentos amplos e comparativos. Para adaptar o projeto europeu à realidade latino-americana, as questões foram reformuladas, mas a forma de aplicação e análise foram as mesmas. Foram aplicados questionários para professores e para estudantes, num total de 1472 questionários de estudantes, sendo 744 do Brasil, 535 da Argentina e 193 do Uruguai, além de 65 questionários de professores. (CERRI e MOLAR, 2010, p. 163).

Os resultados preliminares apontam que existem divergências e convergências nas ideias históricas dos jovens do Brasil, Uruguai e Argentina. Cerri destaca que, quanto ao passado, os jovens tenderam a relacioná-lo cada qual ao seu país. De outro lado, conceitos, como América Latina, por exemplo, estariam mais vinculados ao presente e ao futuro. Esse dado sugere uma problemática proveniente do ensino de História nas escolas, quando "nacionalidade" e "História Geral" são compreendidos de maneira desarticulada. (CERRI e MOLAR, 2010, p. 170).

Sobre as pesquisas da área de educação histórica realizadas no Brasil, destacam-se aquelas realizadas na Região Sul do país. Na Universidade Federal do Paraná, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Maria Braga Garcia vêm organizando e sistematizando experiências sobre o ensino de História desenvolvidas ao longo de 10 anos com professores e licenciandos. Tais experiências têm procurado responder a questões como: "Que significados o conhecimento histórico escolar tem para os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem?"; e "Que relações o conhecimento histórico escolar estabelece com a formação da consciência histórica de jovens e crianças?" (SCHMIDT e BRAGA, 2006).

Schmidt coordena um grupo de pesquisas na UFPR que promove investigações para compreender o código disciplinar da História, refletindo sobre manuais didáticos e narrativas produzidas por estudantes. Dentre as ações do grupo, destaca-se o projeto de extensão "Recriando Histórias", realizado em parceria com escolas do Ensino Fundamental do Paraná e que capta os conteúdos ministrados nas salas de aula. Os alunos são incentivados a fazer levantamentos de fontes em suas próprias casas, por exemplo, fontes provenientes de arquivos familiares. O objetivo é promover a identificação de professores e alunos entre as fontes e o estudo histórico, além de incentivar a articulação de conhecimentos prévios com conhecimentos históricos.

Situadas em ambiente escolar, essas pesquisas vão além da elaboração, aplicação e análise de questionários. Seguindo as propostas de Isabel Barca, realizam intervenções no formato de aulas-oficinas a fim de

propiciar uma progressão nas ideias históricas dos alunos e de investigar essas progressões com uma nova aplicação de questionários. Segundo Schmidt, os resultados apontam avanços para a prática cotidiana da sala de aula. (SCHMIDT, 2006, p. 22).

De acordo com Isabel Barca, “os pressupostos dessas pesquisas integram a hipótese da existência de vozes diversificadas e, por conseguinte, vários modelos mentais de consciência histórica no seio acadêmico, não excluindo, naturalmente, as influências extraescolares, feitas de uma teia complexa de interações, reais e virtuais, nas evidências de cada jovem.” (BARCA, 2007, p. 117).

Outras pesquisas ainda destacam as ideias históricas dos alunos através de exercícios de cognição que envolvem a análise de imagens. Esses trabalhos envolvem histórias em quadrinhos, fotografia e pinturas e nos interessam particularmente, dado o nosso objeto de pesquisa.

Marcelo Fronza, em artigo intitulado “O pensamento histórico dos jovens e as ideias de objetividade e verdade históricas sobre o passado presente nas histórias em quadrinhos” (FRONZA, 2011), utilizou histórias em quadrinhos para investigar as possibilidades que esse material pode apresentar na construção das ideias históricas dos alunos em sala de aula e para avaliar a forma como jovens estudantes brasileiros do Ensino Médio veem a objetividade e a verdade históricas. O trabalho de Fronza está vinculado às pesquisas em Educação e História e ao grupo de pesquisas do Paraná. Ronza é orientado por Schmidt.

Seu trabalho se aproxima dos trabalhos de Peter Lee (2006) e Rosalyn Asbhy (2000), que se apropriaram de histórias em quadrinhos, entendidas como evidência, para possibilitar a apreensão de algumas ideias de segunda ordem em relação a como crianças e jovens estudantes ingleses interpretam o passado. Entretanto, enquanto, nos estudos ingleses, as histórias foram elaboradas pelos próprios pesquisadores a fim de propor aos alunos um paralelo, a pesquisa de Fronza utilizou duas tirinhas de cartunistas encontradas em livros didáticos e paradidáticos.

Fronza utilizou os conceitos de evidência trabalhados por Asbhy bem como as abordagens de Lee, com o embasamento teórico seguindo Jörn Rüsen (2006) e os critérios metodológicos próprios da investigação qualitativa. O público-alvo foram 53 alunos de duas turmas da segunda série do Ensino Médio, uma turma de escola pública da Rede Estadual de Ensino do Paraná, em Curitiba (29 alunos), e outra de uma escola da Rede Privada (24 alunos), com idade entre 15 e 18 anos.

Aos alunos foram entregues duas histórias em quadrinhos que abordavam de maneira diversa o conceito substantivo da Independência do Brasil e um questionário de três perguntas abertas e diretas. Na primeira questão, indagou-se aos alunos quais dos personagens históricos desenhados realmente existiram e o porquê de sua resposta. Na análise dos dados, fez-se um levantamento dos personagens que mais apareceram nas respostas e constatou-se a prevalência de sujeitos individuais em detrimento dos coletivos bem como a tendência dos alunos de recorrer a livros para justificar a sua existência.

Na segunda questão, perguntou-se quais dos acontecimentos referidos nos dois quadrinhos se poderia considerar que realmente tinha acontecido e por que. Na análise, Fronza destaca que houve a preferência pelos acontecimentos apresentados na primeira tirinha, que apresentava uma versão mais tradicional da História e possuía a linguagem didática comum aos livros didáticos utilizados no Ensino Médio.

A terceira e última pergunta foi apresentada da seguinte forma: “Você percebe alguma diferença entre as versões A e B? Qual(is)?” A maior parte dos alunos afirmou que havia diferenças entre as versões A e B e, analisando as diferenças apontadas, Fronza destaca que houve novamente predileção pelo quadrinho que apresentava a história da Independência do Brasil pelo viés da historiografia tradicional. Para alguns alunos, o tratamento quase cômico do segundo quadrinho diminuiu seu caráter de verdade e objetividade históricas, evidenciando sua preferência por uma verdade séria e pautada na autoridade da tradição. Fronza concluiu que a função estética das narrativas históricas

gráficas, no caso os quadrinhos, influenciam o pensamento histórico dos jovens estudantes do Ensino Médio. (FRONZA, 2007, p. 15).

Diferentemente dessa pesquisa relatada, Daniel Medeiros, do Paraná, propôs a investigação acerca do conceito de evidência a partir da análise de uma fotografia emblemática. Fotografada por Joe Rosenthal, retratava o hasteamento da bandeira americana por seis jovens soldados no campo de batalha em Iwo Jima. Essa imagem teve participação fundamental nas campanhas de arrecadamento de verbas para o custeamento dos conflitos entre Estados Unidos e Japão bem como no “chamamento” de jovens para o alistamento.

O embasamento teórico de seu trabalho se fundamentou nas pesquisas de Rosalyn Ashby e suas considerações sobre a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de tratar as fontes históricas como evidências. (ASHBY, 2003).

A coleta de dados foi feita através da *internet*. O pesquisador é professor e possui uma comunidade formada por alunos e ex-alunos. Essa mídia é frequentemente utilizada por ele para obter manifestações espontâneas dos jovens sobre algum assunto específico. Participaram da amostra 37 alunos e ex-alunos que responderam a duas questões propostas: “Para você, o que a fotografia retrata?” e “Imagens como estas contribuem para um conhecimento mais preciso sobre o passado?”.

As respostas dos alunos foram bem objetivas. À primeira pergunta os alunos responderam em maioria: “A guerra”; em menor número, surgiram respostas como “Os EUA na guerra” e “Os EUA na Segunda Guerra”. À segunda questão a maioria respondeu que “Sim”, com pequenas variações de “É claro” e “É lógico”. Um aluno comentou que a fotografia permitia “ver as coisas como elas realmente eram” e outro afirmou que as fotografias eram “uma forma de se aprender com o passado”.

O interesse de Medeiros em trabalhar com a fotografia proveio do aumento significativo do uso desse tipo de fonte como recurso pedagógico nas aulas de História, que, via de regra, tem o objetivo de despertar o interesse do

aluno. Para Medeiros, essas louváveis iniciativas, se reduzidas à mera exposição das fotografias sem a análise das particularidades da sua linguagem e dos seus códigos, podem acabar por incentivar conclusões errôneas por parte dos estudantes, induzindo à compreensão de que as imagens mostram exatamente o que aconteceu no passado, ou seja, são compreendidas como fonte da verdade de uma época.

A perspectiva da fotografia enquanto fonte é um debate que existe no meio acadêmico. Contudo, segundo Medeiros, a penetração das reflexões do próprio meio acadêmico sobre esse tema nos manuais didáticos e nas escolas brasileiras é ainda restrita e não sistematizada. Dessarte, as fotos continuam, comumente, a exercer um papel de prova, de afirmação, de ilustração do passado. (MEDEIROS, 2007, p.200).

Não houve, na análise dos dados, a tentativa de questionar a fonte e sua validade histórica. Medeiros concluiu que, tanto nos materiais didáticos quanto na prática da grande maioria dos professores de História, ainda existe uma forte internalização da verdade cartesiana. Segundo ele, há uma naturalização da ideia de conhecimento como aquilo que pode ser afirmado como verdade. Finaliza seu artigo afirmando que, em função do tipo de ensino de História a que os estudantes estão submetidos, quanto maior o tempo de escolarização mais enraizada a ideia de um passado que é uma verdade absoluta.

> Quanto mais tempo expostos a esta realidade, mais consolidada a ideia de um passado-verdade, desvelado pelo professor. Quanto mais acostumados a esta prática, mais difícil o processo de reflexão, desconstrução e refazimento das práticas docentes (MEDEIROS, 2007, p.204).

Outra interessante proposta de investigação no contexto do ensino de História e que trabalha com imagens é a pesquisa da historiadora Érica Moimaz. Em seu trabalho, Moimaz utiliza pinturas com temas históricos. Seu objetivo é investigar de que forma os estudantes do Ensino Médio organizam e compreendem conceitos históricos a partir da leitura e análise de imagens. Seu principal pressuposto é o de que a leitura das pinturas permite a construção do conhecimento histórico. A pesquisa foi desenvolvida com 76

alunos do Ensino Médio de uma escola do Paraná. Foi realizada durante as aulas de História, utilizando os seguintes documentos históricos: a “Carta de Caminha” e as pinturas históricas “Descoberta do Brasil” (1922) e “Índios a bordo da nau Capitânea” (c. 1900) de Oscar Pereira da Silva, “Primeira Missa no Brasil” (1861) de Victor Meirelles e “Elevação da Cruz” (1879) de Pedro Peres.

Envolveu um total de seis aulas sobre o tema “O descobrimento do Brasil”. Na primeira aula, foi feito um levantamento das concepções prévias dos alunos sobre o tema; na última aula, os alunos desenvolveram uma atividade de construir mapas conceituais sobre os conceitos de “cultura” e “nação”. Os estudantes foram divididos em dois grupos: um grupo trabalhou apenas com o documento escrito e o outro, com as pinturas históricas. Comparando os resultados, Moimaz afirma que o grupo de estudantes que trabalhou com as pinturas históricas teve mais facilidade de relacionar os conceitos, demonstrando mais compreensão do tema estudado.

Para Moimaz, esse resultado se deu, entre outros fatores, pela capacidade da pintura histórica, que enuncia um tipo de signo capaz de desencadear processos interpretativos complexos no leitor. Com a análise da imagem enquanto documento e fonte, o estudante tem a possibilidade de identificar o contexto de produção da obra, compreender a ideia que se desejou transmitir e entender que essa é uma das visões possíveis sobre um determinado acontecimento histórico. Moimaz conclui que seus resultados corroboram a importância e a validade de se trabalhar com imagens no estudo de História na sala de aula. (MOIMAZ, 2009).

Todas as pesquisas enunciadas acima são trabalhos de investigação empírica acerca do ensino de História. Tais pesquisas, mesmo com objetivos específicos, partem da necessidade de se conhecerem as utilidades práticas da História, principalmente o ensino escolar. Elas corroboram a tentativa de compreender a maneira como a História é percebida e os efeitos da sua introdução na sala de aula (***RÜSEN****,* 2006).

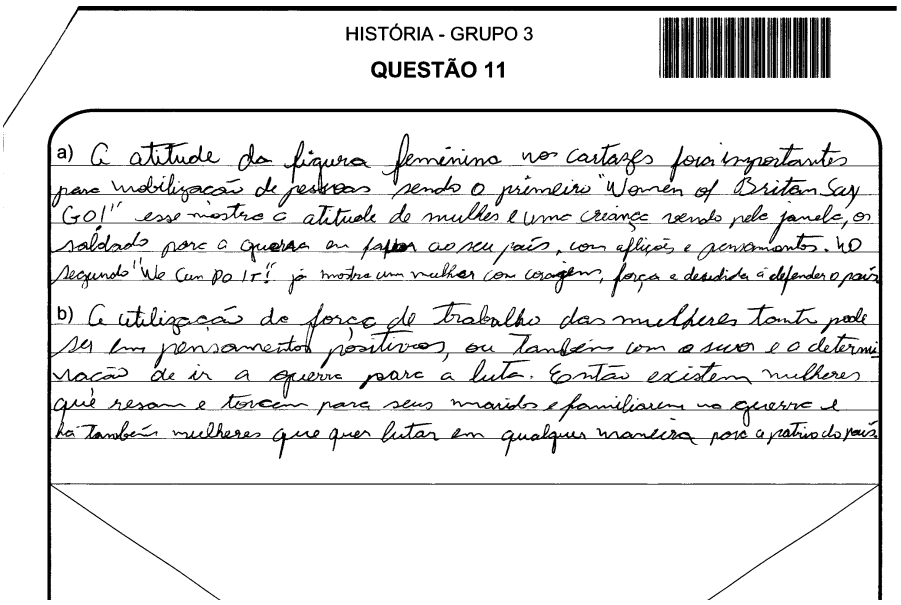
Articuladas de formas diversas, seja a partir de entrevistas, aplicação de questionários ou acompanhamento diário de um determinado grupo, e possuindo objetivos específicos de mapeamento, verificação ou elaboração de conceitos, essas pesquisas fazem parte de um campo de discussões que, pensando o ensino de História como parte integrante e fundamental da ciência histórica, procura investigar os novos rumos da História dentro dos discursos acadêmicos, nas salas de aula ou no dia-a-dia dos homens.

2.1 Delimitando a fonte.

Nossa pesquisa trabalha com três fontes específicas: as respostas dos candidatos a uma questão da prova discursiva de História do Processo Seletivo da Universidade Federal de Goiás (UFG) 2011/1; a própria questão; e a resposta esperada[5]. As respostas foram obtidas através de requerimento entregue ao Centro de Seleção da UFG, órgão responsável por todos os processos seletivos da Universidade. O pedido foi aprovado e a instituição forneceu as imagens das respostas de todos os candidatos que realizaram a prova de História na segunda fase do vestibular do ano de 2011 para a questão de número 11[6]. As respostas foram entregues digitalizadas no formato "IMAGEM PNG", em *pen drive.* As respostas não identificam os candidatos. Segue um exemplo:

[5] Anexos.

[6] Anexos.



HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) A atitude da figura feminina nos cartazes foi importantes para mobilização de pessoas sendo o primeiro "Women of Britain Say GO!" esse mostra a atitude de mulher e uma criança vendo pela janela, os soldados para a guerra em favor ao seu país, com aflições e pensamentos. No segundo "We Can Do It!" já mostra uma mulher com coragem, força e decidida a defender o país.

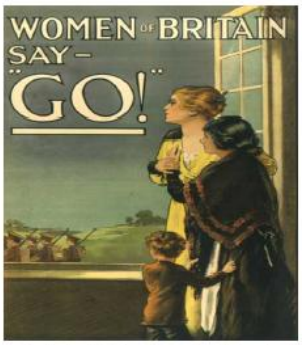
b) A utilização da força de trabalho das mulheres tanto pode ser em pensamentos positivos, ou também com o suor e a determinação de ir a guerra para a luta. Então existem mulheres que rezam e torcem para seus maridos e familiares na guerra e há também mulheres que quer lutar em qualquer maneira para a pátria do país.

Resposta do candidato 1.

A questão 11 da prova de História foi retirada do *site* da Universidade. O *site* disponibiliza as provas de vestibular desde o ano de 2001. Abaixo a imagem da questão:

QUESTÃO 11

Observe os cartazes a seguir.



Cartaz militar inglês da I Guerra. Legenda: Mulheres da Inglaterra, digam: "vá!" Disponível em: <http://historywiki.wikispaces.com/file/view/women_of_britain_say_go.jpg/31172833/women_of_britain_say_go.jpg>. Acesso em: 11 out. 2010.

Cartaz militar estadunidense da II Guerra. Legenda: *Nós podemos fazer!* Disponível em: <http://postersdeguerra.blogspot.com>. Acesso em: 11 out. 2010.

Na primeira metade do século XX, durante as duas guerras mundiais, os cartazes foram importantes ferramentas para a mobilização de pessoas, orientando suas ações e seus sentimentos em relação aos conflitos. Com base na comparação entre os cartazes acima,

a) descreva como a atitude da figura feminina é representada em cada um deles; **(3,0 pontos)**

b) explique a utilização da força de trabalho das mulheres no período de cada uma das guerras. **(2,0 pontos)**

Questão da prova discurssiva de História, UFG 2011/1. Disponível em: http://www.vestibular.ufg.br/estatisticas/2011-1/

A questão apresenta duas imagens que são cartazes de guerra. A primeira imagem[7] apresenta um cartaz militar inglês da I Guerra Mundial. No topo do cartaz, lê-se: “Mulheres da Inglaterra, digam “vá!”. O cartaz é de E. V. Kealey[8] e foi impresso por Hill, Siffken and Co[9], em Londres, no ano de 1915. No cartaz, há uma mulher ao lado de seus dois filhos, um menino e uma moça. Estão todos se abraçando e observando, de dentro de casa, através da janela, uma imagem emblemática: a marcha de soldados indo para a Primeira Guerra.

A segunda imagem também apresenta um cartaz militar, só que estadunidense e da II Guerra Mundial. No cartaz lê-se: “Nós podemos fazer!” O cartaz é de J. Howard Miller's[10], produzido nos Estados Unidos no ano de 1942. Nele, há a imagem de uma mulher com os cabelos presos por um lenço, vestida com um macacão azul de trabalhador. A mulher faz um gesto com o braço, evidenciando sua força. O rosto é sério e demonstra determinação.

A terceira fonte a ser analisada é a resposta esperada a essa questão produzida pelos elaboradores da prova. As respostas esperadas são divulgadas no *site* da Universidade Federal de Goiás desde o ano de 2004.

---

[7] Anexo.

[8] E. V. Kealey foi um artista inglês que criou uma série de cartazes que fizeram parte da primeira campanha de recrutamento do exército britânico durante a Primeira Guerra Mundial. O artista era vinculado a um comitê de recrutamento, o Parliamentary Recruiting Committee. (*Site* do Imperial War Musean de Londres, disponível em: http://www.iwm.org.uk).

[9] Siffken and Co. foi a empresa responsável pela impressão da maior parte dos cartazes e materiais em geral vinculados à campanha de recrutamento militar. (*Site* do Imperial War Musean de Londres, disponível em: http://www.iwm.org.uk).

[10] J. Howard Miller's estudou arte no Art Institute of Pittsburgh. O artista foi contratato pelo comitê de organização e produção de Guerra, *o* Westinghouse War Production Co-Ordinating Committee, para criar uma série de cartazes vinculados à publicidade da guerra americana. (FISHER e GOODMAN, 2009, p.16).

QUESTÃO 11

a) No primeiro cartaz, a mulher é representada de maneira passiva, restrita ao ambiente doméstico e às funções tradicionalmente relegadas à condição feminina, como, por exemplo, o cuidado dos filhos. Neste sentido, o cartaz incita as mulheres a apoiarem moralmente os homens engajados militarmente. Já, no segundo cartaz, a representação da passividade feminina é substituída por uma imagem ativa, que associa a mulher à força, à capacidade e à confiança no cumprimento de seu dever. Desse modo, o cartaz incita a participação das mulheres no esforço de guerra norte-americano. **(3,0 pontos)**

b) Desde a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), as mulheres contribuíam com sua força de trabalho para a indústria, muito embora essa participação fosse reduzida. Além disso, essa participação tinha pouca visibilidade, pois era considerada antinatural à condição feminina. Já na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a força de trabalho feminina adquire maior visibilidade, principalmente na indústria bélica, com o objetivo de substituir a mão de obra masculina, garantindo assim o incremento da produtividade deste setor. **(2,0 pontos)**

Resposta Esperada, UFG 2011/1. Disponível em: http://www.vestibular.ufg.br/estatisticas/2011-1/

O objetivo de nosso trabalho é identificar traços da consciência histórica de estudantes que concluíram os estudos até o nível médio a partir da análise de suas ideias históricas em produções narrativas. É fato que a maioria das investigações de consciência histórica, como as pesquisas já apresentadas, elabora um exercício de cognição para alcançar esse objetivo. Em nossa pesquisa, como já dissemos, optamos por utilizar respostas de alunos a uma questão de História do Processo Seletivo Discente da UFG. Essa escolha se deu pelas seguintes razões: consideramos a questão de vestibular um exercício de cognição, porque pressupõe interesse e empenho dos candidatos ao respondê-la; consideramos também o caráter formativo do vestibular; e a possibilidade de, ao trabalhar com a questão e com a resposta esperada, refletir não apenas sobre o ensino de História, mas também sobre a academia enquanto representante da ciência histórica.

A questão do vestibular pode ser considerada um exercício de cognição à medida que, para respondê-la, os candidatos necessitam mobilizar seus conhecimentos substantivos de História, ou seja, o seu conteúdo propriamente dito e as suas habilidades de ler e descrever imagens.

O fato de serem respostas escritas em uma prova de seleção como o vestibular pressupõe o interesse de respondê-las corretamente. No Brasil, o ingresso na Universidade depende de um bom resultado em uma única prova,

que é a prova de vestibular, diferentemente do que acontece em outros países onde a vida escolar do aluno também é levada em conta. Embora, nos últimos anos, outras provas, por exemplo, a do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), já sejam consideradas por algumas universidades - como a Universidade de Brasília (UnB), que organiza um processo seletivo seriado de três provas realizadas pelo aluno do Ensino Médio ao final de cada ano letivo - também essas provas são ainda uma forma de avaliação do bom desempenho do aluno em exames de seleção, em detrimento do seu histórico. Até o advento do Decreto n. 99.940/90 e da Lei n. 9.394/96, o vestibular era a única forma de selecionar os estudantes universitários.

Esse formato de seleção para o ensino superior fez com que o Ensino Médio se reorganizasse e passasse a possuir como principal foco a aprovação nos vestibulares. Isso ocorreu de tal modo que, em escolas particulares, todo o conteúdo a ser apreendido no Ensino Médio é ministrado nos dois primeiros anos enquanto o terceiro ano funciona como um “cursinho”, uma revisão de todo o conteúdo aprendido, com repetições de listas infinitas contendo questões e mais questões de vestibular. Nesse momento, o objetivo não é o de aprender conteúdos, mas desenvolver habilidades para a resolução de provas de seleção. A elevada concorrência fez surgir cursos preparatórios, que, mantidos por empresas privadas, cobram elevados preços pelo treino que ministram. Estudos realizados na década de 70 e 80 apontam que a passagem pelos cursos preparatórios é um dos fatores que contribuem significativamente para a aprovação no vestibular. Essa é uma realidade que se intensifica nos processos seletivos das universidades públicas e para os cursos de maior concorrência. (BORGES e CARNIELII, 2005, p. 125).

> Sabe-se que, historicamente, no Brasil, o acesso ao ensino superior é influenciado pela origem social do estudante. A educação pode não só constituir um fator de mudança e mobilidade social como também contribuir para a manutenção das desigualdades. Pesquisas educacionais têm demonstrado que alunos oriundos de escolas públicas obtêm mais sucesso nos processos seletivos das instituições de ensino superior privadas, enquanto os provenientes de escolas particulares, em sua maioria, conseguem êxito nos processos seletivos das instituições públicas de ensino superior. A dualidade escola privada e escola pública tem sido utilizada para explicar em

> parte as diferenças de desempenho dos candidatos na seleção à educação superior (BORGES e CARNIELII, 2005, p.119).

No Brasil, as classes de maior poder aquisitivo investem, em média, em 11 anos de ensino privado para seus filhos para que eles consigam uma vaga no ensino superior público. Muitas famílias, porém, não percorrem esse caminho por uma imposição da sua situação econômica. Embora tratar da questão social do vestibular não seja o foco deste trabalho, esse é um fato que justifica a grande concorrência pelas vagas nas universidades públicas, como é o caso da Universidade Federal de Goiás. E o pressuposto que apresentamos é o de que, justamente pela concorrência, os candidatos possuem, em sua maioria, o interesse de realizar uma boa prova.

Acreditamos que esse interesse é fundamental para uma análise que procura investigar uma consciência histórica. O ato de responder a um questionário ou a uma prova, de realizar um exercício, exige ações, como a de pensar e a de mobilizar conhecimentos prévios. Se o interesse, o emprenho em responder não fosse um pressuposto da pesquisa, teríamos de trabalhar também com a inércia e o desinteresse do aluno, análises complexas que poderiam desviar o objetivo central da investigação.

Espera-se que a maior parte dos alunos que realizam a prova de vestibular entenda a sua importância e tenha o interesse de conseguir uma aprovação. Desse modo, desprenderão empenho para respondê-la. Enfatizamos que não esperamos 100% de dedicação, mas a questão central é conseguir respostas em que exista o maior número possível de alunos se empenhando em respondê-las. Trabalhar com as respostas do vestibular é uma tentativa de controlar a subjetividade do empenho dos participantes do estudo ao responderem a um exercício de cognição.

De outro lado, há o caráter formativo do vestibular. Como as provas dos vestibulares são públicas e, na grande maioria, divulgadas nos *sites* das universidades, elas funcionam como um direcionamento de estudos nas escolas de Ensino Médio. É parte da rotina de estudos dessa faixa a resolução

das questões dos vestibulares. As questões são estudadas em sala de aula e os temas propostos são debatidos. Trata-se de um momento ímpar, em que uma produção acadêmica, nesse caso a ciência histórica, é lida e estudada fora dos muros da universidade. É fato que as pesquisas acadêmicas necessitam de um tempo relativamente longo para chegar ao ensino básico. Se a ponte for feita pelo professor, por exemplo, isso implica a necessidade de professores atualizados e com produção acadêmica. Observa-se,assim, na prova de vestibular, uma interlocução direta e privilegiada, mesmo que em via de mão única, entre as elaborações da ciência histórica e o ensino básico.

Por último, trabalhar com um exercício de cognição presente em uma prova de vestibular permite investigar a consciência histórica não só dos estudantes ao final de sua escolarização de nível médio como também a da academia enquanto representante da Ciência da História, vez que é ela que elabora as questões. Numa análise, podemos, portanto, buscar indícios de ideias históricas sobre um tema nos dois meios, refletindo sobre o ensino de História e sobre a História enquanto ciência, numa tentativa de cumprir com as tarefas principais da Didática da História.

A seleção de uma única questão dentre as mais de 60 questões disponibilizadas no *site* da UFG, referentes aos processos seletivos do ano de 2001 até o ano de 2011, quando foi feito o levantamento, seguiu dois critérios principais: primeiro, era de nosso interesse utilizar uma questão que exigisse a mobilização de conceitos substantivos e de conceitos de segunda ordem; segundo, o trabalho com imagens já fazia parte das discussões e dos objetivos da pesquisa. Esses critérios reduziram radicalmente a oferta de questões; terceiro, a triagem também se deu em função da disponibilidade das respostas dos candidatos no arquivo do Centro de Seleção da UFG. As respostas só começaram a ser digitalizadas a partir de 2010 e a maior parte do arquivo original das respostas anteriores a essa data foi descartado em função de despesas com manutenção e espaço de armazenamento.

A decisão final que nos levou a selecionar a questão 11 da prova do ano de 2011/1 ainda contou com uma motivação extra: a necessidade de escolher conteúdos de gênero para a discussão da Didática da História.

> A Didática da História, admitindo que o relacionamento da História com o presente e o futuro são categorias necessárias para a Teoria da História e para ela mesma, não aceita um cânon de conteúdos para o ensino de História justificado apenas pelo fato de ter sito transmitido de tradição para tradição. A História não conhece também um cânon de objetos a serem investigados, mas somente a concentração em determinados objetos sempre variáveis e condicionados social e historicamente. Problemas não solucionados no presente e dificilmente solucionáveis num futuro próximo são os principais fatores na origem de um cânon de conteúdo da formação histórica consciente e intencionalmente transmitido (LUCAS, 1966). Mas esse cânon necessariamente deve ser revisto de vez em quando. A partir destas reflexões, percebe-se a necessidade e a justificação de concepções e temáticas como: “História da mulher” [...]. (BERGMANN, 1990, p. 39).

A partir daí, a questão foi selecionada e o debate acerca da História da Mulher passou a fazer parte das discussões deste trabalho. Os dados analisados na pesquisa são as respostas dos candidatos ao vestibular do ano de 2011 da Universidade Federal de Goiás. Utilizamos o vestibular realizado no primeiro semestre, porque é o principal: nele, os candidatos concorrem a vagas para todos os cursos que a UFG oferece. O processo seletivo é dividido em duas fases. Na primeira, os candidatos realizam uma prova objetiva, que é a mesma para todos os cursos. Esse processo é eliminatório. Os alunos que alcançam uma média mínima (que é específica para cada curso) tornam-se aptos à segunda fase do processo, de provas discursivas. Nessa fase, os conteúdos são distribuídos de acordo com a natureza do curso para o qual o aluno se candidatou. Desse modo, apenas os alunos que prestam para cursos da área de Ciências Humanas realizam prova de História. As respostas desses candidatos formam o conjunto da população desta pesquisa.

O conjunto da população desta pesquisa é formado, portanto, pelas respostas de todos os alunos que realizaram a prova de História na segunda fase do vestibular da UFG de 2011/1. Ao todo, foram 5.236 candidatos que se

inscreveram para os cursos da área de Humanas. Incluindo as respostas em branco de candidatos que não responderam e de candidatos que não compareceram ao dia da prova, esse é também o número total de respostas para a questão 11 da prova discursiva de História.

Devido à impossibilidade de analisar um número tão grande de respostas, fez-se necessária a triagem de uma amostra desse conjunto. A amostra foi retirada pelo Método de Amostra Casual Simples, ou seja, foram selecionadas 50 respostas ao acaso, de modo que todas as respostas tiveram a mesma chance de serem selecionadas. As respostas foram entregues pelo Centro de Seleção no formato digitalizado, em arquivo sem identificação dos candidatos. Para fins de análise e controle, as respostas foram numeradas de 1 a 50, obedecendo à ordem proveniente do Centro. Dessarte, identificaram-se as respostas como sendo do candidato 1, candidato 2, e assim sucessivamente. Definida a amostra, decidiu-se que as respostas seriam analisadas sob a inspiração de teorias que lidam com pesquisas de cognição histórica. Posteriormente, foram categorizadas, como explicado a seguir.

2.3 A metodologia da pesquisa: a inspiração na *grounded theory*.

Para se investigar a consciência histórica de estudantes, observa-se uma sequência de ações que se repetem no comportamento da maioria deles. Num primeiro momento, elabora-se um exercício de cognição que, quando respondido, permite ao pesquisador identificar as ideias históricas que se objetiva investigar. Em seguida, esse exercício é aplicado normalmente em ambiente escolar, durante o momento de aula, com anterior conhecimento e aprovação do professor. Posteriormente, as respostas dos estudantes são analisadas.

Para a análise das respostas, uma metodologia oriunda das Ciências Sociais tem sido amplamente utilizada, principalmente nas pesquisas

vinculadas à Educação Histórica. Traduzida para o português como “Teoria Fundamentada em Dados”, essa metodologia surgiu na década de 60, com as formulações de Barney Glaser e Anselm Strauss[11], pesquisadores insatisfeitos com a capacidade dos métodos hipotético-dedutivos de compreender e explicar fenômenos humanos.

A *Grounded Theory* se fundamentaa no esforço de resolução de problemas relacionados ao entendimento da ação a partir da perspectiva do agente humano. Seu método corresponde à pesquisa qualitativa, porque seus procedimentos não são nem estatísticos, nem quantitativos. (GLASER e STRAUSS, 1967).

A pesquisa da *Grounded Theory* começa focalizando uma área de estudo, coletando dados de uma variedade de fontes, inclusive entrevistas e observações de campo. Após cada turno de coleta, as principais questões são colocadas em notas a serem comparadas constantemente. Depois de coletados todos os dados, eles são analisados através de codificação e procedimentos de amostragem teórica. À medida que o processo se desenvolve, teorias são geradas com a ajuda de procedimentos interpretativos, antes de o trabalho de ser finalmente redigido e apresentado sob um parecer final. (HAIG, 1996).

Na metodologia qualitativa, os métodos são abertos de modo a fazerem justiça à complexidade do objeto em estudo, e é o próprio objeto que determina a escolha do método e não o contrário. A meta da pesquisa concentra-se menos em testar o que já é bem conhecido e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente embasadas. (FLICK, 2004, p. 21).

Mesmo em se tratando de uma teoria emergente, a utilização da metodologia da *Grounded Theory* em determinadas pesquisas é defendida por autores como sendo a mais adequada e a mais capaz de fornecer

[11] Glaser é um sociólogo americano, nascido na Califórnia e formado pela Universidade de Stanford. É cocriador da metodologia de pesquisa qualitativa *Grounded Theory* em conjunto com Strauss, também sociólogo, nascido em Nova Iorque, mundialmente conhecido por suas inovações nas pesquisas de Sociologia Médica. (*Site* do Instituto Grounded Theory, disponível em: http://www.groundedtheory.com).

contribuições à literatura existente. Bob Dick, ao se dirigir aos pesquisadores dispostos a utilizar a *Grounded Theory* pela primeira vez, afirma:

> Eu não tenho nenhuma dúvida, a propósito, que ao final de tudo isso você terá uma importante contribuição para o conhecimento. A teoria surgirá mais rapidamente do que você imagina. Há uma boa chance de que será um acréscimo à literatura, porque a maioria das pesquisas constrói sobre o que já está construído. Você, por outro lado, vai ser sensível à situação de pesquisa como ela é. Você vai descobrir o que realmente está acontecendo lá. (DICK, 2005, S/p).

Nas pesquisas educacionais, a teoria da *Grounded Theory* é um fenômeno relativamente novo, especialmente em estudos de sala de aula. Segundo a autora Barbara Kinach, existem duas visões de ensino, fundamentalmente diferentes, que dirigem as pesquisas em Educação atualmente. No lado positivo (ou processo-dedutivo), o ensino é visto como "uma ciência em busca de leis". No lado interpretativo (ou da *grounded theory*), o ensino é visto como "um exercício de interpretação em busca de sentido". Essas duas visões de ensino derivam de modelos anteriores ao processo ensino-aprendizado, quando, aos estados internos afetivo e cognitivo de professor e estudantes, é dado igual peso com a observação das ações de cada um deles.

À medida que o campo progrediu, o interesse nos estados cognitivo e afetivo que mediam a ação venceu. Com o tempo, educadores, como seus análogos cientistas sociais, chegaram à conclusão de que os pressupostos processo-produto são guias inadequados para a prática do ensino. Muito frequentemente, os comportamentos do professor não produzem os resultados esperados do aluno. (KINACH, 1996).

Quais variáveis explicativas a pesquisa processo-produto negligenciou? Para o teórico da *Grounded Theory*, o sentido-perspectiva de professores e estudantes. O comportamento do professor não é a única variável importante no ensino efetivo. Se as crianças aprendem ciência, isso também depende das crenças do professor sobre a natureza da ciência correlatas às teorias individuais das crianças de espaço, tempo e movimento. Nas palavras de Barbara Kinach: “Nós, da pesquisa educacional, faríamos bem em aprender das lições da metodologia da ciência social (KINACH, 1996, s/p).

Para a realização de nossa pesquisa, portanto, inspiramo-nos na sequência de ações dessas investigações de consciência histórica no Brasil e no mundo. Entretanto, dada a especificidade de nosso trabalho, a metodologia teve de se adequar ao imposto pela natureza da fonte escolhida: uma questão visual de vestibular com conteúdo de gênero.

De maneira que não criamos um exercício de cognição, mas optamos, primeiro, por utilizar uma questão do vestibular, entendendo que ela possui esse caráter de exercício de cognição, na medida em que, para respondê-la, os estudantes necessitam articular tanto o seu conhecimento acerca dos conteúdos históricos como as suas concepções de natureza histórica e de mundo.

Segundo, o exercício de cognição não foi aplicado por nós. Por se tratar de uma questão de vestibular, foi aplicado durante a realização do exame seletivo.

Terceiro, aproximamo-nos da *Grounded Theory* em dois pontos específicos: a técnica de amostragem teórica e a perspectiva da análise qualitativa.

As estratégias de coleta de dados e amostragem de nossa pesquisa baseiam-se na "amostragem teórica" desenvolvida por Glaser e Strauss (1967). Essa técnica consiste em deixar as decisões acerca da escolha e reunião do material empírico para os momentos da coleta e da interpretação de dados. Glaser e Strauss descrevem essa estratégia da seguinte forma:

> A amostragem teórica é o processo de coleta de dados para a geração de teoria por meio da qual o analista coleta, codifica e analisa conjuntamente seus dados, decidindo quais os dados coletar a seguir e onde encontrá-los, a fim de desenvolver sua teoria quando esta surgir. Esse processo de coleta de dados é controlado pela teoria em formação. (1967, p. 45).

Assim, com base nessa técnica é que foi feito, conforme já dissemos, o levantamento inicial das respostas dos candidatos do vestibular à questão 11 da prova discursiva de História do Processo Seletivo 2011/1 da Universidade

Federal de Goiás, o que resultou em um total de 5.236 respostas. Foi também durante o processo de análise das respostas que observamos a impossibilidade de trabalhar com um volume tão grande de dados e optamos pela amostragem teórica de 50 respostas a fim de analisá-las de forma mais ampla e aprofundada.

Da mesma maneira, aproximando-nos da *Grounded Theory*, procedemos à seleção das 50 respostas a serem analisadas, utilizando a técnica estatística de amostragem casual simples, selecionando ao acaso os participantes do grupo-amostra para que todas as 5.236 respostas que formavam o grupo-população da pesquisa tivessem igual chance de serem selecionadas.

Outro aspecto que aproxima nossa análise da *Grounded Theory* é a opção por realizar uma metodologia qualitativa, sensível à complexidade do objeto de estudo em questão. Em nossa investigação, não estamos à procura apenas de conceitos substantivos, mas é nosso interesse identificar as ideias históricas dos estudantes acerca de um determinado tema e, para além disso, a forma como esses estudantes pensam a História e o uso de imagens em seu estudo.

Como já afirmado, a *Grounded Theory* não foi aplicada de maneira completa em nossa análise. Por isso, alguns pontos precisam ser explicitados. O mais importante deles é que a teoria não foi desenvolvida a partir da análise dos dados, ideia central da *Grounded Theory.* Antes de realizarmos a análise, a teoria a ser utilizada já havia sido escolhida: as propostas da teoria alemã para a Didática da História e o conceito de consciência histórica proposto por Jörn Rüsen.

Todavia, é importante destacar que, embora esses conceitos já estivessem escolhidos, nossa leitura permaneceu aberta para compreender a complexidade do objeto durante a análise, em função da proposta qualitativa inspirada na *Grounded Theory*. Dela surgiram os levantamentos, dentre os quais destacam-se: como os candidatos identificam a representação do feminino nos cartazes, de que forma eles vinculam as imagens ao seu

pensamento histórico, com quais conceitos substantivos apresentam o tema “trabalho feminino nas duas guerras mundiais”.

Assim, em função da metodologia inspirada na *Grounded Theory*, acabamos por ampliar o objeto a ser pesquisado. Ao analisar as respostas dos candidatos, sentimos a necessidade de avaliar também a questão em si enquanto exercício de cognição e a resposta esperada produzida pelos elaboradores da questão. Desse modo, além de levantar as ideias dos candidatos pudemos também levantar as ideias históricas da academia sobre a ciência histórica.

.

CAPÍTULO III- CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NAS VISUALIDADES FORMATIVAS.

Neste terceiro capítulo, analisaremos, primeiro, a resposta esperada, produzida pelos elaboradores da questão e que funciona como um gabarito. Na sequência, realizaremos um estudo exploratório dos temas tratados com o objetivo de identificar de que forma a representação do feminino é colocada na arte, na publicidade e nos cartazes de guerra. Em seguida, apresentaremos a análise das respostas dos cinquenta candidatos que constituem a base de dados da pesquisa bem como sua distribuição em quatro categorias de análise. Por último, confrontaremos os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem das respostas dos candidatos.

3.1 A resposta esperada e as representações do feminino na arte, na publicidade e nos cartazes de guerra.

A pergunta é dividida em duas questões “a” e “b”. Na questão “a”, pede-se que o aluno descreva como a atitude da figura feminina é representada em cada um dos cartazes. A seguir, a resposta do gabarito:

> No primeiro cartaz, a mulher é representada de maneira passiva, restrita ao ambiente doméstico e às funções tradicionalmente relegadas à condição feminina, como, por exemplo, o cuidado dos filhos. Neste sentido, o cartaz incita às mulheres a apoiarem moralmente os homens engajados militarmente. Já, no segundo cartaz, a representação da passividade feminina é substituída por uma imagem ativa, que associa à força, à capacidade e à confiança no cumprimento de seu dever. Desse modo, o cartaz incita a participação das mulheres no esforço de guerra norte-americano. (Gabarito, Resposta Esperada, Vestibular 2011/1, UFG).

A resposta do gabarito previa que o aluno fizesse uma descrição, evidenciando o observado nas imagens e relacionando-o ao conteúdo da História, no caso 1° e 2° Guerras Mundiais, respectivamente.

A habilidade de trabalhar com as fontes a partir do conceito de evidência aparece duas vezes na análise de cada imagem feita pela resposta esperada: quando afirma que a mulher “é representada” de maneira passiva, ou seja, que se trata, portanto, de uma representação; e quando afirma que “o cartaz incita às mulheres”, ou seja, o cartaz é compreendido como um produto elaborado em um determinado momento histórico.

No entanto, o cartaz possui funções: não mostra quem eram as mulheres do período e, na verdade, mostra a tentativa do governo de incentivar as mulheres a apoiarem os homens a participarem da guerra. Trata-se de uma propaganda política, que serve de evidência para compreender a situação feminina nas duas grandes guerras, desde que todo o contexto de sua elaboração e utilização seja conhecido e analisado.

Na resposta esperada, a representação da mulher é compreendida, no primeiro cartaz, como passiva e restrita ao ambiente doméstico, enquanto, no segundo, em uma postura ativa de força e confiança. Essa é a leitura dos elaboradores da prova e seu objetivo era de que os candidatos chegassem nas suas respostas a esse nível de análise. Mas, antes de analisarmos as respostas, é importante trabalharmos com a representação da mulher, verticalizando esse tema. É o que faremos mais adiante.

Na segunda pergunta da questão, a letra “b”, lê-se: “explique a utilização da força de trabalho das mulheres no período de cada uma das guerras.” Trata-se de um questionamento acerca de conteúdos de História propriamente ditos, ou seja, conceitos substantivos.

> Desde a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), as mulheres contribuíam com sua força de trabalho para a indústria, muito embora essa participação fosse reduzida. Além disso, essa participação tinha pouca visibilidade, pois era considerada antinatural à condição feminina. Já na segunda Guerra Mundial (1939-1945), a força de trabalho feminina adquire maior visibilidade, principalmente na indústria bélica, com o objetivo

> de substituir a mão de obra masculina, garantindo assim o incremento da produtividade deste setor. (Gabarito, Resposta Esperada, Vestibular 2011/1, UFG).

Nas artes, a imagem feminina é constante. Na História da Arte Ocidental mais especificamente, além da recorrência das imagens femininas, observa-se que o modo como as mulheres são esculpidas e pintadas apresentam sobretudo um olhar masculino, que se repete ao longo dos séculos e que tende a ser naturalizado. Segundo Luciana Gruppelli Loponte, a presença do corpo feminino na arte ocidental não significa que haja uma evidência da sexualidade feminina ou da mulher enquanto sujeito que possui vontade própria. Para a autora, os nus femininos, por exemplo, que estiveram presentes nas principais obras elencadas pela História da Arte como responsáveis por quebrar paradigmas e iniciar novas correntes, têm seu foco sob a sexualidade masculina, com muito pouco a ver, portanto, com a própria sexualidade feminina. (LOPONTE, 2002, p.287).

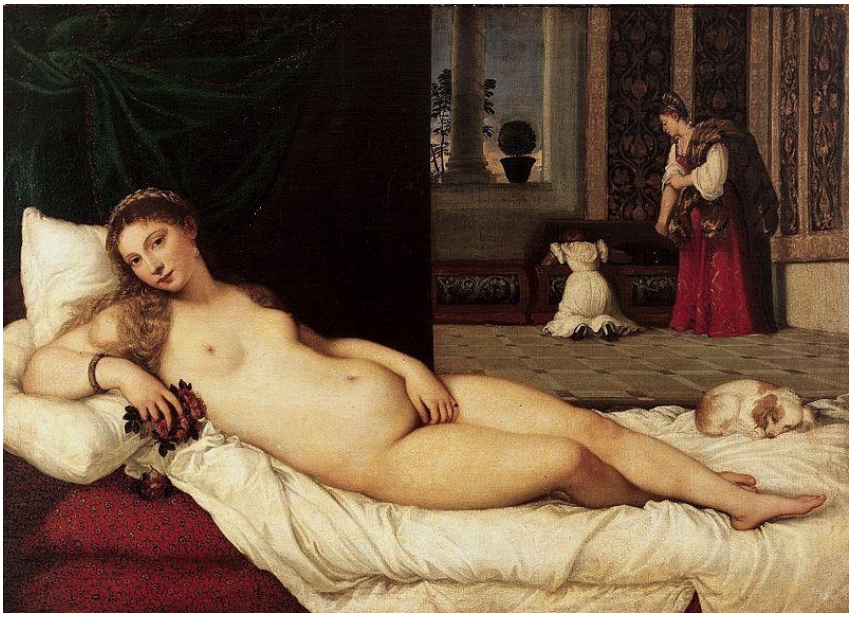
Para John Berger, esse constante olhar masculino e o esvaziamento de sentido feminino são frutos de uma realidade na qual a mulher tem sua posição social determinada por sua habilidade de viver sob a tutela masculina em um ambiente delimitado. Segundo Berger, essa situação só se tornou possível porque as mulheres estão constantemente se vigiando, acompanhando a imagem de si mesmas. É fundamental, portanto, que a mulher fiscalize tudo o que faz, pois o modo como ela é vista pelos outros (lê-se nesse 'como os outros' principalmente os homens) está diretamente ligado aos êxitos de sua vida. Nesse processo, o senso de ser mulher é substituído pelo senso de como se é vista, apreciada. (BERGER, 1999). Nesse sentido, qualquer atitude feminina é interpretada como uma indicação do que ela é e do modo como gostaria de ser tratada, enquanto as atitudes masculinas apenas expressam algumas de suas características ou mesmo sentimentos específicos em um determinado momento. Berger sintetiza esse pensamento com a seguinte afirmação: "Os homens atuam e as mulheres aparecem." E conclui:

> Os homens olham as mulheres. As mulheres veem-se sendo olhadas. Isso determina não só a maioria das relações entre

> homens e mulheres, mas ainda a relação das mulheres entre elas. O fiscal que existe dentro da mulher é masculino: a fiscalizada, feminino. Desse modo ela vira um objeto – e mais particularmente um objeto da visão: um panorama. (BERGER, 1999, p. 49).

Posturas tão diferentes entre homens e mulheres podem ser observadas nas imagens-produtos da elaboração humana como diferentes formas de representação. Homens e mulheres, masculino e feminino, são representados de maneiras diferentes não porque sejam essencialmente diferentes, mas porque o espectador ideal é o homem e a imagem feminina tem por função agradá-lo. Essa é a tese de Berger. Para comprová-la, ele sugere uma interessante reflexão: o leitor é incentivado a escolher qualquer imagem de nu feminino tradicional e convidado a substituir a mulher por um homem, seja em pensamento ou redesenhando a imagem, e, em seguida, observar a violência que a transformação causa em um possível espectador. (BERGER, 1999, p. 66).

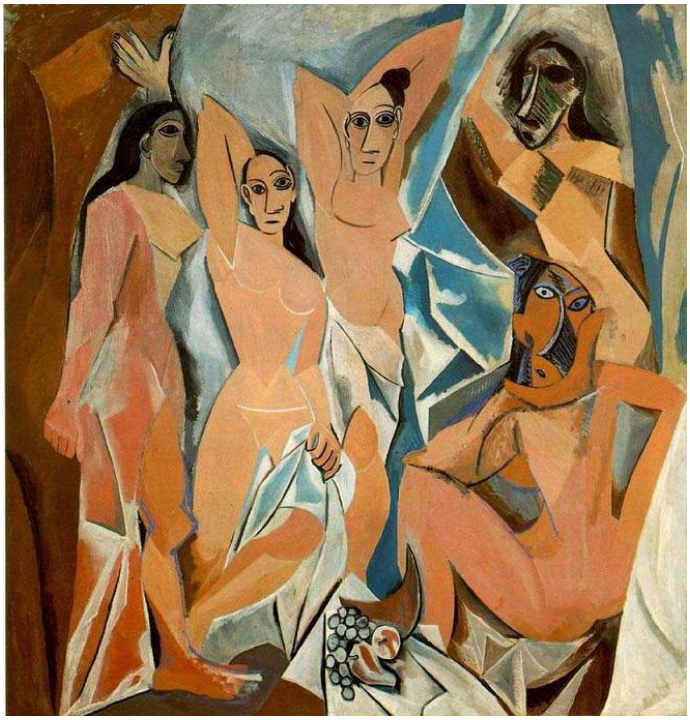
A figura feminina no quadro “Vênus de Urbino”, de Ticiano, pode ser compreendida como um exemplo dessa representação da mulher, ou seja, o nu feminino como uma expressão da sexualidade masculina. Essa pintura data do ano de 1538 e é uma revisão da figuração clássica de nu grego pintada em 1510 por Giorgione, “Vênus dormindo”. Foi a partir dessa pintura que Ticiano passou a ser reconhecido como importante pintor do Renascimento. No quadro, uma mulher nua está deitada em uma suntuosa cama. A mulher se posiciona de modo a mostrar que está sendo observada e olha diretamente para o observador com olhar terno, sensual e submisso. Assim como a maior parte das obras de arte desse período, esse quadro foi financiado e o financiador foi o duque de Urbino, Guidubaldo II.



"Vênus de Urbino", Ticiano,1538.

Outro exemplo é a importante obra “Les Demoiselles d'Avignon”. Pintada por Pablo Picasso em 1907, é conhecida mundialmente como o marco fundamental do Cubismo. Nela, há cinco prostitutas em um ambiente de bordel. As mulheres estão despidas, mostram-se para os homens que as escolherão ao mesmo tempo em que provocam e assustam.

Analisando essa pintura sob a perspectiva de gênero e sexualidade, Loponte afirma que, para além das características de inovação e desconstrução da imagem e do corpo que consagraram o pintor e sua genialidade, existe um silêncio sobre a questão da sexualidade feminina, que pode ser compreendido na naturalização da mulher como objeto da arte. (LOPONTE, 2002, p. 296).



“Les Demoiselles d'Avignon”, Pablo Picasso, 1907.

A representação feminina nas obras de arte do universo ocidental, principalmente aquelas vinculadas ao nu europeu, se inserem em um contexto onde os pintores e os espectadores e proprietários são homens e o objeto a ser pintado é a mulher. Para John Berger, essa disparidade tem raízes tão profundas em nossa cultura que, ultrapassando tempo e espaço, fazem com que as mulheres ainda hoje façam consigo mesmas o que os homens faziam e ainda fazem com elas, isto é, fiscalizam sua feminilidade. (BERGER, 1999, p. 65).

De outro lado, há nos cartazes que estamos analisando, a publicidade. A publicidade é um fenômeno do mundo moderno, de uma sociedade capitalista em que os trabalhadores assalariados passam a ter o direito de escolher o que comprar. Ela é a perfeita expressão de um mundo livre no qual empresas competem entre si com seus produtos, disputando a escolha livre do consumidor. Por trás da liberdade de escolha, todavia, existe um discurso unificado: é preciso consumir.

A propaganda teve sua difusão possível com o surgimento da fotografia colorida de baixo custo e, nesse sentido, foi constituída principalmente por imagens, imagens estáticas, em seu início, distribuídas pelas cidades, nos jornais, revistas e, com o desenvolvimento dos meios de comunicação, presentes também na televisão e nos computadores. Segundo Berger (1999), um dos importantes fenômenos da publicidade que deve ser compreendido é a sua naturalização. As pessoas teriam se acostumado a serem bombardeadas por imagens carregadas de ícones e simbolismos sem que se tenham dado conta disso.

Para compreendermos a representação do feminino nesse meio, trabalharemos o paralelo proposto por Berger entre a linguagem das obras de arte, tratadas anteriormente, e a publicidade. De acordo com ele, a primeira questão a ser observada é a presença, em larga escala, de referências diretas de obras de arte clássicas em propagandas. Isso se deve ao papel exercido pelas pinturas durante séculos, até o desenvolvimento da fotografia. Ao fazerem uso dessas referências, as propagandas sugerem uma relação direta entre o consumo de um determinado produto e a riqueza, a espiritualidade e a aquisição de valores culturais. A publicidade faz uso do passado para fornecer uma perspectiva de futuro. Nesse sentido, utiliza a tradição das pinturas que lhe conferem credibilidade.

Para além das permanências, no entanto, existem significativas rupturas. Enquanto as pinturas representam aquilo que se têm, constituem uma ode à propriedade privada, representando o presente real ou imaginário numa demonstração de poder e riqueza que permanecerão nos quadros, a publicidade tem como objetivo tornar o consumidor insatisfeito com aquilo que possui, mas, de modo algum, insatisfeito com a sociedade e os sistemas econômicos. A insatisfação é pessoal e daí surge o sentimento de que a aquisição de um determinado produto o tornará mais feliz no futuro. (BERGER, 1999, p.144).

Essa felicidade estaria diretamente ligada ao processo de inveja social. Os argumentos publicitários são construídos de modo a induzir que pessoas

que possuem mais são mais passíveis de serem amadas e, pois, invejadas. Para tanto, as imagens de propagandas apresentam pessoas felizes, com olhar superior, pessoas que apresentam o que Berger denomina *glamour*. O *glamour* é um fenômeno moderno, responsável pela inveja alheia. Quem tem *glamour* é invejado e ser invejado é motivo para ser feliz. (BERGER, 1999, p.148).

O uso da imagem feminina na publicidade serve a dois propósitos principais. Um deles é o da permanência das representações femininas nas pinturas a óleo. A representação feminina para agradar o homem. Na maioria dos casos, o homem com *glamour*, que possui o produto em questão, é rodeado por mulheres que o veneram. E não qualquer mulher, mas por mulheres que se enquadram em um padrão de beleza extremamente rígido. Um outro uso seria o da propaganda de produtos a serem consumidos pelas mulheres. Nesse caso, é a mulher que possui o produto que é glamourosa e passível de inveja por parte de outras mulheres. E, em função disso, é feliz e realizada.

Publicidade de esmalte da década de 40.

http://www.glamurbano.com

Publicidade da rede de lojas Renner da década de 50.

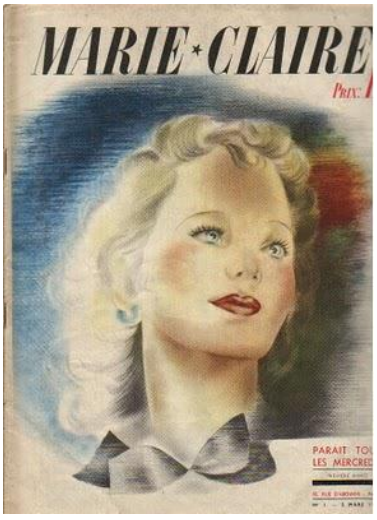
http://www.propagandasantigas.blogger

Observa-se, nesse segundo caso, uma mudança significativa em relação ao contexto das pinturas a óleo. A mulher, que antes era resignada ao papel de

objeto a ser pintado, passa a ser a receptora da imagem ou a mulher consumidora que toma decisões e tem vontades próprias.

A coleção *História da Vida Privada*, dirigida por G. Duby e P. Ariès, ao tratar desse período de grande mudança no século XX sob o foco das novas formas de se lidar com o corpo, elenca a publicidade como a principal responsável pelas mudanças de hábitos de higiene, considerando-a mais eficaz do que o trabalho dos higienistas. Para a venda de produtos, como *shampoos*, pasta de dente e bronzeadores, foi preciso impor novos hábitos através de imagens nas propagandas.

Destaca-se, nesse contexto, a revista feminina *Marie-Claire,* do ano de 1937, uma mídia voltada exclusivamente para mulheres. Em suas páginas, uma série incansável de imagens femininas em propagandas de produtos para esse público. Para além das preocupações com a maquiagem e as imagens de mulheres felizes e glamourosas utilizando produtos estéticos, surge uma nova preocupação: a mulher tem de se manter sedutora para conservar o marido. (PROST e VINCENT, 2006, p.98).



Capa da 1° edição da revista Marie Claire de 1937.

http://marie-clairemag1937-1940.blogspot.com.br

Publicidade de sabonete dos anos 40.

http://tioique.com/

Ao analisar a publicidade e as suas representações femininas, Ruth Sabat afirma que, muito além de seduzir o consumidor para que consuma um determinado produto, a publicidade possui um tipo de pedagogia e de currículos culturais,

> [...] que produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; re-produzem identidades e representações; constituem certas relações de poder e ensinam modos de ser mulher e de ser homem, formas de feminilidade e de masculinidade. (SABAT, 2001, p.9).

Voltando a Berger (1999), concluímos que a grande mudança que possibilitou o surgimento de uma publicidade voltada para o público feminino na verdade silenciou uma problemática muito maior: a de que o ideal de feminino, por mais que perpasse escolhas notadamente feitas pela mulher, ainda tem como objetivo final agradar o homem, ou seja, baseia-se na forma como ela será vista pela sociedade.

Os estudos mais tradicionais de História e de História da Arte acabaram por perpetuar um silêncio sobre essa questão. Só ao final dos anos 60, com os estudos feministas acerca de gênero, o tema é focalizado de modo a propor uma nova forma de pensar as questões da sexualidade, de desconstruir certas distinções tradicionais, desafiando, por exemplo, o clássico argumento de que as diferenças biológicas justificam os papéis pré-determinados a serem exercidos por homens e mulheres na sociedade. (SABAT, 2001, p.15).

No campo das pesquisas feministas, Guacira Louro (1997) evidencia que não são as características sexuais que determinam esses papéis, mas a forma como eles são valorizados e representados em uma sociedade num dado momento histórico. Estudo como o da historiadora da arte feminina Linda Nochlin (1989) se inserem nesse contexto ao propor o ato de repensar o que está sendo olhado e como está sendo olhado. Um novo modo de olhar, que não significa um modo mais verdadeiro, mas pretende questionar a naturalidade dos discursos e romper com verdades únicas.

As pesquisas feministas atuais têm provado que as imagens não são neutras e que não existe apenas um único modo de ver. Sexualidade e poder se articulam em imagens, obras de arte, propagandas, direcionando o olhar do espectador de maneira tão sutil e eficiente que ele sequer se dá conta disso. (LOPONTE, 2002, p.297).

As imagens apresentadas na questão de vestibular que constitui o exercício de cognição deste trabalho apresentam mulheres e, para compreender sua representação, refletimos acerca da representação do feminino nas imagens. Como são também imagens de uma propaganda política, para compreendê-las foi preciso trabalhar com as especificidades da publicidade e da representação do feminino nesse meio. Mas, para finalizarmos, é preciso levar em conta seu formato de distribuição. Ambas são cartazes e, porque tal, apresentam uma série de especificidades.

A civilização do século XX é conhecida como a *civilização da imagem*, conforme Abraham Moles (2004). Isso corrobora a constatação de que a mídia mais influente na primeira metade do século XX foi o cartaz. Os cartazes nasceram de uma necessidade de se difundirem ideias em uma sociedade de consumo e apresentam, segundo Moles, seis funções principais: a de informação - são os cartazes que anunciam, por exemplo, preço e local onde se adquirir um determinado produto; a de propaganda ou publicidade, que tem por objetivo seduzir o consumidor de modo a induzi-lo a adquirir um determinado produto; a de educação - cartazes com a pretensão de educar a sociedade sobre algum tema, como higiene e cultura; a função de ambiência, como a sua afixação, que não apresenta uma sistemática regulada, amontoando-os pelas cidades, completando e definindo os espaços urbanos; a função estética, relacionada às suas técnicas de elaboração, como cores e imagens, que procuram sempre chamar a atenção de quem os observa; e a sexta e última função, a criadora, que envolve os processos de criação artística dos cartazistas e a posição do cartaz como peça-chave na alienação social, criando desejos de consumo e reproduzindo informações de interesse governamental. (MOLES, 2004, p. 53).

O desenvolvimento do cartaz representa uma diminuição progressiva da escrita e um aperfeiçoamento das imagens e das cores utilizadas. Isso em função do ritmo acelerado dos tempos modernos. Uma pessoa leva, em média, meio segundo para ver por completo um cartaz com um tema relativamente simples, e de um a dois segundos para explorá-lo. Devido à quantidade de cartazes afixados nas cidades, enquanto caminham ou mesmo quando andam de automóvel, as pessoas realizam a ação de ver e explorar um cartaz diversas vezes. Embora a escrita tenha progressivamente diminuído nos cartazes isso não significa que possua menor valor ou importância. As poucas palavras presentes possuem uma função central: a de controlar a imagem, na tentativa de direcionar o olhar do espectador relacionando as imagens e o símbolo do produto anunciado. (SABAT, 2001, p. 13).

A Primeira e a Segunda Guerras Mundiais datam, respectivamente, de 1914 a 1918 e 1939 a 1945, período em que os cartazes estavam em alta não só no mundo europeu como também na sociedade americana. Devido à facilidade de reprodução e à sua eficiência, os cartazes foram amplamente utilizados durante os períodos de guerra para perpetuar ideias, influenciar posturas e informar a sociedade sobre o que acontecia no momento.

A entrada da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos na Primeira Guerra foi tardia e, em função disso, ambos necessitaram de um esforço propagandístico para convencer as massas a apoiar e a participar dos conflitos. A Grã-Bretanha, por ser a única potência europeia a não possuir o serviço militar obrigatório, concentrou seus esforços em propagandas políticas na tentativa de motivar os homens a participarem da guerra. Para isso, frases no imperativo eram utilizadas, como “Não fique aí parado olhando. Vá e ajude!”. Com o desenrolar do conflito, outros temas se tornaram recorrentes, como a difamação do inimigo e o apoio moral às tropas, normalmente relacionados às imagens femininas. (VIANA, 2003).

Nos Estados Unidos, os cartazes de guerra tiveram como principal objetivo difundir uma nova ideologia, a do intervencionismo, sobre o vigente isolacionismo no qual o país se encontrava. Nesse sentido, os cartazes

incentivavam o patriotismo, induziam ao pensamento de que a guerra era do povo americano, na tentativa de aproximar a população dos esforços militares e pedir incentivo inclusive financeiro. A técnica utilizada nos cartazes eram as mesmas da publicidade comercial. Vale ressaltar que, tanto nos cartazes britânicos quanto nos estadunidenses, a representação feminina era recorrente e tinha como principais funções, de um lado, incentivar a participações dos jovens nos conflitos (difundindo a ideia de que soldados são atraentes para as mulheres), de outro, sugerir que as mulheres apoiassem seus maridos e filhos nessa participação (tornando-se responsáveis por suas casas e famílias), e, de outro ainda, convidar as mulheres a participar elas mesmas dos esforços de guerra, fosse nas batalhas, como enfermeiras, ou nas fábricas, produzindo armamentos. (VIANA, 2003, p.7).

Retomando a análise de representação do nosso exercício de cognição, no cartaz inglês da Primeira Guerra Mundial, a mulher é representada dentro do seio familiar, resignada ao cuidado com os filhos e a casa mas forte o suficiente para ser responsável pela família enquanto o marido está participando dos esforços da guerra. Trata-se de uma representação da mulher que apresenta o modo como ela deve agir, de como deve ser a postura feminina naquele momento. Sugere que a atitude de apoiar moralmente os maridos é a atitude mais correta, a atitude necessária, que será bem vista pela sociedade.

Contrariamente ao que sugere a resposta esperada, não entendemos que a representação feminina nesse cartaz indique passividade na imagem ou na realidade das mulheres desse momento histórico específico. As características do cartaz que nos levam a esse argumento são as que se seguem: no cartaz, a mulher está no interior da casa, ou seja, resignada ao ambiente doméstico. Entretanto, olha para fora e seu olhar não está voltado para o chão, mas para a frente. Percebe o que acontece fora do ambiente do lar ao mesmo tempo em que ampara os filhos. Entendemos a posição feminina no cartaz como de firmeza diante dos acontecimentos dos conflitos da I Guerra.

Pensando essa questão para além da imagem e traçando um paralelo com a realidade britânica do início do século XX, o cartaz inglês, enquanto esforço de publicidade política, incentiva as mulheres para que elas apoiem a ida de seus maridos. E de que forma se dá esse apoio? Sugere que essas mulheres permaneçam firmes, que elas se responsabilizem pela casa, pelos filhos e pelas questões econômicas inerentes a essa situação. É a mulher tornando-se responsável pelas atividades masculinas antes realizadas pelo marido que, naquele momento, estará fora de casa, exercendo um papel importante para a sociedade, juntando-se aos esforços da I Guerra.

No quinto volume da já citada coleção *História da Vida Privada,* Prost e Vincent destacam que, nas primeiras décadas do século XX, na Europa, as mulheres já trabalhavam fora de casa como domésticas ou em fábricas têxteis. Contudo, a maior parte delas, de acordo com os recenseamentos da época, trabalhava em casa, principalmente como costureiras. Essa não era uma realidade da burguesia abastada, mas das classes menos favorecidas: o trabalho feminino e a participação do dinheiro produzido por esse trabalho no sustento da casa. No caso da burguesia, o livro apresenta histórias de mulheres que, diante da falta do marido, tinham de se responsabilizar pelos negócios da família, como armazéns e sapatarias, por exemplo. (PROST e VINCENT, 2006).

De outro lado, o segundo cartaz é fruto de um tempo histórico diferente, no caso a Segunda Guerra mundial, e de um espaço também diferente, os Estados Unidos da América. Nesse momento, é preciso que a mulher atue diretamente nos esforços de guerra trabalhando nas fábricas. Para direcionar o público feminino a ter essa atitude, a imagem apresenta uma mulher em fundo de cor, atemporal, e não mais dentro do ambiente familiar. A postura altiva e decidida somada à força braçal e ao uniforme sugerem a atitude ideal. A mulher deve sair de casa, arregaçar as mangas e trabalhar fora, pois essa é a necessidade da sociedade e, portanto, as mulheres que agem dessa forma serão mulheres bem vistas por essa mesma sociedade.

Tendo analisado a resposta esperada e realizado uma verticalização dos temas presentes na questão, seguiremos analisando as respostas dos candidatos levando em conta as teorias trabalhadas e a metodologia apresentada.

3.2 Classificando as ideias históricas dos alunos: análise das respostas.

A análise das respostas foi realizada em quatro etapas, as três primeiras referentes à letra “a” da questão e a quarta referente às respostas da letra “b”. O objetivo dessa avaliação é compreender a forma como os alunos interpretam as imagens no estudo da História e suas ideias históricas acerca da experiência da mulher no tempo, mais especificamente durante o período da Primeira e Segunda Guerras Mundiais.

Trata-se de uma investigação acerca dos conceitos substantivos e de segunda ordem. Os conceitos de segunda ordem que serão investigados são os relacionados à interpretação de imagens e aqueles que se referem à natureza da História. Entendemos que, para compreender a utilização da imagem nos estudos históricos, os alunos precisam desenvolver habilidades para além da História.

Os conceitos substantivos são aqueles que se referem aos conteúdos da disciplina História. Analisaremos, nas respostas dos alunos, os conceitos substantivos referentes à utilização da força de trabalho feminino durante as duas grandes guerras mundiais.

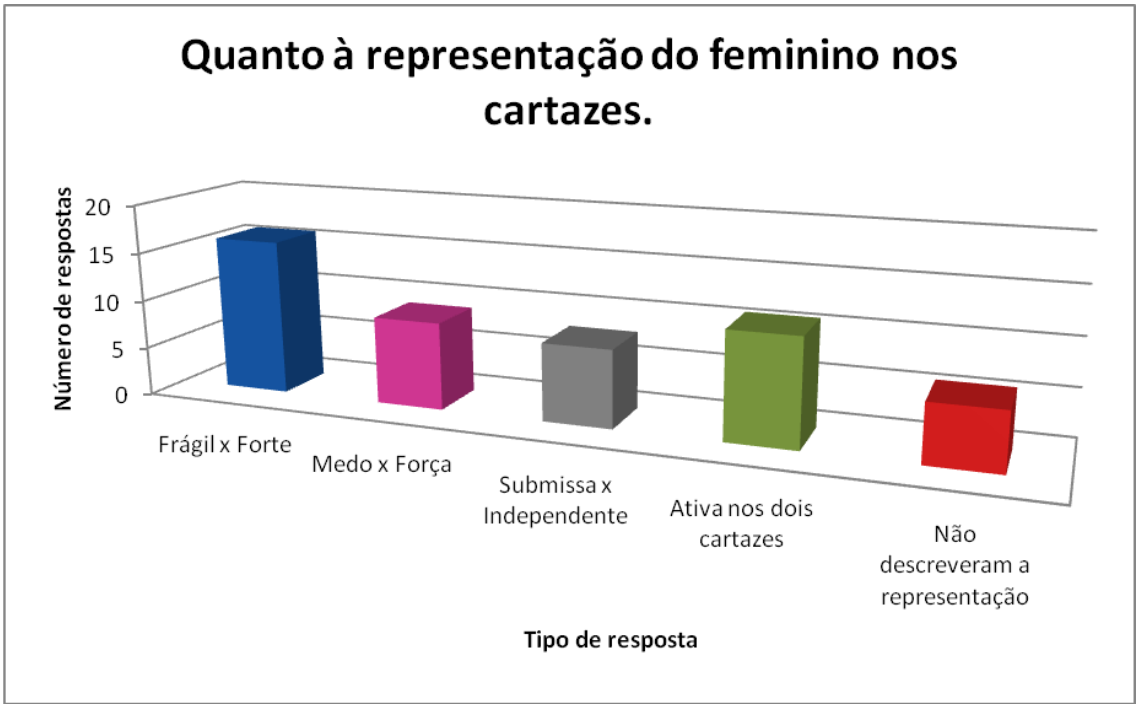
3.2.1 Conceitos de segunda ordem na interpretação de imagens.

Analisaremos, nesta seção, as respostas dos candidatos à letra “a” da questão, onde se lê: “Descreva como a atitude da figura feminina é representada em cada um deles”. Como já afirmado, a análise dessas respostas será feita em três etapas: na primeira, interessa-nos, sobretudo, investigar como os candidatos compreenderam a representação do feminino nos cartazes de guerra; na segunda, analisaremos a forma como os candidatos trataram as funções dos cartazes de guerra na História; e, na terceira, interessam-nos os indícios de como interpretaram as imagens, evidenciando a sua compreensão da História. Entendemos que essas três análises envolvem a investigação de formas de pensamento e interpretação dos candidatos que estão além dos conteúdos da História e, nesse sentido, serão entendidas como conceitos de segunda ordem. São habilidades que sugerem indícios da complexificação do pensamento histórico dos respondentes.

Quanto à representação do feminino nos cartazes.

As respostas dos candidatos à letra “a” sugerem cinco principais tipos de interpretação. Esses cinco tipos de resposta foram nomeados da seguinte forma: frágil x forte, submissa x independente, medo x força, ativa nos dois cartazes e, por fim, sem descrever a representação. O gráfico 1 mostra a distribuição das respostas dos candidatos dentro desses cinco tipos de respostas.

Gráfico 1



Fonte: dados originários da pesquisa.

O primeiro tipo de resposta, “Frágil x Forte”, reúne a maior parte das respostas dos candidatos. Nelas, eles observaram uma dicotomia entre a forma como a mulher foi representada no cartaz inglês e no cartaz estadunidense. No primeiro cartaz, destacaram a fragilidade da mulher e, no segundo, afirmaram que estava evidente a força feminina. Um exemplo seria a resposta do candidato 25:

> No primeiro cartaz a figura da mulher e representada como frágil e indefeza. No segundo cartaz a figura da mulher e representada como forte que sabe se defender. (Candidato 25)

Observamos que o adjetivo ‘frágil’ está associado, em muitas respostas, a algumas atividades femininas evidentes no primeiro cartaz, como o cuidado com a casa e com os filhos.

> No primeiro é representada como frágil, que apenas cuida dos filhos enquanto espera o marido voltar da Guerra. No segundo como uma trabalhadora que não deixa a economia do país parar enquanto ocorre a Guerra. (Candidato 21).

No segundo tipo de resposta, observamos também uma dicotomia, entretanto centrada em dois adjetivos diferentes. Os candidatos apresentaram um paralelo entre o medo presente na representação da mulher do primeiro cartaz e a força do segundo. Como na resposta do candidato 18:

> No primeiro cartaz representa o medo e a preocupação da mulher, no segundo cartaz apresenta a força que a mulher tem e que conseguiu lutar pelo seu direito e pela sua independência. (Candidato 18).

É possível observar que, para alguns dos candidatos incluídos nesse tipo de resposta, a não-participação das mulheres nos frontes de batalha da Primeira Guerra Mundial se deu em função do sentimento de medo. Como no exemplo:

> 1° cartaz mostra que a atitude da mulher era de se esconder e ter medo. 2° cartaz a figura feminina quer ir a luta sem medo, mulheres de atitudes. (Candidato 24)

No terceiro tipo de resposta, temos a última das dicotomias: a mulher representada no primeiro cartaz como submissa ao marido, uma mulher sem autonomia e, nesse sentido, dependente dos maridos, e, no segundo cartaz, representada como independente, forte e determinada, indicando que as mulheres desse período não mais dependiam dos homens. Seguem os exemplos.

> Na primeira figura mostra a mulher submissa, já na segunda mostra a força feminina, atitude a independência. (Candidato 2)

> No primeiro cartaz a mulher é submissa ao homem, e enquanto seu marido vai à guerra, ela fica no lar cuidando da família; Na segunda figura nós temos uma mulher forte e determinada capaz de atuar militarmente na guerra. (Candidato 47)

O quarto tipo de resposta apresenta um aspecto interessante: os alunos não identificaram dicotomias entre a representação feminina nos cartazes. Para esses, nos dois cartazes, as mulheres foram representadas como mulheres de atitude. É o que afirma o candidato 8:

> A atitude feminina é representada em cada um deles, como mulher de poder e mulher forte que pode acabar com as Guerras que estavam acontecendo, e claro a mulher independente aos homens. (Candidato 8)

Para os candidatos que possuem suas respostas reunidas nessa tipologia, a atuação da mulher representada no primeiro cartaz é a de se tornar responsável pela casa e pelos filhos diante da ausência do marido. Ao identificar essa atitude, os candidatos não visualizaram fragilidade na representação do feminino.

> No 1° cartaz mostra que elas tinham que apoiar seus filhos ou maridos, independentemente se iria ficar sozinhas com crianças. No 2° cartaz mostra que elas podem sim ajudar na guerra, que são fortes o bastante. (Candidato 9)

> No 1° cartaz a figura feminina possui uma atitude de matriarca, tendo o papel de incentivar os homens a guerra, mas permanecer no lar, alheia; já no 2 ° cartaz a figura feminina possui uma postura de imponência, em uma atitude de atuação, sendo mostrada como uma força para a guerra. (Candidato 7)

No quinto e último tipo de resposta, não foi possível identificar a forma como os candidatos interpretaram a representação do feminino, porque eles não descreveram a representação como sugerido na pergunta. É o caso da resposta do candidato 22:

> Mulheres vem conquistando seu espaço cada vez mais e isso deu inicio na II guerra onde elas já podiam brigar pelos seus ideais bravamente junto com os homens, feito esse que não se podia ou pelo menos temia na I guerra. (Candidato 22)

O candidato 3, por sua vez, caracterizou as funções de cada um dos cartazes, mas não descreveu a forma como a atitude feminina foi representada.

> No primeiro cartaz elas são induzidas à incentivar os maridos a irem para a guerra. No segundo retrata a influência para as mulheres irem para guerra, transmitindo a ideia de elas serem capazes de lutar. (Candidato 3)

Essa primeira análise do modo como foi efetivada a descrição da representação da mulher nos cartazes já apresenta indícios das concepções prévias dos candidatos, principalmente quanto às suas concepções de gênero. As concepções prévias, como já dissemos, são as ideias, as perspectivas que os candidatos apresentam relacionadas à forma como compreendem o mundo, o tempo e sua experiência e existência nele. Ao tratar de um tema como o da História da Mulher, os candidatos revelam a forma com que interpretam a experiência humana no tempo. E essa leitura é feita a partir da realidade de quem lê, isto é, ela é feita no presente e a partir da realidade desse tempo, revelando uma forte ligação entre a experiência do presente e o passado. Essa ligação entre a experiência atual e a do passado é o que Jörn Rüsen denomina “tradição” (RÜSEN, 2007). Nesse sentido, as concepções prévias dos candidatos são fruto da modalidade de orientação de sentido que mais se expressa no ser humano: a “tradição”.

No primeiro tipo de resposta, por exemplo, os candidatos identificaram a mulher representada no cartaz inglês como frágil e justificaram essa ideia pelo fato de ela figurar em casa cuidando dos filhos, com o marido fora, participando da guerra. Há, nesse sentido, uma desvalorização das atividades domésticas realizadas pelas mulheres em detrimento da participação efetiva nos esforços de guerra realizadas pelos homens. Essa ideia também está presente nas respostas do segundo tipo, que identificaram o medo na representação da mulher, ou seja, a mulher permanece em casa, porque é frágil e porque tem medo. O universo doméstico é compreendido como um espaço seguro e de sossego e não um espaço de trabalho.

No terceiro tipo de resposta, os candidatos identificaram na mulher uma atitude submissa ao homem em detrimento da atitude independente representada no segundo cartaz, o que sugere que, para esses candidatos, o ato de permanecer em casa perpassa uma obrigação e não uma opção.

Para além das concepções de gênero que sugerem, é importante destacar que, em todas as respostas dos três primeiros grupos, há uma dicotomia entre as representações das duas imagens, dicotomia que também aparece na resposta esperada, que já analisamos. Entendemos, no entanto, que a leitura das imagens a partir de dicotomias é algo induzido na questão. Os dois cartazes quando colocados lado a lado formam um argumento desse tipo.

Analisando-os a partir de questões estéticas, por exemplo, o primeiro apresenta traçados e cores que remetem a pintura, a vestimenta e o ambiente a um tempo mais antigo enquanto o segundo referencia a Pop Art em suas cores fortes e contrastantes, comuns aos anúncios publicitários e, por conseguinte, a uma linguagem visual mais próxima da realidade do candidato. Essas diferenças estéticas intensificam a leitura a partir de dicotomias. Em sua resposta, o candidato 36 identificou a mulher do primeiro cartaz como uma mulher do passado e a do segundo, como uma mulher comum do seu tempo:

> Na primeira imagem é como uma mulher frágil, sensível, desprotegida comum naquela época, e na segunda imagem já é uma mulher comum de hoje forte decidida que responde pelos seus atos e além de tudo uma mulher guerrilheira. (Candidato 36).

Diferentemente dos três primeiros grupos, as respostas do quarto tipo não apresentam uma leitura dicotômica. Os candidatos leram as representações das duas mulheres como mulheres de força, de atitude. Quando apontadas as funções desempenhadas pela mulher do cartaz inglês, como cuidar dos filhos e da casa, os candidatos relacionaram essas ações a ações de força e relevância, sugerindo uma concepção de gênero interessante e divergente das concepções dos outros grupos de resposta. Essa leitura, que

contradiz a ideia apresentada na resposta esperada, indica uma desnaturalização da imagem por parte dos candidatos.

Temas relacionados a gênero, como a História da Mulher, tendem a gerar discussões acaloradas, com os participantes apresentando seus pontos de vista e justificando suas concepções. Tais concepções aparecem nas respostas pelo posicionamento crítico dos candidatos em relação à experiência feminina no tempo. As restrições que envolviam a realidade da mulher no passado foram consideradas negativas e as mudanças que lhe permitiram uma nova posição diante a sociedade foram identificadas como importantes conquistas femininas.

Com essa constatação e retornando ao conceito de consciência histórica proposto por Jörn Rüsen, acreditamos que, embora não seja possível indicar em qual tipo de consciência histórica se encaixa cada uma das respostas, a análise sugere que a maioria dos candidatos possui uma leitura crítica em relação ao passado. Ao ler a experiência da mulher no tempo, os candidatos entenderam que havia, no passado, uma situação negativa que sofreu importantes e significativas mudanças desembocadas na realidade em que vivem hoje. Em relação aos quatro tipos de consciência histórica da teoria de Rüsen, a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética, a análise sugere que a maior parte dos candidatos apresenta uma consciência histórica crítica, ou seja, os candidatos fazem uso do passado e dos valores do passado para compreender o presente, embora não o façam de maneira direta, porque há, na utilização do passado, uma crítica, uma relativização dos valores que ele apresenta.

Quanto à função do cartaz.

O objetivo desta análise será o de identificar como os candidatos compreenderam a função de cada um dos cartazes. Essa investigação é pertinente por dois motivos: porque, como já vimos, a resposta esperada apresentava uma análise da função de cada um dos cartazes - o primeiro cartaz “incita[ria] as mulheres a apoiarem moralmente os homens engajados

militarmente” e o segundo “incita[ria] a participação das mulheres no esforço de guerra norte-americano”. (Gabarito, Resposta esperada, Vestibular 2011/1, UFG); depois porque, no processo de leitura e análise das respostas, havíamos percebido algumas referências sobre as funções dos cartazes.

A frequência com que os candidatos trabalharam as funções dos cartazes em suas respostas foi a que se segue.

Gráfico 2:

Fonte: dados originários da pesquisa.

Em números foram quatro as respostas com a análise das funções dos cartazes contra 46 em que essa análise não apareceu. Das quatro, três indicaram como função do primeiro cartaz induzir as mulheres a incentivarem seus maridos a irem para a guerra e também três indicaram que o segundo cartaz induzia à participação feminina na guerra. Segue um exemplo:

> No primeiro cartaz elas são induzidas a incentivar os maridos a irem para a guerra. No segundo retrata a influência para as mulheres irem para guerra, transmitindo a ideia de elas serem capazes de lutar. (Candidato 3).

A quarta resposta, do candidato 39, afirma que o cartaz estadunidense incentiva as mulheres a lutarem por seus direitos:

> No primeiro cartaz as mulheres ficavam preocupadas em casa enquanto seus maridos e filhos mais velhos iam lutar durante a 1° Guerra já no segundo cartaz essa ideia se contradiz, pois estas eram incentivadas a lutar, não só na guerra em si, mas lutar pelos seus direitos, foi então onde surgiu o movimento feminista. (Candidato 39)

Nas outras 46 respostas, que totalizam as cinquenta que constituem nosso objeto de pesquisa, essa análise não apareceu. Nelas não encontramos nenhum indício de que os candidatos compreenderam que os cartazes induziam, incentivavam as mulheres a tomar as atitudes neles representadas. É importante destacar que a própria questão já indicava o contexto de atuação dos cartazes de guerra e apresentava sua função mobilizadora de pessoas e orientadora de atitudes. No enunciado da questão, lê-se:

> Na primeira metade do século XX, durante as duas guerras mundiais, os cartazes foram importantes ferramentas para a mobilização de pessoas, orientando suas ações e seus sentimentos em relação aos conflitos. (Prova de História, UFG, Vestibular 2011/1).

Uma análise imediata que levasse em conta as respostas dos alunos e esse enunciado da questão poderia levar à interpretação de que, dentro do grupo-amostra, a maioria dos candidatos não compreendeu o cartaz como uma publicidade produzida com o interesse específico de direcionar atitudes em seu tempo bem como não fizeram uma leitura atenciosa do enunciado da questão. A quantidade de respostas sem referência às funções dos cartazes nos leva, portanto, a uma nova análise da questão.

Na letra “a” lê-se: “descreva como a atitude da figura feminina é representada em cada um deles”. Podemos observar que a questão trabalha apenas com a forma como a atitude feminina é representada, sem referência à função do cartaz ou à relação entre o cartaz e a atitude nele representada. A resposta esperada apresenta, portanto, uma informação que não foi arguida na questão. Entendemos que os candidatos que trataram apenas da representação feminina responderam de maneira completa a questão, ou seja, cumpriram com o que foi indagado.

Por outro lado, embora a função do cartaz não tenha sido arguida diretamente, uma análise de imagem exige que se conheça de que tipo de imagem se trata. É importante conhecer sua natureza, seus códigos. Um cartaz de guerra possui códigos, possui funções, como as de informar, incentivar sentimentos, induzir atitudes (VIANA, 2003) e, para analisá-lo, é fundamental que isso seja levado em consideração. A maioria de candidatos que não tratou da função do cartaz na resposta sugere que lhes falta um olhar treinado para a análise de imagens. Ao olhar as duas figuras, eles não viram cartazes de guerra, mas apenas duas figuras, ou seja, tiveram um olhar que se voltou apenas para o conteúdo, deixando de lado outros aspectos fundamentais da imagem. Pensando essa leitura a partir de Freitas, esses candidatos analisaram as imagens apenas a partir de sua função semântica, deixando de lado os seus aspectos formais e sociais. (FREITAS, 2004).

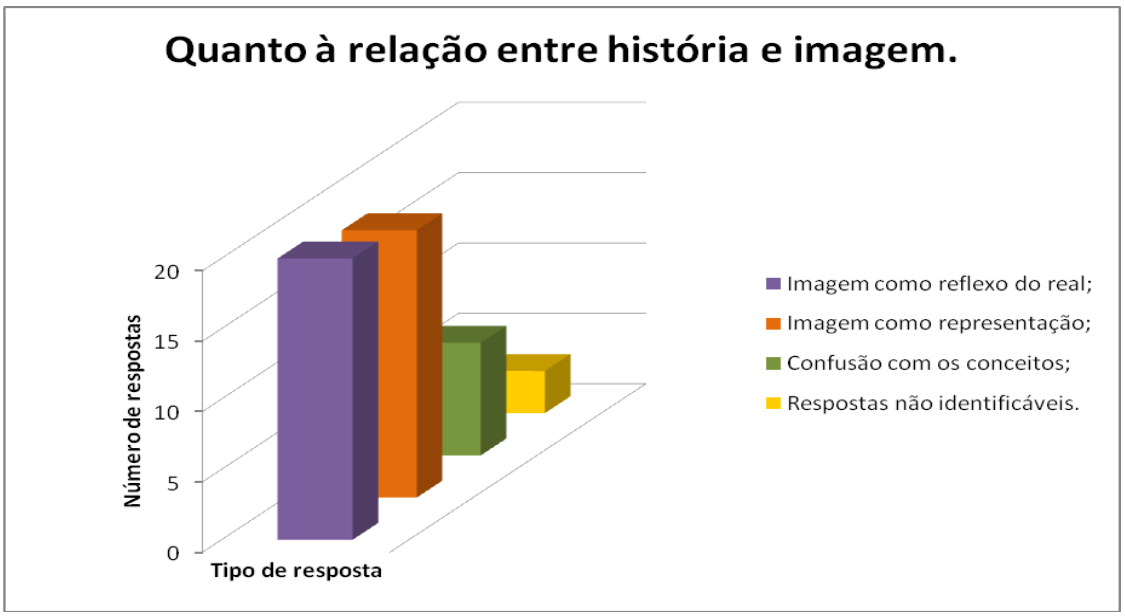
A dificuldade de ler imagens não é uma exclusividade dos estudantes de nível médio, mas, como afirma Ulpiano Meneses, um problema entre historiadores. O olhar acadêmico que vê as fontes visuais apenas como iconografia e iconologia impede que o historiador perceba o seu potencial cognitivo. Ao propor uma História Visual, Meneses defende um tratamento mais abrangente das visualidades ao mesmo tempo em que aponta os problemas da sua leitura pelos historiadores (MENESES, 2003). Entendemos, portanto, que a dificuldade de analisar imagens não é um problema relacionado exclusivamente ao ensino de História, pois as raízes do problema envolvem a academia e a formação de professores, que não são preparados para esse tipo de leitura. Ao refletir sobre a ciência histórica a partir do ensino de História nos

aproximamos da proposta de Klauss Bergmann para a Didática de História, mais especificamente de sua tarefa *reflexiva* (BERGMANN, 1990).

Quanto à relação história e imagem.

Nesta análise, ampliamos os objetivos da análise anterior, procurando os indícios das respostas dos candidatos que revelam a forma como eles relacionam a imagem com a sua compreensão de História. O primeiro tipo de resposta, o mais recorrente, reuniu as narrativas de candidatos que a entendem como reflexo do real; o segundo tipo, as que compreendem-na como uma representação; o terceiro marca as respostas em que os candidatos não fizeram distinção entre uma forma e outra e se referiram a ela tanto como representação quanto reflexo do real; por último, no quarto tipo, não foi possível identificar a compreensão dos candidatos sobre a imagem na História, pois não a trabalharam em suas narrativas. O gráfico 3 apresenta a distribuição dessas respostas dentro dos quatro tipos elencados.

Gráfico 3



Fonte: dados originários da pesquisa.

No primeiro tipo de resposta, foram agrupadas aquelas em que os candidatos analisaram as imagens como ilustração do que acontecia durante as grandes guerras. Não ficou clara para eles a diferença entre o cartaz e a História. As mulheres das imagens exemplificavam a realidade de todas as outras mulheres de seu tempo, o que significa que as imagens foram lidas como um reflexo da realidade, como uma verdade que não necessita de crítica. De modo simplista, os candidatos afirmaram que elas mostravam que, "naquela época", as mulheres agiam de determinada maneira, como se pode observar na resposta do candidato 9:

> No 1° cartaz mostra que elas tinham que apoiar seus filhos ou maridos, independentemente se iria ficar sozinhas com crianças. No 2° cartaz mostra que elas podem sim ajudar na guerra, que são fortes o bastante. (Candidato 9)

A resposta do candidato 14 também exemplifica essa categoria:

> No cartaz da 1 Guerra a mulher ficava mãos na torcida e na esperança. No cartaz da 2 Guerra as mulher poderiam agir de maneira mais eficaz. (Candidato 14)

No segundo tipo, agrupamos as respostas que apresentaram indícios de que houve entendimento por parte do candidato de que o cartaz era uma "representação" da realidade. Esses candidatos foram os que melhor interpretaram a imagem e os que chegaram mais próximos da identificação dos cartazes como evidências que auxiliam no conhecimento do passado. Suas respostas possuem níveis de compreensão e de apresentação da habilidade do uso do conceito de evidência. O que as agrupa em uma mesma categoria é o fato de não apresentarem uma compreensão de que a imagem é o reflexo do real. Como no caso que segue:

> No primeiro cartaz a mulher é representada como um ser frágil, que deveria abrir espaço para seus maridos irem para a guerra. Já no segundo cartaz é totalmente diferente, a postura da mulher passa a ser representada como um ser forte capaz de ir para a guerra. (Candidato 5)

O terceiro tipo reúne as respostas em que as duas formas de tratamento das imagens foram utilizadas. Em todas, uma das imagens foi descrita como representação do real e a outra, como reflexo do real. Como na resposta do candidato 23:

> No 1° cartaz a mulher é representada por sua fragilidade e também amor a família a qual ela protege enquanto seu marido sai em busca de vitória. O 2° mostra que a mulher de frágil não tem nada e que elas querem mesmo é ajudar a sua pátria amada. (Candidato 23)

Nesse caso, o primeiro cartaz foi analisado como uma representação da mulher como frágil, enquanto o segundo cartaz foi compreendido como uma ilustração, um reflexo da realidade que contém uma verdade, o fato de que a mulher não é frágil.

O fato de, nessas respostas, as imagens terem sido tratadas de maneiras opostas aproxima muito esse tipo de resposta do segundo tipo, pois esses candidatos também não apresentaram uma clara compreensão do que é pensar a imagem como representação ou como reflexo do real. Ficou evidente nesse tipo de resposta a confusão na compreensão desses conceitos.

No quarto tipo, não foi possível identificar a forma como os candidatos interpretaram as imagens em relação à História. É o que acontece com a resposta do candidato 44:

> Na primeira guerra enquanto os homens foram defender a nação o mundo feminista foi sendo criado para que as mulheres fosse encarregadas das coisas que so homens podiam fazer, e começaram a exigir seus direitos na área de trabalho. (Candidato 44)

Assim como na resposta do candidato 44, nas outras respostas desse grupo não foi possível identificar o modo como os candidatos trabalham com imagens, pois não as trabalharam em suas respostas.

A partir da análise dos dados também foi possível identificar a tendência de grande número de candidatos de considerar a imagem como reflexo do real.

A dificuldade de se trabalhar com fontes históricas através do conceito de evidência tem sido constatada em vários trabalhos de investigação e já foi apresentada nesta dissertação. No caso da imagem, esse problema se agrava, pois predomina o seu mau uso nos materiais didáticos. Assim, como notou Daniel Medeiros (2003), o uso das imagens como “ilustração” leva os alunos a conclusões errôneas, como a de que a imagem, ou o desenho, representa exatamente o que acontecia no passado. A imagem é compreendida como uma forma de exemplificar o que foi estudado.

As respostas em que os candidatos trataram a imagem como reflexo do real sugerem que eles não compreendem a natureza das fontes, pois não as entendem como evidência. Essa é uma habilidade fundamental para o estudo de História, pois entender a fonte como evidência pressupõe a compreensão de que a História é produzida por historiadores a partir de fontes que fornecem evidências do passado e não verdades absolutas (ROGERS, 1978). A dificuldade de compreender a natureza da fonte pode ser exemplificada na resposta do candidato 26, que referencia as imagens como fotos:

> Na 1° foto descrevem mulheres que esperam pela volta de seus maridos vivos. Já na 2° foto mostram mulheres que demonstram atitude, que quer fazer algo que seja visto pela sociedade. (Candidato 26)

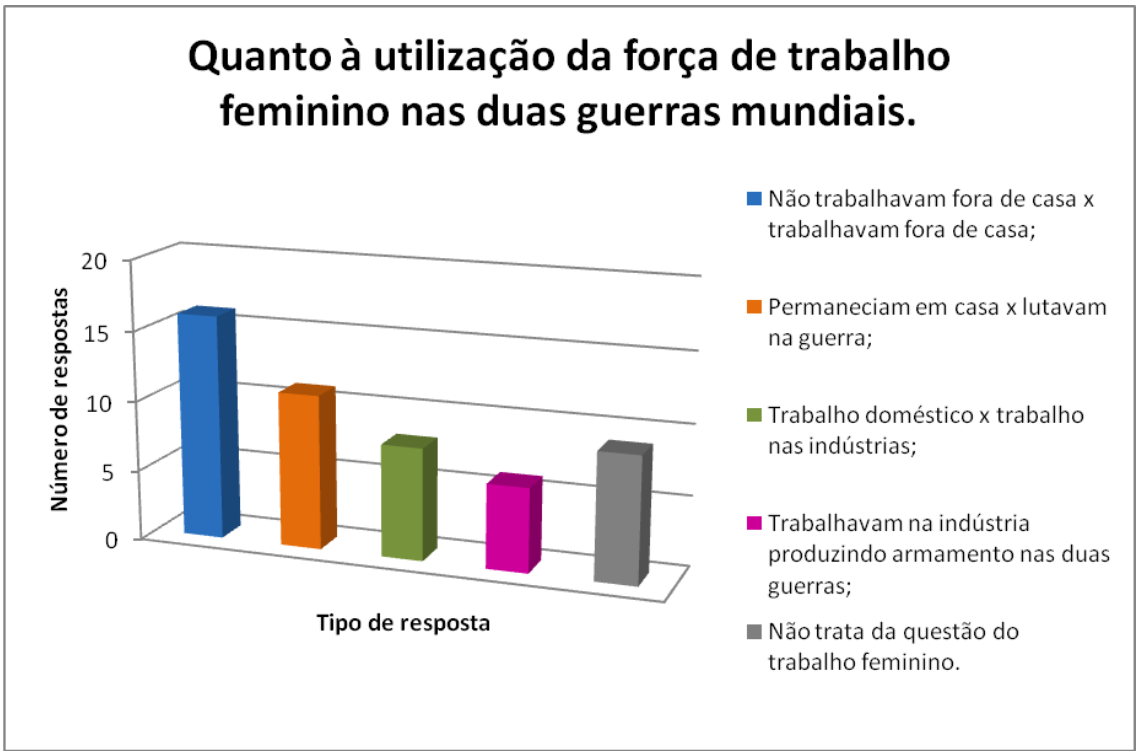
A leitura das imagens como reflexo do real sugere também que História e imagem são compreendidas como verdade. O caráter de verdade das imagens pode estar relacionado à falta de habilidades de trabalhar com fontes dessa natureza e ao seu uso como ilustração nos manuais didáticos. Já o caráter de verdade da História pode estar ligado à pretensão de verdade da História enquanto ciência. É importante ressaltar que as imagens estão presentes em uma questão de vestibular produzida pela academia. Tal fato, que é conhecido pelos candidatos, acaba por legitimar não só as imagens, mas também as informações textuais presentes na questão. Para Rüsen, transpor

essa barreira da História como verdade é uma habilidade fundamental a ser desenvolvida para que o sujeito se torne apto a lidar com o conhecimento histórico (RÜSEN, 2001).

3.2.2 Conceitos substantivos na análise de conteúdo.

Nesta análise, investigaremos os conceitos substantivos, ou seja, aqueles referentes aos conteúdos de História propriamente ditos. As respostas que serão avaliadas são aquelas dadas à segunda pergunta da questão, a letra “b”, em que se lê: “explique a utilização da força de trabalho das mulheres no período de cada uma das guerras”. Para responder, os candidatos necessitavam de conhecimento substantivo. Seria preciso conhecer a História da participação feminina nas duas guerras em relação à força de trabalho. Realizamos, assim, um levantamento dos conceitos substantivos utilizados pelos candidatos para responder a essa questão. Esse levantamento sugeriu cinco tipos de respostas diferentes, denominadas da seguinte forma: Não trabalhavam fora de casa x Trabalhavam fora de casa, Permaneciam em casa x Lutavam na guerra, Trabalho doméstico x Trabalho nas indústrias, Trabalhavam na indústria produzindo armamento nas duas guerras, e, por fim, Não trata da questão do trabalho feminino. O gráfico 4 apresenta a frequência das respostas para cada um dos cinco tipos definidos:

Gráfico 4



Fonte: dados originários da pesquisa.

O primeiro tipo, representado no gráfico pela cor azul, reúne a maior parte das respostas. Os candidatos afirmaram que, durante a Primeira Guerra Mundial, as mulheres não trabalhavam fora de casa, estando restritas, portanto, aos serviços e ao ambiente doméstico; em contrapartida, no período da Segunda Guerra Mundial, as mulheres passaram a trabalhar fora de casa. Em nenhuma das respostas reunidas nesse grupo houve qualquer referência aos tipos de trabalho. Em todas, os candidatos afirmaram exclusivamente que, no primeiro momento, elas não trabalhavam fora e que, no segundo, passaram a trabalhar. É o que afirma o candidato 33:

> No primeiro período mostra a mulher doméstica, que só se preocupa em cuidar da casa e dos seus filhos. No segundo período demonstra uma mulher independente, que sai para buscar emprego e lutar. (Candidato 33)

A resposta desse candidato sugere também uma concepção que apareceu em algumas respostas: a ideia de que o ato de trabalhar ou não fora de casa é fruto de uma opção da mulher. Para esses candidatos, o que mudou de um período para o outro foi a maneira de a mulher se pensar e se compreender no mundo. As questões sociais, políticas ou qualquer outro fator externo foram desconsiderados ou entendidos como de menor relevância.

O segundo tipo, que também agrupa um número grande de respostas, é caracterizado pela afirmativa de que, na Primeira Guerra, as mulheres permaneciam em casa cuidando dos filhos, enquanto que, na Segunda, as mulheres lutavam.

> Na Primeira Guerra Mundial o trabalho das mulheres era doméstico, cabia a ela cuidar da casa e dos filhos enquanto o marido lutava. Na segunda Guerra o exército havia sofrido grande desfalque devido as mortes ocorridas na 1° Guerra, então as mulheres começaram a pegar em armas e a trabalhar junto ao exército, mostrando força bruta. (Candidato 46)

Observamos nessas respostas novamente um aspecto interessante: embora a questão envolvesse conceitos substantivos de História e os candidatos estivem sendo questionados sobre seus conhecimentos nessa disciplina, isto é, seus conhecimentos prévios em relação à prova, as respostas sugerem que eles refizeram a leitura das imagens que havia sido pedida na letra “a” - a mulher em casa cuidando dos filhos e a mulher de uniforme mostrando força. A maioria dos candidatos desse grupo interpretou que o cartaz estadunidense apresentava uma mulher com uniforme militar. O próprio candidato 46 afirma em sua resposta à letra “a” que “o segundo cartaz mostra a própria mulher como guerrilheira”. A alta frequência desse tipo de resposta sugere duas interpretações possíveis e não excludentes: revelam um desconhecimento dos alunos dos conceitos substantivos acerca do tema, mas também apontam a força das imagens. Mesmo quando questionados em seus conhecimentos, os candidatos continuaram a fazer referência às imagens. Esse fato sugere que leem a imagem como uma verdade que pode ser mais segura que os seus próprios conhecimentos acumulados.

No terceiro tipo de resposta, os candidatos afirmaram que, durante a Primeira Guerra, as mulheres permaneciam em casa, realizando trabalhos domésticos, enquanto que, na Segunda Guerra, elas passaram a atuar nas indústrias, principalmente na produção de armamentos. A resposta do candidato 37 exemplifica esse grupo:

> Na Primeira Guerra Mundial a força de trabalho feminina quase não foi explorada; cabendo a elas cuidar da família. Já na Segunda Guerra Mundial a força de trabalho feminino foi intensamente explorada nas fábricas de munição, bombas, estaleiros e oficinas de carros de guerra. (Candidato 37)

Assim como na resposta acima, é evidente em todas as respostas agrupadas nesse tipo que esses candidatos têm conhecimento dos conceitos substantivos acerca da participação feminina durante a Segunda Guerra Mundial. Entretanto todos afirmaram que, durante a Primeira Guerra, a participação feminina se restringia aos cuidados com a casa e os filhos.

Como já foi avaliado, tanto a historiografia quanto a resposta esperada afirmavam que, embora a participação feminina nos esforços de guerra, como nas indústrias, durante a Primeira Guerra Mundial, não tenha sido muito expressiva, porque considerada “antinatural”, de fato essa participação existia. No período da Primeira Guerra, mulheres já trabalhavam fora de casa, tanto em casa de pessoas mais abastadas quanto em indústrias.

A análise dessas respostas sugere, portanto, que os candidatos não conheciam os conceitos substantivos acerca da participação feminina na Primeira Guerra assim como, no terceiro tipo de resposta, as imagens têm força. Esses candidatos podem desconhecer esse conteúdo de fato ou terem ficado presos à representação do primeiro cartaz. Evidencia-se, no entanto, o poder de verdade que as imagens carregam para eles.

O quarto tipo de resposta reúne as narrativas dos candidatos que afirmaram que as mulheres participaram dos esforços da Primeira e Segunda Guerras, atuando nas indústrias, embora, na Primeira Guerra, essa atuação

fosse menor e a maioria das mulheres tenha ficado responsável pela casa e pelos filhos. É o que afirma o candidato 41:

> No primeiro período retratado, em que a representação da potência Inglaterra era vigente, o trabalho feminino era mais em atividades domésticas e artesanais em que começava o seu deslocamento para as indústrias. Enquanto no segundo período, em que os EUA eram referência econômica a mão de obra feminina se destacou para produções industriais que precisavam ser supridas pela ausência masculina. (Candidato 41)

Em duas respostas, a participação efetiva das mulheres na Segunda Guerra como enfermeiras foi citada. Uma delas é a resposta do candidato 19:

> No período da 1° Guerra, a mulher tinha sua força de trabalho explorada em indústria e manufatura. No período da 2° Guerra a mulher está inserida no mercado de trabalho, participando das ações empreendidas pelo governo. Inclusive na 2° Guerra o contingente de médicos e enfermeiras eram em sua maioria mulheres. (Candidato19)

Essas respostas apontam que os candidatos dominavam os conceitos substantivos referentes a esse conteúdo histórico, mas, traçando um paralelo com a análise das respostas anteriores, interpretamos que, além de conhecer o conteúdo, eles possuíam confiança nesses seus conhecimentos: o cartaz da Primeira Guerra não os induziu a outras interpretações possíveis.

Por fim, o quinto tipo de resposta agrupa aquelas cujos conceitos substantivos acerca do tema do trabalho feminino nas duas guerras não foi levantado, como no exemplo:

> Na 1° foto descrevem mulheres que esperam pela volta de seus maridos vivos. Já na 2° foto mostram mulheres que demonstram atitude, que quer fazer algo que seja visto pela sociedade. (Candidato 26)

Assim como nessa resposta, houve a tendência de esse grupo analisar novamente as imagens, atividade proposta na letra “a”, não respondendo, portanto, ao que foi perguntado na letra “b”. As suas respostas sugerem

desconhecimento do conteúdo, problemas com a interpretação da questão e, novamente, levanta a questão da força das imagens.

Sobre a grande quantidade de respostas que apresentam erros de conteúdo é importante ressaltar que a temática História da Mulher não faz parte dos conteúdos mais tradicionais da História. O modelo quadripartite europeu não privilegia esse tipo de tema, considerado como História de minorias. No Brasil, isso se reflete também na carência de estudos de temas como os da história dos negros, dos índios, dos sertanejos. Esse colonialismo do saber direciona as pesquisas nas universidades e os estudos nas escolas.

Sobre a História da Mulher, por exemplo, os estudos de gênero só começaram por volta da década de 60 e ainda hoje são realizados por grupos isolados, sem alcançar o *status* de disciplina. É comum no Brasil que um historiador passe pela graduação sem estudar temas como História da arte, das mulheres e da África, ao passo que é predominante o seu estudo, por exemplo, da Idade Média e da História Antiga, exemplos da divisão europeia da História.

No ensino escolar, tais temas, que não estão alocados nas disciplinas tradicionalmente, mas que são relevantes para a formação do aluno, são conhecidos como temas transversais, pois envolvem mais de uma disciplina para seu estudo.

Em 1997, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) apresentou os temas transversais e os incorporou a todas as disciplinas curriculares, deixando a cargo das escolas e de seus projetos pedagógicos a forma de abordá-los. Os temas são amplos: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural (LOMBARDI, 2003). E, mesmo que a legislação aponte a sua importância para a formação do aluno, o seu estudo ainda não é uma prática na maioria das escolas, principalmente nas de Ensino Médio. A seleção no formato do vestibular e a grande quantidade de conteúdo que exige acabam impondo ao estudante uma formação conteudista, na qual os temas transversais são preteridos em detrimento dos temas substantivos. Como já afirmado, a grande concorrência dos vestibulares para as universidades

públicas faz com que o Ensino Médio se organize de modo a que o conteúdo dos três anos seja ministrado nos dois primeiros, ficando para o terceiro ano a revisão do conteúdo normalmente pautada nas provas de vestibular. O tempo curto e o excesso de conteúdo dificultam e em alguns casos impedem o estudo dos temas transversais.

Analisando a questão da prova de vestibular da UFG à luz dessa realidade, podemos inferir que o tema da História da Mulher evidencia uma distância entre o que se estuda e o que se discute na academia e nas escolas. De outro lado, no entanto, a sua presença na prova de vestibular assume importância em função de seu caráter formativo, podendo nortear os estudos, principalmente no Ensino Médio, de questões como essa, levando-as para as discussões nas aulas de História.

3.2.3 Conceitos substantivos x conceitos de segunda ordem.

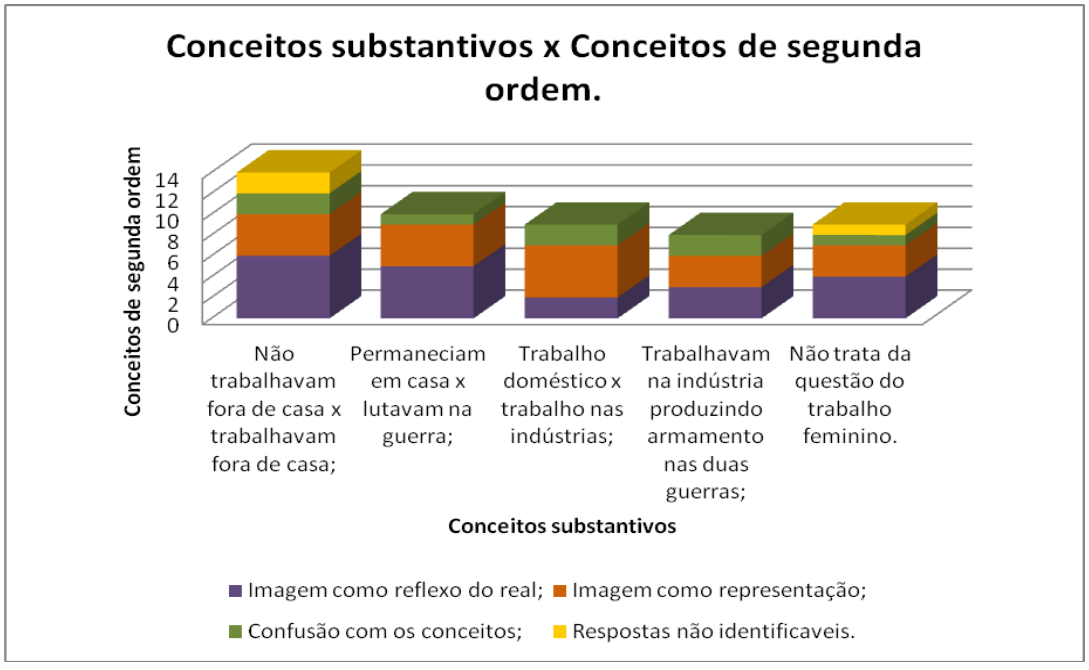
Nas quatro análises anteriores, procuramos investigar as ideias históricas dos candidatos. Nas três primeiras, trabalhamos com os conceitos de segunda ordem e, na quarta, com os conceitos substantivos. Na primeira, por meio do levantamento de como os candidatos descreveram a representação do feminino, pudemos identificar suas concepções prévias acerca das questões de gênero e surgiram indícios de como interpretavam a experiência da mulher no tempo.

Na segunda, investigamos se os candidatos compreendiam a natureza da fonte, os cartazes de guerra, e suas funções e especificidades. Apontamos o fato de que, apesar de a função do cartaz estar presente na resposta esperada, ela não foi arguida de maneira direta na questão. Entretanto, mesmo sem esse questionamento direto, as respostas sugeriram uma dificuldade dos candidatos de ler a fonte num cartaz de guerra.

Na terceira análise, procuramos indícios de como os candidatos interpretavam as imagens relacionadas ao conhecimento histórico. Identificamos um grande número de respostas em que as imagens foram tratadas como reflexo do real e outras que se aproximavam dessa perspectiva, tratando-as tanto como representação quanto como reflexo. Inferimos também a falta de entendimento da fonte como evidência, desde que, na maioria das respostas, as imagens foram compreendidas como o real e imagem e História representariam a "verdade". Na quarta e última análise, realizamos o levantamento dos conceitos substantivos presentes nas respostas sobre a utilização da força de trabalho feminino durante as duas guerras mundiais.

Assim, relacionando a terceira e a quarta análises, propomos doravante um contraponto entre os conceitos de segunda ordem, que dizem respeito à forma de interpretação das imagens, e os conceitos substantivos, que são, no caso, a força de trabalho feminino. Contrapondo os dois gráficos, ou seja, correlacionando as quatro formas de interpretação de imagem (Gráfico 3) com os cinco tipos de conceitos substantivos (Gráfico 4), obtivemos o seguinte gráfico:

Gráfico 5



Fonte: dados originários da pesquisa.

Analisando esse gráfico, podemos constatar que a segunda coluna, que apresenta as respostas dos candidatos que afirmaram a participação efetiva das mulheres na Segunda Guerra como soldados, ou seja, o tipo de resposta que mais destoa da historiografia e da resposta esperada, também apresenta, proporcionalmente, a maior quantidade de respostas em que os candidatos interpretaram a imagem como reflexo do real. Observamos aqui um caso de equilíbrio entre as dificuldades de se trabalhar com conceitos de segunda ordem (interpretação de imagem) e com conceitos substantivos (trabalho feminino).

A terceira coluna, que representa as respostas de alunos que afirmaram que, na Segunda Guerra, as mulheres trabalhavam nas indústrias, aproximando-se da resposta esperada, apresenta também o maior número de respostas cujos candidatos interpretaram as imagens como representação. E novamente podemos observar certo equilíbrio entre as habilidades de se trabalhar com conceitos de segunda ordem e com conceitos substantivos.

Esse equilíbrio, entretanto, não se repete nas outras colunas. Na primeira coluna, que reúne as respostas cujos candidatos afirmaram que, apenas na Primeira Guerra, as mulheres não trabalhavam fora e que, na Segunda, passaram a trabalhar, observamos os quatro tipos de interpretação de imagens, com a predominância da interpretação como reflexo do real. A quarta coluna, que apresenta as respostas com os conceitos substantivos mais corretos, pois nelas os candidatos afirmaram que o trabalho feminino nas indústrias era uma realidade nas duas guerras, embora, na Segunda Guerra, ele tenha sido mais efetivo, distanciando-se da representação das duas imagens da questão e da indução que ela causa, observamos que uma mesma quantidade de respostas trata a imagem como real e como representação.

Isso também pode ser percebido na quinta coluna, que reúne as respostas cujos candidatos não responderam ao que se pedia sobre a forma de trabalho feminino (conceitos substantivos). Nesse grupo, não predominam as respostas que consideram a imagem como o real, ao contrário, as duas formas de interpretação estão presentes e em proporções muito próximas.

De forma que não existe uma associação direta entre as habilidades de se trabalharem os conceitos de segunda ordem e os conceitos substantivos. No geral, não houve relação direta do tipo: ‘quem tem conhecimento substantivo tem também desenvolvidos os conceitos de segunda ordem’. Em várias respostas, ao mesmo tempo em que dominam os conceitos substantivos também se apresentam indícios de incompreensão da natureza histórica das fontes. Essa dissociação das habilidades de trabalhar conceitos substantivos e de segunda ordem sugere problemas com a formação histórica desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, trabalhamos com conceitos pontuais importantes para a inspiração do trabalho e para a análise das respostas dos candidatos e da resposta esperada pelos elaboradores da Prova de História do Processo Seletivo Discente 2011/1 da UFG. Com o objetivo de contribuir com as reflexões da Didática da História, procuramos percorrer as suas três tarefas apresentadas por Bergmann, a saber, a *empírica*, a *reflexiva* e a *normativa*.

Quanto à tarefa *empírica,* a pesquisa foi construída e desenvolvida de modo a investigar a consciência histórica dos alunos por meio do levantamento dos conceitos substantivos que os candidatos apresentavam bem como a compreensão de como articulavam os conceitos de segunda ordem. Essa investigação permitiu inferir o que esses candidatos têm aprendido nas aulas de História e nos meios extraescolares. Foi uma investigação acerca da transmissão e da recepção do conhecimento histórico.

Sobre a tarefa *reflexiva*, que é o desenvolvimento de uma didática da ciência histórica, procuramos analisar a questão do vestibular e a resposta esperada, ambas produzidas pela ciência histórica representada pela academia. O que encontramos corroborou o distanciamento existente entre o que se produz nas universidades e o que se trabalha nas escolas. Ciência histórica e ensino escolar se desenvolvem de maneira desarticulada e novos temas e reflexões da academia não foram percebidos nas respostas dos candidatos. A análise das respostas evidenciou desconhecimento do tema História da Mulher e dificuldade no trato com as imagens, o que nos levou para a tarefa *normativa* da Didática da História, ou seja, a relação entre ciência histórica, ensino escolar e a necessidade de orientação dos estudantes.

De modo geral, o que se percebeu é que a imagem possui um poder cognitivo forte na leitura dos estudantes. Em suas respostas, eles não desvincularam seus conhecimentos daquilo que viram nos dois cartazes. Ao contrário, frequentemente usaram esses conhecimentos justamente para corroborar o próprio olhar. E, embora os conceitos substantivos tenham

demonstrado desconhecimento da História da Mulher, a maioria se posicionou diante do tema e apontou suas concepções prévias, relacionando-as com o conhecimento histórico adquirido. Esses dados afirmam a importância de se trabalhar com imagens no ensino de História e a validade de procurar investir em temas importantes para a identidade do estudante, temas que estejam relacionados à sua vida prática para além dos conteúdos tradicionalmente ensinados em História.

A presença de imagens e da história de gênero na questão do vestibular evidencia o abismo existente entre a ciência histórica e o ensino escolar e requer mudanças nos conteúdos a serem trabalhados. Isso porque as questões de vestibular têm um papel formativo importante na medida em que servem de norte para os estudos no Ensino Médio.

A pesquisa dos indícios de consciência histórica, embora não tenha permitido a categorização das respostas dentro dos quatro tipos de consciência histórica do Rüsen, apresentou dados interessantes, que nos levaram a concluir que a maioria dos candidatos apresentou uma consciência histórica *crítica*. Esses candidatos se opuseram à historiografia tradicional sobre o papel feminino na História. Desnaturalizaram a posição feminina e se colocaram contra a sua submissão ao homem.

Quanto ao conceito de segunda ordem de tratar a fonte como evidência, o que encontramos foi uma maioria de candidatos que identificou nas imagens a verdade, a realidade do que aconteceu. A imagem como reflexo do real foi a forma de leitura mais presente nas respostas, o que indica uma relação complicada no que diz respeito à interpretação de imagens dentro dos estudos históricos.

A análise de uma série de pesquisas de investigação de ideias históricas foi fundamental para inspirar esse trabalho. Procuramos seguir essas experiências e incorporar novas reflexões, como o vestibular, a imagem e a História da Mulher, na tentativa de pensar as inquietações teóricas por eixos não convencionais. Essa foi também a forma como lidamos com a metodologia

da *Grounded Theory*, com seus métodos abertos de análise qualitativa, adequando-os ao tema e aos dados analisados.

As análises realizadas não tiveram o objetivo de fazer desta pesquisa um trabalho conclusivo. Nosso objetivo foi o de contribuir com as reflexões da Didática da História a partir da investigação da consciência histórica de estudantes. O desejo maior foi o de conseguir incentivar novos estudos que venham também a contribuir com o ensino de História bem como com a História enquanto ciência, diminuindo o percurso entre essas duas instâncias e fazendo com que a aprendizagem histórica faça cada vez mais sentido para o ser humano.

REFERÊNCIAS

ANGVIK, Magne e BORRIES, Bodo von (eds.) *Youth and History. A comparatice european survey on historical consiousness and political attitudes among adolescents.* Hambourg: Edition Korber-Stifung. 1997. Vol A: Descripition; Vol B: Documentation.

ASHBY, R. *Desenvolvendo um conceito de evidencia histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares.* In: Educar, Curitiba, Especial, p.151-170, 2006. Editora UFPR.

ASSIS, Arthur. *A teoria da História de Jörn Rüsen: uma introdução*. Goiânia: Editora UFG, 2010.

BARCA, Isabel. *Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses*. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, p.115 – 126, jan.jun. 2007.

_____. *Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança.* In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí/PR: Ed.Unijuí, 2009, v.3, p.53-76.

BAROM, Willian Carlos Cipriani. *Didática da história e consciência histórica: pesquisas na pós graduação (2001-2009).* Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2012.

BERGER, John. *Modos de ver*; tradução de Lúcia Olinto – Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BERGMANN, Klaus. *A história na reflexão didática*. São Paulo. Revista Brasileira de História, v.9, n.19, p. 29 – 42, set 89/fev 90.

BORGES, José e CARNIELLI, Beatrice. *Educação e estratificação social no acesso à Universidade pública.* Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 113-139, jan./abr. 2005.

CAINELLI, Marlene. *Educação histórica: o desafio de ensinar história no ensino fundamental*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA,

Isabel. Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí/PR: Ed. Unijuí, 2009, v.3 p.117-137.

CARDOSO, Oldimar. *Para uma definição de Didática da História. Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, n° 55, p. 153-170. 2008.

CERRI, Luis Fernando. *Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história.* Revista de História Regional 6(2): 93-112, Inverno 2001.

_____. *Fronteiras Interdisciplinares do Ensino de História*. IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, 2003, Ouro Preto. Anais do IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, 2003. Disponível em: http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT1502.htm.

_____. e AMÉZOLA, Gonzalo. *Jovens diante da história: ensino, aprendizagem e consciência história de jovens no Brasil e na Argentina*. XXIV Simpósio Nacional de História. São Leopoldo, 2007.

_____. e MOLAR, Jonathan *JOVENS DIANTE DA HISTÓRIA: o nacional e o internacional na América Latina*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 161-171, jul-dez. 2010. Disponível em: http://www.periodicos.uepg.br

DICK, Bob. *Grounded theory: a thumbnail sketch.* 2005. [On line] Available at http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/grounded.html.

FISHER, Jacquelyn and GOODMAN, E. W. *The Art Institute of Pittsburgh.* Arcadia Publishing. San Francisco, Ca. 2009.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa.* 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, Artur. *História e imagem artística: por uma abordagem tríplice*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n°34, julho-dezembro, p. 3-21. 2004.

FRONZA, Marcelo. *O pensamento histórico dos jovens e as ideias de objetividade e verdade históricas sobre o passado presente nas histórias em quadrinhos.* In: Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Florianópolis. 2011.

GLASER, Barney G. and STRAUSS, Anselm L. (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago.: Aldine.

HAIG, Brian D. (1996) *Grounded theory as scientific method*. Disponível em: http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/95_docs/haig.html

KINACH, Barbara M. (1996) *Grounded theory as scientific method: Haig-inspired reflections on educational research methodology.* Disponível em: http://www.ed.uiuc.edu/PES/95_docs/kinach.html

LAVILLE, Christian. *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História*. In: Revista Brasileira de História. Vol.19, n.38, p.125-138. São Paulo, 1997.

LEE, Peter. *Em direção a um conceito de literacia histórica.* Educar, Curitiba, p.131 – 149, 2006.

_____. Peter. *Progressão da compreensão dos alunos em história*. In. BARCA, Isabel (Org). Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais da Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UMINHO, 2001.

LOMBARDI, José. *Globalização, pós-modenidade e educação: história, filosofia e temas transversais.* 2. ed. ver. e ampl. Campinas, SP, 2003.

_____. Peter, ALARIC Dickinson, and ASHBY Rosalyn. *"Progression in Children's Ideas About History: Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14)*." Liverpool, England, September 11, 1993.

LOPONTE, Luciana Gruppeli. *Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino*. Estudos feministas. P. 283-300. 2002.

MEDEIROS, Daniel. *Conceito de evidência: Esboço de um diálogo entre Educação Histórica e Filosofia*. In: Curriculo sem Fronteiras, v.7, n.1, pp.197-205, Jan/Jun 2007.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. *Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares.* Revista Brasileira de História. São Paulo, v.23, n° 45, p.11-36. 2003.

MOIMAZ, Érica Ramos. *O uso da imagem no ensino médio: uma avaliação sobre essa contribuição para a aprendizagem dos conteúdos em história.* Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

MOLES, Abraham Antoine. *O cartaz*; tradução Miriam Garcia Mendes. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

Prost, Antoine e VINCENT, Gérard. *História da vida privada, 5: da Primeira Guerra a nossos dias.* São Paulo: Companhia DAS Letras, 2006.

ROGERS, PJ. *The new history: theory into practice*. London: The Historical Association, 1978. Issue n. 44.

RÜSEN, Jörn. *Didática da Historia: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. In: Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. V.1, n.2, p.7-16, jul/dez. 2006.

_____. *Razão histórica: teoria da história; fundamentos da ciência histórica.* Trad. Estevão de Rezende MARTINS. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *História viva – Teoria da História III: forma e funções do conhecimento histórico.* Brasília: UnB, 2007(a).

_____. *Reconstrução do passado – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica.* Brasília: UnB, 2007(b).

SABAT, Ruth. *Pedagogia cultural, gênero e sexualidade*. Estudos Feministas. P. 10-21. 2001.

SADDI, Rafael. *Didática da História como sub-disciplina da ciência histórica.* História e Ensino, Londrina, v. 16, n.1, p. 61-80, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências.* Educar. Curitiba, Especial, p.11-30, 2006.

_____. GARCIA, Tânia Braga. *Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências.* Educar, Curitiba, Especial, p. 11-31, 2006, Editora UFPR.

VIANA, Fernanda. O cartaz e o outdoor ao serviço da comunicação política: uma abordagem sobre a propaganda política VS publicidade política. 2003.

ANEXOS

- Respostas do Centro de Seleção/UFG ao pedido de material para pesquisa;

- Questão 11 da prova de vestibular de História da UFG 2011/1;

- Resposta Esperada UFG 2011/1;

- Cartaz militar inglês da I Guerra;

- Cartaz militar estadunidense da II Guerra;

- Respostas dos candidatos.

Cara Fernanda,

Respondendo a seu pedido temos à sua disposição as imagens das respostas. Você deve vir ao Centro de Seleção e trazer um CD virgem ou um pendrive, pois o tamanho total das imagens é de 400 MB. Traga documentos de identificação, uma vez que, o memorando autoriza somente a você essas imagens.

OBS1: As imagens das respostas que disponibilizamos a você são de todos os candidatos que fizeram a prova de História na segunda fase, independente do curso específico prestado, ou seja, não apenas quem prestou pra História.

OBS2: Quando você vier ao Centro de Seleção procure o Lucas para obter as copia das imagens. Se puder, venha nos horários: Segunda das 08:00 às 12:00, terça 12:00 às 17:00, quarta das 08:00 às 12:00, sexta das 12:00 às 17:00, ou ligue no Centro de Seleção (3209-6330/6331), peça para falar com o Lucas e combinar um outro horário.

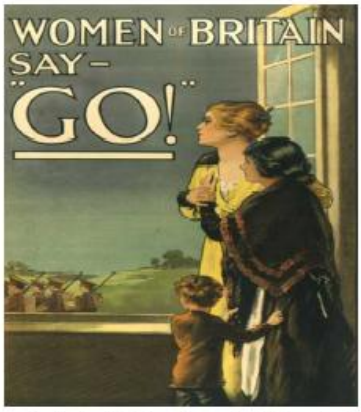
OBS3: As imagens não identificam os candidatos.

Att.

Centro de Seleção- UFG.

QUESTÃO 11

Observe os cartazes a seguir.



Cartaz militar inglês da I Guerra. Legenda: Mulheres da Inglaterra, digam: "vá!" Disponível em: <http://historywiki.wikispaces.com/file/view/women_of_britain_say_go.jpg/31172833/women_of_britain_say_go.jpg>. Acesso em: 11 out. 2010.

Cartaz militar estadunidense da II Guerra. Legenda: *Nós podemos fazer!* Disponível em: <http://postersdeguerra.blogspot.com>. Acesso em: 11 out. 2010.

Na primeira metade do século XX, durante as duas guerras mundiais, os cartazes foram importantes ferramentas para a mobilização de pessoas, orientando suas ações e seus sentimentos em relação aos conflitos. Com base na comparação entre os cartazes acima,

a) descreva como a atitude da figura feminina é representada em cada um deles; **(3,0 pontos)**

b) explique a utilização da força de trabalho das mulheres no período de cada uma das guerras. **(2,0 pontos)**

Disponível em: http://www.vestibular.ufg.br/estatisticas/2011-1/2%20etapa/provas/cadernoquestoes_g34_2dia.pdf

QUESTÃO 11

a) No primeiro cartaz, a mulher é representada de maneira passiva, restrita ao ambiente doméstico e às funções tradicionalmente relegadas à condição feminina, como, por exemplo, o cuidado dos filhos. Neste sentido, o cartaz incita as mulheres a apoiarem moralmente os homens engajados militarmente. Já, no segundo cartaz, a representação da passividade feminina é substituída por uma imagem ativa, que associa a mulher à força, à capacidade e à confiança no cumprimento de seu dever. Desse modo, o cartaz incita a participação das mulheres no esforço de guerra norte-americano. **(3,0 pontos)**

b) Desde a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), as mulheres contribuíam com sua força de trabalho para a indústria, muito embora essa participação fosse reduzida. Além disso, essa participação tinha pouca visibilidade, pois era considerada antinatural à condição feminina. Já na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a força de trabalho feminina adquire maior visibilidade, principalmente na indústria bélica, com o objetivo de substituir a mão de obra masculina, garantindo assim o incremento da produtividade deste setor. **(2,0 pontos)**

Disponível em: http://www.vestibular.ufg.br/estatisticas/2011-1/2%20etapa/respostas%20esperadas/respostas_esperadas_oficiais_G34.pdf

Cartaz militar inglês da I Guerra. Disponível em:
http://collections.tepapa.govt.nz/objectdetails.aspx?irn=958810

Cartaz militar estadunidense da II Guerra. Disponível em: http://www.allposters.com/-sp/We-Can-Do-It-Rosie-the-Riveter-Posters_i1099871_.htm

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) A atitude da figura feminina nos cartazes foi importantes para mobilização de pessoas sendo o primeiro "Women of Britain Say GO!" esse mostra a atitude de mulher e uma criança vendo pela janela, os soldados para a guerra ou para ao seu país, com aflições e pensamentos. No segundo "We Can Do It!" já mostra uma mulher com coragem, força e destreza á defender o país.

b) A utilização de força de trabalho das mulheres tanto pode ser um pensamentos positivos, ou também com o suor e a determinação de ir a guerra para a luta. Então existem mulheres que rezam e torcem para seus maridos e familiares na guerra e há também mulheres que quer lutar em qualquer maneira para a pátria do país.

Candidato 1.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) Na primeira figura mostra a mulher submissa, já na segunda mostra a força feminina, atitude á independência.

b) Na primeira guerra as mulheres ficarão em casa, já na segunda elas participaram da guerra, só que não da mesma forma masculina.

Candidato 2.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No Primeiro Cartaz, elas são induzidas à incentivar os maridos a irem para a guerra.
No Segundo retrata a influência para as mulheres irem para guerra, transmitindo a idéia de elas serem capazes de lutar.

b) No Primeiro as mulheres eram somente mulher de seus maridos, No Segundo a mulher já foi utilizada inclusive na guerra.

Candidato 3.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No primeiro quadro a mulher está com a família vendo os soldados lutando e só falava lutem.
Já no segundo a mulher assume o papel de soldado e vai para a guerra.

b) No primeiro ela cuidava da casa e das crianças no segundo ela se compara ao homem mostrando toda sua força e podendo fazer.

Candidato 4.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No primeiro cartaz a mulher é representada como um ser frágil, que deveria abrir espaço para seus maridos irem para a guerra. Já no segundo cartaz é totalmente diferente, a postura da mulher passa a ser representada como um ser forte capaz de ir para a guerra.

b) Na primeira guerra, as mulheres não tinham tanta importância na força de trabalho, sendo assim, tinham como serviço principal a atividade doméstica. Já na primeira metade do século XX as mulheres haviam conquistado grande espaço no mercado mundial, mostrando sua força e competência.

Candidato 5.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) Na primeira a mulher é representada como um ser de apoio, que apenas ajuda os homens.
Na segunda a mulher é representada como um ser de ação, de força, tão capaz quanto os homens.

b) Na primeira guerra as mulheres foram responsáveis por zelar o lar e apoiar os homens que foram para os batalhas.
Na segunda elas tiveram participação efetiva, indo para o campo de batalha e lutando pelo seu país.

Candidato 6.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) Na 1ª carta a figura feminina possui uma atitude de matriarca tendo o papel de incentivar os homens a guerra, mas permanecer no lar, alheia; já na 2ª carta a figura feminina possui uma postura de imponência, ~~mostran-~~ em uma atitude de alucação, sendo mostrada como uma força para a guerra.

b) Na Primeira Guerra Mundial a força de trabalho feminina ainda era desvalorizada, com a participação mais efetiva somente das mulheres das classes mais baixas; já durante a Segunda Guerra Mundial a força de trabalho feminina estava ganhando espaço, e as mulheres mantinham-se cada vez mais inseridas no mercado de trabalho.

Candidato 7.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) A atitude feminina é representada em cada um deles, como mulher de poder e mulher forte que pode acabar com as Guerras que estavam acontecendo, e dava a mulher independente aos homens.

b) A causa da utilização da força de trabalho das mulheres durante as guerras, é a consequência que os homens tinham sido chamados para defender o país nas guerras, então para a produtividade não cair eles começaram a trabalhar nas fábricas.

Candidato 8.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) no 1º cartaz mostra que elas tinham que apoiar seus filhos ou maridos, independente se iria ficar sozinhas com crianças.
no 2º cartaz mostra que elas podem sim ajudar na guerra, que são fortes o bastante.

b) na 1º guerra as mulheres tinham que apoiar o marido, elas tinham que conseguir viver sem os homens na casa, por isso foram trabalhar para não passar fome. já na 2º guerra as mulheres ajudaram como enfermeiras nos hospitais que trataram dos soldados, elas também faziam comida.

Candidato 9.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) A primeira imagem descreve mulheres vendo seus homens irem embora para lutar na Guerra, e a segunda mostra a força feminina a lutar pelo seu país na Guerra.

b) Por falta de mão - de - obra masculina, que estão todos envolvidos na Guerra.

Candidato 10.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No 1 cartaz a figura feminina é representada pela mulher, mãe que cuida o marido, enquanto acolhe os filhos. Uma mulher mais concentadora. No 2 cartaz mostra a imagem da mulher absoluta, forte emocionalmente e guerreira preparada para a guerra.

b) Na 1 guerra a mulher tinha o trabalho mais reprimido era uma mulher rainha, que de forma alguma participava da guerra. na 2 guerra a mulher já se interagia mais, ela não participava da guerra mas se mostrava forte a repressão que a guerra trazia.

Candidato 11.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) De que elas possuem forças e influencias que podem fazer mudanças.

b) Na primeira para cuidar da família, socorrer os feridos, na segunda como arma de mobilização social onde todos podem ajudar.

Candidato 12.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) A atitude da figura feminina é representada no primeiro cartaz como uma dona de casa, esposa e mãe dedicada, que apoia o marido para que ele vá à guerra e o espera tranquila. Já no segundo cartaz, mostra a mulher mais poderosa, adquirindo espaço no mercado, já não mais espera o marido em casa, mas vai trabalhar fora de casa para sustentar a família.

b) A utilização da força da mulher na Primeira Guerra era somente emocional, "influenciando" o marido para ir guerrear, sem muita participação. É na Segunda Guerra a mulher teria adquirido poder trabalhista e já ia até para a guerra, como enfermeira e ainda trabalhava nas fábricas no período da guerra, sustentando a economia do país.

Candidato 13.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) Nos cartas da 1 Guerra a mulher ficava mais na torcida e na esperança.
Nos cartas da 2 guerra as mulher poderiam agir de maneira mais eficaz.

b) No 1 a mulher tinha o papel de cuidar dos filhos, No 2 a mulher tinha um papel de um trabalho mais duro e rigoroso levando a farda militar sobre o peito como mostra a imagem e mostrando que a mulher veio aparecendo mais no trabalho.

Candidato 14.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) Na primeira figura, elas dizem vamos, nos apresentam intimidadas, com medo, mediante aquela situação, por tanto na segunda figura, mostram - nos uma mulher com os mangas arregaçadas, representando a coragem, a vontade, não ter medo e dizem "Nós podemos fazer isso", que mesmo que elas sejam mulheres elas podem fazer o mesmo que os homens.

b) Para poder se defenderem. As mulheres, durante muito tempo foi vítima de humilhação e escravas dos seus próprios homens, no entanto chegou um ponto que elas resolveram mostrar que elas eram capazes de fazer com que eles vissem a força de trabalho no período dos guerras que elas tinham dentro de si.

Candidato 15.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No primeiro quadro há a representação de uma mulher que ainda não conseguiu seu espaço na sociedade. E já no segundo quadro mostra uma mulher mais determinada.

b) Na 1ª guerra elas tinham um papel menos reconhecido na sociedade. Mas a partir da 2ª ela foi tomando espaços no mercado de trabalho.

Candidato 16.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No primeiro cartaz a mulher é colocada apenas para auxiliar os maridos e cuidar bem dos filhos para que eles possam lutar pela pátria, no segundo cartaz as mulheres são ativas também, elas são incentivadas a lutar lado a lado com os homens por sua pátria.

b) Na primeira guerra mundial as mulheres não tinham voz social como a masculina, não trabalhavam, e viviam em prol de seus maridos, já na segunda guerra foi um período que a mulher ~~tinha~~ teve mais voz, estava inserida no mercado de trabalho e não eram vistas como "frageis".

Candidato 17.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No primeiro cartaz representa o medo e a preocupação da mulher, no segundo cartaz apresenta a força que a mulher tem e que conseguiu lutar pelo seus direitos e pela sua independência.

b) No primeiro cartaz apesar da preocupação feminina elas querem que os soldados vão e vençam a guerra, no segundo cartaz. as ~~mul~~ mulheres querem lutar para vencer a guerra e também serem vitoriosas.

Candidato 18.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No 1° Cartaz é representada a submissão da mulher ao homem e aos costumes, limitando somente ao apoio aos maridos e soldados. Já no 2° Cartaz a mulher está inserida em um cenário mais independente, participa de atividades econômicas, comerciais e até mesmo no auxílio às guerras.

b) No período de 1° Guerra, a mulher tinha sua força de trabalho explorada em indústria e manufatura. No período de 2° Guerra a mulher está inserida no mercado de trabalho, participando das ações empreendidas pelo governo. Inclusive na 2° guerra o contingente de médicos e enfermeiros eram em sua maioria mulheres.

Candidato 19.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) na primeira imagem (I Guerra Mundial), as mulheres e filhos ficavam em casa à espera de seu marido. Na segunda imágem (II Guerra Mundial), as mulheres trabalhavam na guerra, fazendo armamentos e ajudavam para a guerra

b) na I Guerra Mundial não houve participação das mulheres, enquanto na segunda elas trabalhavam com armas, ajudando na II Guerra Mundial.

Candidato 20.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No primeiro é representada como frágil, que apenas cuida dos filhos enquanto espera o marido voltar da ~~Guera~~ Guerra. No segundo como uma trabalhadora que não deixa a economia do país parar ~~enquanto~~ enquanto ocorre a Guerra.

b) Na 1°Guerra as mulheres trabalharam para ter alimentos; já na 2ª ela trabalhava em varios setores distintos, como na produção de armamentos.

Candidato 21.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) Mulheres vem conquistando seu espaço cada vez mais e isso deu inicio na II guerra onde elas já podiam brigar pelos seus ideáis, bravamente junto com os homens, fato esse que não ~~era~~ se podia ~~na~~ ou pelo menos temia, na I guerra.

b) I Guerra., a guerra onde tinham mulheres sensivéis incapazes de agir. Frente a tanta conflito naquela época, mulheres que viviam presas aos maridos, diferente da II guerra onde mulheres trabalhando era a prova de que esforço e capacidade elas tinham!

Candidato 22.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No 1° cartaz a mulher é representada por sua fragilidade e também amor a sua família a qual ela protege enquanto seu marido sai em busca de vitória. O 2° mostra que a mulher de frágil não tem nada e que elas querem mesmo é ajudar a sua pátria amada.

b) No primeiro período a mulher era utilizada para cuidar dos filhos e da casa.
No segundo a mulher passa a demonstrar sua força e ajuda a orientar as ações e os sentimentos das pessoas.

Candidato 23.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) 1° cartaz mostra que a atitude da mulher era de se esconder e ter medo.
2° cartaz a figura feminina quer ir a luta sem medo, mulheres de atitudes.

b) I guerra a utilização das forças de trabalho eram apenas designar as tarefas dos homens.
II guerra as mulheres utilizaram da força a sua coragem.

Candidato 24.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No primeiro cartaz a figura da mulher é representada como frágil e indefesa. No segundo cartaz a figura da mulher é representada como forte que sabe se defender.

b) A força de trabalho das mulheres era utilizada através da sua mobilização, suas ações.

Candidato 25.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) A presença das mulheres traz uma impressão de conquista uma força renovada; para cada imagem ela representa algo; na 1ª foto elas dão forças aos maridos; na 2 elas mostram ter força.

b) na 1ª foto observam mulheres que esperam pela volta de seus maridos vivos. já na 2ª foto mostram mulheres que demonstram atitude, que quer fazer algo que seja visto pela sociedade.

Candidato 26.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No primeiro a figura feminina é representada de forma frágil, amorosa, enquanto seus maridos estão indo para a guerra. E no segundo a figura feminina é representada de forma forte sem medo.

b) As mulheres eram utilizadas como ferramentas de trabalho nas fabricas de armamentos para a guerra pois os homens estavam na frente de batalha.

Candidato 27.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) Na primeira imagem a mulher é caracterizada pela esposa e pela filha que são deixadas pelos maridos ou pais para que eles sirvam ao seu país na Guerra e a segunda imagem reflete o surgimento da independência feminina do homem.

b) Na primeira imagem a mulher utiliza sua força para cuidar de seus filhos e de sua casa enquanto seu esposo não volta e na segunda imagem a mulher utiliza sua força para trabalhar fora e até mesmo em forças armadas.

Candidato 28.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No primeiro cartaz a figura feminina representa a atitude de que as mulheres deviam ~~abandonar o país~~ incentivar o homem ir à guerra, no segundo cartaz a figura feminina representa a atitude de que a mulheres podem conseguir vencer e participar da guerra.

b) Na primeira guerra mundial a força de trabalho das mulheres era praticamente nula, pois viviam em casa e trabalhos domésticos, na segunda guerra a força de trabalho da mulher já era visível nas ruas e industrias e elas ganharam força no meio social e produtivo.

Candidato 29.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) A atitude da figura feminina no ~~cartaz~~ cartaz militar inglês da I Guerra, é de medo, vendo a mulher mantida fora dos batalhos, deixando que seus maridos vão e lute por eles, já no cartaz militar estadunidense da II Guerra a mulher mostra força e coragem para ir a luta, a mulher sabe que precisa ir em busca dos seus ideais e objetivos.

b) A força de trabalho das mulheres na I Guerra é dependente, ou seja ainda ~~é~~ dependem dos maridos, visa só o trabalho doméstico e a criação e procriação dos filhos, já na II Guerra a mulher é incorporada ao trabalho, ~~tem~~ tem seus próprios atitudes, sem aquela sensação de dependência de algo ou de alguém.

Candidato 30.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) Na primeira figura mostra a mulher apoiando seu marido a querrear por seu país. A segunda imagem, já mostra uma mulher determinada e disposta a mudar a situação do país, uma mulher corajosa capaz de ir para a guerra.

b) Na primeira guerra a mulher ficava em casa, cuidando dos filhos e do lar. Já na segunda querra, a mulher possui um envolvimento maior, capaz de se defender sozinha.

Candidato 31.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No primeiro cartaz a atitude da figura feminina é fragilizada e indefesa.
No segundo cartaz a atitude da figura feminina é ativa no combate e forte.

b) Durante a Primeira Guerra as mulheres não se envolveram diretamente no conflito, apenas fabricaram armas nas indústrias.
Na segunda, elas assumiram papel ativo e direto no combate, tanto no exército como na aeronáutica e marinha.

Candidato 32.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) O primeiro cartaz remete mais a mulher recatada, englobada principalmente no mundo familiar (carreira) já o segundo cartaz relata que a mulher não é aquela que espera seu marido vir da guerra e sim a mulher que vai a guerra.

b) No primeiro período mostra a mulher doméstica, que só se preocupa em cuidar da casa e dos seus filhos.
No segundo período demonstra uma mulher independente, que sai para buscar emprego e lutar.

Candidato 33.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) O primeiro cartaz demonstra fragilidade, já o segundo demonstra força e atitude.

b) Na primeira guerra as mulheres não trabalharam, pois não era permitido.
mas na segunda guerra a mulher com muito esforço a mulher conseguiu ganhar seu espaço na sociedade, não demonstrando ser frágil, mas sim muito forte.

Candidato 34.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No primeiro mostra a mulher com medo, a mulher que imagina o que vai acontecer com seus filhos perante tamanha violência e ao mesmo tempo o que acredito em coisas melhores. a segunda mostra a mulher forte, que corre atrás, que luta pelos seus ideais, que consegue fazer.

b) Na I Guerra as mulheres cuidaram de suas famílias, de seu marido, pois guerra vai indo era uma coisa nova, já na II elas ajudaram também com o trabalho em campo, estando ali, lado a lado, lutando em busca de dias melhores.

Candidato 35.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) Na primeira imagem é como uma mulher frágil, sensível, desprotegida comum naquela época, e na segunda imagem já é uma mulher comum de hoje forte decidida que responde pelos seus atos e além de tudo uma mulher guerrilheira.

b) é que as mulheres são estrategistas.

Candidato 36.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) Na primeira cartaz mostra que a mulher deve tomar a atitude de deixar seus maridos e filhos irem para guerra, ou mesmo incentivando-os a ir. Já o segundo mostra que elas devem ser capazes de tudo, que elas podem fazer algo para realmente ajudar sua pátria.

b) Na Primeira Guerra Mundial a força de trabalho feminina quase não foi explorada, cabendo a elas cuidar da família. Já na Segunda Guerra Mundial a força de trabalho feminino foi intensamente explorada nas fábricas de munição, bombas, estaleiros e oficinas de carros de guerra.

Candidato 37.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) A figura feminina é representada no primeiro cartaz como aquela que cuida de seus filhos e espera pelo marido em casa. Já o segundo cartaz retrata uma mulher forte, indicando que elas foram para as fabricas bélicas.

b) A força de trabalho da mulher na primeira guerra foi irrelevante. Já na segunda guerra a utilização da mulher no campo de trabalho é explicada pelo fato de os homens estarem na guerra, e também pela falta de objetos bélicos.

Candidato 38.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No primeiro cartaz as mulheres ficavam preocupadas em casa, enquanto seus maridos e filhos mais velhos iam lutar durante a 1° Guerra, já no segundo cartaz essa ideia se contradiz, pois estas eram incentivadas a lutar, não só na guerra em si, mas lutar pelos seus direitos, foi então onde surgiu o movimento feminista.

b) Na 1° Guerra a força de trabalho das mulheres era de forma "escrava", elas trabalhavam como homens, com jornadas de ± 16 horas e sem direitos trabalhistas. Na 2° Guerra elas lutaram por melhores condições, onde já, conseguiram alcançar um papel de destaque

Candidato 39.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) A atitude da mulher na 1ª Guerra deveria ser de apoio ao homem, incentivando-o a ir lutar por ela e sua família. Já na 2ª Guerra a mulher possui uma atitude de ação, ela iria a luta também, sem esperar que os homens resolvessem tudo.

b) Durante a 1ª Guerra a força de trabalho das mulheres foi utilizada na agricultura, para fornecer alimento à sociedade e aos homens em batalha. Na 2ª Guerra a força de trabalho foi utilizada nas fábricas, principalmente nas de armamentos bélicos, para fornecer armas aos homens na guerra.

Candidato 40.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No "cartaz militar inglês da I Guerra," a mulher possui atitude de aceitação e submissão em relação à situação, permanecendo no seio familiar e atividades domésticas, enquanto no "Cartaz militar estadunidense da II Guerra" a mulher representa uma nova atitude, de mudança e força, diferente da delicadeza pelo outro representada.

b) No primeiro período retratado, em que a representação da potência da aeronave era vigente, o trabalho feminino era mais em atividades domésticas e artesanais em que começava o seu deslocamento para indústrias. Enquanto no segundo período, em que os EUA eram a referência econômica a mão de obra feminina se destacou para produções industriais que precisavam ser supridas pela ausência masculina.

Candidato 41.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No cartaz inglês a mulher é representada numa posição submissa ao homem, apenas incentivando-o a participar da guerra. Enquanto que no cartaz ~~est~~ estadunidense a figura feminina é provida de atitude e se mostra capaz de contribuir para a vitória da nação na guerra.

b) No período da 1ª Guerra Mundial a força de trabalho das mulheres não foi utilizada, mas no contexto de 2ª Guerra ela representou a substituição da força de trabalho masculina para que a produção do país não ~~se~~ parasse.

Candidato 42.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No 1º a mulher é submissa fica em casa cuidando da família enquanto o homem vai a guerra.
no 2º mostra uma mulher que luta pelos seus ideais, capaz de guerrear, mostrando-se iguais aos homens.

b) 1º Guerra Mundial a mulher não participou ativamente ficava em sua casa cuidado do lar.
2ª Guerra Mundial participou mas ativamente na produção de mantimentos e cuidado médicos e até no campo de batalha.

Candidato 43.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) Na primeira guerra enquanto os homens foram defender a nação o mundo feminista foi sendo criada para que as mulheres fosse encarregadas das coisas que os homens podiam fazer, e começaram a exigir seus direitos na área de trabalho.

b) Na primeira guerra, a mulher ficava em casa, cuidando dos filhos e não podia trabalhar, não tinha direito de nada; a não ser esperar o marido chegar da guerra (se chegar) e cuidá-lo. Na segunda, iniciou-se uma manifesto para que pudesse ter seus direitos na questão de espaço na área de emprego.

Candidato 44.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No primeiro cartaz a figura feminina é vista como indefesa, ingênua. Já no 2º cartaz ela é vista como forte, capaz.

b) na 1ª guerra a mulher tinha o papel de encantar seus maridos à participarem da guerra, tendo força moral. Já na 2ª Guerra, a força da mulher foi utilizada na batalha, junto aos homens, para defender a nação de seu país.

Candidato 45.

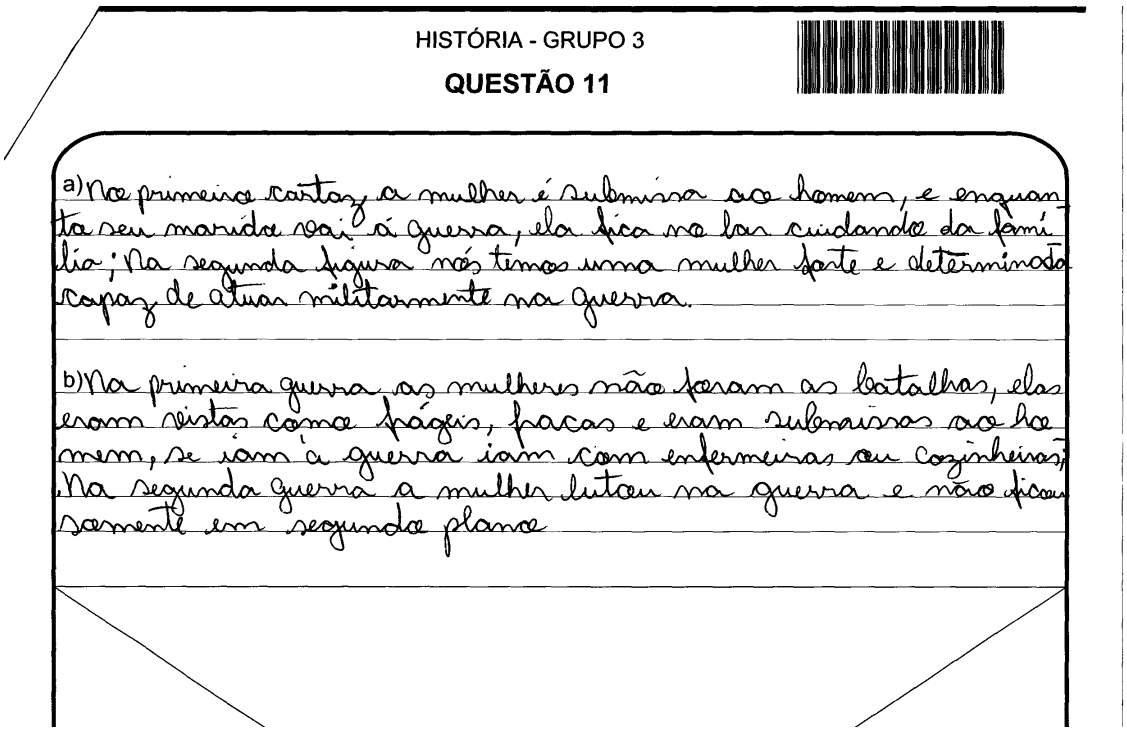
HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) O primeiro cartaz representa a mulher desacompanhada do marido, pois este provavelmente havia sido convocado para a guerra e o cartaz pede as mulheres a darem mão de seu marido em prol da pátria. O segundo cartaz mostra a própria mulher como guerrilheira, ela mesma representa a força e lutará por sua nação.

b) Na ~~primeira~~ Primeira Guerra Mundial o trabalho das mulheres era de místico, cabia a ela cuidar da casa e dos filhos enquanto o marido lutava. Na Segunda Guerra o exército havia sofrido grande desfalque devido as mortes ocorridas na 1ª Guerra, então as mulheres começaram a pegar em armas e a trabalhar junto ao exército mostrando força e luta.

Candidato 46.



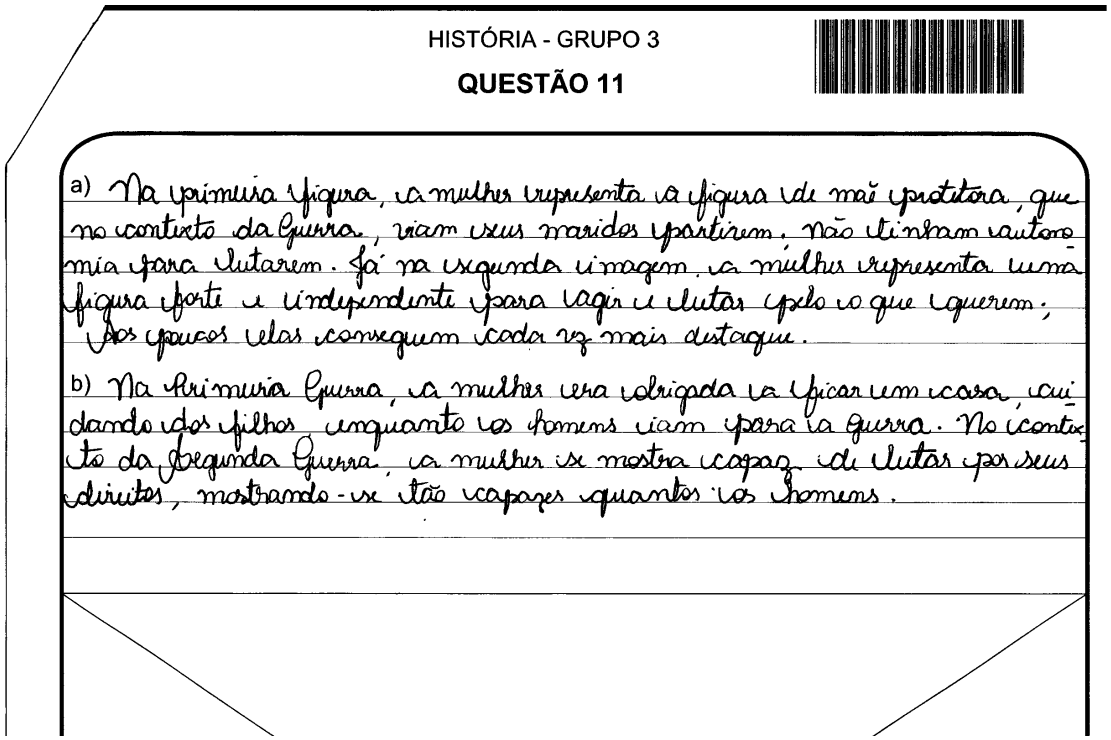
HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) Na primeira cartaz, a mulher é submissa ao homem, e enquanto seu marido vai à guerra, ela fica no lar cuidando da família; Na segunda figura nós temos uma mulher forte e determinada capaz de atuar militarmente na guerra.

b) Na primeira guerra as mulheres não foram as batalhas, elas eram vistas como frágeis, fracas e eram submissas ao homem, se iam à guerra iam com enfermeiras ou cozinheiras; Na segunda Guerra a mulher lutou na guerra e não ficou somente em segundo plano

Candidato 47.



HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) Na primeira figura, a mulher representa a figura de mãe protetora, que no contexto da Guerra, viam seus maridos partirem. Não tinham autonomia para lutarem. Já na segunda imagem, a mulher representa uma figura forte e independente para agir e lutar pelo o que querem; Aos poucos elas conseguem cada vez mais destaque.

b) Na Primeira Guerra, a mulher era obrigada a ficar em casa, cuidando dos filhos enquanto os homens iam para a guerra. No contexto da Segunda Guerra, a mulher se mostra capaz de lutar por seus direitos, mostrando-se tão capazes quantos os homens.

Candidato 48.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) A atitude feminina no primeiro cartaz: Elas deveram se resignar e mandar que seus filhos, maridos ou irmãos fossem para a guerra e elas ficaram esperando por eles.

A atitude ~~feminina~~ no segundo ~~cartaz~~ cartaz: As mulheres desse cartaz ~~agem~~ agem com incentivadora dizendo que eles podem ir e ganhar e elas também.

b) Como a maioria dos homens dos países em guerra estavam na guerra a parsa de trabalho das mulheres foram de grande importancia para manter a economia do país.

Candidato 49.

HISTÓRIA - GRUPO 3

QUESTÃO 11

a) No cartaz militar inglês da Primeira Guerra as mulheres são mostradas como seres que detinham medo e a fragilidade. Já no segundo cartaz militar estadunidense da Segunda Guerra as mulheres são representadas como o símbolo de força, determinação e coragem.

b) No período da Primeira Guerra as mulheres tinham pensamentos de submissão de inferioridade em relação ao homem. Já no período da Segunda Guerra as mulheres haviam "desenvolvidos" seus pensamentos e propositos em relação a submissão. Elas lutaram por seus direitos e direito de igualdade perante os homens.

Candidato 50.