

IDEIAS DE ESTUDANTES SOBRE A HISTÓRIA – UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Marcos Roberto Kusnick¹
Luis Fernando Cerri²

Resumo: este texto expõe uma pesquisa acerca das ideias prévias de estudantes a respeito da História. O objetivo foi contribuir com as discussões sobre o ensino da disciplina a partir dos condicionantes da aprendizagem histórica. Teoricamente, o estudo foi estabelecido a partir do diálogo com os conceitos de consciência histórica e ideologia, bem como com a teoria das representações sociais, particularmente com a teoria do núcleo central. A coleta de dados ocorreu, na fase do piloto, com produção de textos por estudantes, e, na fase principal, com a realização de cinco grupos focais estimulados por perguntas ligadas às categorias de ideia de história e sentido da história. Verificou-se que na ideia de história predomina a representação de história como processo mais do que como passado, e no sentido da história predominam as representações de decadência e de ciclo mais do que as de progresso e de história como reino do acaso. O estudo identificou núcleos de sentido entre os alunos que divergem daqueles que sustentam tanto a ciência histórica em geral quanto o ensino da história, evidenciou ademais um dos aspectos que explicam as distâncias e os problemas entre o ensino e a aprendizagem da disciplina.

Palavras-chave: ensino de história; ideias prévias; representações sociais; ideologia; consciência histórica; grupos focais.

Abstract: this text shows a research about previous concepts of students about history and has the aim to contribute with the discussion on the teaching of History and its relation with the some conditioning aspects. The theoretical reference of the study comes from the concept of Historical Conscientiousness and Ideology. The methodological and theoretical framework was also rooted on the Social Representations Theory, particularly the Central Nucleus aspect. The data collection occurred in the pilot phase, with production of texts by students, and in the main phase, with the completion of 5 focus groups stimulated by questions related to the categories of idea of history and sense of history. It was found that the idea of history dominates the representation of history as a process, rather than as past, and the sense of history dominated by depictions of decay and cycle rather than progress and history as the realm of chance. The study identified units of meaning between students that differ from those that sustain both the historical science in general and the teaching of history, and so identifies one of the aspects that explain the problems and distances between the teaching and learning of the discipline.

Keywords: History Teaching; previous concepts; Social Representations Theory; Ideology; Historical Conscientiousness; Focus Groups.

¹ Professor Colaborador do Departamento de História da UEPG. E-mail: kusnick@gmail.com

² Professor Associado do Departamento de História da UEPG. Docente no mestrado em História e no mestrado e doutorado em Educação da UEPG. E-mail: ifcronos@yahoo.com.br

Introdução

A motivação para a pesquisa que apresentaremos de forma sintética nasceu do confronto entre as experiências de estudantes de História e as expectativas de professores de História. Estamos falando da percepção, em nossas vivências pessoais, do problema que foi enfrentado no processo de investigação em tela: a resistência da realidade à força posta nas mudanças do ensino de História por parte do pensamento educacional, da política pública, da produção intelectual na Universidade. Em outros termos, a força motriz dessa investigação está na percepção de um profundo intervalo entre o que se espera do ensino de História, a partir da formação do profissional da disciplina, e o ensino e a aprendizagem de História que se verificam nas escolas. A sensação é a de que a História ensinada, em algum momento, se estagnou ou esgotou suas possibilidades de mudança (ver, por exemplo ex., ABUD, 2004, 2011), ou de que a narrativa acontecimental na abordagem dos conteúdos segue soberana nos livros didáticos de História, com a ampla maioria dos livros propostos ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 136; SILVA; FONSECA, 2010, p. 28-29). Perspectiva que parece ser, por conseguinte, a de maior adesão por parte dos professores, afinal são eles que escolhem os livros para a escola a partir do PNLD.

Essa percepção sugere que algo potencializou o uso instrumental da disciplina, ao mesmo tempo em que as propostas renovadoras seguem como exceção, como a “visão procedimental” que entre livros didáticos, conforme o estudo de Miranda e Luca, ocupam apenas 7% do total de obras avaliadas. A possível estagnação da História ensinada e o uso instrumental do saber histórico na sala de aula são o cenário que pode ser chamado de ensino tradicional da História. A História tradicional se constitui, então, em paradigma, no sentido que Thomas Kuhn (2003) dá à palavra. Ela se institucionaliza e é muito provavelmente internalizada – ou não questionada e combatida significativamente – pela universidade em seus cursos de licenciatura ou encontra, ainda, as condições mais favoráveis para reproduzir-se na educação básica. Contra esse paradigma se coloca um paradigma alternativo que não tem logrado a hegemonia; uma de suas vertentes é claramente beneficiada pelo conceito de consciência histórica, que sustenta uma revolução paradigmática (BERGMANN, 1990; RÜSEN, 2001, 2010) da Didática da História,

deslocando-a da metodologia do ensino para o estudo dos fatores influentes e características da aprendizagem histórica, do espaço restrito da sala de aula de história para o conjunto pessoal e cultural de informações e acontecimentos nos quais a História é ensinada.

A Didática da História, considerada a sua transformação paradigmática mencionada acima, propõe a ampliação de temas, objetos e abordagens para focar de modo mais abrangente o fenômeno da aprendizagem histórica, o que se afigura para os pesquisadores como uma possibilidade de enfrentar os impasses colocados entre as múltiplas renovações da historiografia, da pedagogia e da própria reflexão didática em História e os esforços pela transformação do ensino escolar da disciplina. Nessa perspectiva se situa a pesquisa aqui apresentada, que trata das ideias de história que os estudantes trazem para a escola e que ficam em convivência com os saberes históricos ensinados.

Saberes prévios, consciência histórica e representações sociais

As proposições de Rüsen sobre a matriz disciplinar da História (RÜSEN, 2001, p. 35) reaproximam o campo da ciência especializada do campo da vida prática, argumentando que é a partir dessa que aquela ganha espaço, sentido, contexto e é a razão mesma de sua existência, uma vez que a vida prática fornece a motivação e o destino para as produções da ciência. Com isso, opõe-se à vertente que postula a história como disciplina acadêmica que se autolegitima, independente de exercer uma função na vida prática. (RÜSEN, 2010, p. 27) Outra consequência do postulado da matriz disciplinar da História é a ideia de que a ciência histórica não é a única agência que as sociedades dispõem para a produção de narrativas e sentidos históricos, mas apenas uma dessas agências com as quais a ciência se relaciona. Para a Didática da História, essa ideia ganha várias formas e uma das mais significativas é a clareza de que os estudantes já trazem consigo conteúdos, ideias, conceitos e argumentos no que se refere à existência no tempo. O ensino de História será obrigado a se relacionar de algum modo com esses elementos, ainda que seja pelo maneira mais pobre: a negação.

A consciência histórica é outro conceito que corrobora a convicção de que o conhecimento dos saberes prévios dos estudantes de História é uma tarefa significativa. Consciência histórica pode ser definida sumariamente como “o grau de

consciência da relação entre o passado, o presente e o futuro” (ANGVIK; BORRIES, 1997, p. 403), embora uma descrição mais detida do conceito seja necessária para que se embase uma proposta metodológica; o que tem sido feito por diversos autores, sendo que Cerri (2001; 2011) apresenta uma síntese provisória. Para Rüsen (2001b), a consciência histórica inclui as operações mentais (emocionais e cognitivas, conscientes e inconscientes), através das quais o tempo experienciado em forma de memória é usado como meio de orientação na vida diária. Seu funcionamento é inerente à vida humana em sociedade, pois trata-se de produzir sentidos para a identidade individual e coletiva no tempo, assim como interpretar o próprio tempo, no sentido de decidir as ações presentes após avaliar o tempo pregresso, mirando nas expectativas de futuro. O funcionamento da consciência histórica na vida prática dos sujeitos – entre eles os estudantes – é a fonte segura da produção de ideias tácitas.

O componente “ideias tácitas dos estudantes acerca do processo histórico” norteia a pesquisa aqui relatada, pautada nas balizas teóricas a seguir. Primeiramente partimos do princípio de que existem “ideias tácitas” ou “prévias” implicadas na forma como o saber histórico é apropriado e utilizado: “[...] o processo de ensino e aprendizado na sala de aula (e entendo que fora dela também) é governado por uma estrutura da consciência histórica não reconhecida pelos próprios participantes”. (RÜSEN, 2010, p. 34) Partimos ainda do conceito de centralidade: o agrupamento em “núcleos de sentido” a partir dos quais a experiência histórica é organizada e as estratégias de orientação são configuradas.

Embora não seja nosso objetivo entrar no campo das discussões sobre aprendizagem significativa, cumpre esclarecer que definimos saberes, conhecimentos ou ideias prévias como conceitos pré-existentes na estrutura cognitiva do estudante, a qual se define, por sua vez, como o conjunto das estruturas hierárquicas de conceitos que constituem as representações do indivíduo, segundo Ausubel (*apud* ALEGRO, 2008, p. 19). Essa definição corrobora o sentido desse texto, de estudar as ideias de estudantes como alternativa de superação dos desafios do ensino contemporâneo de história, pela estratégia de compreensão dos fatores que condicionam a aprendizagem, considerando que o já aprendido condiciona determina novas aprendizagens e é por elas modificado. Partindo desses

postulados, a questão central é: que matrizes conceituais predominam no pensamento dos estudantes quando aprendem “História”?

Para melhor compreender a funcionalidade da consciência histórica e suas relações complexas com o ensino e a aprendizagem escolares na disciplina História (ou seja, para buscar pistas de como o conteúdo é internalizado e cumpre sua função), utilizou-se a Teoria das representações sociais e o conceito de Ideologia e seus modos de operação.

John B. Thompson (1995), no contexto dos meios de comunicação de massa, apresenta uma definição de ideologia atuando no campo simbólico da seguinte maneira:

[...] estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. Fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos desde que eles sirvam, em circunstâncias sócio-históricas específicas, para estabelecer e sustentar relações de dominação. Desde que: é crucial acentuar que fenômenos simbólicos, ou certos fenômenos simbólicos, não são ideológicos como tais, mas são ideológicos somente enquanto servem, em circunstâncias particulares, para manter relações de dominação. Não podemos derivar o caráter ideológico dos fenômenos simbólicos dos próprios fenômenos simbólicos. Podemos compreender os fenômenos simbólicos como ideológicos e, por isso, podemos analisar a ideologia somente quando situamos os fenômenos simbólicos nos contextos sócio-históricos, dentro dos quais esses fenômenos podem, ou não, estabelecer e sustentar relações de dominação. (THOMPSON, 1995, p. 76)

A partir dessas premissas assumimos no contexto desse estudo que ideologia são formas simbólicas que ajudam a estabelecer e sustentar formas sistematicamente assimétricas de poder; vamos a partir daqui fazer uma intersecção do conceito de ideologia com o de consciência histórica. Nem tudo é consciência histórica e nem tudo é ideologia. Para que a lembrança seja consciência histórica ela tem de ser mobilizada de uma determinada maneira; para que fenômenos simbólicos sejam ideológicos eles têm de ser usados de determinada maneira. Em ambos os casos uma das chaves nessa transformação é a construção de um discurso, de uma narrativa.

Narrativa, em um sentido mais geral (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003), é um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas, transmitidas cultural e

historicamente. Opera por uma combinação de técnicas sócio-comunicativas e habilidades linguísticas. Ao comunicar algo sobre um evento da vida, a comunicação assume a forma de narrativa, ou seja, apresenta-se como uma histórica contada de acordo com certas convenções. A narrativa pode variar em sua forma, assumindo que incluem mitos, contos populares e contos de fadas, histórias (com pretensão de veracidade ou não), certos textos históricos, jurídicos, religiosos, filosóficos e científicos.

A consciência histórica encontra sua expressão na narrativa, porém ela própria é configurada em meios às práticas discursivas que lhe fornecem os elementos para forjar sua “lógica” própria – a maneira como o proceder de sua função geradora de sentido e senso integrativo entre as três dimensões do tempo – e os conteúdos que servem de base para seu processo de reflexão. A fim de poder cumprir sua função de orientar para a ação e gerar identidade, a consciência histórica interage continuamente com a imensa rede de comunicações nos seus mais diversos níveis: cotidianas, institucionais, *mass media* etc. Se acatarmos o preceito de que a ideologia é uma forma de comunicação sistematicamente distorcida pelo poder – um discurso que se tornou um meio de dominação e que serve para legitimar relações de força organizadas – então temos de reconhecer que a consciência histórica está sendo constantemente permeada pela ideologia. Por isso, considerando nossa busca por um método de apreensão do fenômeno da consciência histórica, que concebemos inserido num universo narrativo permeado pela ideologia, cabe perguntar: qual o papel da ideologia na abordagem da teoria das representações sociais? Para Moscovici, a psicologia social dedica-se ao estudo de tudo o que se refere à ideologia e à comunicação: os processos culturais que organizam o conhecimento na sociedade, o estabelecimento das relações interindividuais e a formação dos movimentos sociais que são possíveis pela “[...] codificação da conduta interindividual e intergrupal que cria uma realidade social comum com suas normas e valores, cuja origem deve ser novamente buscada no contexto social.” (MOSCOVICI, 2003, p. 154)

Conhecimento no cotidiano (senso comum), ciência e comunicação: esses elementos, que foram apontados por Moscovici, também estão presentes de forma constitutiva nos nossos estudos sobre consciência histórica e ideologia, e servem para marcar algumas ressonâncias. O primeiro ponto, que favoreceu nossa

aproximação com a teoria das representações sociais, é algo que já havíamos percebido claramente nos trabalhos dos diversos autores que seguem essa linha teórica e que gostaríamos de apresentar mais uma vez por meio de Moscovici: a intenção primeira do autor ao desenvolver sua teoria foi "estudar como representações científicas são transformadas em representações comuns" (MOSCOVICI, 2003, p. 206); ao mesmo tempo, "[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade." (MOSCOVICI, 2003, p. 54) Vemos nesses interesses e intenções um primeiro ponto de contato com a problemática da consciência histórica, que igualmente envolve o conceito de vulgarização, ou seja, a circulação social do conhecimento e as diferentes formas de sua aplicação. O campo de estudos das representações sociais, que já conta com várias décadas de desenvolvimento no campo teórico e empírico, pareceu-nos um espaço a ser explorado com relação aos fenômenos que concorrem para que o conhecimento circule e se transforme na sociedade e fique implicado nas práticas discursivas ou não dos diversos grupos. Nele buscamos algumas respostas e alguns caminhos para a pesquisa da consciência histórica.

O termo representações sociais designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos que conta hoje com uma significativa quantidade de trabalhos teórico-conceituais, propostas metodológicas, produções empíricas e discussões críticas, que proporcionam em seu conjunto uma visão atualizada do estado do empreendimento. (SÁ, 1996, p. 29)

Denise Jodelet considera que as representações sociais são uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto; "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social." (SÁ, 1996, p. 32-33) Na teoria das representações sociais, o processo de representação, que funciona como reconstrução, é operado por dois processos básicos: a ancoragem (a integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento pré-existente, convertendo-o de estranho a familiar) e a objetivação (processo pelo qual se dá forma ao conhecimento sobre o objeto de representação, tornando-o concreto). Esses dois processos vão integrar a importante noção de núcleo figurativo, que entendemos o centro simbólico a partir do qual a consciência histórica se apropria

do material necessário para o funcionamento de sua estrutura na forma de ação que lhe é peculiar.

Tendo em mente os principais componentes das representações sociais, podemos apresentar um inventário, feito por Sá (1996, p. 44), de quatro de suas funções básicas: funções de saber (que permitem o conhecimento e a explicação da realidade a partir da integração de fatos novos a um quadro comum assimilável e compreensível em que repousam os valores do grupo), funções identitárias (responsáveis pela definição das características específicas do grupo e valorização do mesmo, integrando os indivíduos e controlando seu comportamento), funções de orientação (que guiam/prescrevem comportamentos e as práticas refletindo as regras e os laços sociais) e funções justificatórias (que permitem legitimar e explicar *a posteriori* as tomadas de posição e os comportamentos a partir das representações que são partilhadas).

É inegável a similitude de muitas de algumas dessas funções apresentadas com aquelas que são pretendidas pela consciência histórica. A noção de que, para desempenhar seus papéis sociais, os seres humanos produzem sentidos e representações que lhes permitem ver o mundo de uma forma particular (abrangendo alguns aspectos e ignorando outros), interpretá-lo e agir sobre ele, independentemente da escola e dos conteúdos escolares (às vezes complementando-os, sendo complementados por eles, negando-os ou exaltando-os) é comum aos conceitos de consciência histórica.

No decorrer de nossas investigações foi justamente a convergência entre as preocupações da teoria das representações sociais e os estudos com base no conceito de consciência histórica que nos obriga a não ignorar as interfaces entre estas teorias, pois dialogando com ambas, mesmo assumindo o risco de cometer falhas de avaliação, pensamos contribuir para o alargamento das perspectivas teóricas e metodológicas dos dois campos, ou convergindo seus elementos para um objeto em comum.

Se a investigação empírica do fenômeno da consciência histórica oferece dificuldades, a teoria das representações sociais possui diversos dispositivos, tanto teóricos como empíricos, que favorecem o acesso aos fenômenos que nos interessam e que, em última análise, parte dos mesmos pressupostos ontológicos, ainda que uma teoria não seja, em termos epistemológicos, simplesmente redutível

uma a outra, tendo, porém, uma ampla possibilidade de diálogo, mesmo porque os estudiosos da teoria das representações sociais assumem que ela não é um sistema conceitual rígido, mas faz uma série de proposições que podem abrigar teorias ou preocupações complementares. Por outro lado, os fenômenos específicos da orientação através do pensamento histórico não têm sido contemplados no campo das representações sociais, apesar de todo o seu potencial heurístico.

Uma dessas “dinâmicas particulares” é a teoria do núcleo central, que pode ser considerada uma abordagem complementar às representações sociais e fornece “conceitos de base” que podem ser aplicados a outros conceitos, como o da consciência histórica. De acordo com Sá (1996), Jean Claude Abric é um dos precursores da teoria do núcleo central, reconhecendo que nos processos de percepção social que investigou manifestam-se elementos centrais que ordenam o pensamento social em torno de si e conduzem a compreensão da realidade vivida. O núcleo central pode ser caracterizado como estrutura organizadora dos elementos da representação, coordenando seus sentidos; outra propriedade é a estabilidade, pois o núcleo central é o elemento mais estável da representação, assegurando a sua (aparente) perenidade, principalmente em contextos modernos e pós-modernos de mobilidade e rápidas transformações em todos os campos. Essa propriedade é responsável pela possibilidade de identificação de diferenças básicas entre as representações, como argumenta Abric.

O valor da teoria do núcleo central, seja aplicada ao âmbito restrito das representações sociais ou estendida para a pesquisa da ideologia ou aos fenômenos da consciência histórica, pretende dar conta do caráter predominantemente ambivalente da ligação de um sujeito com um objeto por ele representado, manifesto nas suas práticas discursivas ou nas suas ações. Isso é possível pela classificação das representações em sistemas centrais e periféricos organizados de uma forma hierárquica. Como complemento indispensável ao sistema central, um sistema periférico (ou seja, constituído pelos elementos periféricos da representação), provê a interface da realidade concreta com o núcleo central, permitindo acompanhar a dinâmica social, ao atualizar e contextualizar constantemente as suas determinações normativas e consensuais, assim como uma expressão individualizada sem a qual não compreenderíamos a heterogeneidade de sujeitos que partilham uma mesma representação social. Enquanto o sistema central

cumpra a tarefa normativa, o sistema periférico permite a contextualização, ou seja, a aplicação da representação na realidade temporal específica.

Desenho metodológico da pesquisa

Com base nos conceitos e referenciais discutidos acima, propomo-nos estudar os efeitos do ensino de História e da consciência histórica que permeiam a escola, ou seja, a abordagem que desenvolvemos sobre a aprendizagem histórica dos estudantes concebe um sistema do qual a escola é participante e seus enunciados (o currículo prescrito, o currículo praticado) devem ser considerados em relação à educação não enunciada (o currículo oculto) e com o currículo não formal da vida prática, no qual os saberes e seus sentidos são produzidos pelos resultados da consciência histórica. Como propusemos acima, a consciência histórica pode ser abordada pela via das representações sociais tanto no que se refere aos elementos conceituais quanto metodológicos.

A fim de buscarmos elementos que mobilizem os processos da consciência histórica, procederemos à construção de algumas categorias de análise que possam ajudar a decodificar o discurso dos participantes da pesquisa. Buscamos nossas categorias em torno de dois eixos: a ideia de História e o sentido da História.

O objetivo das categorias relacionadas ao sentido da História é investigar um aspecto fundamental da consciência histórica: o agir do homem de acordo com as suas experiências no tempo que são interpretadas em função do que se pretende para além das condições e circunstâncias dadas da vida, estabelecendo assim a conexão de passado, presente e futuro, permeada de elementos objetivos e subjetivos e buscando sua “equilíbrio”. É possível identificar os modelos de História como decadência, ciclo, reino do acaso, progresso e ordem providencial (não necessariamente de fundo religioso, mas sempre na perspectiva de uma ordem necessária). Apesar de muitas vezes serem formulados por intelectuais, defendemos que esses modelos, que usaremos como categorias, perpassam o conjunto da sociedade ou dos grupos sociais, circulam no pensamento coletivo e resultam de diferentes mesclas possíveis entre o pensamento das elites, das massas e das filosofias a eles contemporâneas, em processos históricos de ascensão e superação de ideias, mudanças, permanências e decantações de produções culturais mais ou menos remotas, gerando processos cumulativos. (SPINK, 1995)

O segundo eixo, a ideia de História, procura captar pelo efeito da polissemia do termo, algumas ideias que os participantes da pesquisa têm sobre o conceito. Isso quase se deu por um processo de associação de ideias que, no caso da metodologia usada, o grupo focal foi estabelecido por um processo de discussão entre os participantes que se mostrou revelador quanto à identidade do conceito junto aqueles jovens.

O ponto de partida da pesquisa foi a aplicação de um instrumento piloto que consistiu em uma redação com o seguinte tema: "Imagine que você pudesse fazer uma viagem para muito, muito longe no futuro. Como você acha que seria a vida das pessoas, a sociedade e o mundo?" Foram colhidos 130 textos produzidos por estudantes do Ensino Médio e outras 60 produções divididas em dois grupos, um de estudantes do Ensino Fundamental (3ª série) e outro do Ensino de Jovens e Adultos, que cumprem a função de "grupos de controle", todas as amostras do ensino público na cidade de Ponta Grossa.

Esses textos tinham como objetivo avaliar a viabilidade do nosso objeto de pesquisa ainda na fase de percepção intuitiva do fenômeno. O piloto permitiu vislumbrar as formas pelas quais os estudantes usam seus conhecimentos e conceitos sobre a história para projetar o futuro, que é uma das funções da consciência histórica, assim como selecionar o grupo no qual a pesquisa principal seria desenvolvida. A escolha recaiu sobre os estudantes do Ensino Médio, com uma faixa etária que varia entre os 14 aos 18 anos, por três razões principais: a) isolar e minimizar questões derivadas do processo de aquisição de competências lógicas postulados pela Psicologia Genética; b) trabalhar com estudantes com maior tempo de convivência com a disciplina de História; c) amostra de sujeitos confrontados com muitas questões próprias do mundo adulto, seja no convívio familiar ou social, seja no mundo do trabalho, o que permite que suas produções reflitam em parte essa condição. A amostra foi definida por um critério de conveniência, ou seja, pelas escolas que se dispuseram a reservar um tempo durante a aula para a produção do material a ser analisado.

Após uma leitura flutuante dos textos e refletindo acerca dos temas centrais que foram invocados pelos estudantes, percebemos que esses poderiam ser decompostos em categorias de análise. Esse estudo piloto, que embora tenha pecado pela generalidade da questão indutora e pela pouca caracterização da

amostra, pelo menos nos mostrou que uma aproximação das categorias que acabamos de construir para aplicar no estudo com os grupos focais era possível. Em outras palavras, as percepções iniciais do nosso objeto de pesquisa se tornavam exequíveis porque surgiram naquele universo discursivo.

A leitura fluante revelou-nos alguns “temas” que foram formalizados por meio de uma aproximação teórica, a partir dos quadros conceituais que já discutimos anteriormente, conduzindo à sua redução em “categorias”. Essas categorias não chegaram a ser formalizadas ao mesmo nível do estudo principal, mas incluíam as noções de tempo, História como conhecimento cotidiano, História como conhecimento formalizado, de colocar as narrativas em um viés utópico ou distópico, entendendo tais categorias apenas como um par de tipos ideais analíticos. Em seguida confeccionamos uma tabela de codificação para os textos através de um pequeno dicionário analítico de conceitos, também chamado de “thesaurus”. A escala usada foi -2 para “muito fraco” e 2 para muito forte, conforme sua importância e frequência nos textos.

Alguns elementos se sobressaíam: a pouca importância atribuída ao conhecimento histórico obtido pelos meios formais, a escola e os livros, em oposição aos meios de comunicação (TV principalmente) mostrados como grandes provedores de saber histórico. Outro aspecto que chamou nossa atenção foi o tom predominantemente pessimista das produções apontando a tecnologia e a “catástrofe ambiental” como elementos de um futuro de decadência para a humanidade. Esse estudo piloto, que embora tenha pecado pela generalidade da questão indutora e pela pouca caracterização da amostra, pelo menos nos mostrou que uma aproximação das categorias que acabamos por construir para aplicar no estudo com os grupos focais era possível. Em outras palavras, as percepções iniciais do nosso objeto de pesquisa confirmaram-se porque surgiram naquele universo discursivo.

A segunda etapa da inferência indutiva das categorias veio em colaboração com os elementos dedutivos na forma de subcategorias que colocamos em nossa agenda de codificação dos discursos presentes nos grupos focais. No nosso caso houve uma preocupação em “ir para onde as fontes apontam”, porém sem torturá-las a fim de que apenas corroborassem um conceito construído *a priori*.

É certo que as categorias dos dois eixos de análise, que apresentamos derivaram dos referenciais teóricos, são portanto dedutivas, mas não totalmente. Isso porque antes de lançarmos mão dos recursos que a teoria nos oferecia tivemos, num primeiro momento, uma chance de observar como algumas categorias poderiam emergir e, num segundo momento, deixamos a construção das subcategorias de análise para depois da avaliação do material fornecido pelos grupos focais com que trabalhamos.

Resultados

A pesquisa principal sustentou-se pela metodologia de grupos focais, teve por objetivo o estudo das ideias dos estudantes de ensino médio público acerca da “História”. Tendo em mente os objetivos da pesquisa e as categorias dedutivas, elaboramos os tópicos que serviriam como catalisadores do tema acerca do qual gostaríamos que os grupos se manifestassem e que exprimissem os elementos acerca da consciência histórica pretendidos por nossa pesquisa. Três tópicos organizaram de forma não direta a discussão, na qual a interferência do pesquisador, de acordo com a metodologia, foi reduzida ao mínimo possível: a) “Quando eu falo ‘história’ o que vem na cabeça de vocês?”; b) “Como era a vida há 50 anos?”; c) “Como vocês pensam que será a vida daqui a 50 anos?”. Com essas evocações pudemos trazer às discussões os eixos sobre a ideia de História e o que trata do sentido da História.

Foram recrutados 5 grupos para a pesquisa, sendo quatro com a população alvo da investigação (alunos do ensino médio público regular, variando entre 14 e 19 anos) e um que serviu como “grupo de controle” (uma turma da educação de jovens e adultos). Os membros do grupo foram convidados pelos professores para participar da atividade, com a prévia autorização da direção e/ou coordenação pedagógica e a atividade aconteceu em uma sala da própria instituição reservada para esse fim. Os alunos não receberam informações prévias acerca dos tópicos que seriam discutidos. Nos momentos de realização dos grupos focais, o pesquisador explicou a atividade, garantiu o anonimato dos participantes e solicitou suas autorizações para gravação em vídeo da conversa, estabelecendo o tempo máximo de uma hora para a realização da atividade. A pergunta inicial deu partida às discussões, que correram livremente, e após algum tempo o pesquisador

introduziu a segunda e, sucessivamente, a terceira questão. Os dados foram organizados conforme a agenda de codificação e foram elaboradas tabelas com as características de cada grupo, das quais a tabela 1 é um exemplo.

Na agenda de codificação apareceram as categorias dedutivas, as subcategorias que surgiram após a análise dos discursos e as unidades de contexto exemplares, ou seja, trechos de falas que exemplificam o teor e o contexto da discussão. Usamos esse recurso para evitar a paráfrase ou a transcrição de longos trechos no corpo do nosso trabalho.

A análise do material recolhido começou por rever repetidamente as gravações procurando cobrir a variedade de tópicos relevantes. Assim voltamos nossa atenção para a diversidade dos temas discutidos, atentos para as oposições e convergências nas falas de cada grupo, os diversos rumos tomados pelas discussões e levando em conta que o interessante nem sempre é o mais importante, observando os silêncios e a linguagem não verbal dos participantes. Foram analisados ao todo 271 minutos de conversação dos quais participaram, distribuídos em seus respectivos grupos, 39 pessoas.

Tabela 1: Agenda de codificação – Grupo Focal Amarelo

“Quando eu falo ‘história’ o que vem na cabeça de vocês?”

Categorias	Sub-categorias	Unidades de contexto exemplares
Passado	- Passado desconectado - Passado relacionado	- “Me lembra passado (...) é, história acho que é o passou, assim falando é isso (...) isso, a gente fala já é história.” - “Eu acho é história é aquilo que foi feito. Tá lá em algum lugar do passado (...) não, a gente pode não conhecer [um acontecimento] porque já acabou, mas formou outro, mas aconteceu.”
Conhecimento sobre o passado	- Passado relacionado - Historiografia	“(...) é bom que a gente conheça a história, saber, por exemplo, se vai namorar mais sério assim (...) é bom ir investigando a pessoa.” - “Para mim história é pesquisar o que aconteceu, se alguma coisa foi importante (...) porque, tipo assim, entender porque começou uma guerra (...)”
Disciplina escolar	-Visão internalista da disciplina	“Livros de História [livros didático] (...) o que dá pra aprender na escola com os livros e filmes que a professora passa.”
Narrativa qualquer	-Com pretensão de veracidade -Sem pretensão de veracidade	“As vezes você vê uma notícia no jornal, que também é uma história, é alguma coisa que tá acontecendo”. “(...) e o que não é verdade não deixa de ser um tipo de história também”.
Processo	- Mundo histórico	“(...) não pode ter nada que alguém faça em qualquer lugar que dê pra dizer ‘ah, isso não é história’ (...) tudo acontece, como que eu vou dizer, como que você vai falar que não é história? Tem que ser!”

Fonte: KUSNICK, 2007

Durante a análise, as categorias foram revisadas quanto à sua confiabilidade em diálogo com o material coletado. Isso significa que tanto as categorias dos dois eixos quanto os tópicos de discussão propostos para os grupos foram novamente confrontados com os objetivos da pesquisa para avaliar sua funcionalidade. Feito esse trabalho foi realizada uma nova rotina para tornar mais preciso o enquadramento das categorias gerais de análise por meio da inferência de subcategorias. Assim para cada categoria tivemos as seguintes subcategorias inferidas:

Tabela 2: Eixo “Ideia de História”

Categoria	Subcategoria	Descrição
Passado	Passado desconectado	Trata-se da percepção do passado como algo que foi simplesmente “deixado para trás”, com pouco ou nenhum interesse ou consequência no estado atual das coisas.
	Passado relacionado	A história é identificada como sendo o lugar do passado, porém suas consequências repercutem no estado atual das coisas.
Conhecimento sobre o passado	Passado relacionado	É entendido como um conhecimento significativo do passado, ou seja, algo que pode servir para orientar.
	Historiografia	Aqui o conhecimento sobre o passado é identificado com a escrita da história em suas várias manifestações.
	Tradição	É um conhecimento transmitido pela oralidade, pelos costumes, “saber o que foi”, principalmente por meio da família.
Disciplina escolar	Visão internalista da disciplina	Foi a única variação da categoria. A “História” é vista apenas pela sua ótica como disciplina escolar; é o ponto de onde a “História” surge.
Narrativa qualquer	Com pretensão de veracidade	A história é uma narrativa feita com a pretensão de que seja verdadeira, seja formal ou não.
	Sem pretensão de veracidade	É a identificação da história com a ficção, com a piada, com a “estória”.
Processo	Mundo Histórico	Aqui a História perpassa a três dimensões do tempo e “todas as pessoas de todos os tempos” são e estão na História.
	Natureza	O conceito de que tudo é História, inclusive o que é e o que será é entendido também para o “mundo natural”. A Terra, uma pedra, uma mesa, tudo terá sua história.

Fonte: KUSNICK, 2007.

Tabela 3: Eixo “Sentido da história”

Categoria	Subcategoria	Descrição
Decadência	Catástrofe ambiental	Visão catastrófica da destruição da natureza e do desequilíbrio ambiental tida como irreversível.
	Singularidade tecnológica	É um conceito que se fundamenta na premissa de que “a tecnologia avança cada vez mais rápido”. Em uma visão distópica, esse evento provocaria a onipresença de uma tecnologia imprevisível, controladora e ameaçadora.
	Aumento da segregação social	As diferenças sociais se aprofundam, porém com um elemento de segregação espacial.
	Volta à barbárie	Degradação dos elementos considerados civilizados.
	Maior desigualdade social	Aprofundamento da diferenças entre muito ricos e muito pobres, polarização.
Ciclo	Ciclo aberto	Foi a única variação da categoria, porém situa nosso momento como pertencente à parte descendente desse movimento.
Reino do acaso	Contingência	Não reconhece nenhuma causa ou explicação geral e o futuro é contingente.
Progresso	Humanismo	Nos moldes que configuramos a categoria dedutiva “progresso” essa apareceu sob a percepção de “humanismo”, fé nas potencialidades e faculdades do ser humano.
Ordem Providencial	Tecnologia	É atribuído, de uma maneira ou de outra, um grau de necessidade ao progresso tecnológico que se desenvolve em uma determinada direção e com isso parece arrastar a história.
	Darwinismo social	As condições adversas sempre contribuem para que os “mais fortes” ou “mais preparados” sobrevivam. É uma “lei natural” imanente à história.

Fonte: KUSNICK, 2007.

Depois de obtidas as categorias e as subcategorias, o discurso foi repassado e a agenda de codificação preenchida a partir de unidades de contexto exemplares, ou seja, aquelas que representam o epicentro das discussões em torno de cada categoria, segundo a teoria das representações sociais. Os processos básicos garantem o status de representação social a uma forma simbólica que são a ancoragem, a objetivação e a noção de núcleo figurativo. Para observar se tais processos estavam/estão realmente presentes nos discursos acerca dos temas, recorreremos a duas características básicas de uma representação implicada em um universo discursivo apresentadas pela teoria do núcleo central: a saliência e a valência.

O conceito de saliência é apresentado por Sá (1996, p. 113), reportando que em um estudo sobre representações constata-se que algumas cognições

designadas por seu rótulo verbal aparecem de forma mais frequente no discurso dos sujeitos. Em nosso caso, porém, levamos em conta não só o número de evocações do termo, mais seu poder de catalisar as discussões. Essa característica permitiu não só que identificássemos que determinadas falas eram representativas o suficiente para serem categorizadas, mas também permitiu acompanhar o desenvolvimento das ideias durante o debate.

Assim, à medida que as discussões fluíam, alguns temas eram continuamente rediscutidos no grupo passando por um nível mais alto de consenso entre os membros. Um exemplo é a identificação da ideia de História com “o passado”. Essa categoria foi, em todos os grupos, a citada em primeiro lugar quando se perguntou “Quando eu falo ‘história’ o que vem na cabeça de vocês?”. Porém, ao final da discussão, foi a ideia que menos teve apelo entre os membros de todos os grupos. Assim concluímos que uma ideia é “saliente” não apenas porque se fale muito dela, mas porque ela tem “força” para mobilizar os conceitos.

A figura 1 exemplifica o modo de representação numérica do grau de implicação das ideias no discurso de cada grupo. A representação circular das discussões também partiu de uma escala que varia entre -2 e + 2 (fracamente implicado e fortemente implicado no discurso do grupo, respectivamente), evidenciando as ideias com mais ressonância em cada grupo em relação aos eixos de investigação.

Representação dos grupos
sobre a
"idéia de história"

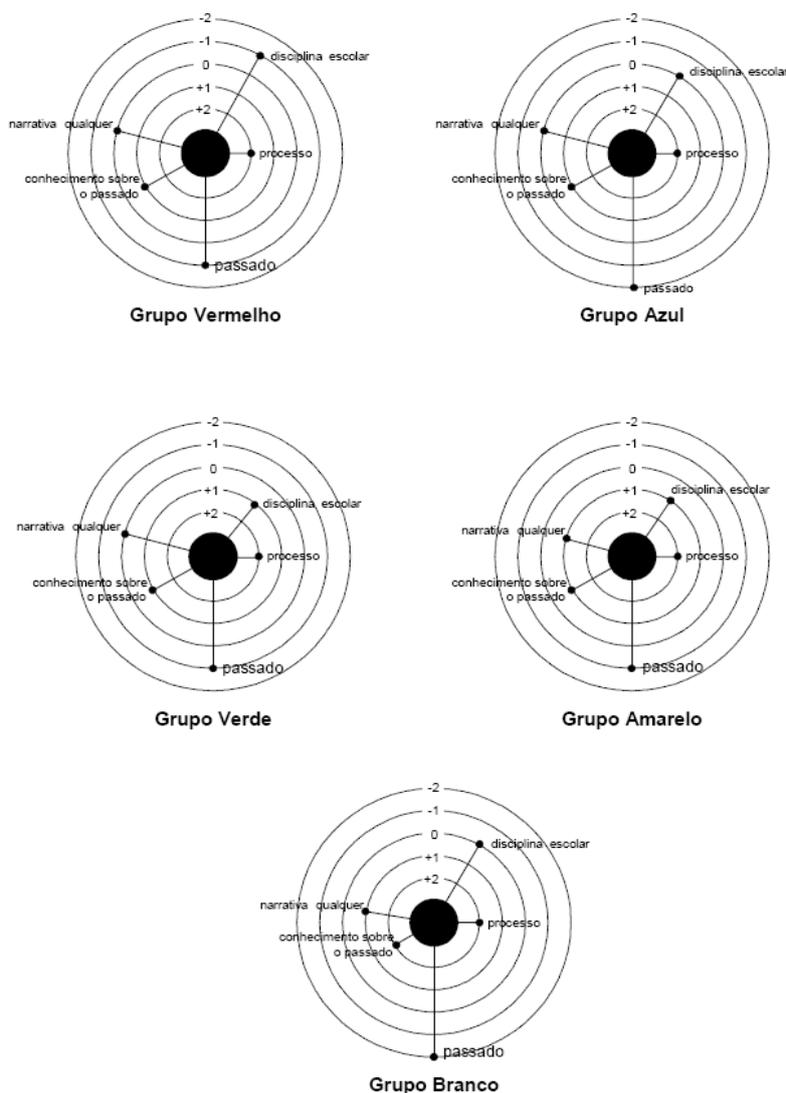


Figura 1: Diagramas circulares de representação numérica da implicação das ideias nos diferentes grupos focais.

Fonte: KUSNICK, 2007.

Isso nos leva a outro aspecto importante para caracterizar uma representação, conforme preconiza a teoria, que no nosso caso permitiu estabelecer uma hierarquia entre os conceitos, a valência. De acordo com a teoria do núcleo central, o fato de uma representação possuir uma elevada capacidade de conectividade também implica que outras representações tenham uma capacidade de conectividade menor. Saliência e valência são, pois, em variados graus, o binômio que caracteriza a validade de uma representação e seu lugar no núcleo

figurativo e, de acordo com nossos postulados, dependendo de sua natureza, estabelece sua ligação com os elementos funcionais da consciência histórica.

A análise do material empírico, levando em conta a espiral de desenvolvimento dos temas relacionados com os tópicos, permitiu-nos indicar, ao final de cada sessão, quais categorias estavam mais fortemente ligadas aos tópicos que propomos para cada eixo de pesquisa.

O primeiro aspecto para o qual gostaríamos de chamar a atenção na codificação dos dados obtidos junto aos grupos focais foi a similaridade na estrutura das representações quanto ao peso de cada uma delas na estrutura do discurso. Em nenhum grupo houve uma inversão do peso das categorias no conjunto do discurso. Esse dado reforçou a tese da saliência/valência das representações inferidas e permitiu que fizéssemos uma síntese do peso de cada categoria que apresentamos por meio do gráfico na figura 2:

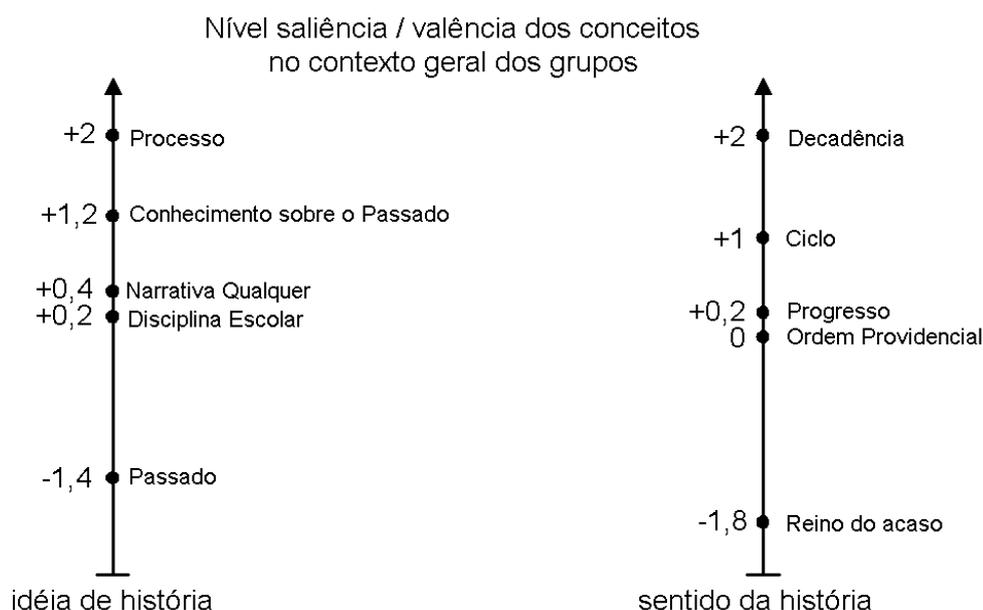


Figura 2: Níveis de saliência / valência dos conceitos de ideia e sentido da História no contexto geral dos grupos

Fonte: KUSNICK, 2007.

Como, a partir da estrutura discursiva dos grupos focais, foi possível compreender a hegemonia das categorias de “processo” e “decadência” em seus respectivos eixos, mesmo considerando a existência de outras ideias igualmente implicadas? Essa classificação não se deu, obviamente, pelo desenvolvimento linear

do discurso, ou seja, não se chegou ao final da conversa com os participantes “concluindo” que, afinal de contas, a História é “decadência” ou “um processo” numa espécie de resumo das ideias do grupo. A flutuação das conversações só permitiu sua codificação percebendo em torno do que “gravitavam” as falas. Esse esquema no qual algumas ideias mais centrais, mas nem sempre perceptíveis em um primeiro golpe de vista, se relacionam umas com outras, às vezes até de forma ambígua, é um dos fenômenos para os quais a teoria do núcleo central nos fornece uma importante contribuição. É porque “decadência” e “processo” são as representações mais estáveis, coerentes e rígidas; privilegiaremos essas categorias na nossa análise confrontando suas implicações para o ensino de história. Também levaremos em conta duas categorias de análise, que servirão de fio condutor para as discussões dos grupos e mantêm uma relação estrutural com as ideias classificadas, o tempo e a tecnologia.

Um exemplo disso é uma aparente contradição: quando perguntados sobre que o que lhes vinha à mente quando ouviam a palavra história, em todos os grupos a primeira resposta foi “o passado”. Entretanto se observarmos o peso das categorias na figura 1, veremos que essa ideia foi classificada como a de menor saliência / valência entre os conceitos. No extremo oposto desta escala está a ideia de “processo”.

Por que o conceito que aparentemente veio em primeiro lugar à mente de todos no final das contas acabou se revelando o menos “importante” para descrever a ideia que os alunos fazem de História?

Esse é um caso típico em que a análise dos dados por meio da teoria nos mostra que uma contradição é, às vezes, apenas aparente. Podemos em primeiro lugar mencionar a questão semântica que relaciona História quase que imediatamente “ao que passou”, sendo uma resposta de evocação mais rápida. Isso nos pareceu especialmente evidente porque além de ser a primeira resposta, estava no contexto da primeira manifestação em todos os grupos, o que ocorria só após os componentes se entreolharem um pouco, trocarem alguns sorrisos e começarem a deixar a inibição de lado. Podemos integrar essa primeira representação no esquema explicativo da teoria do núcleo central. Uma representação periférica participa do núcleo figurativo, porém é mais sensível ao contexto imediato e é adaptativa, ou seja, nesse caso além de fornecer um conceito serviu para “quebrar o

gelo” na dinâmica dos grupos. O passado passa a ser alvo da “disciplina escolar”, das “narrativas”, enfim do “conhecimento sobre o passado”. Essas três últimas categorias querem compreender o passado para se orientar no presente. O próprio “passado” quando concebido como “coisa em si” também é identificado, por meio de uma de suas subcategorias, como algo que repercute no “que é”, ou seja, no presente.

Ora, o conceito de consciência histórica, que já assumimos nesse estudo, apresenta-nos o postulado de que para se haver com “o que é o caso” o homem tem que produzir um superávit de intenção para agir para “além do que é o caso”. O homem tem uma demanda de orientação para que possa agir em relação ao futuro. Assim as três dimensões do tempo entram em perspectiva, ainda que de forma tácita.

Essa visão de totalidade, de “mundo histórico”, é fornecida por algumas ideias vinculadas à História como processo, tributária das muitas “filosofias implícitas da história” que lhes dão sentido e buscam dizer o que ela é. Nesse contexto, se é verdade que existe uma enorme diferença entre conceber a história como “o passado” e como “processo”, também é certo que as duas categorias se fundam em um elemento em comum, o tempo.

A categoria “processo” foi, porém, a que atraiu a maior parte das evocações do grupo e envolveu maior concordância. Na concepção de que “tudo é História”, os componentes dos grupos englobavam o que foi, o que é e o que vai ser; de suas falas pudemos inferir que, para eles, o campo disso que é chamado “história” é o rótulo do ser no tempo.

As ideias do segundo eixo que foram classificadas como pertencentes à categoria de “decadência” seguiram a mesma lógica na discussão do grupo. O fio condutor da discussão foi a evocação insistente do elemento “tecnologia”, que servia ora como parâmetro de comparação sincrônico e diacrônico, ora identificada como motor das transformações nas sociedades humanas de modo geral, bem elemento do cotidiano. Diferentemente do que ocorreu com o primeiro eixo, em que a mesma categoria emergiu nas primeiras falas de todos os grupos, quando introduzimos os temas do segundo eixo não houve uma sequência de evocações similar entre os grupos. O que começou a chamar nossa atenção para a predominância da categoria decadência era sua capacidade de aparecer como “denominador comum”, mesmo

após falas otimistas como, por exemplo, as que se identificavam com a categoria “progresso” no sentido de ter esperanças nas potencialidades humanas.

Algumas considerações

Ao apresentarmos o conceito de consciência histórica, demonstramos que esse processo básico e universal da consciência humana está permanentemente elaborando estratégias de aquisição e uso da experiência histórica. Frisamos porém que a consciência histórica, não sendo uma espécie de cogito cartesiano ou “Razão pura”, está inserida no jogo de relações sociais. Quanto menos subsídios ela tem para fazer uma leitura de mundo emancipatória, mais sujeita está aos processos ideológicos, no sentido que assumimos. Ao operar constantemente na busca de sentidos, a consciência histórica se serve do que está à sua disposição em termos de processos de orientação, quer por meio das experiências pessoais, quer por meio de sistemas simbólicos socialmente mais estruturados. Gostaríamos de destacar a função da escola e do Ensino de História nesse jogo, não como formadora de mais uma “ideologia”, mas como fornecedora de instrumentos que potencializassem a capacidade do aluno em decodificar seu cotidiano podendo ser mais analítico e crítico com relação às formas simbólicas com que temos de nos haver em meio à colossal circulação de grandes massas de informação.

Considerando os postulados iniciais, de que o viés conteudista no ensino de História não é capaz de atingir os núcleos de sentido mais profundos nas concepções dos alunos (mais que isso, que esses são desconhecidos pelo ensino), foi possível identificar partes desses núcleos de sentido que são distintos daquilo que é propugnado nos fundamentos da ciência histórica e dos objetivos escolares do ensino de História. Considerando ainda que os núcleos de sentido que os estudantes trazem de sua vida cotidiana organizam e dão sentido aos novos conteúdos que aprendem na escola, pensamos que aí está um dos elementos-chave para compreender a dificuldade do ensino e da aprendizagem da disciplina. A diferença entre as ideias de História e os sentidos da História entre professores com seu saber disciplinar e estudantes com seus saberes prévios, somados à ausência de reconhecimento mútuo ou de diálogo que o promova, explica em grande medida a distância entre o ensino e a aprendizagem de História, sobre a qual temos nos queixado e refletido em vários espaços profissionais e acadêmicos. O entendimento

desses processos é fundamental para que a Didática da História possa cumprir um papel emancipatório mais efetivo.

BIBLIOGRAFIA

ABUD, K. M. Currículos da História: a criação da tradição e o código disciplinar. In: FONSECA, Selva G.; GATTI JR., Décio. (orgs.). *Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: EdUFU, 2011.

_____. História que não muda. *Nossa História*, Rio de Janeiro, p. 49-51, jul. 2004.

ALEGRO, Regina C. *Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio*. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP, Marília, 2008.

ANGVIK, Magne e BORRIES, Bodo von (eds.). *Youth and History*. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hambourg: Edition Körber-Stiftung, 1997. Vol. A.

BERGMANN, K. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1990.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n. 16, p. 525-535, 2003.

CERRI, Luis F. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-81, 2011.

_____. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

KUSNICK, Marcos R. *A filosofia cotidiana da História: Uma contribuição para a Didática da História*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

MEDEIROS, A. M. S. de; MARQUES, M. A. R. B. Habermas e a Teoria do Conhecimento. *Educação Temática Digital*. Campinas, v. 5, n. 1, p. 1-24, dez. 2003.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigação em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Trad. Marcos Kusnick. Curitiba, Editora da UFPR, 2010.

_____. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília. Editora da UnB, 2001b.

_____. What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Paper apresentado no evento. Canadian Historical Consciousness in an

International Context: Theoretical Frameworks. Vancouver, University of British Columbia, 2001a.

SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SPINK, Mary Jane Paris. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise nas representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVICH, Sandra (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Artigo recebido em 02 de junho de 2014. Aprovado em 12 de junho de 2014.