

## Representações sociais, conceitos e História: hora de reverter a antipolítica no ensino da ditadura militar brasileira<sup>1</sup>

### Social representations, concepts and History: time to reverse anti-politics in teaching about the Brazilian military dictatorship

### Representaciones sociales, conceptos e Historia: es hora de revertir la antipolítica en la enseñanza de la dictadura militar brasileña



Alain Dalongeville\*

Luis Fernando Cerri\*\*



**Resumo:** O artigo investiga como as representações sociais dos alunos sobre a ditadura militar no Brasil influenciam sua compreensão histórica. O objetivo é analisar essas representações e propor métodos didáticos que promovam uma reflexão crítica e a superação de ideias preconcebidas e historicamente desinformadas. O método proposto inclui a aplicação de questionários a estudantes e professores, coletando dados quantitativos sobre suas percepções. Os resultados revelam uma polarização nas opiniões, com visões tanto positivas quanto negativas sobre o regime militar. As conclusões enfatizam a importância de um ensino que promova o diálogo e a metacognição, permitindo que os alunos confrontem e reavaliem suas representações históricas, contribuindo para uma formação crítica e consciente sobre o passado.




**Palavras-chave:** Representações sociais; categorizações; mudança conceitual; didática da história.



\* *Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8. Diretor de coleção dos manuais de história e geografia do ensino secundário 1 e 2, junto às Editions CEC, Montréal, Québec, Canadá. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-8064-5448> E-mail: [lfcronos@yahoo.com.br](mailto:lfcronos@yahoo.com.br)*

\*\* *Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente no Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9650-0522> E-mail: [adalongeville@gmail.com](mailto:adalongeville@gmail.com)*





**Abstract:** The article investigates how students' social representations of the military dictatorship in Brazil influence their understanding of history. The aim is to analyze these representations and propose teaching methods that promote critical reflection and the overcoming of preconceived and historically uninformed ideas. The proposed method includes the application of questionnaires to students and teachers, collecting quantitative data on their perceptions. The results reveal a polarization of opinions, with both positive and negative views of the military regime. The conclusions emphasize the importance of teaching that promotes dialogue and metacognition, allowing students to confront and re-evaluate their historical representations, contributing to a critical and conscious education about the past.

**Keywords:** Social representations; categorizations; conceptual change; history didactics.

**Resumen:** El artículo investiga cómo las representaciones sociales de los alumnos sobre la dictadura militar en Brasil influyen en su comprensión histórica. El objetivo es analizar estas representaciones y proponer métodos didácticos que promuevan una reflexión crítica y la superación de ideas preconcebidas e históricamente desinformadas. El método propuesto incluye la aplicación de cuestionarios a estudiantes y profesores, recopilando datos cuantitativos sobre sus percepciones. Los resultados revelan una polarización en las opiniones, con visiones tanto positivas como negativas sobre el régimen militar. Las conclusiones enfatizan la importancia de una enseñanza que promueva el diálogo y la metacognición, permitiendo a los alumnos confrontar y reevaluar sus representaciones históricas, contribuyendo a una formación crítica y consciente sobre el pasado.

**Palabras clave:** Representaciones sociales; categorizaciones; cambio conceptual; didáctica de la historia.

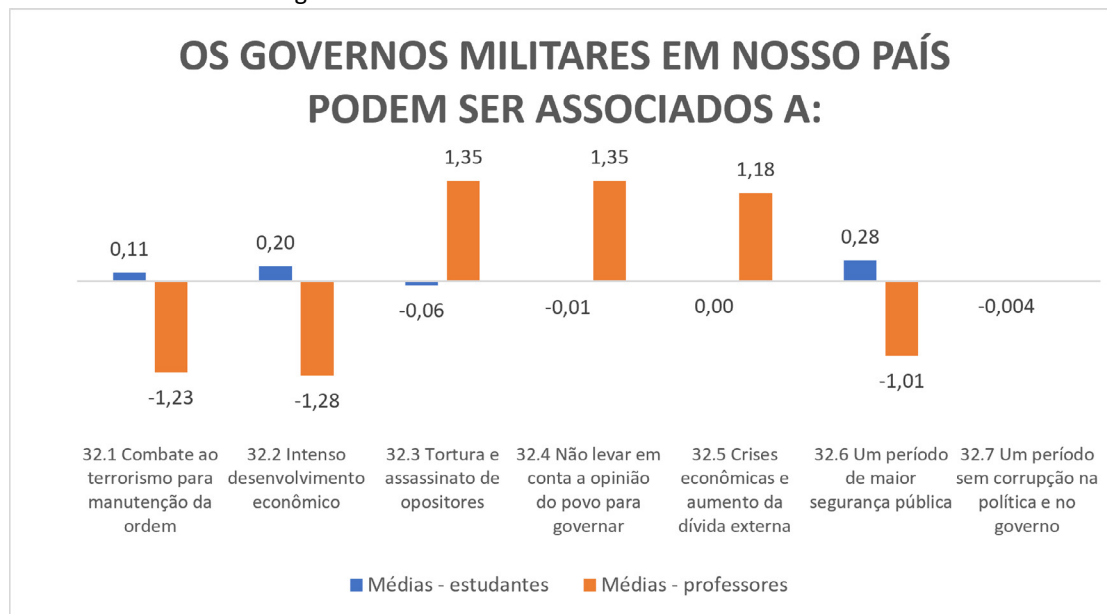


## Introdução

Para entender desde o início deste artigo o que são as representações sociais, sua importância e a necessidade de levá-las em conta no ensino da história, nos parece necessário narrar uma situação que encontramos entre estudantes brasileiros referente às representações sobre a ditadura militar brasileira, a partir de dados do Projeto Residente (Cerri, 2022)<sup>2</sup>. Quando perguntados sobre a sua concordância com sete afirmações sobre o período dos governos militares no Brasil (1964-1985), foi possível perceber que prevalecem representações que associam o período de ditadura com intenso desenvolvimento econômico e com maior segurança pública, bem como uma importante reticência no que tange às agressões aos direitos humanos dos opositores do regime. Para além de posicionamentos políticos referentes a um período ainda tão “quente” para a atualidade nacional, trata-se de representações que não coincidem com o conhecimento histórico disponível em seu estágio atual, nem com os dados objetivos disponíveis sobre o período e estabelecidos com significativo consenso entre os estudiosos acadêmicos de várias disciplinas. É importante notar, desde o princípio, que tais estudantes já tiveram aulas e foram avaliados com sucesso sobre os conteúdos do Brasil contemporâneo nos quais a ditadura militar brasileira se insere, e entre os professores de história, quando feitas as mesmas perguntas, prevalece uma visão sobre o período que é consistente com o atual estágio do conhecimento historiográfico brasileiro relativo ao tema.

A Figura 1 demonstra as posições médias de professores de história e alunos brasileiros referentes às questões mencionadas, e deixa patente uma lacuna entre os saberes docentes e as posições dos alunos. O contraste entre as médias de professores e alunos é acentuado, o que indica fortemente que as associações feitas pelos estudantes resultam em distribuições e médias em que a aceitação de afirmações simpáticas aos governos militares e o rechaço de afirmações críticas a eles derivam de critérios históricos e políticos bastante diferentes daqueles utilizados pelos professores de história, cuja formação passou por um estudo mais detido do período. O convívio educacional por meio de atividades de ensino e aprendizagem entre estes professores e estes alunos não resultou em médias aproximadas entre um e outro grupo, o que sugere que as fontes para a avaliação das afirmações por parte dos alunos não foi o conhecimento transmitido pelos professores, mas sim representações absorvidas em outras instâncias e espaços.


**Figura 1** – Médias aritméticas das respostas i sobre o grau de concordância de professores e alunos sobre frases referentes aos governos militares no Brasil.



**Fonte:** Dados do Projeto Residente, 2019, organizados pelos autores.

A Tabela 1, por sua vez, estabelece as correlações entre as respostas dos estudantes, e nos permitirá retirar algumas conclusões provisórias na sequência. De todas as afirmações sopesadas pelos estudantes, apenas a 32.7 é absolutamente falsa, em termos históricos, e a 32.1 é enviesada porque usa termos comuns aos discursos dos governos militares. As demais indicam acontecimentos que tiveram lugar em todo o período ou em partes dele. Trata-se de uma pesquisa de associação, ou seja, a que aspectos o estudante e o professor mais associam o período, conforme seu perfil, e, portanto, que tipo de relação valorativa estabelecem com o período, ou ainda, o que mais marca o período, para cada um. A atual ordem constitucional brasileira rejeita os governos militares, considera o período como ditatorial e indica um projeto de sociedade que é contrário à maior parte dos valores daquele período, estabelecendo também as linhas gerais de um projeto de formação para a cidadania com valores democráticos e humanistas. O mandato de Jair Bolsonaro no governo federal (2019-2022), entretanto, elegeu-se e sustentou-se na recuperação dos valores dos governos militares, de seu projeto de país e de sua narrativa histórica. Essa situação deixou marcas que legitimam, para seus apoiadores, os valores autoritários e extremistas de direita.

É possível afirmar que, até o momento em que a pesquisa foi feita, predominava, tanto na historiografia brasileira, quanto nas orientações oficiais para o ensino de História, a abordagem do período a partir de um pressuposto democrático e respeitoso aos direitos humanos, o qual, por sua vez, estabelece uma marca crítica aos acontecimentos históricos do período e corresponderia ao resultado educativo desejável. Não é o que ocorre em aproximadamente dois terços dos casos, de acordo com os dados.



A Tabela 1 fornece um quadro mais específico sobre o fenômeno que estamos vendo<sup>3</sup>. Nela, ficam claros dois tipos de correlações com alto nível de significância (aquelas marcadas no quadro com dois asteriscos): as afirmações simpáticas ao regime estão correlacionadas positivamente entre si e as afirmações críticas também. Quando estudamos as correlações simpáticas e contrárias entre si, as correlações são negativas e mais fracas. Esse quadro indica, na verdade, uma polarização entre dois grupos: em um deles as afirmações simpáticas aos governos militares se reforçam entre si e se afastam das afirmações críticas, e no outro grupo ocorre o inverso.

Os alunos a princípio “sabem” todo o conteúdo da discussão, mas - e este é um ponto central - provavelmente não tinham sido capazes de mobilizar o conhecimento que lhes havia sido dado quando responderam questões sobre o que sabiam! Várias hipóteses podem ser esboçadas. Primeiro: quanto ao que se supunha que sabiam, ou não sabiam ou não foram capazes de evocar ou mobilizar: esse conhecimento, portanto, não era conhecimento operacional. Segundo: seus conhecimentos anteriores – as famosas representações? – eram tão significativos que tinham obscurecido o conhecimento fornecido pelos professores nas aulas sobre o Brasil recente. O conteúdo ensinado não tinha sido efetivamente aprendido por uma parte significativa das turmas. Mesmo que esses alunos tivessem sido capazes de reproduzir esse conhecimento durante uma avaliação, que provavelmente responderam logo após as aulas, quando se viam em uma nova situação, o conhecimento que realmente tinham sido capazes de mobilizar era, na verdade, o “conhecimento” que tinham antes. Em outras palavras, as aulas não mudaram significativamente o “conhecimento” desses alunos, que ressuruiu. A relação que os alunos tinham com esse conhecimento permitia restaurá-lo mecanicamente, mas não mais que isso.

**Tabela 1 – Rô de Spearman para as correlações entre as respostas <sup>i</sup> dos estudantes sobre o grau de concordância com as frases sobre os governos militares no Brasil**

		32.1 Combate ao terrorismo para manutenção da ordem	32.2 Intenso desenvolvimento econômico	32.3 Tortura e assassinato de opositores	32.4 Não levar em conta a opinião do povo para governar	32.5 Crises econômicas e aumento da dívida externa	32.6 Um período de maior segurança pública	32.7 Um período sem corrupção na política e no governo
32.1 Combate ao terrorismo para manutenção da ordem	Rô	1,0	0,469**	0,003	-0,128**	0,026	0,393**	0,305**
	Sig.	.	0,0	0,837	0,0	0,125	0,0	0,0
32.2 Intenso desenvolvimento econômico	Rô	0,469**	1,0	-0,004	-0,067**	0,049**	0,424**	0,356**
	Sig.	0,0	.	0,807	0,0	0,004	0,0	0,0
32.3 Tortura e assassinato de opositores	Rô	0,003	-0,004	1,0	0,565**	0,395**	-0,108**	-0,092**
	Sig.	0,837	0,807	.	0,0	0,0	0,0	0,0
32.4 Não levar em conta a opinião do povo para governar	Rô	-0,128**	-0,067**	0,565**	1,0	0,397**	-0,190**	-0,163**
	Sig.	0,0	0,0	0,0	.	0,0	0,0	0,0
32.5 Crises econômicas e aumento da dívida externa	Rô	0,026	0,049**	0,395**	0,397**	1,0	0,008	-0,038*
	Sig.	0,125	0,004	0,0	0,0	.	0,650	0,024
32.6 Um período de maior segurança pública	Rô	0,393**	0,424**	-0,108**	-0,190**	0,008	1,0	0,558**
	Sig.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,650	.	0,0
32.7 Um período sem corrupção na política e no governo	Rô	0,305**	0,356**	-0,092**	-0,163**	-0,038*	0,558**	1,0
	Sig.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,024	0,0	.

<sup>i</sup> A escala categórica de Likert foi convertida em uma escala numérica em que “Discordo totalmente” foi transformado em -20, “Discordo” em -10, “Nem concordo nem discordo” em 00, “Concordo” em 1 e “Concordo totalmente” em 2.

\*\* Significância no nível de 1% de confiança.

\* Significância no nível de 5% de confiança.

**Fonte:** Dados do projeto, organizados pelos autores.

Compreender o que se passou nos processos educativos que nos legaram esse resultado é essencial para o didata da História. O importante é entender por que o “conhecimento errôneo” dos alunos tem persistido apesar da contribuição do “conhecimento correto”. Um começo de explicação reside no fato de que esses “falsos conhecimentos” não são exatamente isso. Esses “falsos conhecimentos” podem ser inter-

pretados como representações e sua resistência é explicada porque as aulas sobre o tema provavelmente não criaram condições para que elas fossem trabalhadas e questionadas. As práticas magistrais, que podemos chamar de transmissivas em oposição às que se enquadram no construtivismo, falham em seu objetivo de transmissão, pois o “novo” conhecimento é simplesmente dado e recebido passivamente. Na situação descrita, a maioria dos alunos que divergem do resultado esperado não percebem que dois tipos de conhecimento coexistem em suas próprias mentes: o primeiro dado dentro do curso, que eles são capazes de afirmar em pouco tempo após as aulas e, no segundo, que eles são capazes de realmente mobilizar, especialmente em uma nova situação. O primeiro tipo de conhecimento é característico de uma relação enunciativa com o conhecimento; o segundo tipo é constitutivo de sua representação. Os aspectos dessa representação são suficientemente homogêneos de um indivíduo a outro para afirmar que é uma representação social. E a representação supera o conhecimento enunciativo em situações que requerem reemprego ou reinvestimento.

As representações que os estudantes que não atingiram os resultados esperados foram capazes de mobilizar são realmente críticas em termos de conhecimento histórico relevante e em termos de formação para a cidadania democrática. Essas representações incluem e essencialmente se distribuem em quatro das ideias propostas no enunciado. Na primeira, os governos militares são associados a crescimento econômico (ou seja, a um curto período de “milagre econômico” de 1969 a 1974) em detrimento de períodos de estagnação, recessão ou crise profunda (1964 a 1968 e 1975 a 1985, ou seja, a maior parte do tempo, e com graves consequências para os períodos seguintes). Na segunda, não se associa os governos militares às violações dos direitos humanos, elas não são consideradas relevantes ou elas são justificadas por alguma razão. Na terceira ideia, não se associa o regime à absoluta falta de efetivos instrumentos de soberania popular ou não se considera relevante a falta de democracia. Por fim, na quarta ideia, associa-se equivocadamente os regimes militares à segurança pública e à ausência de atos de corrupção política no aparelho de Estado.

### **Representações: do que estamos falando?**

A noção de representação social foi realmente avançada pela primeira vez por Moscovici, que estudou a representação que os franceses tinham de “psicanálise” ao coletar e analisar um conjunto complexo de elementos produzidos por um painel de entrevistados. Como qualquer representação, essa matéria-prima coletada é “um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes sobre um determinado objeto”. Essa representação social é armazenada na memória, pois é mobilizada por indivíduos quando são solicitados, e está associada a um objeto e se apresenta como uma estrutura cognitiva cuja organização pode ter peculiaridades segundo os indivíduos. Trata-se, portanto, de uma representação tanto mental (em termos de assunto) quanto social,

uma vez que é aproximadamente compartilhada por um grande público (Abric, 1994, p. 19; Moscovici, 1961).

Na primeira abordagem, uma representação poderia ser definida como uma forma de conhecimento com um objetivo prático que contribui para a construção de uma realidade comum a um todo social. Essa forma de conhecimento difere fundamentalmente do conhecimento científico em que a elaboração é feita de acordo com um processo hipotético-dedutivo. Para Hewstone e Moscovici (1984), uma representação é um conjunto de conhecimentos baseado em tradições compartilhadas e enriquecidas por milhares de observações e experiências sancionadas pela prática. A representação que está em um estado que pode ser considerado latente é mobilizada apenas em uma situação de necessidade, que impõe ao sujeito agir ou reagir, de uma forma ou de outra (Jodelet, 1989, p. 36).

Segundo Abric (1987), qualquer representação consiste em dois elementos: um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central é relativamente estável e essencialmente desempenha duas funções: dar sentido aos outros elementos constituintes de representação e determinar os elos que existem entre eles. É esse núcleo central que garante a estabilidade da representação. Ele é coerente, relevante e eficaz, por isso resiste às mudanças e garante a estabilidade da representação. O sistema periférico é, de certa forma, uma interface entre o núcleo central e a realidade, é mais plástico do que o núcleo central e permite algumas adaptações da representação à margem, além de uma realização da representação em um determinado contexto particularmente no nível pessoal.

A sustentabilidade das representações é possível por esse sistema duplo: um sistema estável e um sistema flexível que permite adaptação sociocognitiva. Abric (1994) identifica três tipos de transformações possíveis para uma representação:

- Uma transformação brutal, o que chamamos de “crise de representações” quando uma nova situação (e no que nos diz respeito, seria uma situação didática) questiona diretamente o significado central da representação, sem possível recurso aos mecanismos adaptativos implementados no sistema periférico. A mudança pode então ser maciça e imediata. Esta provavelmente não é a situação vivenciada pela maioria dos alunos da amostra com seus professores de história, porque não colocou de forma alguma sua representação em crise.
- Uma transformação resistente, que opera no mesmo tipo de situação do caso anterior. A contradição com a representação é gerida pelo sistema de periferia e é percebida pelo sujeito, que vai elaborar outra racionalidade para integrar a contradição. Eventualmente, há uma reorganização sem questionar a natureza profunda da representação. É mais provável que tenha sido isso que os alunos

tenham vivenciado, mas como não experimentaram a ineficácia de suas representações prévias, elas persistiram.

- Uma transformação gradual quando não há contradição com o núcleo central: a transformação ocorrerá sem quebrar o núcleo central em que os esquemas ativados pelas novas práticas gradualmente se integram aos do núcleo central.

A persistência da representação prévia entre os alunos que mencionamos anteriormente possibilita argumentar que, na realidade, pode coexistir no mesmo assunto uma representação significativa e um conhecimento de tipo enunciativo e acadêmico, em contradição com o núcleo central, que o sujeito pode mobilizar em determinadas situações sem que esta última seja perturbada por essa contradição. Por isso, é necessária uma situação didática de crise para que a representação possa ser transformada.

Abrieux (1987) acrescenta um terceiro elemento constitutivo de representações: um sistema de categorização que desempenha um papel essencial no desenvolvimento, manutenção e evolução da representação social. Entende-se por categorização os processos psicológicos tendentes a ordenar o ambiente por meio de categorias ou grupos (de pessoas, de objetos, acontecimentos ou seus atributos), por serem entendidos como equivalentes entre si para as finalidades de cada indivíduo (Tajfel, 1972, p. 272-273).

Categorizar remete a recortar, a sistematizar o ambiente social e, portanto, simplificá-lo. Essa simplificação é essencial para o tema para que seu ambiente seja interpretável, caso contrário qualquer estímulo apareceria como novo. A construção do conhecimento, seja ele qual for, é iniciada por uma atividade de categorização: confronto do objeto com categorias já existentes, classificação em uma dessas categorias e até elaboração de uma nova categoria. Para Tajfel (1972), há um duplo processo de adaptação das categorias ao meio ambiente e às informações recebidas desse ambiente para categorias. As rápidas mudanças que ocorrem no indivíduo, em seu ambiente e, conseqüentemente, nas relações que mantém com ele, o forçam a exagerar as semelhanças e diferenças nas características dos objetos encontrados. A partir dessa observação, ele define dois aspectos cognitivos clássicos da categorização: o aspecto indutivo e o aspecto dedutivo. O primeiro aspecto é o de atribuir um item a uma categoria com base em certas características desse item e, ao mesmo tempo, o segundo é o de associar as características da própria categoria a um item (Tajfel, 1972).

Essa complexa atividade de categorização leva, portanto, a um exagero das diferenças e semelhanças. Se forem relativas a pessoas, o conhecimento de seu suposto pertencimento à uma mesma categoria ou a diferentes categorias determinará julgamentos que irão exagerar, no primeiro caso, as semelhanças, e no outro, as diferenças. Essa amplificação é ainda mais eficaz, pois o sujeito carece de informações sobre o indivíduo ou indivíduos em questão. Tanto que, quanto menos um indivíduo é con-

hecido (uma figura histórica como o “militar”, o “terrorista”, ou o “guerrilheiro”, por exemplo), mais fácil é para o sujeito encontrar evidências de seu pertencimento a uma categoria suposta do que o contrário; por outro lado, a interpretação do comportamento dos membros de um grupo será facilmente atribuída às supostas características da categoria. Essa atividade de categorização, portanto, leva a reunir na mesma classe objetos que podem ser muito heterogêneos, mas que estão unidos por causa de sua semelhança.

Seguindo a reflexão de Tajfel, temos visto que a categorização social serve para sistematizar e ordenar o ambiente social do sujeito, uma vez que desempenha um papel na orientação para a ação e na realização de valores. Na medida em que as categorias estão ligadas a um sistema de valor, elas são mais estáveis, porque reembaralhá-las seria colocar um sistema de valor em crise. Além disso, categorizar, nessa perspectiva, é também contribuir para a criação e, principalmente, para a definição do próprio lugar na sociedade, para reconhecer a si mesmo uma identidade social, uma vez que a categorização social que opera é reconhecida (aceita ou negada) pelos demais indivíduos dessa mesma sociedade.

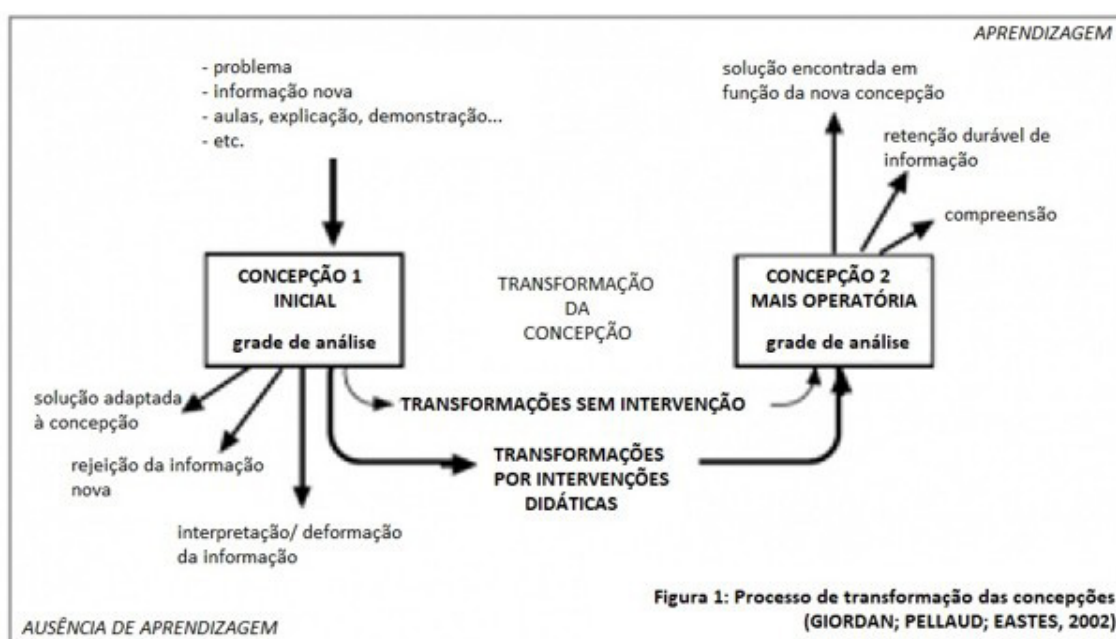
Esse processo de categorização da complexidade é indissociável dos conceitos que permitiram o estabelecimento das categorias produzidas. Atribuir um nome a uma categoria é, de fato, uma atividade que participa da própria formação dos conceitos. Os conceitos que são dominados por um grupo ou indivíduo são entidades cognitivas, estruturas de conhecimento, tanto ferramentas quanto produtos da categorização do mundo. Tanto que a representação social é ancorada em um conceito ou em uma rede de conceitos, e por isso os conceitos e/ou as categorias estão no centro da representação social. Não é o mesmo falar em “ditadura” ou “regime”, como também não é isento de consequências denominar um certo grupo de agentes históricos como “guerrilheiros” ou “terroristas”.

Nas respostas fornecidas pelos alunos nesta pesquisa, há algo em ação da ordem desse processo de categorização, mas é complexo porque há representações dos governos militares em dois níveis. O primeiro é o dos “testemunhos” extraescolares do passado que falam do “tempo dos militares” mais ou menos classificado em uma única categoria fundamentalmente positiva. A segunda é a dos “alunos”, o grupo de estudantes que neste caso obscureceram o discurso de seus professores e que classificaram os governos militares em uma categoria de passado dourado, o que leva a pensar que esta já estava bem ancorada antes. É evidente que o núcleo central de suas representações não tem sido devidamente questionado.

À medida que os alunos conseguem fazer coexistir dois tipos de conhecimento antagônico, o/a professor/a, a fim de trabalhar com sucesso o conhecimento sobre os governos militares, deve absolutamente levar em conta a categorização pré-existente para colocá-la em crise. Sem ela, o núcleo central da representação resistirá e será imune a qualquer informação que possa edulcorar a representação.

O conceito de representação lança uma luz completamente nova sobre os fatores que impedem os alunos de entender o que está em jogo na disciplina de história. Torna possível relativizar o problema da falta de conhecimento dos alunos ou o de seus “conhecimentos falsos” que muitas vezes é referido pelos professores. Todo o conhecimento factual que será tratado em sala de aula, todas as informações que serão comunicadas aos alunos, serão analisadas e interpretadas pelo filtro dessas representações. Sem a consciência dessas representações, sem a interrupção delas graças a uma situação didática adequada, o conhecimento que será realmente apreendido será bastante escasso (Figura 2).

Figura 2 - Processo de transformação de concepções.



Fonte: Elaboração dos autores.


## Representações na Didática da História

O período da ditadura militar é um exemplo que mostra que se preocupar com o conhecimento factual sem pensar em conceitos é impossibilitar a análise e o trabalho das representações sociais como obstáculos à aprendizagem da história. É claro que os alunos podem ter representações relacionadas aos governos militares porque já ouviram falar deles no sentido trivial do termo. Mas os estudantes brasileiros não poderão ter representações sobre Hernán Cortez, por exemplo, porque não podem vinculá-lo a qualquer categorização ou conceito, a menos que tenham feito um curso que fale sobre a “Era do descobrimento”. Embora uma série de obras tenham levado em conta o lugar dos conceitos na Didática da História, muito poucas fazem a ligação entre conceitos históricos e representações<sup>4</sup>. É nessa articulação que gostaríamos de insistir agora.

Não importa aqui se os estudantes pensam que os governos militares significaram um tempo próspero, sem corrupção e seguro, não importa se é certo ou errado, o que importa são as categorizações que eles espontaneamente mobilizam. Em outras palavras, a questão é como eles manipulam os conceitos que são parte integrante do núcleo central de suas representações. Se os alunos forneceram o material que coletamos deles, foi porque suas representações foram baseadas em categorizações e/ou conceitos bastante rudimentares. A tarefa didática incumbida do professor é, portanto, mover essas representações trabalhando nos conceitos. A ditadura militar é, então, tanto um objetivo (o conteúdo didático prescrito) quanto um pretexto para trabalhar os conceitos (o conteúdo didático real), esses dois conteúdos não existem um sem o outro.

Vários autores têm se interessado no papel central dos conceitos no ensino da história. Há um consenso na distinção de dois tipos de conceitos: por um lado, conceitos estritamente históricos que Seixas e Morton (2012) chamam de “conceitos de primeira ordem” ou o que Lee chama de “conceitos substantivos” e, por outro lado, conceitos de segunda ordem ou epistemológicos. Eles surgem repetidamente durante os estudos de história (Carretero; Lee, 2014) e constituem os fundamentos da explicação histórica sem que os alunos necessariamente tenham a oportunidade de trabalhar neles explicitamente.


São os conceitos de *historicidade* e de *continuidade/ruptura* que estão no centro do problema em tela. Principalmente no período anterior (2013 em diante) e durante o governo Bolsonaro, a reivindicação de intervenção militar no governo federal (ou de um autogolpe de Bolsonaro para governar de modo ditatorial) foi uma constante, e o período militar foi tomado pelos admiradores como estrutura de pensamento, descrição e categorização da realidade. Em outros termos, o modo de pensar e de nomear as estruturas e sujeitos em jogo pelos vencedores do golpe de 1964 foi re-assumido como representação funcional por esses atores políticos contemporâneos. Uma evidência disso é a reutilização de termos que estavam praticamente esquecidos, como comunismo, terrorismo, patriotismo, e atitudes em relativo desuso como o uso carnavalesco e abusivo de símbolos e cores nacionais, atos cívicos, marchas e desfiles como simulacro meramente estético de nacionalismo. Em síntese, a aposta civilizacional desses grupos é a de que a solução para o presente está no passado, e um passado idealizado e enviesado. Na representação desses sujeitos, o passado e o presente, o regime militar e a atualidade, têm-se uma relação de continuidade que os funde, apesar das diferenças, que passam a ser vistas como secundárias. Não por acaso, a maioria dos manifestantes que pediam intervenção militar e que realizaram o ataque aos prédios da Praça dos Três Poderes em 8 de janeiro de 2023 tinham uma média de idade elevada, ou seja, foram crianças ou jovens despolitizados durante a ditadura, e guardam uma relação positiva e saudosista entre suas vidas pessoais há 50 anos ou mais e a ideia de um governo militar.



O desafio, portanto, é garantir a compreensão da diferença, das rupturas entre passado e presente, pondo em crise a noção de que nada mudou em termos históricos, junto com a noção de que as atitudes e valores da ditadura e seus apoiadores seguiriam válidos e funcionais em um contexto completamente distinto. O problema é a falta de diferenciação entre passado e presente, ou melhor, a falta de critérios de representação do presente (que tenham avaliado criticamente o passado) para operar hoje. Pelo contrário, esse grupo de representações permanece com os critérios de validade dos enunciados do período militar para integrar-se e agir na atualidade. A diferença é tomada apenas superficialmente, como uma grande peça de teatro em que mudam os atores, mas os papéis e o enredo são os mesmos. Quando a realidade não corrobora essa representação disfuncional, teorias conspiratórias e atos de subversão democrática são justificados para que as características da pretensa “era de ouro” da ditadura militar retornem em nova fase. Provavelmente essa visão é transmitida aos jovens escolares em famílias conservadoras, nas quais as opiniões histórico-políticas pró-ditatoriais encontram ressonância entre os mais novos.

Além dos conceitos de historicidade e continuidade/ruptura, também está em jogo o conceito de segunda ordem de *causalidade*. As condições sociais, políticas e econômicas da atualidade resultam de um conjunto complexo e diversificado de razões, ou respondem a um plano secreto de comunistas (conceito que abrange desde seguidores efetivos de Marx até os aficionados pelo rock’n roll, gays, artistas, feministas, professores de história e assim por diante, juntando todos os tipos que o extremismo conservador desgosta)? Os campos conceituais abertos são o da causalidade e de alteridade. A causalidade é um campo muito complexo, uma vez que frequentemente os alunos do ensino médio continuam a confundir causas e consequências. Tentar entender os fatores das ações de nossos semelhantes seres humanos é realmente fazer do trabalho um complexo pacote de causas individuais e/ou coletivas, endógenas e/ou exógenas... É um conceito de segunda ordem recorrente no ensino da história cuja apreensão às vezes requer uma mudança de escala de tempo. A alteridade radical lançada ao personagem imaginário e sub-reptício do “comunista” ou do “petista” depende da representação de uma categoria de pessoa unidimensional, que carregue em si todos os atributos negados a “nós” e que se evade da complexidade, típico dos preconceitos etnocêntricos.

O terceiro conceito que queremos destacar é precisamente o de *tempo*. Aqui, é o conceito de tempo que é abordado por meio de seus atributos: duração, evento... O tempo do homem não é o mesmo que o tempo de um povo. Aqui também os reinvestimentos podem ser numerosos, por exemplo, durante o estudo da Pré-história. Este conceito pertence ao mesmo gênero dos outros dois, consiste em um interrogatório epistemológico e não pode ser considerado um conceito de primeira ordem.



**Tabela 2** - Relações entre representações e conceitos

REPRESENTAÇÕES	CONCEITOS RELACIONADOS
Governos militares/ intervenção militar	Historicidade, Continuidade/ ruptura, Tempo, Duração, Evento
Comunistas	Alteridade, etnocentrismo
Causas dos problemas atuais	Causalidade

**Fonte:** Os autores.

A questão das representações é ainda mais complexa porque os alunos não são os únicos a tê-las. Os professores também fazem uma representação do conhecimento acadêmico como conhecimento a ser ensinado e, para um tema como o dos governos militares, as representações dos professores diferem fundamentalmente das de seus alunos. Os professores não ensinam simplesmente os conteúdos prescritos pelos currículos, porque suas próprias representações, bem como as consequências previstas ao abordar determinados conteúdos, especialmente em tempos de acentuado extremismo direitista, interferem com eles. Isso implica que os professores participam plenamente do empreendimento da transposição didática, além dos autores dos livros didáticos, criadores dos currículos ou da didática da história, e esse aspecto tem sido muito pouco analisado. Transposição didática não é tão dominada como se pensa (Chevallard, 1985; Dalongeville, 2001).

Mesmo limitando-se a esses conceitos (historicidade, continuidade/ruptura, alteridade, causalidade e tempo), o leitor pode conceber que a interpretação e a compreensão do fenômeno histórico da ditadura militar brasileira e o golpe de 1964 dependem do domínio dos chamados conceitos de segunda ordem que acabamos de apresentar. Mas nem todas as lições de história são articuladas em conceitos de segunda ordem. O estudo da Primeira Guerra Mundial, por exemplo, deve se concentrar no conceito de guerra total, que não é um conceito de segunda ordem, mas de primeira. Isso não significa que conceitos de segunda ordem não intervenham no curso da lição de história, uma vez que são intrínsecos ao pensamento histórico. Pode-se pensar que os alunos estão mais confortáveis com a guerra e que trabalhar em suas representações sobre ela é supérfluo. Finalmente, quando questionados, eles sabem como falar sobre lutas individuais, façanhas desse tipo vistas na televisão, mas não têm quase nenhuma ideia do que é uma guerra de fato. A Primeira Guerra Mundial foi realmente o primeiro conflito em que a guerra foi total. Representações estudantis da guerra ignoram esses atributos do conceito de guerra. Suas representações não devem ser ignoradas, mas usadas para saber em quais aspectos insistir.

A história ensina conceitos ou melhor, deve se ligar a eles. Os conceitos identificados e escolhidos pelo/a professor/a serão o objetivo central da aula e, claro, seu domínio terá que ser avaliado. Sua construção começa nesse curso e pode continuar em outros cursos de história. Mas essa construção não pode ser vazia. Deve estar em


uma situação, neste caso, histórica. O objetivo central do ensino da história não é o estudo do passado, mas, como em qualquer matéria, o aprendizado de uma série de conceitos que estruturam o pensamento histórico. São esses conceitos que possibilitam questionar o presente. Para alcançar os conceitos, é necessário tocar nas representações ou categorizações.

Queremos propor aqui uma estratégia didática que permita levar em conta as representações sociais dos alunos e criar condições para um ensino de história centrado nos conceitos da primeira e segunda ordem. Nossa tentativa está incorporada no que chamamos de uma situação problemática e que desenvolvemos junto com o professor Gerardo Mora, que é homenageado neste artigo.

Quando os alunos leem os materiais oferecidos a eles em qualquer aula de história, quando ouvem a maioria das informações históricas entregues a eles, eles entendem ou interpretam de acordo com suas representações. No exemplo que nos preocupa, a ditadura militar brasileira é um conceito de segunda ordem que está no centro da lição. Vimos que pode ser um conceito de primeira ordem (guerra total) como no exemplo da Primeira Guerra Mundial. Em ambos os casos, como as representações são um obstáculo para a construção do conhecimento histórico e por oferecerem resistência duradoura, criamos uma situação de crise de representações sociais.

Esta é a razão da situação-problema: representar um problema para as representações dos alunos. Isso implica avaliar essas representações no início e no final da situação do problema, a fim de medir se a mudança conceitual (Carretero; Lee, 2014) procurada já começou. Para que haja uma crise é necessário que os alunos enfrentem uma tarefa, realizem uma ação (missão) sozinhos e depois em grupos, que interrompa suas representações. Essa ação é gerada pela adesão dos alunos a uma missão que os coloca em uma situação completamente diferente daquelas que eles geralmente conhecem frente aos documentos. O que caracteriza uma situação-problema na história, à medida que a trazemos à vida, é que, seja qual for a natureza do conceito central, a realização da missão requer a implementação de um conceito de segunda ordem que o/a professor/a deve escolher. Além disso, a dinâmica da situação do problema força os alunos a se familiarizarem com outro conceito de segunda ordem que é essencial para nós: o conceito de ponto de vista. Para esclarecer como funciona uma situação-problema e como ela organiza mudanças conceituais, optamos por apresentar a situação de problema construída para transformar as representações dos alunos.

O primeiro desses momentos é a coleta de representações sociais dos alunos sobre o conceito de historicidade. Não se trata de perguntar desde o início o que é alteridade para eles, mas de tentar medir o manuseio desse conceito, fazendo uma pergunta mais ou menos indireta. A pergunta pode ser muito simples: *de acordo com você, qual o significado principal dos governos militares no Brasil de 1964 a 1985?* Sem reproduzir as análises já feitas acima, podemos dizer que suas respostas podem ser resumidas considerando dois grupos principais de respostas: os regimes militares foram posi-



tivos e necessários *versus* os regimes militares foram uma opção política pela ditadura e trouxeram consequências negativas para o Brasil. Essa oposição deve levar a várias questões que terão que ser tratadas com os alunos: “pensando nos acontecimentos de 1964, o que caracteriza uma revolução e um golpe?”, “A que modelo a tomada do poder pelos militares adere melhor?”, “Há documentos que negam e que comprovam a tortura, perseguição, assassinato e exílio de pessoas pela forma que pensavam a política?”, “As palavras – comunistas, terroristas, revolução democrática – usadas pela propaganda dos militares e pelo Estado naquela época podem continuar a ser usadas objetivamente na atualidade?”, “As soluções dos governos militares resolveram os problemas de sua época?”, “Se fossem aplicadas hoje, resolveriam os problemas atuais?”, “Se você crescesse numa família favorável aos regimes militares ou numa família de pessoas que lutaram contra o regime, você pensaria de modo diferente do que você pensa hoje?”.

É importante, num caso como este de tema sensível, destacar a necessidade de uma escuta atenta, generosa e despida de preconceitos: o fundamental é entender de modo dialógico o que o aluno pensa e como pensa o período.

Essas questões, que devem ser refletidas sobre qualquer lição, baseiam-se no manuseio de dois conceitos de segunda ordem: o de historicidade e o de crítica às fontes. Estar ciente de que o que se diz sobre o outro pode ser distorcido é um dado para ajudar a evitar qualquer reprodução acrítica, tanto ao usar o testemunho dos outros quanto ao escrever sobre eles. O ensino da história se dirige a essa formação de pensamento crítico que presta atenção às fontes e à sua diversidade além de fazer esforço para enfrentar diferentes pontos de vista.

Como vimos acima, essas questões se referem a outros conceitos de segunda ordem, como permanência e ruptura: “A intervenção militar teve sempre o mesmo resultado na história brasileira?”, “A ruptura da democracia se justifica pela garantia da própria democracia?”, “Uma vez sendo o poder entregue de forma absoluta a um grupo, ele devolve o poder ao povo de forma voluntária?”, “Os governos militares brasileiros foram apenas patrióticos ou foram apenas entreguistas?”, “É possível um balanço entre os aspectos positivos e os aspectos negativos do regime?”, “Que características nacionais e mundiais se modificaram desde então?”.

Como organizar isso de forma muito concreta? O leitor poderá consultar uma descrição do curso da situação do problema (Tabela 3) e um diagrama da dinâmica colocada em prática (Tabela 4).

A prática de tarefas foi projetada para criar outra situação de leitura que impeça que os alunos sejam parasitados pelas representações e interpretações de documentos por parte dos professores. Quando os professores imaginam perguntas que seguem o documento, eles tradicionalmente buscam vários objetivos: garantir que os alunos leiam todo o documento, que o entendam, ou melhor, que tenham o mesmo

entendimento que eles e, finalmente, que as informações coletadas pelos alunos possam servir de apoio para observações “magistrais” que os professores fornecerão. Os professores que persistem nesse caminho magistral ou semimagistral (com diálogo) muitas vezes ficam decepcionados com o desempenho de leitura dos alunos porque essa situação de leitura não é uma situação de leitura autêntica.

**Tabela 3** – Sequência de tarefas

---

Procedimento – Os governos militares

Fase 1: Governos militares – tudo bem ou nunca mais?

Conceito de segunda ordem: historicidade

1. Trabalho de grupo 1: documentos negativos de fontes primárias
2. Trabalho de grupo 2: documentos positivos de fontes primárias
3. Discussão: tudo bem ou de jeito nenhum?
4. Avaliação do conceito de segunda ordem: historicidade

Fase 2: Governos militares – necessidade histórica ou projeto?

Conceito de segunda ordem: crítica das fontes e pontos de vista

1. Trabalho de grupo 3: documentos negativos de fontes primárias
  2. Trabalho de grupo 4: documentos positivos de fontes primárias
  3. Discussão: definições de golpe e revolução, balanços positivos e negativos do período militar; biografias dos autores dos documentos
  4. Avaliação do conceito de segunda ordem: crítica das fontes e pontos de vista
- 

**Fonte:** Os Autores.

Trata-se de uma ruptura completa com a situação usual de leitura de documentos, uma vez que não se trata de responder perguntas correspondentes a uma leitura feita pelo/a professor/a. Os documentos estão lá para os alunos operarem. Se a leitura está de fato fazendo suposições de significado a significado, as perguntas que seguem o documento muitas vezes desarmam essa atividade. A tarefa, desde que compartilhada pelos alunos, cria uma situação de questionamento de documentos de natureza diferente.

**Tabela 4 – Sequência de tarefas****Fase 1 – Governos militares? Tudo bem, ou nunca mais?****Trabalho em grupo com missão**

- Grupos 1, 2 e 3: Missão 1

*Estes três documentos falam do período militar de 1964 a 1985. Depois de revisar esses documentos, seu grupo deve apresentá-los usando um ou mais desenhos.*

- Grupos 4, 5 e 6: Missão 2

*Estes cinco documentos dizem respeito ao período militar de 1964 a 1985. Depois de revisar esses documentos, seu grupo deve apresentá-los usando um ou mais desenhos.*

**Operação da Fase 1**

- Instrução: “Depois de ouvir o relatório de seus companheiros, o que você vê? Você tem uma hipótese que explica isso? »
- Breve discussão.
- Itens de discussão: tipos de origem (em primeira mão/ modo); identidade das testemunhas...

**Avaliação****Fase 2: Governos militares – necessidade histórica ou projeto?****Trabalho em grupo**

Grupos 1, 2 e 3: documentos negativos;

Grupos 4, 5 e 6: documentos “neutros”

Missão conjunta

*Esses documentos falam dos governos militares no Brasil recente. Vocês são um grupo de historiadores que precisam escrever um pequeno texto de 5 linhas sobre como os brasileiros viveram os governos militares.*

**Operação da Fase 2**

- Instrução: “Depois de ouvir o relatório de seus companheiros, o que você vê? Você tem uma hipótese que explica isso?”
- Breve discussão.
- Objetos de discussão: tipos de origem (em primeira mão); identidade das testemunhas... Que conclusões podem ser tiradas do que as testemunhas nos dizem? Como o historiador pode proceder para descobrir o que aconteceu?

**Avaliação**

**Fonte:** Os autores.

A arquitetura do problema de situação permite o trabalho do conceito de ponto de vista, pois é construído de tal forma que as produções dos alunos colidem e os forçam

a fazer perguntas sobre suas representações. O conceito de ponto de vista é, portanto, a força motriz por trás da situação-problema por várias razões:

- **A crise das representações sociais.** O que chamamos de crise de representações, que às vezes é chamada de ruptura epistêmica, o que Carretero chama de “mudança conceitual” deve ser organizado. Não acreditamos que as representações sociais, seu núcleo duro neste caso, possam ser modificadas de forma consistente e duradoura, na simples injunção do professor independentemente da força de sua fala. O sujeito de aprendizagem deve absolutamente experimentar a ineficiência ou relatividade de suas próprias representações. Os alunos devem ser colocados em uma situação de dissonância cognitiva para que essa ruptura comece a operar.
- **Outra situação de leitura.** Desta vez não reside na prática da missão que acabamos de mencionar, mas na organização do confronto dos pontos de vista encarnados pelos diferentes grupos. Esse confronto despertará desejos de reler os documentos para argumentar, para justificar seu ponto de vista. É nesse confronto que o trabalho das representações é realizado.
- **Uma fonte de motivação.** Esse confronto, bem como a natureza da missão, que muitas vezes é menos acadêmica do que o habitual (pedaços de papel, esboços, mímicas, desenhos) despertam uma forte motivação nos alunos. Deve-se notar de passagem que tal estratégia didática torna possível relativizar as questões de motivação que os professores muitas vezes levantam.

Existem duas dinâmicas possíveis operando com o mesmo “motor”: referimo-nos à estratégia de confronto de pontos de vista. Os grupos que trabalham com documentos tipo A descobrem outro ponto de vista, descobrindo as produções de grupos que trabalham em documentos tipo B e vice-versa. Ambos os grupos trabalham em documentos tipo A e, após a produção, devem trabalhar em documentos tipo B, como é o caso do exemplo escolhido. Independentemente disso, é essa descoberta de pontos de vista divergentes ou contraditórios que começarão a atrapalhar as representações dos alunos (Dalongeville, 2019). Ainda é necessário que o professor explore a situação criada e avalie até que ponto as representações dos alunos foram modificadas ou não.

## Avaliação de representações e conceitos na situação – problema

Vamos recordar alguns dos princípios que nos orientam na implementação da avaliação de representações e, portanto, conceitos.

- Nenhuma avaliação é possível se antes de qualquer atividade o professor não realizar um inventário e não tomar a medida da natureza das representações do grupo de alunos que ele tem à sua frente. Trata-se de uma avaliação diagnóstica;
- Nenhuma avaliação é possível se o professor e os alunos não estiverem claramente cientes do que está sendo avaliado e, portanto, no que serão avaliados. Isso pressupõe que, em um momento ou outro, o objeto avaliado deve ser nomeado pelo professor. A avaliação não pode ser uma armadilha;
- Nenhuma avaliação é possível se os alunos não tiverem a oportunidade de se conscientizar de quão longe chegaram e como caminharam.

A consequência lógica de tudo o que está acima na primeira parte deste artigo é que o professor deve escolher um conceito central, seja de primeira ou segunda ordem, sobre o qual ele focará sua lição. É sobre esse conceito central que o professor buscará conhecer as representações de seus alunos. Faz-se um inventário da representação, razão pela qual chamamos esse primeiro passo de “avaliação diagnóstica”. Com experiência e na medida em que essas representações são sociais, ele pode antecipar todas ou parte dessas representações. No entanto, esse inventário público é um passo essencial porque os alunos devem se motivar por resolver a situação. Várias estratégias são possíveis: a da questão que rapidamente apresentamos, a qual tem a vantagem de ser simples e pouco demorada, e a da atividade anterior.

Para nós, três pontos são essenciais a detalhar:

- o material comunicado pelos alunos e que represente a parte emergida de suas representações deve ser socializado;
- o professor deve começar a analisar suas representações na frente dos alunos;
- esta análise deve ser “memorizada” no sentido de que um registro, seja na forma de uma fotografia ou tomada de notas, deve ser mantido.

Em primeiro lugar, é importante que os alunos saibam o que os outros produziram para que percebam que não há resposta errada. Eles devem se emancipar dessa ati-

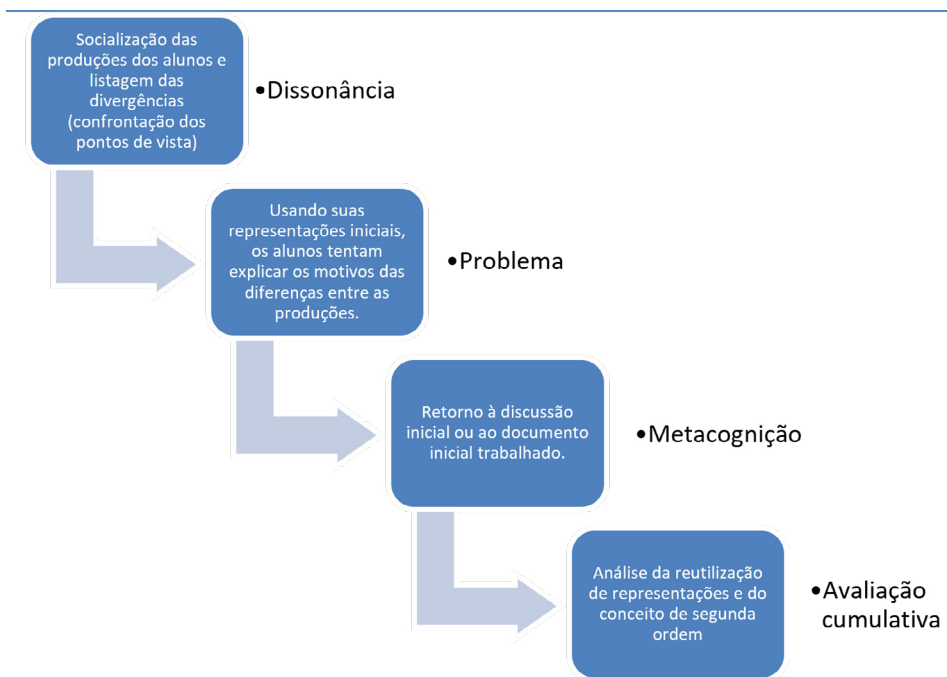
tude diante do erro, que às vezes faz com que alguns deles prefiram permanecer em silêncio durante essa fase. Lembremos também que a representação não é um conhecimento errôneo no sentido clássico do mundo, mas um sistema de categorias que se provará não operacional em uma determinada situação, didática neste caso. Alguns alunos precisam ser tranquilizados e gradualmente ganharão confiança quando virem que seus colegas apresentam elementos equivalentes.

O/a professor/a ganhará tempo e eficiência se começar a colocar em perspectiva as representações dos alunos. Se for claro sobre o conceito central que escolheu, o/a professor/a pode começar a agrupar as representações dos alunos de acordo com dois ou três atributos desse conceito, retornando às perguntas iniciais (Barth, 1993). Por fim, na medida em que deve medir a mudança que a situação didática ajudará a iniciar, é essencial que o/a professor/a tenha um ponto de partida ao qual os alunos e ele/a mesmo possam se referir ao final da aula. Voltaremos a isso um pouco mais tarde.

Esse momento de avaliação ocorre no final da situação-problema, após os alunos terem trabalhado e socializado suas produções. A dinâmica da situação-problema opera em um confronto de pontos de vista divergentes ou contraditórios. Cada um dos grupos tomou conhecimento da produção dos outros. Um certo espanto se manifesta nos alunos por causa da consciência da existência de um ou mais pontos de vista diferentes daquele em que eles trabalharam. Portanto, é necessário que o professor explore esse confronto e anime os alunos, em uma fase de trabalho durante a qual eles devem tentar encontrar uma ou mais explicações para as diferenças que existem entre suas produções. Podemos lembrar a seguinte sequência:

- No início, os alunos voltam ao trabalho para fazer hipóteses para explicar essa dissonância. Por exemplo, eles podem fornecer uma folha explicativa;
- Em um segundo passo, os grupos se escutam e, em seguida, sob a orientação do professor, desenvolvem um cartaz comum;
- Começa uma discussão com base nas representações iniciais que o professor registrou. Parece essencial para nós que o professor tenha preparado uma síntese das representações como haviam surgido no início da sequência.

Esta é uma oportunidade para um momento essencial de metacognição. Os alunos devem ter um *feedback* reflexivo sobre seu trabalho. Este é o momento chave da mudança conceitual.


**Figura 3** – As etapas do reforço conceitual.

Fonte: Os autores.

Como saber se realmente houve uma mudança conceitual? Se as representações dos alunos evoluíram, essa medida deve ser feita em uma situação didática, a fim de apreciar como eles usam os chamados conceitos de segunda ordem que terão sido trabalhados em sala de aula. Logicamente, com o exposto, propomos aos alunos uma situação didática semelhante na forma de um documento relativo ao tema, a fim de avaliar quais representações serão mobilizadas. Queremos romper com qualquer forma de avaliação que se limite à mera enunciação.

## Conclusão

Ao longo deste artigo, os autores insistiram no papel das representações no ensino de história, porque elas constituem um obstáculo real ao aprendizado e à conscientização do conhecimento histórico. Sejam claros: os autores não estão de forma alguma relegando a transmissão do conhecimento histórico ao segundo plano. Muito pelo contrário! Mas observamos que as práticas de transmissão “frontal” não conseguem atingir esse objetivo e que os alunos não conseguem realmente construir um conhecimento novo e cientificamente relevante. Com base nessa observação, a proposta didática que estamos apresentando ao leitor consiste em uma situação de aprendizagem que desafia essas famosas representações iniciais. A ideia não é propor um exercício, um enigma ou questionar os alunos, mas colocar um problema em suas representações.



A consideração das representações sociais nas atividades de ensino por meio de situações-problema tem um grande potencial no enfrentamento de temas complicados e sensíveis do currículo de História. Não são poucos os relatos e evidências de que, diante da complexidade das barreiras institucionais e curriculares e a sensibilidade social da questão, a ditadura militar é muitas vezes omitida do currículo ensinado. De fato, num quadro em que viceja o extremismo de direita e uma polarização que nega o outro e busca eliminá-lo (desta vez, pelo menos, simbolicamente) como interlocutor legítimo, o tema da ditadura militar tem componentes explosivos. Nosso estudo mostrou que a população estudantil está dividida em três grupos, sendo um indiferente, um simpático e outro contrário à memória, termos, argumentos e significado geral daquele regime. Não se trata, portanto, de uma representação social uniforme, mas de um esquema de três polos de representações que podem se opor intensamente. Entretanto, lidar com essa situação é fundamental para que a cidadania brasileira possa avançar, uma vez que a democracia exige o estabelecimento de consensos mínimos entre os participantes. Em outros termos, além de reconhecer as divergências, é preciso que os cidadãos reconheçam um terreno mínimo de concordâncias a partir das quais a divergência constitui o jogo normal do debate construtivo e da alternância segura de poder.

O simples enfrentamento direto das tendências antidemocráticas baseadas em representações históricas pode ser contraproducente nesse contexto, uma vez que visões arraigadas, uma vez confrontadas diretamente, tendem a se arraigar ainda mais, no sentido de garantir a autoestima e a identidade de quem é confrontado, num caminho em que a afetividade supera a argumentação racional e a utilidade de qualquer evidência para a revisão do pensamento, no que é chamado de “efeito backfire” (Nyhan; Reifler, 2010). Mais do que convencer um ou outro lado da justeza de sua posição ou da posição contrária, o principal mérito da proposta é colocar em diálogo produtivo os diferentes grupos conforme suas representações referentes à história. Reverter a dissolução da política democrática passa também por este tipo de exercício.

Por fim, esse desafio às representações sociais ocorre por meio de um processo duplo de confronto, de um lado com a realidade (os documentos históricos) e, de outro, com as representações/interpretações dos outros alunos. Além de ser eficaz, essa estratégia de ensino nos parece mais coerente com o papel que os professores de história devem desempenhar na formação dos alunos para que pensem criticamente.

## Referências

ABRIC, Jean-Claude. *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: DelVal, 1987.

ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses universitaires de France, 1994.

ALVES, Ronaldo Cardoso. *Representações sociais e a construção da consciência histórica*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BARTH, Britt-Marie. *La détermination et l'apprentissage des concepts*. In: CAMILLERI, Carmel; VINSONNEAU, Geneviève. *Psychologie et culture: concepts et Méthodes*. Paris: Colin, 1993. p. 275-289.

CARRETERO, Mario; LEE, Peter. Learning historical concepts. In: SAWYER, R. Keith (ed.) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: CUP, 2014. p. 587-604. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526>.

CERRI, Luis Fernando (org.). *Cultura histórica, cultura política e ensino em Nuestra América*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2022.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

DALONGEVILLE, Alain. *Enseñar historia mediante "situaciones-problema"*. Mexico: Escuela Normal Superior de México, 2019.

DALONGEVILLE, Alain. *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'Histoire. Une expérience de l'Altérité*. Paris: L'Harmattan, 2001.

HEWSTONE, Miles; MOSCOVICI, Serge. De la science au sens commun. In: MOSCOVICI, Serge. *Psychologie sociale*. Paris: PUF, 1984. p. 539-566.

JODELET, Denise. "Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise. *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. p.47-78.

MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.


NYHAN, Brendan; REIFLER, Jason. When corrections fail: the persistence of political misperceptions. *Political Behavior*, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 303-330, June 2010. DOI:[10.1007/s11109-010-9112-2](https://doi.org/10.1007/s11109-010-9112-2).

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *the big six historical thinking concepts*. Toronto: Elson Canada Elhi, 2012.

TAJFEL, Henri. La catégorisation sociale. In: MOSCOVICI, Serge. *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larousse, 1972. t. 1, cap. 8, p. 385-426.

## Notas

- 1 Este artigo é fruto de um encontro entre dois autores que nunca teriam colaborado se não fosse a ideia de os pôr a escrever juntos. Agradecemos a Gerardo Mora por sua ousadia, e sentimos-nos orgulhosos por termos correspondido às suas expectativas, entretanto estamos tristes por ele não ter conseguido ler este texto em sua versão final. Gerardo Mora faleceu em maio de 2024 e nós oferecemos-lhe este artigo.

- 
- 2 O projeto Residente foi financiado pelo CNPq (Processo 428141 2018-8) e consiste em um survey que trabalha com dados quantitativos originados a partir da aplicação de um questionário para estudantes e outro para professores. Foram cerca de 4 mil questionários respondidos por estudantes no Brasil, em 7 estados e 24 municípios, escolas particulares laicas e religiosas e escolas públicas centrais e periféricas, sempre com estudantes de 15 a 17 anos. Informações mais detalhadas podem ser encontradas em <https://www2.uepg.br/gedhi/projeto-residente>.
  - 3 O  $\rho$  de Spearman é um dos cálculos de correlação entre variáveis, de entender se e como uma variável se modifica em relação a outra, quer dizer, se ao aumentarem os valores de uma variável, os valores de outra também aumentam ou se diminuem, e em que intensidade. Já o sig. é a medida da significância estatística da correlação.
  - 4 Entre os trabalhos existentes, destacam-se os textos de Ronaldo Cardoso Alves, desde a tese de mestrado (Alves, 2006).

Recebido em: 18 de agosto de 2025

Aprovado em: 23 de abril de 2026