

# ENTRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E NARRATIVA MESTRA: A IDENTIDADE NA NARRATIVA DE JOVENS GRADUANDOS EM HISTÓRIA DA CIDADE DE PONTA GROSSA, PARANÁ

*BETWEEN HISTORICAL CONSCIOUSNESS AND MASTER NARRATIVE: THE IDENTITY IN THE NARRATIVE OF YOUNG UNDERGRADUATES IN HISTORY OF THE CITY OF PONTA GROSSA, PARANÁ*

**Giuvane de Souza Klüppel\***  
**Luis Fernando Cerri\*\***

## Resumo

Neste artigo, parte de um projeto de pesquisa de âmbito nacional chamado “o país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos – implicações para o ensino de Ciências Humanas”, analisamos como um grupo de estudantes graduandos em história da cidade de Ponta Grossa, Paraná, narram a história do Brasil e da democracia; comparamos suas narrativas com as coletadas de outros estudantes de idade entre 12-24 anos. Para isso, foram aplicados questionários qualitativos contendo duas consignas “Por favor, conte a história do seu país”, e “Por favor, escreva o que você sabe sobre o desenvolvimento da democracia em seu país”. Foram coletadas 277 respostas de diversos jovens inseridos em diferentes etapas de escolarização formal em três instituições de ensino da cidade. Os dados foram organizados a partir de dois softwares de uso livre, o *OpenRefine* e o *Gephi*. Ao final, foram elaborados cinco grafos que serviram como fontes de nossa análise. Dois grupos foram organizados, um dos graduandos em história, e outro com as respostas de jovens do ensino fundamental, médio e cursantes de

## Abstract

In this article, part of a research project of national scope entitled “o país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos – implicações para o ensino de Ciências Humanas” (the country and the world in a nutshell: young people's narratives about their belongings - implications for the teaching of Human Sciences), we analyze how a group of undergraduate students in History, from Ponta Grossa, Paraná, narrate the history of Brazil and the democracy and we compare their narrative with another students (aged 12-24) collected narrative. For this, were applied qualitative questionnaires containing two issues “Please, tell the history of your country”, and “Please, write what you know about the development of democracy in your country”. A total of 277 response were collected from several young people enrolled in different stages of formal schooling in three city scholar institutions. The data were organized from two free-use software, *OpenRefine* and *Gephi*. At the end, five graphs were elaborated that served as sources of our analysis.

\* Graduando em História (UEPG). Membro do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI). E-mail: giuvane\_sk@hotmail.com.

\*\* Doutor em Educação (UNICAMP). Professor adjunto da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenador do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI). E-mail: lfcronos@yahoo.com.br.

outras graduações e pós-graduações. Observando as imagens de maneira comparativa, procuramos pensar seus elementos a partir dos conceitos de consciência histórica (RÜSEN, 2007) e narrativa mestra (CARRETERO; VAN ALPHEN, 2014). Como resultados, delineamos os contornos dos elementos evocados pelos futuros historiadores, enxergando, no bojo de uma narrativa que se organiza a partir da seleção de agentes que integram a história da nação e de temas que conduzem essa história, uma naturalização da nação e da nacionalidade, assim como o estabelecimento de uma identidade deslocada e anacrônica. O conceito de narrativa mestra, porém, mostra-se dúbio, na medida que a consciência histórica parece se revelar insuficiente na falta de perspectiva de futuro.

**Palavras-chave:** Narrativa histórica. Consciência histórica. Narrativa mestra. Didática da história.

Two groups were organized, one of the graduates in history, and another with the answers of primary, secondary and others graduates and postgraduates. Observing at the images in a comparative way, we seek to think their elements from the concept of historical consciousness (RÜSEN, 2007) and master narrative (CARRETERO, VAN ALPHEN, 2014). As results, we outline the contours of the elements evoked by the future historians, seeing, in the depths of a narrative that is organized from the selection of agents that integrate the history of the nation and of subjects that leads this history, a naturalization of the nation and the nationality, as well as the establishment of an anachronistic and displaced identity. The concept of master narrative, however, seems to be dubious, insofar as the historical consciousness seems to be insufficient in the absence of a perspective of future.

**Keywords:** Historical narrative. Historical consciousness. Master narrative. History didactic.

## Contornos gerais

Neste artigo apresentamos o recorte de um estudo ainda em desenvolvimento derivado do projeto de pesquisa intitulado *O país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos – implicações para o ensino de Ciências Humanas*, sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Caroline Pacievitch. Trata-se de uma pesquisa assente na análise de narrativas coletadas a partir de questionários de cunho qualitativo com perguntas abertas cujo o foco é investigar processos de construção de narrativas sobre a nação e o mundo por parte de jovens de diferentes idades e em diferentes etapas de escolarização. Leva-se em conta que o ensino de História escolar é permeado por um conjunto de saberes escolares, assim como por elementos extraescolares que circulam na vida cotidiana.

A resposta de duas consignas “Por favor, conte a história do seu país”, e “Por favor, escreva o que você sabe sobre o desenvolvimento da democracia em seu país”, elaboradas por jovens inseridos em diferentes etapas do ensino escolar formal da cidade de Ponta Grossa, Paraná, serviram de base para o trabalho desenvolvido aqui. Focaremos em especial nas respostas desenvolvidas por acadêmicos do curso de História, trazendo uma análise comparada a partir de dois conjuntos de dados: o primeiro constituído por historiadores em formação, e o segundo por estudantes do ensino fundamental, médio, superior e pós-graduandos.

Ao todo 277 questionários foram coletados. Destes, 33 são relativos aos acadêmicos em História. Estabelecemos nossa análise a partir da metodologia para análise em nuvem desenvolvida por Edson Armando Silva e Joseli Maria Silva (2016). Os conceitos de consciência histórica (RÜSEN, 2007) e narrativa mestra (CARRETERO; VAN ALPHEN, 2014) guiaram nossos passos nesta pesquisa.

A seguir, o texto se dividirá em quatro etapas. A primeira delas estabelece um diálogo entre os conceitos teóricos que guiaram nossa reflexão. Depois, abordamos os aspectos metodológicos, demarcando onde se insere nosso trabalho contrastando-o à historiografia e trazendo informações relativas ao processo de feitura desta pesquisa, desde a aplicação dos questionários, as características das fontes e a sistematização e a análise pelas quais ela passou. Em seguida trazemos a análise propriamente dita, os resultados que encontramos e as possibilidades de reflexão que eles trazem. Por fim, descreveremos nossas considerações finais, discutindo como os resultados da análise trazem aportes para a discussão dos conceitos de narrativa mestra e de consciência histórica.

### **Narrativa, consciência histórica e identidade**

O ato de narrar implica uma interpretação da realidade. O lugar de onde se fala, os pressupostos criados no decorrer da vida, as experiências vivenciadas, os elementos dispostos na vida material, tudo isso tensiona a interpretação da realidade, e, por conseguinte a construção narrativa do sujeito que se dispõe a narrar sobre o que quer que seja. Jörn Rüsen (2001, p. 149)

descreve o ato de narrar como prática inerentemente humana; para ele, o narrar não só é intrínseco à ação de representação da sociedade como também ao estabelecimento de identidades (RÜSEN, 2001, p. 66-67), apresentando-se simultaneamente com o papel de ferramenta de expressão da consciência histórica, que por sua vez é o caminho percorrido para se resgatar os elementos que interagem para se atribuir sentido ao tempo nos processos de representação das identidades individuais e coletivas (RÜSEN, 2001, p. 61-67).

A narrativa permeia o processo de construção de histórias, afinal ela é a principal maneira de sistematização do pensamento, atuando por meio da estrutura psíquica dos seres humanos (BRUNER, 1990, p. 77-80; 1991, p. 4-6). A narrativa (SANT *et al.*, 2015, p. 343), a partir de seus elementos fundantes (enredo, acontecimentos e personagens), serve, para a História enquanto veículo de divulgação científica; para a construção da história no interior da psiquê dos indivíduos, na qualidade de elemento organizador do pensamento e atribuidor de sentido a um conjunto de conhecimentos. Na ânsia de se fazer entendível, a sistematização do pensamento em torno de uma narrativa acaba por cometer generalizações, simplificações, exclusões e equívocos, condicionando a compreensão da passagem dos eventos históricos. Segundo Mario Carretero e Floor Van Alphen:

[...] a narrativa ainda pode simplificar ou obliterar o que a pesquisa histórica revela, e, assim, limitar o entendimento histórico. Um enredo é seletivo e implica que alguns eventos são contados e alguns personagens mencionados, enquanto outros não. [...] O ensino de história adquire normalmente um formato narrativo (BARTON, 2008), que por um lado pode facilitar a aprendizagem, uma vez que se envolve com o pensamento narrativo prévio, mas de outro lado, a narrativa enquanto seleção pode limitar a compreensão (2014, p. 291, tradução nossa).<sup>1</sup>

Narrativa mestra (CARRETERO, VAN ALPHEN, 2014) é como são chamadas as narrativas normalmente anunciadas por um Estado-nação<sup>2</sup> que

---

<sup>1</sup> “[...] narrative can also simplify or obliterate what historical research reveals and thus limit historical understanding. A plot is selective and implies that some events are told, some characters are mentioned, whereas others are not. [...] In education history typically acquires a narrative format (Barton, 2008), which on the one hand might facilitate learning as it engages with prior narrative thought, but on the other hand, narrative as a frame might limit understanding” (Carretero; Van Alphen, 2014, p. 291).

<sup>2</sup> Na verdade, na perspectiva de Sant *et al.* (2015), se nações são comunidades imaginadas, então “nações sem Estado”, ou identidades sem espaço, diferentes sociedades de discurso, também transmitem sua própria narrativa nacional. A narrativa mestra, porém, é o discurso que está oficial. Diferentes localidades no interior de um mesmo país ressignificam o papel da história na construção

tem como fim criar um sentido ao passado, presente e futuro de determinada comunidade com vistas a promover a coesão de diversos grupos no interior de uma mesma ideologia, contribuindo para a perpetuação de grupos dominantes. O lugar de sua propagação é variado; nesse bojo estão as propagandas anunciadas em revistas, televisão, internet e demais meios de comunicação/informação, na propagação de totens nacionais como a bandeira, o hino, ou então celebrações de datas cívicas, mas, o que mais nos interessa, na escola. No ensino de história.

O ensino da história tem, historicamente, um papel central na conscientização e na cooptação do cidadão conforme os dogmas que pregam o Estado nacional. Sua origem é atrelada à formação da identidade, do nacionalismo e da civilização enquanto fatores de manutenção da coesão nacional interna. A constituição de uma coletividade que se identificasse com o território, a tradição e o *habitus* “brasileiro” estava na agenda desde sua constituição enquanto disciplina no interior das academias (BITTENCOURT, 1992/1993, p. 231; GUIMARÃES, 1988, p. 6; NADAI, 2001, p.23-24; NADAI, 1992/1993, p. 145-149).

Não à toa, um dos elementos fundantes da constituição da narrativa mestra enquanto conceito é o estabelecimento de identidade entre o narrador e o passado histórico prescrito, expresso na instauração do binômio nós x eles para se referir à identidade e à diferença com relação à nacionalidade. Outras operações relacionadas à construção de uma narrativa histórica constituem o conceito de *master narrative* (CARRETERO; VAN ALPHEN, 2014, p. 292-293): a primeira delas é a de inclusão e exclusão, que determina os seres que integram, no âmbito da identidade nacional, um Estado-nação; a próxima é a simplificação da narrativa a partir de temas que podem assumir características teleológicas e/ou minimizar/esconder determinados temas ou sujeitos, e; por fim, a romantização ligada à construção da nação e da nacionalidade, muitas vezes concebendo-as como predeterminadas ou então naturalizando-as. A totalidade dessas características, interiorizadas em um modelo que seria propagado através do ensino escolar em diversas localidades do país mascararia

---

da identidade conforme o poder dos grupos e as raízes históricas, que interferem na disseminação da narrativa oficial. Caso da Catalunha, conforme o estudo supracitado.

os elementos controversos, as nuances e mesmo a noção de processo que estão ligados à história e que permitem o desenvolvimento de uma postura crítica.<sup>3</sup>

Aliás, para Jörn Rüsen (2015, p. 253-257) a criticidade é, – ao menos em seu último livro – o elemento que permeia os “níveis” de desenvolvimento da consciência histórica (RÜSEN, 2010, p. 61-71). Entendemos como consciência histórica o conjunto de operações inerentes ao pensamento humano a partir dos quais os indivíduos atribuem sentido ao presente, através da interpretação do (seu) passado histórico, que passa a orientar seu agir no futuro (RUSEN, 2001, p. 57). Em miúdos, trata-se da atribuição de sentido que é dada ao passado, tendo como produto a orientação temporal. Seus “níveis”, a partir da tipologia de Rüsen (2007, p. 48-63; 2010, p. 61-71) determinam a forma que ocorre esta atribuição de sentido. A consciência histórica divide-se em quatro diferentes tipos, que não são estanques, mas que dizem respeito às estruturas de pensamento que os sujeitos elaboram com a finalidade de orientar sua compreensão de temas que carecem de uma investigação histórica interna.

Podemos pensar esses tipos, indo do mais ao menos crítico<sup>4</sup>, a partir da maneira que um sujeito se relaciona com a identidade nacional. Se, ele de maneira passiva adere à identificação nacional, pautando-se por suas normas e tradições sem enxergá-las no contexto, então age de maneira *tradicional*. Uma vez que o sujeito veja as experiências históricas anteriores ligadas à identidade nacional, entendendo-as no contexto de um *horizonte de perspectivas* (KOSELLECK, 2006, p. 310) com relação ao futuro que podem orientar seu agir, então o tipo é *exemplar*. Caso ele se relacione de maneira a abortar os dogmas que decorrem da nacionalidade em seu agir, fundamentando-se para isso em uma argumentação histórica crítica e embasada, então age de maneira *crítica*. Por fim, no caso de o indivíduo entender a mudança como fator que age de maneira a alterar a relação que se estabeleceu e que deve ser estabelecida –

---

<sup>3</sup> Isso aconteceria apesar de os vários esforços desenvolvidos por professores, escolas e universidades que agem na perspectiva de romper certos estigmas ligados à história tradicional. Independente da situação, esse fenômeno é explicado por Raimundo Cuesta (2002), que toma por base o contexto espanhol para analisar a persistência das formas tradicionais de ensino mesmo em períodos de reformas intensas, mostrando como o que ele chama de “código disciplinar” explica as mudanças e continuidades da disciplina História. Ele argumenta que a ressurreição do velho código disciplinar, desde medidas contrarrevolucionárias relacionadas à educação, tem “freado” aqueles discursos renovadores, da razão crítica, ligados à história e que se desenvolviam paulatinamente ao longo das últimas décadas.

<sup>4</sup> Entendendo, agora sim, o nível máximo de criticidade como a capacidade de compreender a mudança temporal que acompanha estruturas materiais e imateriais.

segundo sua consciência – com o nacional, então a tipologia enquadra sua consciência histórica enquanto *genética*.

### **A narrativa em tempo, espaço e historiografia (ou aspectos teórico-metodológicos)**

Uma maneira já consolidada na historiografia de se apreender as ideias e concepções de grupos de indivíduos sobre temas e conceitos da disciplina História é com base na coleta de seus relatos a partir de perguntas guiadas pelos objetivos que são propostos já na fase de preparação de uma pesquisa. É claro que, dentro da literatura que se associa ao objetivo de se entender o processo de apropriação de conteúdos históricos (CERRI, 2000; WATTS, 2000; LEE; ASHBY, 2001; SCHMIDT, 2008; SANT *et al.* 2015; dentre outros), temos o conhecimento de estudos que caminham em uma direção parecida, mas eles têm pelo menos duas características diferentes no que se refere ao como fazer.

No geral, estes estudos operam alicerçados na utilização de questionários que servem para orientar o processo de coleta das narrativas. Estes questionários podem ser submetidos diretamente às pessoas pesquisadas, ou então apenas servir de suporte ao pesquisador em investigações orais. As narrativas são coletadas de maneira escrita ou oral, e dividem-se em questionários de caráter qualitativo e quantitativo, este último com perguntas objetivas fechadas, trabalhando através da anexação de respostas organizadas em escalas de concordância/discordância, ou então por meio da tentativa de se estabelecer uma relação entre determinada assertiva e diversas outras que são dispostas.

Para nossa pesquisa, utilizamos o primeiro dos procedimentos mencionados, a coleta desde a escrita, a partir de questionários qualitativos. Este modelo, de um lado, traz possibilidades de análise que podem salientar minúcias que não são obtidas em perguntas objetivas, e de outro, se adequa melhor que o levantamento oral no tocante à metodologia de sistematização e análise das fontes utilizadas por nós. Além disso, é importante destacar que nosso trabalho deriva de um projeto guarda-chuva intitulado “O país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos – implicações para o ensino de Ciências Humanas”. Tal projeto, sob coordenação geral da professora Dr<sup>a</sup> Caroline Pacievitch, estabelece bases que visam gerar

uniformidade de levantamento e análise nas sondagens que ocorrem simultaneamente em cinco municípios brasileiros, a saber, Aracaju, Goiatuba, Morrinhos, Ponta Grossa e Porto Alegre.

Sendo assim, foi com base na coleta de questionários orientados pelas seguintes questões “Por favor, conte a história do seu país”, e “Por favor, escreva o que você sabe sobre o desenvolvimento da democracia em seu país” que nossa pesquisa trabalhou. Além disso, o questionário solicitava dos participantes algumas informações básicas, como a data de nascimento e o sexo, e ainda três informações dadas como opcionais, a saber, a renda familiar, o pertencimento étnico-racial e a religião, a serem respondidas de maneira livre.

As narrativas obtidas de estudantes com a idade entre 12 e 24 anos da cidade de Ponta Grossa, Paraná, orientadas pelas questões acima colocadas serviram como fontes de análise para a presente pesquisa. Estabelecemos a partir das idades médias apontadas anteriormente quatro faixas etárias que foram divididas para coleta e sistematização. São elas: 12 anos, 16 anos, 18 anos e 24 anos, cada uma delas representando uma etapa da escolarização formal, a saber, Ensinos Fundamental, Médio, Superior e Pós-Graduação. No momento da análise, porém, como veremos a diante, foram montados dois grupos, o primeiro com o conjunto de todas as respostas coletadas, e o outro apenas com os dados dos graduandos em História. Fizemos essa escolha por ter como foco neste texto estudar em específico como os ingressantes do curso de graduação em história contam a história do seu país e da democracia. E é no contraste aos demais estudantes que conduziremos essa análise.

Três instituições de ensino formal pública, com sede na cidade de Ponta Grossa, Paraná, serviram de espaço para a aplicação dos questionários. A abordagem dos participantes ocorreu conforme os seguintes passos: 1) Solicitação de autorização e assinatura do termo de concordância por parte das devidas direções e departamentos de curso; 2) Solicitação de autorização do professor ou professora indicado pela direção/departamento; 3) Convite aos jovens para que respondessem às duas questões propostas. A aplicação aconteceu em não menos que 45 minutos (tempo mínimo estipulado para redação das respostas), e, junto às folhas contendo as consignas, foi



disponibilizado ainda um termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado pelos estudantes em maioria.

Foi estipulada para coleta uma quantidade mínima de 80 questionários por faixa etária, totalizando ao final pelo menos 320 registros. No nosso caso, finalizamos a aplicação com um total de 277 questionários. Coletados os questionários, realizou-se a etapa de sistematização deles enquanto fontes de análise. Para esse procedimento, seguimos a metodologia proposta por Edson Armando Silva e Joseli Maria Silva (2016) e, acompanhado de João Paulo Leandro de Almeida e Mayã Polo de Campos (2017), que, a partir da disposição dos dados em uma rede semântica de grafos, possibilita a análise de evocações e relações estabelecidas entre palavras-chave dentro de um conjunto de narrativas.

Foram utilizados para essa sistematização três *softwares* de uso livre: o *LibreOffice*, uma ferramenta de processamento de texto destinada a transformar as redações em planilhas, e dentro delas tabelas; o *OpenRefine*, aplicativo usado para organização da tabela e padronização de termos e palavras utilizadas, assim como para exclusão das *stopwords*, ou seja, palavras que não possuem significado fora do contexto de uma frase (advérbios, artigos, conjunções, preposições, etc.), e por fim; o *Gephi*, para criação de redes que permitam a visualização de sentidos possíveis no interior do conjunto das narrativas, tendo como base os dados obtidos na etapa de refinamento com a ferramenta anterior.

Os procedimentos mencionados incluem a avaliação da frequência no uso de determinados termos, incluindo-se a frequência das inter-relações que ocorrem entre as palavras e a disposição das mesmas a partir da análise de rede, o que permite calcular centralidades, densidades e estruturas em comunidades, revelando tendências de sentido produzidas em conjuntos discursivos (SILVA; SILVA, 2016, p. 135). O uso de tais softwares de processamento de dado apresenta inúmeras vantagens, uma delas é a de permitir a percepção de tendências de sentido em grandes quantidades de documentos. Além disso, “a grande vantagem da aplicação dessa técnica é que esses sentidos são produzidos apenas a partir das falas dos depoentes ou

entrevistados, sem intervenção do pesquisador, e, portanto, sem pressupostos teóricos pré-formulados” (SILVA; SILVA, 2016, p. 144).

## **Discussão das fontes**

### **Questões metodológicas**

Dentro de nossos grafos, existem quatro elementos que serão levados em conta para análise. O primeiro deles são os nós. “Nó” é o nome técnico dado para cada um dos círculos que compõe o grafo. Cada um deles corresponde a uma palavra ou termo na narrativa dos jovens.

Importa mencionar que, no momento da limpeza do texto das narrativas – que tem como objetivo excluir aquelas palavras que não fazem sentido se tomadas isoladamente – boa parte das palavras foram suprimidas. Não só porque não faziam sentido isoladamente, mas também porque na maioria dos casos elas não assumiam relevância se pensadas em contraste ao montante de todo o conjunto. Ou seja, palavras evocadas uma, duas, três ou cinco vezes não assumiam protagonismo nenhum se pensadas no interior do conjunto de 277 respostas, 1349 frases e 27131 evocações de 4014 palavras diferentes. Do contrário, algumas palavras que se aproximavam, mas se diferenciavam por conta do radical, do tempo verbal, do plural, do gênero, etc., essas foram reunidas em um único termo. Assim, “chegou”, “chegaram”, “chega”, “chegado”, “chegando”, e demais palavras que se referissem ao momento de chegada à *terra brasílis*, foram sintetizadas como “chegamento”. O mesmo acontece para “descobrimento”, “escravização”, dentre uma infinidade de outras palavras e termos. Ainda assim, algumas palavras não assumiam relevância necessária para serem inseridas no grafo. Inserir-las, pelo contrário, acaba poluindo o resultado e tirando a atenção daqueles elementos que são mais frequentes no conjunto das narrativas.

Outro elemento é o tamanho dos nós. Ele representa a quantidade de ligações que determinado nó estabelece com os demais: quanto maior o nó, mais relações ele estabelece com as demais palavras e mais relevante ele é no conjunto narrativo, quanto menor, menos relações e menos relevância.

As diferentes cores em cada um dos grafos, como veremos adiante, correspondem à modularidade. Esse elemento destaca aquelas palavras que tem

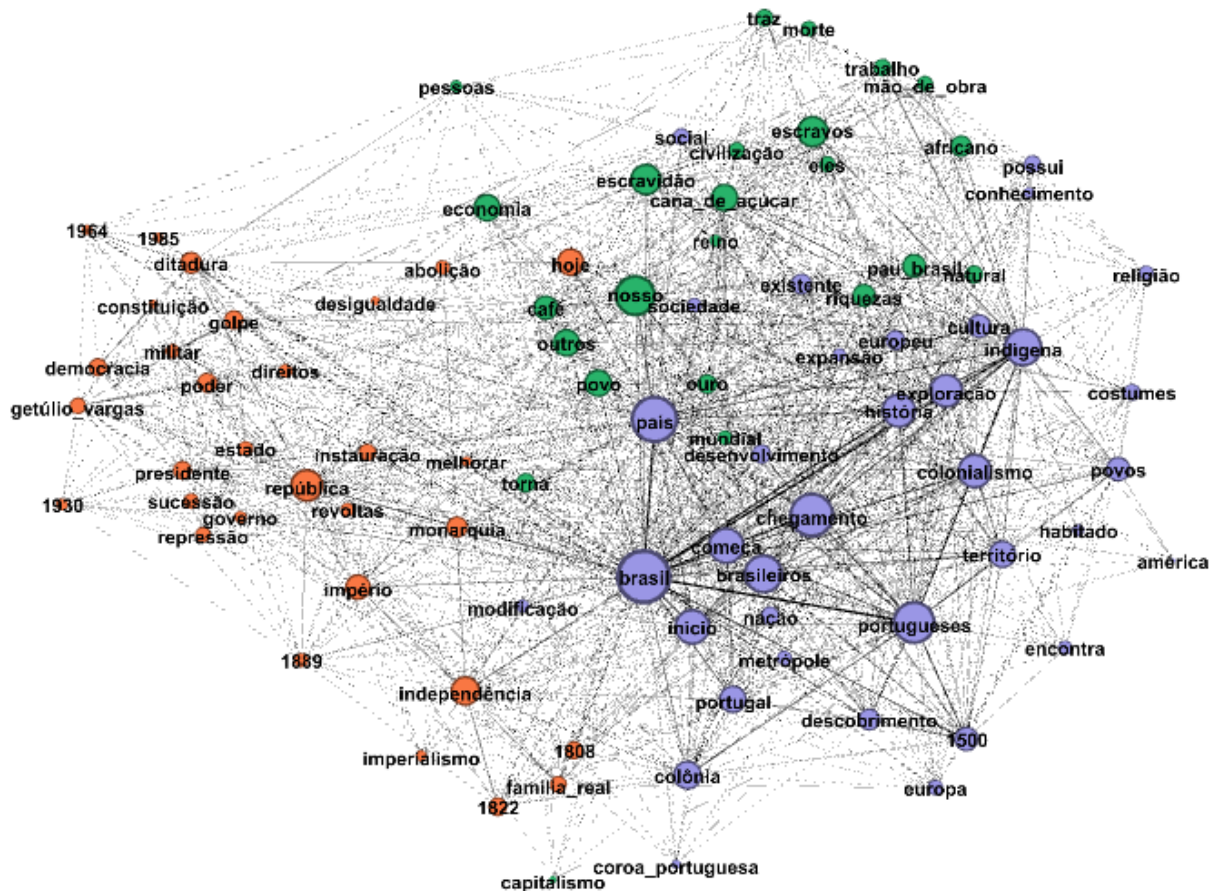
uma conexão maior entre si, e que acabam formando comunidades, ou seja, subgrupos dentro do grupo maior que é o todo.

Por fim, estão presentes ainda as “arestas”. Assim são chamadas as diversas linhas que, no grafo, interligam os nós. Para elas, o tamanho também é importante e traduz algumas chaves de leitura. Sua largura indica a força da relação que é estabelecida entre os diversos nós. Mostra também aqueles nós que se ligam entre si, bem como aqueles que não possuem ligação direta, não possuindo assim uma aresta que os liga. Todos esses elementos são importantes pois são eles quem vão nos revelar as nuances de nossa fonte. Eles se repetirão e estarão presentes em todos os cinco grafos que analisaremos.

### **Nação**

Para a análise das perguntas sobre o país e sobre a democracia, traremos cinco grafos que representam os resultados das respostas gerais, ou seja, de todos os dados coletados, e em específico dos dados recolhidos no curso de Licenciatura em História, a fim de fazermos uma análise comparativa, tentando compreender os desvios e as similitudes encontradas nesses dois conjuntos.

**Figura 1: Grafo Graduação em História - Nação.**



Fonte: O autor, 2018. Grafo que reúne os dados dos licenciandos em História referente à questão sobre a nação.

Assim, para melhor localizar o leitor, é importante ter em mente que durante nossa redação mencionaremos um dos dois conjuntos formados: o dos graduandos de Licenciatura em História e o Grupo Geral, este último formado por todas as narrativas coletadas. (Em especial, para a segunda análise adicionaremos um terceiro grupo, formado como grupo de controle da segunda questão por pós-graduandos, a eles chamaremos de grupo de controle).

Analisando o primeiro dos grafos, referente à primeira questão conforme organizada pelos alunos do curso de Licenciatura em História, por si só, desde logo nos revela a preponderância (presença) de todos aqueles elementos que constituem, segundo Sant *et al.* (2015, p. 343), uma narrativa, ou seja, os personagens, o enredo, e os acontecimentos. Esse fenômeno se mantém também no grafo que reúne todas as questões, conforme podemos observar abaixo:



sociedade brasileiros, como o próprio “país”, “sociedade” e “economia”, e também “café”, “ouro”, “cana-de-açúcar”, e um pouco mais distante, mas ainda com ligação “pau-brasil” e “riquezas”. Essas ligações, sobretudo as últimas, não só reiteram uma narrativa que reforça a espoliação das riquezas naturais brasileiras, como também, no geral sinalizam o estabelecimento de identidade entre os narradores e o passado histórico, não só desde um sentimento de posse, “meu”, mas também entendendo isso em coletividade “nosso”, o que pressupõe a existência de um grupo, que só existiria em detrimento da existência de outros grupos (SILVA, 2000, p. 75-82, 91), o que configura a primeira das características da *master narrative*, descrita parágrafos acima. Além disso, não muito distante do nó “nosso”, no mesmo grupo modular, vemos a presença das palavras “eles”, acima, e “outros”, ao lado, o que confirma o estabelecimento do binômio nós x eles. É claro que “outros” em especial pode estar servindo como “etc” ou “dentre outros”, o que não está distinguível no grafo. Na figura 2, vemos também uma centralidade da palavra nosso, porém neste caso ela está ligada a elementos mais gerais e não aos específicos como no primeiro caso.

A segunda das características da narrativa mestra é também encontrada nos dois grafos, por ser, em particular, uma característica de qualquer narrativa: a inclusão/exclusão de personagens que integram o Estado-nação. Dentre eles se encontram “getúlio\_vargas”, “pedro\_alvares\_cabral”, “dom\_pedro\_I” e “dom\_pedro\_II”. A singularidade é que personagens “periféricos”, os “excluídos da história” (PERROT, 2001), não são mobilizados nas narrativas. A exceção é quando falamos de grupos gerais, como “brasileiros”, “portugueses”, “europeu”, então aí aparecem “escravos”, “indígenas” e “africano”, mas ainda de maneira periférica, não assumindo qualquer centralidade nas narrativas.

Vemos também que, a palavra “brasil”, central em ambas as narrativas, como já mencionamos, está ligada diretamente às palavras “descobrimento”, “chegamento”, “início” e “começa”. Estes quatro últimos termos, sobretudo o quarto deles, estabelecem a tônica assumida pelas narrativas num geral, tanto pelos acadêmicos de história, quanto pelos demais jovens que participaram da pesquisa: a atribuição de um começo anacrônico ao Brasil, a datar do momento

de contato dos europeus com o território do futuro Estado brasileiro. Esse evento, não apenas mascara a participação dos nativos na história dessas terras – embora exista uma pequena alusão ao fato de que esse território era habitado por povos indígenas, por parte dos licenciandos em história, conforme podemos ver na parte púrpura, à direita na primeira figura com a ligação dos nós “território”, “habitado”, “povos”, “indígenas” – como também naturaliza a nação e a nacionalidade, estabelecendo um passado idílico ao país.

Para além disso, parece que pudemos evidenciar que as características de uma narrativa mestra (a saber: o estabelecimento de identidade entre narrador e passado a partir do binômio nós x eles; a seleção/exclusão dos agentes que constituem a história nacional; a simplificação da narrativa a partir de determinados temas que podem excluir/minimizar sujeitos e demais temas; a naturalização da nação e da nacionalidade) estão presentes nas duas amostras apresentadas aqui. Não é possível, porém, observar se isso causa diretamente ou não uma lacuna no que diz respeito à noção de processo ligada à história, como dizem Mario Carreteiro e Floor Van Alphen (2014).

## **Democracia**

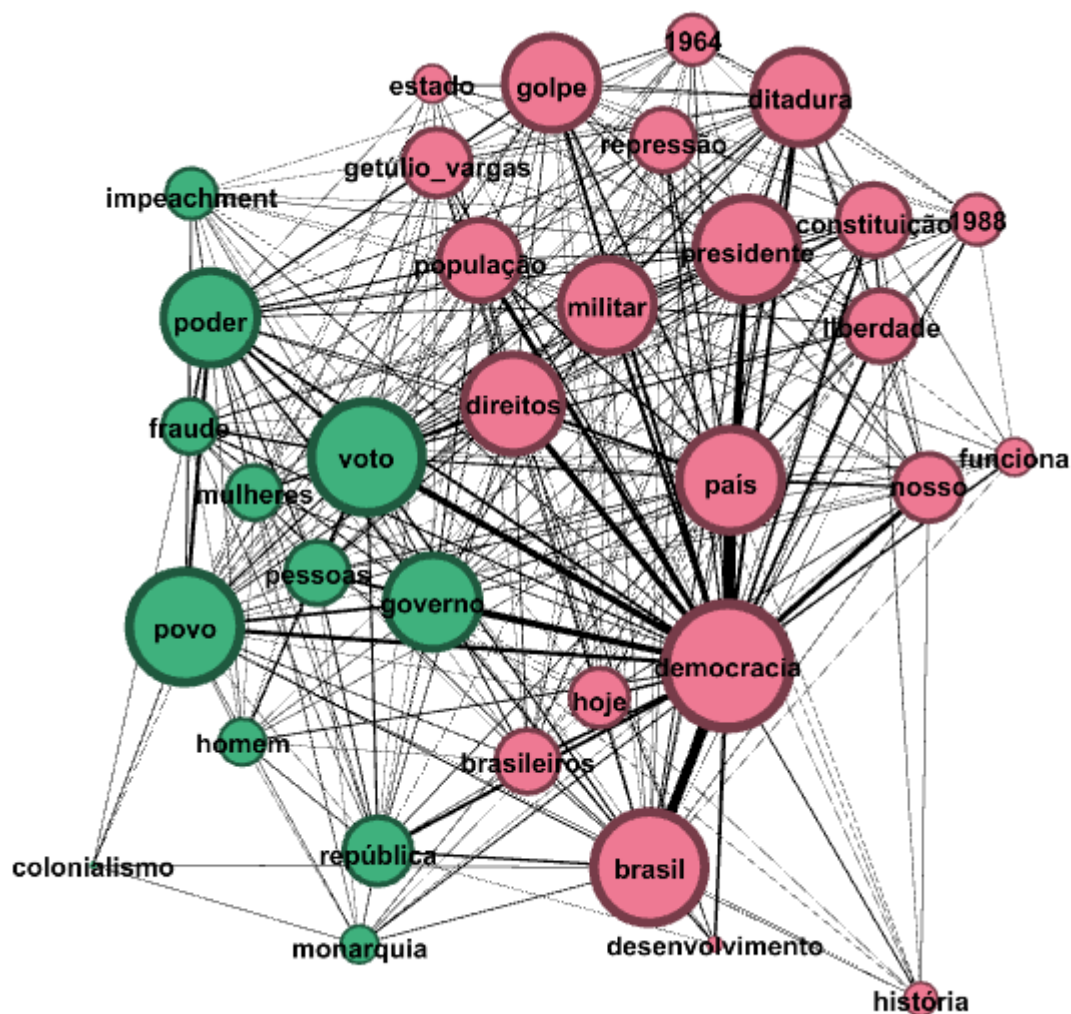
Para analisarmos a pergunta sobre democracia utilizaremos três grafos. Os dois primeiros dizem respeito aos jovens graduandos em história, e ao conjunto de todas as narrativas coletadas, como organizado na análise anterior. O terceiro apresenta as respostas que foram recolhidas a partir de grupo de controle<sup>5</sup>, contendo a questão “Por favor, escreva o que você sabe sobre o desenvolvimento da democracia”. Como o objetivo dessa segunda pergunta, em ambas as suas formulações, foi o de estabelecer bases para fazer comparações e ajudar na extrapolação da narrativa nacional/identitária, o grupo de controle serviu para equilibrar eventuais desacertos. Sua aplicação se deu nos cursos de pós-graduação.

---

<sup>5</sup> Constituído por jovens com idade até 24 anos, inseridos nos programas de pós-graduação. O objetivo desse grupo de controle foi estabelecer bases de análise para se pensar questões de proximidade que se mostravam presentes nas primeiras coletas. Com elas pudemos atestar, por exemplo, que os jovens tendem a evocar elementos mais próximos de si temporal e espacialmente quando se deparam com a tarefa de escrever sobre a democracia.



**Figura 3: Grafo Graduandos em História - Democracia.**



Fonte: O autor, 2018. Grafo que reúne os dados dos licenciandos em História referente à questão sobre a democracia.

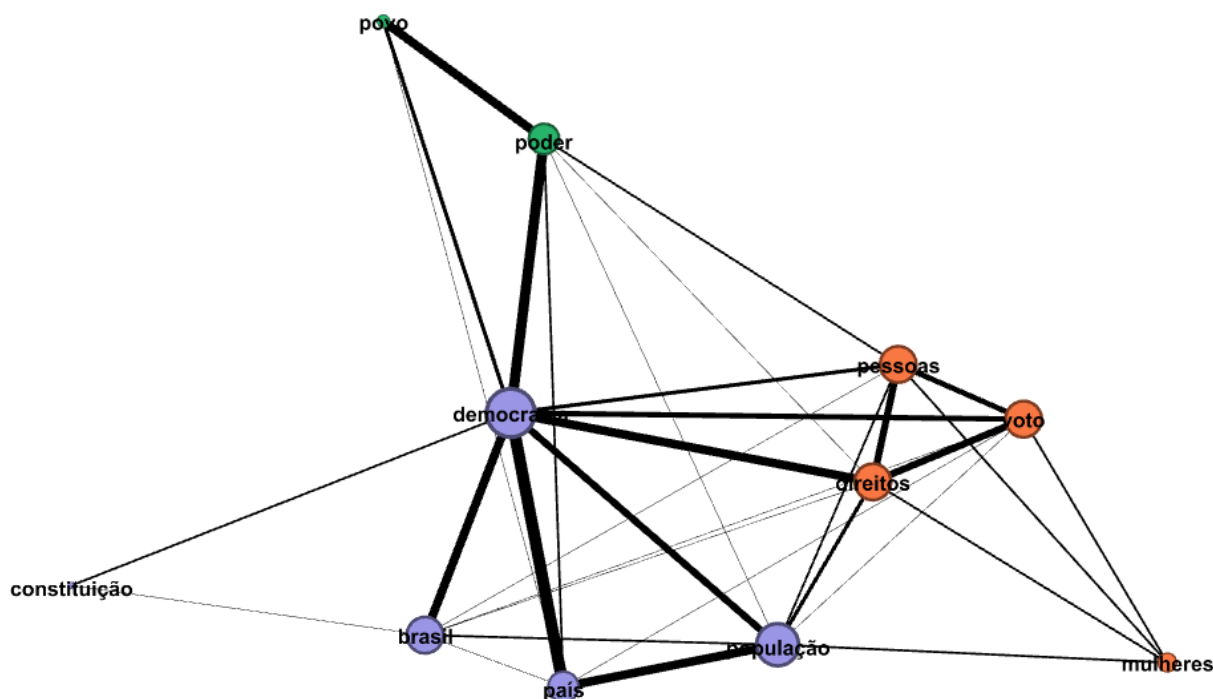
Neste primeiro grafo, referentes às respostas dos estudantes de graduação em história, é possível observar uma diferença com relação aos grafos anteriores no que se refere à dimensão. Esta questão deve-se ao fato de que as respostas para essa pergunta não foram tão desenvolvidas pelos alunos quanto na primeira. Além disso, dos 33 participantes, quatro não responderam a esta pergunta, mesmo que ela tenha sido apresentada como não-optativa. Ao total 32 palavras foram evocadas mais de cinco vezes, sendo incluídas na metodologia para a elaboração do grafo. O mesmo ocorre com os dados gerais, conforme podemos ver abaixo. Nele encontram-se 37 nós, com a diferença que a repetição mínima para entrar no grafo foi 15, e não 20, como no grafo sobre a nação.





seja porque a primeira pergunta acaba tencionando a feitura da segunda ou então porque os jovens consideram a democracia a partir de seu contexto mais próximo, rejeitando a necessidade de se volver muito temporalmente para explicar ou contar a história da democracia, o que se confirma quando pensamos que para os outros grupos, o período mais distante mobilizado para contar a história da democracia no Brasil é desde Getúlio Vargas. Ademais, um elemento em especial não consta nesse grafo: a questão da identidade. Não aparecem “nosso”, “nós” ou “eles”, mesmo que o nó “brasil” esteja ali. Se de um lado a identificação não é tangível, de outro, porém, a nação o é, o que remete à questão anterior, mesmo que agora espacialmente no lugar de temporalmente. A evocação de elementos para se pensar a democracia parte em alguma medida do espaço próximo dos alunos.

**Figura 5: Grafo Grupo de Controle - Democracia.**



Fonte: O autor, 2018. Grafo que reúne os dados dos pós-graduandos, referente à questão sobre a democracia. É o grupo de controle.

Se o estabelecimento de uma identidade não é visível nas respostas desse último grupo, outros elementos que caracterizam a narrativa mestra, são. E são constantes também para os dois grupos anteriores, nos grafos relativos à

questão sobre a democracia. Primeiro a inclusão/exclusão de personagens que integram as narrativas. Na resposta a essa pergunta, os agentes são quase todos coletivos: “povo”, “população”, “pessoas”, “mulheres”. Se esses grupos são bastante abrangentes, ao mesmo tempo eles só são definidos no contraste a indivíduos que, não fazendo parte deles, formam outros grupos. Nesse sentido, o grupo “mulheres” só existe na existência do grupo “homens”, por exemplo. Da mesma maneira, na construção das palavras “povo” e “população”, existem personas que não estão incluídas. Sejam estrangeiros e demais grupos que não integram a povo brasileiro, no caso dos primeiros dois grafos. Ou então os governantes ou as elites, que são o contraponto de “povo” entendido enquanto as massas. Nesse sentido, a exclusão é presente. Mesmo que latente.

Para os dois primeiros grupos também a simplificação das narrativas é presente. Nos dois casos entorno da ideia de progresso. A presença dos nós “melhorar”, “funciona”, “desenvolvimento” ligados à “democracia” atestam isso. Algumas outras classificações desdobram esses conceitos. O binômio “repressão” x “liberdade”, ou mesmo “corrupção”, “roubo”, “fraude” e “golpe” nos dois primeiros grafos também são responsáveis por determinar uma tônica para a história da democracia. Em menor grau no grupo de controle, vemos “manipulação” assumir relevância. Teria, na narrativa dos pós-graduandos, a história da democracia no mundo se desenrolado às custas da manipulação do povo? Não podendo responder essa questão neste texto, podemos apenas correlacionar este dado à ausência de perspectivas notada a partir das respostas como um todo.

### **Entre nação e democracia**

Entre nação e democracia, pudemos traçar diversas singularidades nas narrativas dos jovens ponta-grossenses integrantes no curso superior em história. Não é necessário mencionar que a amostra com que trabalhamos não é considerado representativo do conjunto de estudantes da cidade de Ponta Grossa. Ao que chegamos, nos permite abstrair com o suporte do subsídio teórico que apresentamos no início deste texto.

O que podemos concluir da análise de todos os grafos, em síntese, é que existe uma tendência por parte dos jovens Licenciandos em História de narrar a

história do Brasil de maneira a traçar o estabelecimento de identidade para com o Brasil. Nesse ínterim, a organização das narrativas entorno de exclusões e inclusões, e desde uma simplificação a partir de temas específicos que se situam entre o um início romantizado da nação e – quando muito – ao hoje, são elementos presentes. Elementos estes que caracterizam o conceito de narrativa mestra.

Para a democracia, algumas singularidades. O estabelecimento de identidade, a exclusão/inclusão e a simplificação são tangíveis, mesmo que de maneira mais dissimulada. Afinal, parece que os elementos evocados pelos jovens são mais gerais, seja porque a questão foi menos desenvolvida do que a anterior, ou então porque existe uma atividade de abstração maior por parte dos alunos, o que os faz se desprender de informações específicas como datas, personagens ou eventos singulares. A primeira das alternativas é a que mais se sustenta.

### **Considerações finais**

Tentamos ao longo da análise e da discussão de nossas fontes cotejá-las a partir do conceito de narrativa mestra, conforme concebido por Carretero e Van Alphen (2014). Ainda que seus pressupostos tenham sido atestados, não parece que existam evidências que apontam para uma ação direta do Estado no sentido de tencionar as narrativas. Aliás, pelo contrário, as bases do conceito de master narrative, podem ser genéricas ou abrangentes demais para se tirar conclusões a este respeito. Ou então seria preciso um trabalho que estabelecesse uma sondagem a partir de variados itinerários. Para avançar nessa discussão, pensamos que um dos caminhos é estabelecer uma análise a partir de livros didáticos, como fez Janaína de Paula do Espírito Santo (2012), ou estudar diretamente as perspectivas a partir das quais atuam os professores de história, vide Caroline Pacievitch (2014) e Caroline Pacievitch e Luis Fernando Cerri (2016), na sina de investigar a narrativa desde seus principais locutores. E ao que tudo indica, cruzando os resultados dos trabalhos mencionados, apropriações nunca são passivas. Para esta questão, definitivamente não existe um titereiro que desde uma narrativa mestra vulgariza seus juízos. Se o Estado está contra a sociedade, arrisco dizer que isso data de meandros que

encontram-se no cerne de sua constituição. Se Pierre Clastres (1978) nos fala de sociedades contra o Estado na repulsa ao Um, é o uno na expressão da identidade nacional que significa a avaria do Estado contra a sociedade.

Nesse ponto, passamos à consciência histórica. Como afirmamos ao longo de nossa análise, a perspectiva de futuro não aparece no enquadramento feito das narrativas a partir dos grafos apresentados. Ou porque isso não está na agenda dos jovens, ou então porque esse elemento não é enquadrado pela metodologia dos grafos. Uma análise textual mais detalhada da narrativa dos licenciandos em história confirma a primeira das hipóteses. Das 33 respostas para a primeira das perguntas, em apenas três delas é feita qualquer menção ao futuro. É necessário, porém, examinar como isso se desenrola para a democracia.

Não existindo menções ao futuro, é na alusão ao passado do “o que significa?”, e na localização do sujeito “onde é meu lugar no tempo?”, que poderemos chegar a alguma conclusão sobre a consciência histórica. A relação estabelecida de maneira anacrônica com a identidade nacional talvez seja um dos elementos que corroboram para dizer que, no tocante a esse assunto, existe uma relação tradicional de associação do passado. Essa mesma identificação não é estabelecida quando se depara com um contexto mais amplo, como é o caso encontrado pelo nosso grupo de controle. Nem ela, nem nenhuma outra supranacional, seja enquanto seres humanos, terráqueos ou mamíferos.

Em tempos de presentismo e de fragmentação das identidades, é notável na narrativa destes jovens o forte estabelecimento de uma identidade nacional ao mesmo tempo em que o passado impera, às custas da minimização do presente e do desaparecimento das perspectivas de futuro. Seria um sinal, a ausência do futuro no passado, do reforçamento do presente? Ou na ausência de uma identidade envolvente, um retorno ao passado idílico da retrotopia (BAUMAN, 2017), tão deslocada e anacrônica quanto a identidade nacional?

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Retrotopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set. 92/ago. 93.

BRUNER, Jerome. *Acts of meaning: four lectures on mind and culture*. Harvard University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, Chicago, v.18, n. 1, p. 1-21, 1991.

CARRETERO, Mario; VAN ALPHEN, Floor. Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. *Cognition and Instruction*, v. 32, n. 3, p. 290-312, 2014.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e nação na publicidade do milagre econômico: Brasil: 1969-1973*. 2000. 287p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000276907>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

CLASTRES, Pierre. A sociedade contra o Estado. In: CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978, p. 132-152.

CUESTA, Raimundo. El código disciplinar de la historia escolar em España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, v. 3, p. 27-41, 2002.

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *Estudo Históricos*, Rio de Janeiro, n. 1, 1988, p. 5-27.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2006, p.305-327.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In: DAVIS, O. L. et al. *Historical empathy in the social studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2001. p. 21-49.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93.

\_\_\_\_\_. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.) *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 2001, p. 23-30.

PACIEVITCH, Caroline. Utopia e responsabilidade docente: formação de professores de história. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos Manizales/Colombia*, v. 10, n. 1, 2014, p. 87-112.

\_\_\_\_\_; CERRI, Luis Fernando. Esquerda ou direita? Professores, opção política e didática da história. *Antíteses*, v. 9, n. 18, jul./dez. 2016, p. 298-324.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2001, 332 p.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *História Viva: teoria da história III – formas e funções do conhecimento histórico*. Editora Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral In: BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão Rezende, SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 51-77.

\_\_\_\_\_. *Teoria da História: uma teoria da História como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANT, Edda *et al.* How do catalan students narrate the history of Catalonia when they finish primary education? *McGill Journal of Education*, Montréal, v.50, n.2/3, p.341-362, 2015.

SANTO, Janaína de Paula do Espírito. Sujeito, narrativas, histórias: observando a tradição seletiva. In: CERRI, Luis Fernando; MOLINA, Ana Heloisa (orgs.). *Ensino de história e educação: olhares em convergência*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012, p. 201-224.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectiva da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos*, v. 12, p. 81-96, 2008.

SILVA, Edson Armando; SILVA, Joseli Maria. Ofício, Engenho e Arte: Inspiração e Técnica na Análise de Dados Qualitativos. *Revista Latino Americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 132-154, jan./jul. 2016.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, João Paulo Leandro de; SILVA, Joseli Maria; CAMPOS, Mayã Polo de. Técnicas de Análise de Conteúdo: Experiências de Pesquisas Desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Territoriais. *Revista Latino*

Entre consciência histórica e narrativa mestra: a identidade na narrativa de jovens graduandos em história da cidade de Ponta Grossa, Paraná

*Americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p.401-425, ago./dez. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

WATTS, Ruth. History in Europe: the benefits and challenges of co-operation. In: ARTHUR, James; PHILLIPS, Robert. *Issues in history teaching*. Abingdon; New York: RoutledgeFalmer, 2000, p. 175-190.