

Operações do pensamento histórico de jovens estudantes: um estudo sobre a concepção de evidência

Historical Thinking Operations of Young Students: a Study on the Concept of Evidence

Aaron Sena Cerqueira Reis*

RESUMO

Neste artigo, analisamos as operações do pensamento histórico de jovens estudantes buscando enfatizar a concepção de “evidência”, ideia preconizada pelo campo da Educação Histórica. Mediante a produção de narrativas escritas, perscrutamos a forma como o adolescente se apropria de referências históricas para respaldar suas opiniões, interpretar conceitos substantivos e perspectivar seu próprio futuro. O estudo foi realizado em uma escola pública estadual, localizada no Butantã, em São Paulo, entre maio e junho de 2016. Participaram 106 estudantes, entre 12 e 16 anos de idade, dos gêneros masculino e feminino, do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados a partir de um questionário e analisados segundo os pressupostos da *Grounded Theory*, com auxílio do *software* IRAMUTEQ. Os resultados mostraram as dificuldades do jovem no processo de construção do pensamento histórico, denotando a complexidade desta operação mental.

Palavras-chave: Educação histórica; pensamento histórico; ensino de história; evidência.

ABSTRACT

In this article, we analyze the operations of young students' historical thinking, seeking to emphasize the concept of “evidence”; an idea advocated by the field of History of Education. Through the production of written narratives, we investigate how adolescents appropriate historical references to support their opinions, to interpret substantive concepts, and to envision their own future. The study was carried out in a public State school located in Butantã, in São Paulo/SP, between May and June 2016. 106 students participated, between 12 and 16 years old, male and female, from the 8th and 9th years of Elementary School. The data were collected from a questionnaire and analyzed according to the assumptions of Grounded Theory with the aid of the IRAMUTEQ software. The results showed the difficulties of the young person in the process of constructing historical thought, denoting the complexity of this mental operation.

Keywords: Historical education; historical thinking; history teaching; evidence.

* Universidade Tiradentes (UNIT), Aracaju, SE, Brasil. aaron_sena@hotmail.com <<https://orcid.org/0000-0001-8970-4941>>

Neste artigo, analisamos as operações do pensamento histórico de jovens estudantes buscando enfatizar a concepção de “evidência”, ideia preconizada pelo campo da Educação Histórica. Mediante a produção de narrativas escritas, perscrutamos a forma como o adolescente se apropria de referências históricas para respaldar suas opiniões, interpretar conceitos substantivos e perspectivar seu próprio futuro, procedimento capaz de evidenciar a consciência histórica dos participantes deste estudo.

Sob a perspectiva de Rüsen (2001; 2015), a consciência histórica é um processo cognitivo que estabelece uma relação imediata entre passado e presente, garantindo projeções de futuro. Além disso, contribui com a formação da identidade, fenômeno capaz de moldar o “mundo da vida humana” e prover o eu com “continuidade e consistência” em uma relação cultural com seu grupo (Rüsen, 2009, p. 174). Em outras palavras, trata-se de um fenômeno que possibilita “o entender-se parte de uma história, o situar-se no tempo, o fundamento do conhecimento histórico e talvez a consciência de que há uma diferença entre os acontecimentos e sua narrativa” (Cardoso, 2008, p. 161).

De modo geral, intentamos valorizar as construções mentais de sujeitos em situação escolar, contribuindo com o fortalecimento das pesquisas no âmbito do estudo e do ensino de História. De modo específico, visamos um alinhamento a uma perspectiva de investigação que possui fundamentação científica própria e se constitui “como teoria e aplicação à educação de princípios decorrentes da cognição histórica”, por este motivo, também conhecida como Cognição Histórica Situada (Barca, 2001, p. 13).

As pesquisas em Educação Histórica sustentam-se, portanto, nos pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico e apresentam três enfoques principais, relacionados: ao raciocínio e à lógica histórica (ideias de segunda ordem), a reflexões sobre os conceitos históricos (ideias substantivas) e a investigações sobre o uso do saber histórico. Tais princípios sugerem uma aprendizagem histórica pautada não na quantidade ou na correção de informações factuais sobre o passado, mas sim na ideia de que aprender história é “aprender a pensar o passado historicamente” (Germiari, 2011, p. 57).

Segundo Lee (2005), as ideias substantivas estão relacionadas aos mais diferentes aspectos da atividade humana (econômico, político, social e cultural), ainda que a apreensão desses conceitos possa gerar dificuldades, devido à mudança de seus significados no tempo e no espaço. Por outro lado, os mecanismos de raciocínio utilizados para a construção do pensamento histórico – as

ideias meta-históricas, disciplinares ou de segunda ordem –, embora não componham o objeto de estudo do historiador, subjazem às construções da disciplina e da narrativa históricas. Estes elementos (conteúdos substantivo e de segunda ordem) são importantes para o aprendizado disciplinar, pois, articulados, favorecem a atribuição de sentidos aos conteúdos históricos.

Para Kitson et al. (2015), os conceitos de segunda ordem compõem a natureza investigativa do ensino de História e, a partir de um processo investigativo, esta disciplina contribui para que estudantes desempenhem um papel ativo na construção de seu próprio conhecimento. Um exemplo concreto apresentado por esses pesquisadores é o conceito de evidência (Kitson et al., 2015). Entendida como um conjunto de inferências que podemos extrair de fontes históricas, a evidência deve ser utilizada para a construção de explicações acerca de um problema sobre o passado.

Conforme Ashby (2011), a evidência é um dos conceitos disciplinares mais importantes para a Educação Histórica, já que viabiliza não apenas a obtenção de conhecimentos factuais acerca do passado, mas, sobretudo, porque favorece ao estudante entender como o conhecimento histórico é construído. Para esta pesquisadora, a compreensão histórica de jovens estudantes sobre a ideia de evidência denota “a importância do salto conceitual que os alunos precisam fazer” a fim de que percebam as fontes como testemunho (Ashby, 2006, p. 155).

Corroborando estas ideias, Wineburg (2007) percebe a evidência como o elemento que faz da história uma disciplina “não natural”, isto é, diferente de outras formas de conhecimento utilizadas para estabelecer conexão com o passado. Por meio dela, desenvolve-se o pensamento histórico, cujo processo se diferencia do pensamento comum por não se basear, apenas, em um aprendizado que associa novas informações a informações já conhecidas. Assim, Wineburg (2007) entende que o pensamento histórico exige do sujeito a habilidade de contextualização das fontes, de maneira que, sobre elas, não sejam lançadas apenas críticas, mas, sobretudo, questões capazes de favorecer a compreensão de lacunas de um dado momento histórico.

A compreensão deste conceito em situação escolar poderá contribuir para que o/a jovem consiga diferenciar opiniões criteriosas de opiniões não fundamentadas, na medida em que a evidência histórica “situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (Ashby, 2003, p. 42). Portanto, convém ressaltar que fontes não são evidências, embora possam produzi-las, “mas somente quando são usadas como tal, para apoiar uma afirmação,

apoiar uma teoria, estabelecer um fato ou gerar uma hipótese” (Ashby, 2011, p. 140, tradução nossa).

Ao investigar as concepções de estudantes do Ensino Básico acerca da evidência histórica, pesquisadores como Lee, Ashby e Dickinson (1996) e Ashby (2003) buscaram classificar as ideias observadas por meio de estudos empíricos em diferentes níveis que revelam “como as crianças pensam e importam seu próprio conjunto de pressupostos” (Lee et al., 1996, p. 55, tradução nossa). Organizados dentro de uma cadeia hierárquica, tais níveis compõem um modelo de progressão dividido em etapas que podem ser definidas não como elementos fixos, mas como “pontos de partida derivados de concepções de adultos, modificados pela experiência de trabalhar com crianças” (Lee et al., 1996, p. 59, tradução nossa).

Seguindo esta perspectiva, é possível vislumbrarmos estudos que também se apropriaram e, mesmo, modificaram tal modelo de progressão a fim de compreenderem as ideias de jovens estudantes sobre conceitos de segunda ordem (Simão, 2007; 2013; Alves, 2011). Embora não tenhamos a pretensão de classificar as narrativas aqui analisadas em termos de um modelo de progressão específico, utilizamos algumas das tipologias desenvolvidas pelos referidos pesquisadores no sentido de caracterizar tendências observadas no pensamento histórico dos participantes deste estudo.

MÉTODO

Seguindo os pressupostos da investigação qualitativa, desenvolvemos um estudo de caso a partir de abstrações construídas ao longo da pesquisa. Portanto, estivemos interessados nos modos como os sujeitos experimentaram, interpretaram e atribuíram sentidos ao fenômeno observado (Bogdan; Biklen, 1994). Mesmo trabalhando com o universo “dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, inspiramo-nos, também, no universo dos indicadores quantitativos, os quais viabilizaram uma “descrição matemática” do “pensamento” de nossos sujeitos (Minayo, 2009, p. 21; Minayo; Sanches, 1993).

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual localizada no bairro Butantã, na cidade de São Paulo, entre os meses de maio e junho de 2016. Participaram 106 estudantes, entre 12 e 16 anos de idade, dos gêneros masculino e feminino, distribuídos em turmas do 8º e do 9º anos do Ensino

Fundamental. Com a autorização de coordenadores e professores, realizamos um período de observação participante e, em seguida, aplicamos um instrumento para a coleta de dados.

Convém ressaltar que, na ocasião, vivenciávamos o golpe que depôs a presidenta Dilma Rousseff. Engendrado por parlamentares – alguns deles – julgados e, posteriormente, condenados por envolvimento em esquemas de corrupção, o fenômeno do *impeachment* gerou divergências, algumas das quais evidenciadas nas falas dos nossos participantes. A pesquisa, portanto, foi realizada sob uma conjuntura política marcada por uma guinada conservadora que lançava ataques à democracia e à diversidade cultural, bem como flertava com o retorno de práticas autoritárias (Seffner, 2019).

Considerando o contexto de realização da pesquisa, consultamos nossos participantes a fim de conhecermos suas ideias prévias acerca do Brasil vivido naquele momento. Dentre as opiniões aventadas, aquela que se sobrepôs destacava a ideia de “crise”. Embora não conseguissem elaborar definições complexas acerca deste conceito, a ideia de crise foi associada a expressões que, até então, tornavam-se comuns em vários tipos de mídia e, possivelmente, eram mencionadas em sala de aula, como “corrupção” (Reis, 2019). Diante deste quadro, consideramos a hipótese de que, para os estudantes, os problemas oriundos do tempo presente estariam relacionados a um passado marcado pela ameaça aos nossos direitos fundamentais, como cidadania e democracia.

Deste modo, elaboramos um instrumento de pesquisa que consistiu na exposição de referências históricas cujos temas contemplavam assuntos estudados ao longo do Ensino Fundamental ou de conhecimentos gerais, tangenciando temas como democracia na Grécia Antiga, acontecimentos políticos contemporâneos e a Ditadura Militar no Brasil (vide o quadro abaixo). Ainda que possam influenciar a construção das narrativas dos participantes, as fontes foram selecionadas justamente pelo fato de tangenciar – e não simplesmente apontar – os problemas de ordem política vividos por nós na ocasião da pesquisa. Talvez esta seja uma limitação do instrumento, porém, representa a tentativa de incitar os jovens estudantes a refletir acerca do tempo presente.

Figura 1 – Quadro de referências apresentadas no Instrumento de Pesquisa

<p style="text-align: center;">Texto I</p> <p>O que mais parecia uma briga entre políticos aristocratas de Atenas (na Grécia), por volta de 507 a.C., acabou conduzindo ao primeiro governo popular da história. As reformas políticas, introduzidas pelo nobre Clístenes e ampliadas nas décadas seguintes, criaram uma cidade-Estado na qual todos os homens adultos e livres participavam do governo. Estava inventada a democracia.</p> <p>Adaptado de: LOPES, Reinaldo José. Democracia enfim. <i>Superinteressante</i>, n. 266a, junho, 2009. Disponível em: http://super.abril.com.br/historia/democracia-enfim. Acesso em: 08 jun. 2016.</p>
<p style="text-align: center;">Texto II</p> <p>Na pólis grega, de modo geral, o exercício dos direitos políticos advindos da cidadania restringia-se aos homens livres nascidos na cidade. Os escravos, os estrangeiros e as mulheres não eram considerados cidadãos e, portanto, estavam excluídos da participação política.</p> <p>ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. <i>Conexões com a História</i>. São Paulo: Moderna, 2010.</p>
<p style="text-align: center;">Texto III</p> <p>No manifesto em defesa da economia e da democracia, governadores de nove Estados brasileiros pediram que se aguardasse o prazo para que cumprissem suas promessas de campanha. Eles afirmaram que os compromissos só poderão ser cumpridos se houver respeito às regras da democracia, com o cumprimento dos mandatos de quem foi legalmente escolhido pelos cidadãos brasileiros em 2014.</p> <p>“O mandato de quatro anos determina um prazo para que os compromissos de campanha sejam cumpridos, para que os desafios sejam vencidos, os ajustes sejam feitos, os projetos sejam implementados e os resultados sejam colhidos. E isso exige respeito às regras constitucionais, razão pela qual consideramos incabível qualquer tipo de interrupção do mandato da presidenta Dilma Rousseff, já que não há motivo jurídico para tanto”.</p> <p>Adaptado de: PORTAL PLANALTO. <i>Governadores do Nordeste divulgam manifesto em defesa da economia e da democracia do País</i>. Palácio do Planalto: Presidência da República, 18 de julho de 2015. Disponível em: http://www2.planalto.gov.br/noticias/2015/07/governadores-do-nordeste-divulgam-manifesto-em-defesa-da-economia-e-da-democracia-do-pais. Acesso em: 09 jun. 2016.</p>

Texto IV

Nos momentos de instabilidade política, um Estado de perfil autoritário se apressa em nomear seus inimigos: anarquistas, comunistas, integralistas, feministas, terroristas. Serão eles os alvos prioritários da política repressiva.

O Brasil vivenciou dois momentos críticos de ditadura que impediram o exercício da democracia: durante o Estado Novo comandado por Getúlio Vargas (1937-1945) e durante a Ditadura Militar (1964-1985). Em ambos os períodos, a sociedade brasileira ficou dependente de um Estado que agiu apoiado por um conjunto de aparelhos repressivos cuja ação trouxe graves consequências para o país.

Adaptado de: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Quando um país se apequena. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, n. 103, abr. 2014. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/quando-um-pais-se-apequena>. Acesso em: 09 jun. 2016.

Fonte: O autor

Em seguida, a partir de cinco questões abertas, buscamos compreender: 1) o que os estudantes inferiam a partir dos textos; 2) suas reflexões acerca dos conceitos expressos; e, 3) a forma como elaboravam perspectivas de futuro. Em outras palavras: os textos apresentados poderiam se converter em evidências para explicar o tempo presente? A partir da situação esboçada pelos jovens participantes, bem como da inferência dos textos, seria possível projetar expectativas de futuro?

O instrumento de pesquisa foi inspirado nos trabalhos de Isabel Barca (2000), que estudou a ideia de provisoriedade das explicações históricas de jovens portugueses, de Ana Catarina Simão (2007; 2013), que pesquisou sobre a concepção de estudantes acerca do conceito de evidência histórica, e de Ronaldo Alves (2011), cujo trabalho analisou a consciência histórica de estudantes brasileiros e portugueses. Estas pesquisas contribuíram para a percepção das ideias de segunda ordem (como explicação, evidência, compreensão e significância históricas) formuladas por estudantes a partir de instrumentos que exploraram diferentes tipos de fontes, escritas e/ou imagéticas.

As respostas dos estudantes foram coligidas em um *corpus* textual, denominado *Operações do Pensamento Histórico*, e, em seguida, analisadas segundo os pressupostos da *Grounded Theory* (GT) – teoria e método de análise segundo a qual categorias e conceitos são fundamentados a partir dos dados (Strauss; Corbin, 2008; Tarozzi, 2011). Com auxílio do IRAMUTEQ, *software* computacional que viabiliza análises textuais, realizamos uma Classificação Hierár-

quica Descendente (CHD), tipo de análise multivariada cujas classes são construídas com base na frequência das palavras (Camargo; Justo, 2013).

As funcionalidades do *software*, principalmente suas representações gráficas, como é o caso do dendograma que segue adiante (figura 2), otimizaram o procedimento de codificação dos dados. No entanto, ele não nos eximiu de outras etapas preconizadas pela GT, tais como a indicação da área de investigação; a definição da pergunta, dos métodos e instrumentos; a recolha de dados; a seleção da amostragem teórica; a análise e a avaliação da pesquisa (Strauss; Corbin, 2008; Tarozzi, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O IRAMUTEQ, por meio de seus algoritmos, subdividiu as narrativas dos estudantes (106), compiladas no *corpus Operações do Pensamento Histórico*, em 200 segmentos de texto (ST), dos quais 152 (76%) foram considerados na Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Cada segmento de texto apresentou uma ocorrência média de 32,29 palavras. O *corpus*, por sua vez, possui 1.037 formas distintas, cujo número de ocorrências foi de 6.459, ou seja, cada palavra não-instrumental teve uma frequência média de 6,22 vezes. Para a representação gráfica desta análise, consideramos, no dendograma a seguir, as 10 palavras com maior frequência (f) e poder de associação à classe – qui-quadrado (x^2).

De acordo com o gráfico, observamos que o dendograma referente ao *corpus Operações do Pensamento Histórico* sofreu duas partições. Na primeira delas, a classe 3 foi isolada das demais. Já na segunda, surgiram as classes 1 e 2. Nesta divisão, houve uma distribuição equilibrada de participantes, ou seja, não houve predominância de um determinado grupo por classe, seja em relação à faixa etária, ao gênero ou à série. Quanto à porcentagem dos segmentos de texto retirada, também observamos um ligeiro equilíbrio, sendo a classe 1 constituída por 38,16% dos ST considerados na análise; a classe 2, por 32,89%; e a classe 3, por 28,95%. Vejamos, de maneira mais detalhada, esta classificação.

Figura 2 – CHD do corpus Operações do Pensamento Histórico

Classe 2 Inferências a partir dos textos 50 st (32,89%)			Classe 1 Projeções de futuro 58 st (38,16%)			Classe 3 Reflexões sobre conceitos históricos 44 st (28,95%)		
Palavras	f	x2	Palavras	F	x2	Palavras	f	x2
Acontecer	19	36.60	Futuro	19	25.33	Mulher	17	26.64
Texto	19	22.94	Ruim	12	17.66	Grego	12	24.16
Falar	24	18.07	Ficar	11	15.81	Diferente	10	18.74
Confirmar	16	14.73	Melhorar	19	14.44	Ditadura	7	18.01
Explicar	12	14.36	Pior	12	12.35	Parte	7	18.01
Ler	6	12.74	Bom	11	10.67	Mostrar	6	15.33
Briga	6	12.74	Melhor	12	8.53	Negro	6	15.33
Situação	19	11.63	Imaginar	14	8.39	Escravo	8	13.56
Saber	12	9.01	Continuar	10	5.73	Pais	16	11.98
Dilma	6	6.78	Mundo	6	4.86	Votar	6	11.50

Fonte: O Autor.

INFERÊNCIAS A PARTIR DOS TEXTOS

Nesta categoria foram reunidas as impressões dos estudantes acerca dos textos apresentados nos instrumentos. Tais referências explicariam a situação de “crise” evidenciada nas ideias prévias dos participantes? Pelo dendograma, observamos que parte dos estudantes realizou a leitura dos textos propostos, a exemplo daqueles que utilizam a palavra “texto” (f = 19) ou o verbo “ler” (f = 6):

No *texto* não fala diretamente o porquê que o Brasil ficou dependente (...) precisamos de mais fatos e que seja mais explicado (estudante 07, gênero feminino, 15 anos, 9º ano).

Não explicam a situação do Brasil porque isso já aconteceu e atualmente não está acontecendo. (...) tudo que está escrito no *texto* já aconteceu e não está acontecendo atualmente (estudante 09, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

Quando *lemos* estes *textos* não dá pra compreender exatamente sobre o que é argumentado, pois o Brasil tem diversos problemas, então precisaria de um livro, pra falar tudo que está acontecendo (estudante 31, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

Pra mim os *textos* explicam um pouco do que acontece no Brasil porque falta mais coisa (estudante 54, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

(...) algumas coisas que eu *li* nesses *textos* eu já sabia um pouco (estudante 74, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

Ao perscrutar os textos inseridos no instrumento, os estudantes parecem se frustrar pela imparcialidade das fontes em relação àquilo que entendiam como a situação do Brasil atual. É como se esperassem que as referências históricas trouxessem respostas prontas, solucionando o problema apontado pelas suas ideias prévias. Para Simão (2007; 2013) e Alves (2011), estas inferências poderiam revelar uma concepção de evidência histórica como “informação”, na medida em que as fontes disponibilizadas são analisadas não pelo contexto de sua produção ou pela intencionalidade dos seus autores, mas sim pelos enunciados que carregam: “a preocupação é encontrar a conclusão correta, a melhor informação” (Simão, 2013, p. 1254). Apesar disso, parte dos jovens buscou explicar “situações” (f = 19) e outros elementos que os textos falaram ou deixaram de “falar” (f = 24), tais como “briga” (f = 6) e “Dilma” (f = 6):

Porque no texto um explica *brigas* entre deputado, senadores, etc. (...) houve briga em Atenas e está havendo *briga* atualmente no Brasil (estudante 126, gênero masculino, 13 anos, 8º ano).

Porque no começo não tem nada a ver, pois *fala* de *situações* anteriores e não atuais (estudante 90, gênero feminino, 13 anos, 9º ano).

Porque no começo não tem nada a ver, pois ele *fala* que parecia uma *briga* entre políticos aristocratas de Atenas (na Grécia). E no final já fala da *Dilma* (estudante 89, gênero feminino, 13 anos, 9º ano).

Porque *não falaram* sobre o *Impeachment* da *Dilma*, o Brasil todo foi pra[s] ruas fazer justiça. Sim, porque se o *povo* for pra rua lutar pelo que é do *povo* brasileiro[,] o Brasil vence (estudante 245, gênero feminino, 13 anos, 8º ano).

Algumas coisas acontecem na *situação* atual e outras coisas não acontecem mais (estudante 22, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

Porque *falou* um pouco dos direitos humanos e da *Dilma*, mas não explica muito [a] atual situação do Brasil. (...) Porque o Brasil não tem nenhum presidente que preste[;] o Brasil é rico em tudo, mas nenhum sabe fazer coisa que serve[,] um dos melhores países do mundo (estudante 41, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

Nestas passagens, os estudantes demonstram (ou querem demonstrar) que realizaram as leituras. Para isso, apontam os principais fatos mencionados, ensaiando, em alguns momentos, uma ligeira comparação entre uma situação do passado (havia “briga” em Atenas) com uma situação do presente (há “brigas” no Brasil). Finalmente, concluem que a ausência de informações ou fatos relativos ao momento atual impede a compreensão da crise no Brasil – tema priorizado nas narrativas prévias.

Ao perceber a necessidade de “verificar a incidência de elementos comprobatórios do fato narrado dentro do texto historiográfico (fonte)” para “elaborar sua própria narrativa avaliativa”, estes participantes parecem se aproximar de uma concepção de evidência como “testemunho” (Alves, 2011, p. 180). Conforme Simão (2013, p. 1254), esta perspectiva revela que “os alunos reproduzem a informação, mas não geram inferências a partir das fontes – não é conhecimento histórico construído (embora pareça), mas simples reprodução”.

Finalmente, emitem uma opinião favorável aos excertos, afirmando que os mesmos podem “confirmar” (f = 16) suas ideias prévias acerca do Brasil:

(...) os textos falam só um pouco a situação do Brasil. A leitura dos textos *confirmou* a minha *opinião* porque era isso que eu achava antes de ler o texto (estudante 32, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

(...) os textos estão falando de outros países só que o que está falando é o que está acontecendo no Brasil. [A leitura dos textos] *Confirmou* [minha opinião] porque o que está escrito é quase a mesma coisa que está acontecendo aqui (estudante 13, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

Porque no começo não tem nada a ver, pois ele fala que parecia uma briga entre políticos aristocratas de Atenas (na Grécia). E no final já fala da Dilma. [A leitura dos textos] *Confirmou* [minha opinião]. Sim, porque o Brasil está na crise por causa da democracia (estudante 89, gênero feminino, 13 anos, 9º ano).

Embora percebam a diferença entre o conteúdo das fontes, as respostas limitam-se a uma simples confirmação de ideias prévias. Assim, as inferências realizadas a partir do instrumento de pesquisa revelam uma adesão “às informações contidas nas fontes históricas como forma de referendar a opinião que dizem possuir a respeito do tema” (Alves, 2011, p. 177). De outro modo, os estudantes “mostram dificuldade em relacionar fontes discordantes e, se confrontados com esta situação, a maioria considera que essas fontes não são úteis” (Simão, 2013, p. 1253). Tal perspectiva se assemelha a uma concepção de evidência como “cópia do passado”.

REFLEXÕES SOBRE CONCEITOS HISTÓRICOS

Nesta categoria, observamos algumas ideias em torno de elementos que contribuem para uma definição de “democracia”. Tal definição, no entanto, não é construída de maneira direta, mas sim a partir da comparação entre os modelos de governo do Brasil e da Grécia Antiga. Considerados “diferentes” (f = 10), estes sistemas políticos apresentam algumas particularidades:

(...) no Brasil, todos [os] maiores de idade pelo menos tem o *direito* de *votar*, ciente da responsabilidade que tem em mãos (estudante 113, gênero feminino, 13 anos, 8º ano).

(...) nós tem *direito* de ser *livre* e não como os escravos que eles não era livre, eles era comandado por um branco (estudante 78, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

(...) [n]a democracia grega as mulheres, os escravos e os estrangeiros eram *excluídos* da política, já aqui é diferente, ainda bem. Aqui todos tem *direito* de *participar da política*, até porque teve uma presidenta mulher. Então acredito que todos podem participar (estudante 28, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

(...) os brasileiros podem *fazer o que quiser*, já na Grécia, as mulheres, escravos e viajantes *não podiam votar* por isso eles eram *excluídos* (estudante 71, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

Conforme essas narrativas, os estudantes vislumbram a ideia de democracia a partir de direitos como liberdade, participação política e voto – elementos considerados imprescindíveis. Embora não apresentem uma concepção precisa, os estudantes parecem concordar que “votar” (f = 6) é a possibilidade de eleger seus representantes. Mais adiante, discorrem também sobre o que entendem por liberdade:

(...) nós somos *livres* pra fazer quase tudo que nós queremos (estudante 19, gênero masculino, 15 anos, 9º ano).

(...) somos *livres* para fazermos o que bem entendermos, é claro que dentro da lei, nós não somos obrigados a quase nada, somos *livres* e temos nossa vida e cuidamos dela, não tem ninguém que comanda nossa vida (estudante 33, gênero masculino, 13 anos, 9º ano).

Por um lado, a liberdade constitui-se como um direito de realizar escolhas e expressar vontades que é inerente ao ser humano, todavia, delimitado pelas

normas que regem o país. Por outro lado, a exclusão de diferentes grupos sociais, como no caso das “mulheres” (f = 17) e “negros” (f = 6), contribui para que a ideia de democracia seja vista como algo negativo, razão pela qual a democracia brasileira pode ser mais (ou menos) apreciada:

A democracia grega comandava as *mulheres* como um lixo. Só os homens podiam fazer tudo e as *mulheres*, *negros* e os estrangeiros não eram considerados nada na democracia grega (estudante 245, gênero feminino, 13 anos, 8º ano).

[No Brasil] *mulheres* podem votar, *negros* podem votar, maior parte do preconceito já acabou, mas ainda existe, não é um país 100% democrático, mas estamos indo pelo caminho certo (...) [.] Aqui, querendo ou não tem a igualdade sem preconceitos com nada, lógico que estamos falando de modo geral, não certamente à risca (estudante 121, gênero feminino, 13 anos, 8º ano).

[No Brasil] qualquer uma pessoa pode participar da política, por mais que as *mulheres* estão sendo bem difícil a situação delas (estudante 118, gênero feminino, 12 anos, 8º ano).

Observamos o descontentamento dos estudantes com o tratamento excludente às mulheres e negros, estes últimos equivocadamente associados à figura do “escravo” (f = 8). Isto conduz alguns participantes a pensar na fragilidade desta forma de governo no Brasil, já que “grande parte deles [brasileiros] não aceita pessoas *negras* e homossexuais” (estudante 73, gênero masculino, 14 anos, 9º ano) e “ainda existir racismo e excluirmos os *negros*” (estudante 11, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

De maneira geral, os participantes aqui alocados concordam com o conteúdo expresso pelas fontes, apropriando-se de seus conceitos substantivos para justificar que o Brasil é um país democrático ou, pelo menos, com alguns aspectos democráticos. Neste sentido, parecem elaborar “sua versão retirando afirmações verdadeiras de diferentes relatos” (Simão, 2013, p. 1255). Embora não façam uma distinção entre as fontes apresentadas, refletindo sobre a diversidade narrativa nelas contida, os jovens buscam nos vestígios “regras gerais que possam comprovar sua maneira de agir perante a demanda colocada”, postura que “amplia seu campo de experiência e abstração do conhecimento histórico” (Alves, 2011, p. 182). Portanto, essa maneira de pensar poderia ser aproximada de uma concepção de evidência como “prova”.

PROJEÇÕES DE FUTURO

Esta categoria reuniu o maior número de segmentos de texto retido em nossa análise auxiliada pelo IRAMUTEQ. Nela, é fácil identificarmos o tema agrupado, seja pela frequência ($f = 19$) ou pelo poder de associação ($x^2 = 25,33$) representativos da palavra “futuro”. Ao projetarem suas expectativas sobre o futuro, os participantes tendem a se posicionar a partir de um lugar específico, notadamente o Brasil, mas também o “mundo” ($f = 6$):

O Brasil está falindo. Como será no *futuro*[?] Como as crianças vão enxergar o *mundo*[?] (...) Será que o Brasil vai superar esse sufoco até 2017 e [a]diante[?] (estudante 16, gênero masculino, 13 anos, 9º ano).

(...) Imagino que se tivermos vontade de mudar, nós conseguimos deixar não só o Brasil, mas sim um *mundo* melhor. Sem preconceitos, sem nada de ruim. Mas se caso ao contrário deixarmos o errado permanecer, nosso *futuro* será horrível (estudante 11, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

Estas narrativas deixam transparecer incertezas advindas do tempo presente. Isto nos leva a pensar que, ao refletirem sobre o futuro, os jovens tendem a reconsiderar a situação atual do país, conforme revelaram suas ideias prévias. Por este motivo, podemos inferir que a ação de “imaginar” ($f = 14$) – como o país ou o mundo irão “ficar” ($f = 11$) – é uma tarefa complexa, cujos efeitos não podem ser mencionados de maneira precisa. Ao aventar projeções de futuro, o emprego dos verbos “melhorar” ($f = 19$) e “continuar” ($f = 10$) pode ser revelador:

(...) da forma que eu vejo o país, ele pode *melhorar* porque no momento está ruim por causa da presidência (...), políticos mentem para ganhar a eleição, mas ainda está por vir pessoas boas que *melhorem* o Brasil e faça o que promete (...). O país pode *melhorar*, mas se *continuarem* a roubar dinheiro e outros recursos do país ele vai ficar pior mas ainda pode *melhorar* (...) (estudante 33, gênero masculino, 13 anos, 9º ano).

Se não *melhorar*, se *continuar* com a corrupção em alta, o futuro, certamente vai ser o fim. Fome, miséria, mulheres desempregadas, sem moradia e sem condições[,] de crise (estudante 121, gênero feminino, 13 anos, 8º ano).

Não imagino porque está acontecendo muita coisa de ruim no país, se por acaso as situações *melhorarem* talvez dê para imaginar sim o futuro do Brasil (estudante 246, gênero masculino, 13 anos, 8º ano).

(...) eu acho que aqui no Brasil tem muito roubo. Se *continuar* assim, eu acho que não. O Brasil está uma vergonha, às vezes eu tenho até vergonha de dizer que sou brasileiro (estudante 239, gênero masculino, 12 anos, 8º ano).

(...) se não *mudar* o modo que está agora, o Brasil não terá um futuro próspero (estudante 129, gênero feminino, 13 anos, 8º ano).

Ao lembrar questões políticas e problemas como a corrupção, os participantes não se mostram otimistas em relação ao futuro. Embora apresentem o desejo de melhorias, entendem que, caso as situações descritas continuem e não haja mudanças – seja de ordem política, econômica ou social –, as expectativas para o futuro serão negativas. Por outro lado, há narrativas que se posicionam de maneira contundente: ou se espera um futuro “bom” (f = 11), “melhor” (f = 12), ou um futuro “ruim” (f = 12), “pior” (f = 12):

Eu imagino um futuro *bom* mais melhor que hoje (estudante 243, gênero feminino, 14 anos, 8º ano).

Uma situação imagino no futuro um pouco *melhor*[,] porque essa situação é só uma situação momentânea[;] no futuro vai melhorar se Deus quiser (estudante 45, gênero masculino, 15 anos, 9º ano).

Eu imagino que no futuro irá estar *melhor* tanto em relação a violência, quanto na política, pois eu tenho esperança que no futuro tudo será *melhor* (estudante 26, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

Ruim, porque o Brasil sempre vai de mal a *pior* e agora com o Temer, vixe já era! KKK FORA TEMER!!! (estudante 04, gênero masculino, 14 anos, 9º ano, destaque do estudante).

Ruim, porque como as coisas andam atualmente, no futuro vai ser *ruim* (estudante 74, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

Só vai de mal a *pior*, infelizmente (estudante 69, gênero feminino, 15 anos, 9º ano).

(...) o Brasil só está cada vez mais *pior* (...). Do jeito que estão as coisas, eu não tenho certeza de nada (estudante 59, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

Apesar de estas projeções serem realizadas em comparação ao tempo presente, as narrativas parecem não considerar a importância do momento vivido ou das ações que devem ser empreendidas para que ocorram mudanças. Desta forma, o futuro será melhor ou pior dependendo não de transformações sociais ou históricas, mas de elementos contingenciais, como a vontade de Deus e o sentimento de esperança, para um futuro melhor; ou, a ideia de que, se está ruim, a tendência é permanecer desse jeito.

Finalmente, convém observar que, embora os participantes elaborem projeções de futuro, relacionando, em certa medida, o tempo vindouro ao tempo presente, suas narrativas não estabelecem relação com o passado, nem mesmo aquele evidenciado nos excertos do instrumento de pesquisa. Talvez, as expectativas sejam construídas com base não em conhecimentos escolares, a exemplo das fontes apresentadas, mas sim em conhecimentos advindos do lugar social dos participantes, o que pode revelar um conjunto de ideias relacionadas às suas representações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito das limitações do próprio instrumento, que isoladamente não permite a apreensão das mais diferentes nuances do pensamento histórico de jovens em ambiente escolar, é necessário ressaltar-se que estudantes (e, mesmo, professores de história) tendem a confrontar um texto ou fonte histórica de maneira diferente daquela que se espera de um historiador.

Ao comparar a leitura de textos históricos realizada por estudantes do curso secundário e historiadores das mais diferentes áreas, Sam Wineburg (2001) observou que a principal diferença reside na percepção dos significados localizados não apenas no texto literal, mas, principalmente, nos subtextos. Constituído por significados ocultos e latentes, os subtextos são observados a partir de duas esferas complementares. Na primeira delas, o texto é visto como um “artefato retórico”, por meio do qual “os historiadores tentam reconstruir os propósitos, intenções e objetivos do autor” (Wineburg, 2001, p. 103, tradução nossa). Porém, considerando que o texto vai “além do uso da linguagem como uma tecnologia linguística para persuasão”, o pesquisador também reconhece o texto como “artefato humano”, na medida em que “enquadra a realidade e divulga informações sobre as suposições, visão de mundo e crenças de seu autor” (Wineburg, 2001, p. 103, tradução nossa).

Desta forma, enquanto os historiadores buscam entender as atribuições do documento apresentado, entendendo o autor e o contexto de sua produção,

os estudantes deixam estas questões de lado e limitam-se a buscar informações que satisfaçam as perguntas que lhes foram apresentadas. Portanto, embora o estudante possa demonstrar habilidades de leitura textual, geralmente não apresenta habilidades de leitura subtextual. Segundo Wineburg (2001), isto ocorre porque, em geral, a “compreensão de leitura” compartilhada entre educadores limita-se ao que os testes de leitura podem medir: o texto e o leitor. Logo, o processo de leitura se torna uma maneira de aprender novas informações e não “uma maneira de se envolver em novos tipos de pensamento” (Wineburg, 2001, p. 123, tradução nossa) – opção que seria a ideal.

Os dados observados neste estudo nos conduzem a pensar que, quando incitados a uma reflexão baseada em fontes textuais, os estudantes tendem a ser menos fluentes em sua escrita – comparando as categorias que exigiam a leitura dos textos com aquela em que isso não era exigido. Apesar da dificuldade em refletir sobre as referências históricas apresentadas, já que “os alunos não conseguiram ver o texto como um instrumento social habilmente trabalhado para alcançar um fim social” (Wineburg, 2001, p. 107), os participantes conseguiram, ao menos, localizar informações e responder a perguntas literais e inferenciais sobre seus conteúdos, contribuindo para que percebêssemos diferentes concepções em torno do conceito de “evidência histórica”.

Embora nossa intenção não tenha sido a de classificar as manifestações de pensamento histórico em níveis de progressão específicos, baseamo-nos em modelos utilizados por diferentes pesquisadores a fim de caracterizar as narrativas construídas. Conforme os modelos de progressão utilizados por Simão (2007; 2013) e Alves (2011), poderíamos conjecturar que, no grupo aqui investigado, sobretudo nos segmentos de texto relacionados às classes 2 e 3 da CHD, houve a presença dos quatro primeiros níveis de pensamento histórico acerca da “evidência” (evidência como cópia do passado, como informação, como testemunho ou conhecimento e como prova). Segundo Alves (2011), estas manifestações também estariam relacionadas aos níveis de consciência histórica tradicional e exemplar da tipologia de Rüsen. Em nossa análise, não observamos os outros níveis que completariam o modelo destes pesquisadores, a saber, evidência restrita e evidência em contexto, as quais, na perspectiva rüseniana, corresponderiam às formas de pensamento crítico e genético, respectivamente (Alves, 2011).

Entretanto, é necessário ressaltar que, diferentemente dos pesquisadores mencionados, não analisamos as respostas dos participantes com base em uma única questão do instrumento. Desta forma, percebemos que, dependendo do tipo de pergunta efetuada, os estudantes mobilizavam diferentes estratégias

para a inquirição das fontes. Logo, observamos que um mesmo participante poderia ter suas respostas caracterizadas em níveis mais simples para uma determinada pergunta ou mais complexos, para outra.

Ainda conforme o dendograma analisado, a classe 1 foi a mais significativa, tendo em vista o agrupamento do maior número de segmentos de texto relativos às projeções de futuro dos participantes. Este conjunto de ideias respondia, sobretudo, à última questão do instrumento, em que a leitura dos textos não era um requisito obrigatório. Percebemos, portanto, que a fluidez das narrativas construídas pelos estudantes tende a ser maior quando não há necessidade de leitura ou inferência a fontes.

As conclusões que os participantes esboçaram nessa categoria talvez estejam muito mais ligadas à sua consciência histórica do que, necessariamente, às operações do pensamento histórico. Isto, contudo, não invalida – pelo contrário, fortalece – a percepção de que pensamento histórico e consciência histórica são categorias de pesquisa distintas que se tornam mais ricas quando analisadas em conjunto.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011, p. 322.
- ASHBY, Rosalyn. Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BRAGA, Isabel (Org.). *Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais em Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2003. p. 37-57.
- ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, Especial, p. 151-170, 2006.
- ASHBY, Rosalyn. Understanding historical evidence: teaching and learning challenges. In: DAVIES, Ian (Ed.). *Debates in history teaching*, London: Routledge, 2011. p. 137-147.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras – História*. Porto, III série, v. 2, p. 13-21, 2001.
- BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2000.

- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. *Temas em Psicologia*, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.
- GERMINARI, Geysa D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, v. 11, n. 42, p. 54-70, 2011.
- KITSON, Alison; HUSBANDS, Chris; STEWARD, Susan. *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Tradução de Pablo Manzano Bernárdez. Madrid: Ediciones Morata, 2015.
- LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding History. In: DONOVAN, M. Suzanne; BRANSFORD, John D. (Eds.). *How students learn: history in the classroom*. Washington, D.C.: National Academies Press, 2005. p. 31-78.
- LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn; DICKINSON, Alaric. Progression in children's ideas about History. In: HUGHES, Martin (Ed.). *Progression in learning*. Clevedon: Multilingual Matters; BERA Dialogues II, 1996, p. 50-81.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.
- REIS, Aaron Sena Cerqueira. *Brasil em tempos de crise: um estudo sobre a consciência histórica de jovens estudantes*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. 181 p.
- RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*, n. 2, p. 163-209, 2009.
- RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (Orgs.). *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 21-42.

- SIMÃO, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira. *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2007.
- SIMÃO, Ana Catarina. Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. In: PRATS, Joaquín; BARCA, Isabel; FACAL, Ramón (Orgs.). *Atas do V Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Ibero americano & Congresso Internacional das XIII Jornadas de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2013. p. 1247-1259.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- TAROZZI, Massimiliano. O que é a *grounded theory*?: Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Tradução de Carmem Lussi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 192 p.
- WINEBURG, Sam. *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001. 269 p.
- WINEBURG, Sam. Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, London: The Historical Association, n. 129, p. 6-11, 2007.

Artigo recebido em 13 de maio de 2020.

Aprovado em 23 de outubro de 2020.

