UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AARON SENA CERQUEIRA REIS

**Brasil em tempos de crise:
um estudo sobre a consciência histórica de jovens estudantes**

São Paulo
2019

AARON SENA CERQUEIRA REIS

**Brasil em tempos de crise:
um estudo sobre a consciência histórica de jovens estudantes**

Versão Original

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Formação, Currículo e
Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Katia Maria Abud

São Paulo
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

R375b Reis, Aaron Sena Cerqueira
 Brasil em tempos de crise: um estudo sobre a
 consciência histórica de jovens estudantes / Aaron
 Sena Cerqueira Reis; orientadora Katia Maria Abud. -
 - São Paulo, 2019.
 181 p.

 Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
 Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) --
 Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
 2019.

 1. Ensino de história. 2. Didática da história. 3.
 Educação histórica. 4. Representações sociais. 5.
 Consciência histórica. I. Abud, Katia Maria, orient.
 II. Título.

REIS, Aaron Sena Cerqueira

Brasil em tempos de crise: um estudo sobre a consciência histórica de jovens estudantes

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

*Para Joilson,
companheiro desta e muitas outras viagens.*

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho representa um novo campo de possibilidades acadêmicas e profissionais que não teria sido possível sem o apoio de muitas pessoas, as quais quero agora expressar minha gratidão.

Inicialmente, gostaria de agradecer às professoras e professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sobretudo, à professora **Katia Abud**, pela generosidade com que me recebeu, pelas reuniões sempre amistosas, pela disponibilidade, além da orientação deste trabalho. Também agradeço à professora **Dislane Zerbinatti** por sua supervisão no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino e pela demonstração de confiança.

Agradeço às professoras **Marlene Cainelli** e **Regina Ribeiro** que contribuíram com este trabalho ainda na fase de qualificação. Às professoras, juntamente com o professor **Ronaldo Alves**, agradeço também pela participação na banca de defesa. Obrigado pela disponibilidade, generosidade e observações.

No âmbito institucional, agradeço às educadoras e educadores da FEUSP com quem tive o privilégio de trabalhar no Programa de Formação de Professores, além das funcionárias e funcionários, da secretaria à biblioteca, pelo suporte e atendimento sempre eficaz. Agradeço também à CAPES que, apesar da desvalorização sofrida nos últimos anos, investiu em estudos como este, demonstrando respeito e incentivo ao pesquisador/a brasileiro/a.

Agradeço aos coordenadores/as, professores/as e estudantes da Escola Estadual Almeida Júnior que possibilitaram a realização da pesquisa, especialmente aos professores **Marcelo Stavale** e **João Paulo Lisboa** que facilitaram o contato com a escola.

Agradeço às amigas e amigos que tornaram minha estada em São Paulo muito mais agradável. **Simone Santos**, obrigado por ter compartilhado dessa trajetória, me apresentando a gastronomia paulistana e por ter sido presente em momentos importantes na construção da tese. **Rosalia Caya**, obrigado pelas palavras de incentivo, pelas conversas, doces e poesias. **Regiane Carvalho**, obrigado por me apresentar a vi(ra)da cultural de sampa, por sua simplicidade e felicidade irradiante. **Evelyn Cervantes** e **Wellington Gonçalves**, obrigado pelo apoio sempre que eu precisei me ausentar da cidade. Obrigado pela companhia de todos vocês!

Do meu Estado natal, gostaria de reconhecer e agradecer o incentivo de professores que acompanharam minha trajetória ainda na Universidade Federal de Sergipe: **Antonio Lindvaldo**, **Fernando Sá** e **Itamar Freitas**. Obrigado pelas oportunidades que me concederam.

Amigos de Graduação, Iniciação Científica, Mestrado... Amigos da vida. **Eduardo Teles** e **Márcia Barbosa**, obrigado pelos vários momentos de descontração e tensão compartilhados há uma década. Vocês não sabem o quanto estiveram presentes nesta etapa!

Agradeço a toda minha família, sobretudo aos meus avós **Carlos** e **Sena**, **Eduardo** e **Luíza**, as minhas tias **Fátima**, **Janete** e **Cida**, a minha irmã **Alannah**, pela presença amorosa e constante. Agradeço a minha mãe, **Dora**, por ter feito todo o possível para que eu pudesse estudar e chegar até aqui. Mãe, obrigado por seu amor, coragem e dedicação.

Finalmente, agradeço ao **Joilson**, a quem dedico esta tese. Obrigado por ter acreditado, incentivado, insistido, persistido e por continuar me apoiando, sempre com muita paciência, e também, muito carinho, respeito e dedicação. Esta vitória é nossa!

RESUMO

REIS, Aaron Sena Cerqueira. **Brasil em tempos de crise**: um estudo sobre a consciência histórica de jovens estudantes. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Com esta tese, objetivamos entender a construção da consciência histórica de jovens estudantes a partir de reflexões sobre acontecimentos que lhes são contemporâneos. Nossa hipótese foi a de que perspectivas sobre o tempo presente, em suas dimensões política, econômica, social e cultural, influenciariam neste processo. De fato, no período em que os dados da pesquisa foram coletados, importantes acontecimentos no Brasil ganhavam projeção nos mais diferentes tipos de mídia. Poderiam estes eventos converterem-se em carências de orientação? Em outras palavras, seriam problemas capazes de incitar os/as participantes a buscar respostas na experiência do passado para, assim, efetuar as projeções de futuro? A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual localizada no Bairro Butantã, em São Paulo/SP e dividiu-se em dois momentos. No primeiro, realizado em 2016, empreendemos a uma observação participante, por meio da qual acompanhamos as aulas de história em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Nesta etapa, aplicamos 3 instrumentos: inicialmente, com o intuito de construir o perfil socioeconômico e cultural dos participantes; em seguida, perscrutar as ideias prévias evidenciadas em aula e; finalmente, analisar as operações do pensamento histórico em torno de concepções relacionadas ao Brasil hodierno. Realizado em 2017, o segundo momento da pesquisa baseou-se em nova coleta de dados por meio de um instrumento que visava perceber as ideias de senso comum acerca do nosso país, de modo a ressaltar uma articulação temporal. Seguindo os pressupostos da *Grounded Theory* e com auxílio de um *software* computacional, o IRAMUTEQ, analisamos os dados que demonstraram a construção da consciência histórica dos/as jovens estudantes a partir de uma situação de “crise”. Evidenciamos, portanto, que os problemas atuais, apontados pelos/as participantes, incitaram-lhes a buscar respostas na experiência do passado para explicar o presente e, assim, efetuar as projeções de futuro.

Palavras-chave: Ensino de história. Didática da história. Educação histórica. Representações sociais. Consciência histórica.

ABSTRACT

REIS, Aaron Sena Cerqueira. **Brazil in times of crisis**: a study on the historical consciousness of young students. 2019. 181 p. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2019.

With this thesis, we aim to understand the construction of historical consciousness of young students from reflections on events that are contemporary. Our hypothesis was that perspectives on present time, in their political, economic, social and cultural dimensions, would influence this process. In fact, during the period in which the research data were collected, important events in Brazil gained projection in the most different types of media. Could these events become a lack of guidance? In other words, would they be problems that might prompt participants to seek answers in past experience in order to make future projections? The research was carried out in a public school located in the Butantã neighborhood, in São Paulo/SP and divided into two moments. In the first one, held in 2016, we embarked on a participant observation, through which we accompany the history classes from the 6th to the 9th year of Elementary School and from the 1st to the 3rd year of High School. In this stage, we applied three instruments: initially, with the purpose of constructing the socioeconomic and cultural profile of the participants; then, to examine the previous ideas evidenced in class and; finally, to analyze the operations of historical thought around conceptions related to modern Brazil. Realized in 2017, the second moment of the research was based on a new data collection through an instrument that aimed to perceive the common sense ideas about our country, in order to emphasize a temporal articulation. Following the assumptions of Grounded Theory and with the help of computer software, IRAMUTEQ, we analyzed the data that demonstrated the construction of the historical consciousness of the young students from a “crisis” situation. Thus, the present problems pointed out by the participants stimulated them to seek answers in the past experience to explain the present and thus to make the projections of the future.

Keywords: History teaching. Didactics of history. Historical education. Social representations. Historical consciousness.

RESUMEN

REIS, Aaron Sena Cerqueira. **Brasil en tiempos de crisis: un estudio sobre la conciencia histórica de jóvenes estudiantes**. 2019. 181 pag. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, São Paulo, 2019.

Con esta tesis, pretendemos entender la construcción de la conciencia histórica de jóvenes estudiantes a partir de reflexiones sobre acontecimientos que les son contemporáneos. Nuestra hipótesis fue la de que perspectivas sobre el tiempo presente, en sus dimensiones política, económica, social y cultural, influyen en este proceso. De hecho, en el período en que los datos de la encuesta fueron recolectados, importantes acontecimientos en Brasil ganaban proyección en los más diferentes tipos de medios. ¿Podrían estos eventos convertirse en carencias de orientación? En otras palabras, ¿serían problemas capaces de incitar a los/las participantes a buscar respuestas en la experiencia del pasado para, así, efectuar las proyecciones de futuro? La investigación fue realizada en una escuela pública ubicada en el Barrio Butantã, en São Paulo/SP y se dividió en dos momentos. En el primero, realizado en 2016, emprendemos una observación participante, por medio de la cual acompañamos las clases de historia del 6º al 9º año de la Enseñanza Fundamental y del 1º al 3º año de Secundaria Obligatoria. En esta etapa, aplicamos 3 instrumentos: inicialmente, con el propósito de construir el perfil socioeconómico y cultural de los participantes; a continuación, escrutar las ideas previas evidenciadas en clase y; finalmente, analizar las operaciones del pensamiento histórico en torno de las concepciones actuales en Brasil. Realizado en 2017, el segundo momento de la investigación se basó en nueva recolección de datos por medio de un instrumento que pretendía percibir las ideas de sentido común acerca de nuestro país, para resaltar una articulación temporal. Siguiendo los presupuestos de Grounded Theory y con ayuda de un software computacional, IRAMUTEQ, analizamos los datos que demostraron la construcción de la conciencia histórica de los jóvenes estudiantes a partir de una situación de “crisis”. Evidenciamos, por lo tanto, que los problemas actuales, señalados por los/las participantes, incitaron a buscar respuestas en la experiencia del pasado para explicar el presente y, así, efectuar las proyecciones de futuro.

Palabras clave: Enseñanza de la historia. Didáctica de la historia. Educación histórica. Representaciones sociales. Conciencia histórica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Matriz disciplinar de Rüsen	32
Figura 2 - Arquivo de texto	75
Figura 3 - Localização de vocábulos	76
Figura 4 - Quadro descritivo do primeiro estudo	81
Figura 5 - CHD do corpus Ideias sobre História	83
Figura 6 - Análise de similitude do corpus Ideias sobre História.....	91
Figura 7 - CHD do corpus Assuntos Históricos	96
Figura 8 - AFC do corpus Assuntos Históricos.....	105
Figura 9 - Quadro descritivo do segundo estudo.....	111
Figura 10 - CHD do <i>corpus Brasil atual</i>	112
Figura 11 – Análise de similitude do corpus Brasil atual.....	119
Figura 12 - Quadro de referências apresentadas no instrumento 2.....	123
Figura 13 - CHD do corpus Operação com fontes escritas	127
Figura 14 - AFC do corpus Operação com fontes escritas	134
Figura 15 - Quadro comparativo entre RS e Consciência Histórica	146
Figura 16 - Quadro descritivo do terceiro estudo	147
Figura 17 - CHD do corpus Brasil em crise	149
Figura 18 - AFC do corpus Brasil em crise.....	158
Figura 19 - Análise de similitude do corpus Brasil em crise.....	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Faixa etária	57
Tabela 2 - Cursos	58
Tabela 3 - Escolaridade dos pais ou responsáveis	60
Tabela 4 - Situação profissional dos pais ou responsáveis	61
Tabela 5 - Ocupação dos pais ou responsáveis.....	61
Tabela 6 - Atividades nas horas vagas.....	62
Tabela 7 - Programas de TV	63
Tabela 8 – Preferência de filmes	64
Tabela 9 – Preferência musical.....	64
Tabela 10 - Sites mais acessados	65
Tabela 11 - Espaços culturais frequentados	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC	Análise Fatorial de Correspondência
ANPUH	Associação Nacional de História
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EDM	Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GPEDHI	Grupo de Pesquisa em Didática da História
GT	<i>Grounded Theory</i>
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IRAMUTEQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
LAPEDUH	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
NC	Núcleo Central
RS	Representações Sociais
ST	Segmentos de texto
TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFS	Universidade Federal de Sergipe
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA.....	20
2.1 PERSPECTIVAS ACERCA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA, DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA E DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	20
2.2 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA TEORIA DE RÜSEN.....	28
2.2.1 Fundamentos da teoria da história de Rüsen	30
2.2.2 O pensamento histórico e a formação de sentido nas ciências culturais	35
2.2.3 A consciência histórica na matriz disciplinar de Rüsen.....	41
2.2.4 O paradigma narrativista e a consciência histórica	44
2.2.5 Perspectivas acerca da teoria de Rüsen.....	48
3. MÉTODO.....	54
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	54
3.2 AMOSTRA	56
3.2.1 A escola e seu público.....	56
3.3 INSTRUMENTOS	67
3.4 PROCEDIMENTOS	68
3.5 ANÁLISE DOS DADOS	72
3.5.1 O uso do IRAMUTEQ	73
4. HISTÓRIA E CONHECIMENTO HISTÓRICO NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DAS IDEIAS PRÉVIAS A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA	78
4.1 ENTRE CIÊNCIA E DISCIPLINA: CONCEPÇÕES SOBRE HISTÓRIA.....	82
4.1.1 História como ciência.....	83
4.1.2 História como disciplina	87
4.1.3 Consolidando a análise.....	90
4.1.4 Considerações sobre os dados	92
4.2 ENTRE O TEMPO PRESENTE E A TRADIÇÃO: CONCEPÇÕES SOBRE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS	95
4.2.1 História do tempo presente.....	96
4.2.2 História geral	101
4.2.3 História do Brasil	102
4.2.4 Consolidando a análise.....	104
4.2.5 Considerações sobre os dados	106

5. DESLINDANDO O BRASIL ATUAL: OPERAÇÕES DO PENSAMENTO HISTÓRICO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	108
5.1 O BRASIL ATUAL: IDENTIFICANDO SITUAÇÕES, CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS	111
5.1.1 Situação de crise	113
5.1.2 Causas da crise	115
5.1.3 Consequências da crise	116
5.1.4 Consolidando a análise.....	118
5.1.5 Considerações sobre os dados	120
5.2 OPERAÇÕES MENTAIS BASEADAS NA LEITURA DE FONTES ESCRITAS.....	122
5.2.1 Inferências a partir dos textos.....	128
5.2.2 Reflexões sobre conceitos históricos	130
5.2.3 Projeções de futuro.....	132
5.2.4 Consolidando a análise.....	134
5.2.5 Considerações sobre os dados	135
6. PERCEPÇÕES SOBRE UM PAÍS EM CRISE: A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	138
6.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA O ESTUDO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	138
6.1.1 A abordagem estrutural da teoria das representações sociais	142
6.1.2 Aproximações entre a teoria das representações sociais e a teoria da consciência histórica	145
6.2 CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE.....	150
6.2.1 Representações do presente.....	150
6.2.2 Articulações com o passado	152
6.2.3 Projeções para o futuro.....	154
6.3 CONSOLIDANDO A ANÁLISE	157
6.3.1 Análise Fatorial de Correspondência (AFC)	157
6.3.2 Análise de similitude	159
6.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS	161
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	169

1. INTRODUÇÃO

Esta tese se insere em um conjunto de trabalhos que vêm sendo desenvolvidos sob a orientação da professora Katia Maria Abud, coordenadora do Grupo de Pesquisa em Didática da História (GPEDHI). Vinculado ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), o GPEDHI enfoca os processos de ensino-aprendizagem da história, sobretudo, no ambiente escolar, onde as construções mentais de professores/as e estudantes são tomadas como objeto de estudo. Apesar de um alinhamento conceitual com a didática da história, não desconsideramos as contribuições epistemológicas advindas de outras correntes, a exemplo da educação histórica. Acreditamos que ambas representam possibilidades de renovação a um campo de estudos que, no Brasil, foi definido como ensino de história.

Como objeto de pesquisa, o ensino de história foi consolidado, principalmente, com a emergência de debates promovidos a partir do *I Seminário Perspectivas do Ensino de História* (1988), seguido do *I Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História* (1993) e do *XVIII Simpósio Nacional de História* que, a partir de 1995, passou a privilegiar esta temática no âmbito da Associação Nacional de História (ANPUH). Esses eventos propiciaram reflexões em torno de um estatuto científico para o campo de pesquisa e, também sobre os desafios evidenciados na prática do ensino de história, como a formação de professores, a produção do conhecimento escolar, os usos do livro didático e de diferentes linguagens, as reformas curriculares, a implementação de políticas educacionais, dentre outros temas (GUIMARÃES, 2012; OLIVEIRA, 2003).

Para Maria Auxiliadora Schmidt (2012), a trajetória do ensino de história no Brasil pode ser compreendida a partir de quatro fases, cujos processos de escolarização e formação da cultura escolar contribuíram para a definição do seu “código disciplinar”. Na primeira delas, a fase de “construção” (1838-1931), destacou-se “a necessidade de definição de uma identidade nacional” por meio de uma “pedagogização” da história. Em seguida, houve uma “consolidação” (1931-1971), marcada por reformas educacionais que contribuíram para o aperfeiçoamento do método do ensino de história. A terceira fase pode ser caracterizada como um momento de “crise” (1971-1984), tendo em vista a gradativa ampliação dos estudos sociais e a limitação do ensino de história ao antigo 2º grau. Marcado pelo fim da ditadura militar, finalmente, surgiu o momento de “reconstrução do código disciplinar da história no

Brasil” (1984-?) que se fortaleceu com a produção de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Esta última etapa representou uma valorização da história como disciplina escolar e, a partir dela, intensificaram-se, também, as pesquisas acerca do seu ensino que, de acordo com Circe Bittencourt (2011), podem ser analisadas em dois momentos. O primeiro deles (1988-1996) visava subsidiar os debates em torno das reformulações curriculares em voga no país, as quais reintroduziam as disciplinas anteriormente substituídas pelos estudos sociais. No segundo momento (1997-2009), as pesquisas sobre (história do) ensino de história se consolidavam em virtude de diferentes aspectos, como a ampliação da noção de fonte histórica e a aproximação com outras áreas do conhecimento, o que favoreceu, inclusive, “a incorporação dos alunos e dos professores como sujeitos da constituição da História como disciplina escolar” (BITTENCOURT, 2011, p.93).

Adentrando neste campo, durante o mestrado em Educação, realizado na Universidade Federal de Sergipe (UFS), foi possível averiguar uma das questões localizada no primeiro momento de produção dos estudos sobre ensino de história, qual seja a de evidenciar tensões e disputas em torno da história escolar no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) oitocentista (REIS, 2013). Considerando a importância desta instituição para a formatação de um modelo de história nacional, analisamos pareceres de livros didáticos por ela produzidos, localizando alguns dos debates que favoreceram a consolidação da disciplina de história no currículo brasileiro. Nesse estudo, foi possível perceber a importância do livro didático, um material que, apesar de contradições, favorece a compreensão da disciplina escolar.

Nesta tese, contudo, gostaríamos de mudar o foco da pesquisa. Pretendemos analisar, não o que os livros didáticos evidenciam, em termos de conhecimento histórico, mas sim, os conhecimentos históricos utilizados por jovens estudantes do ensino Fundamental e Médio. Para isso, perscrutamos os saberes (históricos) trazidos para sala de aula por meio de narrativas escritas, o que, segundo Rüsen, é capaz de evidenciar a consciência histórica dos participantes. Entendida como uma atividade mental de interpretação do passado para a compreensão do presente e orientação do futuro, a consciência histórica pode ser categorizada em diferentes níveis, mais ou menos complexos, que revelam a interação dos sujeitos com os saberes históricos e sua utilização na vida prática (RÜSEN, 2005, 2015). Neste sentido, consideramos que em um mesmo ambiente escolar, os estudantes podem expressar diferentes ideias acerca da história e seus conteúdos, utilizando-os em sua vida prática de maneira igualmente distinta.

O tema desta pesquisa segue algumas tendências observadas por Flávia Caimi (2015) em estudo exploratório sobre o estado da arte do ensino de história no Brasil. Portanto, embora tenha uma presença mais modesta em relação às pesquisas de caráter bibliográfico e documental, o estudo da consciência histórica será aqui consubstanciado por meio de uma pesquisa de campo, a partir da qual estaremos envolvidos com um contexto educativo específico. Nele, desenvolveremos ações de observação, referenciadas por instrumentos de produção e coleta de dados para averiguar competências capazes de contribuir com a construção do pensamento histórico dos jovens estudantes. Sem uma demarcação rígida das fronteiras que permeiam o ensino de história (como aquelas que delimitam a educação histórica ou a didática da história), a tese se coaduna com os estudos interessados em desvendar, ao menos em parte, a “caixa preta” da sala de aula.

Originalmente, tínhamos a ideia de entender a relação que o/a estudante estabelecia com o livro didático e, a partir de então, analisar as possibilidades de aprendizagem oferecidas pelo material. Entretanto, considerando que, na unidade de campo pesquisada essa relação praticamente inexistia, pois, os professores utilizavam diferentes materiais para o ensino da disciplina, mudamos o foco do material para o/a próprio/a aluno/a.

Por se tratar de um estudo qualitativo, não partimos de ideias previamente concebidas. Valorizando o caráter processual da pesquisa, estabelecemos questionamentos mais amplos para a construção de problemas e hipóteses relacionadas à observação do objeto de estudo em seu ambiente natural. Neste sentido, com base no perfil dos/as participantes, elaboramos algumas indagações gerais: para os/as estudantes, o que significa história? Quais os temas ou assuntos considerados mais importantes? Como constroem seu pensamento histórico? Como se relacionam com as fontes escritas? Quais as representações construídas acerca do presente? Como as relacionam à experiência do passado? Como projetam o futuro? Enfim, como eles se percebem nessa relação temporal?

Embora nos guiássemos por estes questionamentos, não pudemos desconsiderar que, no período em que os dados foram coletados, importantes acontecimentos ganhavam projeção nos mais diferentes tipos de mídia, sobretudo, os sórdidos conchavos políticos que culminaram com o “*impeachment*” da presidenta, eleita democraticamente, Dilma Rousseff, situação que contribuiu para o agravamento das relações políticas, econômicas e sociais do Brasil. Esta observação nos levou a um problema específico: Poderiam estes eventos converterem-se em carências de orientação? Em outras palavras, seriam problemas capazes de incitar os/as participantes a buscar respostas na experiência do passado para explicar o presente e, assim, efetuar as projeções de futuro?

Partimos da hipótese de que as perspectivas acerca do momento vivido, em suas dimensões política, econômica, social e cultural, poderiam influenciar no processo de construção da consciência histórica dos/as jovens estudantes. Deste modo, nosso objetivo principal foi entender este processo (o da construção da consciência histórica) a partir de reflexões sobre acontecimentos contemporâneos aos/às participantes. Para alcançá-lo, evidenciamos as contribuições epistemológicas que, no ensino de história, viabilizam a compreensão do conceito de consciência histórica, tal como proposto por Rüsen. Em seguida, construímos o perfil dos participantes, o que nos garantiu a possibilidade de: a) perscrutar as ideias prévias que os/as jovens evidenciavam em sala de aula; b) analisar as operações do pensamento histórico efetuadas para a percepção de conceitos substantivos e de segunda ordem relacionados ao Brasil atual; e c) perceber as ideias de senso comum capazes de evidenciar uma orientação no tempo.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual localizada no Bairro Butantã, em São Paulo/SP e dividiu-se em dois momentos. No primeiro, realizado em 2016, empreendemos a uma observação participante, por meio da qual acompanhamos as aulas de história em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Nesta etapa, aplicamos 3 instrumentos: o primeiro visava construir o perfil socioeconômico e cultural dos participantes; o segundo, perscrutar as ideias prévias evidenciadas em aula e; o terceiro, analisar as operações do pensamento histórico em torno de concepções relacionadas ao Brasil hodierno. Realizado em 2017, o segundo momento da pesquisa baseou-se em nova coleta de dados, por meio de um instrumento que visava perceber as ideias de senso comum acerca do nosso país, de modo a ressaltar uma articulação temporal. Com base nos pressupostos da *Grounded Theory* e com auxílio de um *software* computacional, o IRAMUTEQ, analisamos os dados que sugeriram a construção da consciência histórica dos/as jovens estudantes a partir de uma situação de “crise”.

Seguindo as *Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: parte I (ABNT)* (2016), o trabalho foi dividido em 7 (sete) seções, contadas desde a introdução até as considerações finais. Entre estes elementos, apresentamos uma seção teórica (2), uma seção relativa ao método (3) e três seções de estudos empíricos (4, 5 e 6).

Embora tenhamos nos apropriado de diferentes perspectivas do ensino de história para a proposição dos estudos empíricos desta tese, partimos do conceito de consciência histórica por entendê-lo como um eixo articulador de toda a pesquisa. Assim, perscrutamos como esta ideia foi tecida por Rüsen em sua teoria da história, sobretudo em sua matriz do pensamento histórico e discutimos o meio pelo qual esta ideia é explicitada, a narrativa histórica (seção 2).

Em seguida, propomos a discussão do método (seção 3). Neste momento, apresentamos o perfil dos participantes e do *locus* de pesquisa. Após menção aos instrumentos utilizados, apresentamos os procedimentos adotados em nossa trajetória de campo e expomos o método de análise dos dados. Considerando que a pesquisa foi pautada na teoria fundamentada (*Grounded Theory*), as seções que seguiram podem ser observadas como etapas do processo de codificação dos dados.

Na codificação aberta, analisamos o conjunto de ideias prévias evidenciadas pelos/as estudantes nas aulas de história (seção 4). Deste modo, intentamos construir um “perfil conceitual” que nos mostrasse tanto os significados atribuídos à história quanto os conhecimentos considerados históricos. Percebemos, assim, que para o grupo investigado, história pode ser vista como ciência ou disciplina, e seus conteúdos podem revelar acontecimentos ligados ao Brasil ou ao mundo. Atrelado ao momento inicial da investigação, este foi um estudo aberto às vicissitudes do campo e, por isto, os resultados obtidos corroboraram para a elaboração das demais etapas.

Com base no processo de codificação axial, investigamos as operações do pensamento histórico em torno de conceitos de segunda ordem (explicação e evidência) (seção 5). No primeiro momento, incitamos os/as estudantes a refletir sobre o Brasil hodierno e apresentamos um conjunto de fontes que discorriam sobre temas como ditadura, democracia e *impeachment*. A ideia foi incentivá-los a construção de narrativas que dialogassem com os referidos textos. Observamos que, não obstante as inferências realizadas, os/as jovens demonstraram dificuldades em estabelecer relações temporais que articulassem o presente – caracterizado por uma situação de crise – ao passado evidenciado nas fontes.

Na etapa de codificação seletiva, buscamos valorizar as ideias de senso comum acerca do Brasil em situação de crise para entender como as representações sociais podem contribuir com a construção da consciência histórica dos/as jovens estudantes (seção 6). Então, analisamos as narrativas produzidas pelos/as participantes que contemplavam problemas do tempo presente, suas possíveis causas (localizadas no passado) e as projeções ou expectativas de futuro. Percebemos que, embora conseguissem elaborar tal articulação temporal, os jovens ainda possuíam dificuldade em se perceber como agente histórico.

Esperamos que a leitura desta pesquisa proporcione aos leitores uma reflexão sobre o ensino de história em uma perspectiva interdisciplinar, por meio da qual possamos fomentar em nossos/as alunos/as uma reflexão crítica do nosso contexto psicossocial.

2. CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

A partir das contribuições teórico-metodológicas de domínios distintos, buscamos, nesta seção, valorizar o campo do ensino de história. Deste modo, discutimos a influência de pesquisas na área da didática da história, educação histórica e, também, das representações sociais. Em um segundo momento, nos detemos na análise do conceito de consciência histórica como formulado por Rüsen. Acreditamos que, além do diálogo, tais perspectivas sejam capazes de fomentar a compreensão de fenômenos ocorridos no âmbito escolar.

2.1 PERSPECTIVAS ACERCA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA, DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA E DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

No processo de aprendizagem, a história contribui com a percepção de fatos, acontecimentos ou narrativas não como verdades absolutas, mas sim, como um acúmulo de experiências da vida prática que pode ampliar o modo como os/as estudantes se relacionam com o mundo (LEE, 2011). Por este motivo, a disciplina de história nos exige um posicionamento reflexivo, investigativo e crítico para compreensão e validação do passado – o que, aliás, constitui-se como expectativas de aprendizagem em diferentes currículos, nacionais e internacionais.

No entanto, considerando a diversidade de assuntos relativos à experiência do homem no tempo, muitos professores se questionam acerca daquilo que deve ser convertido em “história”. Para Alison Kitson, Chris Husbands e Susan Steward, “o desafio subjacente de se ensinar história nas escolas deriva das decisões acerca do que ensinar, como estruturar o conteúdo que se ensina, que métodos adotar e como avaliar e valorizar o que se ensina” (2015, p.22, tradução nossa). Considerando, portanto, que o ensino de história é baseado na seleção de temas caros ao sujeito contemporâneo, os pesquisadores ingleses enfatizam um problema apontado por muitos estudiosos do campo do currículo: a questão de poder.

De modo geral, o currículo é um campo de pesquisa extremamente complexo, principalmente por causa da divergência de ideias acerca de seu conceito. Comumente, seu significado é reduzido às noções como as de programas de curso, conteúdos de ensino ou ainda projeto político pedagógico. Para o pesquisador Jean-Claude Forquin (1993, p.22-24), no entanto, o currículo pode ser entendido como um “um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem”, ou ainda como um “empreendimento de transmissão cognitiva e cultural”.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2003, p.14), o termo deveria ser concebido a partir de uma perspectiva socio-histórica, já que depende “precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”. Em sua concepção, a questão sobre o “quê” ensinar deve ser constantemente submetida à questionamentos, evidenciando as conexões entre saber e poder. O problema do posicionamento crítico (ou pós-crítico) apresentado por Silva (2003), é que, em sala de aula, o professor não tem tempo para refletir, de modo mais acurado, sobre os conhecimentos que devem ser ministrados. Assim, o docente recorre às práticas consideradas tradicionais, onde o conteúdo aparece definido seja no currículo, seja no livro didático.

Talvez, a solução para este entrave, seria pensar em um currículo que valorizasse o conhecimento escolar. De acordo com Michael Young (2013, p.7), uma abordagem do currículo com base no conhecimento deveria partir da premissa de que o saber “não é estático nem dado; é sempre falível e pode ser desafiado”. Nas palavras deste autor, é o chamado “conhecimento poderoso”, um conhecimento que é ao mesmo tempo especializado, pois definido entre as fronteiras disciplinares, e diferente das experiências cotidianas do estudante. “Aberto ao debate”, este saber viabiliza a ideia de um Currículo Nacional que “garante uma base comum de conhecimento para todos os alunos” (YOUNG, 2013, p.10) e defende as especialidades não como substitutas da experiência, mas como um elemento que a amplia. Esta proposta de currículo prevê o conhecimento a que o aluno tem direito.

Porém, a definição deste conhecimento é muito complexa. Conforme a história do ensino de história no Brasil, por exemplo, é evidente a disparidade de propostas pensadas para a disciplina, principalmente entre as décadas de 1980 e 1990, quando ela deixava de ser atrelada aos Estudos Sociais. Analisando diferentes currículos, produzidos nas referidas décadas, a pesquisadora Circe Bittencourt (1998) observou que a tônica dos documentos recaía sobre a seleção de conceitos e temas capazes de conduzir o estudante à compreensão de sua identidade social e histórica. Por outro lado, ao estudar as propostas curriculares produzidas entre 2007 e 2012, período no qual se concentraram reformas curriculares estaduais para a ampliação do ensino fundamental em nove anos, Margarida Oliveira e Itamar Freitas (2012) enfatizaram a necessidade de se perceber o grau de complexidade cognitiva exigida pelos objetivos de ensino e a forma como os mesmos são distribuídos no currículo.

Tais estudos evidenciam que, divididos entre a seleção da forma (objetivos) e do conteúdo (conhecimentos históricos), muitos professores lidam com este entrave buscando articular a história acadêmica à história escolar. Como nos lembra Katia Abud (2016), vale enfatizar que, sendo a história um fato político, qualquer posicionamento tomado em relação ao seu ensino é de interesse dos cidadãos.

Talvez por este motivo, a pesquisadora Nicole Lautier (2011, p.51) adverte que, no âmbito escolar, o profissional docente deve “suscitar as condições para [fazer o aluno] passar da simples narrativa à narrativa histórica, ou pelo menos a uma forma aligeirada da narrativa histórica”. Tarefa complexa, pois, ainda que se baseiem no “pensamento natural” dos alunos, os professores devem conduzi-los a um “pensamento racional”. Neste sentido, podemos concordar com a existência de uma “defasagem entre as intenções e os atos” docentes, que, muitas vezes, os leva a reproduzir um conhecimento histórico linear e acrítico (LAUTIER, 2011, p.51).

Tão complexa quanto a situação do ensino de história na França, delineada por Lautier (2011), pode ser considerado o caso espanhol. Segundo Rafael Valls (2006), o ensino de história na Espanha foi alvo de intensas discussões, sobretudo pela oposição que o *Ministério da Educação* e a *Real Academia de la Historia* faziam às propostas de reformulação curricular que, nos anos 1990, previam conteúdos mais flexíveis, atentos aos problemas cotidianos e preocupados com a construção do raciocínio do aluno em detrimento da memorização de fatos, datas e personagens. Na visão de Valls (2006), o conservadorismo dessas instituições contribuiu para a implementação, na década seguinte, de um currículo baseado na mescla entre mudanças e permanências, as quais refletem, por um lado, ideias críticas e reflexivas nas propostas curriculares e na produção de livros didáticos e, por outro lado, a existência de um código disciplinar marcante entre os professores cujas práticas tendem a seguir elementos tradicionais de ensino.

Na esfera da instrução oficial, é perceptível o quanto o trabalho do professor ainda é prescrito por finalidades que visam a transmissão de conhecimentos de uma história dita “científica” para uma “educação cívica”. Resta ao docente lidar com a “gestão dos contrários, a gestão do rigor científico e a referência aos valores” (LAUTIER, 2011, p.52), ou seja, cabe articular os conhecimentos históricos, os interesses da legislação e os da comunidade de alunos. Logo, ainda que o currículo – considerado um documento oficial de ligação entre a disciplina e a ciência histórica – seja apropriado como um guia, o professor deve considerar alguns “ajustes” em virtude do surgimento de novos suportes da cultura histórica¹ do público estudantil, a exemplo da internet.

Evidentemente, ferramentas como esta contribuem para a massificação do conhecimento histórico, porém, cabe ao professor reforçar a “capacidade de identificar,

¹ Convém destacar este termo que, para Maria Auxiliadora Schmidt (2014, p.32) “é a própria memória histórica, exercida na e pela consciência histórica, a qual dá ao sujeito uma orientação temporal para a sua práxis vital, oferecendo uma direção para a atuação e autocompreensão de si mesmo”.

verificar a origem, escolher, [e] classificar” as fontes (LAUTIER, 2011, p.53). Então, para aqueles que consideram o conhecimento histórico escolar como vulgarização ou adaptação do saber dito “acadêmico” ou “científico”, é preciso refletir sobre a escola como um *locus* onde se desenvolve um diferente tipo de cultura, a cultura escolar, a qual possui propriedades específicas caracterizadas por um sistema criativo, responsável não apenas pela “reprodução”, mas também pela “produção” de novos conhecimentos.

Para Antonio Viñao Frago (2007, p.85), o termo “cultura escolar” deve ser utilizado para ressaltar o caráter relativamente autônomo da escola, a qual “não se limita a reproduzir o que está fora dela”, mas adapta essa realidade, contribuindo, inclusive, para a constituição de produtos específicos, a exemplo das disciplinas escolares. Este ponto de vista nos permite afirmar que o conhecimento acadêmico não é o único a contribuir com o pensamento histórico na sala de aula, ideia que se tornou objeto da didática da história.

Ao considerar as contribuições da cultura histórica para o ensino de história, a pesquisadora Nicole Tatiaux-Guillon (2011) observa que, não obstante as escolas francesas adotarem o método da “exposição-dialogada” para favorecer a “interação entre alunos e professor”, a predominância de um ensino tradicional faz com que o professor imponha seu discurso frente aos estudantes. Deste modo, a eficiência deste profissional é medida a partir de sua “habilidade de adaptar a história ensinada na escola para os alunos lhes apresentar (...) conhecimento apreensível, e habilidade de motivar e fazer interessar os alunos” (TATIAUX-GUILLON, 2011, p.20). Os estudantes, por outro lado, são considerados incapazes de “elaborar uma clara e verdadeira interpretação acerca do passado” e, por isso, “precisam aprender antes de raciocinar e pensar historicamente” (TATIAUX-GUILLON, 2011, p.20).

Embora considere a didática da história como um campo de pesquisa marginalizado, Tatiaux-Guillon (2011) aponta algumas iniciativas que têm contribuído com a reflexão acerca dos recursos e perspectivas da didática da história a partir de três linhas: o “aprendizado da história”, onde o aluno pode ser visto como um “sujeito” que constrói seu conhecimento a partir de situações e interações sociais às quais ele se defronta; o “ensino eficiente”, que visa conferir “mais espaço para as atividades e expressão dos alunos” e; os “objetivos e finalidades da história ensinada nas escolas” que começam a ser ampliados para uma visão multiculturalista (TATIAUX-GUILLON, 2011, p.29).

A abordagem da didática da história contribui, assim, com diferentes propostas, as quais podem modificar a relação do estudante com o conhecimento histórico (evitando a tradicional fórmula decorativa), bem como evidenciar saberes que os habilite a perceber sua identidade em uma postura de alteridade. Ela lida com o que é, o que pode e o que deveria ser

apreendido (tarefas empírica, reflexiva e normativa da didática da história), características que a torna “uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História” (BERGMANN, 1990, p.29).

Nesta linha de raciocínio, Rüsen (2010, p.23) considera a didática da história não apenas como uma “disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar”. Para ele, a didática da história pode relacionar-se às teorias históricas e pedagógicas, na medida em que deixa de se preocupar com a simples transmissão de conhecimentos e valores produzidos pela ciência histórica e passa a questionar se aqueles conhecimentos possuem “um conjunto de critérios educacionais preexistentes e extradisciplinares” (RÜSEN, 2010. p.29). Em uma perspectiva mais ampla, a didática da história proposta por Rüsen (2010, p.32) ocupa-se de “todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática”.

Dialogando com autores de origem alemã, francesa e brasileira, Oldimar Cardoso (2008) propõe uma concepção de didática da história surgida em oposição à ideia de que a história escolar é uma “simplificação” da história dos historiadores ou, mesmo, uma “coleção de métodos” utilizáveis no ensino. Para o pesquisador, a didática (*Geschichtsdidaktik*) é parte indissociável da história e, deste modo, “abrange mais do que a realidade escolar”, ela contempla “todas as elaborações da história sem forma científica”, evidenciando uma determinada cultura histórica, isto é, o modo como cada sociedade se relaciona com seu passado e estabelece orientações na vida prática (CARDOSO, 2008, p.158).

Em outras palavras, a didática da história estuda a consciência histórica em suas diferentes acepções, seja ela relacionada ao “pensar segundo conceitos e métodos históricos, (...) 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). Este conceito pode ser entendido como um elo capaz de correlacionar os estudos desenvolvidos na área da didática com a educação histórica (*history education*), perspectiva que tem no ensino-aprendizagem da história seu objeto.

Para Isabel Barca (2001, p.13), a educação histórica é 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 é conhecida como Cognição Histórica Situada. Com esta abordagem é possível distanciar pressupostos generalistas, os quais categorizam o pensamento em níveis abstratos ou

concretos que diminuem o valor da história, considerada demasiadamente abstrata para jovens com menos de 16 anos (BARCA, 2001).

Conforme Geyso Germinari (2011), as pesquisas em educação histórica sustentam-se nos pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico e apresentam três enfoques principais, relacionados: ao raciocínio e a 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 correção de informações factuais sobre o passado, mas sim, na ideia de que aprender história é “aprender a pensar o passado historicamente” (GERMINARI, 2011, p.57).

Originada na Inglaterra, esta vertente de pesquisa em cognição histórica esteve atrelada à necessidade de uma aprendizagem baseada na “progressão” de conceitos históricos e meta-históricos, por meio da qual as crianças pudessem operar mudanças de ideias, de forma que este processo lhes fosse perceptível (LEE et al., 1996; GERMINARI, 2011). Sob o impacto do projeto britânico CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*), desenvolveram-se estudos que buscaram entender, por exemplo, a compreensão histórica de jovens estudantes sobre a ideia de “evidência”, mostrando “a importância do salto conceitual que os alunos precisam fazer [...] a partir da compreensão das fontes como testemunho para trabalhar o conceito de evidência” (ASHBY, 2006, p.155).

Nesta perspectiva, o “progresso na aprendizagem histórica passa pela reflexão de como aliar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do passado”, relação que necessita de “uma noção aplicável de literacia histórica” (GERMINARI, 2011, p.59). A partir deste “conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado”, torna-se possível “ler historicamente o mundo”, em um processo que envolve a apreensão de diferentes saberes: a leitura de diferentes tipos de fontes e suportes; a seleção de fontes para confirmar ou refutar argumentos; a compreensão da própria identidade e a do outro; o levantamento de hipóteses de investigação (GERMINARI, 2011, p.59).

Como entusiasta dos estudos sobre cognição histórica, Barca (2000; 2001) tem buscado entender o pensamento histórico de estudantes portugueses, constatando que, não obstante a uma “progressão por idade e ano de escolaridade”, as pesquisas evidenciam a possibilidade de “alunos mais novos (...) [mostrarem] ideias mais elaboradas que alunos mais velhos e com mais escolaridade” (BARCA, 2001, p.17). Estudos nesta linha evidenciam princípios de uma aprendizagem em história que, mesmo não possuindo caráter especulativo, prescritivo ou impressionista, seguem uma metodologia científica capaz de “constituir

recursos preciosos para projetar aulas de história de uma forma fundamentada” (BARCA, 2001, p.20).

Partindo destes princípios, pesquisadores de diversos países, não apenas da Inglaterra, mas também dos Estados Unidos, Canadá, Portugal, Espanha e, mais recentemente, o Brasil, tem promovido uma reflexão sobre a história do ponto de vista da prática da vida real (BARCA, 2001; GERMINARI, 2011). Arelada, portanto, ao conceito de consciência histórica, parte das pesquisas busca entender este fenômeno a partir do processo de reprodução ou construção de um currículo por parte do professor. Deste modo, explicitam como a formação acadêmica influencia no momento da elaboração de um currículo próprio e ressaltam a distância entre as propostas curriculares oficiais e o que realmente acontece em sala de aula (ABUD, 2003; SCHMIDT; GARCIA, 2007).

No Brasil, desde que verificado o crescimento de grupos de pesquisa sobre ensino de história na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre os anos de 2000 e 2005, observou-se o surgimento de temáticas ligadas à didática da história (em 2004) e educação histórica (em 2005) (EVANGELISTA; TRICHES, 2006). Nos últimos anos, estes grupos já apresentam identidades mais definidas.

No âmbito do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), por exemplo, as pesquisas evidenciam a sistematização de experiências de estágio; a reflexão de professores dos ensinos Fundamental e Médio sobre objetos relacionados ao ensino de história; e, ainda, a produção de dissertações e teses que relacionam ao ensino, temas como gênero, identidade e inclusão. Por sua vez, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) promove, por meio de seu Mestrado em Educação e do grupo de pesquisa História e ensino de História, uma série de pesquisas que visam compreender a consciência histórica de crianças e jovens em situação formal ou informal de ensino. Neste sentido, debruçam-se sobre a percepção de conceitos como significância, mudança, evidência e narrativa histórica (CAINELLI; SCHMIDT, 2012).

Para Itamar Freitas (2014, p.54), os estudos nos campos da didática da história e da educação histórica no Brasil “fundamentam a reivindicação do domínio dos historiadores sobre o campo do ensino de História”. Segundo o pesquisador, estas propostas partem do “princípio secular” de que “ensina-se história como ciência da História”, todavia, enquanto na Educação Histórica “a história fundamenta-se nas operações processuais – no método”, na Didática da História, as carências humanas constituem-se como o ponto de partida da vida prática (FREITAS, 2014, p.54). Não obstante a constatação de que tais perspectivas possuem focos diferentes, é nítido que ambas apresentam respostas aos atuais desafios do ensino de

história, como as “políticas para o livro didático, elaboração dos currículos da escolarização básica e a formação de professores” (FREITAS, 2014, p.55).

A comparação estabelecida por Freitas (2014) levou em conta as escolas inglesa de educação histórica e alemã de didática da história. Neste sentido, o conjunto de diferenças entre as mesmas tende a ser maior, como bem observado pelo pesquisador. Todavia, considerando o que podemos chamar de escola brasileira de educação histórica, percebemos o oposto. Na medida em que se apropriam do referencial teórico de Rüsen, sobretudo seu conceito de consciência histórica, as pesquisas desenvolvidas no Brasil se renovam. Ao analisar o estudo de Oliveira e Schmidt (2014), Saddi (2015, p.118) destaca que é “a partir da práxis dos alunos que o professor identifica o conhecimento histórico que ele considera significativo”. Seguindo esta tendência, poderíamos, inclusive, nos apropriar das representações do cotidiano elaboradas pelos/as jovens para, assim, compreender sua consciência histórica.

Conforme Ronaldo Alves (2006, p.13), é possível averiguar a construção de consciência histórica “a partir do encontro/confronto em sala de aula, dos diferentes saberes oriundos do senso comum e da ciência da história, por meio da análise das representações sociais constituídas por seus sujeitos: alunos e professores”. Em estudo de cunho etnográfico realizado com jovens estudantes, o pesquisador notou a concretização da matriz disciplinar de Rüsen durante o processo de aprendizagem, não obstante a aplicabilidade dos conceitos substantivos apreendidos fosse diferente do esperado pelos professores, já que esta depende das representações sociais de cada grupo.

Corroborando com esta ideia, Regina Ribeiro (2006, p.197) destacou que, na elaboração de “conceitos espontâneos”, as ideias expressas por estudantes se assemelham a um “conceito impregnado de experiência pessoal, do qual a criança só adquire consciência relativamente tarde, quando é capaz de defini-lo em palavras com significado”. A pesquisadora obteve esta conclusão após “identificar e analisar aspectos do processo de aprendizagem histórica mediante as representações construídas pelas crianças sobre os conceitos e informações trabalhados em aula, em atividades com a memória e a cultura material” (RIBEIRO, 2006, p.19).

De fato, o estudo das representações sociais no Brasil expandiu e, atrelado ao seu caráter transdisciplinar, observa-se uma ampliação de áreas que tem aderido ao seu referencial (ALMEIDA; SANTOS, 2011). Vislumbrando este movimento, Carvalho e Arruda (2008) propuseram a necessidade de um diálogo entre a história e a psicologia social, domínios “consagrados” das ciências humanas, mas, aparentemente incompatíveis. Com o fito de

superar parte das “fronteiras arbitrárias” que dificultam esta comunicação, podemos valorizar uma perspectiva processual das representações sociais e uma história desprovida de determinismos. Para Carvalho e Arruda (2008, p.447), este posicionamento parte de duas premissas básicas: “(a) não existe representação social fora da história; (b) considerando-a uma forma narrativa, não existe história que prescindir de representações sociais”. Portanto, o diálogo entre estes territórios é fundamental, sobretudo “naquelas fronteiras em que a proximidade é mais visível, nas reflexões que tratem de memória, identidade e alteridade” (CARVALHO; ARRUDA, 2008, p.453).

Corroborando, em parte, com esta ideia, Cardoso (2012) sugere a possibilidade de apropriação das representações sociais como um recurso metodológico para o campo da história. Na perspectiva de entender porque os seres humanos agem da forma que agem, o historiador infere que as condutas humanas individuais ou coletivas são resultados de dois processos de seleção, o primeiro definido por um conjunto de limitações estruturais que escapam ao controle dos agentes e, o segundo, pela possibilidade de escolha que conduz o indivíduo a uma ação factível. Desta forma, o uso das representações sociais “pode servir para uma inferência confiável das motivações envolvidas naqueles processos decisórios que orientam as ações dos sujeitos individuais ou coletivos” (CARDOSO, 2012, p.51).

Até aqui, observamos diferentes possibilidades para o desenvolvimento de um estudo na área do ensino de história. Ao longo do trabalho, buscaremos dialogar com estas perspectivas sem deixar, no entanto, de enfatizar o conceito que as une: consciência histórica. Vejamos, a seguir, como esta concepção pode ser estruturada.

2.2 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA TEORIA DE RÜSEN

Neste momento, investigamos a ideia de consciência histórica elaborada por Jörn Rüsen em sua teoria da história. Considerado um dos mais importantes elementos da estrutura do pensamento humano, este conceito “coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido” (CERRI, 2011, p.13). Compreendê-lo significa a possibilidade de evidenciar a construção do pensamento histórico de jovens estudantes acerca da experiência humana no tempo.

Professor emérito da Universidade de Witten-Herdecke (Alemanha), Rüsen tem uma vasta produção no campo da História, Filosofia, Antropologia e Historiografia, “debruçando-se sobre as grandes linhas culturais do mundo contemporâneo – em seus contatos e seus estranhamentos” (MARTINS, 2010, p.7). De acordo com Wiklund (2008, p.22), este teórico

pode ser relacionado a uma geração de intelectuais “que cresceu depois da guerra” e adotou “a perspectiva da modernização sobre o desenvolvimento social e cultural com uma interpretação essencialmente positiva da modernização e da racionalização”.

Considerando que o pensamento do teórico esteve alinhado à virada sociológica dos anos 1960 e 1970, Rüsen (2015, p.26) enfrentou o desafio de, por um lado, não recusar radicalmente a tradição historicista que o influenciou, articulando, por outro lado, as “concepções analíticas pós-historicistas da história social com os modos neo-hermenêuticos de pensar”. Ou seja, para o intelectual, não obstante os apelos transdisciplinares que “desacreditaram as pretensões de racionalidade do conhecimento”, o historiador não deve eximir os resultados de sua pesquisa da “pretensão controlável de validade” (RÜSEN, 2015, p. 27). Esta ideia é decorrente da compreensão de que “razão” e “racionalidade” são “histórica e culturalmente situadas”, ponto de partida da teoria de Rüsen (WIKLUND, 2008, p.25).

No Brasil, o teórico ficou conhecido sobretudo com a tradução da trilogia *Razão histórica* (2001), *Reconstrução do passado* (2007) e *História viva* (2007), obras que compõem seus *Fundamentos de uma teoria da história*, publicados originalmente na década de 1980. Desde então, houve uma crescente recepção do pensamento rüseniano nas pesquisas em história e seu ensino e, por este motivo, as ideias e conceitos expressos pelo filósofo não devem ser ignorados, muito embora isso exija um olhar mais cauteloso por parte de pesquisadores/as, a fim de evitar reducionismos e simplificações inadequadas de sua obra (OLIVEIRA, 2012).

Neste sentido, não podemos desconsiderar as dificuldades impostas pelo filósofo, sobretudo quando buscamos em sua obra a ideia de ensino de história. Conforme Freitas e Oliveira (2014, p.230), “o caráter abstrato da discussão; a ausência de comentadores dedicados à propedêutica; o sutil distanciamento entre os conceitos, a exemplo de cultura, e de cultura histórica, formação, aprendizado e consciência histórica”, além da expectativa criada em torno do pensamento de Rüsen, são alguns dos elementos que precisam ser observados no sentido de evitarmos apropriações equivocadas para o ensino de história no Brasil. Para os autores, “a teoria de Rüsen, como qualquer teoria, enriquece o debate a respeito das finalidades e dos meios da disciplina escolar História, mas não deve, isoladamente, ser elevada à categoria de novo documento oficial do ensino de História no Brasil” (FREITAS; OLIVEIRA, 2014, p.233).

Com estas ressalvas, podemos efetuar uma “reconstrução interpretativa” aos moldes de Assis (2010, p.7) que buscou no pensamento de Rüsen os “temas centrais da teoria da história enquanto tradição de reflexão acerca da prática profissional dos historiadores”.

Dialogando com este pesquisador, perscrutamos a obra de Rüsen – principalmente sua *Teoria da história: uma teoria da história como ciência* (2015), em que o filósofo propôs uma revisão de suas ideias – tentando compreender sua ideia de “consciência histórica”. Na referida obra, mesmo destacando a impossibilidade de considerar todo o debate “relevante” e necessário para uma “inovação”, o intelectual recorreu aos seus próprios trabalhos – aqueles que originaram a trilogia e, também, produções posteriores –, nos oferecendo uma síntese do que há de mais importante e atual em seu pensamento.

2.2.1 Fundamentos da teoria da história de Rüsen

Conforme Assis (2010, p.9-12), o projeto de Rüsen surgiu em resposta a duas transformações que marcaram a história ao longo do século XX: a ampliação dos objetos de estudo do conhecimento histórico e a “virada linguística”. Tais desafios clamaram por uma reflexão histórica renovada que, segundo Wiklund (2008, p.24), foi expresso dialeticamente no método rüseniano “com o fito de atingir uma síntese que mantinha *insights* de ambos os oponentes”, articulava “as tendências opostas” e discernia “de que modo específico eles se contradiziam”. Nesta perspectiva, o “mínimo denominador comum” do pensamento de nosso intelectual seria o “humanismo” relacionado “a todo e qualquer agente racional humano” (MARTINS, 2010, p.8). Portanto, é a valorização da “condição humana” que confere a possibilidade de intermediação das diferentes formas de pensar, sejam elas relacionadas à tradição científica ocidental ou não.

Por outro lado, a valorização da história como ciência legitima o processo de constituição de história com sentido para a vida. Nesta perspectiva, embora a ideia de teoria da história seja aparentemente simples – “a teoria da história é a teoria da história como ciência” (RÜSEN, 2015, p. 31) –, a reflexão se torna um pouco mais complexa quando se considera a incompatibilidade do modelo empírico da história com o modelo das ciências exatas, por exemplo. Por este motivo, refletir sobre a teoria da história é, para Rüsen, refletir sobre o processo de interpretação da história em suas dimensões disciplinar (como ciência especializada), interdisciplinar (na relação com outras disciplinas científicas) ou transdisciplinar (na relação do seu saber específico com a vida prática).

Arelado à necessidade humana de interpretar o tempo, o pensamento histórico fundamenta-se, na teoria de Rüsen, em um conjunto de operações (experiência, interpretação, orientação e motivações) que precisam ser conectadas e inseridas em uma lógica narrativa de apresentação para estruturar o pensamento e conferir sentido aos eventos históricos. Assim, o intelectual define a história como “uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e

presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob a forma de narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual” (RÜSEN, 2015, p. 52). No entanto, ressalta, esta narrativa se diferencia de outros tipos, pois se refere a “acontecimentos reais do passado” (RÜSEN, 2015, p. 54) e possui uma ética interna baseada em um “superávit” de intenções e buscas de sentido expressas pelo homem.

Na teoria rüseniana, o elemento que faz da história ciência é o método. Contudo, o fundamento antropológico deste tipo de pesquisa confere aos resultados obtidos uma “verdade plausível”, que só faz sentido “*quando é útil à vida*” (RÜSEN, 2015, p. 63, grifo do autor). Portanto, os critérios de verdade do pensamento histórico são definidos de maneira “intersubjetiva”, o que pressupõe “*a capacidade de reconhecer a própria diferença, mediante o outro*” (RÜSEN, 2015, p. 69, grifo do autor). Isso corrobora a ideia de que a validade da história como ciência não se restringe à relatividade específica de uma cultura. É preciso ressaltar, portanto, que o historiador não reivindica uma verdade absoluta ou conclusiva, mas sim, um conhecimento histórico resultante “de um processo dialógico, em que narrativas históricas são produzidas como respostas a ‘perguntas históricas’” (ASSIS, 2010, p.46).

Essas definições gerais, que mostram como a história se relaciona com as diferentes práticas humanas, destacam a importância de compreender seu processo de operação concreta, ou seja, como a história é produzida. Assim, Rüsen elabora “um esquema dos procedimentos intelectuais do pensamento histórico”, capaz de distinguir “os critérios decisivos do conhecimento” e evidenciar “suas diferenças e sua interdependência” (RÜSEN, 2015, p. 72). Este é o mecanismo da sua “matriz disciplinar”, inspirada no paradigma de ciência de Thomas Khun, por meio da qual o historiador se preocupa em “esclarecer, analiticamente, a particularidade estrutural da ciência da história” (RÜSEN, 2015, p. 72).

Figura 1 - Matriz disciplinar de Rüsen

Fonte: Rüsen (2015).

Nesta matriz disciplinar são evidenciados: *fatores*, que mostram a indissociabilidade do pensamento histórico científico e da cultura histórica; *práticas*, que denotam a estrutura comunicativa do pensamento histórico; e diferentes *níveis de constituição de sentido*, os quais apontam para a nossa falta de domínio sobre os elementos prévios que conferem ao passado, sentido. Adiante, perscrutaremos tal estrutura afim de entender como o pensamento histórico pode ser decomposto. Neste momento, contudo, limitamo-nos a perceber como estas ideias são articuladas às especificidades operacionais do conhecimento histórico e compõem um *sistema* de categorias, teorias e conceitos, conferindo-lhe *status* de cientificidade. Convém ressaltar que, na perspectiva de Rüsen, este sistema é a própria “história”, o que denota sua importância.

Neste sistema, as *categorias* demarcam o pensamento histórico nas dimensões empírica, formal e funcional, oferecendo representações de experiências humanas a partir das diferentes formas do saber histórico, viabilizando uma orientação para a vida prática. As *teorias* estabelecem uma ordem dentro do campo da experiência evidenciada, ou seja, dentro de um determinado contexto temporal e, por isso, definem-se como “enredos” que atribuem “sentido” às “narrativas históricas” quando “explicitadas conceitualmente como tais e quando

operáveis metodicamente” (RÜSEN, 2015, p.154). Finalmente, os *conceitos* estabelecem “a relação empírica” entre “os fenômenos do passado e a relação significativa desse passado com o presente” (RÜSEN, 2015, p.157). Tais elementos expressam uma função cognitiva que “transpõe a interpretação do passado para a vivacidade de sua apresentação” (RÜSEN, 2015, p.159).

O sistema pelo qual opera o conhecimento histórico confere ao pensamento histórico “um caráter racional”. Apesar de contrapor-se ao modelo científico baseado em regularidades de leis, o pensamento histórico adquire sua “força explicativa”, sobretudo, na narratividade da teoria da história. Isso não descarta a possibilidade de apropriação de modelos explicativos nomológicos. Entretanto, tal opção depende do tipo de pergunta a que o historiador pretende responder. Valendo-nos dos apontamentos de Assis (2010, p.27), podemos sintetizar que a partir do pensamento histórico metodizado, a ciência da história lida com verdades baseadas em critérios empírico, normativo e narrativo, favorecendo “interpretações do mundo humano sujeitas à complementação, a críticas e à superação por outras interpretações”.

Sem negar a semelhança com a sistemática historicista de Droysen², o método histórico de Rüsen é definido como um “caminho” que regula o pensamento histórico por meio de um procedimento cognitivo cujas estratégias são constituídas pela heurística (seleção das fontes), crítica (avaliação das fontes) e interpretação (apresentação do saber produzido). Dessas estratégias, o historiador nos leva a crer que a interpretação é a operação mais “complexa”, tendo em vista as necessidades de “teorizar” sobre os contextos históricos e “historicizar” os fatos obtidos pela crítica. A interpretação “conecta os fatos do passado” por meio de uma “intersubjetividade controlável” que o investe de uma “função explicativa”, produzindo, assim, o “saber histórico”, apresentado em forma narrativa. Contudo, adverte o autor, é preciso diferenciar esta apresentação do próprio conhecimento: ela é, simplesmente, um “modo de lidar com os resultados da pesquisa” (RÜSEN, 2015, p.171-186).

Diretamente relacionada à apresentação histórica (tópica), a interpretação é analisada a partir das especificidades narrativas que ordenam o campo historiográfico. Nele, seu esquema de ordenação é definido por uma tipologia que “resume a multiplicidade das apresentações historiográficas em algumas formas básicas” (RÜSEN, 2015, p.201). Consideradas “tipos ideais”, segundo a acepção de Weber, estas narrativas possuem elementos argumentativos que evidenciam o caráter científico da história e sua “relevância comunicativa”, ainda que

² Conforme Assis (2010), o projeto de Rüsen consiste, mesmo, em atualizar o pensamento de Johann Gustav Droysen, intelectual alemão que, no século XIX, buscou delimitar e fundamentar o conhecimento histórico, diferenciando-o das ciências naturais.

atribuam diferentes sentidos à experiência desta natureza. Por conseguinte, a história pode se basear nos modelos: tradicional, cujo sentido é “uno e duradouro”; exemplar, cujo sentido pode ser sintetizado na máxima “história mestra da vida”; crítico, cujo sentido é a negação de orientações prévias; e genético, cujo sentido é adquirido na mudança, permitindo que o passado seja conectado a diferentes formas de viver.

Por outro lado, Rüsen não descarta os fatores subjetivos que fundamentam a cultura histórica e, conseqüentemente, influenciam na produção historiográfica, bem como na construção da consciência histórica. Por meio dos aspectos cognitivo, estético, político, moral e religioso é possível satisfazer carências de orientação da vida prática, em que o passado “presentificado” pode ser visto como um produto de embates entre memórias pessoal e coletiva. Ao compor a trama narrativa, estes elementos atribuem-lhe um caráter poético e persuasivo. Logo, o historiador percebe uma “rede complexa de relações”, cuja marca é a “contraposição e interdependência” de sentidos que podem conduzir a uma “consciência falsa da realidade” (RÜSEN, 2015, p.235-241).

Todavia, sabendo que a ciência da história é responsável pelo controle de plausibilidade do saber que produz, o historiador sugere atenção a um tipo de ideologia baseado nos critérios da razão prática, ou critérios humanísticos, o qual “se constitui a partir da estrutura formal de uma interpretação do mundo abrangente, usualmente articulada com a pretensão de cientificidade” (RÜSEN, 2015, p.242). Somente assim, afirma o pensador, é possível relacionar a matriz disciplinar do conhecimento histórico não só às carências de orientação, mas, também, a outros processos de aplicação prática do conhecimento como o ensino e a aprendizagem histórica.

Os processos de ensino e aprendizagem histórica constituem o objeto da didática da história, uma disciplina especializada que, apesar de possuir métodos de pesquisa próprios, depende dos fundamentos básicos de sentido oferecidos pela teoria da história. Com esta articulação, a aprendizagem favorece a aquisição de competências que habilitam os indivíduos “a narrar as histórias de que tem necessidade para dar conta da dimensão temporal de sua própria vida” (RÜSEN, 2015, p.252). Nesse processo, os níveis de reflexão sobre os saberes adquiridos podem revelar uma “lógica evolutiva”, baseada na tipologia que denota as diferentes formas pelas quais o sujeito atribui sentido à sua experiência.

Conforme Rüsen, o pensamento histórico resultante da aprendizagem contribui para a formação da identidade, construída a partir de uma “diversidade de identificações” em perspectiva “temporal” (RÜSEN, 2015, p.261-263). Porém, ao destacar seu caráter “eminentemente político”, o filósofo reconhece que tal processo pode conduzir o indivíduo a

um pensamento etnocêntrico, onde seu “eu” se vê como centro do mundo, aumentando, assim, as tensões e conflitos entre diferentes culturas. Considerando este problema, Rüsen prevê a valorização da qualidade humana como elemento de superação, favorecendo a construção de uma teleologia orientada para o futuro, através de uma perspectiva policêntrica. Com esta “hermenêutica humanizante”, inspirada no pensamento kantiano, o conhecimento histórico torna as diversas formas de vida inteligíveis e exige, para isso, um “reconhecimento mútuo da diferença cultural” (RÜSEN, 2015, p.273).

Retomando a tese central de Rüsen, percebemos que, para o historiador, a articulação do passado ao futuro com o objetivo de atender às carências de orientação do presente devem ser sustentadas pela “determinação constante de sentido” (RÜSEN, 2015, p.275). Este elemento – o sentido – deve ser compreensível, significativo e capaz de garantir a orientação na vida prática, não obstante sua vinculação a uma pluralidade de culturas históricas. É justamente esta característica que liga o sentido histórico ao “contrassenso”, isto é, uma “significância precária” que estimula a busca de significados históricos.

Finalmente, Rüsen pondera que, não obstante a história como ciência propiciar a constituição de sentidos mediante o pensamento metódico, a razão humana não pode ser restringida a esse tipo de pensamento, pois “há inúmeras outras carências de orientação, muito fortes, que não podem ser satisfeitas pelos resultados cognitivos do conhecimento histórico” (RÜSEN, 2015, p.285). Isso não quer dizer que o pensamento histórico deva ser menosprezado. Ao contrário, o reconhecimento dos limites que a história como ciência impõe ao seu tipo de pensamento nos permite articular o “contrassenso da experiência de vida” à confiança depositada nos “elementos prévios de sentido” (RÜSEN, 2015, p.287). Desta forma, o trabalho de Rüsen nos possibilita a compreensão de diferentes formas de atribuição de sentido à experiência humana ou, mesmo, a percepção das dificuldades de atribuição de sentido, exemplificada em ideias como “crise”, “trauma” e “luto”. Seu pensamento historicista, relacionado a uma hermenêutica cultural que valoriza a condição humana, nos permite, enfim, refletir sobre uma teoria da história inclusiva.

2.2.2 O pensamento histórico e a formação de sentido nas ciências culturais

Retomando à matriz disciplinar de Rüsen (figura 1), enfatizamos o cerne de sua teoria: o pensamento histórico. Conforme o intelectual:

O pensamento histórico é um meio necessário para construir, formular e expressar a identidade. Por isso, especial atenção deve ser dedicada a esse elemento básico da cultura humana, para a autoconsciência de nossa própria identidade pelo encontro

com o Outro, para a extensão da identidade coletiva na definição do lugar histórico, e para o relacionamento entre perspectivas universais e regionais (RÜSEN, 2009, p.190).

Segundo Rüsen (2001), o pensamento histórico pode ser dividido em dois campos, o da “pragmática”, referente a constituição de sentido efetuada na vida prática, e o da “científica”, cuja constituição de sentido opera no método. Ambos os princípios do sentido histórico são mediados na matriz disciplinar a partir de cinco fatores: carências de orientação, concepções, métodos, formas e funções de orientação. Por meio deles é possível averiguar as lacunas existentes entre um determinado acontecimento histórico e o teor informativo de suas fontes, possibilitando a conversão do passado em uma história narrável no presente:

O pensamento histórico é disparado pelas *carências de orientação*. Em seguida, ele transforma essas carências, no processo de sua satisfação mental, em perspectiva acerca da experiência do passado – em uma *perspectiva de interpretação*. Nessa perspectiva são inseridos, então, metodicamente, *conteúdos experienciais* concretos. O saber acerca do que aconteceu no passado, assim obtido, torna-se representação do passado em *forma historiográfica*. Assim formatado, o saber histórico adquirido torna-se *ativo* nos processos atuais da orientação histórica. (RÜSEN, 2015, p.74, destaques do autor).

Este esquema evidencia como o pensamento histórico pragmático e científico são indissociáveis e interdependentes, não obstante a possibilidade de investigá-los separadamente. Deste modo, baseamo-nos em dois estudos – *Como dar sentido ao passado* (2009) e *Cultura faz sentido* (2014) –, nos quais Rüsen perscruta a cultura memorativa alemã com o objetivo de inferir sobre os “impulsos” do pensamento histórico que se aproximam de uma pragmática: a memória e a consciência histórica.

Em síntese, a memória estabelece uma relação imediata entre passado e presente, constituindo-se como um fenômeno mais próximo da imaginação; a consciência histórica, por sua vez, efetua o mesmo tipo de relação temporal, garantindo projeções de futuro e a possibilidade de orientação no tempo, constituindo-se, portanto, como um processo cognitivo (RÜSEN, 2009; 2014). Na medida em que reivindicam pretensões de validade simbólica, normativa, reflexiva, estética e narrativa, a memória histórica e a consciência histórica contribuem 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).

Todavia, no processo constitutivo da identidade, lidamos com o etnocentrismo, uma estratégia cultural assimétrica que evidencia um “impacto tenso no relacionamento entre os dois domínios fundamentais da comunhão e da diferença, do eu e do outro” (RÜSEN, 2009,

p.178). Diante desta polarização, alguns princípios podem ser considerados, sobretudo, o princípio da *humanidade* que, além de abranger o valor da equidade, “pode levar à regra geral do reconhecimento mútuo das diferenças” (RÜSEN, 2009, p.180).

Para Rüsen, este princípio universalista do gênero humano decorre do conceito de “razão”, utilizado como uma exigência imposta pelos desafios da globalização. Para ampliar este conceito, o filósofo o conecta à tradição do iluminismo, em que os padrões suscetíveis de verdade se abrem à “contingência”, criando uma narrativa-mestra capaz de conduzir “o ser humano individual a estabelecer uma conexão interior com a humanidade como um todo” (RÜSEN, 2014, p.45). Podemos compreender, portanto, a “humanidade” como um conceito-chave do pensamento histórico, por meio do qual se torna possível atribuir à história um sentido “reconstrutivo” da experiência.

Aplicado a estratégias teóricas, metodológicas e, mesmo, à prática do historiador, este princípio universalista sugere a possibilidade de uma comparação intercultural, por meio da qual “a diferença cultural é colocada em questão como um impacto lógico em cada conceito de identidade histórica” (RÜSEN, 2009, p.181). Nesta perspectiva, os estudos acerca da identidade podem ser observados a partir de uma “pragmática da comunicação intercultural”, favorecendo com que “as identidades sejam refletidas, explicadas, discutidas e aplicadas no processo comunicativo em andamento” (RÜSEN, 2009, p.182). Calcado em princípios fundamentais, “inerentes a todas as formas de pensamento histórico”, a comparação intercultural permite a dissolução do etnocentrismo, constituindo-se, desta forma, como uma teoria sobre os vários modos de lidar com o passado (RÜSEN, 2009, p.184).

Ao lidar com experiências históricas negativas, por exemplo, o pensamento histórico pode incidir sobre o passado de maneira traumática, isto é, quando “os padrões de interpretação histórica (...) perderam subitamente a sua plausibilidade e, em consequência, instaurou-se uma profunda crise de orientação” (RÜSEN, 2014, p.128-129). “Experiências limite”, como o nazismo e holocausto, por exemplo, mudaram completamente a cultura histórica alemã, impossibilitando “sua integração em um sentido coerente”, já que “transgride o nível do problema específico do pensamento histórico e atinge o cerne dos procedimentos intelectuais do pensamento histórico em si” (RÜSEN, 2009, p.194).

A qualidade perturbadora de experiências como estas, dificultam sua incorporação ao horizonte da memória e da consciência identitária e necessitam, portanto, de serem submetidas ao processo de historização, “uma estratégia cultural de superação das consequências perturbadoras das experiências traumáticas” em que as dores do passado não

são recalçadas, mas sim, colocadas em evidência com o fito de possibilitar a prevenção da desumanização (RÜSEN, 2009, p.195).

Experiências traumáticas abrem margem ao luto, um processo mental de elaboração da perda. Para Rüsen (2009, p.201), o pensamento histórico segue uma lógica semelhante à do luto: “transforma o passado ausente, que é parte da identidade de alguém, em vida presente e atual”. A diferença entre eles reside no fato de que o processo do luto é tomado pela amargura e pela dor, enquanto que o do pensamento histórico é um ganho, uma herança, uma retomada da autoestima (RÜSEN, 2009). O luto consiste em uma “assunção da perda” (ou ausência) da condição humana em uma dada experiência histórica que, como no holocausto, polarizou os sujeitos entre vítimas e algozes. Não obstante, uns como os outros precisam revitalizar a humanidade perdida. O perdão é um meio, pois “aqueles que perdoam e aqueles que são perdoados experimentam a reconquista de si mesmos e dos outros em um nível de identidade situado para além da validade estrita de valores universalistas” (RÜSEN, 2009, p.208).

Portanto, os diferentes modos de lidar com o passado abrem margem às distintas formas de atribuição de sentido. Conforme Wiklund (2008, p.20), o sentido “tornou-se um dos conceitos mais centrais na ciência histórica e na história intelectual” e, na teoria de Rüsen, é capaz de responder aos desafios impostos pelos paradoxos do iluminismo. Não obstante a multiplicidade de significados que podem ser atribuídos a esta ideia, podemos compreendê-la como o elemento que constitui o conhecimento histórico e o pensamento histórico, bem como seu conteúdo, a partir das experiências do tempo (WIKLUND, 2008, p.27).

Na teoria de Rüsen, a ideia de sentido difere do “representacionismo”, perspectiva em que se atribui à experiência do tempo uma divisão entre realidade objetiva e representações (ou imagens, interpretações, expressões linguísticas). Ao contrário, ela se aproxima de uma ideia de “consciência constitutiva”, por meio da qual não há separação entre “as ideias produzidas pela consciência da realidade, ou sujeito do objeto”. Para Wiklund (2008, p.29-30) “isto não significa que não há realidade ou que o conhecimento é o que você bem entende que ele deva ser, mas que a *quidditas* da realidade também depende do sujeito que constitui sentido em sua relação com as aparências”. Portanto, esta “consciência constitutiva” é a “consciência histórica” cujo conteúdo é constituído e moldado pela narrativa histórica.

Por meio da formação histórica de sentido, podemos entrever uma dimensão teleológica em que o sentido da história “se refere à ideia de um objetivo positivo ou uma direção, à realização de valores e metas” (WIKLUND, 2008, p.33). Entretanto, o estatuto ontológico do sentido teleológico encontrado no pensamento de Rüsen não é decorrente, única e exclusivamente, de um “subjativismo” (que nos levaria a crer na possibilidade de

manipularmos o passado) ou mesmo de um “objetivismo” (que desconsidera as intenções e objetivos de um intérprete). Para o intelectual, sentido “contém as duas experiências e normas que determinam o que é para ser computado como relevante e significativo no passado” (WIKLUND, 2008, p.35). Além disso, sentido envolve orientação e direção da ação expressas em narrativas que contribuem com a formação de identidades.

Ao entender a interpretação do passado como uma atividade relacionada à objetivos e metas do presente, Wiklund reflete se a teoria de Rüsen não estaria “instrumentalizando” o passado e a história. O autor, no entanto, rechaça tal ideia, pois considera que “o pensamento histórico não se reduz a ser um meio para fins alheios”, ademais, “com o objetivo de obter uma orientação histórica sensata, necessitamos de uma boa compreensão do passado e suas diferentes guinadas e mudanças” (WIKLUND, 2008, p.37-38). Considerando, portanto, que o passado nos ensina algo “que não colocamos em sua boca”, Wiklund observa a ideia de “racionalidade de sentido” proposta por Rüsen.

Como modo de denominar sentido, a racionalidade de sentido é assim chamada na medida em que desenvolve um trabalho sistemático para “criar um sentido *aberto à crítica e reflexão*” (WIKLUND, 2008, p.40, grifos do autor). Atendendo à necessidade de orientação histórica, a racionalidade de sentido deve ser formulada como uma questão que parte do presente. Tal operação não está, simplesmente, subordinada à vontade do intérprete, pois ela pondera sobre as intenções já existentes, na medida em que considera dados pré-narrativos de sentido, e abre-se às experiências de contingência (WIKLUND, 2008).

Diante de atitudes estratégicas polarizadas, como a do construtivismo (baseada em um relativismo objetivista) ou da racionalidade instrumental (baseada na luta estratégica de interpretações), Rüsen se inspira na racionalidade comunicativa proposta por Habermas, buscando “desenvolver uma teoria que não instrumentalize a identidade dos outros, mas que os inclua em termos equivalentes, em perspectivas mais amplas de argumentação e recíproco reconhecimento de diferenças, tanto dentro de sociedades específicas como dentro do horizonte global da humanidade (WIKLUND, 2008, p.42).

Em suma, a formação histórica de sentido na matriz disciplinar do filósofo deve ser considerada para que “o presente possa ser entendido e o futuro possa ser projetado repleto de normas e esperado repleto de experiências” (RÜSEN, 2014, p.181). Ao interpretar a experiência temporal de maneira “bem determinada”, a categoria de sentido revela operações mentais que perfazem a consciência histórica, a saber: percepção, interpretação, orientação e motivação. Com estas atividades mentais, o aprendizado histórico obtém êxito, na medida em

que o “passado manifesto (...) adquire, na consciência das alunas e dos alunos, a vitalidade que lhe cabe como história” (RÜSEN, 2014, p.189).

Após caracterizarmos dois dos mais importantes aspectos da teoria rüseniana, podemos inserí-los ao contexto das ciências da cultura, isto é, um tipo de ciência cuja pretensão de verdade não pode ser considerada inquestionável. Ao contrário, baseando-se em um tipo de verdade específica, as ciências da cultura favorecem à construção de um conhecimento científico cujos processos metodológicos apresentam dois aspectos: a “experiência como referência constitutiva” e o “caráter conceitual do pensamento”. Desta forma, ainda que o saber cotidiano tenha seus próprios métodos e formas teóricas, o saber científico é capaz de elevá-los ao extremo de suas possibilidades lógicas, transcendendo-os qualitativamente “em suas pretensões de validade” (RÜSEN, 2014, p.216).

Abarcando a esfera de um conhecimento não biológico, o conceito de “cultura” foi inserido nas ciências humanas, conferindo-lhe uma nova “autocompreensão conceitual e metodológica” (RÜSEN, 2014, p.226). Neste sentido, “elas cumprem uma função orientadora mediante a qual tomam parte na práxis cultural da formação de sentido do seu tempo presente” (RÜSEN, 2014, p.233). Fixada no conhecimento, cuja base é a experiência, a formação de sentido possibilita o acesso ao mundo e ao sujeito.

Para Rüsen (2014, p.239), este processo deve estar comprometido com a “ideia reguladora do reconhecimento mútuo da diferença”, pois, do contrário, as ciências culturais sucumbiriam a uma formação etnocêntrica de sentido que pode ocasionar uma “ruptura civilizacional”, isto é, uma “dialética da autodestruição”. A antropologização das ciências culturais ocorre, segundo Rüsen (2014, p.247), a partir da “memoração” em que se “manifesta um sentido interior do espírito humano com o qual ele traduz a dureza da experiência opressora da vida para a expectativa de um futuro libertador”.

Portanto, presente em todo tipo de práxis vital, a cultura adquire cunho próprio na religião, ciência, arte, dentre outros tipos de manifestação humana, favorecendo ao surgimento de três funções imprescindíveis ao estudo das ciências culturais: a de *entender* o outro, o estranho, condição para superar o etnocentrismo; a da *crítica*, capaz de diferenciar e verificar a formação de sentido; e a da *utopia*, por meio da qual, “os seres humanos sonham para poderem suportar a realidade” (RÜSEN, 2014, p.205).

Nas ciências culturais, o tempo é interpretado, adquirindo sentido mediante experiências que envolvem o processo vital dos seres humanos, sobretudo experiências contingenciais, isto é, eventos inesperados que rompem “um cosmo moralmente estruturado de interpretações temporais” (RÜSEN, 2014, p.258). Como uma categoria fundamental das

ciências culturais e um fator elementar da práxis vital humana, os sentidos do tempo podem abranger diferenças culturais que devem valorizar o reconhecimento mútuo para evitar uma postura etnocêntrica, criticando seu “potencial destrutivo de agressão”, dando “início a forças motrizes do entendimento” (RÜSEN, 2014, p.297). A partir dos sentidos é possível determinar a necessidade de reinterpretações de experiências temporais, seja pelo seu aspecto catastrófico ou traumático.

Ao analisar a formação humana de sentido com ênfase no processo “que distingue as diversas expressões do pensamento histórico presentes nos diferentes âmbitos da cultura”, Rüsen (2014) caracteriza o “sentido” (humano) como um elemento intercultural, atrelado à estrutura do pensamento histórico e, portanto, aos diferentes mecanismos de formação da consciência histórica.

2.2.3 A consciência histórica na matriz disciplinar de Rüsen

Até o momento, podemos enfatizar que, na teoria de Rüsen, o pensamento histórico se constitui na relação entre fatores que abarcam as dimensões da vida prática e da ciência especializada. Portanto, é compreendido como um processo de metodização da história cujo resultado nos conduz a um tipo de conhecimento científico. Relacionada a este pensamento, a consciência histórica pode ser decomposta em diferentes níveis de sentido e interpretada como um conjunto de ideias que partem das carências de orientação no tempo. Como um tipo específico de memória, suas operações somente são evidenciadas “quando se reconhece qual sua ‘inserção na vida’: por que ocorrem, que resultados alcançam na vida prática quotidiana dos que as realizam” (RÜSEN, 2001, p.55).

Os níveis de constituição de sentido da consciência histórica atravessam a matriz disciplinar e revelam o processo vital da cultura histórica. O primeiro deles é o *funcional*, cuja constituição de sentido surge de maneira prévia, a exemplo da linguagem. Oposto a ele, surge o nível *reflexivo*, que se apropria e interfere no primeiro para construir subjetivamente novos sentidos. O terceiro nível, *pragmático*, opera uma mediação entre os anteriores, desse modo, “decisões prévias são incorporadas à produção do que pode ser um saber histórico com sentido” (RÜSEN, 2015, p.97).

Como fundamento da ciência da história, a consciência histórica é analisada como “fenômeno do mundo vital”, isto é, “como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática”. Seu pressuposto é “a tese de que o homem tem de agir intencionalmente”, de acordo com sua ação e paixão, para relacionar-se com a natureza, com os demais e consigo próprio (RÜSEN, 2001, p.57). A relevância deste

“superávit intencional do agir humano” denota uma distinção entre dois tipos de consciência do tempo que, apesar de dicotômicos, mesclam-se nas projeções que realizamos, referimo-nos à “experiência” e a “intenção”.

Articulados, estes elementos (experiência e intenção) compõem a “orientação do agir (e do sofrer) humano”, operação mental em que o homem busca adequar suas intenções de agir em acordo com a experiência do tempo. Esta operação também poderia ser denominada de constituição do sentido, “processo da consciência em que as experiências do tempo são interpretadas com relação às intenções do agir e, enquanto interpretadas, inserem-se na determinação do sentido do mundo e na auto-interpretação do homem, parâmetros de sua orientação no agir e no sofrer” (RÜSEN, 2001, p.59). A consciência histórica é constituída, portanto, através da “transformação intelectual do tempo natural em tempo humano”, sendo o “tempo natural” entendido como eventos contingentes e o “tempo humano” como as representações humanas sobre a própria vida (RÜSEN, 2001, p.60).

Como resultado intelectual da consciência histórica, têm-se a narrativa histórica. Para Rüsen (2001, p.61), é ela que “fundamenta decisivamente todo o pensamento-histórico e todo conhecimento histórico científico”. Contudo, o pesquisador alerta sobre algumas condições que devem ser satisfeitas para que a narrativa seja considerada como parte da consciência histórica: 1) evocação de lembranças, impulso que define o itinerário da reconstrução do passado; 2) interdependência de passado, presente e futuro que, como uma “representação da continuidade”, serve à orientação da vida humana prática; e, 3) constituição da identidade humana. Desta forma, podemos entender que:

a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana (RÜSEN, 2001, p.66-67).

Como conteúdo da consciência histórica, a história “é entendida como resultado de uma concepção de ações humanas (feitos) que somente se produz quando essas ações já ocorreram” (RÜSEN, 2001, p.68). Sob uma perspectiva subjetivista, sua interpretação pode se aproximar das atribuições de sentido impostas pela memória histórica, importando “para o material da experiência do passado” os “valores presentes nas intenções da vida prática atual” (RÜSEN, 2001, p.69). Sob a ótica objetivista, a história tem o seu conteúdo experiencial

reforçado, deste modo, “os processos fundamentais de constituição de sentido da consciência histórica aparecem como receptores de estruturas previamente dadas” (RÜSEN, 2001, p.70). Ao ponderar sobre tais radicalismos, Rüsen propõe uma “relação equilibrada” entre memória e experiência que, com base no “pluralismo”, “projetaria o futuro, como ocasião de novas constelações temporais para além das do agir humano passado, e asseguraria, empiricamente, orientações para o agir referidas ao futuro” (RÜSEN, 2001, p.72).

Para Rüsen (2001, p.74), o processo de constituição de sentido da narrativa histórica tem início em uma estrutura conhecida como “pré-história”, isto é, “uma representação do processo do tempo, como passado, presente e futuro, sempre já sinalizados nos feitos da vida prática humana atual”. Esta estrutura revela que, “antes de qualquer pensamento histórico, o passado está sempre presente nas diversas formas das intenções orientadoras do agir” (RÜSEN, 2001, p.76). Em outras palavras, Rüsen afirma que o agir humano “jamais ocorre sem pressupostos”, pois é decorrente da “tradição”, “um componente intencional prévio do agir, que vem do passado para o presente e influencia as perspectivas de futuro no âmbito da orientação da vida prática atual” (RÜSEN, 2001, p.76).

Todavia, a orientação temporal passada pela tradição nem sempre é suficiente para explicar as experiências do tempo e as intenções do homem no tempo. Isto porque “o superávit intencional característico do agir humano (...) conduz a intenções do agir que vão além das sendas temporais traçadas tradicionalmente para a vida prática atual” (RÜSEN, 2001, p.78). É justamente por agir com intencionalidade, ou seja, por seu agir histórico, que os homens possuem consciência histórica, algo universalmente humano. Este agir é entendido como “um processo que supera sempre os limites do tempo natural” (RÜSEN, 2001, p.79) e que move a vida humana prática. Estes movimentos que estimulam a relação do homem com a vida prática devem, contudo, passar pelo crivo da consciência histórica, necessária para “que o agir (e o sofrer) humano não permaneça cego quando seu superávit intencional se realiza para além de suas condições e circunstâncias” (RÜSEN, 2001, p.81).

Quando a orientação temporal passada pela tradição não é mais suficiente para explicar as experiências do tempo e as intenções do homem no tempo, a consciência histórica deverá se debruçar sobre suas operações de maneira “crítica”. Desta forma, Rüsen (2001, p.82) sugere, não uma negação, mas sim, um “processo de reflexão diferenciador e mediador” da tradição pela consciência histórica, através do qual “a visão do passado como passado torna-se enfim possível”. Logo, o passado pode ser “mais amplamente relacionado, como história, ao presente, diferentemente do que ocorre normalmente na contemporaneidade imediata da tradição” (RÜSEN, 2001, p.83).

Assim como a história “científica”, aquela constituída metodicamente pela ciência histórica, a história “pragmática”, constituída na práxis vital, tenciona “pretensões de validade”. Ambas estabelecem critérios de verdade, por meio dos quais os destinatários de suas narrativas tornam-se capazes de “crer”, ficando “dispostos a servir-se delas para orientar-se no tempo pois estão convictos de que as histórias são capazes de tanto” (RÜSEN, 2001, p.86). Conforme observado, os elementos que fundamentam a credibilidade de tais histórias perpassam o conteúdo experiencial, sua significação e seu sentido. Para satisfazê-los, é necessária a aplicação de três critérios, de pertinências empírica, normativa e narrativa. Embora estejam em uma relação de mediação, a pertinência narrativa se situa em um plano superior, pois “é nele que culmina a pretensão de validade que as histórias têm ao dirigir-se àqueles que querem servir-se delas para orientar-se no tempo” (RÜSEN, 2001, p.86).

2.2.4 O paradigma narrativista e a consciência histórica

Para Rüsen (2001, p.149), “narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo antropológicamente universal”. Por meio da narrativa, a “plenitude do passado” torna-se presente, transformando-se em “história”. O caráter narrativo do pensamento histórico sugere discursos e estratégias que revelam diferentes concepções de sentido (discurso semântico da simbolização), de pesquisa (estratégia cognitiva da produção do saber), de apresentação (estratégia estética), de uso pragmático (estratégia retórica) e da cultura política (discurso político) inerentes à *prática* comunicativa encontrada na matriz disciplinar do filósofo. Estes elementos evidenciam uma racionalidade específica que, consolidada na lógica narrativa, se constitui como um paradigma da história como ciência.

Desde o século XIX, este paradigma incitou os estudos históricos em duas direções: a primeira, em torno da narrativa histórica como um modo de explicação do passado; a segunda, da narrativa histórica como um conjunto de considerações literárias e ficcionais acerca desse passado. Tal questão tende a ser associada ao paradigma linguístico pós-estruturalista, sobretudo, às perspectivas teóricas de pesquisadores como Hayden White e Michel Foucault. Embora importantes, estas abordagens não devem limitar os diferentes modos de lidar com a prática comunicativa da história (MALERBA, 2016).

Como demonstrado por Megill (2016), além da reivindicação de um estatuto científico, o momento em que a história se tornou uma disciplina profissional também propiciou o surgimento da historiologia, “um discurso meta-histórico preocupado com o trabalho feito pelos historiadores” (MEGILL, 2016, p.35). Para o estudioso, esta ramificação da filosofia da história foi evidenciada com a influência das ciências naturais e do

positivismo, abarcando, inicialmente, três linhas: analítica (ciências nomotéticas); hermenêutica (filosofia da interpretação); e, idealista (ação e “construção” do passado). A mais atual destas orientações é a historiologia linguístico-narrativa que, por meio de diferentes abordagens, permite-nos uma compreensão da história pelos elementos que compõe sua escrita (tropos, enunciação, dentre outros).

Para Topolski (2016), a historiografia pode ser compreendida a partir dos elementos estruturantes da narrativa que, para além das regras lógicas, deve valorizar a inspiração estética do historiador. Sob este viés, a narrativa é entendida como uma “totalidade”, isto é, uma estrutura complexa e persuasiva na medida em que favorece a ligação entre enunciados e conteúdo. Na produção desta totalidade, o pesquisador deve “jogar” com as “informações básicas” disponíveis para que, assim, consiga transformar uma realidade imaginada em uma narrativa que possa ser recepcionada não apenas pelo próprio autor, mas também pelo público.

Conforme Lima (2016), a realidade que fundamenta a escrita histórica é baseada, justamente, na ficção. Para entender o grau de confiança que pode ser atribuído ao saber historiográfico é necessário diferenciar este elemento, cujo sentido dominante de ilusão, mentira ou falsidade deve ser questionado. O referido pesquisador aponta dois tipos de ficção que, mesmo lidando com resultados imprevistos, operam de maneira diferenciada com os “vazios” da realidade. O primeiro é a “ficção interna” que, embora atue sobre a realidade não intenciona substituí-la. O segundo, abarcando também a historiografia, é a “ficção externa”, capaz de perscrutar fatos por meio de hipóteses que conduzem a explicações provisórias.

Em um estudo analítico acerca do trabalho de Leopold von Ranke, Rüsen (2016) já havia percebido como a força intelectual da filosofia e a força poética da arte poderiam ser mediadas na história, constituindo um terceiro elemento, a retórica. Embora implícita, nosso filósofo sugeriu a presença de uma estratégia retórica que imprimia à narrativa de Ranke um efeito estético. Para Rüsen, a observação é válida, quando consideramos a função de orientação da vida prática evidenciada na obra de Ranke.

Não obstante controvérsias, a filosofia analítica incitou o debate acerca do papel da narrativa no conhecimento histórico. Sua importância pode ser observada em estudos como os de William Dray (2016) e Walter B. Gallie (2016) que valorizaram a narrativa como um modo de explicação e compreensão.

Sem negar a intrínseca relação entre história e narrativa, Dray (2016) é cauteloso ao analisar argumentos que tendem a afirmar que toda história deve ser construída em formato narrativo. Mais que isso, o autor discorda de que toda narrativa histórica contém explicações

causais baseadas na conectividade de fatos acerca de um tema central. Em sua argumentação, o pesquisador observa uma distinção entre “narrativas simples”, que relatariam “o que” aconteceu no passado, e “narrativas significativas”, que explicariam “por que” aquilo ocorreu, buscando com isso derrubar o discurso de que toda narrativa é, necessariamente, explicativa – como se a ausência de uma narrativa explicativa invalidasse o discurso histórico.

Parte das reflexões de Dray foram inspiradas na obra de Gallie (2016) que entende a “compreensão histórica” como fundamento da narrativa. Por meio desta concepção, Gallie (2016, p.138) associa a estrutura narrativa da história a “uma sequência de ações e experiências de um número de pessoas, reais ou imaginárias”, comparando-a, desta forma, à “estória”. Deste modelo, o autor se apropria de expressões como “acompanhamento”, “interesse” e “conclusão” para ressaltar que, na história, diferentemente de outras ciências, o caminho percorrido pelo leitor é muito mais importante do que o resultado da pesquisa em si. Logo, os elementos contingenciais evidenciados na trama narrativa conferem, não apenas “explicabilidade”, mas sobretudo, “inteligibilidade” e significado à história.

Nesta discussão, a nota de Mandelbaum (2016) pode ser encarada como um alerta acerca da perspectiva analítica do debate filosófico. Para ele, os estudos que tendem a associar história e narrativa, seja pela valorização do fator teleológico na escrita da história ou pela (falsa) percepção de que a história atende a uma sequência linear de ações humanas, por exemplo, podem negligenciar o papel investigativo do historiador. Admitindo este cuidado, estudos que se aproximam de uma historiologia hermenêutica, idealista ou linguístico-narrativa contribuem para a valorização de sujeitos localizados não somente na narrativa em si, mas também fora dela.

Conforme Lopes (2016), uma das principais contribuições de Michel Foucault para a história das ideias foi a da valorização do testemunho, por meio do qual ampliou-se a figura do leitor no processo de construção de sentidos do texto. Apesar das críticas que acusaram o pensador de eliminar não só o “autor” como também, a própria ideia de “homem”, ao substituir a “influência humana” pela “intertextualidade inumana”, a intenção de Foucault foi a de desvincular o discurso de seu *locus* de produção, contribuindo com o surgimento de uma “operação interpretativa” capaz de conferir ao leitor autonomia para decifrar o que o texto diz e não o que o autor pretendia dizer (LOPES, 2016).

Perspectiva semelhante pode ser encontrada na obra de Hayden White cujo pluralismo histórico nos incita a “recuperar os diferentes modos de construção do texto” a partir da valorização do autor e leitor (KERN, 2016, p.184). Ao retomar os estudos de retórica e poética aristotélica, a perspectiva teórica rastreada na obra do historiador denota a importância

dos diferentes relatos acerca do passado, promovendo um conceito de história que assume a arte como método (KERN, 2016).

Na seara das contribuições linguístico-narrativa, é possível trazer à tona um conceito capaz de aproximar as narrativas literária e histórica: o enredo. Para Elmir (2016), este elemento é responsável pela própria dinâmica da narrativa e seu percurso, marcando, inclusive, a capacidade seletiva e imaginativa de um autor em sua construção textual. Com base neste conceito, é possível estabelecer contornos, limites e extensão à narrativa por meio de estratégias estética e interpretativa, além do recurso à “intriga”. Encontrada na obra de Paul Ricoeur, a ideia de “intriga” está associada à transformação do tempo pela narrativa, sugerindo a valorização de uma hermenêutica baseada em um tipo de interpretação e compreensão que resulta na “problematização” da escrita textual. Deste modo, podemos observar um processo de “configuração” do mundo pelo autor, além da “refiguração” da experiência do tempo pelo leitor (CARDOSO JUNIOR, 2016).

Na concepção de Carr (2016a), a narrativa e os eventos por ela descrito são elementos contínuos na medida em que são estruturados dentro da ação humana. Deste modo, arte e vida são combinadas, compondo uma narrativa cujos significados são fundamentados não apenas em uma progressão de eventos sequenciais, mas sobretudo, na figura do narrador e do público. Embora sua definição de “realidade humana” possa contrariar a perspectiva social da história, podemos inferir que “tais relatos existem quando são articulados ou formulados (...) pela referência a um de nós que é aceito ou subscrito pelos demais” (CARR, 2016a, p.246).

A discussão proposta por Carr (2016b) pode ser ampliada a partir dos aspectos cognitivo e ontológico que compõem o caráter “representacional” da narrativa histórica. Isto significa que, assim como o tempo humano, a narrativa também é estruturada “em totalidades que unem passado, presente e futuro”, favorecendo a organização de nossas “experiências e ações” (CARR, 2016b, p.251). Deste modo, a narrativa é definida como “um modo de ser antes de ser um modo de conhecer” (CARR, 2016b, p.252). O aspecto cognitivo da narrativa está diretamente associado ao trabalho do historiador e, como uma atividade humana, está sujeita a determinações disciplinares temporalmente localizada. Assim, a narrativa se torna uma “prática em construção” de representações inacabáveis da história.

Na concepção de Rüsen (2010), a narrativa é fundamentada na “consciência histórica”, uma operação mental capaz de estruturar a experiência temporal para atender às necessidades de orientação no curso do tempo. Em sua perspectiva, não cabe uma diferenciação em termos de narração factual ou ficcional. Mais importante que isso, seria perceber a peculiaridade da narrativa histórica que, para o filósofo, consiste em 3 aspectos: relaciona-se à mediação da

memória; une as dimensões temporais pelo conceito de continuidade; e, estabelece identidades de autores e ouvintes. Considerando estas especificidades, é possível identificar tipologias que caracterizam as funções da narrativa histórica (tradicional, exemplar, crítica e genética), na medida em que preenchem condições necessárias para orientação da vida humana (afirmação, regularidade, negação e transformação).

2.2.5 Perspectivas acerca da teoria de Rüsen

A teoria da história de Rüsen suscita diferentes possibilidades de pesquisa, sobretudo na área de história e seu ensino. Após um trabalho de revisão de literatura acerca da recepção do pensamento deste teórico para os estudos desenvolvidos no Brasil, Barom (2015) sintetizou as contribuições de Rüsen em cinco aspectos: 1) articula o pensamento histórico regulado cientificamente com a vida prática, favorecendo à construção individual ou coletiva de orientação no tempo; 2) refuta a ideia de história como literatura ou ficção, embora reconheça a produção narrativa como meio de atribuição de sentido à experiência histórica; 3) abre espaço ao conceito de cultura histórica, permitindo, desse modo, o reconhecimento de outras formas de pensar a sociedade historicamente; 4) amplia a concepção de Didática da História; e 5) valoriza as ideias dos estudantes por meio do desenvolvimento da competência narrativa.

Tais premissas corroboram e sintetizam a opinião de vários/as estudiosos/as acerca da teoria da história de Rüsen (SADDI, 2016; ALVES, 2011; ASSIS, 2010; MARTINS et. al., 2015; CERRI, 2011; SCHMIDT, 2014). Nela, os conceitos expressos pelo filósofo apresentam-se de maneira imbricada, não obstante seus comentadores apropriarem-se dos mesmos de maneira isolada, seja para fundamentação de pesquisas empíricas ou como objeto de análise. Dentre eles, o mais expressivo é a noção de consciência histórica (OLIVEIRA, 2012; BAROM, 2012). Em estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros, este conceito apresenta diferentes tendências, dentre elas, poderíamos destacar: 1) uma prática textual que assume a consciência histórica como sinônimo de pensamento histórico; 2) a possibilidade de manipulação desta ideia no ambiente escolar; 3) a intenção de medi-la a partir da identificação de tipologias; e, finalmente, 4) a identificação prática destas produções de sentido via narrativa histórica (BAROM, 2012).

Ao analisar a consciência histórica de jovens estudantes dos ensinos Fundamental e Médio, entendemos este conceito como um dos elementos que compõem o pensamento histórico, como uma etapa do processo de constituição do pensamento histórico metodizado. Neste sentido, valorizamos, sobretudo, o conjunto de ideias relacionado ao nível da vida

prática, onde percebemos manifestações prévias do conhecimento advindos da cultura histórica do grupo. No decorrer da pesquisa, não nos preocupamos em manipular ou dimensionar a consciência histórica por meio de tipologias, nos limitando, tão somente, a identificar os sentidos expressos em narrativas.

Não obstante à perspectiva adotada nesta pesquisa, é preciso reconhecer que a consciência histórica não tem exclusividade no pensamento de Rüsen. Para Gadamer (2003, p.17), por exemplo, o conceito está relacionado a um tipo de “privilégio do homem moderno”, por meio do qual adquirimos “plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião”. Nesta perspectiva, o sentido histórico é construído a partir da “compreensão” do passado em seu “próprio contexto”, operação que caracteriza as ciências humanas como uma prática reflexiva “com relação a tudo que lhe é transmitido pela tradição” (GADAMER, 2003, p.18). A concepção de Gadamer nos leva a entender que, a consciência histórica apenas existe mediante o desenvolvimento de orientações do tipo moderno. Rüsen (2001, p.78-9), ao contrário, postula que:

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso.

Ainda assim, este pensamento suscita divergências. Munakata (2015), por exemplo, revela seu incômodo em relação ao conceito de consciência histórica e critica o “dogmatismo” com que pesquisadores brasileiros se apropriam da teoria da história de Rüsen. Em seu olhar, o problema inicia com os fundamentos da ciência histórica que, embora sugira um “processo abstrativo”, não demonstra como o conhecimento histórico se constitui como “um processo genérico e elementar do pensamento humano”, nem como se extrai a “particularidade científica” do seu produto cognitivo. Deste modo, considera a ideia de consciência como uma “ilusão filosófica” e acusa a teoria de Rüsen de “máquina homogeneizadora”, em que não importam “os modos particulares com que grupos culturais distintos se relacionam com a temporalidade e suas narrativas, mas o fato de que todo e qualquer ser humano relaciona-se com o tempo e constrói narrativas” (MUNAKATA, 2015, p.73).

De fato, um relance sobre a obra de Rüsen poderia nos causar um certo incômodo. Porém, um olhar mais acurado permite-nos enxergar o potencial do pensamento deste teórico para o principal campo de atuação dos/as historiadores/as. Conforme Cerri (2011, p.16), a

estrutura da consciência histórica está relacionada ao ensino de história na medida em que favorece a mobilização e manipulação do conhecimento sobre o passado “para produzir tais ou quais efeitos públicos e privados, coletivos ou individuais”. Por este viés, o/a professor/a de história deve ser considerado/a um protagonista, pois participa da “constituição das identidades dos outros” ao tempo em que constrói parte de sua própria identidade pessoal, política e profissional (CERRI, 2011, p.16). Em outras palavras, o/a professor/a de história é “um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – inclusive o seu próprio – e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história” (CERRI, 2011, p.17).

Para Lee (2004), a proposta de Rüsen surge como uma ideia capaz de “reconceitualizar” uma área de estudo e pesquisa acadêmica. Nesta perspectiva, a consciência histórica pode cobrir questões que dão suporte aos estudos da Educação Histórica, pois este conceito denota que a orientação no tempo não é um movimento opcional e, também, concebe o passado de maneiras “radicalmente diferentes do discurso metodologicamente explícito” (LEE, 2004, p.5, tradução nossa). Calcada nesse pressuposto, a Educação Histórica pode contribuir para que jovens em situação escolar construam sua própria estrutura do passado de uma maneira coerente, significativa e utilizável, entendendo que as narrativas podem ser abertas a modificações. Em outras palavras, com a perspectiva da consciência histórica, podemos evidenciar o passado utilizado pelos/as estudantes e, a partir de suas ideias, refletir sobre o que eles/as realmente sabem (LEE, 2004).

Embora viável para “questões sobre o desenvolvimento de tipos de orientação para o passado”, a tipologia de Rüsen “não oferece um modelo de desenvolvimento das ideias dos alunos sobre a natureza da história como disciplina” que possa ser operacionalizado na Educação Histórica (LEE, 2004, p.32, tradução nossa). Para Lee (2004, p.37, tradução nossa), “isso não quer dizer que a tipologia seja incorreta ou inútil, mas apenas reconhece que na compreensão das concepções da história e do passado dos estudantes, precisamos ser capazes de buscar diferentes tipos de perguntas, as quais nos conduzirão a diferentes tipologias”.

É o que evidenciam estudos como os de Alves (2011). Ao comparar os processos de formação da consciência histórica entre estudantes brasileiros e portugueses, o pesquisador categorizou as diferentes formas de orientação, expressas em narrativas escritas, segundo a tipologia de Rüsen. Dentro deste quadro, houve uma subcategorização em que privilegiou-se conceitos meta-históricos como os de explicação, evidência, compreensão e significância históricas, o que denotou diferentes níveis de desenvolvimento do pensamento histórico.

No campo da didática da história (de vertente alemã), von Borries (2014) tem privilegiado estudos empíricos acerca da consciência histórica, buscando avaliar instrumentos de pesquisa e a competência histórica de estudantes de maneira a mitigar as lacunas entre teoria e prática. O pesquisador tem demonstrado a importância de trabalhos comparativos – interculturais ou não – que permitem conectar a consciência histórica a conceitos como os de identidade (valores individuais ou coletivos), competência (capacidade crítica de comparar as culturas históricas) e cultura histórica (meio de produção e recepção da história). Por meio deste conceito, von Borries (2014) atribui à história um sentido amplo, cuja compreensão se baseia no diálogo de interpretações de experiências temporais e na exposição narrativa. Deste modo, a história pode ser vista como um meio de comunicação, questionamentos e negociações.

Como objeto de pesquisa, a consciência histórica pode revelar quem somos, sobretudo a partir dos elementos identitários que compartilhamos. Estudos quantitativos em larga escala evidenciaram que, não obstante a importância do ensino escolar, é preciso considerar sobretudo o papel dos meios de comunicação de massa no ensino de história (ANGVIK; BORRIES, 1997 apud CERRI, 2011), ou mesmo, a distância entre a história escolar, a história oficial e a história vivida pela comunidade (CARRETERO, 2010). Por sua vez, ao focar grupos menores, os estudos qualitativos viabilizam a compreensão de aspectos mais específicos da consciência histórica que, apesar da dificuldade de elaboração de modelos teóricos, apropriam-se de narrativas em que a operação mental do indivíduo é capaz de sugerir diferentes formas de atribuição de significado ao tempo, bem como de orientação da vida prática.

Ao enfatizar o caráter humano do fenômeno da conscientização histórica, Cerri (2011) aproxima a ideia construída por Rüsen ao conceito de “conscientização” proposto por Paulo Freire. Neste sentido, o pesquisador reforça a ideia de que “consciência” não se trata de “algo se tem ou não se tem, ou que se tem do jeito certo ou errado, ou que possa ser doado de um sujeito para outro” (CERRI, 2011, p.66). Em ambas as perspectivas, as ideias de conscientização ou conscientização histórica devem ser entendidas como um processo dialógico, em que os indivíduos conseguem expressar seus interesses, tendo como contraponto o interesse do outro. Assim, caberá à disciplina de história, não apenas “ensinar coisas”, mas sobretudo, gerenciar as ideias postas em relação, contribuindo com o desenvolvimento da “capacidade de pensar historicamente” (CERRI, 2011, p.81).

Corroborando com esta perspectiva, Schmidt (2011) destaca a importância do conceito de “cultura” para ambos, Rüsen e Freire. Conforme a pesquisadora, os intelectuais incorporam

“a cultura numa totalidade, como resultado da condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática” (SCHMIDT, 2011, p.110). Ao fazê-lo, atribuem à ideia de consciência (histórica) uma função prática, por meio da qual reforçam a identidade dos sujeitos e fornecem “à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica e, portanto, da cultura histórica” (SCHMIDT, 2011, p.115).

Estas abordagens também nos levam a refletir sobre a historicidade da própria consciência histórica, que “não é histórica somente porque se refere aos processos de nossas vidas no tempo”, mas sobretudo porque “é um fator desse processo e, portanto, sofre a mesma condição de todas as coisas históricas, que é ser afetada pelas marcas de seu tempo (CERRI, 2011, p.83). Apesar disso, é possível refutar a ideia de que, como um fenômeno da modernidade, este conceito não pode ser aplicado a outras épocas, isto porque, “ao usar a expressão ‘consciência histórica’, definimos que ‘história’ refere-se a todas as formas de relação humana com atribuição de significado ao tempo” (CERRI, 2011, p.83). Para Cerri (2011, p.97), este fenômeno constitui-se como uma constante antropológica, “uma regularidade que pode ser encontrada em todos os seres humanos a qualquer tempo”.

Arelada ao ensino de história, esta constante antropológica pode ser aliada aos objetivos disciplinares, sobretudo aqueles relacionados à construção de uma identidade nacional. Não obstante a momentos de crise, como a ditadura e neoliberalismo dos anos 1990, que desviaram o tema para outros espaços, a formação de identidades continua sendo pauta do ensino de história no Brasil, sobretudo quando busca “alargar horizontes e permitir a ascensão de formas mais complexas de pensamento” para que o cidadão “não seja suscetível a manipulações que o subjuguem a interesses alheios” (CERRI, 2011, p.112-3). Desta forma, é possível fomentar a construção de identidades razoáveis, isto é, “que se sustentam na força de seus argumentos principais, mas não negam a possibilidade de que eles sejam refutados em algum momento” (CERRI, 2011, p.114).

Nesta perspectiva dialógica, a história se torna útil pois, além de fornecer sentidos aos conteúdos narrados, possibilita o debate e a complexificação da consciência histórica trazida com o estudante para o ambiente escolar. Conforme Cerri (2011, p.117), é justamente isso o que a matriz disciplinar de Rüsen propõe, ou seja, uma “articulação efetiva entre o conhecimento e a ação, entre ciência especializada e o uso cotidiano da história pelas pessoas”. Por meio desta matriz, o conhecimento se articula às carências de orientação que o originaram em ciclos que se renovam constantemente. Este modelo pode explicar o resultado

prático do ensino de história e contribuir com “o desafio de trabalhar as identidades para além de seu objetivo inicial, que era a formação da cidadania” (CERRI, 2011, p.121).

Relacionado ao conceito de consciência histórica, na perspectiva da didática da história alemã, o ensino de história pode ser renovado e seu valor atribuído à formação da competência narrativa (competência de experiência, de interpretação e de orientação). Contudo, isso não significa que, devido a valorização da experiência vivida, o estudo deverá ser pautado exclusivamente em fatores imediatos ao cotidiano dos alunos, pois “a contribuição da história na escola não é somente a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas também a concepção e compreensão da diferença, da alteridade” (CERRI, 2011, p.126).

Diante do exposto, buscaremos valorizar a consciência histórica de jovens estudantes, sujeitos desta pesquisa, articulando-a a diferentes perspectivas, como a didática da história, a educação histórica e as representações sociais. Não obstante às possíveis tipologias capazes de enquadrar as narrativas dos participantes, limitar-nos-emos a perceber o modo como o passado é mobilizado, articulado ao presente e projetado para o futuro.

3. MÉTODO

Esta pesquisa possui um viés qualitativo, por meio do qual desenvolvemos um estudo de caso. A coleta de dados foi inspirada nos princípios etnográficos da observação participante e sua análise, nos pressupostos da *Grounded Theory*. Para auxiliar neste processo, utilizamos o IRAMUTEQ, software que possibilita a análise de dados textuais. Vejamos, a seguir, as principais características deste estudo.

3.1 TIPO DE PESQUISA

As origens da investigação qualitativa em educação podem remontar ao século XIX, quando pesquisas de cunho sociológico começaram a discutir os problemas da vida cotidiana visando o encorajamento de mudanças sociais a partir de um método que valorizava os elementos humanos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A partir de então, diferentes contribuições foram sendo agregadas a esse tipo de estudo, como as da antropologia participativa, da abordagem interacionista ou da antropologia cultural.

No Brasil, a introdução dos métodos qualitativos ocorreu na década de 1970 sob “influência dos estudos desenvolvidos na área de avaliação de programas e currículos, assim como das novas perspectivas para a investigação da escola e da sala de aula” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p.31). A partir de então, questionou-se a predominância do “paradigma positivista” que, na busca pela objetividade científica, percebia o fenômeno educacional como um elemento isolado, passível de análises quantitativas. Nesta perspectiva, acreditava-se, também, que o pesquisador ou pesquisadora, em lado oposto ao dos sujeitos, obtinha resultados “imutáveis”, os quais apontavam para um fluxo linear de causas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Entretanto, com a valorização de diferentes abordagens, a exemplo da etnográfica, a pesquisa qualitativa impulsionou o desenvolvimento da técnica de observação participante, por meio da qual é possível obter “a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (SPRADLEY apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.14). Nesse tipo de estudo, é importante considerar as seguintes etapas: exploração, onde os problemas de pesquisa podem ser mais bem definidos; decisão, quando o pesquisador busca de maneira sistemática as informações mais relevantes sobre o fenômeno estudado e; descoberta, momento em que o pesquisador constrói uma explicação da realidade amparado por teorias que tornem seu objeto cognoscível (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Não obstante a opção de abordagem utilizada pelo pesquisador/a, a investigação qualitativa em educação apresenta cinco características em comum, as quais consideram: a necessidade de observação do objeto de estudo em seu ambiente natural; o caráter descritivo da pesquisa; a valorização do processo e, não, do resultado; a análise como um processo de construção e, não, de confirmação de hipóteses prévias e, finalmente; o interesse pela perspectiva do/a participante, ou seja, o modo como estes sujeitos experimentam, interpretam e atribuem sentidos ao mundo em que vivem (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Tais características evidenciam a flexibilidade da pesquisa, pois “é o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio trabalhado” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.83). Portanto, é preciso considerar as escolhas de investigação, as quais devem ater-se não apenas ao interesse do pesquisador, mas também: a viabilidade, a partir de um conjunto disponível de fontes; a aproximação entre o pesquisador e seu objeto/campo de estudo e; principalmente, a predisposição para entender os caminhos que se abrem no desenvolvimento da pesquisa.

Assim como as abordagens, os tipos de pesquisa qualitativa que se apresentam ao investigador são igualmente diversos. O estudo de caso, por exemplo, “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (MERRIAM apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.89), possibilitando a obtenção de uma experiência relativamente confortável. Esse modelo de estudo pode partir de uma perspectiva histórica e aprofundar-se em casos de observação participante, cujo foco pode compreender uma instituição específica (como a escola) ou órgãos de uma mesma instituição (como a sala de aula). Além disso, é plausível a seleção de grupos específicos (como uma turma de 9º ano) e uma determinada atividade (como as aulas de História). Nesse tipo de estudo, ainda que o pesquisador manifeste suas preferências, ele deve se permitir a compreender outros focos sugeridos pelo contexto.

Conforme Lüdke e André (1986), o estudo de caso, seja ele “simples e específico” ou mesmo “complexo e abstrato”, representa um modelo em potencial nas pesquisas em Educação. Dentre suas características, afirmam as pesquisadoras, destacam-se o pressuposto de que o trabalho “se faz e refaz constantemente”, estando sempre aberto às novas descobertas; enfatizam a “interpretação em contexto”; “buscam retratar a realidade de forma completa e profunda”; “usam uma variedade de fontes e informação”; “revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas”; “procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” e; “utilizam uma linguagem

e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

3.2 AMOSTRA

Considerando os pressupostos apresentados, selecionamos a Escola Estadual Almeida Júnior, localizada no Bairro Butantã, na cidade de São Paulo, como campo de estudo. Realizada em dois momentos, a pesquisa se constituiu pela observação e coleta de dados, sobretudo, por meio de instrumentos escritos.

Inicialmente, durante os meses de maio e junho de 2016, privilegiamos a observação participante, buscando compreender o funcionamento da escola e estabelecer uma aproximação com os estudantes. Deste modo, realizamos anotações de campo e aplicamos três instrumentos: um questionário, para a construção do perfil socioeconômico e cultural e; duas atividades, para a compreensão das ideias históricas dos/as participantes da pesquisa. A amostragem variou conforme os instrumentos, assim, obtivemos: 164 respostas ao questionário (participantes do 8º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio); 199 respostas à primeira atividade (participantes do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio) e; 112 respostas à segunda atividade (participantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental).

No segundo momento, durante o mês de abril de 2017, retornamos ao campo de estudo com o objetivo de aprofundar algumas questões evidenciadas nas atividades anteriores. Assim, aplicamos um novo instrumento, constituído por uma atividade escrita, e realizamos entrevistas com jovens estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Este grupo foi selecionado pelo fato de haver participantes que responderam às atividades anteriores e por estarem em uma fase de transição entre o Ensino Fundamental e Médio. Ao todo, 128 estudantes responderam à nova atividade e, 21, foram entrevistados. Os critérios de seleção para as entrevistas foram os seguintes: estudantes que participaram das duas fases da pesquisa, tendo respondido completamente a, pelo menos, duas atividades propostas³.

3.2.1 A escola e seu público

A Escola Estadual Almeida Júnior atende estudantes do Ensino Médio nos períodos da manhã e da noite, do Ensino Fundamental II no período da tarde e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Em suas dependências há laboratórios de ciências e

³ A análise dos instrumentos escritos sugeriu uma saturação dos dados, motivo pelo qual, não nos detivemos no estudo das entrevistas.

informática (com acesso à internet), biblioteca, refeitório, quadra poliesportiva, um amplo pátio, salas de leitura e de vídeo, além de 12 salas de aula. Essa instituição atende, principalmente, aos moradores da região, como o bairro Butantã e seus distritos. Para conhecer melhor seu público, aplicamos um questionário com o objetivo de construir um perfil socioeconômico e cultural. Respondido por 164 estudantes, do 8º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, o questionário destacou 5 aspectos: informações pessoais, formação dos estudantes, ambiente familiar, formação dos pais ou responsáveis e práticas sociais e culturais.

A amostra de participantes desta enquete foi composta por estudantes entre 12 e 19 anos de idade, sendo que, a maior parte estava no 9º ano, com idades entre 13 e 16. Quanto ao gênero, predominou a identificação com o masculino (53,7%), seguido pelo feminino (45,7%) e outros (0,6%). A terceira opção de gênero ocorreu a partir do questionamento de alguns estudantes que, ao responderem os instrumentos propostos, afirmaram não se identificar com nenhuma das opções (masculino ou feminino).

Tabela 1 - Faixa etária

Idade	8º ano	9º ano	1º ano	2º ano	3º ano	Total	Total %
12	05	0	0	0	0	05	3%
13	18	24	0	0	0	42	25,6%
14	05	37	0	0	0	42	25,6%
15	02	08	0	18	0	28	17,1%
16	0	01	01	16	05	23	14%
17	0	0	0	04	11	15	9,1%
18	0	0	01	03	03	07	4,3%
19	0	0	0	01	01	02	1,2%
Total	30	70	02	42	20	164	-
Total %	18,3%	42,7%	1,2%	25,6%	12,2%	-	100%

Fonte: Produção do autor.

Nesta enquete, observamos a predominância de estudantes nascidos/as no Estado de São Paulo (90,8%). No entanto, uma parcela é formada por jovens naturais de outros Estados (6,7%) e países (2,4%). Dentre os/as brasileiros/as que identificaram o local de nascimento estão os/as estudantes da Bahia (7), Brasília (1), Minas Gerais (1), Paraná (1) e Rio de Janeiro (1). Dentre os estrangeiros, três (3) são naturais do Japão. Outro elemento predominante foi a de estudantes solteiros (95,1%), em contraposição aos/as estudantes que se declararam casados/as (1,2%), separados/as (2,4%) ou que moram junto (1,2%).

Ainda em relação às informações pessoais, consultamos os/as estudantes sobre sua autorreferência à cor ou identificação étnico-racial. Neste sentido, observamos que a maioria se declarou parda (42,1%), seguida de branca (27,4%), negra (20,1%), amarela (6,7%) e indígena (3,7%).

O segundo aspecto do questionário visou entender como os/as participantes avaliavam sua formação e expectativas sobre os estudos. Os dados mostraram que a maioria sempre estudou em escolas da rede pública (89,6%), considera-se bom/boa estudante (80,5%) e nunca foi reprovado/a (79,9%). Dentre as disciplinas que mais gostam, destacaram Português (22%), História (18,3%) e Artes (12,8%). Apesar de notória a preferência pelas disciplinas da área de Humanas, pensamos que esta indicação tenha sido potencializada, talvez, em virtude do conhecimento da nossa área de pesquisa.

Não obstante a preferência disciplinar, a maior parte dos/as jovens considera que os estudos têm uma grande importância em sua vida, tanto em relação ao momento presente (97,6%), quanto ao futuro (97,6%). Assim, reconhecem o incentivo dos pais e familiares (95,7%), elemento que, certamente, favorece a pretensão de continuidade dos estudos (95,7%), seja em nível técnico (46,3%) ou universitário (48,8%). Ao serem questionados sobre o tipo de curso que fariam, 122 participantes (74,39%) apresentaram uma ou mais respostas⁴ – tendo em vista que a pergunta foi aberta. Estas foram categorizadas de acordo com a tabela das áreas de conhecimento da CAPES⁵, além de mais uma categoria, formada por aqueles que ainda não decidiram.

Tabela 2 - Cursos

Área de conhecimento	Número de indicações	Porcentagem
Ciências Exatas e da Terra	23	18,25%
Ciências Sociais e Aplicadas	20	15,87%
Ciências da Saúde	18	14,28%
Multidisciplinar	18	14,28%
Engenharias	15	11,90%
Ainda não decidiu	12	9,52%
Ciências Humanas	8	6,34%
Linguística, Letras e Artes	8	6,34%

⁴ Consideramos mais de uma resposta quando os cursos citados eram de áreas distintas. Ao contrário, quando citavam diferentes cursos de uma mesma área, contabilizamos apenas uma resposta.

⁵ CAPES. Tabela de Áreas do Conhecimento. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/documentos/documentos_diversos_2017/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

Ciências Agrárias	3	2,38%
Ciências Biológicas	1	0,79%
Total de respostas	126	100%

Fonte: Produção do autor.

Por meio da tabela 2, observamos que a escolha de cursos nas áreas das Ciências Exatas e Engenharias é superior à das áreas de Humanas e Linguística. Este dado pode ser considerado contraditório em relação às disciplinas elencadas como favoritas, já que as mais votadas eram de Humanas. De toda forma, nem todos os participantes possuíam clareza em relação ao seu futuro profissional, seja pelo fato de nunca terem trabalhado (66,5%) ou, pelo fato de não realizarem nenhuma atividade no contraturno (65,5%), como cursos de informática ou de idiomas, por exemplo.

A incerteza em relação ao futuro profissional também foi evidenciada quando os/as questionamos sobre suas expectativas em relação ao ingresso em uma Universidade pública. A maioria dos/as estudantes (53,7%) não se considerou preparado/a para ingressar neste tipo de instituição, ainda que discordassem da ideia de que apenas estudantes de escolas particulares podem adentrar as Universidades públicas (86%).

Em geral, o ambiente familiar destes/as estudantes é constituído pela mãe (93,9%), irmãos ou irmãs (63,4%) e pai (56,7%)⁶, sendo a moradia compartilhada por entre 4 ou 5 pessoas (51,8%). Com uma renda mensal de até 3 salários mínimos (81,1%)⁷, estas famílias habitam em casas (82,9%) ou residências próprias (65,9%), com 5 ou mais cômodos (60,4%). As residências dos/as participantes estão localizadas, principalmente, nos bairros Butantã (19,51%), Jardim Ester (14,02%), São Domingos (10,36%), Rio Pequeno (9,75%), Jardim Jaqueline (8,53%) e Jardim Esmeralda (6,09%).

Após identificarmos o ambiente doméstico do grupo de estudantes, passamos a perscrutar a formação das mães e pais – ou responsáveis materno e paterno – destes jovens. O primeiro item analisado foi a escolaridade:

⁶ No questionário, o participante poderia marcar uma ou mais opções sobre sua constituição familiar. Por isso, é interessante perceber que, apesar de a maioria viver com ambas as figuras, materna e paterna (54,26%), a presença da mulher como única chefe de família é superior à presença masculina. Enquanto 39,63% (ou 65) das mães cuidam sozinhas dos filhos, apenas 2,43% (ou 4) dos pais encontram-se nesta situação. Além disso, no momento de aplicação do instrumento, algumas situações foram evidenciadas, como: a ausência de contato com os pais, e; a constituição de família composta por casal homoafetivo. Isso demonstra a necessidade de reflexão sobre as diferentes formas de união do contexto atual.

⁷ O salário mínimo à época da pesquisa (2016) era de R\$ 880,00 (oitocentos e oitenta reais).

Tabela 3 - Escolaridade dos pais ou responsáveis

	Escolaridade da mãe ou responsável materna (madrasta/avó)		Escolaridade do pai ou responsável paterno (padrasto/avô)	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Não frequentou a escola	06	3,7%	06	3,7%
Até a 4ª série (5º ano)	24	14,6%	26	15,9%
Até a 8ª série (9º ano)	25	15,2%	23	14%
Ensino Médio Incompleto	21	12,8%	42	25,6%
Ensino Médio Completo	60	36,6%	43	26,2%
Superior Incompleto	08	4,9%	01	0,6%
Superior Completo	16	9,8%	19	11,6%
Especialização	0	0	02	1,2%
Mestrado	02	1,2%	01	0,6%
Doutorado	02	1,2%	01	0,6%
Total	164	100%	164	100%

Fonte: Produção do autor.

Observando a tabela acima, percebemos que, tanto a maioria das mães (49,4%), quanto dos pais (51,8%) possuem Ensino Médio completo ou incompleto. Isso significa que, a maior parte dos/as responsáveis possuem, pelo menos, 8 anos de escolaridade, se considerarmos apenas o período anterior à reforma que elevou o Ensino Fundamental para 9 anos. De toda forma, este índice é superior à média nacional. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD), o brasileiro acima dos 15 anos de idade estuda uma média de 7,7 anos⁸. Além disso, é interessante notar que quase 10% das mães ou responsáveis maternas e 11,6% dos pais ou responsáveis paternos possuem Ensino Superior completo, números que, de acordo com o Censo 2010⁹, se aproximam da média nacional (11,26%) para a população acima dos 25 anos de idade com este nível de instrução.

Considerando a situação profissional dos pais e responsáveis, notamos um elevado índice de desemprego. Somente entre as mães, o número é superior ao índice observado pelo

⁸ UOL EDUCAÇÃO. *Brasileiro estuda em média 7,7 anos; tempo não é suficiente para completar ensino fundamental*. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/09/21/brasileiro-estuda-em-media-77-anos-tempo-nao-e-suficiente-para-completar-ensino-fundamental.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

⁹ UOL EDUCAÇÃO. *IBGE: Quase metade da população com 25 anos ou mais não tem o fundamental completo*. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/12/19/ibge-quase-metade-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-nao-tem-o-fundamental-completo.htm?cmpid=copiaecola>> Acesso em: 29 jul. 2017.

IBGE para o primeiro trimestre de 2016, quando esse número alcançava 10,2%¹⁰. Apesar disso, a maioria dos responsáveis, tanto materno (76,2%), quanto paterno (83,5%), estão trabalhando atualmente.

Tabela 4 - Situação profissional dos pais ou responsáveis

	Situação profissional da mãe ou responsável materna		Situação profissional do pai ou responsável paterno	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Já falecido(a)	2	1,2%	10	6,1%
Aposentado(a)	4	2,4%	4	2,4%
Desempregado(a)	33	20,1%	13	7,9%
Trabalha Atualmente	125	76,2%	137	83,5%
Total	164	100%	164	100%

Fonte: Produção do autor.

Quanto à ocupação, os pais ou responsáveis (que trabalham no momento) atuam nas mais diferentes áreas. Ainda que as respostas dos/as estudantes tenham sido parcialmente imprecisas, buscamos categorizá-las conforme a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE), proposta pelo IBGE¹¹. Após uma adaptação, obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 5 - Ocupação dos pais ou responsáveis

Ocupação	Mães ou responsáveis materna		Pais ou responsáveis paterno	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Autônomo	1	0,8%	2	1,45%
Construção Civil	1	0,8%	16	11,67%
Educação	8	6,4%	3	2,18%
Empresário	1	0,8%	4	2,91%
Indústria	3	2,4%	5	3,64%
Profissional Liberal	-	-	3	2,18%
Saúde	5	4%	2	1,45%
Segurança	1	0,8%	8	5,83%
Serviços	86	68,8%	50	36,49%
Transporte	2	1,6%	17	12,4%
Não soube ou não respondeu	17	13,6%	27	19,7%
Total	125	100%	137	100%

Fonte: Produção do autor.

¹⁰ JORNAL DA GLOBO. *Desemprego no Brasil chega à maior taxa da série histórica do IBGE*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2016/04/desemprego-no-brasil-chega-maior-taxa-da-serie-historica-do-ibge.html>> Acesso em: 30 jul. 2017.

¹¹ O banco de dados que contém a descrição das atividades econômicas está disponível em: <<http://cnae.ibge.gov.br/>> Acesso em: 01 ago. 2017.

Por meio da tabela acima, observamos que a área de maior concentração é a de serviços, tanto entre as responsáveis maternas (68,8%), quanto os responsáveis paternos (36,49%). Entre as mulheres, esta área é relativamente homogênea, onde se destacam trabalhos relacionados à limpeza, como diarista (11), empregada doméstica (17) e faxineira (4); ou relacionados à beleza, como cabeleireira (4) e manicure (6). O mesmo não se pode notar entre os homens. Apesar de também ocuparem, predominantemente, a área de serviços, as atividades desenvolvidas entre os pais são bastante heterogêneas, sendo as mais expressivas as de mecânico (5) e porteiro (6). Além deste tipo de ocupação, podemos destacar a área de educação que, entre as mães, possui um número considerável de professoras (5); ou, as áreas de transporte e segurança que, entre os pais, destacam-se motoristas (11) e seguranças (7).

Finalmente, analisamos o último aspecto do questionário que abordou algumas das práticas sociais e culturais dos/as jovens estudantes. Neste sentido, perscrutamos os bens a que têm acesso em seu lar, buscando entender a forma como são utilizados.

Dentre os bens materiais, destacaram-se, principalmente, os eletroeletrônicos, como televisão (99,4%) – a maior parte, com canais por assinatura (70,7%) –, aparelho de DVD (92,1%), aparelho de som (83,5%) e videogame (65,2%). Na linha de informática, observamos o acesso à computadores (64,6%), notebooks (59,8%) e tablets (51,2%), sendo que, a maior parte das residências possuem acesso à internet (81,7%). Quanto aos eletrodomésticos, verificou-se a presença de fogão (99,4%), geladeira (98,8%), máquina de lavar (97%) e micro-ondas (91,5%). Outros itens consultados foram o automóvel, presente em 55,5% das residências e, da rede de telefonia, onde predomina a telefonia móvel (98,8%) sobre a fixa (61,6%).

De certa forma, estes números acerca dos bens materiais refletem as atividades realizadas nas horas vagas, onde assistir televisão ocupa um lugar de destaque (74,4%) – isto porque não sugerimos atividades como acessar a internet ou o celular. Dentre outras, destacaram-se também: ir ao shopping (48,2%), sair com amigos (47,6%), ficar na rua com amigos (45,7%) e praticar esportes (40,9%). Convém ressaltar que, apesar da possibilidade de marcar mais de uma alternativa, os/as jovens optaram, predominantemente, pelas atividades realizadas em seu lar, por meio de um recurso eletrônico. Vejamos outras alternativas assinaladas:

Tabela 6 - Atividades nas horas vagas

Atividades	Números de estudantes	Porcentagem
Ver Televisão	122	74,4%
Ir ao shopping	79	48,2%

Sair com amigos	78	47,6%
Ficar na rua com amigos	75	45,7%
Praticar esportes	67	40,9%
Ir ao parque	64	39%
Ir ao cinema	60	36,6%
Ir à Igreja	52	31,7%
Ler (livros, revistas, jornais, etc.)	51	31,1%
Ir a “baladas”	36	22%
Ir ao teatro	9	5,5%
Ir ao museu	3	1,8%

Fonte: Produção do autor.

Sobre os hábitos com a televisão, embora 13 (7,9%) participantes tenham dito não ver diariamente e outros 34 (20,7%) só vejam menos de uma hora, a maioria (117 ou 71,3%) confirmou assistir durante uma hora ou mais. Dentre os canais da TV aberta mais vistos estão a Rede Globo (65,9%), SBT (61,6%) e a Record (47,6%). Já os programas de televisão, destacam-se os seguintes tipos: filmes (86%), música (59,8%), novelas (57,9%) e esportes (42,7%). Por outro lado, os programas menos assistidos são aqueles que abordam religião (4,3%) ou política (5,5%).

Tabela 7 - Programas de TV

Tipos	Números	Porcentagem
Filmes	141	86%
Música	98	59,8%
Novelas	95	57,9%
Esportes	70	42,7%
Telejornais de notícias gerais	39	23,8%
Notícias sobre artistas	35	21,3%
Telejornais que abordam notícias criminais	32	19,5%
Programas de auditório	32	19,5%
Outros	15	9,1%
Programas que abordam política	9	5,5%
Religião	7	4,3%

Fonte: Produção do autor.

Ainda sobre o gênero audiovisual, buscamos conhecer suas preferências em termos de filme e música. Dentre os tipos de filmes preferidos estão a comédia (86%), ação (75%) e aventura (70,7%). Já as biografias (7,3%), faroeste (12,2%) e clássicos (15,9%) não foram tão destacados. Ainda assim, a variedade de filmes foi bastante diversificada, conforme observamos:

Tabela 8 – Preferência de filmes

Tipos	Números	Porcentagem
Comédia	141	86%
Ação	123	75%
Aventura	116	70,7%
Terror	105	64%
Animação	95	57,9%
Suspense	85	51,8%
Filmes de Guerra	81	49,4%
Drama	61	37,2%
Romance	60	36,6%
Ficção científica	52	31,7%
Filmes de História	50	30,5%
Filmes de esporte	37	22,6%
Documentários	28	17,1%
Clássicos	26	15,9%
Faroeste	20	12,2%
Biografia	12	7,3%

Fonte: Produção do autor.

Quanto à música, a preferência é pelos estilos sertanejo (58,5%), funk (55,5%) e rap (50%), ao contrário do axé (13,4%), do forró (19,5%) e das músicas românticas (20,1%), menos assinaladas. Assim como os filmes, também observamos uma variedade de estilos musicais:

Tabela 9 – Preferência musical

Tipos	Números	Porcentagem
Sertanejo	96	58,5%
Funk	91	55,5%
Rap	82	50%
Pop	77	47%
Pagode	76	46,3%
Samba	68	41,5%
Raggae	66	40,2%
Tecno-eletrônica	62	37,8%
Rock	54	32,9%
Religiosa	38	23,2%
MPB	36	22%
Romântica	33	20,1%
Forró	32	19,5%
Axé	22	13,4%

Fonte: Produção do autor.

Quanto ao hábito da leitura, há uma predominância pela opção de livros (62,8%), seguida pela de revistas em quadrinhos – gibis – (48,8%), Bíblia (25,6%), jornais (12,8%) e outros (6,7%). A notoriedade pela leitura da Bíblia pode ser relacionada à prática de ir à

Igreja, manifestada por 31,7% dos/as participantes. A propósito, um significativo número de jovens expressou o pertencimento a algum tipo de religião (81,6%), seja ela católica (39%), evangélica (34,1%), afro-brasileira (1,8%), espírita (1,2%), protestante (0,6%) ou outras (4,9%).

Indagados/as sobre participações em grupos sociais, como grupos de igreja (13,4%), prática esportiva (12,8%) ou sociedade de amigos do bairro (8,5%), a maioria afirmou não participar (59,8%)¹². Porém, ao observarmos seus hábitos na *internet*, é notória a interação entre estes/as jovens. A maioria acessa a rede mundial de computadores diariamente ou várias vezes ao dia (89,6%), com duração mínima de, pelo menos, uma hora (87,2%) – isso excluindo as horas com trabalhos escolares. Na *internet*, os *sites* mais vistos são, justamente aqueles que permitem o diálogo com amigos e grupos de identidade (64%), sendo os preferidos, o *Facebook* (39,02%) e o *Youtube* (24,39%).

Tabela 10 - Sites mais acessados

Tipos	Número	Porcentagem
Diálogo com amigos e grupos de identidade (Skype, Facebook, etc.)	105	64%
Jogos	92	56,1%
Pesquisas para a escola (Wikipédia, etc.)	73	44,5%
Pesquisas para entretenimento (cinemas, teatro, shows, etc.)	48	29,3%
Notícias gerais	39	23,8%
Relacionamento (chats de amizade, namoro, etc.)	27	16,5%
Outros	26	15,9%
Pesquisas culturais (museus, bibliotecas, universidades, etc.)	9	5,5%

Fonte: Produção do autor.

Ao lançar um último olhar sobre a relação estabelecida com os diferentes espaços públicos, seja do bairro ou da cidade onde vivem, notamos que a maioria dos/as participantes moram próximo à escola onde estudam (80,5%). Por isso, deslocam-se de suas residências, principalmente, a pé (63,4%), ainda que uma parcela se utilize de diferentes tipos de transporte, como ônibus (26,2%), condução contratada (11,6%), carro de familiar (6,7%) ou carro próprio (2,4%)¹³. Além da escola, os outros espaços culturais mais utilizados são: o cinema (62,2%), shopping center (58,5%) e campo ou quadra de futebol de uso público

¹² As outras opções sugeridas, mas com menor adesão, foram: banda/grupo musical (4,3%), coral (1,8%), movimento estudantil (2,4%), partido político (0%), ONGs (1,8%), sindicatos (1,2%).

¹³ As outras opções sugeridas, mas com menor adesão, foram: carona (3%), bicicleta (1,2%), motocicleta (0,6%), trem (0,6%) e metrô (0%).

(33,5%). Questionados sobre o que gostariam que seu bairro tivesse, a maioria dos alunos repetiu muitas destas opções.

Tabela 11 - Espaços culturais frequentados

Espaço	Número	Porcentagem
Cinema	102	62,2%
Shopping Center	96	58,5%
Campo ou quadra de futebol de uso público	55	33,5%
Clube	32	19,5%
Nenhum	21	12,8%
Livraria	20	12,2%
Lan-house	19	11,6%
Teatro	16	9,8%
Centro de internet pública	15	9,1%
Biblioteca pública	12	7,3%

Fonte: Produção do autor.

Com base no questionário, respondido por uma parcela dos/as estudantes, podemos depreender que o público da Escola Estadual Almeida Júnior possui muitos elementos em comum. O primeiro deles é a expectativa em relação à educação. Apesar de demonstrarem incertezas quanto ao seu futuro profissional, seja pela insegurança típica da idade ou, pela situação financeira dos pais ou responsáveis – quando muitos deles não são bem remunerados – os/as jovens acreditam que a educação é um elemento de grande importância. Nesse sentido, é perceptível o incentivo da família que, possivelmente, deseja aos/as estudantes um futuro no qual eles/as não precisem se submeter à empregos que ofereçam baixos salários e poucas oportunidades de crescimento profissional, a exemplo de algumas das ocupações indicadas.

Outro elemento em comum é a grande variedade de bens a que possuem acesso. O grande número de equipamentos eletrônicos, como televisão, computador e celular, por exemplo, pode ser considerado, também, como um tipo de fonte que lhes permitem acesso à informação. Assim, percebemos que os conhecimentos expressos por estes/as jovens, não advém exclusivamente da sala de aula, mas, sobretudo, da mídia de massa. Estes objetos, ainda que responsáveis pela diminuição do contato direto entre os/as jovens, como aqueles que ocorriam pela participação em diferentes tipos de grupos, por outro lado, também são responsáveis por mantê-los conectados durante várias vezes ao dia. Seja por meio de *sites* ou aplicativos, estes/as estudantes são capazes de trocar ideias e, por que não, conhecimento, em uma frequência bastante elevada.

Estas características nos permitem observar uma “cultura jovem global”, como proposto por Hobsbawm (1995). Iniciado na década de 1960, este movimento partiu de “um

grupo com consciência própria” que, então, tornava-se um “agente social e independente”: a juventude. O caráter dissidente, seja pela rejeição à cultura predominante ou pela rejeição ao status de criança/adolescente, fez com que o jovem adquirisse uma autonomia, cada vez mais, reconhecida. Este fenômeno foi inovador por três aspectos: a juventude passou a ser vista como o estágio final do pleno desenvolvimento humano; constituía-se de um grupo mais adaptável às transformações tecnológicas; e, promoveu um “espantoso” internacionalismo (HOBSBAWM, 1995, p.317-21).

A constituição desta categoria não ocorrera isenta de confrontos. O abismo entre as gerações de pais e filhos foi um dos aspectos mais marcantes. Ainda assim, a cultura jovem tornou-se a matriz de uma “revolução cultural” na medida em que transformou modos e costumes, ensejando novos meios de aproveitar a vida (HOBSBAWM, 1995). Embora este não seja um estudo acerca da juventude, especificamente, nos apropriamos desta concepção por entender sua pertinência ao designar nossos/as participantes, jovens que compartilham emoções, ideias e, mesmo, uma cultura escolar própria.

3.3 INSTRUMENTOS

Conforme mencionado anteriormente, a primeira fase da pesquisa contou com a aplicação de três instrumentos: um questionário, para a construção do perfil socioeconômico e cultural e; duas atividades, para a compreensão dos conhecimentos históricos dos/as jovens participantes. Na segunda fase, utilizamos mais uma atividade escrita e realizamos entrevistas para garantir uma melhor compreensão dos dados anteriores.

Baseando-nos em diferentes modelos de enquete (ALVES, 2011; RIBEIRO, 2012), elaboramos um questionário *online* por meio do *Google forms* com 58 perguntas, abertas e fechadas. Esta plataforma foi selecionada pelo fato de auxiliar a produção dos dados, na medida em que nos permite tornar algumas questões obrigatórias para a conclusão da enquete. Assim, garantimos que o instrumento fosse respondido em sua quase totalidade. Além disso, a ferramenta contabiliza as informações inseridas pelos participantes, auxiliando no processo de tabulação e análise de dados.

Originalmente, a primeira atividade escrita foi pensada como um estudo piloto, por meio do qual, estabelecemos um primeiro contato com os/as estudantes. Inspirado em estudos como os Carretero (1997), Carretero e Limón (1997), Moreno (2006), Kusnick (2008), Ramos e Alves (2016), Germinari (2016), o instrumento 1 foi constituído por duas questões abertas, por meio das quais buscamos compreender a definição de história e conhecimento histórico por parte dos/as alunos/as.

A análise dos dados obtidos com o instrumento 1 suscitou questões que buscamos aprofundar no instrumento 2. Esta atividade foi inspirada em estudos como os de Barca (2000), Lee (2005), Alves, (2006, 2011), Ribeiro (2006, 2012), Simão (2007, 2013) e aplicada em duas versões, a primeira com 6 questões e, a segunda, com 7. Com ela, objetivamos compreender as ideias dos/as jovens em torno do Brasil hodierno e em seguida, a forma como elaboravam seu pensamento histórico a partir de evidências em fontes escritas.

Inspirada nos estudos de Moscovici (2011), Abric (2001), Sá (2002), Alves (2006) e Ribeiro (2006), situados no campo das representações sociais, o instrumento 3 foi composto por 8 questões, a partir das quais buscamos evidenciar as ideias de senso comum expressas pelos/as jovens participantes para entender como se constrói a consciência histórica do grupo investigado. Em linhas gerais, este é apenas um esboço das atividades aplicadas. Cada uma delas será mais bem discutida, oportunamente, nas seções que seguem.

3.4 PROCEDIMENTOS

Em 2016, selecionamos a Escola Estadual Almeida Júnior por meio de um guia disponibilizado no site da Faculdade de Educação da USP¹⁴. O guia relaciona as escolas públicas estaduais ou municipais de São Paulo que foram visitadas pelos/as educadores/as do Programa de Formação de Professores da FEUSP, cujo objetivo principal é a mediação dos estudantes de licenciatura da USP com as instituições de ensino para realização dos estágios obrigatórios. Ao contatar a escola, entregamos uma carta de apresentação, assinada pela orientadora da pesquisa, e solicitamos ao coordenador pedagógico a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O termo foi assinado em duas vias, uma delas, ficou com a escola.

No primeiro momento, apesar de privilegiar as aulas de História do 9º ano, cujas turmas eram conduzidas pelo professor João, outros professores também se mostraram abertos à pesquisa, o que nos possibilitou observar as aulas do Ensino Fundamental ministradas pela professora Enedina e do Ensino Médio ministradas pelo professor Marcelo. Mesmo possuindo menos experiência que a professora Enedina, há 30 anos na atividade docente e prestes a se aposentar, os professores João e Marcelo, que lecionavam há 3 e 5 anos, respectivamente, além de demonstrarem domínio de conteúdo, conseguiam ter um bom relacionamento com seus alunos.

¹⁴ FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Guia de escolas. Disponível em: <<http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/programa-de-formacao-de-professores/guia-de-escolas-2016.lista1.pdf>> Acesso em: 18 abr. 2016.

Cada professor utilizava diferentes estratégias para atingir o seu público. A professora Enedina privilegiava a leitura do livro didático intercalando esse procedimento com explicações de palavras e expressões de difícil compreensão pelos estudantes dos 6º e 7º anos, além de apresentar exemplos relacionados aos temas trabalhados. O professor Marcelo costumava dividir sua aula em dois momentos: inicialmente, ele escrevia o assunto no quadro e, em seguida, promovia atividades de leitura, explicação e debate dos temas abordados. Considerando o desinteresse de parte dos estudantes, o professor buscava negociar com suas turmas do 2º e 3º anos do Ensino Médio, reservando os 10 minutos finais da aula para uso do celular, por exemplo. O professor João, por sua vez, explorava não apenas o livro didático, mas também recursos audiovisuais, a exemplo das atividades desenvolvidas na sala de vídeo mediadas por projetor de *slides*.

Os recursos didáticos não eram utilizados da mesma forma pelos professores e alguns fatores interferiam nessa escolha: 1. Enquanto as turmas do Ensino Fundamental possuíam 4 aulas por semana, as do Ensino Médio tinham esse número reduzido pela metade. Isso dificultava, por exemplo, a transferência de sala para a utilização de outros espaços e recursos; 2. Apesar de receberem os livros didáticos no início do ano, muitos alunos relatavam a perda do material. Sendo assim, os professores emprestavam, constantemente, os livros didáticos da escola, levando-os da biblioteca para a sala de aula; 3. O principal material recebido pelos estudantes do Ensino Médio é o *Caderno do Aluno*, um material didático produzido e distribuído pela Secretaria de Educação de São Paulo. No entanto, o material contém muito mais exercícios práticos que conteúdo, o que leva alguns professores a promoverem a atividade de cópia; 4. No Ensino Fundamental, a média de matriculados era de aproximadamente 35 alunos; já no Ensino Médio, 40. Esses números variavam a cada dia devido ao elevado índice de ausências.

Ao adentrar as salas de aula, adotamos os mesmos procedimentos: inicialmente, nos apresentávamos e explicávamos para a turma que nossa presença tinha o objetivo de realizar uma pesquisa sobre o conhecimento histórico desenvolvido por eles. Explicávamos também que, em determinados momentos solicitaríamos a colaboração deles para responderem a algumas atividades. Em seguida, abríamos espaço para questionamentos. Neste momento, surgiam perguntas variadas: sobre nossa nacionalidade ou origem, sobre nossa profissão, sobre alguns aspectos da pesquisa. Houve, porém, uma turma em que não procedemos deste modo no primeiro contato – a turma do 8º ano. Muitos alunos estavam agitados e nem perceberam nossa presença. Já aqueles que ficaram mais próximos, tentaram estabelecer conversa, perguntando-nos se também seríamos um professor.

Na condição de observador participante, buscamos entender a relação entre professores e estudantes, mas, sobretudo, o modo como os estudantes interagem com o conhecimento histórico: Demonstravam interesse pela disciplina? Que tipo de perguntas realizavam? Porém, ainda que privilegiasse essas questões, não pudemos deixar de nos atentarmos para outros elementos, pois a escola já possuía um calendário de atividades específico, o qual previa tanto, horários de leitura (nas segundas-feiras) como também, o desenvolvimento de projetos bimestrais cuja temática, no momento de nossa participação, abordava o uso de drogas. Além disso, outras discussões se impuseram em sala de aula, a exemplo da situação política do país e também de um caso que repercutiu nacionalmente, evidenciando preconceitos e violação de direitos humanos: o estupro coletivo de uma jovem no Rio de Janeiro.

Esta temática, a propósito, estimulou o professor João a convidar tanto o estagiário que atuava no momento, o Lucas, quanto a nós, para, juntos, promovermos um debate em torno da cultura do estupro. A preocupação do professor surgiu quando, em uma das aulas observadas, uma estudante falou sobre o caso, atribuindo a responsabilidade desse ato de violência à própria vítima. Após a leitura e discussão de alguns textos sobre o tema, parte dos alunos conseguiram relativizar seu olhar sobre a questão. Inclusive, algumas alunas vítimas desse tipo de violência chegaram a confessar, em segredo, ao próprio professor João e também aos coordenadores – que entraram em contato com os pais para comunicar a situação.

Na segunda semana de observação, o professor Marcelo permitiu que aplicássemos o primeiro instrumento de pesquisa com suas turmas do 2º e 3º anos e comunicou aos alunos que a atividade valeria um ponto na média do bimestre. Este aviso os/as estimulou a participar da atividade, mesmo que só tenham utilizado 10 dos 25 minutos de aula concedidos pelo professor. Ao entregar a atividade, explicamos que a mesma não possuía respostas certas ou erradas e, por isso, eles poderiam escrever aquilo que pensavam. Mesmo assim, houve estudantes que pediam dicas, pois alegavam não saber como responder. De modo geral, não houve dificuldade para a realização desta tarefa que seguiu os mesmos procedimentos nas turmas do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio.

Assim como o professor Marcelo, o professor João também informou aos alunos que a atividade valeria ponto e, a partir da terceira semana de observação, iniciamos a aplicação da primeira atividade. As turmas do Ensino Fundamental levavam entre 10 e 15 minutos para realização da tarefa.

A partir da quarta semana, aplicamos o questionário socioeconômico e cultural com as turmas dos dois professores. Para essa atividade, os/as estudantes eram transferidos para a sala

de informática, onde sentavam-se em duplas, devido ao número insuficiente de computadores para cada um. Após ligarem as máquinas, os/as alunos tinham que inserir suas senhas, procedimento que demorava em média 20 minutos, pois muitos deles/as não sabiam ou esqueciam o código e tinham que aguardar a relação de senhas utilizada pelo professor. Em seguida, eu inseria o *link* para o formulário *online* que dava acesso às questões e explicava os procedimentos técnicos de preenchimento. Além disso, avisava que os dados seriam utilizados apenas para os fins da pesquisa. Os procedimentos para essa atividade levavam, em média, 50 minutos.

Somente a partir da sexta semana conseguimos aplicar a segunda atividade. Inicialmente, apresentamos este instrumento aos alunos do 8º ano, pois pretendíamos observar como eles reagiriam às questões propostas. Em geral, não houve dificuldades para responder a atividade, porém, observamos que algumas questões poderiam ser reelaboradas para melhor compreensão. Após modificar alguns dos enunciados, apliquei a tarefa com as turmas do 9º ano. Mais uma vez, o professor João colaborou com a pesquisa, ao atribuir nova pontuação para aqueles que realizassem a enquete proposta. Apesar disso, alguns fatores dificultaram a concentração dos/as estudantes naquela semana, como a avaliação do SARESP e a proximidade das apresentações do projeto bimestral. Nesse sentido, houve recusa por parte dos estudantes que não quiseram responder ou o faziam sem nenhum empenho.

Em 2017, após uma análise preliminar dos dados coletados, retornamos à escola. Desta vez, participamos de uma reunião com a equipe pedagógica, momento em que explicamos o desenvolvimento do projeto e solicitamos a concessão de outra oportunidade para coleta de dados. Nesse sentido, contamos com o apoio de professores/as de diferentes áreas que nos concederam uma de suas aulas para aplicarmos a terceira atividade. Além disso, os/as docentes não se opuseram à liberação dos/as alunos/as para a realização das entrevistas.

Ao aplicar a terceira atividade, procedíamos de modo semelhante ao ano anterior: explicávamos que a mesma não possuía respostas certas ou erradas e, por isso, solicitávamos que respondessem a todas as questões. Parte dos/as estudantes se manifestaram por lembrar de nossa presença na escola e colaboraram com a nova proposta. As tarefas foram respondidas em aulas com 50 minutos de duração. Quanto às entrevistas, estas foram realizadas na biblioteca da escola e duravam em média 20 minutos. A entrevista mais curta durou 15 minutos, a mais extensa, 43 minutos.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa qualitativa possibilita uma articulação entre categorias interpretativas teóricas às análises empíricas. Contudo, a ideia de vincular os dados da pesquisa a um conjunto de categorias interpretativas previamente estabelecidas implica na limitação das análises que se tornam uma “operação filosófico-idealística”. Nesse sentido, a *Grounded Theory* (GT) se consolida como um método inovador para este tipo de estudo na medida em que viabiliza a construção de “categorias analíticas a partir dos dados” e a articulação de “pesquisa empírica com reflexão teórica” (TAROZZI, 2011, p.13).

Não obstante a dificuldade de tradução do termo, a *Grounded Theory* pode ser entendida, por um lado, como uma teoria, a qual permite “uma interpretação racional, densa, articulada e sistemática, capaz de dar conta da realidade estudada” (TAROZZI, 2011, p.19). Por outro lado, também pode ser caracterizada como um método, já que também se apresenta como “um conjunto assistemático e flexível de indicações de procedimentos que (...) devem ser recebidos dentro de um quadro epistemológico original” (TAROZZI, 2011, p.55).

O processo de uma GT pode ser delineado em etapas sucessivas, que vão desde a indicação da área de investigação, definição da pergunta, dos métodos e instrumentos, passando pela recolha e codificação de dados, seleção da amostragem teórica e culmina com as análises e avaliação da pesquisa. No entanto, é preciso considerar que este percurso não segue uma linearidade unívoca. Ao contrário, “é aberto ao imprevisto, acolhe o caos, não tem pressa de conceituar, permanece fiel à experiência” (TAROZZI, 2011, p.90), por isso, ele é mais bem compreendido na forma de uma espiral.

O início de uma GT pressupõe a utilização de um “conceito sensibilizante”, isto é, uma ideia que ajuda a perceber o fenômeno que se quer estudar sem, no entanto, estar fechada à experiência possibilitada pela própria pesquisa. Do mesmo modo, é preciso entender que uma pergunta investigativa não surge *a priori* de maneira bem definida. Sua elaboração é processual e considera os paradigmas da pesquisa, bem como os vínculos éticos do pesquisador ou pesquisadora, além dos vínculos organizativos da pesquisa. Em uma GT, a recolha e construção de dados agrupam-se em três tipos principais: a observação etnográfica, a entrevista e coleta de documentos e análises de textos. Neste processo, devem-se considerar princípios éticos que reconheçam a dignidade de pessoa humana dos participantes (TAROZZI, 2011).

Após, inicia-se a fase de codificação, isto é, “aquele processo de análise que se coloca no cruzamento entre os dados coletados e a teoria produzida que dá conta daqueles dados” (TAROZZI, 2011, p.122). A codificação reúne procedimentos e técnicas para elaboração de

conceitos e categorias, um trabalho de análise e construção de abstrações que pode ser observado em três níveis: a codificação inicial ou aberta (responsável pela decomposição do texto), a codificação focalizada ou axial (responsável pela construção das primeiras categorias) e a codificação teórica ou seletiva (responsável pela identificação da categoria principal, integração e delimitação da teoria). Finalmente, a seleção da amostragem teórica, isto é, o levantamento de participantes capazes de atender ao escopo da pesquisa, deve conduzir à saturação do estudo, ou seja, momento em que “não se encontram mais dados ulteriores que desenvolvam outras propriedades da categoria ou suscitem novas intuições teóricas” (TAROZZI, 2011, p.152).

Uma pesquisa baseada na GT não ocorre, simplesmente, pelo domínio mecânico de suas técnicas e procedimentos, mas, sobretudo, pela predisposição do pesquisador ou pesquisadora, cuja virtude lhe confere uma “sensibilidade teórica”. Esta sensibilidade auxilia na construção de memorandos, narrações e diagramas, elementos que revelam escolhas metodológicas, observações de campo, percepção de assuntos, construção de categorias, comparações, além do surgimento de *insights*, um conjunto de percepções ou intuições que conduzem o investigador ou investigadora à explorarem sua criatividade. A teorização materializada na escrita pode, enfim, ser avaliada, não por meio de critérios fixos, mas por questionamentos que possam revelar as características fundamentais da GT: adequação, relevância, capacidades de funcionar e de ser modificável (TAROZZI, 2011).

3.5.1 O uso do IRAMUTEQ

O uso de programas de computador para auxiliar a análise de dados textuais tem se tornado cada vez mais frequente. No Brasil, desde a década de 1990, pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais tem se apropriado de diferentes *softwares* que facilitam a realização de análises como as de conteúdo, por exemplo. Inicialmente, parte dos programas utilizados tinha como unidade de análise a palavra, possibilitando apenas análises estatísticas, por meio das quais não era possível a compreensão do contexto. Neste sentido, a introdução de *softwares* que, além de permitir uma análise lexical (baseada em estatística de palavras), também viabiliza a identificação desses contextos, representa um avanço para a pesquisa qualitativa (JUSTO; CAMARGO, 2014).

Desenvolvido pelo pesquisador francês Pierre Ratinaud (2009), o IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) é um *software* gratuito e baseado em um modelo colaborativo de produção intelectual que viabiliza diferentes tipos de análise, desde as mais simples, como a lexicografia (cálculo de frequência

de palavras), às mais complexas, como as análises multivariadas. Conforme Júlio Cesar Pereira (2004, p.102), “a análise multivariada é um vasto campo do conhecimento que envolve uma grande multiplicidade de conceitos estatísticos e matemáticos”, ela é, a rigor, “qualquer abordagem analítica que considere o comportamento de muitas variáveis simultaneamente”.

Com o IRAMUTEQ, o conhecimento advindo das ciências exatas é simplificado, o que torna seu uso produtivo, viabilizando a interpretação deste tipo de resultado sem que haja necessidade de nos desviarmos do nosso mister. Adaptado ao português, o programa passou a ser utilizado no Brasil a partir de 2013 e já demonstra uma precisão em seu processamento de dados (CAMARGO; JUSTO, 2013; JUSTO; CAMARGO, 2014).

Em uma consulta simples ao catálogo de teses e dissertações da CAPES, a partir do descritor “IRAMUTEQ”, identificamos 339 trabalhos, dos quais, 7 foram produzidos na USP¹⁵. Contudo, observamos que, de modo geral, houve um aumento significativo de produções em que o uso desta tecnologia foi empregado, passando de 1, em 2013, para 143, em 2017. No momento desta consulta, em dezembro de 2018, a plataforma já havia disponibilizado 68 novos trabalhos. Do total (339), 128 estão concentrados na grande área das Ciências Humanas, atrás apenas das Ciências da Saúde, com 137. Dentre as áreas de conhecimento, aquelas com maior representatividade são as de Enfermagem (90), Psicologia (59) e Educação (41).

Para utilizar o IRAMUTEQ (<http://www.iramuteq.org/>), é necessário instalar previamente o *software* R (<https://www.r-project.org/>), plataforma também gratuita que ancora suas análises. Em seguida, os dados poderão ser inseridos, seja em forma de *corpus* textual ou matriz. No primeiro caso (figura 2), os dados são agrupados em um arquivo de texto, no formato <.txt> (ou “bloco de notas”); no segundo, os dados compõem uma planilha por meio de linhas (que representam indivíduos) e colunas (que representam as informações sobre cada indivíduo) (CAMARGO; JUSTO, 2016). Optando pelo primeiro modelo, nos atentaremos aos seguintes conceitos: *corpus*, texto e segmentos de texto (ST).

¹⁵ Esta consulta foi realizada em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em: 09 dez. 2018.

Figura 2 - Arquivo de texto

Fonte: Produção do autor.

O *corpus* é formado por um conjunto de textos que correspondem a um determinado tema selecionado pelo/a pesquisador/a. Por exemplo, ao analisar os questionários da pesquisa, reunimos em um mesmo *corpus*, todas as respostas relativas a um mesmo objetivo – a figura acima é representativa desse *corpus*. Consideradas como textos, estas respostas são identificadas por meio de linhas de comando que caracterizam os sujeitos da pesquisa e exibem informações do/a participante – na figura 2, observamos estas linhas de comando, iniciadas por asteriscos, seguida pela identificação numérica do/a estudante, idade, gênero e série. Finalmente, temos os segmentos de texto, sentenças dimensionadas pelo *software*, por meio das quais é possível identificar a localização dos vocábulos em um texto (figura 3).

Figura 3 - Localização de vocábulos

Fonte: Produção do autor.

Em alguns casos, a exemplo da análise de uma grande quantidade de respostas curtas a perguntas abertas, é possível configurar o software para que o mesmo não efetue segmentações (conforme exemplo acima), assim, cada resposta é processada de maneira que não haja distinção entre texto e segmento de texto (CAMARGO; JUSTO, 2016). No decorrer dos estudos empíricos, explicitaremos, oportunamente, caso tenhamos segmentado ou não os textos (respostas) dos/as participantes.

Dentre as análises possibilitadas pelo *software*, nos atentaremos a três tipos: a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a Análise Fatorial de Correspondência (AFC) e a Análise de Similitude. A primeira é um método que possibilita a “classificação de segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários” (JUSTO; CAMARGO, 2014, p.47). Deste modo, ela reúne excertos que apresentam semelhança entre si, separando-os das sentenças cujo vocabulário é distinto. A CHD é representada por um gráfico (dendograma) que ilustra a relação das classes, contribuindo para “exploração e descrição dos dados”, na medida em que viabiliza uma “visão geral” do *corpus* (JUSTO; CAMARGO, 2014, p.48).

A AFC ocorre a partir da identificação de pelo menos 3 categorias. Por meio dela, é possível associar os textos a partir de suas variáveis, viabilizando a reunião de diferentes medidas em um único fator (classe) e o exame das relações geométricas do cruzamento, ou contingenciamento, de variáveis categóricas (PEREIRA, 2004). Sua representação é dada por meio de um gráfico que expressa a distribuição de vocábulos em um plano bidimensional.

Finalmente, a Análise de Similitude é um método baseado na teoria dos grafos “que possibilita identificar as coocorrências entre os elementos e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual” (JUSTO; CAMARGO, 2014, p.48). Sua representação também é dada por meio de um gráfico (árvore de similitude).

O IRAMUTEQ viabiliza, portanto, uma organização, quantificação e sistematização prévia dos dados, o que pode facilitar a tarefa de interpretação realizada pelo/a pesquisador/a. É importante ressaltar a ideia de “ferramenta auxiliar”, pois o programa executa um trabalho sobre o material lexical, sem considerar os significados dos vocábulos analisados (JUSTO; CAMARGO, 2014). Além disso, é preciso considerar que o *software* não é o método de análise, da mesma forma que seus *outputs* (conjunto de gráficos e informações oferecidas pelo programa) não são a análise em si. Esta tarefa é exclusiva do/a pesquisador/a que detém o “conhecimento externo” dos dados textuais processados pelo programa, ou seja, a experiência do campo de pesquisa, que lhe fornece significados nem sempre localizados nos dados textuais (CHARTIER; MEUNIER, 2011; LAHLOU, 2012).

4. HISTÓRIA E CONHECIMENTO HISTÓRICO NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DAS IDEIAS PRÉVIAS A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

A Didática da História é uma área de investigação que se ocupa da “transmissão do conhecimento histórico e da formação das estruturas específicas de pensamento que o produzem” (MATTOZZI, 1994, p.5). Desta forma, constitui-se como um campo baseado nos aportes disciplinares da metodologia da pesquisa histórica e da epistemologia do conhecimento histórico, além de saberes relacionados à Educação, como a Psicologia da Aprendizagem, por exemplo. Assim caracterizada, a Didática da História proporciona reflexões que giram em torno do saber histórico, dos instrumentos de ensino, das competências docentes e discentes, além de questões relacionadas à mediação didática (MATTOZZI, 1994).

Não obstante as divergências que caracterizam o saber histórico escolar como um conhecimento “transposto” de uma ciência erudita de referência (cf. CHEVALLARD, 1991) ou uma forma de conhecimento autônomo (cf. CHERVEL, 1990), as modalidades de história ensinada e erudita possuem vínculos que podem ser expressos por meio de diferentes valores compartilhados entre comunidades de pesquisadores e professores. Portanto, isento de neutralidade, o saber histórico escolar não pode ser limitado às funções de educação moral ou formação cívica, por exemplo, mas deve, sobretudo, proporcionar tarefas de formação cognitiva, ou seja, “formação de estruturas de pensamento e de competências para se pensar o mundo em termos históricos” (MATTOZZI, 1998, p.29).

Nesta perspectiva, o ensino de história não deixaria de contribuir com funções cívicas e sociais, entretanto, contribuiria para a construção de um “espírito crítico” capaz de desviar os estudantes dos “abusos” e “manipulações” da disciplina. Para isso, compete ao docente multiplicar os percursos de aprendizagem e de propostas didáticas, bem como diferenciar conteúdos que compõem o sistema de conhecimentos, as formas de discurso e os instrumentos de avaliação. Quanto aos estudantes, compete a “construção de conhecimento mediante o uso das fontes ou mediante o uso de textos e deve chegar a compreender não só o conhecimento, mas também como procede o historiador e como funciona o conhecimento” (MATTOZZI, 1998, p.39).

As reflexões proporcionadas pela Didática da História possibilitam investigar o conhecimento histórico com base no que é aprendido, no que pode ser aprendido ou no que deveria ser aprendido. Estas são, respectivamente, as tarefas empírica, reflexiva e normativa da Didática da História (BERGMANN, 1990). Segundo Bergmann (1990), a tarefa empírica

se ocupa da história vivida e experimentada, da história transmitida cientificamente, ou não, e, da história apresentada pela ciência histórica. A aprendizagem de tais conhecimentos nos conduz a perceber os processos de formação da consciência histórica de indivíduos, grupos e sociedades.

Com base na dimensão empírica da Didática da História, objetivamos, nesta seção, compreender o conjunto de informações trazidas para a sala de aula por estudantes do Ensino Básico (Fundamental e Médio). De maneira mais específica, queremos analisar o que os jovens entendem por “história” e que tipo de conhecimento consideram como histórico. Ao investigar os significados da História no contexto social dos participantes desta pesquisa, buscamos nos alinhar aos interesses de um campo que se constitui de maneira a garantir “uma identidade ou identificação do indivíduo com a coletividade na evolução dos tempos, favoreça uma práxis social racionalmente organizada e compreenda a História como um processo” (BERGMANN, 1990, p.31-2).

Por considerar as possibilidades de pesquisa aventadas pela Didática da História, buscamos ressaltar a articulação entre a epistemologia de seu conhecimento e os sujeitos interessados em aprender, elementos que conjugam a complexidade teórica de uma disciplina com o desenvolvimento do pensamento de quem aprende. Neste sentido, Mattozzi (1994, p.4) sugere uma apropriação da Psicologia da Aprendizagem, por meio da qual deve-se extrair “os esquemas para estudar a pessoa cognoscente como mente, como realidade afetiva, como trama de relações com o exterior”.

Todavia, é importante ressaltar que este indivíduo “não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores” (CARRETERO, 2002, p.10). Segundo Carretero (2002), esta seria a base do pensamento construtivista que, aplicado à educação projetou-se com as ideias de Piaget (2007; PIAGET; INHELDER, 1968), desenvolveu-se com as contribuições de Vygotsky (2009) e renovou-se com as teorias cognitivas de Ausubel (1980). Apesar das diferenças, estas perspectivas teóricas podem ser consideradas “complementares e os programas de pesquisa que são subjacentes a cada uma delas trazem contribuições que são mutuamente enriquecedoras” (CARRETERO, 2002, p.19).

Baseando-se na ideia dos estágios de desenvolvimento da criança, a teoria piagetiana observou que o avanço cognitivo de um indivíduo só ocorre quando uma nova informação é discrepante de uma informação prévia. Este mecanismo da produção de conhecimento consiste nos processos de “assimilação” e “acomodação”. O pensamento vygotskyano, por

sua vez, apresentou um dos mais importantes conceitos da Psicologia da Aprendizagem, o conceito de “mediação”. Em suma, esta ideia remete-se aos processos de internalização, transformação e síntese necessários para que um indivíduo obtenha um “nível de desenvolvimento potencial” a partir de seu “nível de desenvolvimento real” (OLIVEIRA, 1993, p.38). Finalmente, ao valorizar os conhecimentos do indivíduo em situação de aprendizagem, Ausubel estudou as estruturas “subsunçoras”, isto é, “uma proposição já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de ‘ancoradouro’ a uma nova informação de modo que esta adquira, assim, significado para o indivíduo” (MOREIRA, 2006, p.15).

Por meio destas ideias, não apenas o indivíduo, mas também o conhecimento pode ser entendido como uma construção baseada em “esquemas”, os quais se tornam mais complexos e especializados na medida em que o sujeito interage com o mundo a sua volta. Como representação individual da realidade, o conhecimento evidencia que a inteligência – capacidade humana de solucionar problemas – atravessa fases qualitativamente distintas, onde novos esquemas e estruturas são adquiridos. Neste processo, o desenvolvimento ocorre a partir de estímulos, sobretudo baseados nas “interações sociais”, que desafiam as “ideias prévias” de cada indivíduo e, por isso, são denominados de “conflito cognitivo” ou “contradições”. Considerando os processos de aprendizagem em situação escolar, é importante entender e valorizar estas estruturas mentais, pois, como “representações intermediárias”, auxiliam o docente na tarefa de conduzir os estudantes a um tipo de “compreensão” disciplinar mais elaborado (CARRETERO, 2002, p.45).

Apesar das diferentes denominações, como “concepções espontâneas” ou “*misconceptions*”, por exemplo, as ideias prévias caracterizam-se como “construções pessoais”, cujos significados – também pessoais – são resistentes à mudança e podem apresentar concepções afastadas de uma “interpretação disciplinar correta” (CARRETERO; LIMÓN, 1997, p.33). Por este motivo, ao empreendermos uma pesquisa sobre este tipo de conhecimento, delineamos apenas um “perfil conceitual”, isto é, um “esquema geral” que nos permite relacionar e/ou diferenciar as concepções espontâneas dos estudantes acerca de conceitos científicos escolares (MORTIMER, 1996). A partir desta noção, podemos refutar os pressupostos que admitem a mudança conceitual como um processo de substituição de ideias prévias por ideias científicas e reconhecer as possibilidades que temos de “usar diferentes formas de pensar em diferentes domínios” (MORTIMER, 1996, p.28).

Considerando os pressupostos discutidos e seguindo os princípios da *Grounded Theory*, realizamos uma codificação aberta com o objetivo de entender as ideias prévias que jovens estudantes trazem para as aulas de História. De acordo com Strauss e Corbin (2008),

este método de análise qualitativa contribui para a identificação de conceitos, cujas propriedades e dimensões são descobertas nos dados. Estes, por sua vez, são submetidos a um exame microscópico, isto é, a uma análise detalhada por meio da qual podemos evidenciar diferentes categorias e as relações que as mesmas estabelecem entre si. Neste processo, utilizamos o auxílio de um *software* computacional, o IRAMUTEQ, que nos permitiu isolar palavras significativas em relação ao conjunto dos dados e, conseqüentemente, facilitou nossa tarefa de atribuição de sentidos aos conceitos desvelados.

Com uma postura aberta em relação às possibilidades evidenciadas no *locus* da pesquisa, selecionamos uma amostragem de “conveniência”, isto é, baseada na disponibilidade dos participantes (STRAUSS; CORBIN, 2008). Realizado em 2016, este primeiro estudo contou com a contribuição de 199 estudantes¹⁶, entre 12 e 20 anos de idade, distribuídos em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Destes, 107 identificaram-se com o gênero masculino; 87, com o gênero feminino; 1 declarou outros gêneros; e, 4 não identificaram. No quadro seguinte, sintetizamos a estrutura do estudo:

Figura 4 - Quadro descritivo do primeiro estudo

Objeto de estudo	Variáveis	Instrumento 1
Ideias prévias dos/as jovens estudantes	História	Questão 1
	Assuntos Históricos	Questão 2

Fonte: Produção do autor.

Com base em diferentes estudos (CARRETERO, 1997; MORENO, 2006; KUSNICK, 2008; RAMOS; ALVES, 2016; GERMINARI, 2016), elaboramos um instrumento composto por duas questões que visavam entender, não apenas a quantidade de informações factuais apreendidas pelos estudantes, mas sobretudo, os sentidos que atribuíam a história. Propositamente, não indicamos se a questão tratava da história como disciplina ou como ciência, pois o objetivo era justamente entender o que o referido termo representava para cada participante. Além disso, buscamos mapear os conceitos substantivos mobilizados com mais frequência pelos jovens. Partimos do pressuposto de que, ao mencionar assuntos considerados históricos, os estudantes evidenciarão em suas respostas algumas das influências escolares e/ou extraescolares sobre seus conhecimentos.

¹⁶ Apenas dois estudantes entregaram as folhas do questionário em branco e, por isso, não foram contabilizados no número total de participantes.

4.1 ENTRE CIÊNCIA E DISCIPLINA: CONCEPÇÕES SOBRE HISTÓRIA

Em um primeiro momento, analisamos as respostas dos/as estudantes em relação a uma questão composta por duas perguntas:

Para você, o que é História? Para quê, ou para quem, serve a História?

As narrativas construídas compuseram o *corpus* textual denominado *Ideias sobre História*, por meio do qual buscamos compreender, tanto as definições, quanto as funções atribuídas ao referido termo. Submetendo-o ao IRAMUTEQ, realizamos uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD), na qual foram identificados 199 segmentos de textos (ST), dos quais 160 (80,40%) foram considerados na análise. As respostas não foram longas e apresentaram uma ocorrência média de 20,01 palavras. Este *corpus* possui 584 palavras distintas, com um número de ocorrência de 3.982, ou seja, cada palavra não-instrumental teve uma frequência média de 6,81 vezes. Para a construção do dendograma abaixo, consideramos as palavras com frequência (f) igual ou superior a 5 e qui-quadrado (χ^2) igual ou superior a 3,89.

Figura 5 - CHD do *corpus Ideias sobre História*

Classe 1			Classe 2		
História como Ciência			História como Disciplina		
83 ST (51,88%)			77 ST (48,12%)		
Palavras	f	x ²	Palavras	f	x ²
saber	44	28.62	matéria	29	31.78
passado	58	15.43	antigo	22	14.48
acontecimento	14	14.23	falar	14	13.55
acontecer	38	13.87	conhecer	9	10.28
fato	14	9.04	estudar	9	7.49
futuro	11	8.23	época	6	6.72
mesmo	8	7.81	dia	8	6.35
importante	17	5.23	reviver	5	5.56
presente	5	4.79	costume	5	5.56
ficar	5	4.79	país	7	5.23
modo	5	4.79	antiguidade	7	5.23
humanidade	5	4.79	mostrar	7	5.23
cometer	5	4.79	aprender	14	4.38
			coisa	28	4.20
			entender	6	4.14
			ensinar	6	4.14
			contar	16	3.89

Fonte: Dendograma produzido com auxílio do IRAMUTEQ.

O dendograma revela que nesta CHD houve apenas uma divisão, originando as classes 1 e 2. Entre elas, parece haver um equilíbrio em relação ao número de segmentos de texto retido, pois, enquanto a classe 1 foi constituída por 51,88% dos ST considerados na análise, a classe 2 foi composta por 48,12%. Além disso, é importante observar que não houve predominância de um determinado grupo de participantes em cada classe, seja em relação à faixa etária, ao gênero ou série. Vejamos cada uma dessas categorias de maneira mais detalhada.

4.1.1 História como ciência

Inicialmente, consideramos os substantivos representativos do que é definido como história agrupados na classe 1. A primeira destas palavras é “acontecimento” (f = 14). Ao relacionar a disciplina com o referido substantivo, os/as estudantes tendem a considerar a história como um acontecimento não específico, embora importante e, quase sempre, relativo

ao “passado”. Mesmo sem aprofundar em explicações, as narrativas dos/as participantes revelam que a importância desse “acontecimento” reside na ideia de mudança:

História é um *acontecimento* que mudou o mundo, ou até mesmo o modo da humanidade ver o mundo (estudante 20, gênero masculino, 13 anos, 9º ano).

História é o estudo dos *acontecimentos* passados e futuros para podermos saber como funcionava antes e depois de nós (estudante 149, gênero masculino, 14 anos, 1º ano).

História são *acontecimentos* modificados que são passados de geração em geração e tem boa parte de seus *atos* mudado por um grupo, a única certeza de algo histórico é através de fotos, vídeos e áudios que podem muito bem serem modificados a favor ou contra alguém (estudante 207, gênero masculino, 16 anos 2º ano).

De maneira velada, os estudantes parecem se remeter a um dos elementos que compõe a operação histórica: a ideia de experiência. Para Rüsen (2015), a experiência histórica é formada a partir de “rupturas” que dividem o tempo e provocam mudanças. Semelhante à noção de “acontecimento”, estas rupturas geram uma gama de significados que, por meio da interpretação histórica, definem o “antes e o depois” de diferentes fenômenos. Todavia, convém observar que, nessas respostas, o “acontecimento” também é percebido como um elemento manipulável, na medida em que pode ser apropriado por determinados grupos, detentores de algum tipo de poder, para a construção ou o desvirtuamento de “atos”.

Embora isolada, esta última representação intermediária (estudante 207) revela, talvez, um amadurecimento intelectual do participante que, aparentemente, destacou a função “militante” da história (FERRO, 1983). Segundo Ferro (1983, p.11), a história que aprendemos na infância nos marca para o resto da vida, ainda que nossas imagens mudem conforme as transformações do saber, da ideologia, da sociedade e da própria função da História. Nesse sentido, o estudante pareceu perceber os embates entre memória coletiva e história oficial, enfrentamento capaz de suscitar diferentes problemas científicos.

Igualmente expressiva, a palavra “fato” (f = 14) pode ser compreendida como um dos aspectos da ideia de “acontecimento”. O emprego deste termo conduz a uma modificação das narrativas que passam a definir a história não apenas como um conjunto de rupturas, mas também, como um campo de pesquisa que nos permite analisar o passado para entender o presente. Aos poucos, a noção de “fato” adquire uma conotação que a torna semelhante à ideia de objeto de estudo. Desta forma, depreendemos que, nesta categoria, a história também poderia ser interpretada como uma ciência:

História são *fatos* que aconteceram e que, por sua vez, tem relação com o presente (estudante 209, gênero feminino, 15 anos, 2º ano).

História é o registro de *fatos* que se passou, e serve para nós que estamos na atualidade saber do passado, de fatos que mudaram a história (estudante 121, gênero feminino, 13 anos, 8º ano).

A história é uma *ciência* , é a investigação, é saber os *fatos* históricos (estudante 159, gênero feminino, 15 anos, 1º ano).

Um terceiro elemento que contribui para a definição de história é o substantivo “humanidade”. Embora citado poucas vezes ($f = 5$), este termo coloca em evidência um aspecto de grande relevância para a história: seus agentes, aqueles que produzem os “acontecimentos” ou os “fatos”. Assim, observamos uma das definições mais bem elaboradas dentro deste grupo, que abrangeu tanto a ideia de “experiência histórica”, como a ideia de “ciência”, esboçada nas narrativas supracitadas:

A história para mim é o estudo do passado da *humanidade* , assim possibilitando a compreensão do presente e um próspero futuro, logo, muitos avanços foram possíveis, porque sabemos o que aconteceu, como era o nosso passado e o nosso presente é explicado através da História (estudante 21, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

Embora não explicitem tempos, espaços ou sociedades específicos, os participantes sugerem a presença destes elementos na construção da história. Mesmo que de maneira velada, os relatos destacam, sobretudo, a importância da duração para a compreensão da disciplina. Com base em seus conhecimentos prévios, os estudantes parecem introduzir uma coerência no tempo, “não se limitando a um momento do passado, mas integrando-o ao presente e aos projetos futuros” (SEGAL, 1984, p.3). Tal análise não os conduz “necessariamente à construção de um sistema de interpretação teórica, coerente e global”, no entanto, nos permite propor ideias relativas à “mudança social” e a “relação das sociedades com a duração”, elementos importantes para um ensino de história que deseje romper com a simples comunicação de “conhecimento factual do passado” (SEGAL, 1984, p.1-3).

Ainda considerando este conjunto de ideias, passamos a inferir sobre as funções atribuídas a história concebida como “acontecimento”, “fato” ou “ciência”. Seguindo o mesmo raciocínio, destacamos algumas palavras, a exemplo do verbo “saber”. Com uma frequência elevada ($f = 44$) e intenso poder de associação à classe ($\chi^2 = 28,62$), o referido termo é associado ao “passado” ($f = 58$), palavra igualmente importante neste grupo:

A aula de história é bom para você *saber* como está o nosso mundo, *saber* sobre o *passado* do Brasil (estudante 16, gênero masculino, 13 anos, 9º ano).

Serve para você *saber* do *passado* dos hebreus e para você ficar atualizado com o passado (estudante 160, gênero masculino, 17 anos, 1º ano).

Para mim, a história é uma forma de ficarmos *sabendo* das coisas do *passado*, como as pessoas, seus pensamentos, o modo em que elas viviam, etc. (estudante 99, gênero feminino, 12 anos, 7º ano).

História está relacionada ao nosso *passado*, serve para *sabermos* sobre a nossa cultura e de onde viemos e como surgiram as coisas (estudante 223, gênero masculino, 17 anos, 3º ano).

Nestas citações, observamos que, para uma parcela dos estudantes inseridos na classe 1, a função da história envolve a aquisição de conhecimentos relacionados a elementos temporalmente distantes que apresentam fatos sobre pessoas (ancestrais ou antepassados) e países (especialmente o Brasil), por meio dos quais podemos conhecer a cultura da qual fazemos parte. Tal compreensão parece limitar a história a um tipo de narrativa que nos apropriamos para distração, como um passatempo, na medida em que seu objetivo é reduzido a identificar algumas curiosidades do passado. Para Ferro (1983), esta concepção poderia ser atrelada a uma função “terapêutica”, quando a história ensinada nos informa tanto sobre os problemas atuais de um determinado local, quanto do seu passado (de modo a exaltá-lo), ou ainda, quando um acontecimento doloroso é minimizado ou posto em dúvida.

No entanto, outra parcela significativa de estudantes também destaca uma utilidade mais reflexiva da ciência de Clio. Isto pode ser notado a partir do emprego das palavras “cometer” (f = 5) e “futuro” (f = 11):

História para mim é o estudo do passado e dos momentos mais importantes do passado. Ela serve para ficarmos atentos com alguns erros que aconteceram no passado, para não *cometermos* agora no presente (estudante 145, gênero masculino, 14 anos, 1º ano).

A história é como relato de acontecimentos e serve para não *cometermos* os erros que aconteceram no passado (estudante 196, gênero masculino, 16 anos, 2º ano).

(...) A história nos serve de guia nos dias atuais para não *cometermos* certas burradas do passado e para compararmos como o pensamento evoluiu de lá pra cá (estudante 209, gênero feminino, 15 anos, 2º ano).

[História é] um assunto importante para sabermos sobre nossos antecessores [e] seus erros, para não *cometermos* no *futuro*, aprender a cultura do passado (estudante 225, gênero masculino, 17 anos, 3º ano).

História pode ser um estudo, em geral, dos séculos. Para todos nós serve. Para sabermos como eram as coisas e como podem acabar sendo no *futuro* (estudante 11, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

Ao perceber que a história serve para aprender com os “erros”, ou então, para conhecer o passado e projetar o futuro, os/as estudantes se aproximam de tipologias do pensamento histórico pré-moderno. Conforme definições de Rüsen (2001, 2015), a multiplicidade das apresentações historiográficas pode ser resumida em algumas formas básicas, que revelam a maneira como o sujeito se relaciona com o saber histórico. Assim, a ideia de que o mundo é constituído por elementos pré-determinados, cabendo aos sujeitos aceitarem o futuro (estudante 11), aproxima-se da atribuição “tradicional” de sentido. Além disso, o julgamento do passado para evitar novos erros (estudantes 145, 196, 209, 225), revela uma atribuição de sentido “exemplar”. Mesmo não representando pensamentos com alto grau de complexidade, tal qual os pensamentos crítico e genético, caracterizados pela negação ou relativização do passado, estes/as jovens evidenciam um olhar reflexivo, baseado, possivelmente, na máxima “história, mestra da vida”.

4.1.2 História como disciplina

Observemos, agora, as palavras do dendograma (figura 5) que compõem a classe 2. Assim como a categoria anterior, as narrativas destes/as participantes compreendem dois eixos principais: um, que define o termo história e, outro, que identifica suas funções. Nesta classe, o substantivo “matéria”, cuja frequência ($f = 29$) e poder de associação ($\chi^2 = 31,78$) são os mais elevados, sugere de imediato o que os/as estudantes aqui agrupados entendem por história: uma matéria escolar.

[História] é uma *matéria* na qual não tenho muita facilidade, porém ensina várias histórias de antigamente, como funcionavam as leis naquelas épocas. A história serve para todos que tenham interesse por essa matéria (estudante 40, gênero feminino, 13 anos, 9º ano).

História é a *matéria* que estuda e que traz o conhecimento da época antiga. Serve para todos e para conhecer a cultura e os costumes do nosso país (estudante 238, gênero feminino, 17 anos, 3º ano).

História é a *matéria* que ensina as coisas desde o começo do mundo até hoje (estudante 45, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

Pra mim é uma das melhores *matérias* porque ela me faz imaginar coisas do passado. A história serve para todos, de criança à adulto (estudante 125, gênero masculino, 14 anos, 8º ano).

Como matéria, a história “ensina” e revela, por meio de seus estudos, conhecimentos sobre “coisas” ou “épocas antigas”, discorrendo sobre diferentes assuntos, “países” e “costumes”, desde a “antiguidade” até os “dias” atuais. Ao perpassar diferentes espaços e

tempos, a história aguça os sentidos dos/as jovens estudantes, conduzindo-os/as à imaginação. Talvez, por este motivo, seja considerada uma matéria importante, embora não possamos descartar as dificuldades decorrentes, provavelmente, do seu caráter narrativo. Assim, reconhecemos a importância de valorizar a concepção dos estudantes acerca dos desafios impostos pela disciplina, uma tarefa que poderia contribuir com as lacunas no campo da compreensão histórica discente (KITSON et al., 2015).

Convém destacar que os participantes reconhecem o caráter narrativo da história, enfatizado pelo uso dos verbos “falar” (f = 14) e “contar” (f = 16):

Bom, a história para mim é um assunto interessante porque *falamos* de política da história antiga e isso é muito interessante (estudante 233, gênero feminino, 17 anos, 3º ano).

História, para mim, é um assunto que *conta* sobre nossos antepassados ou até sobre nosso país ou país dos outros. A história serve para mim estudar sobre tudo o que aconteceu antigamente, mas a história serve para historiadores, professores, etc. (estudante 24, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

A história é quando as pessoas *contam* sobre as histórias antigas, mitologia grega, *fala* sobre a escravidão antigamente (estudante 106, gênero masculino, 12 anos, 7º ano).

História, pra mim, quando a pessoa *fala* sobre a família ou *conta* alguma coisa dela. História é uma matéria que a gente *ouve* todo dia (estudante 53, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

Sendo constituída por uma narrativa (oral ou escrita) que, além de abranger diferentes elementos, como *política*, *família* e *mitos*, a história é uma matéria que serve não apenas aos historiadores e professores, mas, sobretudo, a todas as pessoas interessadas neste tipo de conhecimento. As respostas evasivas em relação à utilidade da disciplina assemelham-se aos resultados de alguns estudos analisados por Kitson et al. (2015), nos quais os estudantes concordavam com a utilidade da disciplina, mesmo não sabendo explicar o porquê. Todavia, outras expressões selecionadas a partir do dendograma nos permitem perscrutar o que os jovens pensam a respeito das funções da disciplina: “aprender” (f = 14) e “conhecer” (f = 9).

História para mim é uma maneira de estudar e *aprender* o [que] aconteceu no mundo, nos tempos antigos, com descobertas, guerras, revoluções que ocorreram no mundo para ter conhecimento disso tudo para todos (estudante 26, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

História para mim é uma coisa que você navega no passado e *conhece* várias coisas que já se passaram no mundo. Serve para *conhecer* o que passou no passado, por exemplo, homem das cavernas, Idade Média, a descoberta do Brasil, etc. (estudante 116, gênero feminino, 13 anos, 8º ano).

Para mim, história é uma matéria que se *aprende* antiguidades e serve para a gente *aprender* mais sobre o passado (estudante 156, gênero masculino, 15 anos, 1º ano).

Uma matéria para nos mostrar sobre coisas ou antepassados de anos atrás e para que podemos *aprender* sobre as antiguidades de outras fases (estudante 128, gênero masculino, 14 anos, 8º ano).

Em geral, os verbos “aprender” e “conhecer” apresentam conotação semelhante à do verbo “adquirir” (embora não utilizado nas respostas). Logo, as narrativas dos/as participantes caracterizam o aprendizado como um processo de obtenção de conhecimentos relativos ao passado. Nesta perspectiva, depreendem que o ensino de história deve fornecer um conjunto de conteúdos capazes de abranger os principais acontecimentos do mundo. De fato, este tipo de compreensão é importante e faz parte da aprendizagem histórica, no entanto, deveria ir além. Considerando que nem todos os estudantes conseguem apreender um “panorama geral” do passado, compreendendo-o de modo fragmentado, os objetivos desta disciplina deveriam, por outro lado, proporcionar a construção de conexões temporais e espaciais que estabelecessem relações entre passado e presente (KITSON et al., 2015, p.73).

Tal discussão nos remete aos debates acerca dos procedimentos metodológicos no ensino de História que mobilizaram pesquisadores brasileiros no final da década de 1960. Convencidos da necessidade de substituição dos métodos tradicionais, aqueles que pressupunham a ideia de transmissão do conhecimento, por meio do qual os estudantes deveriam aprender de cor, educadores adeptos do movimento da Escola Nova propuseram a utilização do método dialético – ou dialógico, na concepção freireana – cujo pressuposto é a decomposição dos elementos que constituem um objeto de estudo para favorecer a compreensão de suas contradições e dos seus aspectos mutáveis e antagônicos (BITTENCOURT, 2011).

Parece-nos, assim, que os participantes desta pesquisa estão familiarizados com uma forma tradicional de ensino, o que, provavelmente, dificulta a percepção de métodos inovadores. Deste modo, são poucos os exemplos que poderiam sugerir a construção de um pensamento histórico, por meio do qual se espera do indivíduo o desenvolvimento de habilidades, como: “analisar fontes do passado considerando o contexto em que se produziram; (...) selecionar criticamente estas fontes com a finalidade de construir certo tipo de explicação e (...) compreender o estatuto e as limitações dessas explicações” (KITSON et al., 2015, p.75, tradução nossa). Aproximando-se desta concepção de pensamento, poderíamos elencar participantes cujas narrativas enfatizam o verbo “entender” (f = 6):

História para mim é uma matéria que serve para nós aprendermos o que houve nos séculos passados e conseguir *entender* porque estamos assim atualmente (estudante 32, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

A história é uma forma da gente *entender* o mundo atual, serve também para *entendermos*, por exemplo, como se formou o nosso sistema de governo. A história é a matéria mais importante, ao meu ver, pois explica a formação dos seres vivos e, sem ela, não existiria nenhuma outra matéria (estudante 210, gênero feminino, 16 anos, 2º ano).

O emprego da expressão “entender” parece sugerir a compreensão dos/as estudantes sobre a necessidade de evitar fórmulas decorativas em substituição a fórmulas mais reflexivas para o ensino de história. Desta forma, não podemos atribuir ao caráter narrativo da matéria toda a responsabilidade pela rejeição daqueles que a consideram difícil. Mais do que a natureza da disciplina em si, diferentes fatores contribuem para a resistência ou aproveitamento do saber histórico escolar, tais como o professor e seu perfil didático ou o método de ensino utilizado. Ainda que o desenvolvimento de competências mais complexas, como o exige a construção do pensamento histórico, seja mais desafiador, este procedimento pretere ao desenvolvimento de métodos tradicionais que não contribuem com a formação de consciências históricas mais elaboradas.

4.1.3 Consolidando a análise

Outra forma de perceber as narrativas que compuseram o *corpus Ideias sobre História*, é por meio de uma Análise de Similitude. Novamente, submetendo estes dados ao IRAMUTEQ, o programa construiu um gráfico, através do qual todos os 199 segmentos de texto foram considerados na análise. Nele, observamos uma árvore de palavras que foram divididas em diferentes comunidades¹⁷, representadas por diferentes cores:

¹⁷ Termo utilizado pelo software para classificação das palavras.

Figura 6 - Análise de similitude do *corpus Ideias sobre História*

Fonte: Árvore máxima de similitude produzida com auxílio do IRAMUTEQ.

Conforme a figura 4, observamos 5 (cinco) comunidades principais, nas quais se destacam as palavras “história” ($f = 218$), “passado” ($f = 123$), “servir” ($f = 107$), “saber” ($f = 80$) e “matéria” ($f = 33$). Cada um desses termos liga-se a outros por diferentes números de aresta (representada por linhas) e coocorrência (representada pelos números localizados sobre as linhas). Considerando a palavra “história” como ponto de partida, já que apresenta alto grau de conexidade com todas as comunidades, podemos reforçar os resultados obtidos com a Classificação Hierárquica Descendente.

Primeiramente, ao destacar algumas formas da comunidade laranja, notamos que, independentemente de ser vista como ciência ou matéria, a história é uma forma de “conhecimento” que “estuda” diferentes “assuntos”: “cultura”, “povo”, “sociedade”, “país”,

“revolução”, dentre outros. A história “relata” “acontecimentos” ou “fatos” ocorridos em diferentes “épocas”, mostrando uma “evolução” da “humanidade” através dos “séculos”.

Como sugere a comunidade azul-claro, a história se ocupa principalmente do “passado”, possivelmente com o objetivo de evitar alguns tipos de “erro” no “presente”. Já as comunidades azul-escura e marrom parecem sugerir as duas formas de caracterização da história, seja como ciência, expressa nas palavras “saber”, “surgir”, “lugar” e “jeito” ou, como disciplina, com os termos “matéria”, “ensinar” e “ajuda”. Finalmente, observamos como a comunidade verde indica as diferentes funções da história por meio de palavras como “servir”, “mostrar”, “lembrar”, “informar” e “marcar”.

4.1.4 Considerações sobre os dados

Ao expressarem diferentes ideias sobre a história, sua função e os modos como se relacionam com o passado, os/as jovens estudantes se apropriaram de concepções construídas a partir de sua própria cultura histórica em articulação aos saberes científicos proferidos em ambiente escolar. Embora não haja um pensamento unívoco em relação aos diferentes sentidos que podem ser atribuídos à história, pesquisadores de diferentes áreas concordam na inter-relação entre os mesmos, seja para a formação de identidades e subjetividades (CARRETERO, 2010) ou para a formação da consciência histórica (MARTINS, 2011).

Para Carretero (2010), é possível distinguirmos três tipos de sentido. O primeiro deles é a história escolar que abrange uma grande quantidade de valores ideológicos e cognitivos propostos pelo Estado, representando assim, um “discurso oficial” capaz de auxiliar a construção de identidades. Em seguida, tem-se a acadêmica ou historiográfica que, embora mais recente, é considerada modelo original dos conteúdos escolares, pois oferece um “saber institucionalizado” nas ciências sociais. Finalmente, destaca-se a história cotidiana que, baseada na memória coletiva, se vale de representações do passado para a manutenção ou o fortalecimento de determinados aspectos de sua genealogia. Em outras palavras, a história cotidiana ressignifica parte dos saberes escolar e acadêmico para interpretar o presente e projetar expectativas de futuro.

Martins (2011) também distinguiu três sentidos de história. O primeiro deles aplicado à “totalidade das ações humanas no tempo e no espaço” (MARTINS, 2011, p.44). O segundo, associado à ciência da história, por meio da qual, o passado é perscrutado metodologicamente e apresentado sob forma de narrativa. E, finalmente, relacionado a historiografia, considerada um “produto finalizado da narrativa científica” (MARTINS, 2011, p.44). Estas representações contribuem para a construção de uma reflexão histórica, para a qual competem diferentes

aspectos da vida pessoal e social do sujeito. Herdeiro de um legado histórico, articulado em torno de tradições, memórias e narrativas, o sujeito “consolida, renova, altera, desenvolve sua identidade particular em meio à cultura histórica envolvente e conformadora, em cujo seio se encontra” (MARTINS, 2011, p.49).

Os resultados observados a partir deste conjunto de dados fazem ecoar a importância de outras pesquisas cujo foco também recai sobre as ideias de jovens estudantes acerca da história e seu ensino. Na perspectiva da Educação Histórica, por exemplo, Germinari (2016) analisou narrativas de estudantes do Ensino Médio, categorizando-as em quatro tipologias: história ciência, história acontecimento, história historiografia e história escolar. Destas, a maioria das respostas expressou a primeira concepção, na medida em que a definiam como um campo de conhecimento específico, “cujo objeto é passado na sua relação com o presente e o futuro” (GERMINARI, 2016, p.80).

No campo da Filosofia da História, Kusnick (2008) se apropriou de categorias capazes de explicar o pensamento histórico de estudantes do Ensino Médio a partir de dois eixos, o dos “sentidos” e dos “conceitos” acerca de história. Por meio de uma codificação baseada na teoria do Núcleo Central das Representações Sociais, o autor percebeu que, enquanto os sentidos de história convergiam para uma ideia de “decadência”, em uma alusão à decadência moral e material do ser humano, os conceitos a seu respeito calcavam-se na ideia de “processo”, ou seja, em uma articulação das dimensões temporais, corroborando com o conceito de consciência histórica de Rüsen.

Por sua vez, Ramos e Alves (2016) compararam as representações históricas de graduandos em História e estudantes do Ensino Médio. Em relação ao primeiro grupo, os pesquisadores perceberam que, para a maior parte dos graduandos, a disciplina tem a função de “desenvolver um pensamento crítico da realidade” ou “relacionar passado, presente e futuro”. Tais ideias estariam, assim, relacionadas à ação (consciência histórica) e cognição histórica (pensamento histórico), ou seja, elementos “aparentes” dos objetivos disciplinares. Quanto aos informantes do Ensino Médio, o que se observou em relação à concepção de história, foi a predominância de uma visão factual e, portanto, tradicional de ensino. Ao atentar-se a fatos ou “grandes acontecimentos”, estes participantes também afirmaram que sua função reside na compreensão do passado.

Na linha da Didática da História, observamos, ainda, uma aproximação com os resultados obtidos por Moreno (2006) em seu estudo acerca das concepções de estudantes espanhóis sobre a história. Segundo a pesquisadora, apesar de apresentarem dificuldades, os jovens fazem alusão ao passado, definindo a ciência de Clio como o estudo de acontecimentos

“relevantes” para a “humanidade”. Nesta perspectiva, a ênfase recai sobre “as grandes estruturas”, principalmente, a organização social, política, econômica e a mentalidade. Por outro lado, ao ressaltar a disciplina, obtém-se uma percepção tradicional em que o professor é visto como protagonista do ensino enquanto que, o/a estudante se torna um receptor de informações factuais.

Certamente, estas pesquisas podem contribuir com o desenvolvimento de um ensino de história que promova uma relação mais efetiva do estudante com o passado histórico e com o desenvolvimento de ideias de segunda ordem mais complexas (GERMINARI, 2016). Além disso, evidenciam a necessidade de potencializarmos os aspectos “latentes” da disciplina, ao enfatizarmos, por exemplo, funções relacionadas à “construção do pensamento histórico” para, assim, viabilizarmos uma compreensão de elementos cognitivos que permitam aos estudantes uma interpretação da realidade (RAMOS; ALVES, 2016). Neste sentido, o desafio a ser enfrentado no ambiente escolar, talvez seja o de acessar os núcleos de sentido arraigados na concepção dos estudantes, muitas vezes implícitos (KUSNICK, 2008).

A multiplicidade de ideias advindas de “sentidos” ou “representações” acerca da história possibilitam a compreensão dos mais diferentes “perfis conceituais” de grupos de estudantes em sala de aula. Ao valorizar seu pensamento e narrativa histórica, podemos contribuir com a complexa tarefa de transformar em atos as intenções disciplinares dos docentes, incapazes, muitas vezes, de conduzir o/a jovem a pensamentos mais críticos.

Nosso estudo, em particular, apontou que parte dos/as nossos/as informantes classificam a história como uma ciência constituída por acontecimentos marcantes cujo foco é a investigação dos fatos produzidos pela humanidade. Tais “acontecimentos” ou “fatos” são elementos considerados importantes, característica que os tornam dignos de serem mencionados e lembrados no presente. Nesta concepção, embora não haja certeza quanto aos motivos para que o “passado” seja rememorado, acredita-se que a função da história seja adquirir um tipo de “saber” que nos revela curiosidades sobre um tempo não vivido; ou, ainda, conhecer o pretérito para não cometermos os mesmos erros, como na máxima “história mestra da vida”.

Por outro lado, observamos que a história é considerada uma matéria fundamentalmente narrativa, que transmite conhecimentos relativos ao passado – considerado, aqui, como sinônimo de antiguidade. Tal perspectiva contribui com o despertar dos sentidos, além de estimular a criatividade. Não obstante, na concepção de história como disciplina, a função apresentada pelos estudantes sugere o favorecimento do aprendizado e/ou conhecimento sobre o passado, o que pode reforçar algumas dificuldades em lidar com seus

conteúdos. Por este motivo, talvez seja necessário perceber a história como uma disciplina que nos leva a entender e comparar experiências humanas em diferentes momentos, como reconhecem alguns/mas dos/as participantes.

4.2 ENTRE O TEMPO PRESENTE E A TRADIÇÃO: CONCEPÇÕES SOBRE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS

Considerando, agora, a segunda variável deste estudo, reunimos as respostas dos/as estudantes em relação à segunda questão da atividade proposta. Assim como o primeiro item, este também foi composto por duas sentenças:

Qual o assunto da História você considera mais importante? Explique por quê.

As narrativas construídas compuseram o *corpus* textual denominado *Assuntos Históricos*, por meio do qual buscamos compreender os principais temas ou conceitos substantivos que os/as estudantes relacionavam à história. Submetendo-o ao IRAMUTEQ, realizamos outra Classificação Hierárquica Descendente (CHD), na qual, também, foram identificados 199 segmentos de textos (ST), dos quais 173 (86,93%) foram considerados na análise. As respostas apresentaram uma ocorrência média de 15,35 palavras. Este *corpus* possui 717 formas distintas, com um número de ocorrência de 3.055, ou seja, cada palavra não-instrumental teve uma frequência média de 4,26 vezes. Para a construção do dendograma seguinte, consideramos as palavras com frequência (f) igual ou superior a 3 e qui-quadrado (x^2) igual ou superior a 3,84.

Figura 7 - CHD do *corpus Assuntos Históricos*

Classe 2 História Geral 34st (19,65%)			Classe 1 História do tempo presente 91st (52,6%)			Classe 3 História do Brasil 48st (27,75%)		
Palavras	f	x ²	Palavras	f	x ²	Palavras	f	x ²
falar	13	57.47	importante	44	40.66	Brasil	19	36.75
passado	8	34.29	achar	34	29.14	Descobrimento do Brasil	11	22.68
guerra	13	19.36	assunto	31	22.77	século	5	13.41
feudalismo	4	8.70	humano	9	8.55	morar	5	13.41
criar	3	5.31	antigo	8	7.56	História do Brasil	5	13.41
			época	8	7.56	dia	6	12.23
			mundo	9	5.95	chegar	4	10.66
			considerar	9	5.95	libertar	4	10.66
			evolução	6	5.60	descoberto	3	7.95
			viver	5	4.64	país	12	7.90
			Hitler	5	4.64	descobrir	4	7.01
			passar	5	4.64	escravidão	7	4.78
			história	18	4.41	acontecer	4	4.70
						africano	3	4.56

Fonte: Dendograma produzido com auxílio do IRAMUTEQ.

Conforme o dendograma acima, o *corpus Assuntos Históricos* sofreu duas partições. A primeira delas, isolou a classe 3, separando-a das demais. Já a segunda, originou as classes 1 e 2. Diferentemente da CHD anterior, nesta, observamos a predominância de alguns grupos: na primeira classe, houve a predominância dos/as participantes com 14 anos de idade (69,77%) e que cursavam o 1º ano do Ensino Médio (74,07%) e; na terceira, estudantes do 7º (43,75%) ou 8º ano (47,62%) do Ensino Fundamental, com idades entre 12 (42,11%) e 13 anos (40%). Além disso, o número de segmentos de texto (ST) retido foi distribuído de maneira irregular. Logo, notamos uma maior representatividade da classe 1, constituída por 52,6% dos ST considerados na análise, seguida pelas classes 3, com 27,75% dos ST e, da classe 2, com 19,65%.

4.2.1 História do tempo presente

Inicialmente, percebemos que, embora apontem temas relativos ao “mundo” ($f = 9$), os/as estudantes agrupados na classe 1 demonstram dificuldade em eleger um “assunto” ($f = 31$) específico considerado “importante” ($f = 44$). Em geral, estes/as jovens explicam que não

há tema cujo valor seja superior a outro e, por este motivo, discorrem sobre aquilo que lhes interessa ou que estudavam no momento da resposta ao instrumento de pesquisa:

O *assunto* que eu acho mais importante são as histórias sobre as descobertas no mundo (estudante 232, gênero masculino, 17 anos, 3º ano).

Para mim todos os *assuntos* têm sua importância, mesmo que alguns sejam mais precisos que outros (estudante 180, gênero masculino, 15 anos, 2º ano).

Eu não acho importante, mas sim, interessante, a Revolução Francesa, porque foi o *assunto* pelo qual mais me interessei e também por causa do professor que sabe dar uma aula (estudante 130, gênero feminino, 14 anos, 8º ano).

Estamos estudando sobre o Adolf Hitler, no momento e foi o único *assunto* que mais me chamou atenção (estudante 11, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

Mesmo resistentes, muitos/as conseguiram expor um tópico considerado importante para o estudo da história. Contudo, apenas uma parte teceu explicações sobre suas indicações:

É difícil dizer um *assunto* específico que eu acho mais importante. Já que são vários essenciais para os objetivos da história. Afinal, é necessário o todo para entender razoavelmente os outros tempos. O mais próximo de ser importante a qual considero, é o *comportamento humano*. Por que ele desencadeia muitos dos outros assuntos: as ferramentas, as máquinas, a tecnologia, a política e entre outras (estudante 21, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

Sobre a *globalização*, porque graças à globalização hoje podemos conversar com pessoas distantes e de outros países e também podemos saber sobre os acontecimentos de outros países, podemos procurar sobre qualquer *assunto* na internet e isso foi um grande passo na globalização e que proporcionou muito o nosso mundo (estudante 222, gênero masculino, 17 anos, 3º ano).¹⁸

Os autores dessas respostas parecem sugerir temas cujo enfoque é dado sobre a dinâmica das sociedades humanas, ou ainda, na produção da história-problema, conforme preconizado pelo paradigma marxista e pela Escola dos Annales, respectivamente. Desta forma, os estudantes nos permitem entrever a valorização dos fatos coletivos e sociais que contribuem para a construção de uma síntese histórica global dirigida às demandas do tempo presente. Mesmo isoladas, estas ideias evidenciam algumas das tendências historiográficas que são inseridas na prática do ensino de história (BITTENCOURT, 2011). Contudo, não estamos afirmando que os participantes tenham plena consciência sobre as perspectivas

¹⁸ Conforme mencionamos anteriormente, não podemos deixar de observar nessas respostas a referência que os estudantes fazem sobre elementos capazes de contribuir com o processo de aprendizagem histórica. Nesse sentido, podemos destacar o papel do professor (estudante 130) que, dependendo da forma como interage e dos recursos que utiliza em sala de aula, consegue despertar o interesse pela disciplina. Outro exemplo, é a utilização de ferramentas não necessariamente inseridas no ambiente escolar, mas que contribui com a produção desse tipo de conhecimento, a internet (estudante 222).

científicas compartilhadas, provavelmente, pelo professor nas aulas de história ou, ainda, disponibilizadas em livros didáticos utilizados pelos jovens. Sugerimos, apenas, que nesses casos, o discurso proferido em ambiente escolar pode estar sendo apropriado na formação do pensamento histórico dos/as estudantes.

Ainda considerando as palavras mais frequentes da classe 1, observamos a indicação de conceitos que sugerem temas não necessariamente relacionados à história. A palavra “evolução” (f = 6), por exemplo, poderia sugerir algum tipo de transformação, seja social ou cultural, ocorrida em diferentes espaços. Todavia, a conotação atribuída ao referido termo pelas narrativas que dele se apropriou, sugere um outro tipo de “evolução”, que não histórica. Tais narrativas o utilizam para explicar a capacidade humana de adaptação ao meio ambiente, semelhante a teoria da “evolução das espécies” como, por exemplo:

Achei bem importante a *evolução* dos humanos, como eles se adaptaram, se alimentaram e viveram (estudante 141, gênero feminino, 17 anos, 1º ano).

A origem da humanidade, como eram os costumes dos seres humanos, ou não exatamente humanos, mas sim descendentes de nós. A parte da *evolução* é uma coisa muito importante e interessante (estudante 158, gênero masculino, 14 anos, 1º ano).

A propósito, é comum a menção de “assuntos” pertencentes a outras áreas do conhecimento:

Dinossauros, porque gosto muito desse *assunto*. É uma matéria que me interessa muito o estudo sobre os répteis (estudante 146, gênero masculino, 14 anos, 1º ano).

Para Katia Abud (2014, p.19), situações como esta são comuns em âmbito escolar, já que alguns estudantes tendem a considerar o passado mais remoto como representativo de um evento ainda “mais histórico”, mesmo não se tratando das experiências humanas no tempo, como no caso da existência dos dinossauros. Todavia, estes exemplos compõem uma exceção, visto que a maior parte dos/as estudantes conseguiram definir temas relacionados, diretamente, a conceitos substantivos previstos em diferentes propostas curriculares, a exemplo da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2008) para a disciplina de história. Dentre estes conceitos, estão aqueles relativos à personagens da história mundial, como “Hitler” (f = 5):

(...) No momento acho importante estarmos estudando isso, pois *Hitler* decretava que todos seguissem as regras dele e fossem como ele, mas nós não podemos ser assim, cada um tem sua maneira de pensar e fazer e por muitas outras coisas também (estudante 11, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

A *Segunda Guerra Mundial*. A Segunda Guerra foi onde as vítimas humanas estavam, quando mais perigo naquela época e com um cara como *Hitler* conseguiu fazer isso com a própria raça (estudante 228, gênero masculino, 17 anos, 3º ano).

Estou gostando de estudar o *nazi-fascismo* pois foi um assunto que sempre me chamou a atenção nos anos anteriores e esse, e agora que estou estudando vou aproveitar ao máximo. Acho importante para sabermos como as ações de *Hitler* e *Mussolini* influenciaram o mundo de hoje (estudante 12, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

A *Segunda Guerra Mundial*, a história do *Hitler* e a tragédia da guerra e a burguesia, as três classes sociais e os contos e histórias do Egito. Porque essas histórias, acontecimento, foram as quais eu gostei mais de aprender e conhecer. Mas também depende, o professor quanto for melhor o professor for mais interessante eu vou achar (estudante 140, gênero feminino, 15 anos, 1º ano).

Estas narrativas discorrem, principalmente, sobre a Segunda Guerra Mundial e as formas de governo predominantes naquele momento, como o nazismo e o fascismo. Além de Hitler, também surge menção a outro personagem, o ditador italiano Mussolini. Abordados nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e de 3º ano do Ensino Médio, acreditamos que estes temas e personagens são lembrados, não apenas pela proximidade com os estudos que eram realizados no momento da pesquisa, mas também pelo fato de despertarem a curiosidade, ou mesmo, a empatia dos/as jovens. Tal capacidade de identificação ocorre, provavelmente, em virtude da origem relativamente recente desses assuntos, os quais podem ser observados por meio de fontes audiovisuais, elementos presentes no cotidiano desses/as estudantes – e utilizados pelos professores, conforme percebemos durante a fase etnográfica da pesquisa.

Para Marcos Napolitano (2003, p.168), estes conceitos substantivos estariam relacionados à história do tempo presente, perspectiva historiográfica valorizada no final do século XX para “fazer jus à voragem do tempo”. Mesmo reconhecendo que a história não é passível de neutralidade, e considerando que o professor não deve “submeter a análise do passado (ainda que recente) às paixões e opções políticas do presente” (NAPOLITANO, 2003, p.169), é comum percebermos a presença atuante da memória e de testemunhos pessoais, a exemplo da resposta apresentada pela estudante 11. O cuidado em relação a este problema é o mesmo que deve ser considerado para a seleção e uso de fontes associadas aos temas contemporâneos, a exemplo dos documentos audiovisual, sonoro e oral. Não obstante ao fascínio promovido, dependendo do uso, estes documentos podem reforçar alguns

problemas na aprendizagem histórica, como o anacronismo, voluntarismo teórico e o descritivismo nominalista¹⁹ (NAPOLITANO, 2003).

Finalmente, ao perscrutarmos a palavra “história” (f = 18), encontramos uma variedade de assuntos levantados pelos/as participantes. Nem sempre apontados de maneira direta, as respostas perpassam temporalidades e espaços diferentes:

Para mim, a *Revolução Industrial* e *Revolução Francesa* são duas das *histórias* que iniciou o nosso atual mundo (estudante 144, gênero masculino, 16 anos, 1º ano).

Bom, eu não considero tão importante até porque são *histórias* antigas, e eu não tenho tanto interesse nessa matéria e não tenho tanto conhecimento, mas se for pra considerar, acho que os *fatos mais marcantes, algo que agregou no agora* (estudante 147, gênero feminino, 15 anos, 1º ano).

Um assunto importante na *história* é quando é falado da *vida antes de Cristo* (estudante 183, gênero masculino, 15 anos, 2º ano).

As *guerras*, eu acho que foi o melhor momento da *história*. Porque um *acontecimento em busca de igualdade* (estudante 20, gênero masculino, 13 anos, 9º ano).

Primeira Guerra Mundial e *Segunda Guerra Mundial*. Porque foi um dos momentos mais difícil da vida humana e os que foram mais marcantes da *história* (estudante 221, gênero masculino, 16 anos, 3º ano).

Considero mais importante o assunto do *Descobrimento do Brasil*, pois é o país onde eu vivo e eu acho que nós brasileiros devemos descobrir sobre onde vivemos! Saber as pessoas que passaram, que marcaram *história*, nossas origens, o que antigamente era feito no Brasil (estudante 30, gênero feminino, 13 anos, 9º ano).

Mais uma vez, podemos observar o interesse sobre assuntos que envolvem, principalmente, a história contemporânea. Por um lado, são levantados temas indefinidos, como *fatos que agregam o agora* ou a *vida antes de Cristo*. Por outro lado, observamos conceitos bastante específicos, a exemplo da *Revolução Francesa*, as *Guerras Mundiais* ou o *descobrimento do Brasil* – seria influência de uma abordagem da história integrada? De toda forma, estas ideias sugerem que a importância dos conceitos substantivos evocados reside na relação estabelecida com o tempo presente e com um ensino que valorize os direitos individuais e sociais, a exemplo da igualdade, liberdade religiosa, identidade étnica.

Não obstante as dificuldades epistemológicas implicadas na delimitação de marcos cronológicos para a história do tempo presente, podemos caracterizá-la como um período “durante o qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que

¹⁹ Para Napolitano (2003, p.179), estes problemas estão relacionados aos atos de: “cobrar dos agentes do passado valores que são contemporâneos nossos”; “aplicar teorias e sistemas ideológicos *a priori* para explicar o passado, desconsiderando processos sociais específicos e concretos”; “supervalorizar o anedótico e o factual”.

ele dá ao passado” (HOBSBAWM²⁰, 1993, 1998 apud DELGADO; FERREIRA, 2013, p.23). Portanto, ao se referir a um passado em processo de permanente atualização, o trabalho docente deve estar pautado na problematização de discursos que conduzam os estudantes à construção da crítica. Para isso, é necessário “lidar com a memória de uma maneira menos simplista do que o senso comum costuma apresentar” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p.31).

Embora não tenhamos analisado a prática docente, já que nosso objetivo foi tão somente perscrutar as ideias prévias dos estudantes acerca dos seus conhecimentos históricos, parece-nos que, nesta população, houve uma ênfase na perspectiva historiográfica que valoriza a história do tempo presente. Talvez isso tenha reforçado a presença de objetos ligados à história social, por meio da qual é possível revelar condições de vida ou mesmo clamar por direitos e mobilizações sociais.

4.2.2 História geral

Neste momento, retomamos a CHD (figura 5) relativa aos *Assuntos Históricos* para analisar a classe 2. A princípio, percebemos uma proximidade desta categoria com o grupo descrito anteriormente, o que sugere a presença de ideias também relativas a uma história do tempo presente. Entretanto, ao considerar as expressões aqui reunidas, sobretudo as palavras “falar” (f = 13) e “guerra” (f = 13), cujo fascínio pela temática não podemos deixar de ressaltar, observamos uma série de temas relacionados a uma história geral:

A história da América, porque *fala* como criaram as coisas de hoje em dia saber um pouco do passado do meu país (estudante 123, gênero feminino, 13 anos, 8º ano).

O assunto sobre Martinho Lutero, pois ele não tinha medo *falar* ou fazer o que era contra ou a favor da *Igreja* (estudante 211, gênero feminino, 15 anos, 2º ano).

Feudalismo e Idade Média, porque é aonde nós *falamos* sobre *hierarquia*, o nobre, as *posições de classes* entre nobres, camponeses e os cleros (estudante 108, gênero feminino, 12 anos, 7º ano).

Eu gosto de *falar* sobre a *corrupção* onde eu e os meus colegas podemos conversar sobre os escândalos no nosso país (estudante 172, gênero feminino, 15 anos, 2º ano).

Segunda Guerra Mundial, porque *fala* sobre as economias do mundo e seus direitos (estudante 235, gênero masculino, 17 anos, 3º ano).

A Segunda Guerra Mundial porque pra nós poder analisar as crise que teve na *guerra* de 1929 (estudante 234, gênero feminino, 17 anos, 3º ano).

²⁰ HOBSBAWM, Eric J. Un historien et son temps présent. In: INSTITUT d'Histoire du Temps Présent. Ecrire l'histoire du temps présent. Paris: CNRS Ed., 1993; HOBSBAWM, Eric J. O presente como história. In: _____. *Sobre a História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.243-255.

Egito, Mesopotâmia, pois fala sobre os deuses dos povos, lendas, além de *guerras* e os fatos importantes para a sociedade do continente (estudante 155, gênero masculino, 15 anos, 1º ano).

As *guerras*, porque elas contam as besteiras que os líderes fizeram (estudante 27, gênero e idade não identificados, 9º ano).

Apesar da semelhança com as narrativas agrupadas na classe 1, as ideias aqui elencadas parecem sugerir diferentes domínios, como a *história da América* e a *história do Egito*, ou mesmo dimensões específicas da história, como as dimensões econômica (Feudalismo), política (ações de líderes) e social (hierarquia social, corrupção). Conforme José d'Assunção Barros (2004), a divisão da história em “lotes” é uma construção humana, realizada no sentido de melhor compreender o mundo. Deste modo, o olhar dos estudantes acerca de assuntos considerados históricos também parece refletir algumas das perspectivas observadas na produção historiográfica escolar, responsáveis pela segmentação da história em distintos modos de ver, modos de fazer e de selecionar sujeitos e objetos históricos.

4.2.3 História do Brasil

Diferentemente das categorias anteriores, os/as estudantes agrupados na classe 3 parecem ter plena certeza acerca da importância dos temas elencados. Aqui, as narrativas discorrem sobre o “Brasil”, palavra cuja frequência ($f = 19$) e poder de associação à classe ($\chi^2 = 36,75$) são as mais elevadas. Para isso, apropriam-se de alguns/mas personagens e aspectos da história nacional para ressaltar a ideia de pertencimento ao país. É o que podemos observar a partir do uso do verbo “morar” ($f = 5$):

O assunto mais importante é do *Brasil*, porque é o país que eu *moro* (estudante 105, gênero feminino, 12 anos, 7º ano).

Pra mim é o *descobrimento do Brasil* porque foi um dos melhores assuntos de história pra mim e também é muito importante porque é sobre o país que eu *moro* (estudante 122, gênero feminino, 12 anos, 8º ano).

Em relação à história do Brasil, o tema mais lembrado foi o “descobrimento” ($f = 11$), cuja importância é associada à formação do país:

O *descobrimento do Brasil* porque mostra nossas *origens* (estudante 195, gênero outros, 15 anos, 2º ano).

Descobrimento do Brasil. Se não descobrisse o nosso país, nós não seríamos *civilizados* (estudante 19, gênero masculino, 15 anos, 9º ano).

O descobrimento do Brasil porque conta como *os portugueses chegaram ao Brasil* e como foi para chegar até agora no século XXI (estudante 192, gênero masculino, 15 anos, 2º ano).

O descobrimento do Brasil porque se esse acontecimento não tivesse acontecido, os *africanos* não se juntariam os *índios* e talvez eu não tivesse nascido (estudante 97, gênero feminino, 12 anos, 7º ano).

Em estudo que buscou analisar os conhecimentos prévios de jovens estudantes acerca da história do Brasil, Regina Alegro (2008) também observou a predominância desse tema (descobrimento). Ao analisar a construção de diagramas produzidos pelos participantes, a pesquisadora conseguiu mapear os conceitos utilizados para atribuição de sentidos que expressavam a consciência histórica do grupo. Desta forma, estabeleceu categorias descritivas que perpassaram a figura de Cabral, o encontro entre culturas e o processo de confronto e exploração do país.

De maneira semelhante, as narrativas aqui elencadas também evidenciam ideias em torno da chegada dos portugueses e destacam a presença de povos africanos e indígenas. Estas respostas parecem, contudo, valorizar a figura do homem branco europeu e o processo civilizatório a ele atribuído, além de ecoar uma antiga concepção de que a história do Brasil deveria ser escrita a partir de sua formação étnica – ideia surgida no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e incorporada aos programas curriculares do Colégio Pedro II, no século XIX (ABUD, 1997). Portanto, a concepção de história do Brasil aqui observada sugere a apreensão de uma historiografia escolar tradicional cujo “mito fundador”, nas palavras de Cainelli e Barca (2018), seria a “chegada” (f = 4) de Cabral:

A chegada de Pedro Álvares Cabral no Brasil porque se ele não tivesse chegado aqui, os portugueses não estariam aqui e nada seria como hoje, as coisas evoluídas, e sem ele, nós não estaríamos aqui no Brasil (estudante 114, gênero feminino, 13 anos, 8º ano).

Ideias como esta poderiam revelar aspectos de um projeto republicano, desenvolvido sobretudo nas primeiras décadas do século XX, cujo objetivo era promover, no ensino primário, uma homogeneização da cultura escolar que atribuída ao passado uma visão única sobre a constituição da Nação, apropriando-se, quando preciso, dos conhecidos “heróis nacionais”. Além disso, poderia refletir uma prática atrelada ao ensino secundário que atribuída ao Brasil uma origem europeia (BITTENCOURT, 2011). De fato, estes elementos permeiam as concepções dos estudantes, no entanto, é importante destacar a abordagem realizada sobre o segundo tema mais frequente nessas narrativas, a “escravidão” (f = 7):

A *escravidão* do negro porque foi daí que veio nós e o país de hoje (estudante 34, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

Para mim foi a *escravidão* africana porque gosto do assunto e queria saber melhor sobre eles (estudante 126, gênero masculino, 13 anos, 8º ano).

A libertação da *escravidão* no Brasil porque uma parte da minha família é negra e gosto de saber como eles se libertaram (estudante 37, gênero masculino, 13 anos, 9º ano).

Os sentidos atribuídos ao referido termo revelam não apenas um modo diferente de perceber a origem do Brasil – uma origem que não é iniciada diretamente na Europa – como também valorizam o pertencimento étnico dos participantes. Parcialmente atrelado a este tema, surge, ainda, a ideia de “liberdade” (f = 4):

Creio que é o que aconteceu com *Tiradentes* por ter sido morto para *libertar* pessoas (estudante 02, gênero feminino, idade não identificada, 9º ano).

Da *Princesa Isabel* porque foi ela que *libertou* os escravos do Brasil (estudante 04, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

A *independência do Brasil* porque foi quando o Brasil se *libertou* e teve cada um a sua própria opinião (estudante 29, gênero feminino, 13 anos, 9º ano).

Mais uma vez, percebemos a valorização de temas (independência) e personagens (Tiradentes e princesa Isabel) que marcam uma historiografia escolar tradicional. Contudo, não podemos desconsiderar que tais elementos compõem uma memória coletiva que influenciou, possivelmente, a produção destas memórias individuais (HALBWACHS, 2006). A representativa destas ideias parece emergir quando os participantes são incitados a apontar o assunto histórico “mais importante”, logo, a força da tradição escolar parece sobrepor qualquer forma relativizada de conhecimento.

4.2.4 Consolidando a análise

Outra forma de visualizar o *corpus Assuntos Históricos* é por meio de uma Análise Fatorial de Correspondência (AFC), expressa pelo seguinte gráfico:

categorias ocorre por meio de termos como “entender”, “conhecimento” e “descoberta”, cuja proximidade é perceptível.

Na linha vertical, o fator 2 concentra, sobretudo, a classe 2 que contribui para a explicação de 44,31% dos segmentos de texto considerados na análise. No plano superior, podemos destacar palavras como “economia”, “sociedade”, “feudalismo” e “guerra”, que estão relacionadas com aspectos de uma *história geral*. Semelhante aos resultados da CHD, também observamos, neste gráfico, a proximidade entre as classes 1 e 2 e o distanciamento entre as classes 2 e 3.

4.2.5 Considerações sobre os dados

Ao elegerem assuntos considerados históricos, os/as participantes da pesquisa evidenciaram conhecimentos que, de maneira geral, poderiam ser associados a dois eixos: o da história geral e o da história do Brasil. Por um lado, destacou-se uma tendência historiográfica relacionada ao tempo presente, cuja ênfase recaiu sobre aspectos políticos e sociais; por outro, predominou uma percepção tradicional acerca da historiografia brasileira, por meio da qual se desenvolveu um olhar pautado no eurocentrismo e na evocação de heróis nacionais.

O primeiro movimento parece refletir o que ocorre na esfera da historiografia didática marcada por um modelo quadripartite de periodização. Nela, a ideia de tempo presente surge a partir de temas relacionados à história contemporânea, cujos conteúdos são tratados no último ano do Ensino Fundamental. É o que evidenciam as propostas curriculares brasileiras produzidas entre 2002 e 2012 (FREITAS; SEMEÃO; OLIVEIRA, 2013). Nestes documentos, os marcos cronológicos do tempo presente oscilam entre o pós-guerra e a queda do muro de Berlim, além de mencionarem, implicitamente, o fim da ditadura militar, a globalização e o neoliberalismo como “formas de organização social, política e econômica representativas de um tempo diferenciado” (FREITAS; SEMEÃO; OLIVEIRA, 2013, p.9).

Apesar da imprecisão do conceito, conforme atestam os extensos debates em torno de sua terminologia (FICO, 2016; FERREIRA, 2000, 2002), a ideia de tempo presente que prevalece nas propostas curriculares é aquela associada ao cotidiano ou a realidade do estudante, a um tempo “imediato” (FREITAS; SEMEÃO; OLIVEIRA, 2013). As concepções analisadas neste tópico sugerem, portanto, uma aproximação com os “espaços de experiência” dos/as jovens, por meio dos quais se destaca um “passado” que ainda lhes “é contemporâneo” (DOSSE, 2012) ou mesmo um “tempo” que lhes é “próprio” (ROUSSO, 2009). Ao compreender a “noção evolutiva” que a “história do tempo presente” carrega (LAGROU,

2007), podemos ampliar a concepção de identidade elaborada pela historiografia didática e, com isto, buscar estratégias para suprir as carências de orientação no tempo a partir de uma perspectiva de alteridade em relação ao passado e suas possíveis relações de continuidade com o presente (SILVA, 2017).

Quanto às marcas da tradição evidenciadas nas narrativas dos/as participantes, podemos compreendê-las como um segundo movimento que reflete o peso da memória escolar. Embora a historiografia didática tenha sido beneficiada com renovações curriculares que buscaram promover um ensino mais significativo para a geração marcada pelo mundo tecnológico, o espaço destinado para a história do Brasil permaneceu diminuto. Nem mesmo a tendência em associá-la a uma concepção de história integrada contribuiu com mudanças para uma explicação menos estrutural da história do Brasil. Isto resultou na apreensão de uma memória histórica nacional e patriótica conforme as concepções de ensino geradas no Brasil do século XIX (CAINELLI; BARCA, 2018).

Embora esta perspectiva acerca da história do Brasil possa revelar uma prática de ensino criticada e, mesmo, combatida, tanto por pesquisadores, quanto por professores do ensino Básico, é preciso considerar alguns elementos que nos ajudam a relativizar esses resultados: a categoria 3 é composta por apenas 27,75% das respostas consideradas na análise, e seus participantes são os mais jovens da pesquisa, com idades entre 12 e 13 anos (82,11%), cursando o 7º ou 8º anos do Ensino Fundamental (91,37%). Isso significa que os estudantes agrupados nesta categoria, possivelmente, ainda não conseguiram desenvolver uma visão global do passado, e suas memórias ainda estão relacionadas aos valores cultuados nos primeiros anos do Ensino Fundamental, tais como o culto aos símbolos patrióticos e as festas cívicas.

Por outro lado, não podemos deixar de mencionar que, entre os estudantes mais velhos, cujo nível de escolaridade é maior, observamos o oposto, ou seja, a ênfase em temas contemporâneos. Nesta perspectiva, a história do Brasil não é mencionada diretamente, motivo pelo qual aventamos a possibilidade de uma prática de ensino que privilegiou uma história integrada “às avessas”, isto porque, em vez de “integrar”, em uma perspectiva sincrônica, a história nacional à história mundial, ocorre que as questões do país foram relegadas para um segundo plano. Conforme ressaltamos, nosso objetivo não foi entender as práticas de ensino, mas apenas as representações intermediárias dos jovens acerca dos conhecimentos históricos, competindo para isso, tanto os saberes adquiridos em ambiente escolar, quanto os saberes da cultura histórica dos participantes.

5. DESLINDANDO O BRASIL ATUAL: OPERAÇÕES DO PENSAMENTO HISTÓRICO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

No capítulo anterior, analisamos as ideias prévias que os participantes da pesquisa evidenciaram em sala de aula. Em um primeiro momento, observamos que as ideias em torno da concepção de história relacionavam-se às noções de “ciência” ou “disciplina”. Desta forma, a ciência de Clio pode ser utilizada para aceitar ou julgar um passado, como também para “adquirir” ou “entender” conhecimentos relativos ao pretérito. Em um segundo momento, notamos que os conhecimentos apreendidos perpassaram algumas tendências historiográficas inseridas na prática escolar, sobretudo a que valoriza o tempo presente.

Embora a ênfase desta perspectiva tenha recaído sobre os conceitos substantivos atrelados a uma história geral, cogitamos a hipótese de que, submetidos a uma prática de ensino de história integrada, os estudantes tenderam a não perceber o seu próprio país como eixo da história escolar. Desta forma, a história do Brasil foi representada por ideias que sugeriam uma perspectiva historiográfica tradicional, pautada na valorização de símbolos e heróis nacionais. Todavia, considerando que o saber histórico não advém apenas do ambiente escolar, buscamos, nesta seção, valorizar os conhecimentos relativos ao tempo presente, sobretudo acerca da história do Brasil. Para isto, incitamos os estudantes a refletirem sobre conhecimentos atrelados a uma história do Brasil hodierno e, em seguida, analisamos as operações efetuadas para a construção de seu pensamento histórico.

Segundo Lee (2005) os conceitos substantivos estão relacionados aos mais diferentes aspectos da atividade humana (econômico, político, social e cultural), ainda que a apreensão destas ideias possa gerar dificuldades devido a mudança de seus significados no tempo e no espaço. Por outro lado, os mecanismos de raciocínio utilizados para a construção do pensamento histórico são conhecidos como conceitos meta-históricos, disciplinares ou de segunda ordem, pois, embora não componham o objeto de estudo do historiador, subjazem as construções da disciplina e narrativa históricas. Estes elementos (conteúdos substantivo e de segunda ordem) são importantes para o aprendizado disciplinar, pois, articulados, favorecem à atribuição de sentidos aos conteúdos históricos.

Para Kitson et al. (2015), os conceitos de segunda ordem compõem a natureza investigativa do ensino de história. Assim, como um processo investigativo, a história contribui para que estudantes desempenhem um papel ativo na construção de seu próprio conhecimento. Um exemplo concreto apresentado por estes 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 construção de explicações acerca de um problema sobre o passado.

Corroborando esta ideia, Wineburg (2007) afirma que a evidência 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 às informações já conhecidas. Assim, este pesquisador 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 (WINEBURG, 2007).

Os conceitos de segunda ordem são importantes por introduzirem desafios que vão além do reconhecimento de fatos e, também, por oferecerem ideias de como a “história dos historiadores” opera. Além do conceito de evidência, é possível entender o passado a partir de outras concepções. Kitson et al. (2015) citam, por exemplo, os conceitos de: *compreensão empática* ou *empatia*, que se constitui como uma predisposição, um esforço realizado para entender os agentes do passado no contexto de suas crenças, atitudes e comportamentos; *explicação histórica*, conceito que incide sobre as formas de pensar as causas e consequências para estruturação da escrita; e também, a *interpretação*, que, ao favorecer a compreensão da natureza da história como um processo investigativo, revela a inexistência de relatos fixos.

O desenvolvimento do pensamento histórico por meio de conceitos de segunda ordem é essencial para o aprendizado histórico. Desta forma, a história escolar passa a ser refletida em termos de uma literacia histórica (*historical literacy*), em que o indivíduo em situação de aprendizagem se torna capaz, não apenas de memorizar conhecimentos factuais, mas sobretudo, de desenvolver uma compreensão conceitual e procedimental, tornando possível contextualizar e aplicar os conhecimentos advindos do passado (LEE, 2011; CHAPMAN, 2015). Concebido como literacia (ou alfabetização), o aprendizado histórico ocorre a partir do desenvolvimento de um pensamento disciplinar, cujos desafios não devem se restringir a lemas polarizadores a exemplo de “tradicional *versus* progressista”, “centrado na criança *versus* centrado na matéria” ou “habilidades *versus* conteúdos” (LEE, 2016).

Considerando que “há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado”, Lee (2006, p.136) aponta a necessidade de uma noção “operacionalizável” de literacia histórica que pode ser construída a partir da matriz disciplinar de Rüsen. Ao conectar história e vida prática, este instrumento do pensamento filosófico mostra como nossos

interesses dirigem nossa compreensão histórica, permitindo-nos uma orientação no tempo. Portanto, na medida em que a história fornece um “senso da nossa própria identidade”, viabilizando um “compromisso de indagação”, o estudante passa a entender o conhecimento histórico a partir de ideias (de segunda ordem) que o torna possível (LEE, 2006, p.135-6).

Como vertente da consciência histórica, a literacia histórica proposta por Lee contribui com o reconhecimento do caráter contraintuitivo presente nas ideias prévias de estudantes e que podem inviabilizar a história a partir de afirmações como: “o passado aconteceu e se foi” ou, então, “não estávamos lá para saber” (LEE, 2006; 2016). Tal reconhecimento, favorece a construção de modelos de progressão capazes de conduzir os estudantes a níveis mais elaborados da compreensão histórica que permite a “história prosseguir, ao invés de forçá-la a uma parada, fazendo mudanças na visão cotidiana da natureza e do estado do conhecimento do passado para um passado histórico” (LEE, 2016, p.120).

Finalmente, é preciso ressaltar que a literacia histórica não fornece elementos capazes de definir se um indivíduo “sabe algo” de história. Entretanto, ela sugere algumas condições necessárias que contribuem para entendermos o que significa conhecer elementos desta disciplina, como: a compreensão de que a história é uma forma de ver o mundo; a aquisição de disposições que evitem “‘saquearmos’ o passado para produzir histórias convenientes para presentes fins”; e o desenvolvimento de uma imagem do passado que permita a orientação no tempo dos estudantes (LEE, 2011; 2016).

Com base nesses pressupostos, buscamos, neste capítulo, entender como os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental organizam conceitos substantivos sobre o Brasil hodierno, de maneira que possam construir um passado utilizável e articulado ao presente. Em outras palavras, queremos entender se os jovens conseguem localizar-se no tempo, entendendo que o passado pode abrir possibilidades de projeção para o futuro – procedimento capaz de evidenciar a consciência histórica do grupo.

Seguindo os princípios da *Grounded Theory*, empreendemos a uma codificação axial, cujo objetivo é acrescentar profundidade e estrutura às categorias elaboradas anteriormente. Deste modo, nos apropriamos de novos esquemas organizacionais, isto é, “outro ponto de vista analítico que ajuda a reunir e a ordenar os dados sistematicamente” para conferir conexão entre as categorias (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.128). Novamente, submetemos os dados a um exame microscópico, cuja análise é auxiliada pelo *software* computacional IRAMUTEQ.

Considerando o caráter processual da pesquisa, especificamos nossa amostragem com o propósito de tornar nossas categorias mais densas e alcançar a saturação. Este estudo,

realizado em 2016, contou com a participação de 112 estudantes, entre 12 e 16 anos de idade, distribuídos em turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Nesta seleção, consideramos o número expressivo de participantes envolvidos na codificação aberta ($n = 101$), além da possibilidade de percebermos variações em torno das categorias anteriores, sobretudo aquelas relacionadas aos conceitos substantivos que evidenciaram temas da história do tempo presente e da história do Brasil. Desta nova amostragem, 59 estudantes se identificaram pertencentes ao gênero masculino, 50 ao gênero feminino, 2 declararam outros gêneros, 1 não identificou. Observemos, no quadro a seguir, a estrutura deste capítulo:

Figura 9 - Quadro descritivo do segundo estudo

Objeto de estudo	Variáveis	Instrumento 2
Pensamento histórico acerca do Brasil atual	Conceito substantivo	Questão 1
	Explicação histórica	Questão 1
	Evidência histórica	Questões 2 a 7

Fonte: Produção do autor.

O instrumento de pesquisa aplicado neste momento foi construído com base em estudos relacionados ao campo da Educação Histórica (BARCA, 2000; SIMÃO, 2007, 2013; ALVES, 2011). Por meio dele, buscamos identificar os conceitos substantivos relacionados ao Brasil do tempo presente, bem como os conceitos de segunda ordem que o estruturam, sobretudo, as noções de explicação e evidência históricas. Conforme a figura 7, as respostas apresentadas ao instrumento 2 foram agrupadas em dois *corpi*: o primeiro, constituído pela questão 1; e, o segundo, pelas questões 2 a 7. Enquanto o primeiro *corpus* reuniu concepções prévias, o segundo reuniu respostas que deveriam dialogar com algumas fontes disponibilizadas no próprio instrumento (destrinchado, apropriadamente, nos sub-tópicos abaixo).

5.1 O BRASIL ATUAL: IDENTIFICANDO SITUAÇÕES, CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

Buscando incentivar os participantes desta pesquisa a produzirem narrativas que evidenciassem não só conceitos substantivos relativos ao Brasil do tempo presente, como também explicassem os motivos para os acontecimentos selecionados, apresentamos a seguinte questão:

1. Considerando as notícias que você obteve por meio de telejornais, revistas, internet ou outros meios de comunicação, como você explicaria a atual situação do Brasil? Cite um exemplo e comente.

Com base nos elementos sugeridos na pergunta, acreditávamos que as respostas perpassariam ideias ligadas aos aspectos políticos e econômicos do país, evidenciando conceitos substantivos como democracia e cidadania. Nesse sentido, reunimos as narrativas apresentadas pelos participantes em um *corpus* textual denominado *Brasil atual*. Submetendo-o ao IRAMUTEQ, realizamos uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD), na qual foram identificados 117 segmentos de textos (ST)²¹, dos quais 96 (82,05%) foram considerados na análise. Cada segmento de texto apresentou uma ocorrência média de 22,26 palavras. O *corpus*, por sua vez, constituiu-se de 644 formas distintas, cujo número de ocorrência foi de 2.605, ou seja, cada palavra não-instrumental teve uma frequência média de 4,04 vezes. Para a construção do dendograma abaixo, consideramos as palavras com frequência (f) igual ou superior a 3 e qui-quadrado (x^2) igual ou superior a 3,84.

Figura 10 - CHD do *corpus Brasil atual*

Fonte: Dendograma produzido com auxílio do IRAMUTEQ.

²¹ A segmentação dos textos é um procedimento automático oferecido pelo IRAMUTEQ. Neste momento, optamos por ativar esta função. Assim, das 111 respostas apresentadas, já que um participante não respondeu a este item, o programa identificou 117 segmentos de texto (ST).

Conforme o dendograma, observamos que o *corpus Brasil atual* sofreu duas partições. A primeira delas, isolou a classe 3, separando-a das demais. Já a segunda, originou as classes 1 e 2. Nesta divisão, observamos que: a classe 1 foi constituída por 62,5% dos estudantes com idade de 15 anos; a classe 2 agrupou 42,86% dos estudantes com 13 anos; e a classe 3 reuniu 53,33% dos jovens com 14 anos de idade. Quanto ao número de segmentos de texto (ST) retido, podemos observar uma distribuição ligeiramente equilibrada. No entanto, a mais representativa delas é a classe 3, constituída por 43,75% dos ST considerados na análise, seguida pelas classes 2, com 29,17% dos ST e, da classe 1, com 27,08%. Estas categorias serão perscrutadas na seguinte ordem: classe 3, classe 1 e classe 2.

5.1.1 Situação de crise

Além de reter o maior número de segmentos de texto, a classe 3 evidencia a palavra mais frequente de todas as respostas consideradas na análise e que, na perspectiva dos jovens participantes, caracteriza a situação atual do Brasil: “crise” ($f = 30$). Embora não consigam elaborar definições complexas acerca deste conceito, por vezes, a ideia de crise é associada a expressões que se tornaram comuns em vários tipos de mídia e, possivelmente, mencionados em sala de aula, como “lava-jato”, “lavagem de dinheiro” e “corrupção”. Um outro termo bastante utilizado é o adjetivo “econômico” ($f = 9$):

Uma *crise* que está afetando o país inteiro (estudante 125, gênero masculino, 14 anos, 8º ano).

A atual situação do Brasil é a *crise*, nós estamos enfrentando uma *crise* absurda na economia (estudante 28, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

Que o Brasil está passando por uma *crise* e tá tendo muita *corrupção*, tipo *lava-jato* (estudante 80, gênero masculino, 13 anos, 9º ano).

A atual situação do Brasil é de recessão de forma política, financeira, cultural, temos como exemplo vários políticos envolvidos em *corrupção* exercendo normalmente seus cargos uma *crise* financeira, atitudes da sociedade que contrariam a honestidade (estudante 21, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

A atual situação do Brasil *crise econômica* e *corrupção* de *lavagem de dinheiro* (estudante 43, gênero masculino, 13 anos, 9º ano).

Crise econômica afeta tudo e a todos porque tem gente que precisa de dois ou mais emprego para sustentar a família (estudante 71, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

Observando as narrativas, é possível aproximarmos as ideias dos participantes a algumas das acepções apresentadas pelo *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, como: “estado de incerteza, vacilação ou declínio”; “episódio desgastante, complicado”; “situação de

tensão, disputa, conflito”; “situação de falta, escassez, carência” (HOUAISS, 2009, versão eletrônica 3.0). Estas respostas expressam problemas do cotidiano que afetam, de alguma forma, a vida dos jovens estudantes, como o valor dos transportes públicos e dos alimentos, a desvalorização da moeda nacional em face à moeda estrangeira e o índice de violência, conforme observam os próprios participantes. Tais problemas são indicados a partir de palavras como “aumentar” (f = 8), “alto” (f = 6) e “aumento” (f = 3):

O Brasil está em crise, muito desemprego, passagem de ônibus *aumentando* cada vez mais, os preços dos alimentos estão cada vez mais caros (estudante 60, gênero feminino, 13 anos, 9º ano).

Eu acho que, com a crise econômica, os preços dos alimentos estão *aumentando*, prejudicando muito o povo brasileiro (estudante 79, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

Estamos mudando de presidentes, o valor do dólar *aumentou*, estamos em crise de água, está havendo jogos do Brasil (estudante 47, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

Eu acho que é uma situação prejudicial a muitas pessoas, por exemplo, os preços *altos*, as escolas em mal estado, a criminalidade *aumentando* e várias outras coisas que mostram a situação do nosso país (estudante 242, gênero feminino, 13 anos, 8º ano).

Percebemos, então, que uma significativa parte dos estudantes tende a associar a ideia de crise a alguns aspectos da economia, como o aumento de “preços” dos mais diferentes bens de consumo. Entretanto, outra parte compara esta situação ao índice de “emprego” ou “desemprego”. Neste caso, as narrativas parecem tomar um discurso mais pessoal, quando mencionam casos próximos a sua própria realidade:

O Brasil está passando por uma situação financeira, muitas pessoas *desempregadas*, arroz e feijão aumentando, mais pra frente não vamos poder nem comprar o que comer. Então pra isso precisamos de um país mais digno (estudante 81, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

Em crise, meu pai foi desligado recentemente de seu *emprego*, os produtos mais caros, entre outros (estudante 115, gênero masculino, 12 anos, 8º ano).

Está sendo muito difícil para arrumar *emprego* por causa da crise, também podia baixar mais coisas de alimento... O Brasil podia melhorar sem essas corrupções (estudante 68, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

A crise econômica porque o preço alto das comidas as economias financeiras que muitas pessoas estão ficando sem *empregos*. Algumas fazem uns bicos aqui e ali (estudante 24, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

5.1.2 Causas da crise

Enquanto a maior parte dos estudantes se esforçou para definir, ou pelo menos, apresentar aspectos da situação atual do Brasil, conforme observamos na classe anterior, um pequeno grupo buscou identificar as possíveis “causas” ($f = 17$) que contribuíram para a atual “crise”. É o que observamos nas narrativas reunidas na classe 1:

A situação do Brasil tá precária por *causa* da roubalheira na política e fora da política alguns partidos levaram o Brasil a um termo muito ruim (estudante 126, gênero masculino, 13 anos, 8º ano).

Por *causa* da crise está todo mundo sem grana (estudante 46, gênero masculino, 13 anos, 9º ano).

Bom, o Brasil não é tudo de bom, né? Mas todo mundo gosta. Bom, a tá acabando por *causa* de pessoas que não sabe economizar (estudante 14, gênero feminino, 15 anos, 9º ano).

Eu acho que a situação do Brasil está muito ruim por *causa* da crise na minha opinião o que está mais grave é a economia dos brasileiros (estudante 88, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

A primeira ideia que podemos extrair das respostas apresentadas é a de que a situação ocorre em virtude de conjunturas e agentes internos, evidenciados no uso frequente do substantivo próprio “Brasil” ($f = 21$). Desta forma, não há menção a agentes ou países estrangeiros, por exemplo, mas sim ao próprio povo, aos políticos e instituições brasileiras. Todavia, é interessante notar que, em nenhum momento, os estudantes se culpabilizam ou, ao menos, se inserem na concepção de “povo brasileiro”, o que, talvez possa ser explicado pela dificuldade em se perceber como agente histórico, ou ainda, à dificuldade de compreender a situação que descrevem. Considerando que as causas são encontradas no próprio país, as principais hipóteses estão centradas em palavras como “corrupto” ($f = 5$) e “Dilma” ($f = 10$):

O Brasil está em uma situação não muito agradável por causa dos nossos governantes *corruptos* que só pensam em dinheiro (estudante 44, gênero masculino, 13 anos, 9º ano).

Hoje o Brasil está em crise por causa de políticos *corruptos* e da *Dilma* (estudante 90, gênero feminino, 13 anos, 9º ano).

Particularmente tá uma bosta. O Brasil tá em uma crise que só Deus na causa. Esses partidos não estão colaborando com o povo brasileiro igual o partido da *Dilma* (estudante 13, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

Pelo que eu sei o Brasil está em um momento difícil por causa da *Dilma* que fez promessas falsas (estudante 54, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

Segundo os participantes, os elementos causadores da crise advêm tanto de esferas mais abrangentes da sociedade, a exemplo da corrupção ligada à política, ao governo ou aos políticos, como a agentes mais específicos, no caso da ex-presidenta Dilma Rousseff. Podemos observar assim, uma interessante capacidade de conjecturar hipóteses, mesmo quando afirmam não compreender bem a situação. Além disso, denotam interesse em solucionar os problemas elencados, apesar de não saberem como o fazer. Por fim, arriscam-se a projetar algumas expectativas:

Bom, *eu não sei muito bem a situação do Brasil*, mas creio que tenha melhorado, vi que o dólar caiu, mas vi também que com a saída da Presidente Dilma não mudou em quase nada (estudante 7, gênero feminino, 15 anos, 9º ano).

A política a política está extremamente *corrupta* não há dúvidas sobre isso que na minha opinião está acabando com o Brasil. *Mas o que fazer?* Não sabemos escolher nada sobre o assunto (estudante 69, gênero feminino, 15 anos, 9º ano).

Me desculpe o palavreado, mas está uma merda com esse *impeachment* da Dilma e olha *daqui a pouco tem o do Michel Temer* porque o povo não se contenta com o que tem (estudante 118, gênero feminino, 12 anos, 8º ano).

5.1.3 Consequências da crise

Finalmente, analisamos a classe 2 que representa, sobretudo, algumas das consequências advindas da referida “crise”. Embora as narrativas aqui agrupadas não mencionem diretamente uma relação de causa-consequência, os adjetivos utilizados pelos participantes, mesmo quando antagônicos, evidenciam os efeitos da situação que descrevem sobre o Brasil. Vejamos o emprego de palavras como “bom” (f = 9), “pior” (f = 6) e “ruim” (f = 12):

Impeachment da Dilma por um lado é *bom* e por outro *ruim*, *bom* porque pode entrar uma pessoa melhor, e *ruim* é que pode entrar um *pior* (estudante 244, gênero masculino, 13 anos, 8º ano).

A situação do Brasil não está *boa*. Olha aí o *PT dividindo* o Brasil em duas partes, que eu acho que não é *bom* esse caso (estudante 248, gênero feminino, 13 anos, 8º ano).

(...) Existem muitos pormenores *bons* e *ruins* sobre o país (...) Políticos mentem para ganhar a eleição e prometem inúmeras coisas e não fazem nada, apenas *desviam dinheiro* de obras públicas e isso causa a *má qualidade das obras públicas* (estudante 33, gênero masculino, 13 anos, 9º ano).

O Brasil está quebrado, financeiramente quebrado, um presidente que acabou de assumir o cargo e a polícia descobre *desvio de dinheiro* todo dia e parece que vai ficar assim um bom tempo porque o país só vai de mal a *pior* (estudante 23, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

A lava jato. Esse esquema de lavagem de dinheiro só vai fazer o Brasil ir de mal a *pior*, pois sem dinheiro, os preços dos *impostos aumentam* e assim, muitos *imigram pra outros países* (estudante 127, gênero masculino, 12 anos, 8º ano).

De acordo com as respostas apresentadas, nota-se que a crise no Brasil traz uma série de resultados incertos ou negativos de ordem política, econômica e social. Considerando o primeiro aspecto, eventos como o *impeachment* da presidenta Dilma ou as ações do Partido dos Trabalhadores (PT) são mencionados para demonstrar possíveis adversidades, embora as narrativas não denotem certeza sobre esse posicionamento. Por outro lado, destacam-se problemas relacionados à “roubalheira”, “desvio de dinheiro” e “aumento de impostos”, situações que resultam na má qualidade do serviço público e que pioram a economia do país. Finalmente, podemos depreender que, na concepção dos estudantes, estas questões podem contribuir, inclusive, para o processo de migração, uma questão social considerada importante, posto que mencionada, mas, cujos impactos talvez não sejam bem compreendidos, já que foram omitidos. Apesar da menção a consequências relacionadas a eixos mais abrangentes, também observamos questões específicas a partir dos seguintes “exemplos” (f = 6):

A situação está muito ruim, um *exemplo é a falta de água*, a falta de água no Brasil está grave e as pessoas não estão ajudando a economizar (estudante 76, gênero masculino, 13 anos, 9º ano).

A situação tá bem ruim não só por causa do governo, como pelo povo brasileiro. As coisas aqui no Brasil está muito cara e os lugar está muito ruim. *Exemplo: Está tudo sujo e falta mais hospitais* (estudante 9, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

Eu acho que a situação do Brasil vai de mal a pior, não só pela presidência, mas pelo partido inteiro, *exemplo a situação da Petrobrás* que desviou bilhões de reais do nosso bolso (estudante 240, gênero masculino, 14 anos, 8º ano).

Pontuadas as consequências, os estudantes chegam à conclusão de que é preciso haver mudanças. Observemos o uso de palavras como “melhorar” (f = 4) e “economizar” (f = 3):

A situação promete *melhorar*, mas está muito ruim por conta de vários aspectos. Um deles era a ex-presidenta Dilma e a situação econômica, mas com a chegada de um novo(a) presidente tudo promete *melhorar* (estudante 93, gênero masculino, 14 anos, 9º ano).

Eu acho que o Brasil só piorou com a entrada da Presidente Dilma e tem muito o que *melhorar*, muitos Brasileiros sem empregos, sem casas e também sem o que comer (estudante 16, gênero masculino, 13 anos, 9º ano).

O Brasil é um dos países (culpa da Dilma) mais ricos em tudo, mas a atual situação do Brasil é muitas mortes e desemprego, falta de hospitais, escolas. O Brasil não

economiza em nada tipo a copa do ano passado deixaram de construir hospitais (estudante 41, gênero feminino, 14 anos, 9º ano).

Não está nas melhores condições. Exemplo: a falta de água no Brasil. Essa falta de água foi boa em certo ponto pois ensinam as pessoas a *economizar*, porém nem todas as pessoas entendem a situação e desperdiçam (estudante 87, gênero feminino, 13 anos, 9º ano).

Conforme as narrativas elencadas, depreendemos que parte dos estudantes tende a refletir sobre as consequências da crise no sentido de buscar soluções que minimizem os impactos desta situação desgastante. Por um lado, percebemos uma tendência em valorizar as ideias de melhoria política e social cuja finalidade seria o combate ao desemprego, o fomento à moradia e acesso a alimentação. Por outro lado, valoriza-se a necessidade de melhoria econômica, ação atribuída não apenas ao governo, que deve priorizar os investimentos, mas também ao cidadão, que deve adquirir uma consciência financeira para evitar o desperdício.

5.1.4 Consolidando a análise

Por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) conseguimos visualizar três conjuntos de ideias que perpassaram a descrição de uma situação específica (classe 3), suas causas (classe 1) e consequências (classe 2). Apesar de algumas variações, as narrativas tiveram como eixo comum a percepção de um Brasil em situação de crise. Neste momento, para observar os dados de uma outra forma e, também, estabelecer comparações com os resultados da CHD, empreendemos a uma Análise de Similitude, procedimento que também é auxiliado pelo IRAMUTEQ. Submetendo o mesmo *corpus* textual (*Brasil atual*) ao programa, obtivemos um novo gráfico, por meio do qual todos os 117 segmentos de texto foram considerados. Nele, observamos um conjunto de palavras divididas em diferentes comunidades²², representadas por diferentes cores:

²² Termo utilizado pelo software para classificação das palavras.

Figura 11 – Análise de similitude do *corpus Brasil atual*

Fonte: Árvore máxima de similitude produzida com auxílio do IRAMUTEQ.

De acordo com o gráfico 2, as narrativas dos estudantes estão articuladas em 3 (três) comunidades principais, cujos eixos são as palavras “situação” ($f=35$), “Brasil” ($f=70$) e “crise” ($f=53$). Ligadas umas às outras por diferentes números de arestas²³ e coocorrência²⁴, as formas destacadas no gráfico reforçam as conclusões obtidas por meio da CHD, ou seja, segundo os participantes da pesquisa, a situação atual do Brasil pode ser sintetizada na ideia de crise. Observando as palavras que orbitam as mais frequentes, notamos os elementos que podem ser relacionados as categorias propostas na CHD, como por exemplo: uma situação de

²³ Linhas que representam a quantidade de palavras com as quais se relaciona.

²⁴ Números que representam a quantidade de vezes que uma palavra foi ligada a outra.

crise associada a palavras como “econômico”, “preço” e “desemprego”; um conjunto de causas encontradas no próprio “Brasil” e que podem estar associadas à “corrupção” ou à “Dilma”; e, consequências relacionadas a uma “situação” de “falta”.

5.1.5 Considerações sobre os dados

De maneira geral, os dados revelaram uma consciência prévia acerca de temas do Brasil hodierno, posto que, ao responder o primeiro enunciado do instrumento, não solicitamos que os estudantes fizessem algum tipo de consulta. Pela maneira como formulamos a questão, percebemos que os participantes se limitaram a apresentar fatos imediatos, cujas causas não eram buscadas em acontecimentos passados. Portanto, as explicações giraram em torno de concepções sobre “crise” que, talvez tenha se aproximado de temas trabalhados em sala de aula, a exemplo da “crise de 1929” – muito embora não tenha sido mencionado –, mas em geral, faziam parte de seu conhecimento imediato.

Segundo Lee (2005), os conceitos que nos ajudam a compreender o mundo não são precisamente definidos, por isso, não podemos exigir o mesmo dos jovens em sala de aula. Desta forma, observamos que “os conceitos sociais dos estudantes emergiram de um modo de vida atual e adequaram-se a padrões de comportamento que podem não ser completamente entendidos, mas são tão ‘normais’ que, para os estudantes eles representam o que as coisas são” (LEE, 2005, p.63-4, tradução nossa). As ideias apresentadas são, portanto, resultantes de uma experiência delicada da história recente do Brasil, cujos problemas começam a instigar diferentes pesquisadores interessados em identificar as conjunturas de uma história política baseada em confrontos nos quais diferentes grupos sociais se enfrentam (cf. MACHADO; TOLEDO, 2017).

Na tentativa de apresentar mais elementos acerca do conceito substantivo selecionado, os jovens procuraram argumentar por meio de explicações causais. Conforme Chapman (2008), a explicação histórica se desenvolve mediante o uso de ferramentas conceituais como “causa” e “consequência”. Submetido às dimensões intencionais e contextuais, o pensamento causal deve favorecer a compreensão dos desejos, saberes e pensamentos dos agentes históricos, bem como o contexto em que surgem estas intenções (CHAPMAN, 2008).

Para Lee e Shemilt (2009), a história deveria contribuir para que os estudantes percebessem “como” e “por que” as ações do passado chegam ao presente, entendendo, por exemplo, como as consequências de decisões individuais e ações coletivas podem nos conduzir a um futuro mais ou menos desejável. Embora limitada, a explicação histórica é uma das operações mentais do pensamento histórico que pode favorecer a construção do presente,

articulado a um passado e direcionado a um futuro – construído, sobretudo, a partir de “condições iniciais” localizadas nesse passado-presente. Embora não queiramos enquadrá-las em níveis de progressão, podemos percebê-las a partir de algumas características extraídas da tipologia construída por Lee e Shemilt (2009).

Assim, observamos que, de maneira geral, as ideias causais aventadas pelos participantes demonstram o domínio da linguagem causal, evidenciada em expressões como “por causa” e “porque”, não obstante a ausência dos aparatos relacionados à explicação histórica, como a analogia e o pensamento contrafactual, por exemplo. Por outro lado, as respostas também implicaram na compreensão de agentes (como Dilma Rouseff e Michel Temer), entidades (como partidos políticos) e os mais diferentes fatores (corrupção, política e economia) que causaram o evento mencionado (a crise). Contudo, representadas por uma minoria, as ações e intenções desses agentes se constituíram como os elementos essenciais das explicações, como se estes fossem os únicos fatores a contribuir com a situação esboçada.

Caso analisássemos as ideias dos participantes em termos de progressão, estas respostas poderiam se adequar aos dois primeiros níveis, de uma escala composta por cinco, e, talvez não representassem “explicações válidas”, tal como afirmam Lee e Shemilt (2009). Para isso, seria necessário que os jovens esboçassem ao menos um encadeamento causal, conseguindo atribuir significados para o curso da história (nível 3); ou, percebessem as causas como elementos localizados em um contexto específico, aventando diferentes possibilidades em relação ao passado para que as expectativas de futuro pudessem ser flexibilizadas (nível 4); ou, finalmente, que percebessem a influência de situações contingenciais em diferentes contextos (nível 5) (LEE; SHEMILT, 2009).

Embora o desenvolvimento do pensamento histórico seja desejável e, mesmo, esperado, não consideramos as respostas dos participantes inválidas. Certamente, os pesquisadores ingleses concordariam conosco quando afirmamos que tais explicações foram “melhores do que nada” (LEE; SHEMILT, 2009), na medida em que nos permitiu identificar parte das concepções espontâneas do grupo pesquisado. Logo, poderemos refletir sobre estratégias que favoreçam ao desenvolvimento do pensamento histórico deste ou de outros grupos semelhantes.

Considerando as operações mentais relacionadas à explicação causal, o trabalho docente deve ser pautado na diferenciação e categorização deste tipo de pensamento para que se possa destacar os fatores de importância de um determinado acontecimento. Neste sentido, as explicações causais podem ser analisadas a partir de duas perspectivas: a primeira que entende as possibilidades causais; e a segunda que entende as determinações causais

(CHAPMAN, 2008). De modo geral, as explicações apresentadas pelos participantes deste estudo eram muito incisivas ao pontuar, por exemplo, a “corrupção” como causa determinante da “crise”. Portanto, não houve uma preocupação em levantar diferentes hipóteses, ou, quando mencionadas, não apresentavam relações entre si.

Para Chapman (2008), diferentes estratégias podem ser utilizadas no sentido de auxiliar os estudantes na elaboração de explicações causais mais específicas como, por exemplo, o desenvolvimento de tarefas que explorem o pensamento contrafactual, isto é, tarefas capazes de incitar os jovens a pensar sobre o que poderia ter acontecido se um ou outro fator não tivesse ocorrido. Além desse estímulo, pode-se contribuir com o desenvolvimento do vocabulário do estudante, de maneira que ele reconheça outras expressões semelhantes à “causa”, como “motivo”, “razão”, dentre outras (WOODCOCK, 2005; CHAPMAN, 2008, 2015; EVANS; PATE, 2007). Nesse sentido, é possível que o docente se aproprie de técnicas de progressão (*scaffolding techniques*), por meio das quais, poderão contribuir com o desenvolvimento do pensamento causal de seus estudantes (EVANS; PATE, 2007).

5.2 OPERAÇÕES MENTAIS BASEADAS NA LEITURA DE FONTES ESCRITAS

Após investigarmos aspectos da consciência dos participantes acerca do Brasil atual, propomos a leitura de um conjunto de fontes que deveriam ser utilizadas para análise das questões de 2 a 7 do instrumento 2. Desta forma, apresentamos quatro excertos que expressavam, de maneira indireta, concepções como cidadania e democracia, temas que, embora não respondessem à pergunta inicial do questionário, supúnhamos fornecer subsídios para uma nova reflexão que deveria ser apresentada nos demais itens da enquête. Encontrados em diferentes tipos de fontes escritas, os excertos possuíam linguagem didática, jornalística e acadêmica e contemplavam assuntos estudados ao longo do Ensino Fundamental ou de conhecimentos gerais: a democracia na Grécia Antiga (textos I e II); acontecimentos políticos contemporâneos (texto III); e, Estado Novo e Ditadura Militar no Brasil (texto IV).

Figura 12 - Quadro de referências apresentadas no instrumento 2

Leituras do 8º ano	Leituras do 9º ano
<p>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. Superinteressante, n.266a, junho, 2009. Disponível em: http://super.abril.com.br/historia/democracia-enfim Acesso em: 08/06/2016.</p>	
<p>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. Conexões com a História. São Paulo: Moderna, 2010.</p>	
<p>Texto III</p> <p>O presidente dos EUA, Barack Obama, elogiou a transição democrática do Brasil como um modelo para o mundo árabe, onde há mobilizações populares no Oriente Médio e norte da África para pôr fim a governos autoritários. “O Brasil mostrou que uma ditadura pode virar uma democracia. Mostrou que a reivindicação de mudança pode começar na rua e transformar o país, transformar o mundo”, disse o presidente.</p> <p>Adaptado de: iG São Paulo. Democracia do Brasil é exemplo para o mundo árabe, diz Obama. Último segundo, 20/03/2011. Disponível em: http://ultimosegundo.ig.com.br/visitaobama/democracia+do+brasil+e+exemplo+para+o+mundo+arabe+diz+obama/n1238181871585.html Acesso em 09/06/2016.</p>	<p>Texto III</p> <p>No manifesto em defesa da economia e democracia, governadores de nove Estados brasileiros pediram que se aguardassem 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. Governadores do Nordeste divulgam manifesto em defesa da economia e da democracia do País. 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 09/06/2016.</p>
<p>Texto IV</p> <p>O caminhar do Brasil em direção à democracia ainda se faz frágil e enfrenta dificuldades. Avançamos muito nestes últimos anos, mas a história e a memória do país carecem de informações para a sua escrita, truncada pelo ocultamento de corpos e documentos ditos “secrets”. O Estado titubeia diante do reconhecimento da sua responsabilidade frente à questão dos mortos e desaparecidos durante a ditadura militar. Não avançamos o suficiente para a consolidação do respeito aos Direitos Humanos. Os altos escalões dos últimos governos convivem com o ranço autoritário herdado das duas ditaduras brasileiras.</p> <p>CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Avanços truncados. Revista de História da Biblioteca Nacional, 31/03/2014. Disponível em: http://rhbn.com.br/secao/artigos/avancos-truncados Acesso em 09/06/2016.</p>	<p>Texto IV</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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 09/06/2016.</p>

Fonte: Produção do autor.

Tal estratégia, foi aventada por diferentes pesquisadores como Isabel Barca (2000), ao estudar a ideia de provisoriedade das explicações históricas de jovens portugueses; Ana Catarina Simão (2007; 2013), em pesquisa sobre a concepção de estudantes sobre o conceito de evidência histórica; e Ronaldo Alves (2011), em seu estudo sobre a consciência histórica de estudantes brasileiros e portugueses. Estes pesquisadores quiseram entender como os estudantes construíam diferentes conceitos de segunda ordem, como explicação, evidência, compreensão e significância históricas a partir do uso de diferentes tipos de fontes, escritas e/ou imagéticas. Neste sentido, a segunda questão do instrumento foi apresentada com o objetivo de percebermos, inicialmente, se os participantes associavam os textos lidos às respostas que ofereceram à questão anterior:

2. *Assinale com um X a alternativa que completa a seguinte frase:*

Os textos apresentados na questão anterior...

- () ... explicam TOTALMENTE a situação atual do Brasil.*
- () ... explicam PARCIALMENTE a situação atual do Brasil.*
- () ... NÃO explicam a situação atual do Brasil.*

Dos 111 participantes que responderam, 21 assinalaram a primeira resposta, a de que os textos apresentados explicavam totalmente a situação do Brasil; 68 assinalaram a segunda, ou seja, que os excertos explicavam parcialmente; e, 21 optaram pela terceira alternativa, a de que os textos não explicavam a situação atual do Brasil. Houve, no entanto, um participante que assinalou duas respostas contraditórias, a primeira e a última. Apesar disso, observamos que, em geral, os estudantes tenderam a perceber a existência de uma relação entre os excertos com suas ideias prévias acerca do Brasil atual, seja de maneira parcial ou total (89 das 111 respostas). Desta forma, entendemos que o pensamento histórico expresso por meio das fontes escritas apresentadas foi utilizado para respaldar ou complementar as ideias advindas da vida prática dos jovens estudantes (na 1ª questão). Nas questões posteriores (de 3 a 7), buscamos explorar outras etapas do pensamento histórico dos participantes, sobretudo a concepção de evidência:

Questões	8º ano	9º ano
3	<i>Por quê? Justifique sua resposta:</i>	<i>Por quê? Justifique sua resposta:</i>
4		<i>A leitura dos textos confirmou ou modificou sua opinião sobre a situação atual do Brasil? Por quê?</i>
5	<i>Após a leitura dos textos, você acredita viver em um país democrático? Explique sua resposta.</i>	<i>Após a leitura dos textos, você acredita que em seu país existe democracia? Explique sua resposta.</i>
6	<i>A democracia grega é semelhante à democracia brasileira? Explique sua resposta.</i>	<i>Considerando a leitura dos textos, você acha que a democracia grega é semelhante à democracia brasileira? Explique sua resposta.</i>
7	<i>Diante da situação atual, como você imagina o futuro do Brasil? Explique sua resposta.</i>	<i>Diante da situação atual, como você imagina o futuro do Brasil? Explique sua resposta.</i>

Conforme Ashby (2011), a evidência é um dos conceitos substantivos 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. 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). Desta forma, podemos observar as apropriações e modificações que outros

pesquisadores realizaram ao inserir ideias de jovens estudantes acerca da evidência histórica em um modelo de progressão, a exemplo de Simão (2007; 2013) e Alves (2011).

Mais uma vez, embora não tenhamos a pretensão de classificar as ideias aqui analisadas em termos de um modelo de progressão, utilizamos as tipologias desenvolvidas pelos referidos pesquisadores no sentido de caracterizar algumas das tendências observadas no pensamento histórico dos participantes deste estudo.

Após aplicarmos o instrumento de pesquisa com os jovens do 8º ano, fizemos uma ligeira modificação em alguns enunciados e inserimos a questão de número 4, conforme a tabela acima²⁵. Todavia, não constatamos disparidade entre as respostas apresentadas pelos participantes que, em geral, eram muito curtas. Deste modo, quando analisadas de maneira isolada, questão por questão, as respostas não produziam resultados substanciais no IRAMUTEQ²⁶. Por este motivo, reunimos todas as respostas de cada participante em um único *corpus* textual, denominado *Operação com fontes escritas*.

Considerando o quadro das questões realizadas, este *corpus* poderia revelar 3 aspectos: uma apreciação dos textos lidos (questões 3 e 4); ideias acerca do conceito de democracia (questões 5 e 6); e a elaboração de perspectivas de futuro (questão 7). Ao submetê-lo ao programa, realizamos uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD), na qual foram identificados 106 textos – já que 6 participantes deixaram de responder a todas estas questões. Estes textos foram subdivididos em 200 segmentos de textos (ST)²⁷, dos quais 152 (76%) foram considerados na análise. 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 ocorrência foi de 6.459, ou seja, cada palavra não-instrumental teve uma frequência média de 6,22 vezes. Para a construção do dendograma abaixo, consideramos as palavras com frequência (f) igual ou superior a 6 e qui-quadrado (χ^2) igual ou superior a 3,84.

²⁵ Esta modificação foi realizada com base nas sugestões do professor do Ensino Fundamental que, na ocasião, acompanhava nossa pesquisa.

²⁶ Uma análise deste tipo foi realizada e publicada em: REIS, Aaron Sena Cerqueira. Democracia no Brasil: o que dizem as narrativas de jovens estudantes? In: MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa (coord.). **Anais do XI Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de História**: Pesquisa em Ensino de História, desafios de um campo de conhecimento. Rio de Janeiro, 2017, p.99-106.

²⁷ Aqui, também optamos por segmentar os textos que possuíam mais de 40 ocorrências.

Figura 13 - CHD do *corpus Operação com fontes escritas*

Classe 2			Classe 1			Classe 3		
Inferências a partir dos textos			Projeções de futuro			Reflexões sobre conceitos históricos		
50 st (32,89%)			58 st (38,16%)			44 st (28,95%)		
Palavras	f	x ²	Palavras	f	x ²	Palavras	f	x ²
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	país	16	11.98
povo	6	6.78	mundo	6	4.86	votar	6	11.50
Dilma	6	6.78	mudar	8	4.49	excluir	6	11.50
opinião	8	5.28				maior	7	11.09
Brasil	39	4.94				querer	8	9.01
estar	27	4.84				livre	7	8.77
						cidadão	7	8.77
						existir	11	7.60
						direito	6	5.02

Fonte: Dendograma produzido com auxílio do IRAMUTEQ.

De acordo com o gráfico, observamos que o dendograma referente ao *corpus Operação com fontes escritas* 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 série. Quanto a porcentagem dos segmentos de texto retida, 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%. Considerando a lógica do questionário, perscrutaremos estes grupos na seguinte ordem: classe 2, classe 3 e classe 1.

5.2.1 Inferências a partir dos textos

Nesta categoria foram reunidas as justificativas pelas quais as fontes apresentadas poderiam ser consideradas para explicar ou não a situação do Brasil atual (questões 3 e 4). Pelo dendograma, observamos que parte dos estudantes realizaram 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 os textos trouxessem respostas prontas, solucionando a questão inicial do instrumento. Para Simão (2007; 2013) e Alves (2011), estas ideias 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), “povo” (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 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 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” (ALVES, 2011, p. 180), estes participantes parecem se aproximar de uma concepção de evidência como “testemunho”. 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” (f = 8) favorável aos excertos²⁸, afirmando que os mesmos podem “confirmar” (f = 16) as ideias descritas na primeira questão da enquête:

(...) 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).

²⁸ Esta opinião só foi emitida por parte dos estudantes do 9º ano, já que a pergunta não foi inserida no instrumento aplicado com os participantes do 8º ano.

Embora percebam a diferença entre o conteúdo das fontes, as respostas limitam-se a uma simples confirmação em que as justificativas apenas “tendem a aderir às informações contidas nas fontes históricas como forma de referendar a opinião que dizem possuir a respeito do tema” (ALVES, 2011, p. 177). Neste sentido, 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”.

5.2.2 Reflexões sobre conceitos históricos

Nesta categoria, observamos algumas reflexões em torno de conceitos históricos que contribuem para uma definição de “democracia” (questões 5 e 6). 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 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).

(...) 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).

Nesta perspectiva, a ideia de democracia é evidenciada na medida em que se definem “direitos” (f = 6) relacionados a liberdade e a participação política, cujo direito ao voto é considerado imprescindível. Embora não apresentem uma concepção precisa, os estudantes parecem concordar que “votar” (f = 6) é a possibilidade de eleger seus representantes. Já ao discorrer sobre aquilo que os torna “livres” (f = 7), afirmam:

(...) 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).

A liberdade constitui-se, portanto, como um direito de escolhas e vontades inerente ao ser humano, todavia, delimitado pelas normas que regem o país de cada indivíduo. 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, equivocadamente associados a figura de “escravo” (f = 8). Isto conduz alguns participantes a pensar na inexistência desta forma de governo no Brasil, pois, “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”.

5.2.3 Projeções de futuro

Esta categoria reuniu o maior número de segmentos de texto retido na análise do IRAMUTEQ. Nela, é fácil identificarmos o tema agrupado, seja pela frequência ($f = 19$) ou poder de associação ($x^2 = 25,33$) representativas 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 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 refletir sobre o futuro, os jovens tendem a reconsiderar a situação atual do país, conforme descreveram na primeira questão. Por este motivo, podemos inferir a ação de “imaginar” ($f = 14$) – como o país ou o mundo irão “ficar” ($f = 11$) – uma tarefa complexa, cujos efeitos não podem ser mencionados de maneira precisa. Ao aventar projeções de futuro, o emprego dos verbos “melhorar” ($f = 19$), “continuar” ($f = 10$) e “mudar” ($f = 8$) 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 relembrar 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, caso não haja mudanças, seja de ordem política, econômica ou social, as expectativas para o futuro são 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 destas 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 as suas representações sociais.

5.2.4 Consolidando a análise

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do *corpus Operação com fontes escritas* reuniu as respostas apresentadas pelos participantes às questões de número 3 a 7 do instrumento de pesquisa. Confirmando nossa hipótese, esta análise nos forneceu 3 categorias, por meio das quais obtivemos um conjunto de projeções sobre o futuro (classe 1), um conjunto de inferências a partir dos textos (classe 2); e um conjunto de reflexões sobre conceitos históricos (classe 3). Embora respondam a diferentes questões do instrumento de pesquisa, estas categorias apresentam uma proximidade que pode ser observada no gráfico da Análise Fatorial de Correspondência (AFC):

Figura 14 - AFC do *corpus Operação com fontes escritas*

Fonte: Gráfico produzido com auxílio do IRAMUTEQ.

O gráfico acima representa a proximidade geométrica entre as formas (palavras) mais frequentes que compuseram os segmentos de texto considerados na CHD anteriormente analisada. Estas palavras foram distribuídas em um plano bidimensional, composto por dois fatores que evidenciam as oposições e aproximações entre as três classes observadas.

Na linha horizontal, o fator 1 concentra, sobretudo, a classe 3. Este fator explica 57,56% dos segmentos de texto considerados na análise. Do lado negativo, à esquerda, observamos termos relativos aos conceitos extraídos das fontes escritas, a exemplo de “mulher”, “grego”, “negro” e “ditadura”. Do lado oposto, à direita, observamos expressões como “Brasil”, “violência” (classe 2) e “presidente” (classe 1). Tais expressões demonstram o nível de proximidade entre as diferentes categorias observadas no dendograma.

Na linha vertical, o fator 2 concentra, sobretudo, as classes 1 e 2 que contribui para a explicação de 42,44% dos segmentos de texto considerados na análise. No plano superior, podemos destacar expressões como “futuro”, “ruim” e “melhorar” que indicam as projeções de futuro agrupadas na classe 1. No plano inferior, são ressaltadas palavras como “acontecer”, “texto”, “falar” e “explicar”, relacionadas às inferências sobre as fontes agrupadas na classe 2. Semelhante aos resultados da CHD, também observamos, neste gráfico, a proximidade entre as classes 1 e 2 e um ligeiro distanciamento entre as classes 2 e 3.

5.2.5 Considerações sobre os dados

Não obstante às 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 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 complementárias. 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 momento nos conduzem a pensar que, quando incitados a uma reflexão com base em fontes textuais, os jovens participantes tendem a ser menos fluentes em sua escrita – comparando as respostas que exigiam a leitura dos textos com aquelas em que isso não era exigido. Apesar da dificuldade em refletir sobre os textos apresentados, 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 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 enquadrar as manifestações de pensamento histórico em níveis de progressão, 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 os segmentos de texto relacionados às classes 2 e 3 da CHD, houve a presença dos 4 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 poderiam ser, inclusive, enquadradas nos níveis de consciência histórica tradicional e exemplar da tipologia de Rüsen. Em nossa análise não observamos os outros níveis que completam o modelo destes pesquisadores, a saber, evidência restrita e evidência em contexto que, 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 inquisição das fontes. Logo, observamos que um mesmo participante poderia ter suas respostas caracterizadas em níveis mais simples para uma determinada pergunta ou mais complexa, para outra.

De acordo com o dendograma analisado, a classe 1 foi a mais significativa, tendo em vista o agrupamento do maior número de segmentos de texto relativo 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 solicitado de maneira explícita. Mais uma vez, ressaltamos que a fluidez das narrativas construídas pelos estudantes tende a ser maior quando não há necessidade de uma leitura prévia. Neste sentido, as conclusões dos participantes não revelaram elementos diretamente ligados às operações do pensamento histórico, que deveria pressupor uma noção de conceitos substantivos envolvidos na construção do conhecimento histórico. Contudo, as ideias observadas nesta categoria poderiam ser relacionadas às representações sociais do grupo pesquisado, o que pode contribuir com a percepção de uma consciência histórica pragmática de sentido funcional.

6. PERCEPÇÕES SOBRE UM PAÍS EM CRISE: A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Na seção anterior, observamos que os conceitos substantivos acerca do Brasil atual evocados pelos estudantes giravam em torno da ideia de “crise”. As narrativas investigadas também revelaram a predominância de dois conceitos meta-históricos (“explicação” e “evidência”) que contribuíram para um delineamento do pensamento histórico dos/as jovens participantes. Apesar do diálogo com as fontes apresentadas nos instrumentos de pesquisa, o grupo demonstrou pouca interação com as mesmas, sobretudo pela falta de uma percepção mais crítica. Considerando que tal posicionamento decorreu, dentre outros fatores, das limitações do próprio instrumento, buscamos neste momento, fomentar a construção de narrativas mais fluentes, isto é, que não necessitem de uma interpretação histórica de fontes.

Nesta seção, procuramos evidenciar as representações acerca deste “Brasil” em situação de “crise”, para isto, incitamos os/as participantes a perceberem uma série de fatos em evolução no tempo. Em outras palavras, queremos entender quais as ideias de “senso comum” sobre o momento vivido e como estas representações se articulam aos eventos do passado e às projeções de futuro. Acreditamos que o conjunto de ideias investigadas neste momento seja capaz de revelar aquilo que Rüsen (2001) denominou pensamento histórico pragmático, cuja constituição de sentido denota uma consciência histórica de tipo *funcional*, isto é, relacionada à vida prática do/a jovem. Considerando a possibilidade de correlacionar o senso comum à vida prática, refletimos, inicialmente, sobre as contribuições que a teoria das representações sociais pode oferecer para o estudo da consciência histórica.

6.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA O ESTUDO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

As representações sociais constituem-se como uma abordagem da psicologia social que, no ensino de história, nos permite estabelecer relações entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos adquiridos por indivíduos em situação escolar. Esta perspectiva foi viabilizada a partir dos anos 1990, quando se intensificaram as propostas de renovação curricular que tinham no método dialético sua base. Deste modo, a descentralização do conhecimento atribuído exclusivamente ao professor/a, incitou o desenvolvimento do espírito crítico dos diferentes sujeitos em situação escolar, valorizando e atribuindo novo *status* ao conhecimento empírico de estudantes (BITTENCOURT, 2011).

Para Almeida e Santos (2011, p.288), a teoria das representações sociais (TRS) constitui a resposta mais original à crise da psicologia social na medida em que busca “compreender a construção do conhecimento cotidiano, seus modos de funcionamento e uso na vida diária para entender os processos que estão na base das mudanças do pensamento e das práticas sociais”. Nesta perspectiva, o trabalho de Serge Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, de 1961, tornou-se seminal ao rejeitar diferentes correntes de pensamento que consideravam a popularização do conhecimento científico como um movimento capaz de desvalorizar ou deturpar a própria ciência. Este intelectual atribuiu ao “senso comum” o valor de um objeto que, originado na ciência, assume formas particulares na cultura (ALMEIDA; SANTOS, 2011).

De acordo com Sá (2002), “o termo *representações sociais* designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos” (p.29, destaque do autor). Parafraseando Moscovici, o estudioso percebe que, não obstante à facilidade com que podemos captar a realidade das representações sociais (RS), sua compreensão conceitual é mais complexa, tendo em vista que, o próprio idealizador do campo “resistiu a apresentar uma definição precisa” com receio de que essa tentativa reduzisse seu alcance conceitual (SÁ, 2002, p.30). Tal posicionamento contribuiu, por outro lado, com a multiplicidade de perspectivas que conferem ao campo das RS uma diversidade de objetos.

Sob influência de diferentes abordagens, como a etnopsicologia de Wundt, o interacionismo simbólico de Mead, a sociologia do conhecimento de Lévy-Bruhl, a psicologia construtivista, sócio-histórica e cultural de Piaget e Vygotsky ou, ainda, a ideia das representações coletivas de Durkheim (MORA, 2002; ÁLVARO; GARRIDO, 2006; ALMEIDA; SANTOS, 2011), a teoria das representações sociais constitui-se a partir de um entrecruzamento de ciências (ARRUDA, 2009). Neste sentido, sua interdisciplinaridade é fundamental para “deslindar a construção do pensamento cotidiano pelos seus múltiplos autores, encontrar os processos que estão na base da mudança do pensamento e das práticas sociais” (ARRUDA, 2009, p.746).

Apesar da semelhança terminológica com a concepção durkheimiana de representações coletivas, as representações sociais de Moscovici apresentam algumas especificidades. Enquanto as representações coletivas são mecanismos explicativos irreduzíveis a análises posteriores, o que as constitui como um produto de idealização grupal de caráter estático, as representações sociais são entendidas como explicações do senso comum, formas de entender e comunicar as teorias científicas, caracterizando-se, deste modo,

como um elemento dinâmico (ÁLVARO; GARRIDO, 2006; ALMEIDA; SANTOS, 2011). As representações sociais encontram-se, portanto, na linha divisória entre o conhecimento científico (universo reificado) e o conhecimento popular ou de senso comum (universo consensual) (ÁLVARO; GARRIDO, 2006; CHAVES; SILVA, 2011).

Para Guareschi e Jovchelovitch (2013, p.19), embora tenha se inspirado em Durkheim, Moscovici reconheceu, na teoria do sociólogo, o “perigo de esquecer que a força do que é coletivo (...) encontra a sua mobilidade na dinâmica do social, que é consensual, é reificado, mas abre-se permanentemente para os esforços de sujeitos sociais, que o desafiam e, se necessário, o transformam”. Nas palavras de Farr (2013, p.39), Moscovici solucionou a antítese entre o individual e o coletivo proposto por Durkheim, produzindo uma síntese capaz de evidenciar as sociedades modernas, “caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem”. O fenômeno das representações sociais pode ser, então, definido como “a forma de criação coletiva, em condições de modernidade, uma formulação implicando que, sob outras condições de vida social, a forma de criação coletiva pode também ser diferente” (DUVEEN, 2011, p.16).

Tal fenômeno pressupõe a “percepção” do mundo a partir da construção de ideias que buscam responder aos “estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos” (MOSCOVICI, 2011, p.30). O processamento dessas informações gera um tipo de “compreensão” que deixa escapar algumas “obviedades”, como a transitoriedade do conhecimento ou a percepção de que nossas reações estão diretamente relacionadas a uma comunidade da qual pertencemos. Conforme Moscovici (2011), estes pressupostos compõem o pensamento “ambiente”, aquele que conforma uma atmosfera social e cultural. A partir dele, as representações intervêm sobre nossa atividade cognitiva, na medida em que “convencionalizam” os objetos, conferindo-lhes formas e categorias; e, “se impõem sobre nós com uma força irresistível” devido a sua natureza “prescritiva” (MOSCOVICI, 2011, p.36).

Para Moscovici (2011, p.38), as representações definem-se como “entidades sociais, com uma vida própria, comunicando-se entre elas, opondo-se mutuamente e mudando em harmonia com o curso da vida; esvaindo-se, apenas para emergir novamente sob novas aparências”. Com isto, o intelectual sugere que, “longe de serem receptores passivos, [as pessoas e os grupos] pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam” (MOSCOVICI, 2011, p.45).

Em uma sociedade pensante, tais representações se colocam no contraste entre dois universos – consensual e reificado – que não possuem uma estrutura específica e, por isto,

podem ser percebidos como representação ou ciência. A importância do universo consensual, alerta Moscovici (2011), consiste em tornar familiar algo não familiar. Neste aspecto, as representações evidenciam “imagens, ideias e a linguagem compartilhadas por um determinado grupo [que] sempre parecem ditar a direção e o expediente iniciais, com os quais o grupo tenta se acertar com o não familiar” (MOSCOVICI, 2011, p.57). Em um lado oposto, o universo reificado recorre ao objeto conhecido para elaborar uma reconstrução racional, tornando, portanto, o familiar em não familiar.

No universo consensual, as operações cognitivas que resultam em representações são marcadas pelos processos de ancoragem e objetivação. Baseados na memória e em conclusões passadas, estes mecanismos transformam o não familiar em familiar. Para isto, atuam em nossa esfera particular, garantindo a compreensão e interpretação de um determinado objeto, o que nos capacita à reproduzi-lo e controla-lo (MOSCOVICI, 2011).

A ancoragem pode ser definida como “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2011, p.61). Tal mecanismo pressupõe a classificação e atribuição de nomes a diferentes elementos. Ao classificar algo, “nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe” (MOSCOVICI, 2011, p.63). Neste processo, escolhemos paradigmas ou protótipos estocados em nossa memória que nos permitem estabelecer comparações e, conseqüentemente, atribuir uma relação positiva ou negativa com alguém ou alguma coisa. Por outro lado, a nomeação está relacionada à necessidade de identificar coisas e seres, “ajustando-os em uma representação social dominante” (MOSCOVICI, 2011, p.68).

Sendo um processo “mais atuante que a ancoragem”, a objetivação denota que o “incomum e imperceptível para uma geração, torna-se familiar e óbvio para a seguinte” (MOSCOVICI, 2011, p.71). Em outras palavras, a objetivação é o mecanismo que possibilita a materialização de abstrações, favorecendo a descoberta da qualidade icônica de uma ideia e a reprodução de um conceito em imagem. Embora nem todas as imagens sejam passíveis de representação, seja pela dificuldade de acesso ou por constituir-se em um tabu, o processo de seleção permite-lhes integrar um núcleo figurativo que evidencia um complexo de ideias. Para adquirir sentido, este complexo precisa ser aceito e, posteriormente, assimilado pela sociedade. Desta forma, “as imagens se tornam elementos da realidade, em vez de elementos do pensamento” (MOSCOVICI, 2011, p.74).

Em suma, a objetivação ocorre mediante seleção, formação de um esquema figurativo e naturalização. Este mecanismo se completa com a ancoragem, ou seja, o uso cotidiano da representação social de um dado objeto. Desenvolvidos paralelamente e em contexto, a separação entre os referidos esquemas é, tão somente, “analítica, um tanto artificial, mas necessária metodologicamente” (CARDOSO, 2012, p.46).

Assim como na Europa, a teoria das representações sociais também encontrou resistência no Brasil, sobretudo durante a década de 1970, quando seus pressupostos começaram a ser disseminados. Na ocasião, os pesquisadores brasileiros dividiam-se em duas vertentes, uma centrada nos processos intrapessoais e interpessoais da psicologia social americana; outra, apoiada na teoria marxista, buscava promover uma psicologia politicamente engajada. Entretanto, o valor heurístico da TRS se sobrepôs e, atualmente, é possível observar uma “escola brasileira de representações sociais”, ancorada em três abordagens: a processual de Denise Jodelet; a societal de Willem Doise; e, a estrutural de Jean-Claude Abric (ALMEIDA; SANTOS, 2011).

Baseadas nas reflexões seminais de Serge Moscovici, estas abordagens ou modelos teóricos sistematizam a concepção das representações sociais de acordo com suas especificidades. Para Deschamps e Moliner (2009), o modelo de Jodelet visa compreender como nascem diferentes representações sociais de um dado objeto social, motivo pelo qual a teoria das representações sociais pode ser entendida como uma teoria sociogenética. Por sua vez, a abordagem societal ou sociodinâmica de Doise revela uma representação estruturada segundo princípios organizadores que dependem de um metassistema, isto é, um conjunto de regras, normas ou valores. Finalmente, a abordagem estrutural de Abric ocupa-se, não das representações em formação, mas ao contrário, “vai concentrar sua atenção em representações estabilizadas” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p.128-131).

6.1.1 A abordagem estrutural da teoria das representações sociais

Neste estudo, analisamos o pensamento do “senso comum” dos/as jovens estudantes à luz da abordagem estrutural proposta por Abric. Segundo este pesquisador, “a identificação da ‘visão de mundo’ que os indivíduos ou grupos carregam em si e a utilizam para atuar ou tomar posições é reconhecida como indispensável para entender a dinâmica das interações sociais e esclarecer os determinantes das práticas sociais” (ABRIC, 2001, p.11, tradução nossa). De acordo com seu pensamento, as representações sociais são entendidas como “uma forma de conhecimento elaborada socialmente” ou mesmo “produto e processo de uma

atividade mental” que funciona como um “sistema de interpretação da realidade” e “guia para a ação” (ABRIC, 2001).

As definições de Abric (2001) nos conduzem a entender as representações como um sistema sociocognitivo cujas construções são regidas por regras próprias e submetidas a uma lógica dupla (cognitiva e social). Deste modo, é possível compreender porque a representação integra o “racional” e o “irracional” ao mesmo tempo; tolera contradições aparentes; ou, porque gera raciocínios aparentemente “ilógicos” ou “incoerentes”. Por outro lado, as representações também surgem como sistema contextualizado cuja significação perpassa os contextos discursivo e social. No primeiro modelo, é possível entender a natureza das condições do discurso que propicia a representação; no segundo, o contexto ideológico ou o lugar ocupado no sistema social pelo indivíduo ou grupo (ABRIC, 2001).

Desempenhando “um papel fundamental nas práticas e na dinâmica das relações sociais”, as representações apresentam quatro funções essenciais: a *função de saber* que nos permite entender e explicar a realidade; a *função identitária*, que define a identidade e permite salvaguardar a especificidade dos grupos; a *função de orientação*, que conduz os comportamentos e as práticas; e, finalmente, a *função justificadora*, que permite justificar *a posteriori* as posturas e comportamentos (ABRIC, 2001). A análise dessas funções evidencia a importância das representações para a compreensão da dinâmica social e permite, inclusive, a identificação de seus *conteúdos* e *estruturas*, elementos que podem ser hierarquizados em torno de um *núcleo central* para conferir significados a uma dada representação.

Conforme Sá (2002), estes são os pressupostos da teoria do núcleo central (TNC) por meio da qual, Abric não pretendeu substituir a abordagem de Moscovici, mas, ao contrário, apresentar uma abordagem complementar à TRS, conferindo-lhe a objetividade que os críticos lhe negaram. Em outras palavras, o núcleo central (NC) pode ser compreendido como um subconjunto das representações sociais e, neste sentido, a proposta de Abric é considerada “uma das maiores contribuições ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais” (SÁ, 2002, p.52).

Sob a perspectiva do núcleo central, as RS podem ser compreendidas a partir de um duplo sistema. O primeiro deles é caracterizado pela presença do núcleo central, cujas funções geradora e organizadora viabilizam, por um lado, a atribuição de sentido e, por outro, a unificação e estabilização de uma representação. Para Abric (2001, p.20), “toda representação está organizada em torno de um núcleo central”, pois este se constitui como o elemento mais estável e mais resistente à mudança. Embora esteja em relação direta com o sistema central, o sistema periférico constitui o lado mais acessível, vivo e concreto de uma representação,

“constitui a interface entre o núcleo central e a situação concreta em que se elabora ou funciona a representação” (ABRIC, 2001, p.23).

Este duplo sistema caracteriza a aparente contradição das representações sociais: são estáveis e rígidas, na medida em que são determinadas pelo núcleo central, elemento mais próximo do sistema de valores compartilhado pelo grupo; e móveis e flexíveis, já que são enriquecidas por experiências individuais (ABRIC, 2001). Não obstante, alerta Sá (2002, p.73), “cada parte tem um papel específico, mas complementar ao da outra”. Por este motivo, não apenas o constructo do núcleo central deve ser valorizado, mas também os elementos periféricos que compõe o sistema.

Considerando as representações sociais como “um conjunto organizado de cognições relativas a um objeto”, Flament (2002, p.33) investiga as propriedades “essenciais” dessas cognições que, segundo o pesquisador, apresentam aspectos prescritivo e/ou descritivo. No primeiro caso, tem-se “o laço fundamental entre a cognição e as condutas que se supõe lhes corresponder”; no segundo, tem-se um elemento mais habitual (discursivo) entre os sujeitos, objeto de estudo das representações sociais. No nível discursivo, as prescrições tendem a ser absolutas ou incondicionais, aspecto que demarca a rigidez do núcleo central, enquanto que, no nível cognitivo, as prescrições são, primordialmente, condicionais, o que denota a flexibilidade dos elementos periféricos de uma representação.

De acordo com Sá (2002, p.81-82), “é essa distinção entre prescrições absolutas e prescrições condicionais que Flament toma como base conceitual”, viabilizando a distinção entre “os elementos que compõem o núcleo central de uma representação” e que “operam ao nível da periferia provendo a interface com as questões práticas da vida cotidiana”. Justificando, portanto, as características e funções atribuídas aos sistemas complementares das representações sociais, observa-se o funcionamento do núcleo em dialética contínua com a periferia (FLAMENT, 2001; SÁ, 2002).

Afirmando que, “no campo das representações sociais, as prescrições são maciçamente condicionais”, Flament (2001, p.34) estabelece um paradigma que contribui para entender as relações entre cognição e conduta. Tal proposição, destaca Sá (2001, p.85), “não constitui uma tentativa de demonstrar que os elementos periféricos sejam tão ou mais importantes do que o constructo até então privilegiado de núcleo central para a elucidação do fenômeno das representações sociais. Ao contrário, a hipótese serve também para reforçar o papel decisivo das prescrições absolutas na definição de uma representação”.

Deste modo, as prescrições absolutas atuam como princípios organizadores, podendo ser caracterizadas como autônoma (centrada no núcleo central) ou não autônoma (baseada em

diversos conjuntos organizadores). Para Flament (2001), o núcleo central presente nas representações sociais autônomas possui importantes funções: organiza os elementos não centrais, mesmo os mais marginais; define o objeto da representação social; e, efetua a comunicação desse objeto com base na identidade definida no próprio núcleo central.

6.1.2 Aproximações entre a teoria das representações sociais e a teoria da consciência histórica

Arelada à teoria do núcleo central, a teoria das representações sociais contribui para que percebamos um conjunto de conhecimentos relativos a este “Brasil em situação de crise”. Tanto o pensamento de Moscovici e Abric, quanto a teoria de Rüsen, sugerem a construção de conhecimentos que podem ser compreendidos como “fenômenos do mundo vital”, isto é, calcados na experiência da vida cotidiana e orientados para a produção de comportamentos, práticas e constituição de sentidos. Inserida em uma relação temporal, a representação de um fenômeno contemporâneo aos participantes da pesquisa pode revelar um conjunto de saberes que influenciam em seus modos de articular as dimensões do passado, presente e futuro, elementos da consciência histórica do grupo investigado.

Conforme observado na seção 2 desta tese, a consciência histórica atua em três níveis (funcional, reflexivo e pragmático ou operativo), classificados por Rüsen (2014) como tipos ideais. Embora consideremos esta tipologia na análise das narrativas produzidas pelos/as participantes do estudo, não esperamos perceber uma operação científica do pensamento (consciência histórica pragmática) para a produção de novos sentidos históricos (consciência histórica reflexiva). Esperamos encontrar “um fator da própria realidade social”, cujas ideias possam revelar a cultura histórica dos jovens, considerado o elemento mais importante “das atividades e instituições sociais, pelas quais e nas quais acontece consciência histórica” ou, ainda, a “quinta-essência das histórias, nas quais e pelas quais se efetua a vida de uma sociedade” (RÜSEN, 2014, p.101). Acreditamos que o conjunto de dados aqui vislumbrados, nos permitirá lançar um olhar sobre uma consciência histórica de tipo funcional.

Sabemos que as representações sociais são definidas como “uma forma de conhecimento elaborada socialmente”, como “produto e processo de uma atividade mental” (ABRIC, 2001). Por sua vez, a consciência histórica (funcional) encontra-se “embutida nos procedimentos e nas instituições, nos quais os seres humanos recebem seu cunho cultural ou (...) nos quais eles são ‘construídos’” (RÜSEN, 2014, p.100). Juntas, elas podem funcionar como um “sistema de interpretação da realidade” (teoria das representações sociais) em uma

perspectiva “temporal” (teoria da consciência histórica) que contribui para a orientação. As aproximações entre ambas as teorias, podem ser evidenciadas no quadro seguinte:

Figura 15 - Quadro comparativo entre RS e Consciência Histórica

	Representações Sociais	Consciência histórica
Objeto	Senso comum	Memoração
	Explicar a realidade	Contemplar a experiência da práxis vital; Verbalizar, comunicar.
Funções	Orientação	Orientação
	Justificar; Identities.	Formação de identidades.

Fonte: Produção do autor.

No campo das representações, o senso comum é um objeto originado na ciência que assume formas particulares na cultura. De maneira semelhante, a consciência histórica (funcional) tem na memoração (histórica) um objeto que pode ser determinado “pelos produtores, receptores e mediadores da formação histórica de sentido, pelos modos de sua representação e pelos meios e instituições de sua mediação” (RÜSEN, 2014, p.101-102). Em ambos os casos, as pessoas ou os grupos pensam por si e, deste modo, apresentam respostas aos problemas que lhes são apresentados (MOSCOVICI, 2011).

Por isto, podemos afirmar com Rüsen (2014, p.103) que, a partir das ideias de senso comum ou da memoração, “os seres humanos experimentam, motivam e normatizam, legitimam e criticam, transmitem e modificam a sua práxis vital individual ou coletiva”. Ao operacionalizar estas categorias (senso comum e memoração), encontramos diferentes funções, algumas das quais equivalentes (figura 13) e, que poderão nos ajudar a interpretar os dados analisados adiante.

Seguindo o método da *Grounded Theory*, buscamos, neste momento, integrar os dados obtidos para refinar a teoria em desenvolvimento nesta pesquisa. Efetuamos, portanto, a codificação seletiva, última etapa para construção da teoria fundamentada nos dados (STRAUSS; CORBIN, 2008). Realizado em 2017, este estudo contou com a participação de 127 estudantes com idades entre 14 e 18 anos. Destes, 49 haviam participado dos estudos anteriores, motivo pelo qual optamos pela seleção de 5 turmas do 1º ano do Ensino Médio. Nesta “amostragem discriminada” (STRAUSS; CORBIN, 2008), 63 estudantes se

identificaram pertencentes ao gênero masculino, 58 ao gênero feminino e 6 declararam outros gêneros. Observemos, então, as variáveis analisadas neste capítulo:

Figura 16 - Quadro descritivo do terceiro estudo

Objeto de estudo	Variáveis	Instrumento 3
Brasil em “crise”	Representações do presente	Questões 1 a 3
	Articulações com o passado	Questões 4 a 5
	Projeções para o futuro	Questões 6 a 8

Fonte: Produção do autor.

Sendo uma técnica das mais utilizadas no estudo das representações sociais, o questionário permite a introdução de elementos quantitativos por meio dos quais é possível “identificar a organização das respostas; expor os fatores explicativos ou as especificidades de uma amostragem, ou entre amostragens; identificar e situar as posições dos grupos estudados com relação aos eixos explicativos” (ABRIC, 2001a, p.56, tradução nossa). Inspirado nos estudos de Alves (2006) e Ribeiro (2006), além das perspectivas teóricas de Moscovici (2011), Abric (2001) e Sá (2002), o instrumento aqui utilizado constituiu-se em um questionário formado por 8 itens:

Instrumento 3

- 1 *Construa uma narrativa explicando como você vê a situação do Brasil, hoje. Você pode citar acontecimentos e personagens (pessoas/grupos sociais) que considere significativos.*
- 2 *Como a situação atual do Brasil afeta sua realidade de vida e de sua família? Explique sua resposta.*
- 3 *A disciplina de História ajuda a explicar a situação atual do país? Por quê?*
- 4 *Com base nas aulas de História, como você descreveria o Brasil do passado? Explique sua resposta.*
- 5.a *Faça uma lista de acontecimentos, personagens (pessoas/grupos sociais) e épocas da História que poderiam explicar a situação atual do Brasil. Você pode citar tudo o que lembrar.*
- 5.b *Qual a relação desses acontecimentos, personagens e épocas com os dias atuais?*
- 5.c *Eles favoreceram positivamente ou negativamente para a realidade atual? Por quê?*
- 6.a *Como você se vê daqui a 10 anos?*
- 6.b *O que você está fazendo para que isso aconteça?*
- 7 *Como você imagina o Brasil no futuro? Explique sua resposta.*

8 *Caso você fosse eleito Presidente(a) da República, o que faria para contribuir com o futuro do Brasil?*

Com o instrumento 3 buscamos consolidar os resultados obtidos nos estudos anteriores, sobretudo em três aspectos. No primeiro, investigamos as ideias dos jovens estudantes acerca do Brasil hodierno, dando ênfase ao modo como eles se representam nesta dimensão temporal (questões 1 e 2). Além disso, perscrutamos sua opinião quanto à importância da disciplina de História para a compreensão dos fenômenos mais recentes (questão 3). Estas questões objetivaram auferir a permanência ou mudança de opinião quanto à situação de crise desvelada na seção 5, bem como entender o valor atribuído à disciplina de História, conforme a seção 4. No segundo aspecto, intentamos perceber que tipo de fenômeno ou acontecimento do passado poderia ser evocado para explicar a situação do presente (questões 4 e 5). Esta foi uma tentativa de ampliar o olhar esboçado pelos participantes que, no estudo anterior (seção 5), estava pautado na interpretação das fontes apresentadas no instrumento de pesquisa. Finalmente, voltamos a incitá-los quanto à elaboração de perspectivas de futuro, tanto em relação ao seu país, quanto ao seu papel neste processo (questões 6 a 8).

Dos 127 formulários entregues, 88 estavam respondidos completamente enquanto que, em 39 deles, pelo menos uma questão estava em branco. Considerando que uma significativa parte das respostas foi muito sucinta, optamos por analisá-las em um único *corpus* textual denominado *Brasil em crise*. Submetendo-o ao IRAMUTEQ, realizamos uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD), em que foram identificados 502 segmentos de textos (ST)²⁹, dos quais 415 (82,67%) foram considerados na análise. Os segmentos de texto apresentam uma ocorrência média de 33,63 palavras enquanto que, todo o *corpus*, possui 2.235 formas distintas, cujo número de ocorrência foi de 16.883, ou seja, cada palavra não-instrumental teve uma frequência média de 7,55 vezes. Para a construção do dendograma abaixo, consideramos as palavras com frequência (f) igual ou superior a 7 e qui-quadrado (χ^2) igual ou superior a 3,84.

²⁹ Aqui, optamos por segmentar os textos que possuíam até 40 ocorrências.

Figura 17 - CHD do *corpus Brasil em crise*

Classe 1 Presente 137 st (33,01%)			Classe 2 Passado 110 st (26,51%)			Classe 3 Futuro 168 st (40,48%)		
Palavras	f	x ²	Palavras	f	x ²	Palavras	f	x ²
situação	54	74.16	escravidão	20	49.46	estudar	70	82.82
afetar	43	61.00	negro	13	37.21	imaginar	28	37.49
crise	45	53.72	passado	34	28.76	melhorar	33	34.80
Brasil	92	45.08	racismo	14	28.38	trabalhar	40	34.76
caro	13	27.23	existir	15	28.11	faculdade	22	34.16
roubar	21	26.17	preconceito	20	21.40	futuro	28	31.81
ruim	31	26.01	mostrar	9	17.75	tentar	21	29.14
ficar	23	25.69	favorecer	10	17.51	ajudar	28	26.95
dinheiro	24	20.19	motivo	7	15.58	estudo	16	21.16
difícil	20	20.04	violência	10	15.01	bom	41	19.90
atual	14	19.51	certo	9	12.58	casa	22	18.08
dia	32	17.05	lutar	7	12.41	esforçar	14	18.04
político	21	16.68	influenciar	7	12.41	rua	16	13.62
antigo	8	16.55	sociedade	10	11.07	casado	9	13.53
momento	9	15.05	diferente	10	11.07	carro	9	13.53
história	24	14.58	exemplo	8	10.23	abaixar	9	13.53
preço	14	13.00	relação	9	8.96	morar	8	11.99
assalto	8	12.99	política	11	8.76	curso	8	11.99
falar	22	12.85	mulher	8	8.45	continuar	14	10.86
econômico	7	8.34	mesmo	14	7.59	investir	7	10.47
financeiro	12	8.18	guerra	9	6.36	filho	7	10.47
explicar	8	8.06	ajuda	11	5.68	colocar	10	9.42
passar	11	8.05	lei	9	5.33	próprio	9	8.01
desemprego	10	7.97	lugar	7	5.15	educação	13	7.87
família	24	7.81	vir	9	4.45	hospital	14	7.60
trabalho	14	7.39				ensino	7	7.48
segurança	12	6.92				tecnologia	7	7.48
corrupção	20	6.50				querer	16	7.25
morte	8	4.94				dar	20	6.98
piorar	9	4.06				precisar	8	6.64
						construir	8	6.64
						saúde	14	6.29
						escola	21	6.04
						ver	37	5.35
						esperar	8	4.88
						igual	9	4.60
						salário	10	4.43

Fonte: Dendograma produzido com auxílio do IRAMUTEQ.

O dendograma acima revela que o *corpus Brasil em crise* sofreu duas partições. A primeira delas, isolou a classe 3, separando-a das demais. Já a segunda, originou as classes 1 e 2. Nesta divisão, não houve predominância de um determinado grupo de participantes por classe, seja em relação à faixa etária ou ao gênero. Quanto ao número de segmentos de texto retido, observamos que a mais significativa delas foi a classe 3, com 40,48% dos ST considerados na análise; seguido pela classe 1, com 33,01%; e, a classe 2, com 26,51%.

6.2 CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE

6.2.1 Representações do presente

Conforme a classe 1, observamos a predominância de respostas cuja representação do país foi articulada ao presente, evidenciada, sobretudo, pelo substantivo “situação” (f = 54):

A situação do Brasil está péssima e eu acho bem difícil dela melhorar (estudante 08, gênero feminino, 15 anos).

A situação do Brasil está ruim, mesmo eu não tendo quase nenhuma noção do como está, mas pelo o que a mídia diz está bem quebrado (estudante 12, gênero masculino, 15 anos).

A situação do Brasil não é das melhores, está uma bagunça os políticos falam, e não fazem nada, muito assalto, vandalismo e desrespeito e etc. (estudante 72, gênero masculino).

Atualmente na *situação* do Brasil está tendo muita corrupção e roubo, por causa do governo estamos numa crise muito difícil. Muitas pessoas estão na fase de desemprego, sem moradia e isso que o governo disse que ia mudar e pra melhor estamos na espera (estudante 270, gênero feminino, 16 anos).

A sociedade hoje em dia vem demonstrando alguns comportamentos que nos deixam indignados. *Situações* de corrupção, adolescentes usando drogas e muitas mortes, estamos passando por uma condição crítica e temos de superar (estudante 271, gênero masculino, 14 anos).

Não obstante a desinformação ou a superficialidade das respostas para lidar com questões contemporâneas, os estudantes construíram diversas ideias, ainda que fragmentadas, acerca da situação atual do Brasil. Assim como no capítulo precedente, observamos que as narrativas privilegiam um momento complexo, cujos acontecimentos perpassam situações de ordem política e econômica, em que predomina a corrupção e a desonestidade; e problemas de ordem social, em que a violência e o abuso de drogas contribuem para a configuração de uma situação de “crise” (f=45). Na medida em que se intensificam, os episódios descritos

“pioram” a vida dos brasileiros, “afetando” (f=43), em alguns casos, a eles próprios, como discorrem:

A situação na qual o Brasil se encontra vem *afetando* principalmente os empregos, muitas pessoas estão sendo despedidas e o valor das coisas vem aumentando também. Assim complica, atrapalha uma coisa e muitas outras (estudante 11, gênero feminino, 14 anos).

Não está *afetando* diretamente minha realidade nem minha família, pelo menos eu acho. Mas sei que a situação não está legal (estudante 12, gênero masculino, 15 anos).

A situação atual do Brasil está *afetando* bastante qualquer família posso dizer que na minha também, tem pessoa esperando sair uma vaga de emprego, essa crise também não ajuda, né? Estamos numa fase muito difícil. Pois o governo que tá saindo por cima, porque ele que tá roubando (estudante 270, gênero feminino, 16 anos).

Me *afeta* de várias formas, por exemplo, a segurança, posso sair de casa e levar um tiro ou tudo que trabalhei para conseguir ser roubado (estudante 324, gênero masculino, 15 anos).

Afeta no preço de tudo porque pagamos muito imposto e as coisas deviam ser mais barata, pois pagamos muitos impostos e fora do Brasil as coisas é muito mais barata, pois lá fora eles não roubam igual roubam aqui no Brasil (estudante 296, gênero masculino, 14 anos).

Novamente, alguns participantes se mantêm alheios aos acontecimentos recentes e preferem concordar com o discurso que circula, possivelmente, em seu ciclo de convivência. Outros, no entanto, destacam situações mais específicas, como o desemprego, o aumento com as despesas domésticas e a insegurança. Obviamente, estas questões, talvez relacionadas às Ciências Sociais, possam explicar o momento atual do Brasil, porém, seria a História uma área do conhecimento pertinente para refletir sobre a atualidade? Ao questionar os estudantes, obtivemos respostas díspares:

Não, porque na maioria das vezes a *história* fala de coisas antigas (estudante 17, gênero feminino, 14 anos).

Não, porque *história* estamos falando dos ancestrais ainda (estudante 280, gênero masculino, 18 anos).

Eu não acho que a matéria *história* ajuda a entender a situação do Brasil porque ficar falando da história do Egito não me faz entender melhor o país (estudante 257, gênero feminino, 14 anos).

Não diria a situação atual, pois a *história* apresenta mais fatos do passado (estudante 317, gênero feminino, 14 anos).

Sim, porque alguns professores de *história* discutem com os alunos o que está acontecendo no país (estudante 302, gênero masculino, 15 anos).

Acho que sim, na parte da luta da democracia e a *história* do país em si (estudante 312, gênero masculino, 14 anos).

Sim, pois a *história* explica o que ocorreu politicamente no passado, e isso nos ajuda a entender melhor (estudante 26, gênero feminino, 15 anos).

Sim por que várias coisas que aconteceram na *história* acontecem até hoje e por isso ficam mais fácil de entender pois já fez parte da história e podemos estudar para entender melhor esses acontecimentos (estudante 32, gênero masculino, 15 anos).

Sim, as guerras mundiais, o processo de colonização e descolonização, a *história* da democracia e burocracia. Mesmo que tenham sido em outros países, influenciou o país (estudante 319, gênero feminino, 15 anos).

Semelhante aos resultados obtidos na seção 4, podemos inferir, mais uma vez, que a história é vista como uma disciplina que se ocupa de questões relativas ao passado e aborda acontecimentos de ordem política ou cultural sobre diferentes países. Por um lado, os estudantes discordam de sua importância para a compreensão da situação atual do Brasil, talvez pela dificuldade em correlacionar tempos e espaços distintos. Por outro lado, a disciplina é utilizada para respaldar a possibilidade de explicação do momento atual, ainda que seja em um sentido “exemplar” (RÜSEN, 2015), por meio do qual se aprende com os erros do passado.

6.2.2 Articulações com o passado

A classe 2 agrupou um conjunto de reflexões em torno do “passado” (f = 34) do Brasil. Sobre esta dimensão temporal, cujo período não definimos, os jovens apresentam diversas imagens, muitas das quais perpassam a ideia de “escravidão” (f = 20):

Não acho que era agradável, pois tinha vários problemas de *escravidão* e tal, mas acho que a organização era melhor (estudante 12, gênero masculino, 15 anos).

Ele era mais verde e com mais indígenas. E depois da colonização eles sofreram e depois veio a *escravidão*. O passado do Brasil muitos não tiveram um final feliz (estudante 76, gênero masculino, 14 anos).

Eu descrevo o passado do Brasil, como um passado difícil porque tinham *escravidão*, invasão (estudante 301, gênero masculino, 14 anos).

Antigamente parece ser muito horrível, *escravidão*, crenças diversas, coisas (estudante 300, gênero masculino, 15 anos).

Ao comparar o passado colonial do Brasil ao momento atual, os estudantes são enfáticos quanto à superioridade dos problemas existentes naquele momento. Sem dúvidas, o fenômeno da escravidão foi tão avassalador que seus efeitos podem, ainda hoje, ser

percebidos, seja por meio do “racismo” (f = 14) ou de outros tipos de “preconceito” (f = 20), conforme apontam os jovens:

No Brasil do passado havia muita escravidão, muito mais *racismo*, etc., já o Brasil de hoje, a escravidão já diminuiu bastante, porém o *racismo* ainda existe (estudante 28, gênero feminino, 15 anos).

Para mim o Brasil é um país que nunca vai mudar. Nós estamos no século XXI e ainda existe *racismo*, *preconceito* com as religiões e escravidão (estudante 250, gênero feminino, 14 anos).

Eu vejo o Brasil cheio de *preconceitos*, *racismos*, cheio de dificuldades, uns querendo ser o que não são, uns querendo ser mais que os outros. Muito *preconceito*, *racismo*, por algumas pessoas da minha família sofrer *racismo* até em escola, com professor. Muita escravidão, pra mim a história é importante demais por conta do passado, hoje conseguimos enfrentar o *preconceito* e o *racismo* (estudante 309, gênero feminino, 15 anos).

Muita discriminação racial, o *preconceito* predomina o Brasil hoje em dia. Muitos brancos quando vê um negro na rua, já pensa que ele é um ladrão, um criminoso e tal (...) do passado até hoje, o *preconceito* não acabou (estudante 268, gênero feminino, 14 anos).

As atitudes de hostilidade étnica, religiosa e de gênero apontadas nas narrativas são percebidas por meio de um aprendizado que vai além do saber escolar. Os estudantes revelam experiências pessoais que lhes possibilita falar sobre temas diretamente ligados aos grupos sociais dos quais participam. Desta forma, mencionam o tratamento concedido ao “negro” (f = 13) e, também, à “mulher” (f = 8) que, apesar de, hoje, “trabalhar no mercado de trabalho, porque não são consideradas tão inferior” (estudante 319, gênero feminino, 15 anos), já houve um período em que viviam “sem direito a nada” (estudante 65, gênero feminino, 14 anos), pois “não tinha voz ativa na sociedade” (estudante 11, gênero feminino, 14 anos). Por outro lado, ainda que com menor frequência, revelam o preconceito e a violência perpetrados contra grupos LGBT e indígena, representados por palavras como “gay” e “índio”³⁰:

No Brasil está acontecendo muitas coisas, (...) antigamente os ataques eram com as pessoas das religiões, como os judeus. A relação é que hoje em dia acontece a mesma coisa ataques nas religiões, mas além desse, tem ataques com os *gays*, pobres, *negros*, por causa do cabelo, etc. (estudante 26, gênero feminino, 15 anos).

O *preconceito* antigamente era visto quase como se a pessoa fosse *gay* ou uma aberração pois as pessoas antigamente tudo era agredir, matar, etc. Agora só mudou um pouco pois botou a lei, mas mesmo assim tem pessoas que não seguem a lei e costuma com o preconceito de antigamente (estudante 41, gênero feminino, 15 anos).

³⁰ Ainda que o poder de associação destas palavras em relação à classe 2 tenha sido bastante elevado – gay ($x^2 = 16,88$) e índio ($x^2 = 14,03$) – elas não foram consideradas no dendograma por possuírem frequência abaixo de 7.

(...) antigamente que mandava aqui era os *índios*, mas os portugueses chegaram matando, estuprando e roubando e hoje ainda tem a mesma coisa (estudante 34, gênero masculino, 14 anos).

Na medida em que revelam continuidades ou, pelo menos, situações mal resolvidas da nossa história, estes personagens são utilizados para explicar a situação atual do Brasil, sobretudo em seu aspecto social ou cultural. Além deles, é preciso mencionar outros fenômenos lembrados nas narrativas, tais como:

Os golpes, rebeliões, *violências*. Com os golpes começou a existir leis e normas. Eles favoreceram negativamente, porque o mundo está com muita *violência* (estudante 267, gênero outros, 15 anos).

Getúlio Vargas, se não me engano foi ele que fez a crise econômica no passado com as leis trabalhista (...) A relação é que a sociedade e o governo influenciaram muitas coisas na população. Favoreceram negativamente porque eles não estão fazendo nada para acabar com essa *violência* (estudante 79, gênero feminino, 15 anos).

Ditadura, *guerras*, governo péssimo onde só ricos votava. Porque é parecido, porque até hoje, mulheres não tem o mesmo justo, e os ricos tem mais direitos (estudante 323, gênero feminino, 15 anos).

Eneias, Bolsonaro, Lula, Dilma e Segunda Guerra Mundial o Brasil lutou. (...) Eu gostaria que deixassem pra lá algumas destas pessoas na merda que Hitler fazia. (...) infelizmente ainda existem outros como ele. (...) quem quer outra *guerra* por causa da cor da pele[?], Ninguém. Esses racistas como o Hitler, nunca mais vão chegar no poder novamente, isto é uma coisa positiva (estudante 251, gênero masculino, 15 anos).

Ao perscrutar palavras como “violência” (f = 10) e “guerra” (f = 9), percebemos a menção de fatos que, embora possam ser explicados de maneira equivocada ou superficial – quando há explicações –, exibem um panorama mais recente da história. Estes fatos envolvem acontecimentos políticos, como o golpe de 1964 e a ditadura militar no Brasil, bem como a Segunda Guerra Mundial e o nazismo alemão – ainda que citados de maneira velada. Paralelamente, surgem nas narrativas personagens históricos específicos, como Getúlio Vargas, Lula e Dilma, ícones brasileiros, e Hitler, germânico. Não obstante o passado de escravidão e seus efeitos ser relembrado com mais frequência, temas com uma proximidade temporal maior, a exemplo dos supracitados, também foram rememorados para justificar um momento específico: a “crise” no Brasil.

6.2.3 Projeções para o futuro

Finalmente, a classe 3 apontou ideias relativas ao “futuro” (f = 28). Desta vez, procuramos entender não apenas como os jovens participantes projetavam o futuro do Brasil,

mas, sobretudo, como se colocavam neste exercício de reflexão. Dentre os projetos de ordem pessoal, destacou-se o desejo de obtenção de uma carreira profissional bem-sucedida, iniciada pelos estudos e culminando com um bom emprego. Além disso, os estudantes revelavam o anseio de constituir família e adquirir bens próprios, como casa e carro. A estratégia para tanto é observada no emprego da palavra mais frequente ($f = 70$) e de maior poder de associação à classe ($x^2 = 82,82$): “estudar”.

Eu me imagino com um bom emprego e morando fora do Brasil. [Estou] *estudando* (estudante 08, gênero feminino, 15 anos).

Em uma casa enorme, com muito dinheiro e com videogames e jogos e um PC incrível e com cachorros e com vários amigos. *Estudando...* Eu acho (estudante 76, gênero masculino, 14 anos).

Eu me vejo casada, com minha casa, meu carro, minha moto, não quero estar no Brasil pretendo estar com uma financeira bem. Estou *estudando*, vou começa a trabalhar para eu poder ter dinheiro para conseguir realizar isso (estudante 78, gênero feminino, 15 anos).

Trabalhando, bem sucedida, bem de vida, com a faculdade terminada. Estou *estudando* e não desistindo do meu sonho (estudante 310, gênero feminino, 14 anos).

Como pai, com uma família, já trabalhando e tendo minha própria casa. *Estudando*, fazendo curso e aprendendo (estudante 47, gênero masculino, 15 anos).

Ainda que considerem os estudos como elemento importante na realização destes desejos, os jovens não deixam de considerar as dificuldades alheias aos seus esforços, advindas sobretudo, das conjunturas econômicas e sociais do país:

Se continuar dessa maneira, me vejo tendo dificuldade em quesito de dinheiro. Se meu sonho der certo, estarei terminando a faculdade de medicina e pesquisando, talvez morar em outro país. Me *esforçando* muito, dando meu máximo. *Estudo* todos os dias após chegar da escola, pretendo fazer um cursinho no 3º ano para prestar o vestibular, o famoso ENEM. E passar na faculdade (estudante 11, gênero feminino, 14 anos).

Trabalhando. Talvez sustentando minha família, se eu tiver, no caso estaria com 25. *Estudando* na medida do possível porque hoje em dia nem isso está sendo bom para que no futuro eu possa trabalhar pois não tá tendo muito serviço do que a gente gosta de trabalhar (estudante 287, gênero feminino, 15 anos).

Com o país de hoje não dá pra saber porque as coisas só pioram para o povo, mas quero estar trabalhando e estabilizado financeiramente. *Estudando* (estudante 306, gênero masculino, 15 anos).

Quanto as expectativas em relação ao Brasil no futuro, observamos que, agora, as incertezas sobre o momento atual deram margem ao reconhecimento de uma situação complexa, permeada de dificuldades que não podem “continuar” (f = 14):

Se caso *continuar* desse jeito estará praticamente inabitável, mas se houverem mudanças de leis e fazer com que o cidadão tenha a possibilidade de sair nas ruas, ao menos sem medo (estudante 33, gênero masculino, 14 anos).

Se *continuar* do jeito que está, as pessoas estarão mais pobres, e os que são ricos mais ricos, como prefeitos e deputados (estudante 26, gênero feminino, 15 anos).

Se *continuar* do jeito que tá, eu vou estar trabalhando muito, torcendo para não ser demitido, porque tenho que me aposentar (estudante 253, gênero masculino, 15 anos).

Se *continuar* desta maneira a economia do Brasil vai afundar, educação e saúde vão ser definitivamente deixado de lado (estudante 283, gênero feminino, 14 anos).

Novamente, estas projeções parecem estar associadas a problemas sociais, como a violência urbana e a desigualdade econômica. Além disso, também é evidenciado o receio aos projetos governamentais, como as reformas da previdência e do Ensino Médio. Portanto, na opinião dos estudantes, é preciso haver mudanças capazes de reconstruir o país. Nesse sentido, uma série de melhorias relacionadas à saúde, educação e moradia são sugeridas:

Bom, eu ia ter muitas ideias, a melhoria nos hospitais, menos lixo nas ruas, a educação da escola. Quero acabar com o preconceito e com as injustiças, tudo seria justo para todos (estudante 268, gênero feminino, 14 anos).

Faria uma mudança radical para a educação pública do Brasil, investiria muito mais na segurança e bem-estar dos cidadãos, melhoraria a saúde pública que está precária. E o mais importante, eu ouviria o povo, faria o impossível para ninguém se prejudicar e conviver em harmonia (estudante 11, gênero feminino, 14 anos).

Primeiramente, iria mudar todo o governo, acabar com as corrupções, tirar os moradores de rua da rua para os acolherem e dá-los os direitos que todo brasileiro tem, investir na educação pública e no país (estudante 318, gênero feminino, 14 anos).

Investiria em mais educação e faria leis mais duras para uns crimes que eu considero repugnantes, mas, nossa, que viagem: eu presidente (estudante 12, gênero masculino, 15 anos).

Eu ia pensar nas pessoas, melhoraria muito a educação, daria muitas oportunidades aos estudantes de estudarem fora do país, investiria em mais hospitais, postos de saúde, se eu fosse presidente, consertaria tudo que está errado, eu com certeza pensaria nas pessoas e faria tudo para ajudá-las em tudo que for preciso (estudante 315, gênero feminino, 14 anos).

Mesmo apresentando respostas bem-humoradas acerca da situação hipotética que os conduziu a pensar no futuro, os jovens emitiram opiniões sérias, capazes de revelar situações que afligem o cotidiano da população brasileira. Tais respostas revelam, sobretudo, a insatisfação com os diversos tipos de desigualdade vivenciada por significativa parte do grupo pesquisado, sejam elas relacionadas a aspectos econômicos, culturais ou sociais. Comparando as expectativas individuais e coletivas acerca do futuro, observamos ideias um tanto contraditórias. Por um lado, não obstante o reconhecimento de dificuldades no presente, os estudantes projetam seu futuro individual como bem-sucedido. Em contrapartida, o país em que vivem estará enfrentando situações ainda mais problemáticas. Esta constatação pode sugerir, uma vez mais, a dificuldade do estudante em se enxergar como um sujeito ativo da história.

6.3 CONSOLIDANDO A ANÁLISE

6.3.1 Análise Fatorial de Correspondência (AFC)

A classificação hierárquica descendente (CHD) do *corpus Brasil em crise* reuniu as respostas apresentadas pelos participantes ao instrumento 3. Esta análise apresentou 3 categorias, por meio das quais obtivemos um conjunto de ideias sobre o presente (classe 1), passado (classe 2) e futuro (classe 3). Tais categorias, podem ser observadas de outro modo, por meio de uma análise fatorial de correspondência (AFC), cujo gráfico revela a proximidade entre as palavras mais frequentes de cada classe:

respectivamente. Estas classes (1 e 2) podem ser mais bem compreendidas a partir do fator 2 (eixo vertical) que explica 43,44% dos segmentos de texto considerados na análise. Neste eixo predomina o reconhecimento de uma coletividade, expresso em palavras como “Brasil” e “crise” (classe 1) ou “escravidão”, “violência” e “preconceito” (classe 2).

Articulada à CHD, a presente AFC sugere que as ideias relativas ao passado e ao presente podem convergir em projeções de futuro, muito embora, estas perspectivas se caracterizem por uma representação idealizada dos anseios pessoais do grupo. A subjetividade destas ideias que, não necessariamente correspondem com a realidade representada, talvez explique a expressividade da classe 3, ao agrupar o maior número de ideias em ambas as análises.

6.3.2 Análise de similitude

Mais uma vez, submetendo os dados relativos ao *corpus Brasil em crise* ao IRAMUTEQ, efetuamos uma análise de similitude, “principal técnica de detecção do grau de conexão dos diversos elementos de uma representação” (SÁ, 2002, p.126). Introduzida no campo das representações sociais durante o advento da teoria do núcleo central, ainda nos anos 1970, esta técnica de tratamento dos dados pressupõe um jogo de relações simétricas entre as unidades de cognição que compõe uma representação. Evidenciadas em uma relação de similitude, as unidades cognitivas podem ser visualizadas em uma “árvore máxima”, na qual “só se encontra registrado o índice de similitude de valor mais elevado que um dado elemento guarda em relação a algum outro, ou seja, não são mostrados os índices menores que eventualmente o ligam aos demais itens levantados” (SÁ, 2002, p.129). Com este procedimento, os 502 segmentos de texto identificados pelo programa foram analisados, compondo o seguinte gráfico:

Figura 19 - Análise de similitude do *corpus Brasil em crise*

Fonte: Árvore máxima de similitude produzida com auxílio do IRAMUTEQ.

Conforme o gráfico acima, verificamos que a principal comunidade é aquela representada pela palavra “Brasil” ($f=281$). Esta é a forma que converge o maior número de arestas (representadas pelas linhas) e coocorrência (a quantidade de ligações com as demais palavras, representada pelos números localizados sobre as linhas). Poderíamos afirmar, portanto, que a palavra “Brasil”, bem como toda a comunidade laranja na qual ela é inserida, denota o núcleo central das representações sociais destes participantes. Este núcleo é composto por palavras como “escravidão”, “preconceito”, “ditadura”, “corrupção” e “roubo”, termos que estão relacionados, sobretudo, às dimensões do passado e do presente.

Em torno do núcleo central, observamos ideias que formam o sistema periférico das representações construídas pelos jovens, a exemplo de: “coisa”, “país”, “político”, “escola”, “crise” e “estudar”. Estes elementos caracterizam-se pela subjetividade de experiências que enriquecem o elemento mais rígido da representação, evidenciando, deste modo, o diálogo com a identidade definida pelo núcleo central. Assim como nas análises anteriores, observamos que as palavras associadas ao futuro projetado se distanciam de uma perspectiva presente-passado, sendo constituídas no sistema periférico da representação social. Por outro lado, mesmo sendo associada ao presente, a expressão “crise” é aqui deslocada do centro.

Em uma concepção “radical”, a representação acima esboçada poderia ser entendida como uma “criação” decorrente de práticas sociais, isto é, um “reflexo do modo de produção em que estão inseridos os indivíduos” (ABRIC, 2001b, p.196). Não obstante a importância deste aspecto, as representações também dependem de fatores culturais, além dos fatores ligados ao sistema de normas e valores, bem como, à atividade do sujeito (ABRIC, 2001b). Engendradas mutuamente, práticas e representações sociais podem se transformar a partir de circunstâncias externas, entendidas como “qualquer estado do mundo fora da representação social” (FLAMENT, 2001, p.45). Com isto, queremos dizer que, apesar de ser entendida como um elemento característico do presente, de um conjunto de ideias representativas acerca do Brasil, as ideias relacionadas ao futuro, mas, sobretudo, ideia de “crise”, são flexíveis, podendo ser transformadas em situações diferentes.

Segundo Abric (2001b, p.206), “as representações constituídas, e às vezes profundamente ancoradas na história da coletividade, permitem explicar as escolhas efetuadas pelos indivíduos, o tipo de relações que eles estabelecem com os parceiros, a natureza de seu engajamento em uma situação ou suas práticas cotidianas”. Portanto, com base na análise de similitude do *corpus Brasil em crise*, percebemos que as representações do Brasil ocorreram mediante as conjunturas do momento em que a pesquisa foi realizada (abril de 2017), o que influenciou, tanto os elementos evocados do passado, quanto as projeções para o futuro.

6.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS

Ao evidenciar as ideias de senso comum acerca do Brasil hodierno, objetivamos perceber a construção da consciência histórica do grupo de participantes. Sob a perspectiva da teoria do núcleo central, a análise dos dados revelou um conjunto de representações centradas em acontecimentos recentes, mas que permeou temporalidades distintas, articulando conhecimentos acerca do passado e estabelecendo projeções de futuro. Portanto, estas ideias

converteram-se na formação de uma “consciência temporal humana, na qual a experiência do passado enquanto história [foi] interpretada para o presente” (RÜSEN, 2014, p.97).

De maneira geral, os estudantes demonstraram interesse em responder ao questionário, mesmo não apresentando domínio sobre os conteúdos evocados. Tal posicionamento configurou, segundo Moscovici (2011, p.30), uma necessidade – poderíamos dizer, um compromisso – de “avaliar seres e objetos corretamente, de compreender a realidade completamente”. Ao fazê-lo, os jovens produziram narrativas que consideramos históricas, tendo em vista a atualização de uma experiência do passado, conectada de maneira relativa e significativa com o presente, com o fito de estabelecer orientação no tempo (RÜSEN, 2010).

Ao analisar os dados, consideramos que a consciência histórica se constitui como um tipo complexo de memorização e, deste modo, atribui maior nitidez ou capacidade crítica ao passado que se transforma em um presente com utilidade para a vida. Por meio dela, “o horizonte temporal da interpretação humana do mundo e de si mesmo se expande” (RÜSEN, 2014, p.100). Como exemplo deste processo cognitivo, podemos destacar os recuos efetuados pelos estudantes que mobilizaram no passado temas como escravidão e preconceito para compreender a situação do presente. Em outras palavras, o passado delineado nas narrativas converteu-se em problemas, a exemplo da geração de desemprego e insegurança que, por sua vez, encetaram um futuro ainda mais obscuro, com a ampliação destes mesmos problemas.

Considerando as marcas do senso comum e da memorização nos dados analisados, conseguimos observar funções narrativas que se assemelham tanto a teoria das representações sociais quanto a teoria da consciência histórica (conforme a figura 13).

A primeira delas caracteriza-se pela “laboração intelectual de problemas e desafios da práxis vital”, por meio da qual “as memorações brotam de uma constelação problemática entre sujeito e objeto e estão fundadas na faculdade humana de responder culturalmente à realidade de um mundo precário e contingente com a formação de estruturas de sentido” (RÜSEN, 2014, p.105). Deste modo, percebemos como os jovens participantes foram capazes de apreender os acontecimentos do presente, estimulados por uma interpretação do passado que lhes garantiu o desenvolvimento de orientações com significado cultural.

Considerando a necessidade de transmissão destas representações do passado, foi preciso “ingressar num processo comunicativo, no qual um problema de orientação da própria práxis vital [foi] interpretada mediante um intercâmbio recíproco entre os envolvidos” (RÜSEN, 2014, p.107). A reação humana diante de experiências contingenciais, bem como seu contexto de comunicações poderiam ser muito bem associados às *funções de saber* advindos da teoria das representações sociais. À luz deste modelo teórico, observamos como a

consciência histórica propicia a aquisição e integração de conhecimentos em marcos assimiláveis e compreensíveis para os jovens estudantes.

Outra função da cultura de memoração esteve relacionada ao agir, estabelecendo, portanto, um meio de orientação. Em uma perspectiva socio-histórica e cultural, o modelo de orientação aventado por Rüsen (2014) preza pelo reconhecimento da multiplicidade de fatores (intencionais e contingenciais) que interferem na ação humana para garantir uma atualização da história. Ainda que seja possível evidenciar narrativas relacionadas a este “tipo ideal”, os mecanismos de orientação aventados pelos jovens em suas representações do passado demonstraram, sobretudo, a necessidade de produzir antecipações e expectativas, tornando-se, portanto, “uma guia para a ação” (ABRIC, 2001, p.16).

Ainda relacionada à função precedente, a memoração histórica evidencia pretensões de reconhecimento por meio de narrativas que perpassam significados simbólicos, normativos, cognitivos e estéticos. Com base neste aspecto, os indivíduos são capazes de atribuir à história um nexo de sentido “que eleva a diferença das dimensões temporais e a falta de concatenação entre o acontecido à unidade de uma continuidade trazida para o presente, possibilitando, assim, orientação na mudança do tempo” (RÜSEN, 2014, p.112).

As funções supracitadas têm participação na formação da identidade. Não obstante a complexidade do conceito, que se manifesta em processos de autorrelação cultural, nas formas sociais de socialização ou no terreno das experiências de alteridade com potencial conflitivo, as ideias de senso comum/memoração histórica atuaram sobre a formação da identidade dos jovens, elucidando a capacidade humana de “transcender-se culturalmente, isto é, de constantemente estabelecer novos limites para depois, mais uma vez, voltar a transcendê-los” (RÜSEN, 2014, p.114). Esta função assemelha os processos de memoração e representação social na medida em que permitem a elaboração de identidades social e pessoal compatíveis com um sistema de normas e valores social e historicamente determinados. No campo das representações, este tipo de construção também serve para justificar “os comportamentos adotados em relação a outros grupos” (ABRIC, 2001, p.17).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos processos de ensino-aprendizagem de história em ambiente escolar, objetivamos, nesta tese, entender a construção da consciência histórica de jovens estudantes a partir de reflexões sobre acontecimentos relacionados ao momento por eles/as vivido. Partindo da hipótese de que as perspectivas acerca do presente, em suas dimensões política, econômica, social e cultural, poderiam influenciar neste processo, desenvolvemos uma investigação de viés qualitativo, inspirada nos princípios etnográficos da observação participante e nos pressupostos da teoria fundamentada nos dados (*Grounded Theory*). Deste modo, desenvolvemos três estudos empíricos, por meio dos quais, as narrativas produzidas pelos/as participantes foram analisadas e categorizadas com auxílio do software computacional IRAMUTEQ, revelando elementos da consciência histórica do grupo.

Inicialmente, dedicamo-nos a uma reflexão teórica, por meio da qual, notamos as contribuições de diferentes perspectivas epistemológicas para a pesquisa em ensino de história. Apesar das especificidades evidenciadas nos campos da didática da história, da educação histórica e das representações sociais, entendemos que o conceito de consciência histórica, na acepção de Jörn Rüsen, poderia ser considerado um articulador entre os mesmos. Segundo o historiador e filósofo alemão, a consciência histórica é o elemento básico de sua matriz disciplinar e, em nosso estudo, esta concepção foi empregada para designar uma etapa específica do pensamento histórico e, não, o pensamento histórico em si, conforme tendência de pesquisas realizadas no Brasil.

Na matriz disciplinar de Rüsen destacam-se dois eixos: o do pensamento histórico científico e o do pensamento histórico pragmático. Considerando os impulsos do pensamento ligados a uma *práxis* vital, notamos a importância da memória e da consciência histórica nos processos constitutivos de identidades e de atribuição de sentido ao passado. Como fenômeno do mundo vital, a consciência histórica perpassa esta matriz disciplinar articulando as intenções humanas com a experiência no tempo para a constituição de sentidos. Este processo revela diferentes formas de orientação temporal e é expresso na narrativa que, como um paradigma da ciência histórica, constitui-se tanto como uma forma de explicar o passado quanto uma representação literária ou ficcional acerca desse passado. Na acepção de Rüsen, apesar das contribuições de diferentes perspectivas teóricas, a narrativa histórica é valorizada por três aspectos: a mediação com a memória, a articulação temporal e a formação de identidades.

Conforme enunciamos, a pesquisa foi construída no sentido de responder as seguintes questões norteadoras: para os/as estudantes, o que significa história? Quais os temas ou assuntos considerados mais importantes? Como constroem seu pensamento histórico? Como se relacionam com as fontes escritas? Quais as representações construídas acerca do presente? Como as relacionam à experiência do passado? Como projetam o futuro? Enfim, como eles se percebem nessa relação temporal? Neste momento, coligimos as repostas aventadas.

A partir da dimensão empírica da didática da história, analisamos um conjunto de ideias prévias que revelaram o que os jovens entendiam por história e que tipo de assunto consideravam histórico. A abordagem deste estudo empírico aproximou-se da psicologia da aprendizagem na medida em que enfatizamos a construção de um “perfil conceitual”, ou seja, um conjunto de “construções pessoais” cujos significados não representam, necessariamente, uma interpretação disciplinar “correta”. Nele, 199 estudantes dos ensinos Fundamental e Médio responderam ao instrumento 1, cujos dados foram analisados a partir de dois *corpi* textuais: o primeiro denominado *Ideias sobre História* e, o segundo, *Assuntos históricos*.

Com base no primeiro *corpus*, observamos a predominância de dois grupos de ideias que revelaram concepções relacionadas à história como ciência ou como disciplina. Por um lado, foi possível destacar a importância de “acontecimentos” e “fatos” para a aquisição de conhecimentos sobre o passado. Neste sentido, percebemos uma ciência com funções “militante” ou “terapêutica”, como proposto por Ferro (1984), ou ainda, como “mestra da vida”, sugerindo a emergência de uma consciência histórica de tipo exemplar, segundo a tipologia de Rüsen (2015). Por outro lado, vinculada ao “ensino”, a história foi compreendida como uma “matéria” capaz de estimular a criatividade e o aprendizado. Nesta perspectiva, os/as estudantes reconheceram a importância da disciplina, mesmo sem explicar o porquê, além do caráter narrativo da história, elemento que pode ser entendido como um obstáculo para a aprendizagem.

Com base no *corpus Assuntos históricos*, evidenciamos três conjuntos de ideias que poderiam ser associadas a uma história do tempo presente, a uma história geral e à história do Brasil. Na primeira destas classes encontramos menção a assuntos que, segundo os/as participantes, eram estudados no momento da realização da pesquisa. Nela, a maioria dos temas poderia ser relacionada a uma história geral, porém, associada a uma perspectiva contemporânea, sobretudo, a historiografia do tempo presente, com temas como a globalização e a segunda guerra mundial, optamos por diferenciá-la. As ideias classificadas como história geral evidenciaram domínios variados, com assuntos relativos a países distintos, e a dimensões específicas, como as dimensões econômica, política ou social. Juntas,

estas duas classes compreenderam mais de 70% das respostas analisadas. A última categoria evidenciou temas ligados a história do Brasil em uma perspectiva historiográfica tradicional e marcada pelo eurocentrismo.

Considerando a relevância atribuída ao tempo presente, incitamos os/as jovens a refletirem sobre o momento atual em uma perspectiva pouco explorada nas narrativas anteriores, ou seja, na perspectiva de seu próprio país. Deste modo, foi possível analisarmos algumas das operações efetuadas para a construção do pensamento histórico, sobretudo, aquelas que perpassavam a construção de conceitos substantivos e de segunda ordem. Com base nos postulados da educação histórica, o estudo empírico contou com a participação de 112 estudantes, dos quais 101 haviam participado da etapa anterior. Nesta, privilegiamos aqueles que cursavam os anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), cujas respostas apresentadas ao instrumento 2 (que teve duas versões) foram estruturadas em dois *corpi* textuais.

No primeiro *corpus*, denominado *Brasil atual*, identificamos três classes de ideias relacionadas a uma situação específica, suas causas e consequências. Não obstante algumas variações, percebemos que os conceitos substantivos evocados nas narrativas recaíram sobre a ideia de “crise”, cuja concepção adveio de um modo de vida específico, adequada ao padrão de comportamento dos/as jovens. Para elucidá-la, os/as participantes lançaram mão de ferramentas conceituais baseadas na ideia de explicação histórica, ainda que não tivessem conseguido contextualizar e desenvolver um encadeamento causal ou, ainda, perceber a influência de situações contingenciais em diferentes contextos. Deste modo, embora não tivessem esboçado uma “explicação válida”, conforme os postulados de Lee e Shemilt (2009), as concepções espontâneas dos jovens nos permitiram identificar estratégias para contribuir com o desenvolvimento do pensamento histórico dos/as estudantes.

Em seguida, os/as participantes foram incitados a confrontar suas ideias com diferentes tipos de fontes escritas, disponibilizadas no instrumento 2. Os excertos expressavam concepções como cidadania e democracia, pois supúnhamos tangenciar as respostas coligidas no *corpus* textual analisado anteriormente. Em geral, os/as jovens entenderam que as fontes apresentadas poderiam ser utilizadas para explicar total ou parcialmente a situação de “crise”, deste modo, buscamos entender as operações mentais em torno do conceito de “evidência”. Por meio do *corpus Operação com fontes escritas*, percebemos que os/as estudantes efetuaram uma apreciação dos textos lidos; refletiram sobre os conceitos substantivos esboçados nos textos; e, projetaram expectativas de futuro. O conjunto de pressupostos utilizados para respaldar suas ideias resultou em uma concepção de

“evidência” que entende as fontes como cópia do passado, informação, testemunho ou, ainda, como prova. Além disso, percebemos que, diante das fontes, os estudantes apresentavam uma narrativa mais limitada se comparada com as respostas dadas às questões que não exigiam a mediação de textos.

Com o fito de valorizar narrativas mais fluentes, por meio das quais os/as jovens pudessem expor ideias de “senso comum” acerca do Brasil em “crise”, construímos um terceiro estudo empírico. Inspirado na teoria das representações sociais de Moscovici (2011) e seguindo a abordagem estrutural de Abric (2001), desvelamos as ideias de senso comum dos/as participantes acerca do momento vivido, compreendendo como estas representações se articulavam aos eventos do passado e às projeções de futuro. O estudo contou com a participação de 127 estudantes do 1º ano do Ensino Médio, dos quais, 49 haviam respondido a pelo menos um dos estudos anteriores. As respostas apresentadas ao instrumento 3 foram coligidas em um único *corpus* textual, denominado *Brasil em crise*. Com auxílio do IRAMUTEQ, realizamos três tipos de análise: classificação hierárquica descendente (CHD), análise fatorial de correspondência (AFC) e análise de similitude.

Por meio da CHD, identificamos três conjuntos de ideias. Destas, a classe 1 revelou experiências do tempo presente, marcada, segundo os/as participantes, por uma situação ruim, que lhes afeta nos aspectos político, econômico e social, com a geração de desemprego e insegurança, por exemplo. Mesmo se apropriando de conhecimentos advindos de ciências auxiliares, ou diretamente da História, nem todas as narrativas consideraram a importância desta disciplina para uma reflexão acerca do presente. Exemplos do uso científico da história foram observados na classe 2, onde a construção dos segmentos de texto foi embasada em uma perspectiva diacrônica de temas históricos, como escravidão e preconceito. O conjunto destas ideias revelou problemas iniciados em um passado impreciso, mas cujos efeitos ainda são perceptíveis na atualidade. Por fim, não obstante à dificuldade de se perceberem como agentes históricos, as ideias agrupadas na classe 3 revelaram que as perspectivas de futuro podem ser construídas com base na relação presente-passado, ainda que a projeção de vida dos/as informantes destoe do futuro caótico por eles/as delineado.

Se, por um lado, a análise fatorial de correspondência (AFC) confirmou os resultados da CHD, elucidando a proximidade entre as ideias passado/presente e seu distanciamento em relação às ideias de futuro, a análise de similitude nos concedeu uma nova perspectiva. Embora componham, respectivamente, o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais dos/as estudantes, observamos que a ideia de “crise” – inserida na perspectiva do presente e, portanto, devendo ser localizada no núcleo central – aparece, agora,

no sistema periférico da representação. Isto significa que, embora possa explicar a situação atual do Brasil, esta noção está muito mais relacionada ao momento imediato em que a pesquisa foi realizada. Caso perguntássemos, hoje, aos mesmos jovens o Brasil que eles veem, possivelmente teríamos outras respostas e, mesmo, outras articulações e formas de orientar-se no tempo.

Aparentemente isolados, os estudos empíricos desenvolvidos nesta tese foram interligados pelo processo da *Grounded Theory*, já que partindo de uma investigação mais ampla, nosso objeto foi sendo delimitado ao longo do trabalho. Por meio deles, ficou evidenciado que os problemas atuais, apontados pelos/as participantes, incitaram-lhes a buscar respostas na experiência do passado para explicar o presente e, assim, efetuar as projeções de futuro. Logo, acreditamos ter conseguido demonstrar nossa hipótese inicial, a de que as perspectivas acerca do momento vivido influenciam no processo de construção da consciência histórica dos/as jovens estudantes.

Obviamente, existiram limitações que talvez precisem ser consideradas em pesquisas posteriores, como: 1) a construção de uma amostragem mais precisa de participantes; 2) a aplicação de instrumentos ou propostas de atividade que sejam capazes de despertar um maior engajamento por parte dos sujeitos envolvidos – talvez o uso de recursos áudio-visuais ou mesmo a proposta de construção desse tipo de material; 3) o esquadramento de narrativas não só escritas, mas também, orais e imagéticas; 4) o desenvolvimento de uma análise comparativa, entre grupos de estudantes distintos, seja entre Estados ou países; 5) uma análise acerca das práticas de leitura dos/as estudantes; 6) um estudo mais acurado acerca da relação entre o conhecimento disciplinar prescrito e o conhecimento discente apreendido; 7) um estudo que compreenda os outros níveis de constituição de sentido da consciência histórica, a saber, a consciência histórica pragmática e a reflexiva.

Estas são algumas possibilidades que aventamos para pesquisadores interessados no ensino de História. Esperamos, assim, que nossa tese tenha suscitado ideias capazes de valorizar o saber histórico evidenciado, não apenas pela ciência de referência, mas sobretudo, pelo senso comum que permeia a consciência histórica de indivíduos em situação escolar – mas não apenas deste grupo – e contribui para a formação de um pensamento histórico mais complexo.

REFERÊNCIAS³¹

- ABRIC, Jean-Claude. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In: _____ (ed.). **Prácticas sociales y representaciones**. México, D.F.: Ediciones Coyoacán, 2001, p.11-32.
- ABRIC, Jean-Claude. Metodología de recolección de las representaciones sociales. In: _____ (ed.). **Prácticas sociales y representaciones**. México, D.F.: Ediciones Coyoacán, 2001a, p.53-74.
- ABRIC, Jean-Claude. Prácticas sociales, representaciones sociales. In: _____ (ed.). **Prácticas sociales y representaciones**. México, D.F.: Ediciones Coyoacán, 2001b, p.195-214.
- ABUD, Katia Maria. A construção curricular na sala de aula. **História & Ensino**, Londrina, v.9, p.171-183, out. 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12082/10623>>. Acesso em: 13 mar. 2015.
- ABUD, Katia Maria. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. (Repensando o ensino).
- ABUD, Katia Maria. Narrativas, tempo e sujeitos históricos no ensino de história. **Revista eletrônica Documento/Monumento**, Cuiabá, v. 12, n. 1, p.12-21, set. 2014. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/1432360-Revista-Eletronica-Documento-Monumento>>. Acesso em: 19 mai. 2015.
- ABUD, Katia Maria. Perspectivas Curriculares de História: Ensino de História e Educação Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e FRONZA, Marcelo (orgs.). **Consciência Histórica e Inteculturalidade: investigações em Educação Histórica**. Curitiba: WA Editores, 2016, p.187-195.
- ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. 2008. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2008.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A teoria das representações sociais. In: TORRES, Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo (orgs.). **Psicologia social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p.287-295.
- ÁLVARO, José Luis; GARRIDO, Alicia. A teoria das representações sociais. In: _____. **Psicologia social: perspectivas psicológicas e sociológicas**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006, p.286-292.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 2011. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

³¹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. 2006. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.24, n.3, p.739-766, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/06.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

ASHBY, Rosalyn. Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, Isabel (org.). **Atas das Segundas Jornadas Internacionais em Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, p.37-57, 2003.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar**. Curitiba, Especial, p.151-170, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea09.pdf>>. Acesso em: 03 mar 2014.

ASHBY, Rosalyn. Understanding historical evidence: teaching and learning challenges. In: DAVIES, Ian (ed.). **Debates in history teaching**. London: Routledge, 2011, p.137-147.

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

AUSUBEL, David P. **Psicologia Educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras – História**. Porto, III série, v.2, p.13-21, 2001. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2013.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. **Revista História Hoje**, vol. 4, n.8, p.223-246, 2015. Disponível em: <<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/200>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

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

BARROS, José d'Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.9, n.19, p.29-42, 1989/1990. Disponível em: <https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3877>. Acesso em: 27 dez. 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Abordagens históricas sobre a história escolar. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.36, n.1, p.83-104, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15136>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, p.127-161.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORRIES, Bodo von. Young people and their historical consciousness. **Cadernos de pesquisa**: pensamento educacional, Curitiba, v.9, n.21, p.33-66, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq_21/art_2.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015.

CAIMI, Flávia Eloisa. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **O ensino de história em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015, p.17-36.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.44, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e164920.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em Educação Histórica. **Antíteses**, v.5, n.10, p.509-518, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14501>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**, v.1, n.2, p.513-518, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição da Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2017.

CARDOSO JUNIOR, Hélio Rabello. Ricoeur: de uma hermenêutica histórica a uma hermenêutica para a narrativa histórica. In: MALERBA, Jurandir (org.). **História e narrativa**: a ciência e a arte na escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p.213-228.

CARDOSO, Ciro Flamarion. O uso, em história, da noção de representações sociais desenvolvida na psicologia social: um recurso metodológico possível. **Psicologia e Saber Social**, v. 1, n. 1, p. 40-52, 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/3244>>. Acesso em: 11 set. 2018.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.28, n.55, p.153-170, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v28n55/a08v28n55.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

CARR, David. A narrativa e o mundo real: um argumento a favor da continuidade. In: MALERBA, Jurandir (org.). **História e narrativa**: a ciência e a arte na escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016 a, p.229-247.

CARR, David. Entendendo direito a estória: narrativa e conhecimento histórico. In: MALERBA, Jurandir (org.). **História e narrativa**: a ciência e a arte na escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016 b, p.249-263.

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar**: as ciências sociais e a história. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARRETERO, Mario. **Construtivismo e educação**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARRETERO, Mário. **Documentos de identidade**: a construção da memória histórica em um mundo globalizado. Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARRETERO, Mario; LIMÓN, Margarita. Construção do conhecimento e ensino das ciências sociais e da história. In: CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar**: as ciências sociais e a história. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, João Gilberto da Silva; ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e história: um diálogo necessário. **Paidéia**, v. 18, n. 41, p. 445-456, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a03.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2018.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CHAPMAN, Arthur. Cause and consequence. In: **A Guide to the Key Stage 3 programme**. Historical Association, 2008. Disponível em: <<https://www.history.org.uk/secondary/categories/488/module/1215/a-guide-to-the-key-stage-3-programme/1268/24-cause-and-consequence>> Acesso em: 20 abr. 2018.

CHAPMAN, Arthur. Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: reflections on research and practice in England. **Diálogos**, Maringá, v. 19, n.1, p.29-55, jan.-abr. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33802>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

CHARTIER, Jean-François; MEUNIER, Jean-Guy. Text mining methods for social representation analysis in Large Corpora. **Papers on Social Representations**, v. 20, n. 37, p.1-47, 2011. Disponível em: <<http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/452/396>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

CHAVES, Antônio Marcos; SILVA, Priscila de Lima. Representações sociais. In: CAMINO, Leôncio; TORRES, Ana Raquel Rosas; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; PEREIRA, Marcos Emanuel (orgs.). **Psicologia social**: temas e teorias. Brasília: Technopolitik, 2011, p.299-349.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p.177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. Pourquoi la transposition didactique. In: _____. **La transposition didactique**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991, p.11-37.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p.19-34, 2013. Disponível em: <<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/90>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. As representações sociais. In: _____. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.125-140.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.4, n.1, p.5-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005/2014>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

DRAY, William. Da natureza e função da narrativa na historiografia. In: MALERBA, Jurandir (org.). **História e narrativa: a ciência e a arte na escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p.117-135.

DUVEEN, Gerard. Introdução: O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.7-28.

ELMIR, Cláudio Pereira. O enredo como categoria e como método de análise. In: MALERBA, Jurandir (org.). **História e narrativa: a ciência e a arte na escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p.193-211.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Ensino de História, Didática de História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). **Educar**, Curitiba, p.33-55, 2006. Número especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea03.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

EVANS, Jennifer; PATE, Gemma. Does scaffolding make them fall? Reflecting on strategies for developing causal argument in Years 8 and 11. **Teaching History**, The Historical Association, 128, p.18-29, set. 2007. Disponível em: <<https://www.history.org.uk/secondary/resource/736>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.27-52.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v.94, n. 3, p.111-124, maio/jun., 2000. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6842/517.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, p.314-332, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/topoi/v3n5/2237-101X-topoi-3-05-00314.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. 2ª ed. Tradução Wladimir Araujo. São Paulo: IBRASA, 1983.

FICO, Carlos. História que temos vivido. In: MALERBA, Jurandir (org.). **História e narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica**. Petrópolis: Vozes, 2016, p.273-301.

FLAMENT, Claude. Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales. In: ABRIC, Jean-Claude (ed.). **Prácticas sociales y representaciones**. México, D.F.: Ediciones Coyoacán, 2001, p.33-52.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRAGO, Antônio Viñao. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Mangualde: Pedago, 2007. (Coleção Política, Mídia e Estudos Culturais).

FREITAS, Itamar. Aprendizagens históricas no Brasil recente: contribuições da Espanha, Inglaterra e Alemanha (1980-2011). In: _____. **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica**. Aracaju: Criação, 2014, p.33-60.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. **Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 2, Passo Fundo, p.223-234, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4298>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

FREITAS, Itamar; SEMEÃO, Jane; OLIVEIRA, Margarida. O Contemporâneo e o Tempo Presente nos Currículos Escolares de História nos EUA e no Brasil (2002-2012). **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão, n.11, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/2759>>. Acesso em: 25 mai. 2013.

GADAMER, Hans-Georg. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: FRUCHON, Pierre (org.). **O problema da consciência histórica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

GALLIE, Walter B. Narrativa e compreensão histórica. In: MALERBA, Jurandir (org.). **História e narrativa: a ciência e a arte na escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p.137-151.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.29-38.

GERMINARI, Geyso D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTED-BR on-line**. Campinas, n.42, p.54-70, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

GERMINARI, Geyso Dongley. Ideias de Jovens do Ensino Médio sobre História: Um Estudo na Perspectiva da Educação Histórica. **Antíteses**, v. 9, n. 18, p.67-86, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/26537>>. Acesso em: 30 out. 2017.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. Introdução. In: _____. (orgs.). **Textos em representações sociais**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.17-24.

GUIMARÃES, Selva. Revisitando a história da disciplina. In: _____. **Didática e prática de ensino de história**. 13ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p.19-38.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBBSBAWM, Eric J. Revolução cultural. In: _____. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1921**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p.314-336.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM, versão 3.0.

JUSTO, Ana Maria; CAMARGO, Brígido Vizeu. Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. In: NOVIKOFF, Cristina; SANTOS, Sônia Regina Mendes dos; MITHIDIERI, Otávio Barreiros. (Orgs.). **Caderno de artigos: X SIAT & II Serpro**. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2014, p. 37-54.

KERN, Daniela. Hayden White e o pluralismo histórico. In: MALERBA, Jurandir (org.). **História e narrativa: a ciência e a arte na escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p.181-191.

KITSON, Alison; HUSBANDS, Chris; STEWARD, Susan. **Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato**. Trad. Pablo Manzano Bernárdez. Madrid: Ediciones Morata, 2015.

KUSNICK, Marcos Roberto. **A filosofia cotidiana da história: uma contribuição para a didática da história**. 2008. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

LAGROU, Pieter. Sobre a atualidade da história do tempo presente. In: PÔRTO, Gilson. **História do tempo presente**. Bauru, SP: Edusc, 2007, p.31-45.

LAHLOU, Saadi. Text mining methods: an answer to Chartier and Meunier. **Papers on social representations**, v. 20 n. 38, p.1-7, 2012. Disponível em: <<http://eprints.lse.ac.uk/46728/1/Text%20mining%20methods%28lsero%29.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

LAUTIER, Nicole. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.36, n.1, p.39-58, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15348>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

LEE, Peter. “Walking backwards into tomorrow”: historical consciousness and understanding history. **International Journal of Historical Learning Teaching and Research**, v.4, n.1, 2004. Disponível em: <<https://www.history.org.uk/secondary/resource/4857/the-international-journal-volume-4-number-1>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, p.131-150, 2006. Número especial. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

LEE, Peter. History education and historical literacy. In: DAVIES, Ian (ed.). **Debates in history teaching**. London: Routledge, 2011, p.63-72.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n.60, p.107-146, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00107.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, Curitiba, n.42, p.19-42, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a03n42.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding History. In: DONOVAN, M. Suzanne; BRANDSFORD, John D. (editors). **How students learn**: history, mathematics and science in the classroom. Washington, D.C.: The 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.

LEE, Peter; SHEMILT, Denis. Is any explanation better than none? Over-determined narratives, senseless agencies and one-way streets in students' learning about cause and consequence in history. **Teaching History**, The Historical Association, 137, p.42-49, dec. 2009. Disponível em: <<https://www.history.org.uk/secondary/resource/2995/is-any-explanation-better-than-none>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

LIMA, Luiz Costa. A ficção externa e a historiografia. In: MALERBA, Jurandir (org.). **História e narrativa**: a ciência e a arte na escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p.75-84.

LOPES, Marcos Antônio. Aspectos teóricos da história intelectual de Michel Foucault. In: MALERBA, Jurandir (org.). **História e narrativa**: a ciência e a arte na escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p.161-179.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (orgs.). **Golpes na história e na escola**: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez, ANPUH SP, 2017.

MALERBA, Jurandir. Ciência e arte na escritura histórica. In: _____ (org.). **História e narrativa**: a ciência e a arte na escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p.15-33.

MANDELBAUM, Maurice. Uma nota sobre história e narrativa. In: MALERBA, Jurandir (org.). **História e narrativa**: a ciência e a arte na escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p.153-160.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p.43-58, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a04n42.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p.7-10.

MARTINS, Estevão C. de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; ASSIS, Arthur. A obra de Jörn Rüsen e sua relevância – Introdução à edição brasileira. In: RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015, p.11-18.

MATTOZZI, Ivo. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? **O estudo da História**, Lisboa: APH-Associação de Professores de História, n. 3, p.23-50, 1998.

MATTOZZI, Ivo. El cuadrilátero del tiempo. Alguna precisión sobre la didáctica de la historia. Traducción Dr. Mario Sette. **La Didáctica**, Bari-Italy, n. 1, settembre 1994. Disponível em:

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/23898/Bol1_IvoMattozzi.pdf;jsessionid=A535C2A58308063683270D30B89D9F77?sequence=1>. Acesso em: 14 ago. 2016.

MEGILL, Allan. Historiologia/filosofia da escrita histórica. In: MALERBA, Jurandir (org.). **História e narrativa: a ciência e a arte na escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p.35-43.

MORA, Martín. La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. **Athenea digital**, n.2, p.1-25, 2002. Disponível em: <<https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora>>. Acesso em: 26 out. 2017.

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

MORENO, Concha Fuentes. Concepciones de los alumnos sobre la Historia. **Educación**, Curitiba, p.219-239, 2006. Número especial. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/5539/4053>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

MORTIMER, Eduardo Fleury. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Investigações em Ensino de Ciências**, v.1, n.1, p.20-39, 1996. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/645>>. Acesso em: 15 set. 2016.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MUNAKATA, Kazumi. História, consciência histórica e ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2015, p.55-75.

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Carla Karinne Santana. **“O livro didático ideal” em questão: estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de história (PNLD-2008)**. 2012. 155f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado** (uma discussão necessária à formação do profissional de história). 2003. 291f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

OLIVEIRA, Margarida; FREITAS, Itamar. Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). **Revista História Hoje**, v.1, n.1, p.269-304, 2012. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/11>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Thiago; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Protonarrativas e Possibilidades de Intervenção: práxis e educação histórica em um estudo no IFPR (Campus Curitiba). **Revista**

História e Diversidade, Cuiabá, v.4, n.1, p.189-202, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/35/15>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

PEREIRA, Júlio Cesar Rodrigues. Princípios gerais de análise multivariada. In: _____. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais**. 3ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004, p.101-151

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ª ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; ALVES, Ronaldo Cardoso. Representações de História em Jovens da Escola Básica e da Universidade: um Estudo sobre Pensamento Histórico e Identidade. **Antíteses**, v. 9, n. 18, p.118-152, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/27345>>. Acesso em: 30 out. 2017.

RATINAUD, Pierre. **IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires**. 2009. Computer software. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org>>. Acesso em: 10 jan. 2017

REIS, Aaron Sena Cerqueira. Democracia no Brasil: o que dizem as narrativas de jovens estudantes? In: MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa (coord.). **Anais do XI Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de História: Pesquisa em Ensino de História, desafios de um campo de conhecimento**. Rio de Janeiro, 2017, p.99-106.

REIS, Aaron Sena Cerqueira. **Ensino de História no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro: as ideias de Agostinho Marques Perdigão Malheiro Filho (1850) e Américo Brasiliense de Almeida e Mello (1876)**. 2013. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. **“Tudo isso antes do século XXI” – Estruturas e significados em narrativas da História do Brasil por estudantes do Ensino Fundamental**. 2012. 321f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. **A “máquina do tempo”: Representações do passado, História e Memória na sala de aula**. 2006. 272f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROUSSO, Henry. Sobre a história do tempo presente: entrevista com o historiador Henry Rousso. Entrevistadores Silvia Maria Fávero Arend e Fábio Macedo. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.1, n.1, p.201-216, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/705>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia**, n.2, p.163-209, mar. 2009. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. Tradução Nélcio Schnider. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010, p.23-40.

RÜSEN, Jörn. Historical narration: foundation, types, reason. In: **History: narration, interpretation, orientation**. Oxford: Berghahn Books, 2005, p.9-20.

RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p.93-108.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. Retórica e estética da história: Leopold von Ranke. In: MALERBA, Jurandir (org.). **História e narrativa: a ciência e a arte na escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p.85-103.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SADDI, Rafael. O Estado de Suspensão na aprendizagem histórica: a força estética do conhecimento histórico na instauração de um momento sublime de consciência histórica. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p.113-130, 2016. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/247>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura Histórica e aprendizagem histórica. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v.6, n.10, p.31-50, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupeem/article/view/526>>. Acesso em: 29 set. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, n.42, p.107-125, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a08n42.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **História da Educação**, v.16, n.37, p.92-117, maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>>. Acesso em: 29 set. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Professores e produção do currículo: uma experiência na disciplina de História. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, p.160-170, jan./jun., 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/schmidtgarcia.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

SEGAL, André. Pour une didactique de la duree. In: MONIOT, Henry (org.) **Enseigneur l'histoire des manuels à la mémoire**. Berne: Peter Long Editions, 1984, p.93-111. (Tradução para uso interno Circe Fernandes Bittencourt).

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.9, n.20, p.99-129. jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180309202017099>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIMÃO, Ana Catarina. **A construção da evidência histórica**: concepções de alunos do 3.º 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 Iberoamericano & Congresso Internacional das XIII Jornadas de Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, p.1247-1259, 2013.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAROZZI, Maximiliano. **O que é a grounded theory?** Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Tradução Carmem Lussi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TATIAUX-GUILLON, Nicole. O paradoxo francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.36, n.1, p.15-37, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15162>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

TOPOLSKI, Jerzy. O papel da lógica e da estética na construção de totalidades narrativas na historiografia. In: MALERBA, Jurandir (org.). **História e narrativa**: a ciência e a arte na escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p.59-73.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: parte I (ABNT). 3ª ed. rev. ampl. mod. São Paulo: SIBiUSP, 2016. (Cadernos de estudos; 9).

VALLS, Rafael. La enseñanza de la Historia: problemas reales y polémicas interesadas. **Educación**, Curitiba, p.241-260, 2006. Número especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea13.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca pedagógica).

WIKLUND, Martin. Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. **História da Historiografia**, n.1, p.19-44, ago. 2008. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/24>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

WINEBURG, Sam. **Historical thinking and other unnatural acts**: charting the future of teaching the past. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

WINEBURG, Sam. Unnatural and essential: the nature of historical thinking. **Teaching History**, The Historical Association, 129, p.6-11, dec. 2007. Disponível em: <<https://www.history.org.uk/secondary/resource/2429/unnatural-and-essential-the-nature-of-historical>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

WOODCOCK, James. Does the linguistic release the conceptual? Helping Year 10 to improve their causal reasoning. **Teaching History**, The Historical Association, 119, p.5-14, 2005. Disponível em: <<https://www.history.org.uk/secondary/resource/112/does-the-linguistic-release-the-conceptual-helpin>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v.3, n.2, p.225-250, jun. 2013. (Trad. Leda Beck, rev. técnica Paula Louzano). Disponível em: <<http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/238/249>>. Acesso em: 18 abr. 2015.