UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO (ACADÊMICO)

IZIS POLLYANNA TEIXEIRA DIAS DE FREITAS

A CONCEPÇÃO DE PASSADO APRESENTADA PELOS JOVENS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO (LAGOA REAL-BA)

Vitória da Conquista-BA
2020

IZIS POLLYANNA TEIXEIRA DIAS DE FREITAS

A CONCEPÇÃO DE PASSADO APRESENTADA PELOS JOVENS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO (LAGOA REAL-BA)

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 4: Conhecimento e Práticas Escolares

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Edinalva Padre Aguiar

Vitória da Conquista-BA
2020

F936c

Freitas, Izis Pollyanna Teixeira Dias de.

A concepção de passado apresentada pelos jovens alunos do ensino médio (Lagoa Real – Ba.). / Izis Pollyanna Teixeira Dias de Freitas, 2020.

150f.

Orientador (a): Drª. Edinalva Padre Aguiar.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.
Inclui referência F. 137 – 144.

1. Aprendizagem histórica e passado. 2. Ensino de história- Didática da história. 3. Educação histórica. 4. Ideias históricas. I. Aguiar, Edinalva Padre. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 372.89

Catalogação na fonte: ***Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

TERMO DE APROVAÇÃO

IZIS POLLYANNA TEIXEIRA DIAS DE FREITAS

A CONCEPÇÃO DE PASSADO APRESENTADA PELOS JOVENS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO (LAGOA REAL-BA)

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Profª. Drª. Edinalva Padre Aguiar
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Orientadora)

Profª. Drª. Maria Cristina Dantas Pina
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Examinadora Interna)

Profª. Drª. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
(Examinadora Externa)

Zezinho e Isa

A vocês, que aumentam a potência da minha vida e do meu amor a todo instante.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus pela inspiração e a certeza do seu amor misericordioso.

À Tininha, gratidão sempre! Não só nas orientações muito bem direcionadas para produção desse trabalho, como também pelo cuidado, atenção e carinho, que chegou até minha família. Passou do lugar de uma mentora para uma grande amiga.

À minha família, que cuidou de mim e do meu coração nesse caminhar...

Zezinho e Isa por serem minha vida e por sonharem o meu sonho.

Mainha, – minha professora de uma vida toda e grande incentivadora;

Painho, – por seu olhar curioso e admirador me encorajando sempre a seguir.

Igor e Fabyanna queridos irmãos protetores, grandes amigos que me apoiam sempre;

Duda e João meus sobrinhos amorosos;

Tina pela amizade dispensada a mim e a minha família, na nossa estada em Vitória da Conquista, uma coorientadora, incentivadora da produção e divulgação desta pesquisa.

Dolinha, pela disponibilidade e atenção sendo, para mim, grande orgulho esse texto passar pelo crivo do seu olhar.

Ao Colégio Estadual Luís Prisco Viana em Lagoa Real, local de trabalho e de valiosas vivências. Na pessoa do diretor Luiz Pereira, agradeço a todos os colegas de trabalho que fizeram desse campo empírico um local agradável de convivência e de incentivo constante.

Aos alunos do Colégio Estadual Luís Prisco Viana pelo carinho e disponibilidade para com andar desta investigação.

À Secretaria de Educação do Estado da Bahia e a Prefeitura Municipal de Lagoa Real por terem me liberado dos meus trabalhos em sala de aula, a fim de dedicar-me nesta produção.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia PPGED-UESB pela partilha de conhecimento, em especial, o Professor Cláudio Nunes pela sensibilidade na minha acolhida como pesquisadora deste programa.

Aos companheiros do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de História LAPEH-UESB, pela acolhida e por todas as discussões e incentivos na busca do ‘fazer ciência’, uma tarefa prazerosa e possível dentro deste campo de disputas que é o Ensino de História.

Aos funcionários do PPGED-UESB pela disponibilidade, carinho e acolhida.

À Cel e Pri pela amizade construída e fortalecida nas angústias partilhadas durante a escrita de nossos textos, mas, sobretudo, pelo carinho e incentivo em cada etapa de trajetória deste curso.

Aos colegas do Mestrado, em especial a Linha 4 - Lú, Anderson, Drica, May e Matheus, pelas vivências partilhadas e pelo sonho acadêmico em comum, o de ser mestre em educação, em tempos tão adversos nesse país.
A todos vocês, o meu muito obrigada!

Nós não podemos escapar de um tipo de
passado. Mas nós podemos estar em condições
de escolher que tipo de passado nós teremos.
(Peter Lee)

RESUMO

FREITAS, I. P. T. D. **A concepção de passado apresentada pelos jovens alunos do Ensino Médio (Lagoa Real-BA)**. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2020.

O presente texto é o resultado da pesquisa de mestrado intitulada *A concepção de passado apresentada pelos jovens alunos do Ensino Médio (Lagoa Real-BA)*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Insere-se no campo da Educação Histórica e seu principal objetivo é compreender as relações que os jovens alunos do ensino médio estabelecem com o passado. O enfoque apresentado tem como escopo analisar as contribuições da aprendizagem histórica para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos em contexto de escolarização, notadamente, no que diz respeito à compreensão e significado do conceito epistemológico *passado* e seus sentidos para a vida prática. A escolha de tal conceito ocorreu por considerarmos importante investigar como os alunos dialogam com o passado e, pensando historicamente, possibilitam em si a construção efetiva da aprendizagem histórica. Além disso, discussões dessa natureza são de extrema relevância, em um momento em que as narrativas sobre o passado se encontram em maior nível de disputa e há uma forte tendência a disrupção com nossas heranças ancestrais, fortalecendo o *presentismo* (HOBSBAWM, 1995). Tangenciando o tema principal, a pesquisa abordou também a aprendizagem histórica dos alunos, suas ideias históricas e, primordialmente, a relação que estabelecem com objetos e pessoas do passado e, em última instância, com a própria História. Pensando na melhor forma de subsidiar as análises da pesquisa, o aporte teórico foi cuidadosamente selecionado. Entre os autores que contribuíram com nossas análises estão: Bodo von Borries (2016); Isabel Barca (2001); Jörn Rüsen (2001); Maria Auxiliadora Schmidt (2011); Michael Oakeshott (2003); Peter Lee (2006; 2016); Rita de Cássia Gonçalves (2017). Definimos a *abordagem qualitativa* como matriz teórico-metodológica e, por entender que a *análise de conteúdo* se alinha bem com esse tipo de abordagem, esta foi a técnica escolhida para a sistematização e análise dos dados. A coleta de dados ocorreu no ano 2019, por meio de um questionário, aplicado a 88 alunos das três séries do Ensino Médio do Colégio Estadual Luís Prisco Viana, na cidade de Lagoa Real-BA. De forma sintética, podemos apontar como resultado dessa investigação: a) a concepção de passado mais presente entre os alunos é o *passado lembrado*, contido na tipologia de *passado prático*, proposto por Michael Oakeshott (2003); b) os alunos atribuem significância ao passado; c) as evidências que mais contribuem para a volta ao passado são os multimeios e seus aplicativos eletrônicos; d) o meio que mais confiam para dar fiabilidade ao passado é o livro didático de História; e) eles estabelecem relação temporal (passado, presente e futuro). Constatamos ainda, dificuldades argumentativas em relação a conceitos históricos (epistemológicos e substantivos), o que nos leva a pensar que estas dificuldades podem estar relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da História e ao pouco letramento histórico em seus processos formativos. Por fim, sem querer generalizar suas contribuições, ressaltamos o valor de pesquisas dessa natureza por entendermos que elas buscam não apenas conhecer e interpretar o conhecimento histórico apreendido ao longo dos anos, mas também levar em conta a compreensão das ideias históricas das pessoas – em nosso caso particularmente, de jovens em estado de escolarização – e como elas reverberam na vida.

Palavras-chaves: Passado; Ideias Históricas; Aprendizagem Histórica; Educação Histórica; Ensino de História.

ABSTRACT

FREITAS, I. P. T. D. **A concepção de passado apresentada pelos jovens alunos do Ensino Médio (Lagoa Real-BA)**. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2020.

The present text is the result of a research for a master's thesis called A concepção de passado apresentada pelos jovens alunos do Ensino Médio (Lagoa Real-BA), carried on along with the postgraduate program in education (PPGED), of the State University of Southwestern Bahia (UESB). It is inserted in the area of Historic Education and is mainly aimed at comprehending the relations the young adults in high school establish with past. The presented focus has as scope to analyze the contributions of the historical learning to the development of the historical reasoning of learners in schooling process, notably, concerning the comprehensions and meaning of the epistemological concept past and its significances for practical life. This concept was chosen because we considered it important to investigate how students engage with past and, historically thinking, allow themselves the effective construction of historical learning. Moreover, this type of discussion is extremely relevant in a moment in which narratives about past are in a higher level of dispute and there is a strong tendency to disruption with our ancestral inheritance, which empowers the presentism (HOBSBAWM, 1995). Slightly out of the main purpose, the research also addresses the historical learning of the students, their historical ideas and, primarily, the relation they stablish with objects and people from the past, ultimately with history itself. In order to define the best way to endorse the analysis of the research, theoretical contributions was carefully selected. Among the authors who have contributed to the analysis are Bodo von Borries (2016); Isabel Barca (2001); Jörn Rüsen (2001); Maria Auxiliadora Schmidt (2011); Michael Oakeshott (2003); Peter Lee (2006; 2016); Rita de Cássia Gonçalves (2017). The qualitative approach was defined as the theoretical and methodological basis and, on the understanding that content analysis is adapted to this type of approach, was the chosen technique for the systematization and analysis of the data. Collection of data was performed in 2019, by means of a questionnaire applied to 88 students of the three years of high school in Colégio Estadual Luís Prisco Viana, in the city of Lagoa Real-BA. Briefly, we may indicate as the result of the current investigation: a) The most present conception of past among the students is the remembered past, inserted in the typology of practical past, proposed by Michael Oakeshott (2003); b) students attribute significance to past; c) The evidences which contribute the most to the return to the past are multimedia and their electronic applications; d) the media they trust the most to attribute reliability to the past is the history text-book; e) They stablish temporal relation (past, present and future). We have also observed argumentative difficulties concerning historical concepts (epistemological and substantives), what lead us to conclude that those difficulties may be related to the teaching and learning of history process and to the little historical literacy in their formation processes. Finally, with no intention of generalizing the contributions, we emphasize the value of this type of research, once we understand that is seeks not only to ascertain and interpret the historical knowledge learned through the years, but also to consider the comprehension of people's historical ideas - in our case, particularly, of young in schooling state – and how these ideas echo though life.

Keywords: Past; historical ideas; historical learning; Historical education; Historical teaching

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 − Resumo dos critérios para a categorização 28

Tabela 2 − Quantidade de alunos por turma 38

Tabela 3 − Origem dos alunos 40

Tabela 4 − Ocupação do tempo livre dos alunos 43

Tabela 5 − Produção total encontrada com base nos descritores (2001 a 2018) 47

Tabela 6 − Produção após primeira filtragem com base nos descritores (2001 a 2018) 48

Tabela 7 − Produções relacionada à presente pesquisa (2001 a 2018) 50

Tabela 8 − Concepções de passado 78

Tabela 9 − Percentual de significância de conhecer o passado 88

Tabela 10 − Evidências que mais levam ao passado 95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de jovens alunos por idade 39
Gráfico 2 – Renda familiar dos alunos 41
Gráfico 3 – Meios de informação utilizados pelos alunos 44
Gráfico 4 – Evidências que mais levam ao passado 95
Gráfico 5 – Formas que mais gostam e menos gostam de acessar o passado 103
Gráfico 6 – Grau de confiança para aprender sobre o passado 113
Gráfico 7 – Quantitativo de estabelecimento da relação passado-presente 119
Gráfico 8 – Grau de interferência do presente no futuro 126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepções de passado apresentada pelos alunos 80
Quadro 2 – Categorização da importância de conhecer o passado 89
Quadro 3 – Relação passado-presente 119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do município Lagoa Real-BA 29
Figura 2 – Fachada do Colégio Estadual Luís Prisco Viana 32
Figura 3 – Babá século XIX..... 118
Figura 4 – Babá século XXI 118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **16**
CAPÍTULO 1 – PERCURSO DA PESQUISA: ABORDAGEM METODOLÓGICA E LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES QUE SE RELACIONAM COM O TEMA ... **22**
1.1 CONSTRUINDO CAMINHOS METODOLÓGICOS: A ABORDAGEM QUALITATIVA 22
1.2 O CAMPO EMPÍRICO E O JOVEM ALUNO, SUJEITO APRENDENTE 28
1.2.1 Apresentando o lugar: o município de Lagoa Real **28**
1.2.2 Delimitando o campo empírico: a escola **31**
1.2.3 Sujeito aprendente: o jovem aluno **36**
1.3 MAPEANDO O TEMA: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES 45
1.3.1 Educação Histórica: reflexões sobre as produções selecionadas **47**
CAPÍTULO 2 – APRENDIZAGEM HISTÓRICA E PASSADO **62**
2.1 BREVE DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO CAMPO DE PESQUISA 62
2.2 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA 65
CAPÍTULO 3 – O ACESSO AO PASSADO E SUA APROPRIAÇÃO PELOS JOVENS ALUNOS **74**
3.1 PASSADO: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA HISTÓRIA 74
3.1.1 O diálogo com o passado **74**
3.2 CONCEPÇÕES DE PASSADO APRESENTADAS PELOS JOVENS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO 77
3.3 A SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA: O ENTENDIMENTO DOS ACONTECIMENTOS DO PASSADO 86
3.3.1 Os acontecimentos do passado e sua significância para o presente **86**
3.4 EVIDÊNCIAS QUE MAIS LEVAM AO PASSADO 94
CAPÍTULO 4 – O PASSADO ESTÁ NO PRESENTE **100**
4.1 FORMAS DE ACESSO AO PASSADO 100
4.2 CONFIABILIDADE DAS EVIDÊNCIAS SOBRE O PASSADO 112
4.3 RELAÇÃO DAS DIMENSÕES TEMPORAIS: PASSADO-PRESENTE-FUTURO 116

REFERÊNCIAS **134**
APÊNDICE **142**

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta a pesquisa de mestrado intitulada *A concepção de passado apresentada pelos jovens alunos do Ensino Médio (Lagoa Real-BA)*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A pesquisa se apresenta ante a necessidade de analisar as contribuições do ensino e aprendizagem da História para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos em contexto de escolarização e de refletir sobre os sentidos que o conhecimento histórico pode ganhar na e para a vida prática. Ela se insere no campo da Educação Histórica e busca compreender as relações que os alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Luís Prisco Viana, localizado no município de Lagoa Real-Bahia, estabelecem com o passado.

Esse estudo se justifica pelo interesse pessoal em pesquisar acerca dos processos de aprendizagem de jovens em estado de escolarização, uma vez que as discussões em torno da forma como se ensina e se aprende História sempre me despertou atenção, sendo uma reflexão sobre minha própria prática. O magistério esteve continuamente presente em minha vida, o grande incentivo para a escolha profissional deve-se ao fato de ser filha de professora, o que ajudou a forjar minha identidade pessoal e profissional, pois, seguir os passos de minha mãe – *Dona Nenen* – foi um sonho que teve início com minha inserção no curso de Magistério (à época, modalidade do Ensino Médio), e ao qual dei prosseguimento graduando-me, posteriormente, no curso de *Licenciatura em História*, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, campus VI - Caetité).

Assim, atuo como professora da Educação Básica há vinte anos. Durante essa trajetória profissional venho me qualificando por meio de formação continuada, tendo realizado em 2016 uma *Especialização em Ensino de História* pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). O curso me proporcionou o retorno ao universo das pesquisas e, particularmente, das pesquisas educacionais, visto que tive a oportunidade de desenvolver um trabalho de conclusão abordando o ensino e a aprendizagem da História.

Essa incursão me estimulou a continuar estudando e ainda, no ano de 2016, fui selecionada para o curso de *Especialização em História: Política, Cultura e Sociedade*, promovido pelo Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Tal experiência me oportunizou o contato com alguns dos referenciais teóricos que ora embasam essa pesquisa, contribuindo, assim, para dar prosseguimento à minha formação como professora e, sobretudo, como pesquisadora.

O percurso acadêmico e profissional trilhado até aqui, me possibilita afirmar que o resultado desta pesquisa poderá contribuir para a ampliação dos estudos relativos à educação histórica, particularmente no que diz respeito ao pensamento histórico e a aprendizagem dos alunos. Defendo tal posição, por julgar importante conhecer suas ideias acerca da História e os sentidos que o conhecimento histórico ganha na vida prática, ao tempo que se juntará a outras pesquisas educacionais, especialmente, àquelas relacionadas aos processos ensinar e aprender História e às ideias históricas. Destaco, mais uma vez, que as discussões que tratam acerca do que é aprendido no ensino da História e o significado que os alunos e alunas dão ao passado, se caracterizam como uma permanente inquietação em minha prática docente na Educação Básica.

Diante do exposto e ao investigar as concepções de passado apresentadas pelos alunos sujeitos da pesquisa e a significância histórica por eles atribuída ao passado, acredito que os resultados desse estudo poderão contribuir também para o desenvolvimento da prática pedagógica e para a formação de professores de História. Ao lado disso, busco ainda atribuir um sentido social ao conhecimento histórico, por confiar que o ensino de História pode oportunizar aos alunos uma compreensão significativa da vida humana, por meio do desenvolvimento do pensamento histórico crítico, reflexivo e autônomo.[1]

Esse estudo foi motivado, ainda, pelo interesse em averiguar as contribuições do ensino e aprendizagem da História para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos em contexto de escolarização. Para tanto, escolhemos o conceito epistemológico *passado histórico*. Ao discutir a ideia de conceitos substantivos e de segunda ordem, Peter Lee (2001, p. 15) explica:

> existem conteúdos substantivos como agricultura, revolução, monarquia, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, na Inglaterra começamos a ter em conta outros tipos de conceitos, também os conceitos de "segunda ordem". É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão se nada se fizer para contrariá-las.

Apesar da fundamentação teórica do autor quanto à categoria "segunda ordem", no presente texto optamos por usar *conceito epistemológico*, apresentando por Maria Auxiliadora Schmidt (2019), por considerá-lo mais adequado ao nosso trabalho, uma vez que queremos

[1] Até aqui, o texto foi redigido em primeira pessoa do singular, por retratar, entre outros aspectos, a trajetória de minha vida profissional e acadêmica.

entender a significância que o aluno atribui ao passado, podendo assim, compreender melhor o desenvolvimento do pensamento histórico, portanto suas formas de aprendizagem.

Diferenciando conceitos substantivos e conceitos epistemológicos, Maria Auxiliadora Schmidt (2019, p. 36), informa que

> os primeiros, referem-se aos conteúdos específicos acerca da realidade social. Os segundos dizem respeito à forma como se constroem estes conhecimentos, isto é, como se aprende, que significados e características apresentam como fundamentos metodológicos para o seu ensino, bem como que sentidos os sujeitos atribuem ao conhecimento aprendido.

Portanto, a escolha do conceito epistemológico passado, ocorreu por considerarmos[2] importante investigar como os alunos dialogam com o passado e, pensando historicamente, possibilitam em si a construção efetiva da aprendizagem histórica.

O enfoque apresentado tem como escopo analisar as contribuições da aprendizagem histórica para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos em contexto de escolarização, notadamente, no que diz respeito à compreensão e significado do conceito epistemológico *passado*, e seus sentidos na e para a vida prática. Nessa perspectiva, a pergunta central que norteou este trabalho foi: **Quais relações os alunos do ensino médio estabelecem com o passado?** Visando auxiliar sua resposta, interrogamos ainda: **a**) Qual a condição juvenil dos alunos participantes da pesquisa?; **b)** Quais são as concepções de passado apresentadas pelos alunos?; **c)** Os alunos atribuem ou não significância ao conhecimento do passado?; **d)** Quais evidências mais levam os alunos a interpelarem o passado?

As perguntas norteadoras, acima apresentadas, subsidiaram a formulação dos objetivos que desejamos alcançar e, assim, definimos como objetivo geral: **compreender as relações que os alunos do ensino médio estabelecem com o passado.** Para tanto, foi necessário desenvolver outros objetivos que conduzem a investigação e se relacionam com os objetivos específicos. São eles: **a)** caracterizar a condição juvenil dos alunos participantes da pesquisa; **b)** distinguir as concepções de passado dos alunos do ensino médio; **c)** averiguar se os alunos atribuem ou não significância ao conhecimento do passado; **d)** identificar quais evidências mais levam os alunos a interpelarem o passado (passado prático, passado histórico, cultura histórica). Tangenciando o tema principal, a pesquisa abordou também a aprendizagem histórica dos alunos, suas ideias históricas e, primordialmente, a relação que estabelecem com objetos e pessoas do passado e, em última instância, com a própria História.

---

[2] Daqui em diante, a escrita passa a ser na primeira pessoa do plural, por entrelaçar mais fortemente o diálogo entre as ideias por nós desenvolvidas e as dos autores que nos servem de referência.

Dessa forma, na intencionalidade de atribuir um sentido social ao conhecimento histórico, essa investigação se alinha à *abordagem qualitativa*, como matriz teórico-metodológica[3] e, pela afinidade com esse tipo de abordagem, escolhemos a *análise de conteúdo* como técnica para o tratamento e leitura dos dados. Afirmamos então que dentro desse referencial se ancora as ideias que caracterizam o objeto dessa pesquisa, de maneira que nos conduza a entender como os sujeitos dialogam com o passado e pensam historicamente, possibilitando a construção efetiva da aprendizagem histórica em contextos de escolarização.

No que tange ao campo empírico, decidimos que os sujeitos e o lócus da pesquisa fossem alunos e alunas das turmas do turno matutino do Ensino Médio, matriculados no Colégio Estadual Luís Prisco Viana, localizado no município de Lagoa Real-BA. A opção por esse colégio ocorreu em função de ser o único da cidade que tem o Ensino Médio. Quanto aos sujeitos, a escolha se deu por serem estudantes das etapas finais da escolarização básica que, certamente, acumularam conhecimento histórico – tanto de conceitos substantivos quanto epistemológicos – em seu percurso escolar, possibilitando melhor identificar suas concepções de passado. Por sua vez, a escolha das turmas do turno matutino se deu pela maior facilidade na coleta de dados neste turno.

Já o instrumento de pesquisa, propomos um questionário semiestruturado que permitisse a coleta de dados com questões que nos propiciaram levar em consideração a qualidade das respostas obtidas em relação ao nosso objeto; aqueles que responderam ao questionário totalizam um contingente de 88 sujeitos, total este que não inviabilizou nossa investigação, pois como afirmamos anteriormente, ela está ancorada na perspectiva metodológica da abordagem qualitativa.

Em sua estrutura textual a escrita está organizada em **introdução** e quatro capítulos, além dos **apêndices** e **anexos**. O **capítulo I**, intitulado *Percurso da Pesquisa: abordagem metodológica e levantamento das produções que se relacionam com o tema,* está subdividido em três partes: 1.1 *Construindo caminhos metodológicos: a abordagem qualitativa*. Nele apresentamos a metodologia e a técnica de sistematização e análise dos dados por nós utilizada nesta investigação.

Na seção 1.2, *O campo empírico e o jovem aluno, sujeito aprendente* – abordamos os aspectos físicos e pedagógicas do local que escolhemos para desenvolver a pesquisa – o Colégio Estadual Luís Prisco Viana – e a caracterização dos sujeitos – jovens alunos matriculados nas turmas do turno matutino do ensino médio – apontando suas condições socioculturais. Como

[3] Sobre a abordagem metodológica por nós utilizada nesta pesquisa, teremos uma seção no Capítulo 1, na qual será discutida com mais detalhe.

última seção desse capítulo, 1.3 *Mapeando o tema: o que dizem as produções*, expomos os dados e reflexões que compõem o levantamento bibliográfico, realizado com o intuito de proceder à identificação das produções que guardam relação com nosso objeto, contribuindo teoricamente com ele.

O **capítulo II**, intitulado *Aprendizagem histórica e passado*, está subdividido em duas seções. Na primeira, 2.1, cujo título é *Uma breve discussão sobre Educação Histórica como campo de pesquisa*, buscamos não apenas conhecer e interpretar o conhecimento histórico produzido e apreendido ao longo dos anos pelos alunos, mas, sobretudo, levar em conta a compreensão das ideias históricas desses alunos. Na sequência, intitulamos a seção 2.2 como *A aprendizagem histórica e suas implicações para a Didática da História*, por entendermos que, em tempos de acirrada disputa pelos usos públicos da História e pela memória histórica, é crucial problematizar as formas de apresentação e apropriação do conhecimento histórico em âmbito escolar, tendo a Didática da História como mediadora desse processo.

No **capítulo III**, nominado *O acesso ao passado e sua apropriação pelos jovens alunos*, apresentamos em sua primeira seção, 3.1 *Passado: uma discussão conceitual na perspectiva da Teoria da História*, uma discussão teórica sobre uma das principais categorias de nossa pesquisa, o "passado" e a construção da aprendizagem histórica estabelecida pelo aluno, por meio do diálogo com essa dimensão temporal. Na seção 3.2 *Concepções de passado apresentada pelos jovens alunos do ensino médio*, nosso propósito foi identificar, após a aplicação do instrumento de pesquisa, quais evidências mais levam os alunos a interpelarem o passado – passado prático, passado histórico ou outras formas de passado. Na sequência, trazemos a seção 3.3, nomeada *A significância história: o entendimento dos acontecimentos do passado*, na qual buscamos averiguar se os alunos atribuem ou não significância ao conhecimento do passado.

O **capítulo IV**, intitulado *O passado está no presente*, está subdividido em duas seções. Na primeira, 4.1, cujo título é *Formas de acesso ao passado*, apresentamos, inicialmente, uma reflexão teórica sobre cultura histórica, por ser umas das maneiras pela qual a sociedade se relaciona com seu passado e, em sequência, demostramos com a análise dos dados, os meios pelos quais os alunos mais gostam e os que mais confiam para interpelar o passado. Com este objetivo, abrimos também a seção seguinte 4.2, intitulada *Confiabilidade das evidências sobre o passado*, na qual abordamos a confiança atribuída pelos alunos aos meios por eles utilizados para interpelar o passado. Na sequência, apresentamos a seção 4.3 *Relação temporal: passado-presente-futuro*, cujo propósito foi discutir como os alunos estabelecem a relação temporal passado-presente-futuro, na perspectiva da consciência histórica.

Por fim, encerramos o texto apresentando nossas **considerações finais**. Para isso, retornamos às questões da pesquisa e aos objetivos nela traçados, a fim de avaliarmos o seu alcance. A partir desta reflexão indicamos com mais segurança as contribuições deste estudo para as pesquisas educacionais, especialmente, para o campo do Ensino de História.

Dessa forma, desejamos uma boa leitura e esperamos que os resultados apresentados pela presente pesquisa contribuam para o desenvolvimento deste campo e possibilitem a ampliação de estudos sobre ensino e aprendizagem da História. Reafirmamos aqui, a importância que ela assume, por acreditar que, no contexto de incertezas pelo qual passa a educação e as investigações educacionais no Brasil, pode se juntar as outras que representem a defesa em prol da educação como um todo – e da educação histórica em particular.

CAPÍTULO 1 – PERCURSO DA PESQUISA: ABORDAGEM METODOLÓGICA E LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES QUE SE RELACIONAM COM O TEMA

1.1 CONSTRUINDO CAMINHOS METODOLÓGICOS: A ABORDAGEM QUALITATIVA

Entre outros objetivos, essa pesquisa busca ampliar a compreensão a respeito do pensamento histórico e da aprendizagem dos alunos acerca do passado. Vale ressaltar que a escolha do tema dessa investigação se deu a partir de estudos e reflexões, reconhecendo que a autonomia de escolher o que desejamos pesquisar influencia no (in)sucesso do trabalho e se desdobra em um âmbito político. Tal argumentação encontra respaldo em Antônio Severino (2002, p. 145), ao defender que "a escolha do tema de pesquisa, bem como a sua realização necessariamente é um ato político".

Assim, para o estudo do tema por nós escolhido, a opção metodológica foi a *abordagem qualitativa*, por entendermos que ela se interessa pela "[...] forma como as pessoas dão sentido à suas vidas – ou a aspectos dela –, como interpretam determinados fatos e por que os interpretam desta ou daquela maneira" (AGUIAR, 2013, p. 76).

Nesta perspectiva, argumenta Maria Cecília Minayo (1994, p. 21-22):

> a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Apesar da advertência da autora acima citada, lembramos que a abordagem quantitativa – cuja organização dos dados pode ser expressa na forma de gráficos, tabelas, quadros etc., – não se opõe à qualitativa, podendo oferecer panoramas gerais acerca do objeto estudado. Entendemos que pelo recorte do objeto estudado e pelo campo empírico, metodologicamente a presente pesquisa está em plena conformidade com a abordagem qualitativa. No entanto, em função da variedade e tipos de questões propostas no instrumento de coleta de dados, optamos por quantificar alguns dados, de forma a subsidiarem as análises qualitativas.

Do ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa seguirá uma abordagem que considera as concepções dos sujeitos envolvidos não como verdadeiras ou falsas, mas como seu modo próprio de entender as coisas do mundo, no nosso caso específico, a forma como entendem o passado, cotejadas pelas reflexões teóricas. Embora considere a historicidade que há em tudo,

por centrar-se na atualidade e nos modos de pensar de sujeitos do hoje, entendemos que esta pesquisa tem caráter sociológico.

Podemos identificar algumas das características da investigação qualitativa nas ideias elencadas por Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) ao argumentarem que nesta perspectiva a fonte direta de dados é o ambiente natural; trata-se de uma abordagem descritiva, na qual os investigadores se interessam mais pelo processo do que pelo resultado final; a análise dos dados coletados é feita, geralmente, de forma indutiva; o significado atribuídos pelos sujeitos pesquisados assume importância vital, pois, a partir dele, podemos conhecer como interpretam e entendem as realidades experimentadas e produzidas por eles.

Quanto a utilização da abordagem qualitativa nos estudos referentes às demandas educacionais, Edinalva Aguiar (2013, p. 74) argumenta:

> essa abordagem tem sido amplamente utilizada também no Brasil nas pesquisas educacionais, notadamente naquelas que envolvem diretamente o ambiente escolar e seus sujeitos, contribuindo para evidenciar a relação entre macro e microcosmo e para desvelar a dinamicidade escondida nos rituais cotidianos.

Na abordagem qualitativa a revisão teórica é o momento do surgir das ideias que serão desenvolvidas no decorrer da pesquisa. Por isso, um dos passos iniciais deste estudo foi o levantamento do referencial teórico, identificando assim, os autores que estabelecem uma relação coerente com os propósitos da pesquisa e que são chamados para a discussão.

Partindo desse pressuposto, o pesquisador tem a oportunidade de selecionar autores cujas ideias lhe pareçam mais relacional com seu trabalho, alicerçando teoricamente o campo empírico e, ao estabelecer o intercâmbio entre teoria e empiria, as ações da pesquisa (elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta, organização e interpretação dos dados) se darão de maneira mais segura. Vale lembrar que as pesquisas metodologicamente apoiadas na abordagem qualitativa consideram que a produção do conhecimento se dá por meio da relação entre campo, sujeitos (pesquisador e pesquisados) e objeto.

Entendemos que o universo da pesquisa vai se definindo conforme seu andamento. Porém, é necessário que algumas decisões sejam tomadas já na partida. Em vista disso, no que tange ao campo empírico, decidimos que os sujeitos da pesquisa seriam jovens alunos das turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, regularmente matriculados no turno matutino no Colégio Estadual Luís Prisco Viana no município de Lagoa Real-BA. A opção por essa escola aconteceu por ser a única instituição a ofertar tal modalidade de ensino no referido município e a escolha dos sujeitos se deu por serem estudantes que, pela faixa etária, certamente já

acumularam maior conhecimento acerca da cultura histórica e que pelo seu percurso escolar espera-se que já detenham conhecimento histórico, tanto em nível dos conceitos substantivos quanto de conceitos epistemológicos, conhecidos também como conceitos de segunda ordem, possibilitando compreender suas ideias históricas, entre elas as concepções de passado e os sentidos que dão às dimensões temporais. As narrativas por eles produzidas contribuíram para responder as questões previamente levantadas e outras que surgiram no percurso da investigação. Como o campo empírico é também nosso local de trabalho, assinalamos que cuidamos para que os sujeitos da pesquisa não fossem nossos alunos e procuramos atender à recomendação metodológica de realizar o exercício do distanciamento epistemológico.

Para nos ajudar neste percurso da pesquisa, buscamos as reflexões de Maria Cecília Minayo (2005, p. 132) ao afirmar que "os instrumentos para construção de dados são parte fundamental da dinâmica de uma pesquisa cientifica". Atentas a esse alerta, optamos por usar um instrumento escrito, elaborado de modo a identificar o perfil socioeconômico dos alunos e apreender a compreensão da significância do passado para eles. Nesse sentido, optamos pelo uso de um questionário semiestruturado, composto por questões abertas e fechadas que atendesse às limitações de sua aplicação em sala de aula e estivesse de acordo a idade e modalidade educacional dos sujeitos. Após sua elaboração, ele foi inserido na plataforma digital *SurveyMonkey*,[4] criteriosamente selecionada para auxiliar na coleta e tabulação dos dados. Em sequência, realizamos a testagem deste instrumento a fim de corrigir possíveis falhas, cuidados que facilitaram sua aplicação no campo. Também foi dada atenção criteriosa às questões, pensadas de forma a levarem os jovens alunos à assunção de posições – não enquadradas como certas ou erradas –, ao tempo em que produzissem dados para nossa pesquisa, a exemplo de interesses e opiniões desses sujeitos em relação ao objeto estudado. Segundo Maria Cecília Minayo (2005, p. 132),

> os questionários se configuram como dispositivos normatizados e padronizados, que captam a presença ou ausência de determinada característica ou atributo no indivíduo, permitindo medir a magnitude com que essa característica ou atributo se distribui naquele grupo.

Em algumas questões do instrumento de pesquisa utilizamos a escala de Likert[5], intencionando dar ao aluno variadas opções de respostas niveladas, permitindo averiguar seu

---

[4] *SurveyMonkey* ferramenta para criação e publicação de questionários *online*, por meio de uma plataforma. Disponível em: https://pt.surveymonkey.com/?.

[5] Método de coleta de dados e análise desenvolvido por Rensis Likert (1903-1981) para medir atitudes de forma mais fidedigna possível e conhecer o grau de conformidade das pessoas em relação a algum tema.

grau de conformidade com a questão proposta. Dessa maneira, esperávamos que o instrumento provocasse nos sujeitos a explicitação de ideias que interessam aos fins da pesquisa.

Munidos do instrumento e da autorização da instituição, realizamos a aplicação do instrumento durante as aulas que tratavam de conhecimento relacionado ao nosso objeto, ou seja, durante as aulas de História. Apesar da gentil cessão do horário das aulas de história, tanto por parte da escola quanto do professor, foi necessário ocupar também os horários das aulas de sociologia e geografia, em função do tempo disponível para aplicação do instrumento, de forma a abarcar todos os sujeitos selecionados. A coleta dos dados aconteceu no dia 11 de novembro de 2019 e se deu de forma tranquila, contando com boa receptividade dos professores e, mais ainda, dos alunos, que ficaram curiosos e empolgados em participarem da pesquisa, especialmente, por poderem utilizar o celular para responder as questões.

Por meio da plataforma eletrônica de coleta de dados já mencionada, foi gerado um *link* disponibilizado *online* para os alunos. Notamos que uma vez aberto o *link* de acesso ao questionário em um celular, ele não estaria disponível uma segunda vez no mesmo aparelho, fato que consideramos positivo, já que esse mecanismo possibilitou maior controle sobre a produção desses dados, evitando que o mesmo aluno respondesse mais de uma vez. Prevendo algum imprevisto com o uso do recurso tecnológico, levamos alguns questionários impressos, antecipando, dessa forma, a resolução da principal dificuldade apresentada na coleta, ou seja, o fato de alguns alunos não terem ou não estarem com o celular na hora da coleta ou ainda não conseguiram conectar-se com a rede de internet disponibilizada pela unidade de ensino e, em função disso, alguns sujeitos responderam nos questionários impressos. Esse fato gerou a necessidade de adicionarmos manualmente na plataforma digital os dados correspondentes a 18 questionários de uma totalidade de 88, fato que não prejudicou a coleta de dados e o andamento posterior da pesquisa.

Durante a coleta deixamos os jovens alunos à vontade para responderem ou não as questões propostas e produzirem ou não as narrativas que justificassem suas escolhas. Nos resultados que constam neste texto mantivemos preservada as identidades dos sujeitos participantes da pesquisa, seguindo as normas e critérios impostos pela legislação específica quanto a realização de pesquisas com seres humanos. Dessa forma, quando necessário, a fim de não serem identificados pelos nomes, atribuímos um código identificador para esses sujeitos, sendo um número em algarismo romano (I, II e III) correspondente ao ano da série em curso, acrescidos da sequência numérica de sujeitos participantes (1 a 88).

Realizada a aplicação do instrumento, a organização dos dados quantitativos foi disposta sob a forma de gráficos e tabelas que auxiliaram no seu exercício analítico e por meio deles foi

evidenciado em determinadas questões, a proporção de respostas proferidas. Em conjunto com a análise dos dados numéricos, a interpretação das narrativas dos jovens alunos participantes da pesquisa foi feita com base na *análise de conteúdo*. Essa técnica se apresenta como uma importante ferramenta, encaixando-se bem em pesquisas de cunho qualitativo e se ajusta aos objetivos e instrumentos aqui propostos. Segundo Laurence Bardin (2009, p. 45), "a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" o investigador. Acreditamos que o uso dessa técnica contribuiu para os processos de análise dos dados.

Maria Cecília Minayo (2014, p. 303) ressalta que a "análise de conteúdo diz respeito a técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos". Para defender uma perspectiva interpretativa baseada na análise de conteúdo, essa autora dialoga com Laurence Bardin (2009, p. 45), que a define como sendo:

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O exposto acima concretiza a decisão de também utilizarmos essa técnica para tratamento dos dados. Dessa forma, constatamos que o contato com as ideias históricas apresentadas pelos jovens alunos, bem como outras informações coletadas em campo, subsidiaram as análises acerca das concepções de passado apresentadas por esses sujeitos e os sentidos por eles atribuídos às dimensões temporais, tratando-se de ler, de forma clara, bem como inferir sobre aquilo que estavam nelas subsumido, conforme nos alerta Edinalva Aguiar (2013, p. 84):

> um aspecto importante na análise de conteúdo é a atenção para o que está além da mensagem manifesta, isto é, a capacidade de elevar a interpretação a níveis que alcance "o não-dito", os conteúdos ocultos, os elementos simbólicos da mensagem.

Nesse sentido, no decorrer da análise de dados foram consideradas as respostas apresentadas pelos sujeitos e os silêncios, procedendo a "uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material (MINAYO, 2014, p. 308), na busca pela elaboração de um

texto que traduza os traços comuns e os traços diferentes, os evidentes e não evidentes contidos nas respostas, uma vez que, é preciso dar sentido às expressões do sujeito estudado e buscar mais profundamente a compreensão de suas respostas.

Na mesma linha de pensamento proposta por Edinalva Aguiar e Maria Cecília Minayo, autores que também defendem o uso da análise de conteúdo, João Amado, Antônio Pedro Costa e Nilma Crusoé (2013, p. 304) destacam um aspecto importante dessa técnica, qual seja,

> [...] o fato de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadro de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido "contexto" ou "condições" de produção. (grifos dos autores).

Inserto na análise de conteúdo, utilizamos também da modalidade *análise temática*. Consideramos que fazer uma análise temática "consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação, cuja *presença* ou *frequência* signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado" (MINAYO, 2014, p. 316, grifos da autora).

Para Maria Cecília Minayo (2014, p. 316-317),[6] a análise temática se desdobra em três etapas, por nós seguidas nessa fase da investigação e aqui resumidamente descritas. A primeira delas denominada *pré-análise* "consiste na escolha dos documentos a serem analisados e na retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa", no nosso caso, esse foi o momento de identificar o instrumento válido para produção de dados, descartando possíveis problemas que o invalidassem. Feito isso, procedemos a *leitura flutuante*, a qual "requer que o pesquisador tome contato direto e intenso com o material de campo", momento de leitura geral e ainda não aprofundada dos dados como um todo e, em sequência, a *constituição do corpus*, sendo este um "termo que diz respeito ao universo estudado em sua totalidade, devendo responder a algumas normas de validade qualitativa". Nessa leitura sistemática identificamos a *unidade de registro* (palavra-chave ou frase) contida na narrativa do sujeito - a *unidade de contexto*, ou seja, em qual contexto se deu a fala.

A segunda etapa da análise temática, nomeada *exploração do material*, "consiste essencialmente numa operação classificatória que visa alcançar o núcleo de compreensão do texto". Aqui, a partir da análise dos dados, buscou-se as palavras ou expressões significativas,

---

[6] Nesse trecho, todas as citações entre aspas são retiradas de Minayo (2014, p. 316-17).

“num processo de redução do texto”, ou seja, determinando as *categorias*, foram consideradas “expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado”.

Dessa forma, apresentamos resumidamente, na *Tabela 1*, como procedemos no tratamento dos dados na perspectiva da análise de conteúdo a fim de determinar, *a priori* (apenas um bloco de categorias, sendo – *passado prático* e *passado histórico*) e a *posteriori*, as outras categorias de estudo. Observe o enunciado dos critérios abaixo:

Tabela 1 – Resumo dos critérios para a categorização

Unidade de contexto	Unidade de registro	Categoria
Contém a resposta sobre o que foi perguntado no questionário	Composta por uma frase, uma oração, que represente a essência do tema tratado pela pergunta	Uma palavra ou frase que, após a inferência do pesquisador, represente a resposta da questão

Fonte: Elaboração própria.

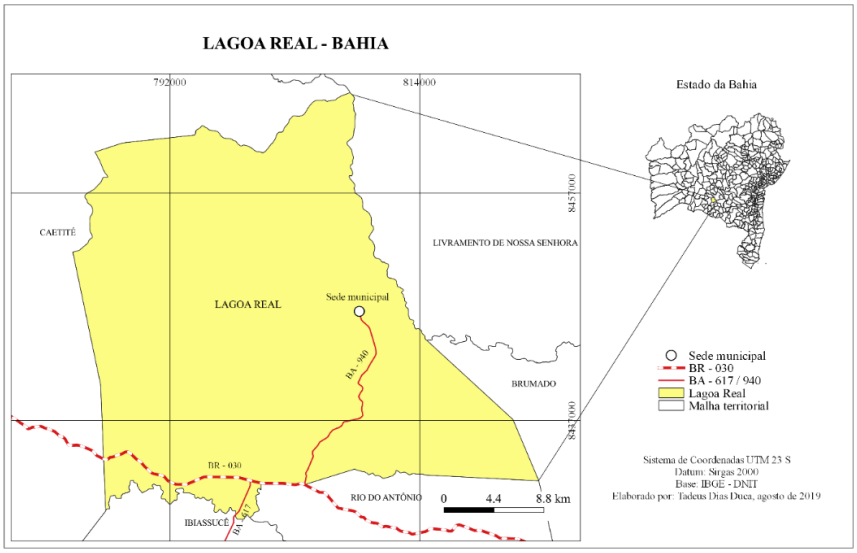
Na terceira e última etapa, foi realizado o *tratamento dos resultados obtidos e a interpretação*. Nesse ponto da investigação propomos as inferências e realizamos as interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado para subsidiar nossas análises. Nelas, foram consideradas as respostas apresentadas pelos sujeitos, bem como o não dito que, a nosso ver, é carregado de subjetividade e igualmente importa na investigação. Assim, com o aporte do referencial teórico e da abordagem qualitativa, foi possível estabelecer o diálogo com os autores que fundamentam essa investigação e que, compondo a interpretação dos dados empíricos, são apresentados no texto que segue.

1.2 O CAMPO EMPÍRICO E O JOVEM ALUNO, SUJEITO APRENDENTE

1.2.1 Apresentando o lugar: o município de Lagoa Real

Lagoa Real é um município baiano emancipado no dia 13 de junho de 1989, está localizado no Sudoeste da Bahia à 731 km da Capital, Salvador. Possui os seguintes municípios limítrofes: ao Norte, Livramento de Nossa Senhora; ao Sul, Rio do Antônio e Ibiassucê; a Leste, Livramento de Nossa Senhora e a Oeste, Caetité. Apresenta uma superfície de 996.292 km², tendo como vegetação predominante a Caatinga e clima semiárido. Observe o mapa abaixo:

Figura 1 – Mapa do município Lagoa Real-BA



Fonte: Arquivo pessoal Tadeus Dias Duca (imagem cedida pelo autor).

Em 2010, sua população atingiu o contingente de 13.934 habitantes, destes 79,9% residem na zona rural do município e 20,1% na zona urbana, possui uma densidade demográfica de 15,88 hab/km²; apresentando PIB per capita (2016) de 5.428,39 reais. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) foi de 0,545 no ano de 2010. De acordo com dados desse mesmo ano, o município apresenta uma taxa de analfabetismo de 39,1% para a população maior de 15 anos[7].

Comparado com os outros 417 municípios do Estado da Bahia, Lagoa Real assume a posição de 403º lugar no ranking divulgado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) quanto à renda per capita dos municípios do estado. Observamos que esse dado impacta diretamente no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), estando bem abaixo do ideal numa escala que vai de 0,5 a 0,599.

> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ‘é uma medida resumida do progresso em longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde’. Esse índice foi criado com o objetivo de fazer frente às avaliações realizadas através dos dados do PIB (Produto Interno Bruto), que trabalha apenas na perspectiva econômica. (DUCA; PIMENTEL, 2017, p. 158, grifos no original).

[7] IBGE. **Lagoa Real:** População. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/lagoa-real/panorama. Acesso em: 26 mar. 2018.

Quando buscamos conhecer os dados referentes a renda dos munícipes, constatamos a seguinte informação, divulgada pelo IBGE (2017)[8]:

> Em 2016, o salário médio mensal era de 1.7 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 5.1%. [...] considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 56.4% da população nessas condições, o que o colocava na posição 41 de 417 dentre as cidades do estado e na posição 282 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

O município de Lagoa Real apresenta uma população de 79,9% residente na zona rural, como referenciado anteriormente. Tal, aspecto é evidenciado nos dados referentes a economia e a cultura do município, já que a economia gira em torno das atividades agrárias e de culturas de subsistências, com pequenos núcleos voltados ao setor secundário (atividades ceramistas e cooperativa para processamento de leite e beneficiamento de cereais). A cultura relacionada ao meio rural é pujante nesse município, a exemplo da tradicional Missa do Vaqueiro, vaquejada, cavalgadas, ternos de reis, entre outros movimentos culturais, realizados na sede e na zona rural do município, o que lhe rende a alcunha de "Terra da Vaquejada".

Ao perscrutar os dados divulgados pelo IBGE (2017)[9], em relação a educação do município, constatamos que a taxa de analfabetismo é de 39,1% para a população de até 15 anos[10]. De fato, caracteriza uma taxa muito alta e preocupante. No entanto, podemos fazer uma projeção de melhoria a longo prazo, uma vez que a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 97,5% para o mesmo ano base da pesquisa[11].

Atentando para os aspectos educacionais de Lagoa Real, no resumo dos dados apresentados pelo IBGE (2017), observamos que o município conta com 19 estabelecimentos de Ensino Fundamental e apenas 1 estabelecimento de Ensino Médio, todos vinculados à rede pública. Quanto aos dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o ano de 2017, divulgados pelo sítio eletrônico da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI, 2019), são os seguintes: "em 2017, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4,8 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.2". Observamos que esses dados revelam que o município não atingiu

---

[8] IBGE. **Lagoa Real:** Trabalho e rendimento. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/lagoa-real/panorama. Acesso em: 28 jul.2019.

[9] Vale ressaltar que os dados apresentados em 2017 sobre o analfabetismo no município em questão, ainda são os mesmos divulgados pelo IBGE em 2010.

[10] IBGE. **Lagoa Real:** Educação. 2010a. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/lagoa-real/panorama. Acesso em: 28 jul.2019.

[11] IBGE. **Lagoa Real:** Educação. 2010B. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/lagoa-real/panorama. Acesso em: 28 jul.2019.

a meta projetada para os anos finais do ensino fundamental e teve queda em relação a avaliação anterior que era de 5,0 para os anos iniciais e 3,3 para os anos finais do ensino fundamental.

Porém, não encontramos divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o Ensino Médio deste município relativo ao período referido e nenhum tipo de informação justificando a não divulgação desse dado. Ressaltamos ainda que o município de Lagoa Real não conta com nenhuma instituição de ensino superior pública ou privada.

A situação socioeconômica e educacional do município de Lagoa Real, divulgada pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI, e que apresentamos aqui, sinaliza o importante papel que assume a educação frente aos desafios presentes na sociedade contemporânea em promover maiores oportunidades de acesso e permanência de crianças e jovens à escola, por meio do aprimoramento e implantação contínuas de políticas públicas e, no âmbito escolar, de estratégias didático-pedagógicas que objetivem o refinamento do senso crítico e reflexivo de todos os envolvidos no processo educacional.

1.2.2 Delimitando o campo empírico: a escola

Historicamente, os grupos sociais estabelecem relações entre seus membros que se configuram, entre outros aspectos, em um projeto de educação a ser desenvolvido pela instituição social denominada *escola* e os objetivos que permeiam essa instituição precisam estar articulados às necessidades socioculturais desses grupos.

No prefácio à 43ª edição do clássico livro *Escola e Democracia*, Dermeval Saviani (2018, p. 26) argumenta que, no século XVIII, a sociedade moderna

> [...] forjou o conceito de escola pública estatal e buscou implantar, no século XIX, os sistemas nacionais de ensino como instrumentos de democratização com a função de converter súditos em cidadãos. [...] E o povo, para se transformar de súdito em cidadão, isto é, para ser capaz de governar ou de eleger e controlar quem governa, deve ser educado. Para esse fim é que foi instituída a escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica.

O autor supracitado caracteriza o objetivo da escola por meio do significado histórico que ela apresenta para a sociedade contemporânea.

Tratando também da escola e de sua complexidade, Juarez Dayrell (2007, p. 1118), argumenta que ela “apresenta-se como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões”, divididas entre normatização e vivências cotidianas que, muitas vezes, fogem às regras pré-estabelecidas. Para ele, a escola

> institucionalmente, é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos sujeitos. No cotidiano, porém, convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. (DAYRELL, 2007, p. 1118).

A reflexão acima, nos ajuda a entender a escola – em especial a escola pública – não somente como um local de trabalho que exige organização da ação educativa, mas, sobretudo, como espaço genuíno de relações sociais que deve ser preservado em suas funções de formação acadêmica, social e cultural do sujeito, bem como, ser reconhecida como instituição autônoma sempre a serviço da sociedade.

Atentando às dimensões apontadas pelos dois autores logo acima referidos, apresentamos aqui a caracterização da escola selecionada como campo empírico de nossa investigação.

Figura 2 – Fachada do Colégio Estadual Luís Prisco Viana

Fonte: Arquivo pessoal.

O Colégio Estadual Luís Prisco Viana, fundado no ano de 1973, é a única instituição de ensino a ofertar a modalidade de ensino médio no município de Lagoa Real, sendo qualificada como escola de médio porte. Está situado na Avenida Parque do Vaqueiro s/nº, bairro Centro, Lagoa Real-BA, é uma instituição pública de ensino sob a jurisdição do Núcleo Territorial de Educação (NTE-13), órgão representativo da Secretaria de Educação da Bahia (SEC/BA) na

região. No dia 06 de julho de 2018, o Colégio ganhou nova sede, quando foi realizado o ato inaugural, no entanto, que suas primeiras atividades pedagógicas e administrativas começaram a ser realizadas a partir do dia 23 daquele mês[12].

Atualmente, suas dependências físicas estão distribuídas em 8 salas de aula, laboratório de ciências, sala de vídeo, sala de informática, biblioteca, quadra esportiva coberta, pátio, cantina, despensa, salas de professores, de direção e vice direção, coordenação e secretaria, banheiros masculinos e femininos, espaços destinados a arquivo, almoxarifado, depósitos, além de amplas áreas livres. Observamos que o projeto arquitetônico atende às necessidades de acesso e oferece comodidade para a comunidade escolar.

No ano letivo de 2019[13], seu quadro de funcionário conta com 36 profissionais distribuídos nos cargos/funções com diferentes vínculos empregatícios, a exemplo de profissionais efetivos, contratados por meio do sistema REDA (Regime Especial Direto Administrativo) e ainda, profissionais cedidos pela Prefeitura Municipal. Destes, 22 são professores, sendo 8 do sexo masculino e 14 do sexo feminino e possuem formação na área de atuação. Constatamos que deste contingente, 2 profissionais assumem respectivamente o cargo de diretor e de vice-diretor, 1 é coordenador pedagógico e outro está em licença para realização de curso. Os demais profissionais estão distribuídos nas seguintes funções: 1 secretaria escolar, 2 apoios administrativos, 4 serventes, 3 merendeiras, 2 porteiros e 2 vigias.

O Colégio atende alunos oriundos da zona rural e da sede de Lagoa Real, bem como de municípios vizinhos, com um contingente de 538 matrículas realizadas no ano letivo de 2019. Dentre seus alunos, 274 são do sexo masculino e 264 do sexo feminino. Este colégio oferta nos três turnos o Ensino Médio nas modalidades de Ensino Regular e Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Tratando-se de exigência legal, mas também representando uma maneira de revelar as concepções de educação e do papel da escola, o PPP (Projeto Político Pedagógico) é um documento no qual essa explicitação deve aparecer. É, portanto, uma proposta que reflete a função da escola, ao tempo que prevê a efetivação de sua prática. Dessa forma, se faz necessário que as instituições de ensino representadas pela comunidade escolar na qual se insere, observem os preceitos legais, especialmente no que se refere aos direitos assegurados à pessoa e a sua escolarização, a fim de melhor elaborar seu projeto pedagógico, sem perder de vista a atualização dos debates e pesquisas educacionais.

---

[12] Ver diário oficial portaria nº 6607/2018.
[13] Dados coletados em 05 julho de 2019, junto à secretaria do Colégio Estadual Luís Prisco Viana.

Nesta perspectiva, buscamos conhecer o que a escola em questão propõe em seu PPP para a comunidade escolar e, em especial, para a formação do aluno. De acordo com a proposta vigente desde 2017, um dos objetivos propostos é

> Garantir o desenvolvimento integral do educando através de uma formação que contemple a cidadania, a ética, a autonomia intelectual, a preparação para o trabalho e a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, promovendo um diálogo entre a teoria e prática. (CELPV-PPP, 2017, não paginado).

O texto do documento prevê, portanto, uma formação escolar alinhada às legislações vigentes. Mas, nos preocupa o cumprimento dessas aspirações, principalmente no que se refere ao diálogo entre teoria e prática, devido à ausência de possibilidades concretas de sua efetivação, especialmente no que tange a recursos didáticos e laboratórios equipados.

Em sua redação, o documento apresenta a intenção do Colégio quanto a formação acadêmica e sociocultural dos alunos, conforme podemos observar no excerto abaixo:

> [...] anseia possibilitar e efetivar mudanças planejadas e coletivas, firmando um compromisso com a aprendizagem do discente e da educação para o exercício da cidadania, desenvolvendo um trabalho que tenha como missão formar sujeitos mais críticos, participativos socialmente, autônomos e transformadores de suas realidades e, por conseguinte, da realidade social. (CELPV-PPP, 2017, não paginado).

Pensando nessa formação e no ensino médio como o nível escolar no qual se situam os sujeitos de nossa pesquisa, entendemos que ele deve possibilitar o dilatamento do universo de experiências do aluno em seu processo permanente de construção social e de formação acadêmica. Sobre essa etapa da educação básica Juarez Dayrell (2007, p. 1116) discorre:

> Antes, significava o caminho natural para quem pretendia continuar os estudos universitários. Agora, principalmente com a sua incorporação à faixa de obrigatoriedade do ensino, tornou-se também a última etapa da escolaridade obrigatória e, para a grande maioria dos jovens, o final do percurso da escolarização.

No contexto atual, o ensino médio tem assumido fortemente o lugar de apenas mais uma etapa da vida educacional do aluno. Nesse sentido, o autor alude às poucas possibilidades de continuação dos estudos, para além dessa etapa, para a grande maioria dos jovens.

Problematizando um pouco esse lugar que assume o ensino médio, entendemos que ele não deve ser encarado apenas como etapa complementar da Educação Básica, uma vez que essa

modalidade se reveste de disputa quanto aquilo que se deve ou não ser oferecido em seu currículo e na organização da cultura escolar. Reafirmamos que essa etapa de escolarização dilata o universo de experiências do aluno, tanto no que se refere à convivência com seus pares, quanto ao oferecimento de experiências que possibilitam aprimorar o conhecimento. Embora, juntamente com o autor acima, nos preocupe que para muitos jovens essa etapa da educação encerre sua vida acadêmica.

Continuando a análise do documento, destacamos que em seu corpo textual constam elementos que devem compor uma proposta pedagógica da/para a escola, partindo do princípio que o Colégio Estadual Luís Prisco Viana é um local de trabalho, contando, portanto, com organização própria das suas repartições e definição das funções desempenhadas pelos sujeitos nele inseridos (professores, alunos, funcionários, pais e demais agentes da comunidade escolar). No contato com o PPP[14], observamos que seu desenvolvimento prevê uma ação coletiva, explícita seus princípios teóricos (e, pela corrente indicada, sócio-político) e nos leva a inferir[15] acerca da teoria da aprendizagem a ser emprega pela escola, como podemos observar no fragmento abaixo:

> O projeto proposto neste documento está fundamentado numa **metodologia participativa**, de responsabilidade coletiva com **pressupostos teóricos pautados na pedagogia progressista**. A **aprendizagem significativa** é a base norteadora deste texto. (CELPV-PPP, 2017, não paginado, grifo nosso).

Tratando de sua concepção de ensino-aprendizagem e currículo escolar, o PPP apresenta uma visão que

> [...] direciona sua reflexão e prática para a aprendizagem, buscando uma prática pedagógica interdisciplinar, uma vez que o foco da educação não está voltada diretamente para o ensino, mas para a construção do conhecimento integrado observando a realidade social que o aluno está inserido. O trabalho realizado na escola está em consonância à Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, mas acima de tudo busca ter como ponto de partida o que o aluno já sabe, a realidade local com suas especificidades para em seguida partir para o global. (CELPV-PPP, 2017, não paginado).

---

[14] Constatamos que este documento não se encontra dentro das normas técnicas, a exemplo das citações, paginação e não traz as devidas referências das obras utilizadas, fato que dificulta a sua utilização como instrumento de apoio pedagógico.

[15] Usamos o termo *inferir* porque o documento não nos permitiu identificar se, ao se referir à "aprendizagem significativa", está respaldando a teoria da aprendizagem de David Ausubel ou adjetivando um tipo de aprendizagem pretendida.

Segundo o excerto acima, fica evidente que a visão exposta pela escola em seu PPP intenciona o desenvolvimento da aprendizagem, por meio da "construção do conhecimento integrado" com a realidade social do aluno. Com isso, notamos que as práticas de ensino propostas pela escola por meio desse documento, se voltam para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares e outras que partem da realidade local, entendendo que estas envolvem o aluno na descoberta e construção efetiva do conhecimento, propiciando, dessa forma, uma melhor aprendizagem. Consideramos como pertinentes tais estratégias de ensino, vez que "uma boa parte da responsabilidade pela falta de simpatia dos estudantes com as escolas e com o que se ensina nelas está nos conteúdos e na forma como se organiza a cultura escolar" (SACRISTÁN, 2005, p. 201). No entanto, não encontramos uma autoavaliação da unidade de ensino sobre se de fato, o que é proposto em seu PPP é alcançado. Assim, para confirmarmos a efetivação dos objetivos e ações nele previstos precisaríamos de uma investigação mais aprofundada, o que escapa ao escopo da presente pesquisa.

Com relação as atividades pedagógicas propostas para o aluno, o PPP informa que

> [...] a escola procura orientar e organizar a atividade com acompanhamento em sua aprendizagem e em seus aspectos biopsicossociais, possibilitando que o aluno autoavalie a aprendizagem e perceba os esforços necessários para superar as limitações. A escola busca, também, organizar atividades culturais, lúdicas e esportivas para incentivar a permanência do aluno na escola, assim como, conhecê-lo bem quanto à: história escolar, habilidades, nível de aprendizagem, interesse, aptidões e dificuldades. (CELPV-PPP, 2017, não paginado).

Analisando a citação acima, percebemos que a instituição de ensino não deixa clara a forma como as ações que dizem respeito a conhecer melhor o aluno – a exemplo da história escolar, habilidades, nível de aprendizagem, entre outros elencados – serão implementados ao longo do ano letivo. Apesar disso, reconhecemos a intencionalidade positiva da escola, ao intentar conhecer seus sujeitos e seu entorno no intuito de desenvolver atividades educacionais, culturais e esportivas, que contribuam para superar os limites de aprendizado enfrentados pelos alunos, ao tempo que promova a valorização da bagagem cultural que apresentam anteriormente e para além da escola.

1.2.3 Sujeito aprendente: o jovem aluno

De acordo os estudos realizados por José Gimeno Sacristán (2005, p. 11) "o aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os

adultos [...] que têm o poder de organizar a vida dos não adultos". Assim, esse se apresenta como o jovem menor em estado de escolarização, sendo sua presença tão naturalizada que passa despercebida, na maioria das vezes,

> [...] sem que paremos para pensar se isso foi sempre assim, se ocorre universalmente, se será sempre assim, se será um estado do qual necessariamente surgem consequências sempre positivas para eles ou não, como vivem essa tarefa, com quais dificuldades, preocupações vão às aulas, o que encontrarão ali, que desejos deixam ao sair de suas casas e quais deixam na porta da escola, que história têm ou que futuro os espera. (SACRISTÁN, 2005, p. 14).

O autor José Gimeno Sacristán (2005, p. 14) chama atenção para a falta de notoriedade do aluno como objeto de investigação, afirmando que

> [...] a pesquisa educacional, nas últimas décadas, optou por tornar como objeto preferido o professor, dando atualidade a um discurso que também dividiu e parcelou o objeto de estudo. Curiosamente, em nosso contexto, **o sujeito professor está muito mais presente no discurso dos especialistas do que o aluno**. (grifo nosso).

Embora o autor se refira ao contexto espanhol, entre nós essa realidade não é diferente, conforme nos aponta Lana Siman (2001), ao evidenciar que "há uma lacuna nos estudos que envolvem os alunos e a constituição dos saberes históricos em suas vidas" (SIMAN *apud* AGUIAR, 2013, p. 29). A partir das leituras realizadas, também constatamos poucos trabalhos que levam em consideração a voz do aluno como sujeito.

Para melhor exemplificar as pesquisas nas quais o aluno se apresenta como sujeito, apresentamos os resultados obtidos no banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB). Observamos que das 114 dissertações publicadas até o ano de 2018, apenas 5 (ou seja 4,3%) apresentam o aluno como sujeito central das pesquisas. Tal ausência é apontada por José Gimeno Sacristán (2005, p. 15) ao afirmar que "em poucas ocasiões o sujeito escolarizado aparece no centro das controvérsias". Indicando as possíveis consequências dessa omissão, sugere que "aqueles que têm mais presença no sistema escolar podem ficar dessa forma diluídos no discurso, ausentes em nossas consciências e relegados a um segundo plano em nossas preocupações" (SACRISTÁN, 2005, p. 15). Além disso, continua este autor, "ao acreditamos que são 'menores', sua voz não importa e não os consultamos para elaborar ou reconstruir a ideia que temos sobre quem eles são" (SACRISTÁN, 2005, p. 14, grifo do autor).

Na tentativa de dar voz a esses jovens alunos, que certamente já acumularam conhecimento histórico em seu percurso escolar e em meio à cultura histórica geral, é que elegemos como sujeitos dessa investigação os estudantes do ensino médio, do turno matutino, do Colégio Estadual Luís Prisco Viana no município de Lagoa Real-BA. Acreditamos que as narrativas por eles produzidas têm relevância e contribuíram para responder às questões por nós levantadas, relativas ao objeto de estudo desta investigação. Justificamos que a escolha das turmas do turno matutino não teve um critério rigoroso, se dando apenas pela maior facilidade na coleta de dados nesse turno.

Juarez Dayrell (2007, p. 1125), tratando sobre a escola e a socialização juvenil, argumenta que a proposta educativa "demanda dos seus professores uma postura de escuta que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida". Então, a reflexão oferecida por este autor sugere que nos coloquemos na posição de ouvintes, insertos no cenário sociocultural no qual habita os alunos que, conforme assinalamos acima, poucas vezes têm oportunidade de fala. Nessa conjuntura, a máxima "dar voz ao sujeito" se apresenta como oportunidade de trazerem à tona seus projetos de vida, sonhos e angústias. Julgamos necessário que sua voz ecoe, proporcionando assim a oportunidade de construção de sentidos, fazendo do aluno ator do enredo por ele criado e, em consequência, promovendo no professor um exercício de escuta e empatia.

Atendendo a essa necessidade, passamos a apresentar a caracterização de nossos sujeitos no que se refere às condições econômicas e socioculturais e, mais adiante, suas ideias e sentidos sobre o passado, elaborada a partir dos dados coletados com a aplicação do instrumento de pesquisa. Observe na *Tabela 2* a totalidade dos sujeitos inicialmente selecionados para a aplicação do instrumento de pesquisa, todos do turno matutino, agrupados por sexo e série de acordo com a matrícula.[16]

Tabela 2 – Quantidade de alunos por turma

Sexo	**Turmas**					**Total**
	1° matutino		**2° matutino**		**3° matutino**	
	1º A	1º B	2º A	2º B	3º A	
Feminino	12	23	15	13	25	88
Masculino	17	11	4	8	13	53
Total	29	34	19	21	38	**141**

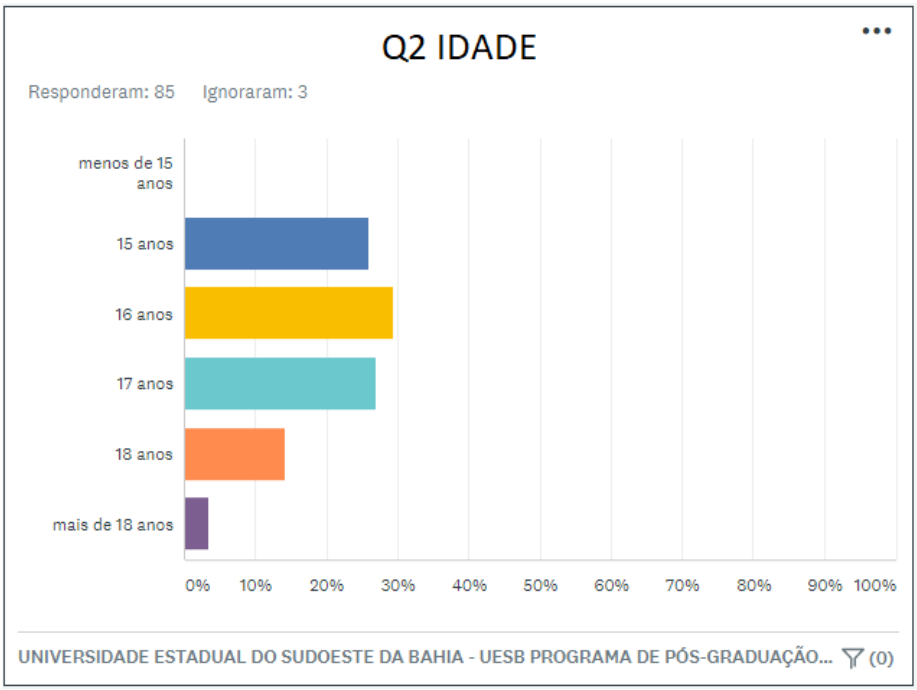
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

[16] Todos os dados relativos aos alunos correspondem a matrícula do ano de 2019 e/ou dados coletados com a aplicação do instrumento de pesquisa.

Na tabela acima, podemos observar que 62,4% desses jovens alunos são do sexo feminino, dado que nos chama a atenção, por contrastar com o total de matriculados, cujo maior contingente é do sexo masculino de acordo aos números apresentados na matrícula do ano letivo de 2019. Esse dado nos leva a inferir que essa diferença pode ser explicada por motivos relacionados à oferta, por essas turmas serem compostas por jovens alunos que ainda não trabalham formalmente, optando assim para realizarem seus estudos no diurno e que – ao menos nesse caso – as mulheres conseguem se manter e concluir os estudos em maior número que os homens.

Durante a aplicação do instrumento de pesquisa nem todos os alunos estavam presentes. Aqueles que responderam ao questionário proposto totalizam um contingente de 88. Vale ressaltar que a coleta de dados com 88 sujeitos não inviabiliza nossa investigação, uma vez que ela está ancorada na perspectiva metodológica da abordagem qualitativa e, por isso, levamos em consideração a qualidade das respostas obtidas em relação ao nosso objeto. Dentre os respondentes, a maioria, ou seja, 67,06% é do sexo feminino, dado já observável na *Tabela 1* que apresenta os dados da matrícula. Esses jovens alunos se encontram na faixa etária de 15 e 18 anos, com apenas uma porcentagem de 3,53% acima de 18 anos, o que implica dizer que estão de acordo com a idade/série em curso. Vejamos o *Gráfico 1* a seguir:

Gráfico 1 – Percentual de jovens alunos por idade



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Em relação a cor declarada desses sujeitos 47,62% se declarou de cor parda/mulata, 7,14% de cor negra e 4,76% não respondeu a esta pergunta, dado que nos leva a inferir que essa porcentagem de sujeito não sabe ou, por algum motivo não expressado, tem dificuldade de declarar sua cor.

Outro aspecto por nós destacado é que não há grande disparidade no número de alunos matriculados no turno matutino entre aqueles que residem na zona rural e na zona urbana (contando os dos municípios vizinhos),[17] o que pode ser observado na *Tabela 3*:

Tabela 3 – Origem dos alunos

Origem	**Série**			**Total**
	1° Ano	2° Ano	3° Ano	
Zona rural	42	16	20	**78**
Zona urbana	21	24	18	**63**
Total	63	40	38	**141**

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

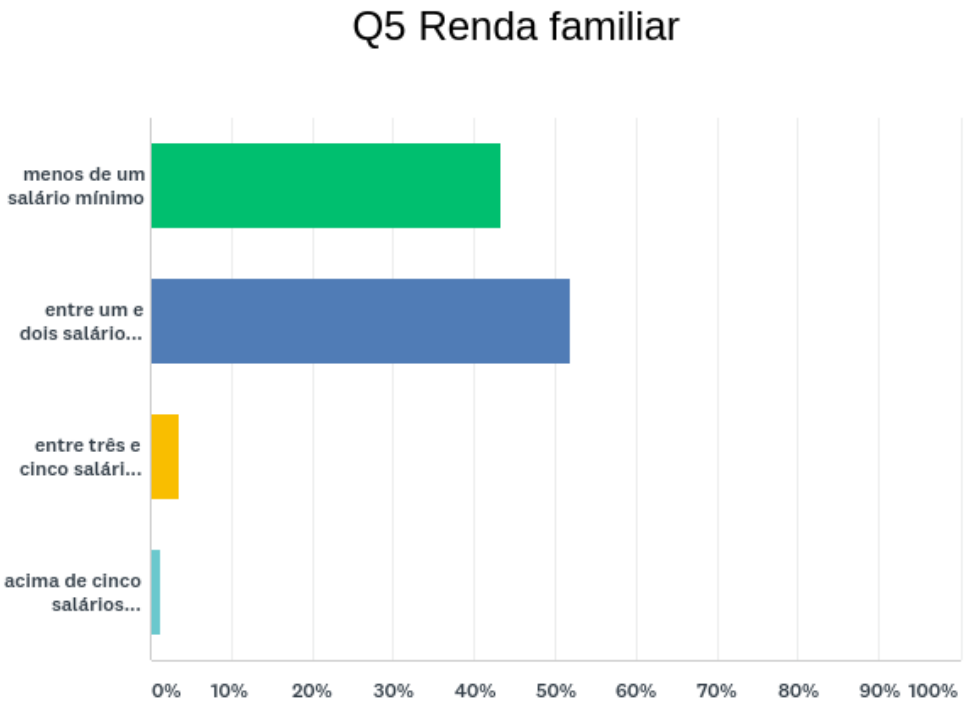
Falamos anteriormente que o público maior desta unidade de ensino é oriundo da zona rural, observamos na *Tabela 3* que esse dado se aplica às turmas selecionadas para essa pesquisa, mesmo que seja pequena a diferença, conforme constatamos nessa tabela, ou seja 55,3% residem na zona rural e 44,7% na zona urbana. Esse fato nos leva a afirmar que as instituições educacionais precisam se atentar para sua responsabilidade em relação aos alunos residentes rurais, dando-lhes oportunidades iguais de acesso e permanência na escola. Preocupado com essa realidade, o Colégio Estadual Luís Prisco Viana sugere em seu PPP que "a educação oferecida no município necessita pensar essa população do campo garantindo-lhe o direito de um ensino contextualizado que priorize a socialização do sujeito e a permanência do seu meio". Concordamos com essa proposição por defendermos a ideia de a escola deve ser útil ao público que atende e, quando falamos de escola pública, advogamos que sua contribuição social deve estar alinhada aos projetos, desejos e necessidades dos alunos, julgando ser importante que o discurso vá além da máxima "contribuir na preparação destes alunos para vida", por entendermos que eles já estão nela e, muitas vezes, sem encontrar seu lugar. Recorremos novamente a Gimeno Sacristán (2005, p. 17), lembrando a concretude do sujeito aluno, ao afirmar que

[17] Os alunos oriundos da zona rural utilizam o transporte escolar do Programa *Caminho da Escola*, ação do Governo Federal.

> nas salas de aula repletas, encontramos seres reais com um status em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à ideia que os adultos haviam feito deles.

Outro dado que destacamos com base na resposta de nossos sujeitos se refere ao número de cujas famílias são beneficiadas pelo Programa Federal de Transferência de Renda, *Bolsa Família*. Observamos que dos 141 alunos, 55 (39,0%), estão incluídos no referido programa[18]. Essa informação está em consonância com os dados sobre a renda per capita do município, anteriormente apresentados, sendo incluído pelo IBGE entre os mais pobres do estado da Bahia. Dessa forma, os dados demostram a importância do papel da escola nesse contexto, uma vez que ela representa também oportunidade de aquisição de benefícios socioeconômicos por parte das crianças e jovens que nela adentram. Percebemos então, que essa quantidade de jovens alunos cujas famílias são beneficiadas pelo Programa Federal de Transferência de Renda, *Bolsa Família* é justificada quando inferimos os dados referente à Renda Familiar dos sujeitos. Vejamos o *Gráfico 2*:

Gráfico 2 – Renda familiar dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

[18] Ao analisarmos o total de 538 alunos matriculados no ano letivo de 2019 no Colégio Estadual Luís Prisco Viana, observamos que as famílias de 222 desses alunos são beneficiadas pelo Programa Federal de Transferência de Renda, *Bolsa Família*, correspondendo a 41,2%.

Nos chama atenção o número de sujeitos que afirmam ser a renda familiar menor que um salário mínimo, representando 43,37% da totalidade. O que nos leva a crer que estes jovens alunos devem buscar atividades remuneradas que contribuam com o sustento familiar, significando precoce inserção no mundo do trabalho e a compatibilização entre trabalho e vida escolar. Notamos que 20,45% afirmou trabalhar em atividades remuneradas como agricultura ou no comércio local nas funções de atendente, revendedor, nos serviços domésticos como faxineiras ou ainda como autônomos, exercendo a função de manicure. Consideramos normal a situação dos 79,55% que afirmaram não trabalhar, já que são jovens em estado de escolarização. Avaliando esse contexto, podemos afirmar que a condição econômica dos jovens alunos sujeitos da pesquisa é muito baixa, refletindo os dados já mencionados sobre a posição assumida por Lagoa Real (403º entre 417 municípios avaliados) em relação à sua renda per capita, revelando a vulnerabilidade econômica e a pobreza, aspectos que contribuem para a diminuição dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) deste município e, consequentemente, para a oferta de melhores condições socioeconômicas para esses sujeitos e seus familiares.

Buscando compreender os dados apresentados até aqui, ao tempo em que discorremos sobre a condição socioeconômica do jovem aluno ingresso no ensino médio, trazemos a reflexão proposta por Juarez Dayrell (2007, p. 1108) quanto a construção da condição juvenil[19]:

> É importante situar o lugar social desses jovens, o que vai determinar, em parte, os limites e as possibilidades com os quais constroem uma determinada condição juvenil. Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil.

Se alinharmos a fala do autor acima ao contexto dos sujeitos selecionados para essa pesquisa, podemos afirmar que a condição juvenil por ele apontada, diz muito desses sujeitos, por exemplo, sua precoce inserção no mundo do trabalho, já que ela acontece mesmo antes de uma formação acadêmica adequada, motivada, na maioria das vezes, pela insuficiência econômica da família, levando-os a engrossar as estatísticas dos subempregos e, consequentemente, diminuindo a permanência na escola. Assim, entendemos que qualquer

[19] Condição juvenil "refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc." (DAYRELL, 2007, p. 1108).

instituição pública inserida em contextos onde se evidencia a pobreza, ocasionada pela má distribuição de renda e por falta de ações governamentais quanto a implementação de políticas públicas, se torna o local de convivência e manutenção cultural mais procurado pela população em seu entorno, por ser acessível e não exigir maiores dispêndios financeiros.

A questão sociocultural também serviu como norteadora para caracterização do sujeito em suas dinâmicas de ocupação e entretenimento. Para tanto, formulamos a pergunta "*Além de estudo e/ou trabalho, indique a(s) atividade(s) que ocupa(m) a maior parte do seu tempo:"*, as respostas obtidas podem ser vistas na *Tabela 4* a seguir:

Tabela 4 – Ocupação do tempo livre dos alunos

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
ler livros e revistas	22,62%	19
ouvir música	46,43%	39
encontrar os amigos	32,14%	27
ficar com a família	58,33%	49
assistir TV	28,57%	24
assistir filmes e séries	45,24%	38
namorar	21,43%	18
praticar esportes	16,67%	14
práticas religiosas (igreja, terreiro, centro espírita, seitas etc.)	15,48%	13
navegar na internet	46,43%	39
redes sociais	58,33%	49
games	19,05%	16
assistir filmes e séries com conteúdo histórico	10,71%	9
participar de grupo artístico (musical, teatro, dança etc.)	1,19%	1
participar de movimentos políticos (associação comunitária, movimento estudantil etc.)	1,19%	1
Total de respondentes: 84		

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

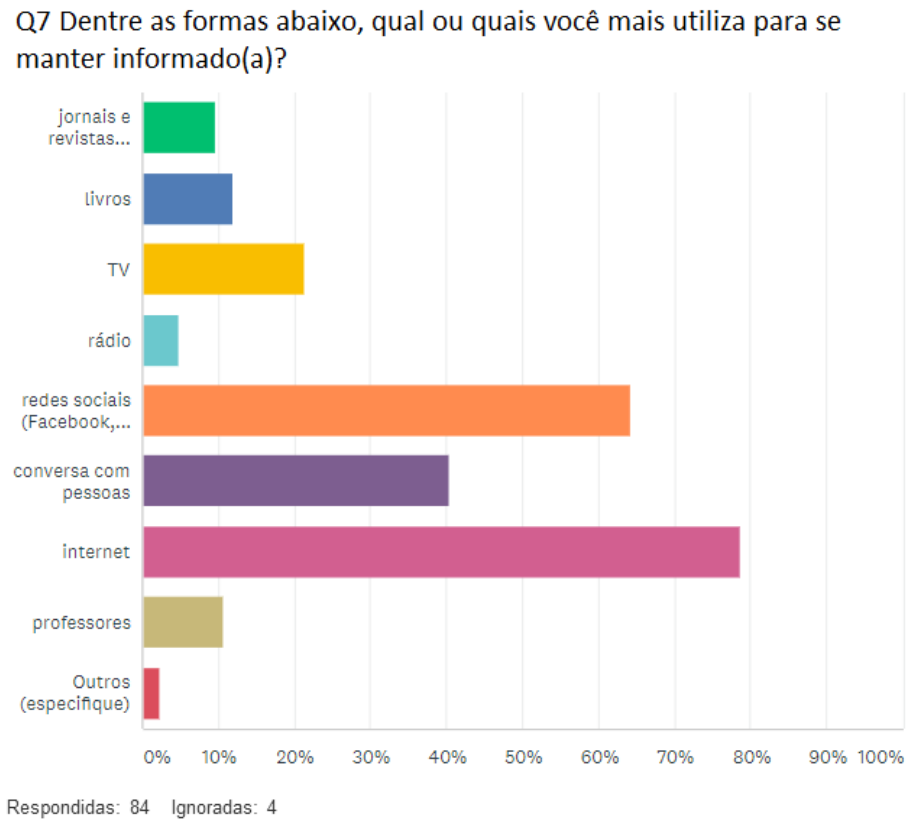
Por meio dos dados apresentados na *Tabela 4*, constatamos que estar em convívio familiar, juntamente com as redes sociais representam a atividade que mais ocupa o tempo livre desses jovens alunos, estando ambos empatados em 58,33%, seguido do entretenimento com multimeios eletrônicos em atividades como: ouvir música (46,43%), navegar na internet (46,43%) e assistir TV (28,57%) apresentam nessa ordem atividades de maior preferência para ocupação do tempo livre. Os dados acima nos chamam atenção também por identificarmos

como pequena ou quase inexistente a participação desses jovens alunos em grupos artísticos e movimentos políticos, o que pode, de certa forma, influenciar em sua atuação como cidadãos.

Outro aspecto que precisa ser destacado é que Lagoa Real é um município pequeno, com poucas possibilidades de lazer, especialmente no âmbito cultural, o que certamente reduz as possibilidades de acesso a eventos dessa natureza, realidade aliás, da grande maioria das cidades brasileiras, principalmente aquelas localizadas no interior e longe dos grandes centros.

Ainda dentro da perspectiva de análise de perfil sociocultural dos sujeitos, lhes perguntamos: *"Dentre as formas abaixo, qual ou quais você mais utiliza para se manter informado(a)?"*. Para essa questão lhes oferecemos um rol pré-estabelecido de alternativas. Vejamos o resultado obtido no *Gráfico 3:*

Gráfico 3 – Meios de informação utilizados pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No que tange à quantidade de respostas, observamos que 4 sujeitos não responderam essa questão, que estão representadas no gráfico acima como ignoradas. Os dados demonstram que para se manter informado a internet é a forma mais usada por eles, representando 78,57%, seguida das redes sociais (*Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp*) que configuram 64,29%

da preferência. Com isso, podemos afirmar que esses jovens alunos expressam uma característica dessa “geração informatizada”, que utiliza as tecnologias digitais, sobretudo o celular e seus aplicativos, para se manterem informados e, assim, em seu cotidiano consomem informações, que na maioria das vezes, não tem respaldo científico, histórico, jornalístico, por exemplo, e que não passam pelo crivo da veracidade.

Assim, as tecnologias digitais se configuram como um fato geracional na vida desses jovens alunos. Contudo, por razões econômicas e sociais, nem todos têm acesso a internet nem multimeios adequados, uma vez que usam especialmente o celular que, geralmente, apresenta conexão e memória insatisfatórias, minimizando assim, o que pode ou não ser acessado. Fazemos essas inferências com base na renda familiar dos sujeitos desta investigação, evidenciada no *Gráfico 2* e nos dados referentes à população quanto a renda *per capita*, divulgados pelo IBGE (2016). Além disso, é preciso considerar que ter acesso a internet não necessariamente significa que acessem conteúdos de qualidade.

Ao proceder a caracterização do campo empírico e dos sujeitos dessa pesquisa, para nós ficou evidenciado a importância que assume instituições de ensino inseridas em locais como se encontra o Colégio Estadual Luís Prisco Viana, ou seja, um município pobre em relação aos demais da Bahia, que atende a jovens alunos oriundos em grande parte da zona rural e se declara pardos e negros, com renda familiar baixa, mas que também consomem informações divulgadas pela internet, principalmente, por meio de suas redes sociais. Espaços educacionais como esse – que propiciam a convivência e a formação de jovens alunos – precisam atentar para o fato que mais que o cumprimento de normas e disciplinas e a seguridade de sua escolarização, devem prezar pelo respeito à sua condição juvenil, assegurando os direitos à pessoa e cumprimento de atividades que garantam uma trajetória escolar que contemple também os projetos, desejos e necessidades de seus jovens alunos.

1.3 MAPEANDO O TEMA: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES

Sem pretender proceder a um puro *estado da arte* ou *estado do conhecimento*, que exige maior aprofundamento na pesquisa bibliográfica, realizamos nesta etapa do trabalho o levantamento das produções que se aproximam do nosso objeto de estudo, buscando identificar aquelas que pudessem contribuir teoricamente com ele. Além da aproximação, outro critério adotado para seleção das pesquisas que seriam por nós analisadas foi estarem finalizadas.

Segundo Norma Sandra Ferreira (2002, p. 258), as pesquisas de estado da arte são

> [...] definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Com base na premissa acima, foi realizado o levantamento em diferentes sítios eletrônicos de acesso público, por entendermos que estes meios nos permitem identificar as produções com maior comodidade e rapidez uma vez que "a internet abre as portas para um universo de conhecimentos acadêmicos, por meio de pesquisas científicas que percorrem o mundo em minutos" (SILVA, 2017, p. 70).

Entretanto, para que a realização da pesquisa acerca do estado da arte aconteça de forma exitosa, é importante que, periodicamente, os catálogos e bibliotecas virtuais contendo as produções acadêmicas sejam atualizados. Sobre esses instrumentos de divulgação Norma Sandra Ferreira (2002, p. 261) discorre:

> [...] os catálogos se instalam criando condições para que maior número de pesquisadores interessados em temas afins estabeleçam um primeiro contato, recuperem determinado trabalho, possibilitando a circulação e intercâmbio entre a produção construída e aquela a construir. Os catálogos permitem o rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área.

Selecionados os sítios que seriam consultados, dado o grande número de produções, um dos critérios adotados para proceder à busca foi o recorte temporal, estabelecido entre os anos de 2001 e 2018. Tal temporalidade foi pensada por sabermos que a ampliação de pesquisas que abordam os conceitos de segunda ordem, também conhecidos por conceitos epistemológicos se deram a partir dessa década.

Além do recorte temporal, para proceder à busca definimos os seguintes descritores: *Didática da História*, *passado histórico*, *pensamento histórico*, *ideias históricas*, *significância histórica* e *aprendizagem histórica*. Na sequência, determinamos que consideraríamos as teses, dissertações, anais e artigos/periódicos disponibilizados pelos seguintes bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); portal de periódicos da CAPES; Plataforma Scielo; banco de dissertações Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e os anais dos Simpósios da Associação Nacional de História (ANPUH).

1.3.1 Educação Histórica: reflexões sobre as produções selecionadas

Gostaríamos de ressaltar que o levantamento apresentado a seguir não contempla todas as pesquisas que vêm sendo produzidas na área e que abordam os descritores por nós adotados, tarefa que exigiria mais tempo e fugiria ao objetivo de nossa pesquisa. Lembramos ainda que, ao longo do percurso, sugiram algumas limitações quanto ao acesso de informações nos sítios eletrônicos consultados.

A seguir, apresentamos a *Tabela 5*, contendo levantamento de dados quantitativos dos trabalhos identificados junto aos sítios eletrônicos anteriormente mencionados.[20] Nessa tabela, apresentamos dados gerais sem a aplicação de filtros.

Tabela 5 – Produção total encontrada com base nos descritores (2001 a 2018)

Descritor	Banco de Pesquisa	Teses	Dissertações	Anais	Artigos / Periódicos
Didática da História	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	6777	266	-	-
	Periódicos CAPES	-	-	-	640
	Plataforma Scielo	-	-	-	129
	Banco de Dissertações/Teses PPGED-UESB	-	-	-	-
	Anais ANPUH	-	-	8	-
Passado histórico	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	1692	5870	-	-
	Periódicos CAPES	-	-	-	1689
	Plataforma Scielo	-	-	-	232
	Banco de Dissertações/Teses PPGED-UESB	-	1	-	-
	Anais ANPUH	-	-	5	-
Pensamento histórico	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	2288	7253	-	-
	Periódicos CAPES	-	-	-	2085
	Plataforma Scielo	-	-	-	141
	Banco de Dissertações/Teses PPGED-UESB	-	1	-	-
	Anais ANPUH	-	-	2	-
Ideias históricas	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	401	948	-	-
	Periódicos CAPES	-	-	-	773
	Plataforma Scielo	-	-	-	33
	Banco de Dissertações/Teses PPGED-UESB	-	-	-	-
	Anais ANPUH	-	-	5	-

[20] As buscas foram realizadas no período de 09 de janeiro e 14 de abril de 2019.

Significância histórica	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	680	2371	-	-
	Periódicos CAPES	-	-	-	374
	Plataforma Scielo	-	-	-	1
	Banco de Dissertações/Teses PPGED-UESB	-	-	-	-
	Anais ANPUH	-	-	2	-
Aprendizagem histórica	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	1569	164	-	-
	Periódicos CAPES	-	-	-	950
	Plataforma Scielo	-	-	-	67
	Banco de Dissertações/Teses PPGED-UESB	-	-	-	-
	Anais ANPUH	-	-	4	-

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Observa-se que os dados apresentados na tabela acima revelam um número expressivo de produções acadêmicas. Outro aspecto a ser observado nessa pesquisa bibliográfica é que, devido às diferenças na forma de divulgação das produções, foi necessário recorrer a modos variados de consulta, mantendo, no entanto, os descritores já mencionados. Esses dados serviram para que fizéssemos um mapeamento dessa produção dentro do recorte temporal estipulado, possibilitando a identificação dos conhecimentos produzidos sobre a temática.

A seguir descrevemos na *Tabela 6* os dados de pesquisa a partir da filtragem elaborada. Podemos observar que foi realizado o enxugamento desses dados, ou seja, a quantidade numérica de produções sofreu considerada redução, pois os filtros direcionaram nossa pesquisa para as produções que se assemelham com a que estamos desenvolvendo. Visando dinamizar a busca, utilizamos os seguintes filtros: estar dentro do espaço temporal 2001-2018; ser um artigo e pertencer ao campo da Educação Histórica.

Tabela 6 – Produção após primeira filtragem com base nos descritores (2001 a 2018)

Descritor	Banco de Pesquisa	Teses	Dissertações	Anais	Artigos / Periódicos
Didática da História	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	6777	266	-	-
	Periódicos CAPES	-	-	-	28
	Plataforma Scielo	-	-	-	8
	Banco de Dissertações/Teses PPGED-UESB	-	-	-	-
	Anais ANPUH	-	-	8	-
Passado histórico	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	1692	5870	-	-

	Periódicos CAPES	-	-	-	158
	Plataforma Scielo	-	-	-	86
	Banco de Dissertações/Teses PPGED-UESB	-	1	-	-
	Anais ANPUH	-	-	5	-
Pensamento histórico	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	2288	7253	-	-
	Periódicos CAPES	-	-	-	50
	Plataforma Scielo	-	-	-	4
	Banco de Dissertações/Teses PPGED-UESB	-	1	-	-
	Anais ANPUH	-	-	2	-
Ideias históricas	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	401	948	-	-
	Periódicos CAPES	-	-	-	79
	Plataforma Scielo	-	-	-	33
	Banco de Dissertações/Teses PPGED-UESB	-	-	-	-
	Anais ANPUH	-	-	5	-
Significância histórica	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	680	2371	-	-
	Periódicos CAPES	-	-	-	20
	Plataforma Scielo	-	-	-	1
	Banco de Dissertações/Teses PPGED-UESB	-	-	-	-
	Anais ANPUH	-	-	2	-
Aprendizagem histórica	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	1569	164	-	-
	Periódicos CAPES	-	-	-	113
	Plataforma Scielo	-	-	-	14
	Banco de Dissertações/Teses PPGED-UESB	-	-	-	-
	Anais ANPUH	-	-	4	-

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No banco de pesquisa dos Periódicos da CAPES aplicamos os seguintes filtros: estar dentro do espaço temporal 2001-2018; ser um artigo e pertencer ao campo da Educação Histórica. Nesta busca obtivemos um total de 448 trabalhos, como pode ser observado na *Tabela 6*. Como esse quantitativo continuou alto, foi necessário adotar novos critérios de refinamento: *leitura dos títulos, palavras-chaves, resumos e/ou introdução* destes artigos. A nova seleção afunilou para 15 o número de produções.

A Plataforma Scielo também serviu como local de busca por oferecer um excelente banco de dados de produções científicas. A contagem dos trabalhos encontrados totalizou 146 produções, dado que pode ser observado na *Tabela 6*. Por apresentar um dado alto, foi

necessário realizar novo refinamento, para o qual adotamos os critérios: *leitura dos títulos, palavras-chaves, resumos e/ou introdução*. Por meio dele, obtivemos o resultado de 18 produções. Na pesquisa desta Plataforma, constatamos que os trabalhos publicados como os descritores informados encontram-se disponíveis também em outros sítios como, por exemplo, nos periódicos da CAPES, nos levando a redobrar o cuidado para não incorrermos na duplicação da contagem.

Outro banco de dados selecionado para a realização desta pesquisa foi o do Programa de Pós-Graduação em Educação (UESB). No entanto, com aplicação dos filtros e descritores não encontramos produções que, a princípio, guardassem relação com nossa temática. Então, optamos pela leitura dos títulos e resumos, selecionando, dessa forma selecionamos 2 produções.

A busca aconteceu ainda no banco de dados dos Anais dos Simpósios realizados pela Associação Nacional de História (ANPUH) no mesmo recorte temporal, ou seja, 2001 a 2018, contemplando nove reuniões bienais. No caso desse sítio, tivemos dificuldades em pesquisar pelos descritores adotados, obrigando-nos a fazê-lo pela leitura dos títulos das produções. Após identificação dos trabalhos cujo títulos correspondiam aos descritores, encontramos 26 produções das quais realizamos a leitura das palavras-chave, resumos e introdução a fim de constatar se, de fato, tinham relação com nossa temática.

Assim procedendo, essa terceira filtragem resultou na seleção de 61 produções que passaram, mais uma vez, pelo crivo de nossa avaliação, obtendo o resultado final de 20 produções que avaliamos serem relevantes para nossa discussão. Tais produções encontram-se dispostas na *Tabela 7*:

Tabela 7 – Produções relacionada à presente pesquisa (2001 a 2018)

Descritor	Produção acadêmica	Localização	Autor(es)	Título	Ano
Didática da História	Artigo	Anais ANPUH	Luís Fernando Cerri	A didática da história para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa	2005
		Anais ANPUH	Fernanda de Moura Leal	Educação histórica e as contribuições de Jörn Rüsen	2011
		Anais ANPUH	Sander Cruz Castelo	O cinema e a Didática da História	2011
		Anais ANPUH	Edinalva Padre Aguiar	Didática da história: uma ciência da aprendizagem histórica?	2015
	Dissertação	PPGEd/UESB	Nallyne Celene N. Pereira	A concepção de passado de crianças no 5º ano do	2017

Passado histórico				ensino fundamental em Vitória da Conquista	
	Artigo	Periódicos CAPES	Hilary Cooper	Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos	2006
Pensamento histórico	Artigo	Periódicos CAPES	Wilian Junior Bonete	Ensino de História e consciência histórica de alunos jovens e adultos: notas investigativas	2013
		Anais ANPUH	Geyso Dongley Germinari	Concepções de jovens sobre a disciplina de história: um estudo na perspectiva da educação histórica	2015
		Periódicos CAPES	Bodo von Borries	Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?	2016
		Anais ANPUH	Anderson Santori	"Isso é do tempo dos meus pais!": Concepções e percepções do tempo de alunos e alunas ingressantes no Ensino Técnico Integrado ao Médio do Instituto Federal Catarinense	2017
	Artigo	Periódicos CAPES	Isabel Barca	Literacia e consciência histórica	2006
		Periódicos CAPES	Peter Lee	Em direção a um conceito de literacia histórica	2006
		Periódicos CAPES	Peter Lee	Literacia histórica e história transformativa	2016
		Periódicos CAPES	Marlene Cainelli; Isabel Barca	A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado	2018
Significância histórica	Artigo	Anais ANPUH	Rita de Cássia G. Pacheco dos Santos	A Significância do Passado para Professores de História do Ensino Médio	2013
		Periódicos CAPES	Rita de Cássia G. Pacheco dos Santos	O conceito epistemológico de passado para professores de história	2015
		SCIELO	Marlene Cainelli	Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental	2006
		SCIELO	Peter Lee	Por que aprender História?	2011
		Periódicos CAPES	Maria Auxiliadora Schmidt	Aprendizagem e formação da consciência	2016

Aprendizagem histórica	Artigo		Ana Claudia Urban	histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica	
		SCIELO	Marlene Cainelli Isabel Barca	A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado	2018

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Atendendo às orientações de Norma Sandra Ferreira (2002), no sentido de verificar quais dimensões vêm sendo destacadas ao longo do tempo nas diferentes pesquisas de cunho acadêmico, também em suas formas e condições de produção, na sequência realizamos a leitura e análise de alguns dos trabalhos selecionados, a fim de identificar e sistematizar os conhecimentos neles apresentados e suas possíveis lacunas, semelhanças, diferenças e contradições, bem como, as contribuições que oferecem em relação ao campo e ao referencial teórico que abarcamos em nossa investigação.

Inicialmente, observamos que o descritor *Didática da História* aparece em muitas publicações. Sugerimos que a presença elevada desse descritor pode ser por se referir ao domínio didático da História que, por sua vez, inclui o processo de ensino e aprendizagem, currículo, práticas pedagógicas, teorias educacionais, formação de professores, entre outros, sendo portanto, uma temática elástica que contempla variadas produções educacionais.

No Brasil, as pesquisas ligadas à Didática da História, a partir da década de 1980, apresentam um crescimento que deixa claro o interesse pela temática por parte de muitos pesquisadores, dado observado na investigação desenvolvida por Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Claudia Urban (2016, p. 17):

> Neste trabalho são apontados alguns resultados obtidos após a análise de teses e dissertações, tais como a função e significado da aprendizagem na e para a Didática da História: aprendizagem histórica e relação com a vida prática; narrativa e aprendizagem histórica, conceitos históricos e aprendizagem histórica, aprendizagem histórica situada e formação de professores, aprendizagem histórica de jovens e crianças.

Ainda em relação à Didática da História, Luís Fernando Cerri (2005) discute sobre as motivações sociais do ensino de História no Brasil e as contribuições de Jörn Rüsen para as pesquisas envolvendo essa temática, como podemos depreender da citação abaixo:

> [...] a discussão que vem ocorrendo no Brasil nas últimas décadas, sobre a necessidade de extrapolar as preocupações sobre o “como” ensinar, em

> direção a reflexões mais amplas sobre as motivações sociais do ensino da História e a natureza do saber envolvido nesse fenômeno social, os escritos de Rüsen oferecem a perspectiva do debate alemão sobre o tema, que parte de uma visão integrada da Didática da História com a Teoria da História e a Historiografia. Aqui, a Didática da História assume muito mais a feição de uma teoria geral do aprendizado histórico, que deve transcender as relações escolares até para que seja possível melhor entendê-las, que a feição de uma teoria do ensino. (CERRI, 2005, p. 1, grifo do autor).

Ao discutir também sobre a nova Didática da História, levando em consideração as proposições de Jörn Rüsen e Klaus Bergmann, ainda nos anos 1960 e 1970 na Alemanha, Sander Castelo (2011, p. 1) lembra que

> [...] esses historiadores fizeram parte de uma geração que reformulou a disciplina, ao retirá-la de uma posição 'pragmática' e 'externa', ou seja, de mediação entre a História acadêmica e a escolar, e colocá-la no centro das reflexões sobre a ciência da História, entendida, doravante, como norteadora da 'vida prática' e da 'moral'. (grifos do autor).

Para o filósofo e historiador Jörn Rüsen (2006, p. 39) "o objetivo específico da Didática da História é investigar o aprendizado histórico" e que a Didática da História dever ser entendida como uma teoria da aprendizagem própria da História e situada em seu campo teórico, em diálogo com a Educação. Nesse sentido, a Didática da História e suas implicações para a aprendizagem histórica assume papel importante em nossa pesquisa, de modo que será objeto de discussão mais aprofundado no Capítulo II da dissertação.

Analisar as concepções de passado de alunos do ensino médio constitui-se o principal objetivo que direciona nossa pesquisa, sendo este um conceito importante, pois, como alega Hilary Cooper (2006, p. 1), "o aprendizado sobre o passado é parte integrante do desenvolvimento social, emocional e cognitivo". Esse motivo justifica a inclusão do descritor *passado histórico* na pesquisa relativa ao estado da arte, visando nos dar ciência do que está publicado sobre ele no espectro geral das pesquisas ligadas à Educação Histórica. Destacamos a dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED-UESB, por Nallyne Celene Pereira (2017), que apresenta uma discussão a respeito das concepções de passado e a compreensão das ideias históricas e temporalidade apresentadas pelas crianças em situação escolar. Sobre a aprendizagem histórica dessas crianças, a autora afirma que "perpassa pelo entendimento da relação que estas estabelecem com a História, com as pessoas e objetos do passado, uma vez que, os saberes históricos são construídos em diversos espaços e não somente na escola" (PEREIRA, 2017, p. 8).

Na análise sobre a importância do passado para as gerações atuais, selecionamos o texto de Anderson Santori (2017). Nele, o autor reflete sobre as concepções e percepções do tempo pelos alunos catarinenses do Ensino Técnico Integrado ao Médio. Vejamos:

> [...] o trabalho com a disciplina História vem propiciando perceber as diferentes concepções de tempo, dependendo do acesso destes jovens às novas tecnologias, suas formas de relação com as mesmas e sua vida social, dentro e fora do ambiente educacional. A forma de compreender o tempo deve ser levada em conta no desenvolvimento do currículo e nas práticas pedagógicas da disciplina de história, possibilitando a construção de um conhecimento histórico, superando a memorização e compartimentalização que ainda se fazem em muitos currículos escolares ao se discutir a história. (SANTORI, 2017, p. 703).

Da citação acima inferimos que o passado pode estar cada vez mais distante para o aluno e isso se deve, em parte, ao avanço tecnológico e ao acesso que estes têm dentro e fora do ambiente escolar. O autor afirma que para o desenvolvimento do conhecimento histórico é necessário que as formas pelas quais os jovens compreendem o tempo estejam presentes nas práticas pedagógicas da disciplina História e, sobretudo, no desenvolvimento do currículo (SANTORI, 2017).

A necessidade da compreensão do conceito do *literacia histórica*[21] é uma defesa apresentada por Peter Lee (2006). A importância atribuída pelo autor à literacia histórica deve-se ao fato de ser ela responsável por orientar o aluno em direção ao passado. Para fomentar as discussões sobre a aplicação de literacia histórica, ele destaca o papel das pesquisas empíricas recentes, sugerindo ser necessário prestar atenção em dois componentes:

> primeiro, as ideias dos estudantes sobre a disciplina de história; segundo, sua orientação em direção ao passado "o tipo de passado que eles podem acessar, e a relação deste com o presente e o futuro". (LEE, 2006, p. 131, grifos do autor).

Em outra publicação, Peter Lee (2016) demonstra igual preocupação com a aquisição da literacia histórica pelos alunos. Esse aspecto pode ser observado quando ele evidencia a importância em reconhecer nos debates das pesquisas atuais que o problema reside em encontrar maneiras de possibilitar aos alunos adquirirem passados históricos utilizáveis. Daí, o

[21] Peter Lee (2016, p. 107), conceitua literacia histórica – de forma provisória, segundo o próprio autor – "[...] como um aprendizado de uma compreensão disciplinar da história, como a aquisição das disposições que derivam e impulsionam essa compreensão histórica e como o desenvolvimento de uma imagem do passado, que permite que os alunos se orientem no tempo".

apelo que faz em relação a obtenção de literacia histórica. Para Peter Lee (2016, p. 107), ela "potencialmente transforma a visão de mundo de crianças (e de adultos) e permite ações até então – literalmente – inconcebíveis para eles". Essa tomada de consciência ajuda os alunos na compreensão do passado, permitindo ainda, sua orientação no tempo, uma vez que a

> [...] literacia histórica envolve tratar o passado como uma ecologia temporal interconectada capaz de suportar uma gama indefinida de histórias, não apenas algo que usamos para contar a história que melhor se adapte aos nossos objetivos e desejos imediatos. (LEE, 2016, p. 107).

Segundo Isabel Barca (2006, p. 1), "a ideia de literacia histórica – enquanto conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado – surge associada à proposta de desenvolvimento da consciência histórica [...]".

Por sua vez, no texto de Marlene Cainelli e Isabel Barca (2018) intitulado *A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado*, as autoras fazem o seguinte alerta:

> [...] para a constituição de aprendizagens históricas, é importante que os alunos sejam capazes de compreender as diversidades históricas do passado humano reconstituído pela historiografia. Isso implica na capacidade de produzir conhecimentos a partir da consciência de que o conhecimento sobre o passado é realizado perante a evidência histórica. (CAINELLI; BARCA, 2018, p. 1).

A compreensão do passado é apresentada nos textos de Rita de Cássia dos Santos (2013, 2015). Vale ressaltar que este conceito é fundante em nossa pesquisa. Assim, os estudos dessa autora assumem, para nós, importância singular, já que, além de apresentar a concepção de passado de professores, possibilitaram chegar as seis categorias desenvolvidas pelo historiador e filósofo político Michael Oakeshott (2003), que também utilizamos em nossa investigação para embasar teoricamente a análise acerca da compreensão das ideias que os alunos apresentam sobre o passado.

Entendemos que a categoria *pensamento histórico* é outra que guarda relação direta com nossa pesquisa. Em função disso, fez-se necessário proceder a um mapeamento das publicações que envolvem essa categoria, constituindo-a como um dos descritores utilizados na busca. Nota-se que os dados apresentados na *Tabela 6* revelam que há uma vasta produção contemplando esse descritor, no entanto, selecionamos apenas 4 produções que serão objeto de análise por sua relação com nosso objeto.

Buscando analisar como o pensamento histórico é apresentado nas produções selecionadas, destacamos as reflexões de Bono von Borries (2016) por chamar atenção para a complexidade da História e sua também complexa epistemologia. Em função disso, sugere o autor que a História deve

> ser pensada como "um modelo de pensamento" e não estritamente como uma narrativa cronológica ou cânone histórico, especialmente porque cronologias e cânones simplificam o passado, deixando de fora 99,9% do que aconteceu, particularmente experiências de pessoas comuns. (BORRIES, 2016, p. 171, grifo do autor).

Essa reflexão nos leva a uma discussão acerca do que se entende por pensamento histórico e seu desenvolvimento. Para este autor, a História é um modo distinto de pensamento, sendo uma ferramenta para decodificar fenômenos e orientar no presente e no futuro (BORRIES, 2016). Por meio dessa premissa, discorre sobre quais deveriam ser os objetivos do ensino de História, afirmando que essa prática precisa levar em consideração as necessidades e experiências que o aluno apresenta, de forma que a História ensine mais com base em múltiplas perspectivas, proporcionando, assim, a construção de competências do pensamento histórico (BORRIES, 2016).

Mais uma das categorias relacionadas à nossa pesquisa, compreensão dos estudantes sobre o conhecimento histórico, ou seja, suas *ideias históricas*, é tratada por Geyso Dongley Germinari (2015, p. 246). Esse autor afirma que

> As pesquisas e as intervenções didáticas ancoradas nos princípios da Educação Histórica têm apontado caminhos para as crianças e jovens se relacionarem com o passado por meio de reflexões orientadas pela investigação histórica.

Tal asserção, nos leva a constatar que a investigação acerca dos processos de ensino e aprendizagem histórica e as reflexões por ela produzidas, contribuem para que as intervenções didáticas propiciem ao aluno melhor compreensão do conhecimento histórico, seja ele relacionado aos conceitos substantivos ou de segunda ordem e, por consequência, maior competência no desenvolvimento das ideias históricas. Mais adiante, esse autor definiu os processos básicos do pensamento histórico, afirmando que estão presentes em qualquer nível de escolaridade, discriminando-os:

> A análise de causa e efeito das mudanças ao longo do tempo; a realização de inferências a partir de diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura

> material); a seleção de fontes para confirmação ou refutação de hipóteses e a apreensão da multiperspectividade histórica. (GERMINARI, 2015, p. 246).

Por sua vez, Wilian Junior Bonete (2013) buscou apresentar, discussões que abordam o que pensam os alunos sobre a História e sua função social, tendo como principal objetivo,

> [...] identificar e analisar quais as relações os alunos estabelecem com o conhecimento histórico e se os mesmos atribuem um sentido prático para a aprendizagem histórica, pautou-se por essa indagação inicial. Em outros termos, procurou investigar o significado do conhecimento histórico para os alunos e em que medida o ensino de História tem influência na formação de um pensamento crítico e reflexivo acerca de si mesmos e do mundo contemporâneo. (BONETE, 2013, p. 333).

Em sua investigação o autor indica como resultado geral que

> a História, longe de ser uma "simples matéria escolar" ou um "amontoado de coisas sem sentido", é [...] uma forma que possibilita a interpretação e compreensão da realidade, do presente e da vida pessoal como parte das mudanças que ocorrem na sociedade. (BONETE, 2013, p. 333, grifos do autor).

Assim, a identificação do conhecimento histórico e do quanto ele contribui para a compreensão da realidade e do entorno dos alunos nortearam a produção de Wilian Junior Bonete.

A categoria *significância histórica* utilizamos também como descritor em nosso levantamento, sendo ela relevante para nós, uma vez que seu estudo nos dará subsídios para melhor compreensão, análise e discussão das ideias de passado apresentadas pelos alunos sujeitos de nossa investigação.

Vale ressaltar que a significância história está inserida entre os conceitos de segunda ordem, definidos pelo historiador inglês Peter Lee (2006) que se relacionam às formas de compreensão histórica. É com base nesse conceito que selecionamos os fatos históricos significativos, já que é impossível estudar a totalidade do passado humano.

No texto intitulado *A significância do conceito de passado para professores de História do Ensino Médio,* Rita de Cássia G. P. dos Santos (2013, p. 105) esclarece sua função, afirmando que está ligado à compreensão do "[...] que torna um fenômeno histórico significativo e como esses professores definem a Significância Histórica dos fenômenos passados importantes para o entendimento da História". Assim, a significância se torna um critério importante para a compreensão da própria História, não só pelos historiadores e

professores, mas por todos aqueles que se dedicam a avaliar a importância ou não de um fato do passado, procedendo à sua seleção, seja para a pesquisa, seja para o ensino.

O descritor *aprendizagem histórica,* encontra-se presente neste levantamento, pois constitui-se como uma das categorias chaves de nossa pesquisa. Apesar da advertência de Jörn Rüsen (2010, p. 41) ao dizer que "ainda não foi desenvolvida nenhuma teoria sistemática do aprendizado histórico", acreditamos que saber como o aluno aprende ajudará o professor a melhor ensiná-lo.

Na tentativa de compreender como se estrutura o aprendizado histórico, vimos que o filósofo alemão Jörn Rüsen recorre a Ralf Schörker quando diz:

> Trata-se de processos de pensamento e de formação estruturadores de consciência, que geralmente encontra-se "por trás" dos conteúdos e que habitualmente focam velados ao aprendiz, de atos mentais determinantes do comportamento, que subjazem à lida com a História. (SCHÖRKEM apud RÜSEN, 2010, p. 42).

Por meio dessa premissa, compreendemos que o aprendizado histórico é um processo mental de construção de sentidos experienciado nas diversas dimensões temporais. No entanto, este aprendizado seria parcial se considerado somente como processo cognitivo, conforme sugere Jörn Rüsen (2010, p. 44), já que para este autor, "ele é também determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos normativos e de interesses". Se aprendizagem histórica é composta por tudo isso, afinal o que ela é? Tal indagação foi proposta pelo filósofo alemão em questão, sendo que ele mesmo respondeu da seguinte forma: "É a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo" (RÜSEN, 2010, p. 79).

Dentro deste contexto, precisamos nos ater quanto a definição do objetivo da aprendizagem histórica, ou seja, "desde a perspectiva de uma didática da história, como o trabalho, viável praticamente, de concretizar e de diferenciar a competência narrativa" (RÜSEN, 2010, p. 47). Assim, podemos explicar, segundo o autor em questão, que a aprendizagem histórica é um processo de mudança estrutural na consciência histórica e "implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado (RÜSEN, 2010, p. 51). Sendo necessário que essa experiência histórica tenha um significado para a vida prática das pessoas na tomada de decisões.

Constituindo-se como um dos descritores importantes para a construção deste texto, a categoria *aprendizagem histórica* foi mapeada e por meio da utilização dos filtros já

mencionados, apresentamos o resultado deste levantamento na *Tabela 7*, totalizando 4 produções que selecionamos para análise.

Com a constatação "ninguém escapa do passado" Peter Lee (2011, p. 19) inicia seu texto *Por que aprender História?* Observamos que esse autor britânico faz referências quanto ao uso de fontes ligadas à filosofia da História, visando apontar alguns fundamentos em relação ao significado da aprendizagem da história. Mais adiante sobre a inescapável herança do passado, ele afirma: "[...] Ele é construído de conceitos que nós empregamos para lidar com o dia a dia do mundo físico e social" (LEE, 2011, p. 20). O autor reflete ainda a respeito do apelo que o passado faz à história para sua validação, pois sem história não pode haver passado racional (LEE, 2011).

Recorrendo as ideias apresentadas por Michael Oakeshott (2003) sobre passado prático e passado histórico, Peter Lee (2011, p. 25) explica que

> O "passado prático" consiste em acontecimentos reorganizados para contribuírem às sucessivas condições das ações, enquanto que a história representa um interesse nos eventos do passado [...] respeitando sua independência nas sucessões do tempo ou nos eventos do presente. (grifos do autor).

Dessa forma Peter Lee busca diferenciar as tipologias de passado e as formas de acessá-lo, propostas por Michael de Oakeshott (2003), para só então discutir a legitimação do passado pela história, advertindo que "sem história o passado serve meramente a interesses práticos e assim, em um importante sentido, nós seríamos destituídos de nossa própria experiência" (LEE, 2011, p. 25). E mais adiante, ao reafirmar que "nós não podemos escapar do passado [...]", o autor sugere que "nós temos que procurar o melhor conhecimento que pudermos obter sobre ele" (LEE, 2011, p. 26).

Neste texto observamos ainda o apelo que Peter Lee (2011) faz sobre o uso de evidência na compreensão histórica e o quanto é essa uma capacidade valiosa para o aprendizado histórico. Vejamos:

> Aprender a usar a evidência histórica e talvez, acima de tudo, adquirir a "paixão racional" – concernente à verdade, objetividade e assim por diante, que são essenciais para a operação dos procedimentos históricos – é tanto uma das principais razões para a aprendizagem da história como uma parte central do que a aprendizagem histórica realmente implica. (LEE, 2011, p. 27).

Destacamos, em sequência, o texto de Marlene Cainelli e Isabel Barca (2018) que seguem a linha de discussão do descritor aprendizagem histórica. Notamos que elas discutem a

temática por meio de eventos relacionados ao conteúdo substantivo e à meta-história ao afirmarem:

> Nosso trabalho se fundamenta na ideia de que, para a constituição de aprendizagens históricas, é importante que os alunos sejam capazes de compreender as diversidades históricas do passado humano reconstituído pela historiografia. Isso implica na capacidade de produzir conhecimento a partir da consciência de que o conhecimento sobre o passado é realizado perante evidência histórica. (CAINELLI; BARCA, 2018, p. 1).

No texto em questão, as autoras se debruçam em compreender como se dá a progressão conceitual dos alunos utilizando na elaboração de seus instrumentos de pesquisa autores como Arthur Chapman (2009), buscando através desses a possibilidade de compreensão, pensar a variação de perspectiva em história. Nas reflexões, Marlene Cainelli e Isabel Barca (2018, p. 13) consideram que quando o ensino de história está centrado na

> [...] perspectiva dos conteúdos curriculares substantivos, sem discutir várias ideias de segunda ordem que lhe estão inerentes, impede níveis de conceituação mais sofisticados e possibilidades de visualização da progressão do pensamento histórico.

Outra produção que selecionamos para análise foi o texto de Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Cláudia Urban (2016, p. 17) que apresenta reflexões "sistematizadas a partir do estudo de caso relacionado às pesquisas relacionadas no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR)". Segundo as autoras, neste grupo "tais pesquisas têm sido motivadas pela necessidade da melhoria da qualidade da aprendizagem histórica e, portanto, do ensino de História, dando origem a várias temáticas com possibilidades de investigação" (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 19).

O texto argumenta que as pesquisas desenvolvidas no âmbito da epistemologia da História e dentro da perspectiva ruseniana "toma a consciência histórica como lugar de aprendizagem histórica" (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 19). Alerta para a vulnerabilidade dos indivíduos quando estes não possuem conhecimento histórico, estando sujeitos a manipulação política, por exemplo. Em suas considerações, as autoras afirmam:

> [...] acompanhando o novo percurso das pesquisas que vêm sendo realizadas sobre consciências histórica e aprendizagem, pode-se inferir, objetivamente, uma mudança dos fundamentos e pressupostos da aprendizagem histórica para os referenciais da ciência da História, em detrimento aos referenciais da aprendizagem antes demarcados pela psicologia. (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 37).

Por sua vez, Marlene Cainelli (2006), no texto intitulado *Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental*, apresenta as análises de forma parcial do seu projeto, além de reflexões a partir de "pesquisas desenvolvidas em outros países sobre as perspectivas do ensino de história com crianças, priorizando as narrativas, as relações com objetos no presente e no passado e o desenvolvimento das noções temporais" (CAINELLI, 2006, p. 57). Sugerimos então que construir narrativas a partir das experiências vividas em seu ciclo de convivência propicia ao aluno maior condições reflexivas para fazer inferências sobre o passado, bem como na aquisição de consciência histórica. Dentro dessa perspectiva Marlene Cainelli (2006, p. 70) sugere que "há uma construção de sentidos para as explicações sobre o tempo e as mudanças temporais são explicadas a partir da percepção das transformações nos objetos e nas estruturas sociais a partir das suas vivências atuais".

Com base na premissa acima, recorremos a Jörn Rüsen (2010, p. 82) para determinar:

> A aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo.

As discussões até aqui apresentadas, que tiveram como base as produções identificadas nesta pesquisa do tipo estado da arte, não se esgotam. Certamente, os autores elencados nos oportunizam interessantes interlocuções e, ao longo do trabalho, eles e outros foram chamados ao diálogo, a fim de contribuir com nossas análises. Ressaltamos que a realização desse levantamento nos levou a perceber o quanto, como pesquisadores, é importante nos situarmos em termos das produções do campo de nossas pesquisas facultando-nos, dessa maneira, maior embasamento teórico-metodológico e melhor compreensão sobre os limites e contribuições de nossas investigações.

CAPÍTULO 2 – APRENDIZAGEM HISTÓRICA E PASSADO

2.1 BREVE DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO CAMPO DE PESQUISA

Nos últimos anos, observamos que vários países, a exemplo da Inglaterra, Alemanha, Canadá, Estados Unidos, Portugal e Brasil, vêm desenvolvendo e divulgando pesquisas que apresentam a História em seu âmbito didático como temática de investigação. No Brasil, a partir da década de 1980, notamos uma expansão das pesquisas em torno da educação histórica abordando o processo de ensino e aprendizagem, currículo, práticas pedagógicas, teorias educacionais, formação de professores, entre outras. Entretanto, foi somente a partir do início do século XXI que temáticas relacionadas a aprendizagem histórica e as ideias históricas evidenciadas pelos alunos, bem como o uso do conhecimento histórico para a vida prática, passaram a figurar como objetos das pesquisas nacionais.

Constatamos então que este campo de pesquisa – Educação Histórica –, já consolidado no Brasil, foi influenciado inicialmente pelas discussões portuguesas que, por sua vez, sofreram influência dos debates e pesquisas que vinham ocorrendo na Inglaterra, em torno das temáticas que este campo abarca. Os pesquisadores brasileiros se dedicam também aos estudos da consciência histórica e da Didática da História referenciados pelos estudiosos alemães, empreendendo esforços no sentido de situar o ensino da História na ciência da História.

Ao tempo que nos encoraja, os resultados publicados ao longo desses anos a respeito da aprendizagem histórica e das ideias históricas que alunos e professores apresentam, nos convidam a palmilhar esse caminho investigativo de forma mais segura, pois somos guiados por aqueles que nos precederam, ancorando suas pesquisas "[...] em áreas de conhecimento como a Epistemologia da História e das Ciências Sociais, a Psicologia cognitiva e a História, constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios decorrentes da cognição histórica" (BARCA, 2005, p. 13).

No entanto, apesar deste campo permitir a utilização de várias ciências em suas abordagens teórico metodológica, a Educação Histórica preocupa-se em centrar os estudos e a prática pedagógica disciplinar em sua ciência de referência, ou seja, na própria História. Assim, ao discutir os pressupostos básicos da Educação Histórica, Isabel Barca (2012) afirma ser esse um campo de investigação e ação sustentado na literacia histórica, que procura "o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para uma vida numa *Sociedade da*

informação e de Desenvolvimento como uma linha que procura coerência com a aprendizagem situada e da epistemologia da história" (BARCA, 2012, p. 37-38, grifos da autora).

A autora acima define a Educação Histórica como um campo no qual

> [...] os investigadores [...] encetaram a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos. Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da História, através de tarefas concretas. (BARCA, 2001, p. 13).

Por meio dessa premissa, observamos que os pesquisadores deste campo pretendem atribuir um sentido social e qualitativo ao conhecimento histórico, buscando através da investigação não apenas conhecer e interpretar o conhecimento histórico produzido e apreendido ao longo dos anos, busca-se, sobretudo, levar em conta a compreensão das ideias históricas dos sujeitos e como elas reverberam na vida, pois, como afirma Jörn Rüsen (2010, p. 82), "aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada".

Na intencionalidade de ratificar a importância do conhecimento histórico e sua finalidade para a vida, Maria Cristina Pina (2017, p. 115) afirma que a aquisição deste conhecimento "[...] nos ajuda a compreender e enfrentar os conflitos de diversas ordens que acompanham a humanidade, que têm orientado a organização das sociedades em diversos tempos e espaços, produzindo desigualdades e hierarquias de poder". Nos fala a autora, portanto, de questões que modelam nosso olhar a respeito da organização social e cultural, desde uma perspectiva que deve caminhar para um enfoque compreensivo e promotor de crítica radical – no sentido de ir às origens, às raízes – às relações estabelecidas entre classes e grupos em diferentes espaços e épocas, inclusive a atual.

Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli lembram que a história é uma ciência sobre o passado, com múltiplas perspectivas elaboradas com base em evidências deixadas por esse passado e enunciam utilidades e sentidos da educação histórica, conforme pode ser observado no excerto abaixo:

> A perspectiva da Educação Histórica compreende que a História é uma ciência considerando a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas que possui diversas perspectivas, entendendo que há uma objetividade na produção do conhecimento histórico. Desta forma, a história precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e de suas técnicas. Neste sentido, a Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico,

> como por exemplo, a formação da consciência histórica. (SCHMIDT; CAINELLI, 2012, p. 513).

É importante, apresentarmos aqui também as contribuições do britânico Peter Lee ao nos convidar à reflexão sobre as potencialidades transformadoras da História. Na citação abaixo, são anotadas recomendações desse autor quanto aos objetivos da educação histórica, ao afirmar que ela

> [...] não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual [...] ela deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica – uma forma de literacia histórica – tornando possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação. (LEE, 2016, p. 140).

Podemos dizer que "o diferencial desta concepção de aprendizagem para outras tendências se situa na manifestação dos sujeitos frente a uma tarefa concreta e não na quantidade de informações acumuladas" (SANTOS; CAINELLI, 2019, p. 3), buscando assim a verificação da progressão do pensamento histórico dos alunos de forma qualitativa.

Para Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schimidt (2012), o campo de pesquisa denominado Educação Histórica utiliza fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem históricas, seja no recorte específico das análises das ideias de alunos e professores, seja investigando o significado da aprendizagem histórica nos artefatos da cultura escolar e da cultura da escola.

Em relação às inovações apresentadas pela Educação Histórica, Flávio dos Santos e Marlene Cainelli (2019, p. 3) afirmam que ela

> [...] trouxe consigo uma nova postura metodológica, tendo em vista que o trabalho com fontes em sala de aula tornou-se uma ferramenta importante para a análise contextual e de habilidades interpretativas de documentos. Neste sentido, a Educação Histórica vai além do ensino de História baseado nos chamados conceitos substantivos, abrindo espaço para os chamados conceitos de segunda ordem, vinculados à ciência da História.

O artigo intitulado *Em direção a um conceito de literacia histórica* (LEE, 2006) faz referência ao tipo de ideias sobre História que os alunos conseguem reter. Os estudos realizados na Inglaterra reportam as iniciativas de professores em tornar a disciplina História mais atraente e interpretativa para os alunos e, nesse texto, o autor conclama para que novas pesquisas sejam realizadas. Vejamos:

> Precisamos fazer progresso em duas frentes. A pesquisa é necessária para que nos permita entender as ideias que estruturam as relações dos alunos com o passado e os tipos de passado que eles têm acesso. Simultaneamente devemos tentar desenvolver abordagens práticas que construam nosso conhecimento das ideias dos alunos e os tipos de passado aos quais tem acesso. (LEE, 2006 p. 136).

Os objetivos para a pesquisa apresentados acima, comungam com aqueles determinamos previamente para essa investigação. Assim sendo, as discussões presentes neste texto visam também contribuir com o campo da Educação Histórica, dialogando com o conhecimento construído a respeito dos estudos relacionados à concepção de passado histórico e, quem sabe, oferecer outras perspectivas para perceber a relação deste conceito com o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno. Ressaltamos ainda, a relevância de pesquisas dentro deste campo, já que ele se caracteriza pela intencionalidade de atribuir sentidos social e qualitativo ao conhecimento histórico, visando identificar e interpretar esse conhecimento apreendido ao longo dos anos, como também levam em conta a compreensão das ideias históricas dos sujeitos e quais significados elas ganham na/para a vida prática.

2.2 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Pensar na educação histórica no âmbito da Didática da História nos leva a entender que o processo de ensino e aprendizagem da História está situado na teoria e epistemologia da própria História. Dentre outros, essa ideia é corroborada por Marlene Cainelli (2014, p. 10-11), conforme podemos verificar:

> Ao abordar a questão epistemológica de uma cognição histórica situada na própria ciência da História, que privilegia a construção do pensamento dos sujeitos a partir dos conceitos relacionados à natureza do conhecimento histórico, essa área [educação histórica] está criando um caminho em busca da construção de um novo paradigma para a aprendizagem histórica e, portanto, para o seu ensino, descortinando novas possibilidades de se aprender a lidar com o passado.

Por meio do exposto acima, se reafirma a necessidade de pensar a educação histórica no âmbito da teoria da História. Essa proposição não intenciona retirá-la do campo educacional, mas busca minimizar ou evitar o processo de “pedagogização” da História. Assim, podemos dizer que a Didática da História se encontra em um *entrelugar*.

Essa relocação da Didática da História para a ciência histórica é sustentada, entre outros estudiosos, pelos alemães, a partir da década de 1970. Como sugere Oldimar Cardoso (2008), a definição do conceito de Didática da História entre os alemães foi se ampliando, assumindo as seguintes recriações: *Unterrichtsmethoden* (coleção de método) ou *Lehrkunst* (arte de ensinar), teve sua definição ampliada com o conceito *Geschichtsdidaktik* (didática da história) que, segundo afirma Jörn Rüsen (2010, p. 31), "representou uma nova forma de lidar com o papel da história na educação e na vida prática".

Na perspectiva de Jörn Rüsen (2010, p. 23), a Didática da História seria uma "abordagem formalizada para ensinar história [...]. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar". Nesse sentido, podemos afirmar que o objetivo da Didática da História não é a mera transmissão de conteúdos significa a busca por caminhos que democratizem o saber histórico sábio, tornando-o ensinável a crianças e jovens e colabore para a elaboração de sentidos sobre esse conhecimento propondo, assim, uma renovação nos modos de ensinar e aprender História.

Caminhando por esse contexto, em meados do século XX, historiadores alemães se perguntam por que a disciplina História ensinada nas escolas não dava conta de responder aos anseios dos estudantes daquela sociedade. Ou seja, a História e seu ensino não eram capazes de responder às carências de orientação da sociedade alemã pós-guerra, perdendo importância social. Como afirma Rafael Saddi (2014, p. 137),

> a história e o ensino de história começaram a perder espaço para as outras disciplinas que eram consideradas mais relevantes [...], os professores de história começaram, assim, a perder cadeiras para os sociólogos e para os cientistas políticos.

Situação decorrente da conclusão que o conhecimento histórico e seu ensino não respondiam às carências de orientação dos alunos e da sociedade alemã de então.

Com isso, observamos que a Didática da História alemã surge como uma resposta à crise de legitimação da ciência histórica e inserto em um contexto social e educacional no qual se estabeleceu um conflito geracional, que dizia respeito ao que a geração que viveu as duas grandes guerras e suas consequências entendia ser importante ensinar e aquilo que era efetivamente ensinado às gerações que não vivenciaram essa experiência e, portanto, desenvolviam – segundo sua compreensão – uma relação pouco compromissada com o passado e com o presente de então. Assim, a Didática da História alemã e sua mudança paradigmática fomentou debates em torno do currículo de História, uma vez que este deveria se atentar para

atender às mudanças ocorridas naquela sociedade, com vistas a satisfazer as carências de orientação postas pelo novo contexto.

A partir daí, surge na Alemanha uma nova perspectiva quanto ao ensino-aprendizagem da disciplina escolar História que visava, entre outros aspectos, lidar com o passado recente alemão, ou seja, a contemplação de uma orientação temporal, contribuindo assim, para o repensar e para a criação de novas relações com a Didática da História. Dentro deste contexto, Jörn Rüsen (retornando a Droysen), ainda nos anos de 1970, foi um dos principais teóricos a refletir sobre a teoria da história, a partir da práxis historiográfica (*Historik)*, isto é, como uma metateoria (SADDI, 2014).

Segundo Jörn Rüsen (2006, p. 11), uma moderna geração de estudiosos alemães, "contribuíram para a formação de um novo movimento histórico comprometido com uma reflexão mais profunda e ampla sobre os fundamentos dos estudos históricos e sua inter-relação com a vida prática em geral e com a educação em particular". Tal movimento, encabeçado por esses novos historiadores, desejava legitimar o campo educacional do conhecimento histórico, promovendo assim, uma função prática para a História. Dessa forma, como afirma Jörn Rüsen (2010, p. 31) "através da estrutura dessa nova abordagem para o uso da história na vida prática, a didática da história se estabeleceu como uma disciplina específica com suas próprias questões, concepções teóricas e operações metodológicas".

Tratando do contexto alemão da década de 1970, Rafael Saddi (2014, p. 140) lembra que, de maneira geral,

> [...] havia um movimento de historiadores preocupados tanto com as questões teóricas quanto com as questões didáticas da história, visando atualizar a história diante das mudanças nas experiências do tempo da sociedade alemã pós-guerra. Tais tentativas não foram homogêneas, mas marcadas por diferenças e enfrentamentos.

Com base nas ideias expostas por Rafael Saddi podemos considerar que os novos pensadores alemães, ao refletirem sobre a Didática da História, se organizaram em três grupos buscando, por meio de afinidades e divergências de ideias, responder as questões próprias de seu tempo e espaço. Vale ressaltar que esses pensadores se articularam em torno de três campos: um emancipatório (didática da história crítico comunicativa); outro que assumia uma posição liberal conservadora (didática da história teórica da formação); e um terceiro que assumia uma posição de centro, no qual atuava Jörn Rüsen, se articulando em torno do conceito de consciência histórica para o aprendizado da história (SADDI, 2014).

Embora inicialmente Jörn Rüsen não defendesse a consciência histórica como objeto de investigação da Didática da História, ela tornou-se chave na teoria da história desse autor, que a concebe como "[...] uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experencia o passado e se o interpreta como história" (RÜSEN, 2006, p. 14).

Se levarmos em consideração o caráter da História em relação à Didática da História, notamos que a posição que tornou predominante na Alemanha a partir dos anos 1970 foi a defendida por Karl-Ernst Jeismann (*apud* SADDI, 2014, p. 140), para quem "a didática era inerente à própria história, devendo ser entendida como uma subdisciplina da ciência histórica". Jeismann compreende que a Didática da História tem como objetivo de investigação a consciência histórica ou o aprendizado histórico, como aponta também Jörn Rüsen (SADDI, 2014).

Quanto à função da Didática da História, trazemos a posição de Jörn Rüsen que a situa no âmbito das humanidades, definindo-a como

> [...] uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representam uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar (RÜSEN, 2006, p. 8).

Podemos então observar que, na opinião do autor, a Didática da História cumpre a função de mediar o conhecimento produzido pela ciência histórica e a aprendizagem desse conhecimento por parte dos alunos no espaço escolar, ou seja, mediar a relação entre o saber sábio e o saber escolar a fim de torná-lo ensinável.

Outro importante autor nesse contexto de reformulação da didática da história é Klaus Bergmann (1990, p. 30) que afirma que "investigar, descritivo-empiricamente, a consciência histórica e regulá-la didático normativamente" deve ser tarefa da Didática da História, concedendo a ela um fazer, um sentido para sua existência. Para tanto, esquematiza em três as tarefas da Didática da História:

> a) *tarefa empírica* – a pesquisa se dá num contexto social e histórico e é conduzida por terceiros, intencionalmente ou não;
> b) *tarefa reflexiva* – investiga e expõe sistematicamente os processos de formação e autoformação de indivíduos, grupos e sociedades a partir da e pela a História;

> c) *tarefa normativa* – se ocupa com a "fundamentação da disciplina da História no ensino, no contexto histórico e social, e com a educação e formação intencionais nela contidas. (BERGMANN, 1990, p. 30).

Seguindo a perspectiva proposta por Klaus Bergmann, podemos entender que a tarefa empírica se vincula mais diretamente a uma cultura histórica socialmente produzida e que não visa necessariamente finalidades educacionais, contrariamente à tarefa reflexiva, que visa fins educacionais, mesmo fora do âmbito escolar. Quanto ao seu aspecto normativo, interroga o que deve ser a aprendizagem histórica, que ponto de vista influencia, qual o seu planejamento, objetivos e justificativas estando, portanto, estreitamente vinculada à educação formal.

Em alusão a ideia de Klaus Bergmann (1990) a respeito da Didática da História, Luis Fernando Cerri (2013, p. 29) afirma que esta tem uma função propriamente didática, ou seja, se preocupa com o processo de ensino e aprendizagem, com o currículo e o código disciplinar, a autoformação e a função empírica (a investigação desses aspectos).

Na opinião de Klaus Bergmann (1990, p. 29), "uma reflexão é histórico-didático na medida em que investiga seu objeto sob o ponto de vista da prática da vida real". Ele exemplifica essa afirmação referindo-se ao ensino quando se preocupa como o conteúdo que é transmitido, como pode ser transmitido e como deve ser transmitido. Assim como os demais, para esse autor a Didática da História deve estar referenciada na ciência histórica, por isso, a reflexão acerca da História, desde a perspectiva da Didática da História, "deve partir da preocupação em investigar o que é aprendido no ensino de história, o que pode ser aprendido, e o que deveria ser aprendido" (AGUIAR, 2013, p. 199).

Klaus Bergmann (1990, p. 37) afirma que a tarefa da Didática da História "consiste em indicar critérios para a seleção dos conteúdos". E, por preocupar-se com a necessidade, os efeitos e as funções do ensino da História, a "Didática da História pensa didaticamente [...] contribuindo para ver com maior clareza o que deve ser ensinado e para separá-lo daquilo que apenas podia ser ensinado" (MAYER; PANDEL, *apud* BERGMANN, 1990, p. 36).

O discurso da Didática da História está centrado, entre outros aspectos, nos procedimentos do ensino e da aprendizagem histórica. A esse respeito podemos observar na afirmação feita por Jörn Rüsen (2016, p. 159) que

> [...] a didática da história partilha o interesse na apresentação à sua audiência de uma ideia clara acerca do que é história. Mas o foco não é o modo de produção de conhecimento através da investigação e a sua apresentação historiográfica, está focalizada em direcionar o processo de aprendizagem da história de modo organizado (principalmente através do ensino da história na escola).

A proposta desse autor em relação à Didática da História refere-se ao levantamento de questões a respeito do que é a aprendizagem histórica, sendo entendida por ele como um processo mental em que as competências necessárias são capturadas para orientar a vida com base na consciência histórica, previamente dada pela cultura histórica da sociedade, mas em constante reelaboração.

Jörn Rüsen (2010, p. 44) sugere que "o estímulo e a força pulsional do aprendizado histórico encontra-se nas necessidades de orientação de indivíduos [...]", com isso, esse autor reafirma a necessidade de desenvolvimento de uma orientação temporal, entendendo que

> o aprendizado histórico pode ser posto em andamento [...] somente a partir de experiências de ações relevantes ao presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica. Pode-se ainda lembrar o fascínio que o passado, com seus testemunhos e resquícios, exerce sobre o sujeito. Somente quando a história deixa de ser aprendida como mera absorção de um bloco de conhecimento positivo, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo do conhecimento acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana. (RÜSEN, 2010, p. 44).

Acreditamos que ao ser "compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através de narrativas históricas" (RÜSEN, 2010, p. 44), o aprendizado histórico acontece de forma mais significativa, sobretudo, com o recurso de reflexões e discussões acerca da aplicabilidade dos conhecimentos históricos na/para a vida prática, promovendo o desenvolvimento de competências relacionadas as três dimensões temporais, ou seja, uma percepção da presença do passado no presente e a prospecção do futuro, evitando a disrupção do *continuum* temporal.

As novas reflexões que envolveram Didática da História, portanto, o ensino de História desenvolvido na Alemanha no final dos anos 1960 e início dos 1970, encontraram terreno fértil em vários países, dentre eles o Brasil. Em nosso país, as pesquisas ligadas à Didática da História se intensificaram a partir da década de 1980 e, desde então, houve um crescimento expressivo na quantidade de estudos abordando enfoques variados, publicizados tanto em eventos quanto em publicações. De acordo com Rafael Saddi (2014, p. 134), surgiu no Brasil "um processo de transformação paradigmática da didática da história, produzindo, sobretudo, pela influência da literatura alemã no campo tradicionalmente chamado ensino de história".

Outro autor que comunga com a ideia de mudança paradigmática da Didática da História no Brasil é Luís Fernando Cerri (2010, p. 277), para quem tal mudança desloca a referida disciplina

> [...] da metodologia de ensino à área interdisciplinar que, sustentada na Teoria da História, articula saberes pedagógicos e sócio antropológicos para debruçar-se sobre o fenômeno da aprendizagem histórica e da circulação social do conhecimento histórico.

Dessa forma, o autor nos leva a refletir acerca das funções da Didática da História, entre elas a de articuladora de saberes, responsável pelo processo de ensino-aprendizagem da História e pela circulação do conhecimento histórico no contexto social.

As dificuldades do agir-refletir sobre a Didática da História no Brasil são apresentados por Edinalva Aguiar (2015, p. 13-14), como pode ser observado no excerto abaixo:

> entendemos que a elaboração e práxis de uma Didática referenciada na História não constitui tarefa fácil. Há muitos obstáculos intrínsecos e extrínsecos a serem vencidos e dentre outros podem ser citados: o reconhecimento e a valorização da Didática da História entre os profissionais especializados e no processo de formação acadêmica; a relação com a cultura histórica dentro e fora do sistema escolar; o desenvolvimento da consciência histórica; a utilização do conhecimento histórico na vida prática cotidiana e a elaboração de uma teoria sobre aprendizado histórico.

Conforme exposto, a autora argumenta acerca dos obstáculos a serem vencidos na tarefa da promoção de um maior reconhecimento da Didática da História, tanto na Educação quanto na própria História, uma vez que se trata de uma tarefa entre dois campos. Assim, busca-se por meio da reflexão apresentada discutir também como é ensinada e como se aprende História.

Na perspectiva de uma Didática da História assentada na teoria da História, Edinalva Aguiar (2013, p. 181) advoga a ideia de que a educação histórica deve gerar situações nas quais ocorram a apreensão e o desenvolvimento do pensamento histórico pelo aluno e o entendimento acerca do processo de produção da ciência histórica e seu significado social, muito mais que o desenvolvimento de competências, para que, assim, promova no aluno a elevação do seu nível de pensamento, por meio do aprimoramento de suas aptidões e habilidades cognitivas ocasionado, desse modo, uma compreensão meta-histórica. Ainda sobre esse aspecto a autora alega:

> [...] a Didática da História não visa à formação de ‘pequenos historiadores’, e, sim, de sujeitos críticos, autônomos e capazes de se situarem no tempo e

> espaço em que vivem e convivem, percebendo na História um importante instrumento para essa compreensão. (AGUIAR, 2013, p. 181, grifo da autora).

Assim, defende que o processo de educação histórica deve estar embasado nos métodos da ciência histórica.

Não seria exagerado dizer que no Brasil a Didática da História tem ocupado a posição de disciplina, pois cabe a ela, além dos aspectos apontados por Luís Fernando Cerri, refletir sobre as atividades dos historiadores, posto que se torna mais visível com as inúmeras pesquisas realizadas no campo da educação histórica.

Rafael Saddi (2014), afirma ter encontrado no Brasil o predomínio de quatro ideias que reduzem o termo Didática da História:

> i. **restringe à metodologia do ensino de história**, à técnica de ensino. (se preocupando exclusivamente com o "como" ensinar história;
> ii. **está reduzida ao ensino "escolar" da história** (como ensinar história na escola);
> iii. **área externa à ciência histórica** que deve buscar em outras áreas (especialmente na Pedagogia) os procedimentos e métodos para definir como ensinar história nas escolas;
> iv. está estabelecida mais como um campo de formação prático do que como uma área aprovada cientificamente. (SADDI, 2014, p. 140, grifos nossos).

Para Rafael Saddi (2014, p. 142),

> esta não homogeneidade do modo de compreensão da didática no Brasil expressa, também, o fato de que estamos construindo um caminho próprio na definição desta disciplina em nosso país. A influência da didática da história alemã no Brasil não tem significado uma mera transposição da concepção alemã para a realidade brasileira.

Diante da mudança de compreensão sobre a Didática da História no Brasil, Edinalva Aguiar (2013, p. 199) defende que ela

> [...] não pode continuar a ser entendida unicamente como Metodologia e prática do Ensino de História, uma vez que suas preocupações atuais se alargaram, passando a contemplar necessidades, objetivos e funções do ensino de História, notadamente no que diz respeito à contribuição para a formação histórico-político, pautada em uma seleção de conteúdo que corresponda efetivamente aos interesses dos estudantes.

O exposto acima torna evidente que vem acontecendo no Brasil uma ressignificação do conceito e prática da Didática da História, nascido da apropriação do pensamento alemão

adequado a realidade brasileira, mas se construindo com características próprias, não representando, portanto, uma mera reprodução. Pensando em uma Didática da História à brasileira, ou uma didática reconfigurada, concordamos com Rafael Saddi (2014), que se trata de uma nova disciplina capaz de abarcar diferentes metodologias de ensino (aula-oficina, sequências didáticas etc.). A essa diferença apontamos outra – que não é de fundo e sim de conteúdo – e diz respeito às carências de orientação que devem compor a produção histórica e a educação histórica, ou seja, como os alemães, também concebemos as carências de orientação como elemento fundamental da Didática da História, entretanto, essa diferença é marcada pela busca de nossas próprias questões: o que nos toca, o que nos incomoda, o que ainda precisa ser aprofundado, o que ainda é uma história difícil em nosso passado histórico. Por fim, arriscamos dizer que uma terceira diferença entre a perspectiva alemã e a brasileira é que entre nós, talvez o objetivo principal da Didática da História não seja a formação da consciência histórica. Fazemos essa proposição, por entendermos que ainda estamos buscando nossos caminhos de constituição dessa disciplina e a garantia de seu lugar junto à História, já que não há um consenso entre os historiadores sobre a necessidade de uma "didática da história", conforme atesta as concepções apontadas por Rafael Saddi, apresentadas acima.

Consideramos então, a necessidade e a importância do repensar a educação histórica que vem ocorrendo nos últimos anos no Brasil, impulsionado por esse amplo revisionismo que, cabe reconhecer, se intensificou entre nós desde a década de 1990, mas que a partir dos anos 2000 se voltou para novos sujeitos e novas abordagens, deslocando as pesquisas do ensino para a aprendizagem, do professor para o aluno, do conteúdo para as ideias históricas.

CAPÍTULO 3 – O ACESSO AO PASSADO E SUA APROPRIAÇÃO PELOS JOVENS ALUNOS

3.1 PASSADO: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA HISTÓRIA

3.1.1 O diálogo com o passado

Ao estudar a apreensão das ideias históricas expressas pelos alunos e como estas auxiliam na compreensão disciplinar da História, consideramos importante investigar como eles dialogam com o passado e, pensando historicamente, possibilitam em si a construção efetiva da aprendizagem histórica. Nesse sentido, discutiremos na seção que segue uma das principais categorias de nossa pesquisa, o "passado histórico". Defendemos que seu estudo se faz necessário por destacar aspectos relacionados a valores pessoais e motivações dos sujeitos quando associados aos conceitos substantivos da História (SANTOS, 2013). A escolha de tal conceito ocorreu por considerarmos importante investigar a construção da aprendizagem histórica estabelecida pelo aluno, por meio do diálogo com o passado. Além disso, consideramos de extrema relevância discussões dessa natureza, notadamente em um momento em que as narrativas sobre o passado se encontram em disputas ainda mais acirradas e há uma forte tendência a disrupção com nossas heranças ancestrais, fortalecendo o presentismo.

A noção de presentismo é discutida por Eric Hobsbawm (1995), levando-nos a refletir como os alunos não se encontram conectados a um passado que influencia sua vida prática. Esse autor também faz aos historiadores o seguinte alerta:

> A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importante que nunca no fim do milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Entendemos que a educação histórica é uma das principais formas de apreensão do passado, portanto, potente na criação dessa "relação orgânica com o passado público". Essa ideia é corroborada por Rita de Cássia dos Santos (2012, p. 766), para quem o conceito de passado "é um dos mais importantes na construção da epistemologia da ciência histórica e por

consequência para a aprendizagem em História". Para a autora, é necessário questionar ainda, "qual é o significado do passado para o ensino de História" e, no nosso caso, para os alunos. Referendamos tal perspectiva, por imaginarmos ser muito difícil realizar uma boa compreensão do presente, desconhecendo ou minimizando a relevância do passado na construção social.

Parafraseando Peter Seixas (2012), é preciso entender que compreensão do passado é diferente do passado, pois a compreensão do passado é mais que o passado, porque sabemos com as coisas aconteceram. Por sua vez, a compreensão desse passado diferencia do passado em si, porque é seletiva. Dentro dessa premissa, podemos assegurar que as tomadas de atitudes se baseiam nas experiências passadas ou na compreensão do passado.

Discutindo o conceito de empatia histórica como um retorno ao passado na busca pela compreensão contextualizada acerca das ações dos sujeitos, Peter Lee (2003, p. 22) alega que duas ideias do senso comum dificultam a compreensão atual acerca das pessoas do passado, sendo uma delas entender "o presente como ponto de partida para o que é normal" e a outra, "a ideia de progresso", principalmente, quando este é visto apenas quanto ao melhoramento tecnológico de bens e serviços, fazendo com que o passado seja compreendido como deficitário. Observe o argumento do autor:

> Enquanto as instituições das crianças lhe indicam que as pessoas no passado pensavam como nós mas tinham capacidades intelectuais e morais diferentes das nossas, os historiadores trabalham com base no pressuposto de que o passado foi povoado com pessoas com as mesmas capacidades intelectuais que nós mas que pensavam de forma diferente. A História vai por caminhos opostos aos do senso comum [...]. (LEE, 2003, p. 24).

O autor aponta a diferenciação entre a compreensão do passado dos historiadores e as advindas do senso comum. Nesse sentido, para a aprendizagem histórica seria importante entender que a compreensão histórica "vem da forma como sabemos como é que as pessoas viveram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós próprios as sentirmos" (LEE, 2003, p. 21). Essa forma de cognição ajuda a contextualizar o conhecimento histórico e estabelecer diferença qualitativa entre passado e presente.

Por sua vez, Jörn Rüsen (2001) argumenta que o passado só ganha sentido se fizer relação com o presente. A responsável por realizar essa relação temporal é a consciência histórica ao fornecer as orientações no tempo com relação às mudanças no agir e no sofrer humano. Assentados nessa premissa, a reflexão que fazemos com base na teoria ruseniana em relação ao passado, é que se o sentimos e o experimentamos, podemos então dizer que, de

alguma forma, o passado está no presente, influencia e é influenciado pela maneira como o olhamos hoje e perspectivamos o amanhã.

O inglês Michael Oakeshott em sua obra *Sobre a História e outros ensaios* (2003), propõe uma discussão relacionada à filosofia crítica da história. Afirma que a investigação histórica não é um "modo de pensar" distinto, mas deve ser vista como "o lar comum a muitos interesses, técnicas e tradições, projetado por aqueles que dedicaram toda sua energia para estudar o passado" (OAKESHOTT, 2003, p. 45). Assim, este autor sugere que a história seja identificada como um modo de entendimento de uma ideia do passado e que este seja relacionado a um evento de forma significativa, além de uma ideia de mudança (OAKESHOTT, 2003). Mais adiante, propõe uma relação integradora entre passado, presente e futuro. Podemos observar em seu argumento a apresentação do cotidiano, onde o tempo não se divide, mantendo entre si unidade, conforme pode ser apreendido do excerto abaixo:

> O mundo para o qual abro meus olhos é inequivocadamente presente. Se me postar numa esquina e descrever para mim mesmo o que percebo, estarei falando comigo no tempo presente. Mas, mesmo para mim, um espectador relativamente despreocupado, esse presente pode ser (e geralmente é) qualificado por uma consciência do futuro, do passado, ou tanto do futuro quanto do passado. (OAKESHOTT, 2003, p. 51).

Michael Oakeshott (2003, p. 52) conceitua *passado* como "[...] um entendimento do presente em termos de uma mudança que, conforme se pode perceber, ele registra ou conserva". E, mais adiante, explica:

> Nós começamos em um presente e, aqui, em um presente relacionado ao passado. Ele é composto de objetos (uma carta que recebi, uma apresentação que estou assistindo...), e reconhece-se que cada qual tem seu próprio passado, composto de antecedentes a eles relacionados, e que são os pontos de partida a partir dos quais aquele passado pode ser evocado. Tal presente determina que passado em particular deve ser buscado, e a relação entre esse presente e seu passado é contingente. (OAKESHOTT, 2003, p. 53).

Dessa forma, o autor defende a particularidade das experiências vividas reconhecendo o passado de cada um e, para evocá-lo, se faz necessário partir dos antecedentes a ele relacionados que podem ser casuais. Apesar dessa casualidade, lembra que "essa relação entre presente e passado é uma relação necessária: presente e passado são contrapartes lógicas" (OAKESHOTT, 2003, p. 53).

Hayden White (2018, p. 16) reconhece que "a distinção entre 'passado histórico' e 'passado prático' é devida a Michael Oakeshott" e afirma ser ela

> [...] útil para diferenciar as abordagens dos historiadores profissionais modernos para o estudo do passado e as formas pelas quais os leigos e os praticantes de outras disciplinas lembram, buscam ou procuram usar "o passado" como um "espaço de experiência" que embasa todos os tipos de julgamentos e decisões na vida diária. (WHITE, 2018, p. 16).

E, por reconhecer a utilidade do passado no processo da aprendizagem histórica e sua vinculação com o presente, apresentamos as subdivisões desse conceito proposta por Michael Oakeshott*: passado prático* e *passado histórico.* Ambas serão discutidas de maneira mais aprofundada em conjunto com a análise dos dados, apresentados abaixo.

Buscamos a definição de **passado prático** em Evaldo Cabral de Melo, contida na edição brasileira da obra "*On history*"[22]. Nesse ensaio o autor afirma que "o passado prático pode ser definido como passado do presente-futuro, ou dito de maneira menos abstrusa, o passado que pode ser manipulado pela ação humana com vistas à realização de objetivos vitais" (MELLO, In: OAKESHOTT, 2003, p. 14). Essa forma de passado é subdividida em: *passado encapsulado, passado lembrado e passado consultado.*

Por sua vez, o **passado histórico** está adstrito à ciência histórica, permitindo o surgimento do ofício do historiador e a autonomia e especificidade dessa ciência. Também compõe o passado histórico o *passado registrado*, sendo que este não é sinônimo imediato do primeiro, no entanto é quem propicia a investigação histórica. Dessa forma, Michael Oakeshott (2003) o classifica como sendo o conjunto de objetos que corresponderam, no seu tempo, às realizações humanas, servindo no presente, como meios que nos levam ao passado. Este passado deve ser inferido para se constituir como ciência e, nesse sentido, seus registros são importantes para a construção da História.

3.2 CONCEPÇÕES DE PASSADO APRESENTADAS PELOS JOVENS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Peter Seixas (2004), alerta sobre a necessidade que o sujeito tem de construir quadros conceituais para se discutir e quantificar o quanto o passado se torna significativamente presente. Nessa ótica, David Lowenthal (1995, p. 64), afirma que "o passado nos cerca e nos preenche; cada cenário, cada declaração, cada ação conserva um conteúdo residual de tempos pretéritos. Toda consciência atual se funda em percepções e atitudes do passado".

---

[22] *On history* originalmente publicado em 1983, foi traduzido por Renato Rezende e publicado no Brasil em 2003 com o título *Sobre a História e outros ensaios.*

Com base nas afirmações dos autores, buscamos *conhecer as concepções de passado apresentadas pelos alunos sujeitos de nossa pesquisa*. Para isso, analisamos as respostas desses sujeitos à questão 9 do instrumento de pesquisa.[23] Nesta análise cobrimos o objetivo específico "distinguir as concepções de passado dos jovens alunos do ensino médio". Para nos auxiliar nessa empreitada, chamamos Michael Oakeshott (2003), tentando inclusive identificar se os alunos apresentam concepções fora da categorização proposta por esse autor. Dessa maneira, dentro da abordagem qualitativa, estabelecemos um diálogo com as respostas dos sujeitos, mediado pelo aporte teórico, a fim de melhor realizar as interpretações dos dados empíricos.

Perguntamos aos alunos na Q9 *"Para você, o passado..."*, acompanhado das alternativas que aparecem abaixo. Por meio dessa indagação obtivemos o resultado que se apresenta na tabela abaixo, lembrando que da totalidade dos 88 sujeitos, 4 deles não responderam.

Tabela 8 – Concepções de passado

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
é uma lembrança despertada, por exemplo, ao ouvir uma música ou ver uma brincadeira de quando você era criança.	45,24%	38
é quando alguém pergunta, por exemplo, como você adquiriu uma cicatriz e você volta mentalmente no tempo para contar.	16,67%	14
são coisas que você aprendeu quando criança e que hoje faz naturalmente como, por exemplo, andar de bicicleta.	15,48%	13
são os registros e objetos produzidos pela humanidade como, por exemplo, pinturas rupestres, bandeira e pirâmides, Monumento ao Vaqueiro.	11,90%	10
é uma narrativa construída pelo historiador sobre fatos e pessoas como, por exemplo, a Guerra de Canudos ou Hitler.	8,33%	7
é algo distante, sem relação com o tempo atual, "é coisa de museu".	1,19%	1
TOTAL		84

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os dados acima revelam numericamente as concepções de passado apresentadas pelos alunos. Conforme dito anteriormente, as alternativas foram elaboradas com base na categorização propostas por Michael Oakeshott (2003) sendo, portanto, definidas a *priori*. Assim, podemos observar que, para eles, **o passado prático é o mais evocado**, o que ocorre, principalmente, a partir de uma lembrança despertada, por exemplo, ao ouvirem uma música

[23] O instrumento de pesquisa encontra-se anexo à presente dissertação.

ou virem uma brincadeira de infância. Vejamos como Hayden White (2018, p. 16) considera o tipo de passado mais visitado pelos alunos:

> O passado prático é composto por todas aquelas memórias, ilusões, porções de informações errantes, atitudes e valores que o indivíduo ou o grupo convocam das melhores maneiras possíveis para justificar, dignificar, escusar, fazer um álibi ou defender ações e serem tomadas na busca de um certo projeto de vida.

Com base no quantitativo apresentado na tabela 8, podemos afirmar que, dentro do passado prático, o *passado lembrado* considerado como uma memória involuntária trazida à tona por situações como ao sentir certos cheiros, sabores e sons, é o mais recorrente entre os alunos de nossa pesquisa, representando 45,24% do total de respostas. 16,67% dos sujeitos apresenta uma concepção de passado que se enquadra no tipo *passado consultado*, caracterizando-se este por vir à tona quando alguém pergunta, por exemplo, sobre como adquiriu uma cicatriz e você volta mentalmente no tempo para contar. Na sequência, a concepção de passado caracterizada por ser "coisa que se apende quando criança e que hoje se faz naturalmente" como, por exemplo, andar de bicicleta ou pular corda, se encaixar na tipologia *passado encapsulado* que é representado por memórias resgatadas de forma inconsciente, como tocar um instrumento, por exemplo, foi referido por 15,48% dos sujeitos.

Em relação ao passado histórico, caracterizado por estar adstrito à ciência histórica, 11,90% dos sujeitos o compreende como *passado registrado* por acreditarem ser ele composto por registros e objetos produzidos pela humanidade como, por exemplo, pinturas rupestres, bandeiras e pirâmides, mas é importante salientar que este não é sinônimo imediato de passado histórico, no entanto é quem propicia a investigação do historiador. Na sequência, observamos que apenas 8,33% dos sujeitos apresenta a concepção de *passado histórico*, por entenderem que o passado é uma narrativa construída pelo historiador sobre fatos e pessoas. Obtivemos ainda como dado 1,19% que apresenta uma concepção de passado alheia às definidas por Michael Oakeshott, compreendendo o passado como algo distante e sem relação com o tempo atual, para a qual utilizamos a concepção de *presentismo* de Eric Hobsbawm (1995).

Os dados quantitativos expressam aspectos importantes, mas carecem de análise que expliquem as escolhas dos sujeitos[24]. Seguindo os critérios da análise de conteúdo, com base

[24] Conforme determina a legislação específica quanto a realização de pesquisa com seres humanos, para resguardar a identidade dos sujeitos fizemos uso de um código identificador. Atribuímos, como já mencionado anteriormente na abordagem metodológica, um número em algarismo romano (I, II e III) correspondente ao ano de matrícula, acrescido pela sequência numérica de sujeitos participantes (1 a 88).

em suas respostas,[25] inferências foram feitas e, a partir das interpretações, agregamos as respostas em categorias definidas anteriormente. Apresentamos abaixo nossa análise:

Quadro 1 – Concepções de passado apresentada pelos alunos

Categorias	Ocorrências	Descrição
Passado Encapsulado	2	Soma de experiências do sujeito, independente de lembrar ou não como adquiriu ou aprendeu, por exemplo, uma cicatriz de infância ou andar de bicicleta. Embora estejam em nós e constituam nossa identidade, não há necessidade de serem lembradas para existirem.
Passado Lembrado	24	Memórias trazidas à tona por situações involuntárias como, por exemplo, sentir um cheiro. São experiências revividas, normalmente, por aspectos sensoriais.
Passado Consultado	6	Memórias que emergem de maneira provocada, de forma sistemática ou não como, por exemplo, evocações feitas em uma sessão de psicanálise. O retorno às experiências é intencional.
Passado Histórico	4	Fatos investigados e interpretados cientificamente, normalmente por historiadores profissionais. O passado é inferido e contado por meio de uma narrativa histórica.
Passado Registrado	6	A memória emerge a partir de registros produzidos pela humanidade, sejam eles materiais ou imateriais. Podem estar expostos, por exemplo, em museus, sítios arqueológicos ou serem evidenciados em festas populares ou algum objeto antigo de uso doméstico.
Presentismo	1	O sujeito não estabelece vínculo com o passado. O que importa é a vida e o tempo presentes. Disrupção com as experiências do passado, o que dificulta a criação do horizonte de expectativas, rompendo a relação temporal.

Fonte: Elaboração própria.

Ao aplicar a técnica da análise de conteúdo às narrativas dos alunos, constatamos que a categoria *passado lembrado* está presente em 24 narrativas. Esse tipo de passado é caracterizado por Michael Oakeshott como sendo uma memória involuntária, por exemplo, uma "lembrança" (passado) que vem à tona sem um esforço deliberado, ao sentir certos cheiros, sabores e sons, quando o resgate do vivido acontece imediatamente. O autor afirma: "o que a memória fornece não é um passado especificado por itens, mas uma continuidade de consciência [...]"

[25] É importante esclarecer que, embora o total de sujeitos da pesquisa seja 88, apenas **43 respostas à Q9 foram objeto de análise**. Os motivos para isso são: a) nem todos responderam integralmente (4 alunos); b) assinalaram a concepção de passado, mas, não explicaram suas escolhas (31 alunos); c) apresentaram respostas sem nexo ou incompreensíveis (10 alunos).

(OAKESHOTT, 2003, p. 61). É a esse resgate do vivido, do não provocado intencionalmente, que os alunos fazem referência, fato que pode ser exemplificado nas narrativas abaixo:

> **I 77:** "Porque com uma música ou uma brincadeira você poderá relembrar de momentos do passado."
>
> **II 40:** "Creio que o **passado está vivo em nosso presente, não só com objetos, mas como lembrança.** Quando escutamos alguma música que nos lembra algo ou alguém que esteve no passado, isso é uma lembrança, e por mais que tenha sido no passado, nos toca de uma forma intensa ou não no presente."
>
> **III 63:** "Essa foi minha escolha pelo fato de eu acreditar que um **fato do passado não são apenas objetos. Fatos do passado também pode ser memórias e lembrança do passado** de uma pessoa."
>
> **III 21:** "Porque compôs nossa infância e **as lembranças nos fazem retornar ao passado.**" (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q9, 2019, grifos nossos[26]).

Notamos nas falas acima, como o passado está vivo no cotidiano desses alunos. É um passado-presente, despertado a qualquer momento por alguma situação e que se expressa por meio da memória involuntária que se faz lembrança vívida.

Dando sequência à análise das respostas dadas à Q9, a fim de distinguirmos as justificativas das escolhas propostas na sentença, constatamos que a categoria *passado consultado* aparece 6 vezes nas narrativas selecionadas. Os sujeitos que apresentam em suas falas essa concepção nos remetem a Michael Oakeshott, quando este se refere ao passado consultado como sendo aquele que pode ser trazido à tona mediante um esforço deliberado, como na Psicanálise ou ao ser perguntado sobre uma cicatriz, por exemplo. Para esse autor, na subdivisão do passado prático, o passado consultado "trata-se de um passado pessoal, mas não de um passado subjetivo (OAKESHOTT, 2013, p. 62), ou seja, é um passado pessoal que deixa marcas e pode ser consultado, revisitado em uma cicatriz, por exemplo, e remeter ao vivido, sendo então pessoal, mas, não subjetivo já que deixa registros e, não necessariamente, esse passado é subjetivado na narrativa elaborada, porque nem sempre precisa ser seguida por uma interpretação do acontecido. Vejamos as explicações dos sujeitos:

> **I 68:** "**O passado é algo que já vivemos e podemos relembrá-lo constantemente com qualquer estímulo, como no exemplo, contar história de uma cicatriz, as lembranças** do passado podem ser boas ou ruins e **podem interferir no presente e futuro**."

[26] Salientamos que todos os destaques às respostas dos sujeitos da pesquisa são nossos.

> **II 37:** "**Passado são fatos anteriores ao momento atual,** portanto estão apenas em nossa lembrança, **quando você volta mentalmente no tempo, você está acessando suas lembranças e lembrando do passado**."

> **II 64:** "O questionamento sobre algo na nossa vida nos faz lembrar de momentos bons ou ruins, [...] nos faz voltar passo a passo de cada fato que já vivemos um dia**, passado que carregamos como cicatrizes e marcas na nossa vida**." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q9, 2019).

Com base nas respostas, inferimos que os sujeitos[27] que apresentam essa concepção de passado o têm de maneira particular e o seu acesso é feito de forma prática, por meio do estímulo provocado por outra pessoa como nas sessões de psicanálise, por exemplo, ou simplesmente quando é inquirido sobre uma evidência que lhe remete ao passado. É, sobretudo, uma concepção de passado importante para a vida prática, pois entendemos que o sujeito que a assume o faz porque, de algum modo, as marcas (físicas ou psicológicas) de agora contam ou têm muito a contar sobre o experenciado, que pode estar silenciado.

Percebemos ainda que a relação temporal é identificada por esses sujeitos quando afirmam que as lembranças do passado interferem no presente e no futuro, como relatou o aluno **I 68.** Essa relação temporal nos remete ao desenvolvimento da consciência histórica proposta por Jörn Rüsen (2010, p. 47) ao sustentar que

> Todas as três dimensões do tempo são temas da consciência histórica: através da memória o passado se torna presente de modo que o presente é entendido e perspectivas sobre o futuro podem ser formadas. A perspectiva sobre o passado domina, é claro, uma vez que a consciência histórica funciona através da memória.

As três dimensões aludidas pelo autor dizem respeito à experiência do passado, à interpretação dessas experiências e à orientação para a vida prática. Atentos a essas dimensões, identificamos que a consciência histórica está em funcionamento, como afirma Jörn Rüsen (2010), quando por meio da memória (do rememorar e da interpretação dessas lembranças) o passado se torna presente, perspectivando o futuro, estabelecendo assim, a relação temporal. Podemos constatar a presença do passado no presente quando analisamos as narrativas acima transcritas. É no ato de rememorar, de acessar as lembranças que esses sujeitos chegam ao passado. Ao ser acessado por estímulos às evidências (marcas, cicatrizes etc.), o resultado (consequência) que se tem do retorno a esse pretérito é sua interferência no presente e no futuro.

---

[27] Esclarecemos que em algumas transcrições das narrativas não constam exemplos relativos às três séries, identificadas por I, II e III. Isso ocorreu quando, em uma delas, não houve explicações para a categoria analisada.

Dentre as categorias definida *a priori* para direcionar nossas análises está o *passado encapsulado*, por nós identificado 2 vezes (ver *Quadro 1)*. Tal qual as demais formas do passado prático, o passado encapsulado pode emergir por meio de memórias resgatadas de forma inconsciente. Contudo, sua principal diferença em relação aos demais reside no fato de que ele pode nunca aflorar, embora constitua nossas experiências. Ao definir o passado encapsulado, Michael Oakeshott (2003, p. 60) entende ser ele "um passado composto por tudo o que nos aconteceu (muitas vezes sem que estivéssemos conscientes na ocasião)". Apresentamos abaixo exemplos de narrativas que definem tal concepção de passado:

> **I 49:** "Tipo você aprende uma coisa que não esquece nunca mais."
>
> **II 81:** "**O passado sempre foi e sempre vai continuar sendo presente**, é importante como você aprendeu a andar de bicicleta dando os primeiros passos, é muito legal quando alguém te pergunta algo que aconteceu quando era pequena e você lembra de tudo como foi." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q9, 2019).

Observe então, que os sujeitos **I 49** e **II 81** fazem alusão a um passado de vida prática no presente, assumindo características de experiências pretéritas que se transformaram em hábitos. Podemos argumentar que essa tipologia se refere a um passado tão presente no presente que, na maioria das vezes, não o identificamos como constituidor de nosso eu, por isso dizer que "é encapsulado porque sua relação conosco, não depende de forma alguma, de que seja lembrado" (OAKESHOTT, 2003, p. 61).

Ressaltamos que no passado encapsulado encontra-se uma subdivisão, o *passado genético*, concebido por Michael Oakeshott (2003, p. 61) como "a organização dos genes que identificaram aquele bisavô desconhecido" como, por exemplo, quando constatamos que a cor dos olhos ou o formato das mãos são semelhantes às de algum familiar (avó, avô, tia, tio). No entanto, não detectamos essa categoria nas respostas dos sujeitos, por isso, não foi anunciada no *Quadro 1*. Essa ausência nos permite afirmar que o passado genético não corresponde a uma concepção vista pelos sujeitos como tal.

O passado registrado – subdivisão do passado histórico – foi mais uma categoria definida *a priori*. Ao proceder a análise e inferências para a construção do *Quadro 1* – como já dito anteriormente –, iniciamos com a leitura das *unidades de contexto* e, posteriormente, com a extração da *unidade de registro,* por este meio constatamos que a *categoria* em questão, foi citada nas narrativas apenas 6 vezes. Para Michael Oakeshott (2003, p. 15) o passado registrado refere-se ao "conjunto dos objetos que corresponderam no seu tempo a realizações humanas",

quando estes objetos servem aos historiadores são chamados de fontes históricas. Vejamos mais uma vez, as explicações que os alunos deram quanto a esta concepção:

> **I 57:** "Escolhi a quarta opção pois o **passado são representações e costumes** que refletem o nosso presente e nos permitem a ter contato com os momentos históricos."
>
> **III 8:** "Porque **está ligada à história.**"
>
> **III 85:** "O **passado são coisas que os seres humanos já fizeram** na terra e a história de Jesus Cristo." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q9, 2019).

Diante dos dados, afirmamos que os sujeitos que optaram por essa categoria apresentam uma concepção que se caracteriza por compreender o passado por meio de representações (materiais ou imateriais) refletidas no presente, como afirma o sujeito **I 57,** uma vez que o passado registrado representa "[...] um passado que sobreviveu e é presente" (OAKESHOTT, 2003, p. 78). Essa fonte, que sofre inferência do historiador, "está ligada à história" – argumento do sujeito **III 8**. O passado registrado "é composto de expressões e de artefatos reais que sobreviveram ao tempo" (OAKESHOTT, 2003, p. 78), entendimento do autor que justifica a concepção apresentada pelo sujeito **III 85**, quando diz que "o passado são coisas que os seres humanos já fizeram [...]".

Apesar do pequeno número que se referiu a essa tipologia de passado, consideramos importante que essa distinção tenha aparecido nas respostas dos alunos por entendermos ser passado registrado importante para a construção da História, ofício com o qual lidamos. No entanto, não podemos deixar de considerar que o baixo número de respostas para essa opção demonstra certo distanciamento dos alunos em evocarem o passado através de fontes históricas, portanto, por meio do passado histórico, situação que, a nosso ver, deve ser avaliada na prática do ensino de História.

A outra concepção de passado que distinguimos ao tratar as narrativas se refere ao *passado histórico*, citado 4 vezes. Tal qual a anterior, verificamos que essa concepção foi pouco escolhida pelos alunos, mesmo sendo ampla e sistemática sua divulgação, principalmente, através da escola, já que este é o tipo de passado construído pelos historiadores é objeto de estudo da história escolar. Observamos algumas narrativas dos sujeitos que traduzem a escolha por essa concepção de passado:

> **III 5:** "**O passado é estudado pelo historiador, o qual produz a história.**"

> **III 27:** "**O passado é estudado pelo historiador, o qual produz a historiografia, a partir de fatos, objetos e documentos que evidenciam acontecimentos na trajetória da História**." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q9, 2019).

Por resultar em produtos que sofreram inferência de outro (nesse caso o historiador) essa tipologia de passado está estreitamente ligado à ciência histórica, cuja produção nem sempre busca atender aos interesses da vida prática ou às carências de orientação por ela postas. As narrativas acima demonstram que os alunos entendem que a História é apresentada como uma narrativa construída pelo historiador é, portanto, uma representação do passado e não o passado em si, puro e neutro. Entretanto, conforme dissemos anteriormente, essa concepção de passado foi pouco apresentada pelos sujeitos, o que podemos encarar como um problema curricular e de aprendizagem, visto que esses alunos estão no ensino médio, por essa razão, deveriam apresentar reflexões mais complexas a respeito do conceito epistemológico passado e, sobretudo, o passado histórico, uma vez que a modalidade de ensino a qual fazem parte exige essa compreensão.

Finalizando as análises do *Quadro 1*, notamos que um sujeito (**III 16,** INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q9, 2019) fez a seguinte afirmativa: "passado é passado, ficou para *traz*, nesses dias atuais temos que olhar sempre para frente". Sua fala evidencia que ele entende o passado como algo distante, marcado por descontinuidade das experiências e pelo rompimento com as relações temporais, o que pode trazer consequências quanto à interpretação de acontecimentos importantes do passado que ainda repercutem no presente e podem influir no futuro.

Advertimos ainda, que a narrativa em questão não se enquadra em nenhuma das categorias discutidas até então. Em função disso, sentimos a necessidade de utilizar o *presentismo* como categoria *a posteriori*, tomando de empréstimo o pensamento de Eric Hobsbawn (1995, p. 13) ao afirmar que "[...] quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente continuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem". Situações como essa, nos levam a julgar como necessária, no processo de aprendizagem histórica, a obtenção da literacia histórica proposta por Peter Lee (2016), possibilitado ao aluno o abandono de "pensar o presente instantâneo, em que uma forma de apartheid temporal separa o passado do presente e do futuro" (LEE, 2016, p. 108).

Por fim, podemos afirmar que as narrativas apresentadas pelos alunos na Q9 – cotejadas por nossas inferências e análises – nos ajudaram a identificar, com maior propriedade e segurança teórica, as concepções de passado de alunos do ensino médio. Entre as concepções que distinguimos, a forma mais recorrente de volver no tempo é o *passado prático* e, dentre

suas tipologias, o *passado lembrado* é o mais presente nas concepções dos sujeitos pesquisados. Julgamos que isso aconteceu por ser o tipo de passado – assim como os demais contemplados no passado prático – mais manipulável pela ação humana se comparado ao passado histórico, como assevera Michael Oakeshott (2003) e, acreditamos também, que por se apresentar mais próximo da vida prática das pessoas.

Ratificamos que em nossa análise observamos ainda a pouca recorrência nas narrativas dos sujeitos de explicações que se referiam ao passado como *uma narrativa construída pelo historiador sobre fatos e pessoas.* Esse resultado para nós é preocupante e o encaramos como um problema curricular, pois, – conforme já dito anteriormente –, esses alunos estão no ensino médio e, pelo contato que já tiveram com o conteúdo histórico em sua trajetória escolar, deveriam apresentar reflexões mais complexas a respeito do passado histórico e da sua epistemologia. No entanto, o que percebemos é que grande parte deles não vê o passado como uma construção histórica, capaz de ajudá-los na atribuição de sentido quanto ao presente e ao futuro. Assim, somos levados a afirmar que as narrativas desses sujeitos demonstram que o pensamento histórico ainda não está bem elaborado, o que exige, por parte dos professores, maior atenção nas práticas de ensinar e aprender História.

Nessa perspectiva, entendemos ser válido pensar em um processo de ensino e aprendizagem que considere a sugestão de Peter Lee (2016, p, 108) quanto à apreensão da literacia histórica pelos alunos, uma vez que esta

> envolve tratar o passado como uma ecologia temporal interconectada capaz de suportar uma gama indefinida de histórias, não apenas algo que usamos para contar a história que melhor se adapte aos nossos objetivos e desejos imediatos.

A aquisição ou desenvolvimento da literacia histórica, certamente ajudaria a qualificar a abordagem e o interesse dos alunos pelo conhecimento histórico, dotando-o de maior sentido para aqueles que dele se apropriam, a fim de que o façam de forma crítica, reflexiva e consciente do papel que o passado assume em nossa vida prática.

3.3 A SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA: O ENTENDIMENTO DOS ACONTECIMENTOS DO PASSADO

3.3.1 Os acontecimentos do passado e sua significância para o presente

A discussão agora nos encaminha para averiguar se os alunos atribuem ou não significância ao conhecimento do passado, ou seja, se consideram importante ou não conhecer sobre o passado. Nesta perspectiva, buscamos entender o que é significância histórica, nos valendo de Regina Ribeiro (2013, p. 7) para quem a

> [...] significância histórica pode ser entendida como a importância atribuída a eventos, personagens/agentes históricos, períodos e processos históricos. Contudo, como conceito meta-histórico, *significância histórica* é constituinte de operações cognitivas complexas, que envolvem no processo de atribuição de "importância" a fatos e eventos, *a capacidade de interpretação, compreensão, julgamento e avaliação* dos fatos históricos, dos agentes em seu contexto de atuação, bem como das narrativas históricas que circulam na escola e na sociedade. A significância histórica fundamenta a compreensão da História, pois aponta para como os sujeitos se relacionam com essa forma de conhecimento no âmbito da cultura histórica e da cultura escolar. (grifos da autora).

Justamente por comportar operações complexas, a significância histórica não se restringe à mera atribuição de importância aos fatos. Em termos epistemológicos, trata-se de uma valoração que – incluindo a seleção, interpretação, compreensão e avaliação desses fatos – implica disputa pelas narrativas do passado, sendo, portanto, um ato social e político (BARTON; LEVSTIK, 2001. In: SANTOS, 2012, p. 764).

Dessa maneira,

> a Significância Histórica é consensualmente considerada como uma ideia de segunda-ordem com uma enorme complexidade. A sua aproximação, ao nível do senso comum, com a ideia de importância ou relevância, no sentido lato, torna esta ideia enganadoramente reconhecível. (CASTRO, 2007, p. 50).

Fátima Chaves (2007) discute a significância atribuída à História quando afirma que essa "permeia toda a interpretação, concepção, seleção e avaliação das situações". Sua significância pode ser analisada a partir de dois níveis: "o primeiro, como significado básico e intrínseco, correspondente a fatos históricos pessoais ou particulares; o segundo nível, como significado mais alargado correspondente à noção de interpretação e relevância histórica" (BARTON, 2003 apud CHAVES, 2007, p. 11).

Averiguar se os alunos atribuem significado e sentido ao conhecimento histórico é, para nós, relevante já que a relação que desenvolvem com o conhecimento histórico influencia de maneira decisiva na aprendizagem histórica. Além disso,

> [...] com base na investigação em Educação histórica, poder-se-á dizer que as noções de significância histórica são construções pessoais, culturais, políticas e historiográficas transmitidas de forma diversificada aos membros de uma sociedade e, portanto, aos alunos nas suas diversas fases de escolaridade. (CHAVES, 2007, p. 11).

Podemos dizer, de forma mais ampla, que o sentido básico de significância é a atribuição de significado. Assim, afirmamos que cabe a este conceito epistemológico atribuir importância aos processos históricos, períodos, eventos e pessoas neles inseridos, além das narrativas históricas, da cultura histórica e da cultura escolar.

A discussão agora nos encaminha para averiguar se os alunos atribuem ou não significância ao conhecimento do passado, ou seja, se considera importante ou não conhecer sobre o passado. Embora tenhamos claro que significância histórica não se reduz a importância, pelo seu uso no senso comum e para aproximar o conceito dos alunos, no instrumento utilizamos o termo *importância*. Assim, na tentativa de verificar se para o aluno é significante ou não conhecer o passado, indagamos na questão 9 *"Para você conhecer o passado..."*. Vejamos dados obtidos na *Tabela 1* abaixo:

Tabela 9 – Percentual de significância de conhecer o passado

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
é importante	95,24%	80
não é importante	4,76%	4
Total de respondentes: 84		

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Averiguamos por meio dos dados quantitativos discriminados na *Tabela 9,* que 95,24% dos sujeitos afirmou ser *importante* conhecer o passado. Este é um dado muito satisfatório, principalmente, por estar atrelado às ideias históricas dos alunos, pois entendemos que "ao atribuirmos Significância a um acontecimento particular passado, fazemos uma escolha em que está implícito um julgamento, estabelecemos a sua relação com outros fatos e conosco e, por fim procuramos interpretar a sua importância para o presente" (SANTOS, 2012, p. 764). E, dessa forma, a significância de um acontecimento passado possibilita e estimula a formação da consciência histórica.

Rita de Cássia Santos (2012) busca nos estudos de Peter Seixas (1994) os critérios para definir a significância histórica dos fenômenos passados os quais apresentamos abaixo:

> 1º se o fenômeno afetou um grande número de pessoas por um longo período de tempo;
> 2º a relação com outro/s fenômeno/s histórico/s;
> 3º a relação com o presente e com a vida. (SEIXAS, 1994 *apud* SANTOS, 2012, p. 765).

Por meio desses critérios de atribuição de significância (e de importância) ao passado, apresentamos a *Quadro 2*, construída com base nas narrativas dos sujeitos ao justificarem considerar o passado importante. As categorias de análise surgiram *a posteriori*, tendo sido elaboradas por nós no percurso analítico. Observe:

Quadro 2 – Categorização da importância de conhecer o passado

Categorias	Ocorrências	Descrição
Relação com o conhecimento histórico	42	Significância em sentido amplo: porque precisamos e é importante conhecer o passado; conhecer mais sobre nossos costumes, nossas crenças; aquisição de conhecimento; ficamos por dentro de todo o período histórico; conhecermos o passado para entender o que está acontecendo no presente; serve de base para compreender o resultado de escolhas futuras.
Relação com a vida prática	24	Significância em sentido pessoal: porque faz parte da nossa lembrança e momentos bons que já vivemos; lembrar as memórias que vivemos; lembrar de onde viemos, aprender com os outros e não esquecer o vivido.

Fonte: Elaboração própria.

Ao proceder a construção do *Quadro 2*, levamos em consideração o percurso metodológico traçado anteriormente para o tratamento dos dados empíricos. Destacamos que no universo de 88 alunos sujeitos da pesquisa, apenas 84 responderam a Q10. Ao avaliarmos essas narrativas para categorização, observamos que, apesar de maior número de sujeitos ter assinalado sim para a importância de conhecer o passado, apenas 66 sujeitos justificaram as razões pelas quais consideram *importante conhecer o passado*. De posse desses dados, procedemos a leitura das narrativas quanto a sua justificativa, em seguida, foram inseridas na *unidade de contexto* de onde, por meio das inferências, extraímos a *unidade de registro* e, consequentemente, as *categorias* elaboradas no decorrer das análises. Assim, agrupamos as respostas em duas categorias: a) *tem relação com o conhecimento histórico*, citada 42 vezes e; b) *tem relação com a vida prática*, citada 24 vezes (ver *Quadro 2)*.

No bloco de narrativas abaixo, as quais estão agrupadas na categoria *tem relação com o conhecimento histórico,* podemos observar como os sujeitos justificam porque consideram importante conhecer o passado. Vejamos alguma dessas narrativas:

> **I 68:** "Para termos lembranças, ou entender algo que ocorreu no presente por consequência do passado."
>
> **II 12:** "Porque os fatos passados são importantes para **construção do presente e futuro**."
>
> **III 27:** "Porque é a partir do conhecimento da História que compreendemos os fatos que nos sucederam, os quais dão base para o entendimento do mundo atual." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q10, 2019).

Observamos nas narrativas acima que para esses alunos o passado é importante pela relação temporal do conhecimento histórico. Podemos observar a expectativa de futuro evidenciadas na fala do sujeito **II 12**, que apresenta marcos temporais para explicar suas ações vividas no passado, bem como expectativas de futuro. Além dele, os sujeitos **I 68** e **III 27** conseguem estabelecer relação temporal percebendo a continuidade dos acontecimentos que permanecem iguais ou modificados, fato que consideramos demonstrar noções históricas, por entendermos que essa forma de interpretação leva em conta que os acontecimentos resultam das ações humanas ao longo do tempo. Acreditamos que esses sujeitos apresentam percepção de mudanças e capacidade de se deslocarem no tempo, apesar de sabermos que o tempo é um *continuum* e, por isso, as denominações *passado, presente e futuro* são apenas convenções sociais, marcadores que utilizamos para nos organizarmos em sua passagem. Contudo, por outro lado, é uma categoria extremamente importante para a História.

Dentro da categorização estabelecida anteriormente, nos chama atenção as narrativas abaixo por esses alunos fazerem alusão à importância de adquirir um conhecimento histórico do passado como forma de evitar erros outrora cometidos. Notamos, então, a aprendizagem histórica em curso e a presença de suas três operações: a experiência, a interpretação e a orientação (RÜSEN, 2010). Para esse autor,

> As três operações podem ser analisadas e distinguidas uma da outra em diferentes níveis ou dimensões da aprendizagem histórica. A ocupação da consciência histórica enquanto aprendizagem histórica pode ser abordada quando traz à tona um aumento na experiência do passado humano, tanto como um **aumento da competência histórica que dá significado a essa experiência, a na capacidade de aplicar esses significados históricos nos quadros de orientação da vida prática.** (RÜSEN, 2010, p. 84, grifos nossos).

Dessa forma, percebemos a significância que assume o conhecimento histórico quando é interpelado e aplicado numa orientação da vida prática da forma como é apresentado nas narrativas que seguem abaixo, demonstrando a força da ideia que concebe a história como mestra da vida:

> **I 60:** "Para podermos **recuperar alguns erros que cometemos** e que de algum modo aprendemos com ele para sermos pessoas melhores."
>
> **II 35:** "Porque serve de base para compreender o resultado de escolhas futuras."
>
> **III 9: "**Para que não possamos **cometer os mesmos erros que cometemos no passado**.**"**
>
> **III 83:** "**Com o passado, aprendemos com os erros e acertos** e também a lidar com situações difíceis na nossa vida." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q10, 2019).

Atentamos aqui, que esses alunos propõem tomar decisões por meio de experiências aumentadas pela competência histórica de interpelar o pretérito (sujeitos **I 60, III 9** e **III 83**) e apresentam em suas narrativas a capacidade de atribuir significados à vida prática (evidenciada na fala do sujeito I 60), como sugere Jörn Rüsen (2010). Conforme dissemos acima, essa perspectiva reforça a ideia da História como "mestra da vida", derivada do termo *vitae magistra*, termo proposto por Cícero, orador, escritor, filósofo, jurista e político romano do séc. I a.C. em sua obra *De oratore*, livro II, sugerindo o conhecimento do passado para iluminar o presente, buscando nele exemplos.

Nas próximas narrativas é visível o desenvolvimento da consciência histórica. Mesmo que timidamente, observamos esse desenvolvimento quando analisadas as falas dos sujeitos ao explicarem a importância de conhecer o passado.

> **I 69:** "Porque somente conhecendo meu passado vou poder saber minha verdadeira identidade."
>
> **II 38:** "Porque devemos conhecer nosso passado, pois faz parte do que somos hoje. De quem somos!"
>
> **III 27: "**Porque é **a partir do conhecimento da História que compreendemos os fatos que nos sucederam, os quais dão base para o entendimento do mundo atual."** (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q10, 2019).

Para Maria Auxiliadora Schmidt (2014, p. 32), “a consciência história pode ser descrita como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, de significado inquestionavelmente prático para a vida”. Por essa ótica, o que a autora se refere está contido nas narrativas exemplificadas, quando os sujeitos aludem sobre a importância de se conhecer o passado como forma de compreender o presente e como fator de constituição identitária. Então, observamos que a atribuição de significado ao passado por eles resulta de uma ação promovida pelo desenvolvimento da consciência histórica.

Passamos a apresentar os sujeitos que igualmente consideram importante conhecer o passado, mas que em suas narrativas apresentaram dados que puderam ser agrupados na categoria analítica *tem relação com a vida prática* (ver *Quadro 2).* Dentre elas, selecionamos as explicações que se seguem, para mais uma vez analisamos qualitativamente. Observe:

> **I 71: “Sim, para nos lembrar de onde a gente veio, aprender com os outros e principalmente não esquecer as coisas boas que eu vivi.”**
>
> **II 80:** “Porque vamos conhecer mais sobre nossos costumes, nossas crenças.”
>
> **III 6:** “**Para te fazer relembrar** de algo, ou, até mesmo conhecer algo novo sobre o passado.” (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q10, 2019).

Pelas falas acima verificamos o quanto o passado se faz presente nas narrativas dos alunos e, assim, imaginamos essa presença também na vida prática. Percebemos como essas narrativas coadunam com a perspectiva de David Lowenthal (1998, p. 74), ao afirmar que

> [...] toda consciência do passado está fundada na memória. Através das lembranças recuperamos consciência de acontecimentos anteriores, distinguimos ontem de hoje, e confirmamos que já vivemos um passado.

Fica claro que o evidenciado é o ato de rememorar (relembrar, recordar, lembrar), presente nas explicações dos sujeitos. Além disso, é possível argumentar que o autor se refere a uma memória que se apresenta na formação da consciência sobre o passado, buscando distinguir as dimensões temporais, sobretudo, ter consciência de um passado já vivido.

Porém, nos chama atenção que esse ato de rememorar, buscando retomar consciência dos acontecimentos, colabora também com uma ação importante de se conhecer o passado: evitar o esquecimento, como sugere o aluno **I 71**. Por isso, consideramos que a significância (ou não) que atribuímos aos fatos, nos levam a escolher qual passado lembrar (parcial ou integralmente) e qual esquecer.

Ainda analisando as explicações proferidas pelos sujeitos na Q10, sob a ótica da categoria *tem relação com a vida prática*, destacamos as seguintes narrativas:

> **I 73:** "Porque **no passado eu aprendi a ser quem sou**."
>
> **II 34:** "Pois **todas as histórias que meus avós contam, de alguma forma acrescenta algo ao meu conhecimento sobre meus antepassados**." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q10, 2019).

A apropriação do passado, torná-lo importante e dá-lhe significância, é própria não só dos indivíduos, mas do coletivo da sociedade (SCHMIDT, 2011). Observamos na explicação do sujeito **I 73**, que a apropriação do passado está relacionada à formação de identidade pessoal e, na explicação do sujeito **II 34** essa apropriação acontece por meio da narrativa de outro, mas que também é uma narrativa que se refere a sua vida prática. Como afirma Maria Auxiliadora Schmidt (2011, p. 86), "essa apropriação está intimamente ligada ao processo de nós nos fazermos aquilo que seremos, bem como o passado que recebemos é parte intrínseca daquilo que somos".

Dessa forma, afirmamos que os alunos reconhecem a importância de se conhecer o passado, seja por ele ter *relação com a vida prática* ou *com o conhecimento histórico*. Com base nesses dados, concluímos que, do contingente de sujeitos que consideram ser importante conhecer o passado, 63,36% reconhece a importância para se ter conhecimento histórico, análise feita por meio de inferências expostas no *Quadro 2*.

Quanto aos que responderam *não é importante* conhecer o passado, representam 4,76% do universo de sujeitos, correspondendo a 4 deles *(Tabela 9)*. Destes, apenas 3 justificaram sua escolha, por nós consideradas vazias de sentido, por essa razão não as categorizamos. Entretanto, achamos pertinente apresentá-las por representarem, a nosso ver, uma disrupção temporal, demonstrando que esses sujeitos não se veem como seres eminentemente imersos na História, o que é fato, uma vez que "não poderíamos imaginar um presente puro; seria nulo. O presente contém sempre uma partícula de passado e uma partícula de futuro, e parece que isso é necessário ao tempo" (BORGES, 2012). As narrativas abaixo evidenciam uma flagrante contradição a essa ideia, vejamos:

> **I 65:** "Quando se acontece no passado nada mais lhe pertence."
>
> **II 58:** "Porque passado ficou *pra* trás."
>
> **III 16:** "*Pra* mim não, porque se errei ficou no passado e se acertei também ficou nele." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q10, 2019).

Percebemos então que quando as noções temporais são transmitidas de forma em que a História e os acontecimentos da vida prática aparecem destituídos de significados, levam sujeitos como **I 65, II 58** e **III 16** a encararem o passado de modo desconectado de sua realidade. Por isso, é importante reafirmar o relevante papel da significância histórica, no sentido de despertar a curiosidade e o interesse pelo entendimento dos acontecimentos históricos objetivando assim, o aprendizado histórico e a formação de consciência histórica.

Convém destacar que, apesar desse pequeno número de sujeitos que não atribuem importância ao passado, a grande maioria dos entrevistados demonstrou essa importância, estabelecendo inclusive relações temporais, ou seja, por meio de suas narrativas ficou evidente que os alunos valorizam o conhecimento do passado e entendem que ele faz sentido para a vida.

3.4 EVIDÊNCIAS QUE MAIS LEVAM AO PASSADO

Maria Auxiliadora Schmidt (2011), assevera que é no passado que reside o ponto inicial da aprendizagem histórica e o que dela tem de essencial. Essa autora entende o passado como ponto de partida e de chegada, a partir do presente. Essa ida ao passado acontece sempre por meio de vestígios, ou seja, das evidências do vivido, do experienciado, do inferido ou registrado desse passado. Observe o que a autora sugere:

> Tomar o passado como ponto de partida da aprendizagem histórica pressupõe uma ida ao passado por meio dos vestígios que dele encontramos no presente, pois esses vestígios fornecem a ponte para adentrar ao passado nele mesmo. (SCHMIDT, 2011, p. 83).

A metáfora da ponte utilizada pela autora faz alusão ao deslocamento para tempos distantes e diferentes. Neste caso a relação de fluxo temporal une destinos separados, numa capacidade de se deslocar nas distintas dimensões temporais.

Partimos agora para a busca da identificação de quais evidências mais levam os alunos a interpelarem o passado. Assim, perguntamos na Q11 *"Qual das situações abaixo MAIS lhe faz lembrar do passado?*". Nesta questão, os sujeitos tiveram alternativas cujas escolhas lhes remetessem ao passado prático e ao passado histórico (em conformidade com as distinções propostas por Michael Oakeshott), além da cultura histórica e, posteriormente, foi solicitado que justificassem suas escolhas. Por meio dessa indagação obtivemos o resultado que se apresenta no *Tabela 10*. Vejamos:

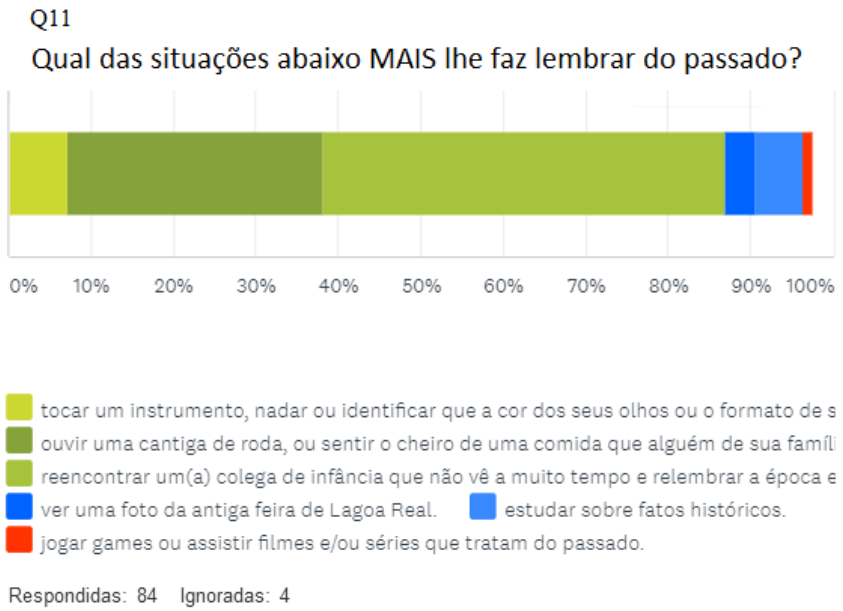
Tabela 10 – Evidências que mais levam ao passado

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
tocar um instrumento, nadar ou identificar que a cor dos seus olhos ou o formato de suas mãos são semelhantes às de algum familiar (avó, avô, tia, tio).	7,14%	6
ouvir uma cantiga de roda, ou sentir o cheiro de uma comida que alguém de sua família fazia, por exemplo.	30,95%	26
reencontrar um(a) colega de infância que não vê a muito tempo e relembrar a época em que eram crianças.	48,81%	41
ver uma foto da antiga feira de Lagoa Real.	3,57%	3
estudar sobre fatos históricos.	5,95%	5
jogar games ou assistir filmes e/ou séries que tratam do passado.	1,19%	1
TOTAL		84

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

De posse desses dados iniciamos as interpretações, cujos resultados apresentamos no *Gráfico* 4.

Gráfico 4 – Evidências que mais levam ao passado



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Observamos neste gráfico a representação na cor verde e suas nuances que as evidências que mais remetem os alunos no tempo se referem ao passado prático (86,90%). Por sua vez, as

respostas representadas pelas cores azul e suas nuances, dizem respeito ao passado histórico (9,52%) e vermelho à cultura histórica (1,19%).

De acordo com o *Gráfico 4*, podemos afirmar que o passado prático se revela como a forma principal de voltar no tempo, estando mais presente na vida prática, diferentemente do passado histórico, que sofre inferência do historiador através das fontes históricas e está "relacionado ao caráter inferencial e que quando os historiadores se dedicam ao método histórico optam e se esforçam para deixar de lado questões de ordem prática" (OLIVEIRA, 2017, p. 349). Apesar dessa diferenciação, "passado prático e passado histórico tem, porém, em comum o fato de começarem no presente" (MELLO In: OAKESHOTT, 2003, p. 14).

Observamos que esses dados refletem aquilo que já vimos discutindo neste texto, ou seja, a efetiva presença do passado prático e de suas relações na vida dos alunos. Então, não seria diferente que os variados tipos de evidências relacionadas ao passado prático também fossem as mais acessadas para a ida ao passado por esses alunos. Veja como Hayden White – baseando-se em Michael Oakeshott – se refere ao passado prático:

> O passado prático [...] é uma versão do pretérito que a maioria de nós leva em nossas mentes e utiliza na realização de tarefas diárias nas quais somos compelidos a julgar situações, resolver problemas, tomar decisões e, mais importante, talvez, responder às consequências das decisões feitas tanto por nós e para nós por essas instituições das quais somos, mais ou menos, membros conscientes. (WHITE, 2018, p. 16).

Dessa maneira, entendemos que o passado prático pode ser manipulado pela ação humana, com vistas à realização de objetivos vitais como no julgamento de situações, na resolução de problemas ou na tomada de decisões, consoante sugere o excerto acima. Assim sendo, inferimos, com base nas ideias de Hayden White (2018), que ao estabelecer uma relação do presente com o passado, Michael Oakeshott (2003) o faz dentro de uma perspectiva integradora, de forma orgânica, na qual ocorre o diálogo entre as dimensões temporais, nos oportunizando afirmar que a compreensão de tempo é facilitadora da apropriação do conhecimento histórico.

Observe nos blocos de citações que se seguem, o que revelam as justificativas dos alunos (Q11)[28] quando dizem que mais lembram do passado ao evocá-lo por situações que remetem ao passado prático:

[28] Ressaltamos que nas respostas à Q11 não apareceram justificativas referentes à cultura histórica para lembrar do passado, por esse motivo, ela não aparece nessa seção.

> **I 57:** "De fato o passado são os fatos históricos que aconteceram, mas, colocando meu passado, coisas simples como **uma música é capaz de lembrar do meu passado**."
>
> **I 71:** "ao ver as brincadeiras **passando de geração a geração e sentir o cheiro** do cuscuz com queijo que minha vó fazia."
>
> **II 40:** "Quando escuto ou vejo coisas semelhantes à tal escolha, me lembro dos fins de tarde em frente de casa brincando com os vizinhos. Essa lembrança me traz saudades, porque hoje não vivencio mais isso na realidade, somente em pensamentos."
>
> **III 63:** "Cantigas de rodas, brincadeiras de quando era criança e sentir o cheiro da comida da vó, são os momentos quem mais me fazem recordar o passado (quando criança)." (INSTUMENTO DE PESQUISA, Q11, 2019).

Sendo narrativas que evidenciam elementos do passado lembrado, notamos o quanto a música e a memória afetiva são evidências poderosas para lembrar do passado, o que nos sugerindo seu uso mais efetivo na promoção e desenvolvimento da aprendizagem histórica. Por sua vez, a conversa informal, o bate-papo com os amigos remetem ao passado prático, é uma forma de voltar ao passado muito característica da vida em sociedade, pois esse passado vivido vem à tona quando se consulta as evidências para evocá-lo. Vejamos:

> **I 64:** "**Reencontrar alguém que em algum momento fez parte da nossa vida, faz vir à tona as lembranças de uma época que não volta mais, conversar sobre essas lembranças acarretam mais lembranças que ficam guardadas no fundo da nossa memória.**"
>
> **II 35:** "Situações como essas **trazem à tona lembranças de momentos** semelhantes ou com determinadas características iguais."
>
> **III 20:** "Porque **relembramos do nosso próprio passado**, de como éramos na infância e as **pessoas que já fizeram parte do nosso passado**." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q11, 2019).

Observamos nas narrativas acima, como os alunos revelam a presença do passado em suas vidas. Relaciona-se ao cotidiano e, é por meio de evidências consultadas, do encontro com amigos que ele vem à tona. Assim, usamos o entendimento de Michael Oakeshott quando nos leva a refletir que a humanidade sempre viveu imersa no passado prático, não no passado histórico.

Ainda analisando as justificativas dos alunos sobre quais evidências mais levam ao passado, nos chamou atenção as narrativas que justificam a ida ao passado pela oralidade e convivência com pessoas mais velhas. Em função disso, selecionamos alguns dos alunos do 3º

Ano – já que as demais séries não apresentaram esse tipo de argumento – que usam evidências acessíveis por meio de pessoas mais velhas (oralidade, memória coletiva). Observe:

> **III 21:** "Pois **reencontrar um velho me faz acessar memórias dos tempos antigos** aonde me encontrava e tinha bons momentos com ele."
>
> **III 16:** "Sempre **me lembro do passado, quando converso com meu avô** ele sempre me conta das minhas brincadeiras que eu fazia quando era criança." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q11, 2019).

Até aqui vimos narrativas nas quais os alunos justificaram que mais lembram do passado quando usam evidências relativas ao passado prático como, por exemplo, músicas e cheiros. Esse passado também é evocado ao encontrarem um amigo de infância. Assim, podemos argumentar que, para esses alunos, a forma mais eficiente de evocarem o passado é por meio de evidências da vida cotidiana, aquilo que foi vivido, experenciado, que deixa marcas, ou seja, existência do vivido pretérito no presente.

Apresentamos abaixo algumas justificativas presentes na Q11 nas quais os sujeitos da pesquisa dizem mais lembrar do passado ao evocá-lo por meio de evidências que remetem ao passado histórico. No entanto, ressaltamos a pouca referência dos alunos a esse tipo de passado. Constatamos também que nesta questão nenhum aluno do 2º ano respondeu de forma que pudéssemos identificar suas concepções de passado. Observe:

> **I 60:** "Acho que uma situação que **me faz lembrar do passado é quando vejo fotos ou alguns monumentos antigos de família**, que me fazem lembrar de pessoas que já não mais estão vivas e que se foram, as vezes conheci, mas só um pouquinho, outras, nem cheguei à isso."
>
> **I 75:** "**Porque a história me importa**, **daí sabemos o passado**, antes de vir ao mundo, tal como a escravidão."
>
> **III 83:** "**O passado normalmente está em fatos históricos, vendo tais fatos, logo lembramos do passado**." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q11, 2019).

Notamos que nas narrativas dos sujeitos **I 60** as evidências que mais rementem ao passado são fotos e monumentos antigos sendo esses exemplos de registros do passado e que assumem grande importância no desenvolvimento conhecimento histórico, muito presente na narrativa da ciência histórica e na cultura escolar. Por sua vez, o sujeito **III 83**, cita os próprios fatos históricos como evidências que mais o fazem lembrar do passado, não necessariamente ele parte do presente para voltar ao passado (como vimos no passado prático), neste caso usa o

próprio passado nesta busca de sentido. No entanto, ao realizar a análise desse bloco de narrativas, nos chama atenção os argumentos do sujeito **I 75**, quando diz: “Porque a história me importa, daí sabemos o passado”. Vejamos o quão carregado de sentido está o fragmento, pois observamos que para esse aluno, a ida ao passado acontece por meio de narrativas construídas por outros, ou seja, a História (passado histórico) inferida pelo historiador.

Podemos dizer então que “as concepções iniciais das pessoas sobre o passado humano são imensamente diferentes em caráter e escopo e seu interesse no passado (em ambos os sentidos de ‘interesse’) pode ser igualmente diverso” (LEE, 2016, p. 130). Daí, vem a necessidade de compreender as relações que os alunos estabelecem com o passado, já que este é instrumento estruturador da ciência histórica e da aprendizagem histórica. Saber quais concepções de passado os alunos apresentam, por quais evidências mais voltam a ele e qual significância lhe atribuí, pode nos ajudar a pensar em estratégias de ensino, visto que se compreendemos melhor como o aluno se relaciona com o conhecimento histórico, como ele aprende História, seguramente melhoraremos nossa prática de ensino, na busca por um desenvolvimento mais significativo da aprendizagem histórica. Procurando mobilizar esses jovens alunos, entendemos que essa tarefa se torna mais segura se partirmos do presente, ou seja, do ponto que lhe é conhecido em direção ao passado histórico por nós intencionado. Dessa forma, o trajeto realizado pelo aluno em busca do conhecimento histórico nas diferentes dimensões temporais, acontecerá de maneira mais efetiva e, certamente, reverberará em sua vida prática na tomada de decisões.

CAPÍTULO 4 – O PASSADO ESTÁ NO PRESENTE

4.1 FORMAS DE ACESSO AO PASSADO

Nesta seção discutiremos, segundo a visão dos alunos, de que maneira o passado está presente no presente, ou seja, como estes sujeitos lidam com as dimensões temporais (passado-presente-futuro) nas questões relacionadas à vida prática e se percebem no presente rastros do passado. Esse objetivo, por nós traçado, está pautado no pensamento de Eric Hobsbawm para quem é indispensável o interesse pelas relações das dimensões temporais, uma vez que o "situarmo-nos no tempo" favorece, de forma mais efetiva, que nos entendamos como seres eminentemente históricos. Observe o argumento desse autor:

> [...] as relações entre passado, presente e futuro não são apenas questões de interesse vital para todos: são indispensáveis. É inevitável que nos situemos no continuum de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos. [...] Não podemos deixar de aprender com isso, pois é o que a experiência significa. (HOBSBAWM, 1998, p. 36).

As experiências citadas pelo autor nos levam a pensar que o "transitar pelo/no tempo" forja em nós o que somos, seja pela recorrência ao passado prático ou ao passado histórico, como definiu Michael Oakeshortt (2003), categorias fortalecidas por Hayden White (2018).

Conforme já ressaltado pelos dados de nossa pesquisa, os sujeitos se valem mais do passado prático para volver em suas memórias. Nesse sentido, cabe-nos ainda argumentar, com base em Hayden White (2018, p. 16), sobre os motivos pelos quais esse tipo de passado é mais utilizado:

> [...] nas investigações sobre esses tipos de passado [passados práticos], o que está em questão não é tanto "o que são os fatos?", como, pelo contrário, o que pode se contar como fato e, além disso, o que se pode considerar como um evento especificamente "histórico", ao invés de um evento meramente "natural" (ou, ainda, "sobrenatural")." (grifos do autor).

E de acordo com esse autor, o passado prático é utilizado para justificar as ações realizadas no cotidiano ou ainda em um projeto de vida, seja ele individual ou de grupo. Esse autor diferencia ainda o passado histórico, afirmando que "Oakeshott pensou que a principal diferença entre o passado histórico e o passado prático estava nos tipos de efeitos que motivavam a inquirição sobre eles" (WHITE, 2018, p. 16). Vimos que esse autor caracterizou o passado histórico como aquele "[...] que poderia ser estudado cientificamente,

desinteressadamente, como um fim em si mesmo [...]" (WHITE, 2018, p. 16). E por essa afirmação, nos atrevemos a dizer que Hayden White nos fornece pistas para entender possíveis motivos pelos quais o passado prático é mais utilizado. Por outro lado, sua proposição se afasta da perspectiva ruseniana que sustenta nossa pesquisa, já que para Rüsen o conhecimento do passado não deve estar adstrito ao puro diletantismo ou estar circunscrito a si mesmo, conforme quer Hayden White, e sim ganhar sentido e servir como fator de orientação para as carências do tempo presente.

Referenciando-se ele no pensamento de Oakeshott, afirma que para este autor "[...] o passado histórico não ensinava quaisquer lições de interesse para o presente; era um objeto de interesse estritamente pessoal, neutro ou, no melhor dos casos, objetivo" (WHITE, 2018, p. 16). De acordo com a proposição desses estudiosos, o passado histórico seria o mais distante e, na maioria das vezes, inacessível para a vida prática, já que necessita da inferência do historiador e a construção de uma narrativa sobre o acontecido com base em evidências. Como a reconstrução desse passado depende de outras pessoas, acaba inibindo sua utilização no cotidiano. Para nós, o resultado disso, é que sua pouca utilização tem contribuído para dificultar a orientação temporal, já que o passado histórico – embora sua elaboração não seja desinteressada ou livre de influências – deve servir a interesses socialmente mais amplos que, geralmente, os do passado prático.

A interpelação que fazemos do passado, as marcas por ele deixadas, acontece sempre no que vivenciamos no presente, daí reafirmamos que o passado está no presente e a forma como interpretamos as experiências do passado, de certa forma, dita as expectativas que criamos para o futuro. Portanto, seja esse passado apresentado com a tipologia prático ou histórico, ele é sempre presente. Apesar dessa afirmação, como anuncia L. P. Hartley (*apud* LOWENTHAL, 1998, p. 73) "o passado é o país estrangeiro [...] onde tudo é feito de forma diferente". Sendo assim, por meio da nossa interpelação "nós o conhecemos melhor do que aqueles que o vivera" (LOWENTHAL, 1998, p. 73), já que temos dele uma visão retrospectiva e, em certas circunstâncias, ampliada e mutiperspectivada, pois, como afirma David Lowenthal (1998, p. 73-74), "nós interpretamos o momento presente à medida que o vivemos, ao passo que ficamos fora do passado e observamos sua operação concluída, incluindo suas consequências agora conhecidas sobre o que seria então o futuro".

Dentro dessa discussão, que envolve compreender como o passado é interpelado pelos alunos, apresentamos uma breve reflexão acerca da cultura histórica. Incluímos essa categoria por entendermos que ela é um dos lócus de formação da consciência histórica, já que por seu intermédio o passado também é apresentado e apropriado, expressando as múltiplas maneiras

de relação que os sujeitos mantêm com seu passado pessoal e coletivo. Justamente por esses aspectos a categoria cultura histórica foi utilizada como uma das alternativas do instrumento de pesquisa. Sua inclusão se deu pela forte presença dessa forma de rememorar o passado entre os jovens, especialmente, em seu aspecto estético (arte em geral, literatura, museus etc.), cuja produção e consumo é muito própria da cultura juvenil.

A categorização da cultura histórica aqui apresentada está referenciada nos estudos de Jörn Rüsen, que nos direciona para compreendê-la como sendo aquilo que se produz e os usos que são feitos da própria História nos diversos espaços públicos. Essa compreensão, também propicia a análise da relação entre ensino e aprendizagem histórica. Assim, a cultura histórica pode ser entendida como

> [...] as diferentes estratégias da investigação científica acadêmica, a criação artística, a luta política pelo poder, a educação escolar e extraescolar, o ócio e outros procedimentos da memória histórica pública, como concretizações e expressões de uma única potência mental. Deste modo, a cultura histórica sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, a mídia, e outras instituições culturais como conjunto de lugares da memória coletiva, e integra as funções de ensino, de entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de rememorar, a unidade global da memória histórica. (RÜSEN, 2016, p. 56).

Seguindo a compreensão do autor, a cultura histórica, em seu contexto e simbolismo, apresenta para a sociedade o resultado dos acontecimentos históricos, o acúmulo da produção histórica (especializada ou não) e a forma de lidar com a memória histórica. Seus artefatos são portadores e mediadores de discursos históricos, por vezes identificados como “lugares de memória”, conforme propõe Pierre Nora (1993).

Entendemos ser importante a discussão sobre cultura histórica e sua capacidade na difusão do conhecimento histórico. Pela ótica de Jörn Rüsen, a cultura histórica não significa uma mera consciência do passado. Observe como este autor discorre sobre o tema:

> A cultura histórica é o esforço de uma sociedade de assegurar, por meio das recordações coletivas, uma autocompreensão aceitável, de preservar sua identidade histórica. A recordação do passado, o trabalho cultural de recordação, que pertence à vida de cada sociedade, acontece por causa da compreensão do presente e por causa da expectativa, da perspectivação do futuro. (RÜSEN, 2012, p. 155).

Assim, Jörn Rüsen nos leva a refletir que a cultura histórica é bem maior que uma recordação direcionada ao passado, uma vez que, ao ser mobilizada pela consciência histórica

habilita o sujeito à aquisição de uma orientação temporal, ou seja, lhe subsidia no exercício diário de atuar na sociedade e na compreensão de si.

Essa presença cotidiana do passado no presente nos leva permanentemente a interrogá-lo, a problematizá-lo, na busca por entendermos quem somos e por que somos o que somos. Para incrementar essa problematização, valemo-nos dos questionamentos de David Lowenthal, ao tratar tanto do passado prático quanto do passado histórico – abarcando a cultura histórica – quando indaga:

> Como tomamos conhecimento do passado? Como adquirimos esse background imprescindível? A resposta é simples: lembramo-nos das coisas, lemos ou ouvimos histórias e crônicas, e vivemos entre relíquias de épocas anteriores. O passado nos cerca e nos preenche; cada cenário, cada declaração, cada ação conserva um conteúdo residual de tempos pretéritos. Toda consciência atual se funda em percepções e atitudes do passado; reconhecemos uma pessoa, uma árvore, um café da manhã, uma tarefa, porque já os vimos ou já os experimentamos. E o acontecido também é parte integral de nossa própria existência: "Somos a qualquer momento a soma de todos os nossos momentos, o produto de todas as nossas experiências". (LOWENTHAL, 1998, p. 64, grifos do autor).

Ao aceitarmos que o passado nos cerca e nos preenche e ante os múltiplos registros que a ele nos remete e as variadas formas de a ele volver, entendemos como importante – e por isso definimos como um dos objetivos norteadores dessa pesquisa – *demonstrar os meios pelos quais os jovens alunos mais gostam e mais confiam para interpelar o passado*, pertençam esses meios ou não à cultura histórica. Em função de sua relação com a educação histórica, é importante que eles sejam identificados e considerados pela história escolar, pois sua utilização convoca "[...] para os processos cognitivos dos alunos, concepções sobre o significado e o sentido do Conhecimento Histórico" (CASTRO 2007, p. 50).

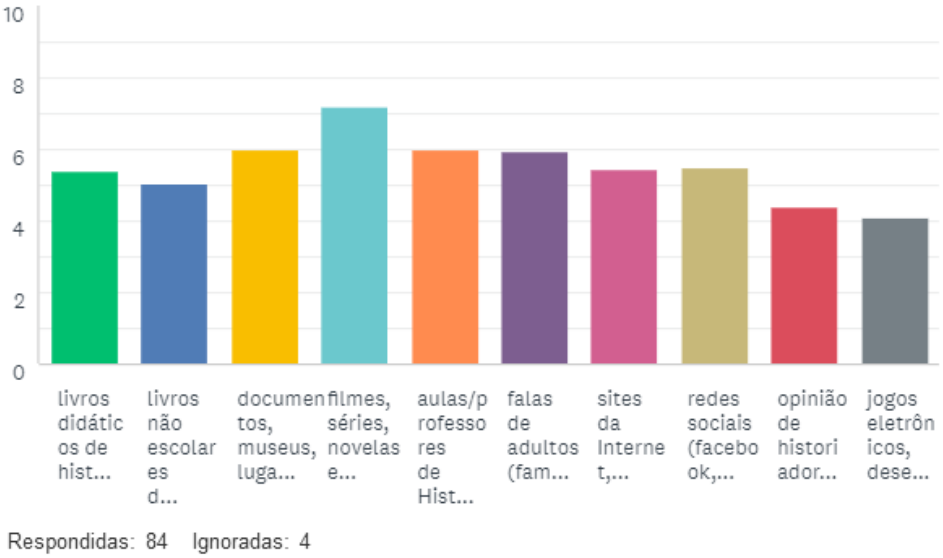
Nessa perspectiva, perguntamos aos sujeitos na Q12 *"Qual forma de aprender sobre o passado você mais gosta?"*. Com essa indagação, buscávamos identificar os meios pelos quais os alunos *mais* e *menos* gostam de acessar o passado. Essa questão foi complementada pela Q13 que apresentou alternativas, sendo solicitado a eles que graduassem seu nível de interesse, sendo 1 para o que mais gostam e 10 para o que menos gostam. Podemos observar na *Gráfico 5*[29] a seguir, os dados obtidos nesta questão.

Gráfico 5 – Formas que mais gostam e menos gostam de acessar o passado

[29] Os níveis elevados do gráfico dizem respeito ao que *mais gostam*.

Q12

Qual forma de aprender sobre o passado você GOSTA? Classifique todos os itens de 1 a 10, sendo 1 a que MAIS GOSTA e 10 a que MENOS GOSTA.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os dados quantitativos apresentados no *Gráfico 5*[30] ensejam muitas possibilidades interpretativas. Diante dessa diversidade, dentre as opções de resposta apresentadas aos alunos, optamos por focar nossa análise apenas nas assinalações relativas ao "que mais gostam" e ao que "menos gostam", por representarem os extremos das escolhas. Além delas, entendemos como importante analisarmos também as opções relativas ao livro didático de História, uma vez que esses dados nos interessam diretamente por sua relação com a educação formal e com a história escolar.

É possível observar o quanto o acesso aos multimeios e as tecnologias digitais está presente no cotidiano dos alunos, já que estes, primordialmente, foram os indicados por eles como os que mais gostam para acessar e interpelar o passado. Vejamos os dados referentes às duas opções preferencias desses sujeitos: *filmes, séries, novelas e documentários em vídeos*, representando 17,72% e *redes sociais (facebook, twitter, instagram, whatsapp etc.)*, atingindo 15,85% das respostas. Portanto, a forma mais potente de acesso ao passado entre os jovens

[30] Lembramos que a questão Q13 é parte integrante da Q12, por isso serão analisadas conjuntamente. No entanto, por motivos técnicos na plataforma utilizada para coleta de dados, precisou ser desdobrada em duas, como pode ser observado no instrumento de pesquisa, disponível nos anexos.

alunos de nossa pesquisa está inserida na cultura histórica, especialmente, em sua dimensão estética.

Apoiada nos estudos de Jörn Rüsen (2010), Maria Auxiliadora Schmidt (2014) discute as três principais dimensões da cultura histórica. A primeira delas é a *dimensão estética* que se apresenta sob a forma de criações artísticas, novelas e dramas históricos, por exemplo; a *dimensão política* refere-se a necessidade da legitimação e adesão e/ou consentimento dos dominados por meio da memória histórica; a *dimensão cognitiva* se realiza através da ciência histórica e de atividades da consciência histórica (SCHMIDT, 2014), ou seja, da interpretação das experiências históricas.

Apresentamos agora alguma das justificativas elencadas pelos sujeitos na questão Q12 quanto a escolha de *filmes, séries, novelas e documentários em vídeos*, como os que mais gostam para interpelar o passado. Observe:

> **I 53:** "Gosto mais de filmes, séries é muito interessante, não gosto muito de livros didáticos."
>
> **I 73:** "Mais gosto [de filmes...] porque consigo me concentrar e prestar mais atenção."
>
> **III 16:** "Geralmente eu curto ver esse tipo de coisas em séries e vídeos, porque não curto ler muito."
>
> **III 25:** "Eu prefiro aprender com filmes e séries, pois chama mais minha atenção. Nos dias atuais é um meio muito utilizado, e usar ele para aprender é muito importante."
>
> **III 82:** "O que eu mais gosto são filmes e séries por ter mais entretenimento, sendo assim torna algo legal." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q13, 2019).

Observamos nas narrativas acima que as justificativas apresentadas pelos sujeitos aludem a diversos argumentos, a exemplo do sujeito **III 82** que prefere esses meios devido ao entretenimento que eles proporcionam. Por sua vez, o sujeito **I 73**, justifica sua escolha porque consegue "concentrar e prestar mais atenção", motivo também expresso pelo sujeito **III 25**. Notamos ainda, que a preferência por usar os multimeios e as tecnologias digitais está atrelada à falta de interesse pela leitura, o que revela os sujeitos **I 53** e **III 16.** Precisamos então, atentar a esses dados, pois eles nos provocam pensar sobre a preferência dos nossos alunos na busca pelo passado e como ela influencia diretamente na qualidade e nos sentidos do que é aprendido, ao tempo que nos levam a repensar também nossa prática pedagógica e da maneira como o ensino de História dialoga com as tecnologias digitais, nos atentando para a seleção desses

recursos, não apenas visando a criação de estratégias de ensino que despertem o interesse desses alunos, mas buscando encontrar um diálogo de possibilidades em se trabalhar em sala de aula com tecnologias afim de promover a inserção ao mundo digital.

Apesar da afirmação feita, acima acerca do uso de recursos próximos à cultura juvenil, se faz necessário que estejamos atentos ao tipo de passado que nossos alunos estão acessando por esses meios e ao seu uso como recurso pedagógico. Precisamos direcioná-los ao crivo da seleção, por entendermos que eles devem estar em consonância com a confiabilidade que apresentem ao professor e à equipe pedagógica, pensando nas tecnologias digitais não somente como ferramentas e recursos, mas dentro da cultura histórica, e por isso refletindo sobre as mudanças de mentalidade que seu uso ou não pode provocar. Fazemos essa advertência porque em tempos de mensagens instantâneas, notícias incertas, equivocadas ou mentirosas (*fake news*) e divulgação do conhecimento histórico sem cunho científico ou distorcido, todo cuidado é pouco e o bom senso deve ser adotado para direcionar o desenvolvimento de atividades que instiguem a reflexão e promovam com qualidade a aprendizagem histórica e, por conseguinte, o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

Em relação ao uso das redes sociais *(facebook, twitter, instagram, whatsapp etc.)*, indicadas como a segunda forma prevalente de acesso ao passado, as justificativas apresentadas pelos alunos foram as seguintes:

> **I 52:** "Gosto mais das redes sociais porque lembro mais fácil sobre meu passado."
>
> **I 75:** "Porque passo o tempo divertindo, comunicando com os amigos e familiares e ligado nas notícias dos nossos arredores [redes sociais]."
>
> **II 61:** "A rede social é muito importante, pois, explica bem sobre o antepassado."
>
> **III 5:** "Porque gosto muito de achar informações em redes sociais."
>
> **III 9:** "Eu gosto muito das redes sociais pois **eu não preciso tá pesquisando o que tá acontecendo elas simplesmente já me *traz* o que tá acontecendo**."
>
> **III 83:** "Eu sempre gosto de conhecer histórias pelas redes sociais porque é um meio mais fácil." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q13, 2019).

As duas formas principais de interpelar o passado assinaladas pelos alunos estão contidas nos multimeios. Somadas, elas representam 33,57% das respostas, o que revela uma característica da atual sociedade quanto ao advento e uso da tecnologia e ao acesso rápido às informações. Apesar da condição econômica por eles apresentada (ver *Gráfico 2)*, as TICs

(tecnologias da informação e comunicação) e tudo que elas promovem, não são alheias a nossos sujeitos. Arriscamos dizer que a predileção desses sujeitos pelas tecnologias digitais demonstra o hiato que vive atualmente a escola brasileira

> [...] entre o discurso pedagógico construído ao longo dos anos e a sociedade, visto que as novas gerações estão absorvendo cada vez mais formas de comunicação áudio-visual como filmes, vídeos e internet, e não somente elementos da linguagem verbal e textual. (FREITAS, 2012, p. 5).

Podemos constatar o hiato aludido pelo autor acima ao se referir à perspectiva conservadora das práticas pedagógicas, quando essas assumem uma postura meramente textual, em detrimento de outras práticas e expressões e linguagens, especialmente, as visuais que podem ser utilizadas em sala de aula em prol da produção e compreensão do conhecimento histórico (FREITAS, 2012).

Outro dado que pode ser confrontado com esse, diz respeito ao tempo "gasto" com esses recursos, já que boa parte deles afirmou que atividades relacionadas às redes sociais ocupam a maior parte do seu tempo, além de estudo e/ou trabalho (58,33%, conf. *Gráfico 3).* Em função disso, precisamos nos atentar sobre como as redes sociais podem auxiliar no processo pedagógico e, por outro lado, como informações aceitas sem um aprofundamento podem gerar problemas de interpretação e aprendizagem, pois, como assevera Daive Cristiano Freitas (2012, p. 1):

> o processo de massificação da informação no contexto da globalização facilitou às pessoas o acesso a um número incomensurável de informações que circulam em escala planetária. Porém, em meio a essa democratização das informações urge pensar, em termos de educação, sobre as possibilidades de o professor fazer uso destas empregando-as na forma de conhecimento na sala de aula.

A utilização irreversível da tecnologia digital em sala de aula impõe-nos a necessidade de olharmos de maneira crítica o conteúdo presente nessas formas de manifestação da cultura histórica, visto que o material divulgado pelas mídias e aplicativos pode apresentar versões distorcidas sobre o passado, já que dificilmente saberemos quais autores serviram como referências, a quais crivos de seleção e avaliação foram submetidos e a quais interesses servem, pois nem sempre elas foram pensadas por profissionais do ensino de História, o que dificulta seu uso em sala de aula. Além disso, a produção vinculada e divulgada por esses meios pode apresentar conteúdos falsos e/ou equivocados historicamente, não devendo ser encarados como espelhos da realidade. Conforme alerta Daive Cristiano Freitas (2012, p. 4) é preciso nos

atentarmos às "[...] produções culturais para a massa como um poderoso instrumento de alienação, massificação da sociedade, por meio da manipulação da subjetividade humana". E, mais adiante sobre a construção e divulgação da mídia atual, o autor completa que ela

> [...] incita o consumismo entre as massas por meio da comunicação/sedução audiovisual e propagandeia um discurso, uma representação do real em suas concepções do que é ser sujeito em forma de entretenimento em prejuízo da análise crítica. (FREITAS, 2012, p. 4).

Dessa forma, as discussões baseadas nas Q12 e Q13 nos conduzem a refletir sobre como os multimeios e seus aplicativos eletrônicos podem ser usados em âmbito escolar como formas de acesso ao passado e quais versões do passado eles apresentam. É preciso lembrar que o acesso à memória histórica se dá em todos os espaços públicos e que nem sempre a mediação desse acesso pode ser feita pelo professor. Por isso, é importante que ele busque criar estratégias de ensino e, utilizando esses recursos, conduza os alunos ao passado, despertando sua atenção e promovendo, de forma eficaz, a aprendizagem histórica, valendo-se do suporte informativo textual e imagético neles contidos.

Seguindo com a análise, passamos a discutir os dados referentes a preferência do aluno quanto as formas que menos gostam de interpelar o passado. É possível observar na *Tabela 11* que 34,94% dos sujeitos afirmou que a forma de conhecer o passado que menos gosta são *jogos eletrônicos, desenhos animados, histórias em quadrinhos*. Vejamos algumas das justificativas apresentadas na Q13 quanto a escolha dessa alternativa:

> **I 87:** "Eu escolhi porque **não gosto** de história em quadrinhos nem de jogos eletrônicos e desenhos animados."
>
> **II 62:** "Não tenho contato com jogos. Não gosto."
>
> **III 19:** "Não gosto mais de história em quadrinhos." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q13, 2019).

Observe que "não gosto de jogos eletrônicos e/ou desenho animado e história em quadrinhos" aparece como justificativa, o que nos causa estranheza, uma vez que esses artefatos culturais costumam fazer parte da cultura juvenil, universo no qual esses alunos estão inseridos. Por outro lado, podemos considerar a possibilidade de os alunos consumirem essas mídias sem que as vejam como veículo de acesso ao passado.

Outras justificativas que nos chamaram atenção dizem respeito à fiabilidade desses meios, conforme pode ser observado abaixo:

> **I 56:** "**Acho menos interessante os jogos e desenhos pelo fato de que nem tudo que passam neles são verdadeiros**."
>
> **I 70:** "Não gosto porque não dá para entender nada de história nos jogos."
>
> **II 40:** "Nunca fui muito fã de jogos eletrônicos ou histórias em quadrinhos. Na verdade, nunca cheguei a me interessar em descobrir, talvez por esse motivo eu tenha colocado em décimo lugar."
>
> **III 63:** "E eu **não gosto muito dos jogos eletrônicos pelo fato [de] não representarem a verdadeira história**." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q13, 2019).

Observamos que as justificativas anunciadas pelos alunos para explicarem a escolha da alternativa contêm motivos pessoais tais como, porque não entendem/compreendem a história por esses meios (sujeito **I 70**) ou porque não são "fãs" (sujeito **II 40**), mas também nos chama atenção as explicações que aludem à ideia de não representarem a verdade (sujeitos **I 56** e **III 63**).

Ao afirmarem que esses meios são representações da realidade e não a própria realidade, nossos sujeitos demonstram criticidade e identificam o desnecessário compromisso desses meios com a verdade. Essa constatação nos faculta perguntar: será que eles pensam o mesmo em relação ao livro didático, à fala do professor e às narrativas produzidas pela ciência histórica? Nosso questionamento se alinha à pesquisa de Marcelo Fronza (2014, p. 308), cuja maioria dos sujeitos entende a História como "uma ciência que conta como o passado aconteceu", isto é, entendem que trata-se de uma narrativa "exata" dos acontecimentos, desconsiderando que são construções interpretativas, permeadas por intencionalidades. São, portanto, também recriação da realidade – ainda que baseada em evidências, transformadas posteriormente em fontes – já que não é possível "remontar" o passado tal qual ele ocorreu, muito menos identificar com precisão as intenções que levaram as pessoas envolvidas nos fatos a agirem como agiram.

Continuando a análise, conforme anunciado no início do capítulo, optamos também por discutir o nível de escolha dos alunos em relação ao livro didático de História devido ao seu consumo e presença na educação escolar. Nesse aspecto Flávia Caimi (2017, p. 37) lembra que "[...] a presença da história como conteúdo escolar entre os estudantes brasileiros está amplamente condicionada pelos livros didáticos e pelo uso que os professores fazem dele". Com base em Escolano Benito, essa autora aborda ainda o caráter sintetizador desse material didático já que ele abriga, ao mesmo tempo, teorias pedagógicas, sistemas de valores, currículos

canônicos e modelos metodológicos, com isso, estabelecendo práticas pedagógicas e processos de formação (CAIMI, 2017, p. 37).

Ainda sobre o livro didático, recorremos a Margarida Oliveira e Itamar Oliveira (2014, p. 227) que, analisando as proposições de Jörn Rüsen acerca do livro didático ideal, chegam a duas relações fundamentais que podem ser feitas entre este e a cultura histórica:

> A primeira é a ideia de livro didático como (resultado da) cultura histórica, ou seja, um artefato que materializa (encarna) esse modo particular de produção de sentido (rememoração/narração).
> A segunda relação é a ideia de livro didático como meio/processo/instrumento da cultura histórica, cuja finalidade é potencializar as capacidades mentais, ou seja, o livro viabiliza a aquisição e o desenvolvimento das capacidades de perceber, interpretar orientar e construir a identidade do aluno.

Apesar de todo o potencial do livro didático de História apontado pelos autores acima, este meio foi a segunda alternativa escolhida pelos sujeitos como a que menos gostam como forma de acesso ao passado – ficando atrás apenas dos *jogos eletrônicos, desenhos animados etc*. – representando 18,75% das marcações. É um dado que nos preocupa, uma vez que sabemos que o livro didático, dentro da cultura escolar, é o principal meio de acesso ao conhecimento histórico disponível aos alunos e o principal recurso do professor em sua atividade pedagógica, em especial aos alunos de escola pública, como é o caso da escola pesquisada por nós.

Sobre as mudanças que vem sofrendo esse recurso didático ao longo dos anos, Flávia Caimi (2017, p. 41) discorre que

> O modelo clássico do livro didático em que o texto ocupava o lugar central pouco a pouco vem cedendo lugar para um estilo mais polifônico, com um conjunto de elementos que enriquecem a narrativa histórica principal. Tem-se cada vez mais presente o cotejo de versões historiográficas, a incorporação de excertos de obras de autores acadêmicos e a ênfase no trabalho com múltiplas temporalidades, no esforço (nem sempre bem-sucedido) de focalizar temáticas para o estudo do passado a partir de questões e problemas do tempo presente.

Mesmo percebendo que as edições de livros didáticos de História disponibilizados atualmente às escolas públicas através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) vem sofrendo alterações, buscando atrair alunos e professores, ponto de vista estético; dos conteúdos, apresentados de forma bem estruturada e organizada; com atualização de métodos e da historiografia, passando a incluir grupos e sujeitos antes invisibilizados, como bem

argumentou a autora acima, parece que essas estratégias pouco tem surtido efeito, ao menos entre os sujeitos desta pesquisa.

Abaixo apresentamos as narrativas nas quais os sujeitos explicam as escolhas quanto a gostarem menos de livros didáticos de História para conhecerem o passado e, consequentemente, interpelá-lo. Confira as narrativas abaixo:

> **I 68:** "A que eu menos gosto [livro didático] é porque não tem a mesma emoção quando lemos por conta própria e **o livro nem sempre enfatiza bem o passado como ele é**."
>
> **I 69:** "Menos gosto dos livros por que não trazem as reais marcas do passado."
>
> **II 41:** "Não gosto muito de ler livros didático acho muito chato."
>
> **III 25:** "Eu não gosto muito dos livros didáticos, pois a leitura é cansativa e muitas vezes difícil de entender." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q13, 2019).

Observamos que explicações que consideram ler livros didáticos "muito chato" (sujeito **II 41)** ou cansativo e difícil de entender (sujeito **III 25**). As narrativas dos sujeitos **I 68** e **I 69** nos chamam atenção por apresentarem justificativas que se referem a falta de identificação pessoal com esse instrumento e com os conteúdos que eles apresentam, além de opinarem sobre o que é consumido "[...] o livro nem sempre enfatiza bem o passado como ele é". Assim, notamos o distanciamento com a leitura que esses alunos apresentam, especialmente com a leitura em papel – já que muitos jovens são bons leitores, mas de livros virtuais. Consideram ainda, o livro didático "chato", difícil e "sem emoção". Além disso, demonstram desacreditar em seu conteúdo (sujeitos **I 68** e **I 69**), situação semelhante à observada na credibilidade quanto aos jogos eletrônicos, desenhos animados e histórias em quadrinhos.

Quando dizem que não gostam de conhecer o passado por meio dos livros didáticos de História, nos colocam em posição de repensar acerca dos recursos com os quais o ensino tem operado, pois precisamos entender porque este artefato tão utilizado no processo de ensino e aprendizagem, não desperta o interesse dos alunos. Em função disso, entendemos que sua escolha precisa ser criteriosa e deve atentar aos interesses desse público que não se esquiva em consumir os produtos da cultura histórica, mas deseja fazê-lo de acordo com as exigências de sua condição juvenil, ou seja, preferem conhecer e interpelar o passado por meios instantâneos e de acesso rápido, nos moldes das informações disponibilizadas pelos multimeios, ao invés da forma tradicional do livro didático.

Além disso, trabalhar basicamente com o livro didático significa um desafio para o professor frente a uma juventude cada vez mais digital, tanto em suas relações com o outro como na apropriação do conhecimento. Nesse sentido, procede a crítica feita por Flávia Caimi ao livro didático, na qual a autora elenca, em síntese, os problemas que o livro de História apresenta atualmente, afirmando que este mantém elementos que ainda não foram superados enfatizando, entre outros,

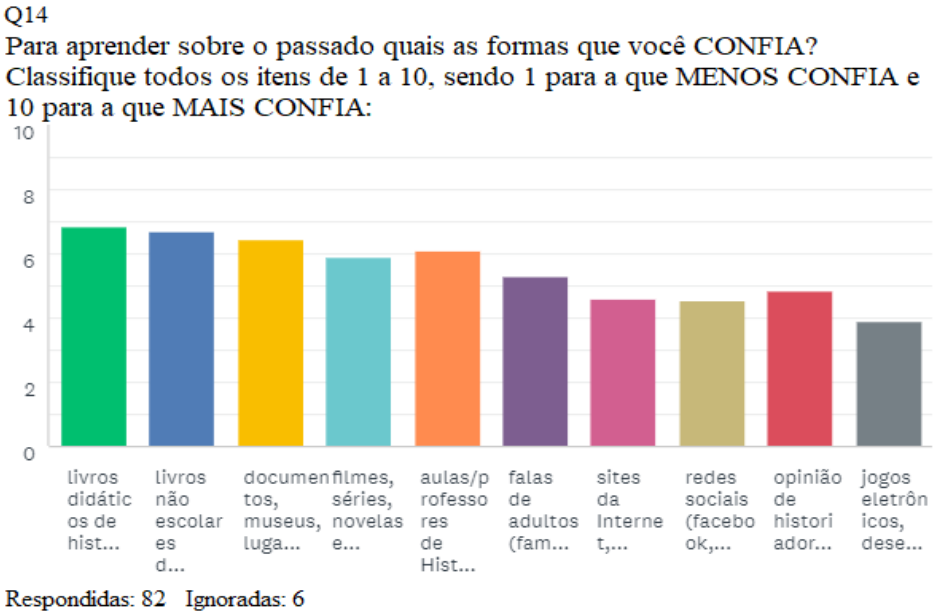
> [...] atividades de memorização e cópia de informações, em detrimento de formas mais sofisticadas de pensamento como resolução de problemas e procedimentos de investigação histórica; a dificuldade de operar o diálogo entre as disciplinas e entre as áreas do conhecimento, que acabam por resultar em abordagens interdisciplinares bastante restritas, geralmente relegadas às seções de atividades, ficando ao encargo dos professores e estudantes a sua operacionalização; a pouca preocupação em oferecer instrumentais para os professores e estudantes lidarem com a diversidade de experiências históricas e práticas culturais presentes nas diferentes regiões do Brasil; a tímida presença de debates em torno de temas contemporâneos. (CAIMI, 2017, p. 46).

Do excerto acima podemos afirmar que se configura um descompasso entre este material didático e as preocupações e desejos de professores por um livro didático que atenda suas expectativas e necessidades e ainda contemple os interesses de alunos, cada vez mais *onlines*.

4.2 CONFIABILIDADE DAS EVIDÊNCIAS SOBRE O PASSADO

Na seção anterior relatamos as formas de conhecer o passado que os alunos *mais e menos gostam*. Nossa discussão se encaminha agora para compreender *a forma que mais confiam para conhecer o passado*. Fizemos essa proposição por entendermos que confiar difere de gostar. A Q14 perguntou: *"Para aprender sobre o passado quais as formas que você confia?"*. Como nas demais, foi solicitado que fizessem uma gradação – que, nesse caso, ia de 1 a 10 e justificassem a escolha. Vejamos:

Gráfico 6 – Grau de confiança para aprender sobre o passado



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

De acordo aos dados apresentados no *Gráfico 6*, verificamos que a forma pela qual os alunos mais afiançam o conhecimento sobre o passado é o *livro didático de história*, correspondendo a 30,00% do total. Vejamos agora, algumas das narrativas apresentadas na questão Q15[31] que explicam a escolha da questão anterior, Q14 (lembrando que essas duas questões são complementares entre si) e, em seguida, apresentaremos a discussão analítica. Observe as explicações abaixo:

> **I 55:** "**Mais confio porque os livros têm estudos comprovados que são reais**."
>
> **II 38:** "**Acredito que os livros de história ajudam muito a conhecer o passado**."
>
> **III 7:** "**Os livros trazem o passado para o presente de um modo explícito**."
>
> **III 63:** "**Por mais que o livro didático seja seco em conteúdos eu confio mais nele pois é onde se encontra a verdadeira história e fatos comprovados por historiadores**." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q15, 2019).

Nesse bloco de narrativas observamos que, ao justificarem suas escolhas, os alunos explicam que a confiança se assenta no livro didático de História por ele apresentar informações

[31] A necessidade de desdobrar a questão foi explicada quando analisamos Q12 e Q13.

verdadeiras, portanto, confiáveis pela comprovação (sujeitos **I 55**, **III 7 e III 63**). As falas dos alunos denotam certo desconhecimento ou ingenuidade acerca da produção histórica, já que para eles os livros retratam a verdade de forma fidedigna, mesmo que apontem que seu conteúdo está relacionado à ciência histórica e à produção do historiador.

Também nos chama atenção o comentário que aponta a "secura dos conteúdos" (sujeito **III 63**). Entendemos aqui que a fala do sujeito em questão faz alusão ao distanciamento do livro didático de História e sua pouca relação com a realidade da vida prática desse aluno, ou ainda, por apresentar o conhecimento histórico por meio de uma proposta que não agrada ou não desperta seu interesse. Em relação a esse distanciamento Flávia Caimi (2017, p. 42) afirma que tem se observado o "esforço de inserir o livro didático no compasso das novas tecnologias, há indicações e remissões frequentes para materiais complementares em suporte digitais (sites, livros digitais, vídeos)".

Após a inferência das narrativas, afirmamos então por meio da análise das narrativas, que o aluno considera o livro didático de História como o meio mais confiável para saber sobre o passado. Apesar disso, é preciso que não venhamos a cometer o equívoco de vê-lo como portador de verdades absolutas, destituído de interesses e intencionalidades e nem esquecer que se trata de uma mercadoria, um produto da cultura mais ampla e da cultura escolar, sempre sujeitas a disputas.

Se faz necessário ainda voltarmos ao *Gráfico 6* para identificar a forma pela qual o aluno menos confia para conhecer sobre o passado. Os dados obtidos revelam que 43,90% desses sujeitos confiam menos em *jogos eletrônicos, desenhos animados, histórias em quadrinhos*. É de fato um dado bastante sugestivo, pois, como vimos anteriormente, 34,94% dos sujeitos já haviam indicado estes mesmos meios como sendo a forma que menos gostam para conhecer o passado (ver *Gráfico 5)*. Essa situação nos leva a afirmar que, apesar de o aluno ter conhecimento desses meios, presentes em seu cotidiano e divulgadores da cultura histórica, ao menos para os sujeitos de nossa pesquisa, eles não despertam gosto nem confiabilidade na hora de acessar o passado.

Nos encaminhemos agora para estabelecer a discussão entre as narrativas apresentadas na questão Q15 que explicam as escolhas dos alunos para a falta de confiança nesses meios. Vejamos as justificativas abaixo:

> **I 50:** "**Não acredito muito em jogos, por envolverem um pouco de ficção**."
>
> **I 55:** "[...] porque **jogos não têm estudos comprovando os fatos**."

> **I 74:** "Eu mais confio com um professor me dando aula e tirando as minhas dúvidas, do que algum tipo de game."
>
> **II 62:** "Os jogos têm um toque sensacionalista, juntamente com as redes sociais."
>
> **III 83:** "**Os desenhos fogem um pouco da realidade**." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q15, 2019).

Neste bloco de narrativas observamos que as explicações que os sujeitos dão para justificarem porque menos confiam em *jogos eletrônicos, desenhos animados, histórias em quadrinhos* está no fato destes serem ficção, não representarem a realidade, não comprovarem os fatos (sujeitos **I 50**, **I 55** e **III 83**). Então, podemos afirmar que estes alunos realizam interpretações quanto a veracidade do que está sendo apresentado como conhecimento histórico, distinguindo fatos reais e ficcionais. Por sua vez, observamos que a narrativa do sujeito **I 55** diz que estes meios não apresentam o conhecimento histórico e, por isso, não contribuem com a aprendizagem, o que talvez signifique que ele não os vê como possibilidades pedagógicas. Percebemos também, a narrativa que expressa claramente a opção pela interação de confiança com o professor se comparado com algum jogo eletrônico (sujeitos **I 74**), atribuindo ao professor um lugar de saber em relação ao conhecimento histórico.

Ao findar essa seção, em síntese, afirmamos que os meios pelos quais os alunos do Colégio Estadual Luís Prisco Viana mais gostam de aprender sobre o passado são os *filmes, séries, novelas e documentários em vídeos*, representando 17,72% e as *redes sociais (facebook, twitter, instagram, whatsapp etc)*, atingindo 15,85% das respostas. A forma de conhecer o passado que eles menos gostam refere-se a *jogos eletrônicos, desenhos animados, histórias em quadrinhos*, representando 34,94% do total de respostas. Por sua vez, a forma pela qual os alunos mais confiam em aprender sobre o passado é o *livro didático de história*, totalizando 30,00% e a que menos confiam é *jogos eletrônicos, desenhos animados, histórias em quadrinhos*, citado por 43,90 % dos sujeitos.

Sendo assim, suas narrativas nos levam a concluir que esses alunos mantêm uma relação – ainda que superficial – com o conhecimento histórico, uma vez que gostam de acessar o passado, principalmente, pelos meios eletrônicos e por confiarem em um instrumento importante para o ensino de História, o livro didático. Mas, ao mesmo tempo esse achado levanta dúvidas quanto a criticidade desses alunos por considerarem que esse material contém "verdades absolutas". Igualmente nos preocupa a quase ausência de referências sobre o professor e as aulas de História, tanto no que tange a confiança quanto ao gostar de acessar o

passado dessa maneira e pelo sujeito que deveria ser o principal a lhe remeter ao passado de maneira crítica, problematizada e sistemática.

4.3 RELAÇÃO DAS DIMENSÕES TEMPORAIS: PASSADO-PRESENTE-FUTURO

Entendemos que na compreensão dos conhecimentos históricos a relação que os alunos mantêm com o tempo e, sobretudo, com o passado é essencial. O presentismo suplanta o passado, dificulta a perspectivação do futuro, reafirmando a ótica de que o mais importa é o aqui e o agora. Nesse sentido, Maria Auxiliadora Schmidt (2008, p. 85), argumenta que

> [...] um dos elementos dessa consciência é o tempo, pois o homem – ao estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo – precisa assenhorear-se do tempo para que possa realizar as intenções do seu agir.

Daí, vem a necessidade de refletir acerca das formas pelas quais os alunos se relacionam com o tempo, uma vez elas implicam em sua compreensão sobre o passado, sobre o presente e suas perspectivas de futuro. Essa compreensão guarda relação direta com a consciência histórica quando esta é entendida como

> o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana [...] o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. (RÜSEN, 2001, p. 58-59).

Buscamos assim, compreender a orientação temporal apresentada pelos alunos ao estabelecerem a relação entre passado, presente e perspectiva de futuro, no que tange à tomada de decisão a partir da influência de sua concepção de passado, ou seja, de que maneira essas concepções conduzem suas ações e opiniões frente às demandas da vida prática, uma vez que, “sem saber o que foi e como foi, o presente não pode ser entendido” (RÜSEN, 2015, p. 241). Acrescentamos a essa proposição a ideia de que sem a interpretação da vida humana em meio às mudanças temporais, certamente temos dificuldades em construir uma expectativa de futuro.

Também imaginamos ser muito difícil realizar uma boa compreensão do presente desconhecendo ou minimizando a relevância do passado, já que, conforme dito anteriormente, entendemos como verdadeiro que o passado está no presente. Esta argumentação é justificada a partir da reflexão feita por Rita de Cássia Gonçalves (2017, p. 67) ao afirmar que

> [...] o passado está no presente e só a partir dele é que é cabível a aprendizagem histórica. Mas não podemos entender a aprendizagem da História somente como uma ida direcionada ao passado. O passado deve ser estudado a partir das evidências que apresenta no presente.

Sobre o sentido da aprendizagem histórica, é comum vermos de forma explícita a sentença "*conhecer o passado, para compreender o presente e perspectivar o futuro"*. No entanto, como destaca Marília Gago (2007, p. 128), com essa perspectiva,

> não se problematizam as visões que se tem desenvolvido em relação ao percurso do Homem [...] como se entende esse Outro, estranho, que viveu num tempo com características ora específicas ora comuns à comunidade de que se parte.

Para essa autora, o ensino de História que assume a perspectiva acima explicitada, segue em direção à compreensão do passado como determinado a um progresso contínuo, linear e deficitário e a relação temporal passado-presente-futuro é vista como inquestionável e não sujeita a problematizações e construções interpretativas, por vezes até conflitantes. Tal perspectiva pode ocasionar ainda uma compreensão errônea sobre o passado, reforçada por narrativas que valorizam o que se tem agora e não se tinha antes, especialmente em termos de avanços tecnológicos.

Se faz necessário que entendamos a natureza transformativa da história e sua função de modificar nossa visão sobre o presente e a perspectiva de futuro para que assim, o acontecimento do passado assuma importância no presente, sob pena de ele ser "[...] considerado como sendo o acúmulo de fatos ou histórias que estão necessariamente confinadas a esse passado (LEE, 2016, p.130).

Nos encaminhamos agora para evidenciar se os alunos conseguem estabelecer relações temporais (passado-presente-futuro), porque segundo David de Lowenthal (1998, p. 65),

> [...] temos consciência do passado como um âmbito que coexiste com o presente ao mesmo tempo que se distingue dele. O que os une é a nossa percerpção amplamente inconsciente da vida orgânica; o que os separa é a nossa autoconsciência – o pensar sobre nossa memória, sobre história, sobre a idade das coisas que nos rodeiam. A reflexão frequentemente distingue o aqui e agora – tarefas sendo feitas, ideias sendo formadas, passos sendo dados – de coisas, pensamentos e acontecimentos passados. Mas união e separação estão em contínua tensão; o passado precisa ser sentido tanto como parte do presente quanto separado dele.

Esta reflexão de David Lowerthal nos encoraja a problematizar como nossos sujeitos, relacionam as dimensões temporais passado e presente. Para isso, na Q16 fizemos a seguinte proposição: *"Observe as imagens abaixo, elas retratam momentos diferentes da História do Brasil. Analisando-as você consegue ver ligações entre o passado e o presente? Escreva uma pequena narrativa justificando sua resposta:"*.

Figura 3 – Babá século XIX

Imagem 3:*Babá (século XIX)*

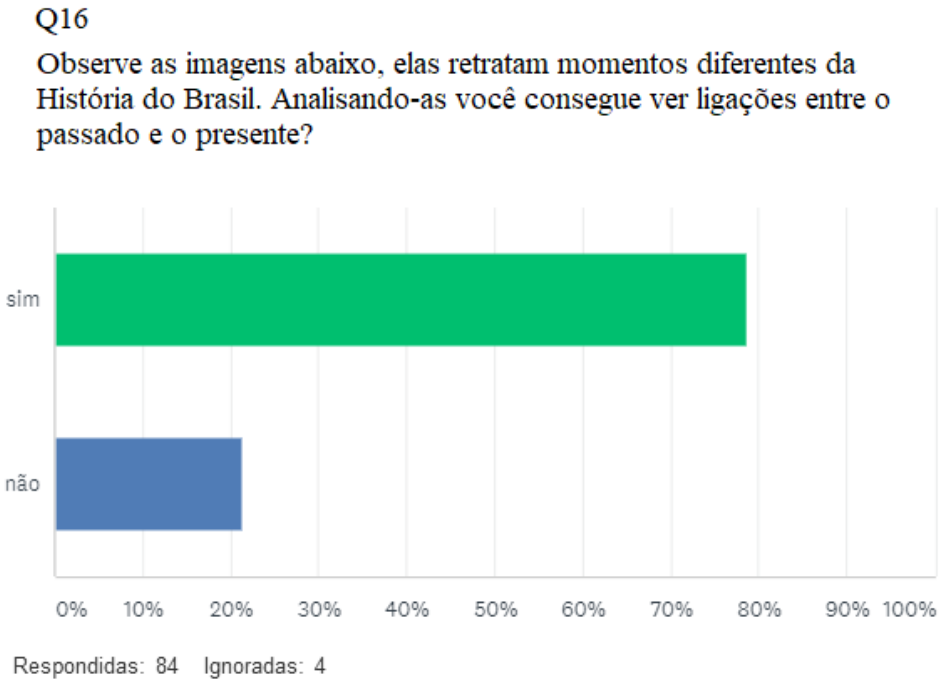
Figura 4 – Babá século XXI

Imagem 4: *Babá (século XXI)*

Sobre a existência da relação entre passado-presente, ao analisarmos a *Imagem 3*[32] e a *Imagem 4*[33] acima observamos que 78,57% dos sujeitos marcou SIM, afirmando, portanto, que veem relação e 21,43% afirmou NÃO ver ligação entre passado e persente, dados discriminados no Gráfico a seguir:

[32] Imagem 3. Disponível em: <https://www.pinterest.pt/pin/159103799305569278/>. Acessado em: 30 out. 2019
[33] Imagem 4. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/album/2013/04/17/tipos-de-empregados-domesticos.htm?mode=list&foto=1>. Acessado em: 30 out. 2019

Gráfico 7 – Quantitativo de estabelecimento da relação passado-presente



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Após constatarmos que a relação temporal presente-passado é vista pela grande maioria dos sujeitos, passamos a apresentar o *Quadro 3*, no qual aparece o resumo das inferências e análises das narrativas constantes na Q16. Optamos em fazer a categorização levando em consideração as explicações dadas pelos sujeitos, independentemente dele ter assinalado que as imagens indicadas para comparação apresentavam ou não relação temporal, no que concerne a mudanças e permanências nas atividades humanas. Assim, exibimos abaixo o *Quadro 3* com nossas categorias de análise, lembrando que elas foram definidas *a posteriori*:

Quadro 3 – Relação passado-presente

Categorias	Ocorrências	Descrição
Ingênua	34	Narrativas vazias de sentido que estabelecem (ou não) relação temporal entre passado e presente pela similitude ou pela diferenciação entre os dois períodos históricos; atem-se basicamente aos aspectos evidentes nas fontes para diferenciá-las; apresentam ideias ingênuas, pois, não percebem os problemas atinentes às relações socioeconômicas, seja no passado, seja na atualidade.
Simplificada	13	Narrativas que estabelecem (ou não) relação temporal entre passado e presente pela similitude ou pela

		diferenciação; já começam a apontar problemas atinentes às relações socioeconômicas, mas sem aprofundá-los e ainda mantêm ideias ingênuas na diferenciação entre as fontes.
Estruturada	8	Narrativas que estabelecem relação temporal entre passado e presente pela diferenciação entre os dois períodos históricos; apresentam ideias que já problematizam a situação do passado em termos raciais e de direitos humanos.
Contextualizada	2	Narrativas que estabelecem relação temporal entre passado e presente pela diferenciação entre os dois períodos históricos; apresentam ideias históricas mais concretas: apontam fatos, marcadores de diferenciação temporal, permanências, descrição dos contextos; apresentam problematização em ambas as situações temporais e em termos socioeconômicos, raciais e de direitos humanos.

Fonte: Elaboração própria.

Seguindo a ótica de análise, agrupamos 34 narrativas na categoria *ingênua* em relação ao estabelecimento de relação temporal porque percebemos que esses sujeitos demonstram não terem entendido as interpretações propostas, apesar de estabelecerem relação temporal pela similitude ou pela diferenciação entre os dois períodos históricos. Apresentam em suas explicações ideias ingênuas na qual a semelhança é entendida como continuidade das ações humanas; não problematizam as situações, os sujeitos nelas envolvidos nem as relações socioeconômicas, seja no passado, seja na atualidade, evidenciando pouca ou nenhuma mobilização da consciência histórica. Vejamos algumas explicações com essas características:

> **I 42:** "Você percebe que os negros antes eram pagos para ficarem com as crianças dos seus senhores."
>
> **I 48:** "A primeira imagem mostra uma mulher negra sendo feito de brinquedo para a menina branca. E na segunda imagem mostra uma mãe brincando com sua 'filha'."
>
> **I 77:** "Porque podemos perceber que as duas fotos a uma demonstração de carinho em ambas."
>
> **II 40:** "A semelhança é significativa, pois ambas imagens retratam duas mulheres e duas crianças, a única diferença é que na primeira imagem, há uma mulher negra carregando uma criança nas costas, o que aparenta ser uma escrava com a filha de um senhor. Já na 2ª imagem, aparenta ser mãe e filhas apenas brincando..."
>
> **II 64:** "Ela mostra um acontecimento na infância da maioria das pessoas."

> **II 79:** "Não vejo muita ligação, porque hoje em dia pode dizer que é totalmente diferente, muitas coisas mudam."
>
> **III 4:** "Porque na primeira imagem era uma escrava, é na segunda é uma babá, e ela está apenas trabalhando e não está ali obrigada a fazer isso."
>
> **III 6:** "Na imagem que é do passado, se nota uma escrava com um bebê mas costa, e na imagem do presente, é notório grande diferença, a mulher cuidando do bebê, mas, ele estando no chão."
>
> **III 85:** "Sim pois a mãe está imitando o que sua mãe fez no passado mais só de um jeito diferente." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q16, 2019).

Nas narrativas acima vemos que os sujeitos estabelecem poucas explicações entre as imagens e, quando isso acontece, é de forma óbvia e sem criticidade. Em razão disso, essas respostas foram categorizadas como ingênuas, acham que são relações permeadas por sentimentos fraternais e naturais, não apresentam quase nenhum argumento de cunho histórico, demonstrando pouco letramento histórico. Na explicação do sujeito **II 79** observamos que há uma desvinculação do passado com o presente, desconsiderando as possíveis causas das diferenças entre as fontes. Já os sujeitos **II 40**, **III 4** e **III 6** entendem as mulheres da figura 1 como "escravas", mesmo a legenda remetendo ao serviço de "babá". Atribuímos essa ideia à vinculação direta do negro com a escravidão, já que no Brasil mesmo após o fim da escravidão, os trabalhos socialmente irrelevantes e pesados eram feitos pelos ex-escravizados e, ainda hoje, são os negros que geralmente ocupam os postos subalternos. Além disso, é forte a veiculação de imagens sobre o trabalho escravo, tanto nos livros didáticos, como em outras formas de apresentação do passado.

Conteúdos substantivos como escravidão – identificado pelos alunos, nas falas anteriores e subsequentes –, precisam ser conhecidos e estudados a partir do presente para lhes dar sentido, pois consideramos que o acesso ao passado por meio de evidência histórica, como aconteceu na interpretação das imagens apresentadas em nosso instrumento de pesquisa, facilita a interpretação e oferece subsídio ao aprendizado histórico. Como assevera Peter Lee (2008, p. 20), "os alunos precisam entender que o conhecimento histórico é possível de ser produzido desde que esse conhecimento seja pautado em fontes e evidências históricas ao se relacionar os conceitos substantivos aos de segunda ordem".

Continuando a reflexão, outra categoria foi estabelecida para abarcar as narrativas que começam a apresentar ideias históricas, porém não apresentam explicações ou problematizações mais aprofundadas e, por isso, as denominamos como *simplificada*. Vejamos:

> **I 69:** "Porque **no passado as babás eram escravas e faziam as coisas forçadas, no presente é porque é uma profissão**."
>
> **I 67:** "Porque **antigamente as babás não eram tão valorizadas** e também eram consideradas como escravas, já **hoje em dia, já são mais valorizadas**."
>
> **II 78:** "**No século XIX, as babás eram escravas para cuidar das crianças de quem tinha mais condições.** No século XXI evoluiu bastante, como vemos na fotografia o sorriso no rosto da babá, brincando sem ser obrigada."
>
> **III 23:** "Na primeira imagem, **tem uma escrava, mas ela olha a criança não porque ela quer, mas sim, porque era obrigada**. E na segunda imagem, **tem uma babá, ela trabalha cuidando de uma criança, e faz isso porque gosta**."
>
> **III 8:** "Porque na primeira imagem tem uma escrava que os pais dessas crianças na época obrigavam ela a trabalhar e cuidar de suas crianças sem receber nada em troca, porém na segunda imagem a babá é paga para brincar com a criança." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q16, 2019).

Essas narrativas são categorizadas como simplificadas, visto que ainda apresentam ideias ingênuas na comparação entre as fontes, dão explicações que estabelecem relação temporal pela diferenciação entre os dois períodos históricos – passado e presente –, apresentam em sua explicação marcadores temporais – século, passado, presente, antigamente; problematizam as fontes fazendo alusão ao trabalho escravo e à divisão social, mesmo que as fontes não tragam essa referência (podendo ser ou não uma escrava), porém, não foi questionada a situação socioeconômica atual.

Os sujeitos **I 69** e **I 67** identificaram a relação entre passado e presente e, por meio de evidência do passado (imagem 3), identificaram o trabalho escravo e diferenciaram do trabalho realizado na imagem 4, percebendo ser essa uma profissão do presente. Essa orientação temporal é possível com o aprendizado histórico, pois, como afirma Peter Lee (2016, p. 138), "a história tem um lugar na educação porque desenvolve a consciência histórica dos alunos, localizando-os no mundo, de forma a incentivá-los a pensar sobre relações temporais".

Na explicação do sujeito **III 8** percebemos, uma naturalização das formas de expressões da atividade de babá constante das imagens, uma relação de continuidade no que se refere ao "cuidar de crianças", "trabalho de babá". No entanto, é enquadrada como simplificada, em razão de ainda não problematiza as fontes.

Outra categoria por nós criada foi denominada *estruturada*. Nela agrupamos 8 narrativas nas quais os sujeitos estabeleceram relação temporal pela diferenciação entre os dois períodos históricos, apresentam ideias aceitáveis ao problematizar a situação do passado e da atualidade em termos raciais e de direitos humanos. Observe as narrativas selecionada:

> **I 66:** "**No passado as babás eram menos valorizadas**, tanto que a criança está em cima dela, representando um cavalo. **Nos dias atuais são valorizadas um pouco mais, mas não deixam de sofrer racismo e ser 'humilhas'**."
>
> **II 63:** "**Mostra que apesar da escravidão ter acabado no Brasil, ainda podemos perceber resquício dessa época**."
>
> **III 16:** "No passado, como demonstrado na primeira imagem [...], **o racismo presente a escravidão, uma criança (branca) montada em uma mulher preta**, supostamente babá da criança. E já outra imagem, aparecem os dois brincando, **mesmo que em dias existe racismo,** mas não como antigamente."
>
> **III 18:** "Vemos que apesar da evolução, **as pessoas ainda são tratadas com registros de escravidão, exemplo é o esforço que fazem e o salário que compensa**."
>
> **III 25:** "Para mim há ligação entre as imagens, **pois antigamente havia exploração de trabalho, e hoje ainda sim, porém de uma forma mais velada**." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q16, 2019).

Notamos nessas explicações que estes sujeitos estabelecem relação temporal pela diferenciação entre os dois períodos históricos, apesar de não descreverem os contextos nos quais estão inseridos, vez que já apresentam algum conteúdo crítico, se comparados aos demais, que tiveram suas narrativas agrupadas nas categorias anteriores, demonstrando ideias coerentes com o nível de ensino que se encontram e com o conhecimento histórico que devem deter, visto que problematizaram ambas as situações em termos socioeconômicos, embora ainda não consigam refletir mais profundamente sobre as situações contidas nas fontes.

Percebemos que os sujeitos (**I 66, II 63 e III 16, III 18** e **III 25**) apresentam uma interpretação mais elaborada das fontes, orientando-se no tempo para refletir sobre as condições da vida prática que lhes é posta, quando se referem ao "racismo", "injustiça", "valorização do trabalho" e refletem sobre a manutenção de estruturas sociais, quando dizem: "nos dias atuais são valorizadas um pouco mais, mas não deixam de sofrer racismo e ser 'humilhadas'" (sujeito **I 66**); "apesar da escravidão ter acabado no Brasil, ainda podemos perceber resquício dessa época" (sujeito **II 63**); "antigamente havia exploração de trabalho, e hoje ainda sim, porém de uma forma mais velada" (sujeito **III 25**); "ainda são tratados com registro de escravidão" (sujeito **III 18**). Notamos nessas narrativas que esses sujeitos realizam a orientações no tempo, com relação às mudanças no agir e no sofrer humano, pois o passado só ganha sentido se fizer relação com o presente (RÜSEN, 2001). Observamos ainda, que ao referirem sobre questões relacionadas a trabalho e direitos humanos, esses alunos apresentam o desenvolvimento de empatia histórica, importante por entendermos que essa realização ajuda a tornar o passado mais inteligível, promovendo a capacidade de percepção das diferenças entre o eu e o outro,

levando os alunos a compreenderem “os motivos de atuação das pessoas do passado e o que pensavam sobre o modo como agiam” (SANTOS; CAINELLI, 2019, p. 5).

Finalizamos a discussão analítica desta Q16 com a exibição da categoria *contextualizada*, enquadrada 2 vezes, por mencionar em suas explicações características que demostram maior criticidade em relação às fontes ao problematizarem passado-presente; estabelecem relações de trabalho e fazem referência aos direitos humanos, observamos que eles descrevem os contextos nos quais estão inseridas as imagens, apesar da identificação de ambas constar apenas como babás e não como escravizada e trabalhadora livre. Vejam:

> **I 50:** “Na primeira foto é como se a criança usasse o homem como assento ou ‘cavalo’, vendo isso como **uma prática de dominação e preconceito**. Na segunda foto, se olha como uma situação normal entre mães e filhos, vista hoje em dia. **A parte da cor da pele também influência na compreensão**.”
>
> **III 27:** “**As imagens se relacionam, apesar de suas diferenças históricas. Na primeira imagem vê-se uma escrava com uma criança. Na segunda imagem, vê-se uma babá brincando com uma criança, profissão que se origina da função que escravas como a da primeira imagem exercia. Apesar de remunerada, muitas vezes essas babás não recebem um salário justo, assemelhando-se um pouco com a injustiça do passado**.” (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q16, 2019).

Das narrativas proferidas pelos sujeitos para explicarem a Q16, consideramos ser essas as que melhores interpretaram as fontes, uma vez que apresentam ideias contextualizadas ao estabelecerem relação temporal entre elas pela diferenciação entre os dois períodos históricos, considerando que “as imagens se relacionam, apesar de suas diferenças históricas” (sujeito **III 27**) e problematizam ambas as situações em termos socioeconômicos e de direitos humanos quando diz “apesar de remunerada, muitas vezes essas babás não recebem um salário justo, assemelhando-se um pouco com a injustiça do passado” (sujeito **III 27**). Observamos também a reflexão em termos raciais e que a sua explicação é baseada na cor da pele da babá retratada na fonte em análise, quando o sujeito **I 50** relata: “A parte da cor da pele também influência na compreensão”. São ideias mais aguçadas o que evidenciam um raciocínio histórico mais sofisticado, sendo críticos em relação a estética que as fontes apresentam e coesos em suas narrativas, trazendo argumentos de cunho social, político, econômico, estéticos (sujeitos **I 50** e **III 27).**

Finalizamos essa seção de discussão analítica da Q16 ressaltando que as respostas produzidas pelos sujeitos foram provocadas pelas fontes históricas por nós escolhidas e por meio de um questionamento que os instigassem a responder. Optamos por esse formato porque

consideramos que a narrativa estimula o pensamento histórico ao representar "uma constituição de sentido através da experiência do tempo. [...] expressa uma relação direta entre a interpretação do passado que dá sentido ao presente" (SANTOS; CAINELLI, 2019, p. 8). Afirmamos então, que a investigação por meio de narrativas permite compreender as ideias dos alunos, seja em relação a conceitos substantivos, ou em relação a conceitos epistemológicos.

Os alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Luís Prisco Viana, sujeitos desta investigação, apesar de inicialmente terem afirmado que estabeleciam relação temporal entre as imagens – como observamos pelo percentual de 88,24%, conforme o *Quadro 3* – ao proceder a análise percebemos a dificuldade de interpretação desses sujeitos e o pouco letramento histórico o que, de certa forma, contraria o percentual apresentado. Sob essa perspectiva, recorremos a Peter Lee (2016) para quem não podemos ver o presente separado do que veio antes, sendo necessário que se tenha referências do passado para responder às questões postas pelo presente, o agora, uma vez que "a fronteira fixada entre o passado e o presente é ilusória: muito do nosso pensamento sobre o presente e o futuro, inconscientemente, se refere ao passado" (LEE, 2016, p. 129).

Ainda buscando as proposições de Peter Lee (2016, p. 130), ao alertar que

> É importante salientar a natureza transformativa da história porque, sem qualquer questionamento de que a história modifica nossa visão sobre o presente e o futuro, o conhecimento do passado é considerado como sendo o acúmulo de fatos ou histórias que estão necessariamente confinadas a esse passado e, portanto, são irrelevantes para qualquer situação no presente.

Sobre a natureza transformativa da história e as contribuições promovidas pela aprendizagem histórica na formação da consciência dos alunos ao longo de seu percurso escolar e ainda perseguindo a ideia de relação temporal entre os alunos, buscamos com a Q17 evidenciar se eles conseguem estabelecer relações temporais (presente-futuro). Nesta perspectiva, realizamos a seguinte pergunta: *"Você acha que a forma como vivemos e pensamos hoje poderá interferir na vida das pessoas no futuro?"*. Com os dados em mãos, verificamos que 90,36 % dos sujeitos afirmou que sim, conforme discriminado no *Gráfico 10*.

Gráfico 8 – Grau de interferência do presente no futuro

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Por meio do gráfico acima apresentamos o grau de relação que os alunos estabelecem entre presente e futuro. No entanto, após a sistematização e leitura dos dados, optamos por não analisar as respostas, em virtude de nos parecer que a ampla maioria dos sujeitos não compreendeu bem a questão ou encontrou dificuldade em respondê-la, independentemente de terem assinalado que concordarem que o presente interfere no futuro ou não.

Também resolvemos expor aqui tal situação por considerarmos importante para o percurso da pesquisa apontar o que deu certo, mas também as falhas, buscando, com isso, colaborar com outros pesquisadores.

Ao trabalhar com questionários semiestruturados (como é o caso do nosso) ou abertos, corre-se o risco de os sujeitos encontrarem dificuldade no processo de escrita e/ou de interpretação ou não compreendam bem os enunciados. A falta de controle sobre situações como essa é apontada por Isabel Barca (2000, p. 114) ao lembrar que se trata de um recurso restritivo "[...] pelo tipo de perguntas que se pode fazer e pelo tipo de respostas que se pode receber". A autora adverte ainda sobre "[...] o perigo de não controlar as dificuldades de compreensão do material histórico e das tarefas escritas [...]; dificuldade na competência de comunicação escrita que alguns alunos revelam" (BARCA, 2001, p. 115). Diante da situação da educação brasileira, não é difícil também nos deparamos com alunos que não dominam a escrita e a interpretação textual. Com isso, reconhecemos os limites do instrumento de pesquisa

por nós utilizado e, mesmo cientes das limitações e dos riscos implicados, entendemos que a tarefa escrita era a mais adequada para o estudo e que a dificuldade de análise imposta pelas respostas, não minimiza o valor desta pesquisa e de seus resultados.

Apresentamos abaixo algumas transcrições que exemplificam as respostas que, conforme dito acima, em sua grande maioria, segue o mesmo padrão.

> **I 86:** "Não. Porque a vida é de cada um vivemos como quiser."
>
> **I 87:** "Sim porque do jeito que nós pensamos hoje: como vou estudar, para formar, fazer faculdade para que um dia consiga ter um futuro melhor."
>
> **II 79:** "Claro que pode interferir no futuro das pessoas, por exemplo, se falamos uma coisa e a pessoa não gostar, ela vai guardar pra sempre, e vai atrapalhar sua vida toda vez que relembrar."
>
> **II 80:** "Não. Porque os nossos pensamentos não interferem na vida das pessoas."
>
> **III 8:** "Sim. Porque o mundo está muito bagunçado."
>
> **III 14:** "Não. Talvez como vivemos sim Pois vivemos numa situação muito complicada. Mas como pensamos não tem como interferir pois cada um pensa diferente." (INSTRUMENTO DE PESQUISA, Q17, 2019).

Concluindo a discussão apresentada neste capítulo, em virtude dos dados expostos e das análises realizadas nesta seção, evidenciamos que os jovens alunos do Colégio Estadual Luís Prisco Viana, mesmo estabelecendo relação temporal, em grande parte, apresentam pensamento histórico fragmentado com disrupção temporal, ou seja, têm dificuldades em estabelecer relação temporal no que tange às questões de mudanças e permanências da sociedade ao longo de sua trajetória histórica e, em seus argumentos, utilizam pouco conhecimento histórico demonstrado uma literacia deficitária para o percurso escolar já percorrido. Percebemos ainda que nos relatos acima está ausente a ideia de passado público, exemplificadas pelas narrativas dos sujeitos **I 86, I 87** e **II 79**, as quais demonstram que suas ideias estão centrada neles mesmos desconsiderando assim, a história coletiva. Mas, entendemos que a formação da consciência história é um processo contínuo, desenvolvida – entre outros espaços e meios – pela aprendizagem histórica, onde a articulação das ideias desse aluno e do conhecimento histórico, pautados em fontes e evidências históricas, permitem a compreensão de sua realidade, ou seja, o entendimento da sociedade e de si mesmo, pois, com as informações do passado reverberadas no presente e no modo de agir desse aluno, é que se forma expectativas do futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que ao longo desta investigação, quando aqui aportarmos, ter respondido as questões que nos inquietaram quando a iniciamos e, por isso, julgamos que seguindo os passos metodológicos no tratamento e análise dos dados empíricos, entremeados com as discussões teóricas e nossas reflexões podemos aqui, apresentar, não como passo conclusivo ou derradeiro, nossas considerações sobre a relação que o passado assume na vida prática dos alunos por meio da aprendizagem histórica. Assim, nosso objetivo primordial foi compreender as relações que os alunos do ensino médio estabelecem com o passado e, em especial, os alunos do turno matutino do Colégio Estadual Luís Prisco Viana, localizado no município de Lagoa Real-BA.

Inicialmente, apresentamos o percurso metodológico que optamos nesta pesquisa de caráter sociológico. Com base na abordagem qualitativa, adotamos a teoria da análise de conteúdo para o tratamento dos dados, sendo estes sistematizados de maneira quantitativa, mas, principalmente, analisados de maneira qualitativa, fazendo inferências a partir das narrativas produzidas pelos sujeitos com a aplicação do questionário semiestruturado, composto por questões abertas e fechadas, levando os sujeitos a se posicionarem acerca do tema central. As turmas selecionadas para a aplicação do instrumento de pesquisa foram das três séries do ensino médio (1º, 2º e 3º anos), do turno matutino do referido colégio. Deste universo, 88 alunos responderam ao questionário que se encontra nos anexos deste texto.

No levantamento do referencial teórico, vale ressaltar que não tivemos a pretensão de realizar um puro *estado da arte*, que exige maior aprofundamento na pesquisa bibliográfica, mas uma busca em diferentes sítios eletrônicos de acesso público, para que pudéssemos, assim, identificar os autores que estabelecem uma relação coerente com os propósitos da pesquisa. A identificação desses autores e suas obras nos oportunizou a interlocução em todo o texto, quando estes foram chamados para o diálogo, a fim de contribuir com nossas análises. Reafirmamos que as discussões que tiveram como base as produções identificadas nesta pesquisa do tipo estado da arte, não se esgotam. Contudo, esse levantamento nos levou a perceber o quanto, como pesquisadores, é importante nos situarmos em termos das produções do campo de nosso estudo facultando-nos, dessa maneira, maior embasamento teórico-metodológico e melhor compreensão sobre os limites e contribuições de nossas investigações.

Como um dos primeiros passos da parte empírica, visitamos o local por nós escolhido para desenvolver a pesquisa, o Colégio Estadual Luís Prisco Viana. A partir dessa visita, procedemos a caracterização do campo empírico, tratando dos seus aspectos físicos e pedagógicos. Posteriormente, caracterizamos os sujeitos participantes da pesquisa e sua

condição juvenil. Para isso, realizamos o levantamento de informações a eles referentes, tanto nos documentos disponibilizados pela escola (registro de matrícula do ano letivo de 2019 e PPP), quanto por meio do instrumento de coleta de dados, no qual apresentamos algumas perguntas que não tinham relação direta com nosso objeto, mas atendiam ao propósito de melhor conhecê-los.

Para nós, ficou evidente a importância que assume o Colégio Estadual Luís Prisco Viana na comunidade na qual está inserido, pois constatamos que Lagoa Real é um município pobre em relação aos demais da Bahia, tendo apenas essa instituição que oferta o ensino médio, aumentando, desse modo, a sua responsabilidade não apenas como espaço educacional no qual pulsa a cultura escolar e, consequentemente, a cultura histórica, mas que tem a função maior de promover a convivência e a formação desses jovens alunos. Considerando, inclusive, que esses jovens alunos são oriundos, em grande parte, da zona rural e se declaram pardos e negros, com renda familiar baixa, mas que, apesar disso, também consomem informações divulgadas pela internet, principalmente, por meio de suas redes sociais.

Sentimos a necessidade de refletir sobre a aprendizagem histórica e suas implicações para a Didática da História. Nessa problematização percebemos, e já afirmamos anteriormente, que vem acontecendo no Brasil uma ressignificação do conceito e prática da Didática da História. Arriscamos dizer que as reflexões construídas no país apresentam, em seu escopo, características próprias e, por isso, não representam apenas uma reprodução da Didática da História alemã. Essas características configuram a Didática da História como uma nova disciplina (SADDI, 2014), capaz de abarcar diferentes metodologias de ensino (aula-oficina, sequências didáticas etc.). E, por não haver um consenso entre os historiadores brasileiros sobre a necessidade de uma “didática da história”, entendermos que ainda estamos buscando nossos caminhos de constituição dessa disciplina e a garantia de seu lugar junto à História. Como salientamos anteriormente, sentimos a necessidade e a importância do repensar a educação histórica voltando-se para novos sujeitos e novas abordagens, deslocando as pesquisas do ensino para a aprendizagem, do professor para o aluno, do conteúdo para as ideias históricas.

Acreditamos que a contribuição do conhecimento histórico para a vida prática dos alunos, promovido pela a apreensão das ideias históricas por eles expressas, possibilita a construção da aprendizagem da história. Por isso, consideramos importante que essa investigação se encaminhasse para saber como os alunos dialogam com o passado, surgindo daí a necessidade de distinguir, apoiado nos estudos de Michael Oakeshott (2003), quais são as concepções de passado dos alunos do ensino médio. Constatamos, após a aplicação do instrumento de pesquisa junto aos sujeitos e por meio das narrativas por eles produzidas, que

as evidências que mais levam os alunos a interpelarem o passado estão contidas no passado prático - evocado a partir de uma lembrança despertada, dado revelado pela empiria, sendo o passado prático, a principal forma utilizada pelos jovens alunos em voltar no tempo. Constatamos ainda que essa tipologia de passado está mais presente no cotidiano desses alunos do que o passado histórico.

Assim, buscamos, por meio do contato com as ideias históricas apresentadas pelos sujeitos em suas narrativas, exercitando uma investigação mais criteriosa, lendo de forma clara, inferindo sobre aquilo que estavam nelas subsumido, distinguir as concepções de passado por eles apresentadas. Verificamos que o passado lembrando – sendo esse uma subdivisão do passado prático apresentada por Michael Oakeshott (2003) e já aqui discutida – é a concepção mais presente entre os jovens alunos. Reafirmamos que isso aconteceu por ser esse tipo de passado caracterizado por memórias trazidas à tona por situações involuntárias como, por exemplo, sentir um cheiro. São experiências revividas, normalmente, por meio de aspectos sensoriais e, assim, mais manipulável pela ação humana, ou seja, ele se apresenta mais próximo da vida prática das pessoas se comparado ao passado histórico– caracterizado como uma narrativa construída pelo historiador sobre fatos e pessoas, como já havia afirmado Michael Oakeshott (2003). Quanto ao passado histórico, observamos pouco recorrência nas narrativas dos alunos ao se referirem ao passado. Essa constatação nos preocupa e vemos essa pouca presença como um problema curricular, já que esperávamos que os alunos apresentassem reflexões mais complexas a respeito do passado histórico e da sua epistemologia, uma vez que a sua trajetória acadêmica lhe daria suporte para isso.

Dessa forma, afirmamos que os conceitos epistemológicos e substantivos são praticamente ausentes nas narrativas dos alunos. Entendemos que essa constatação pode ser indicativa de dificuldades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da História e da pouca literacia no seu processo formativo. E, por isso, é necessário se pensar em estratégias de ensinar e aprender História que estejam voltadas para a aquisição e desenvolvimento da literacia histórica, dotando assim, o conhecimento histórico de maior sentido para o aluno, para que esse, ao apropriar desse conhecimento, o faça de forma crítica, reflexiva, consciente e, sobretudo, reconheça o papel que também assume o passado histórico em sua vida prática.

No entanto, ao questionar se os alunos atribuem ou não significância ao conhecimento do passado, averiguamos que a grande maioria dos entrevistados demonstrou, por meio de suas narrativas, ver importância no conhecimento do passado, estabelecendo inclusive relações temporais e lhes atribuindo sentido. Dado este que nos coloca aqui numa encruzilhada, dado que o sujeito assume que é importante o conhecimento do passado, mas em suas narrativas ele

faz alusão ao passado prático e não aos conhecimentos históricos produzidos e veiculados no ensino de História.

Portanto, frente a sistematização dos dados e as reflexões analíticas aqui abordadas, confirmamos ser necessário saber quais concepções de passado os alunos apresentam, por quais evidências mais voltam ao pretérito e qual significância lhe atribui, pois entendemos que por meio dessas informações teremos maior propriedade em articular o conhecimento histórico com as ideias históricas apresentados pelos alunos, em prol de um processo ensino e aprendizagem mais eficaz, porque se soubermos como o aluno aprende, seguramente, saberemos melhor como ensiná-lo.

No percurso desta investigação sentimos a necessidade também de identificar quais evidências mais levam os alunos a interpelarem o passado (passado prático, passado histórico, cultura histórica). Sobre esse aspecto, ao realizar a inferência dos dados, constatamos que as tecnologias digitais e seus aplicativos, sobretudo as redes sociais são as formas que os alunos mais gostam de acessar o passado. Mas, precisamos nos atentar que passado é este, que qualidades ele apresenta para a aprendizagem histórica e, por conseguinte, para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. É preciso lembrar que o acesso ao passado se dá em todos os espaços públicos e que, muitas vezes, foge ao alcance do professor mediar essa interpelação, promovendo de forma eficaz a aprendizagem histórica por meio destes suportes informativos (textual e imagético), na condução e interpelação ao passado.

No âmbito escolar, precisamos direcionar esses conteúdos vinculados pelas tecnologias digitais ao crivo da seleção, a fim de buscarmos o desenvolvimento com qualidade da aprendizagem histórica, por entendermos que o conteúdo dessas mídias deve estar em consonância com a confiabilidade que apresentem ao professor. É necessário sermos cautelosos nesses tempos de mensagens instantâneas, notícias incertas, equivocadas ou mentirosas (*fake news*) e divulgação do conhecimento histórico sem cunho científico, mesmo que fazendo parte do rol de manifestação da cultura histórica, o material divulgado pelas tecnologias digitais pode apresentar versões distorcidas sobre o passado e, por isso, não podem ser encarados como espelhos da realidade.

Ainda observando os resultados referentes a preferência dos alunos quanto aos meios de acesso ao passado, verificamos através da análise empírica, que o livro didático de História se configura entre o que eles menos gostam. Quando dizem que não gostam de conhecer o passado por meio dos livros didáticos de História, nos colocam em posição de repensar acerca dos recursos com os quais o ensino tem operado, visto que precisamos entender porque este artefato tão utilizado no processo de ensino e aprendizagem não desperta o interesse dos alunos.

Não podemos perder de vista que ele é o principal meio de acesso ao conhecimento histórico disponibilizado pelas instituições de ensino. Entendemos que o domínio da leitura e da escrita é um instrumento poderosos sobre o qual deveriam ter domínio esses jovens alunos, em especial aqueles que se encontram em situação econômica desfavorável.

Porém, verificamos também que esse mesmo artefato que não desperta o interesse dos alunos em acessar o passado é o mesmo que estes sujeitos afirmam ter confiança, mas por constatarmos que alguns alunos ainda não conseguem, em suas interpretações realizar explicações que evidenciam, em sua prática, o desenvolvimento de relações temporais adequadas ao conhecimento histórico e, por isso, seja mais cômodo ou lhe falte argumentos para olhar com criticidade para o livro didático de história e cometendo o equívoco de vê-lo como portador de verdades absolutas e destituído de interesses e intenções.

Constatamos ainda, que os jovens alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Luís Prisco Viana, sujeitos desta investigação, apresentaram dificuldade de interpretação de fontes históricas, pois suas narrativas apresentaram explicações as quais consideramos vazias de sentido histórico ou ainda ingênua com argumentos simplificados quanto ao estabelecimento de relações das dimensões temporais, a exemplo de mudanças e permanências da sociedade ao longos de sua trajetória histórica, entre as fontes históricas disponibilizadas. Percebemos também, que alguns alunos apresentam disrupção temporal, evidenciando assim, uma literacia deficitária para o percurso escolar que já fizeram.

Contudo, no contexto que se deu o desenvolvimento desta pesquisa afirmamos que a opção metodológica por nós escolhida, ou seja a análise de conteúdo dentro da abordagem qualitativa, apoiada na fundamentação teórica que a educação histórica nos permite, facilitou a coleta de evidências, por meio de narrativas, junto ao instrumento de pesquisa e contribuiu para que procedemos com maior propriedade e segurança, o diálogo com os autores aqui chamados e a análise empírica. Ao tempo que consideramos animador quando por meio desta investigação temos a oportunidade de verificar o quanto a aprendizagem histórica contribui para o desenvolvimento das ideias históricas que os jovens alunos apresentam em sua vida acadêmica e, consequentemente, contribui para o desenvolvimento da consciência histórica e sua reverberação na vida prática.

Assim, temos condições em voltamos a argumentar a importância de se conhecer as concepções de passado que os alunos apresentam e as formas pelas quais este passado é acessado. Valemo-nos aqui da argumentação de Jörn Rüsen (2001) para discorrer que o passado só ganha sentido se fizer relação com o presente e que a responsável por realizar essa relação temporal é a consciência histórica ao fornecer as orientações no tempo, com relação às

mudanças no agir e no sofrer humano. Porque, se na vida prática sentimos e experimentamos este passado, podemos então dizer que, de alguma forma, ele está no presente, influencia e é influenciado pela forma como o olhamos hoje.

Por fim, ao contrário de esgotar nossas dúvidas, os dados acabam por levantar outras como, por exemplo: "*quais ideias e pensamentos os alunos têm em relação ao passado?"; "por que valorizam mais o passado prático que o passado histórico? de que maneira a relação com a vida prática está presente no conhecimento histórico escolar?"*. São questões que podem fomentar outras investigações.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Edinalva Padre. O ensinado, o aprendido: a educação histórica e a consciência histórica. 2013. 338 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14561/1/Tese%20Edinalva%20Padre%20Aguiar.pdf> Acesso em: 07 jun.2018.

_____. Didática da história: uma ciência da aprendizagem histórica? In: **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis: 27 a 31 jul. 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 13 jul.2018.

AMADO, João; COSTA, Antônio P.; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

BAHIA. Portaria nº 6607/2018, de 07 de agosto de 2018. **Diário Oficial da Bahia**, Salvador 07 ago.2018.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**. Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga: 2000.

_____. **Literacia e consciência histórica.** Educar em Revista. Vol. 22, nº especial. Curitiba, 2006, p. 1-13. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545>. Acesso em: 11 jan.2019.

_____. Ideias chaves para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. In: **Hist. R**., Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/viewFile/21683/12756>. Acesso em: 15 set.2018

BARDIN Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n° 19, p. 29-42, set.89/fev.90. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/325062852/BERGMANN-Klaus-a-Historia-Na-Reflexao-Didatica>. Acesso em: 13 jul.2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BONETE, Wilian Junior. **Ensino de História e consciência histórica de alunos jovens e adultos:** notas investigativas. Antíteses. 2013.v.6 n.11 p. 333. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/15600>. Acesso em: 01 jan.2019.

BORGES, Jorge Luis. In: **Ensaio**: o tempo. 2012. Disponível em: http://www.citador.pt/textos/opresente-nao-existe-jorge-luis-borges. Acesso em: 09 ago.2018.

BORRIES, Bodo von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00171.pdf>. Acesso em: 11 jan.2019.

BRASIL. Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez.1996.

CAIMI, Flávia. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo (Org.) **Livro didático de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 33-54.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educ. rev**. no.spe Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000400004> Acesso em: 22 out.2019.

_____. O passado como possibilidade. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). **Passados possíveis**: a educação histórica em debate. Ijuí: Ed. Unijui, 2014.

_____; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**. v, 44. p. 1-16. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844164920>. Acesso em: 11 jan.2019.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Rev. Bras. Hist**., São Paulo, v.28, n. 55, junho, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882008000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11 jan.2019.

CASTELO, Sander Cruz. O cinema e a Didática da História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26. 2011, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – História**. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548856704_d57dc4374332439c7a2bf01092f6107b.pdf>. Acesso em:14 abr.2019.

CELPV-PPP. **Projeto Político Pedagógico** – Colégio Estadual Luís Prisco Viana. Versão impressa (sem paginação). Lagoa Real, maio 2017.

CENSO 2010. Habitantes por zona rural e urbana em cada município: Bahia**. Censo 2010.** Disponível em <https://noticias.uol.com.br/censo-2010/populacao-urbana-e-rural/ba/>. Acesso em: 26 de mar.2019.

CERRI, Luis Fernando. A didática da história para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23. 2005, Londrina. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz**. Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206369_dc274599ee54cf8b9aa59bae3a4ae68e.pdf>. Acesso em: 14 abr.2019.

_____ . Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática. In: **Revista de História Regional** 15(2): 264-278, Inverno, 2010. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380/1875>. Acesso em: 13 jul.2018.

_____. O historiador na reflexão didática. In: **História & Ensino**, Londrina, v.19, n. 1, p. 27-47, jan. /jun. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/14935> Acesso em: 13 jul.2018.

CHAVES, Fátima. PERSONAGENS DA HISTÓRIA: perspectivas de alunos portugueses e brasileiros em final da escolaridade básica. In: **Currículo sem Fronteira**, v. 7, n. 1, pp. 10-27, jan/jun 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/chaves.pdf >. Acesso em: 24 out.2018.

CASTRO, Júlia. Perspectivas de alunos do ensino secundário sobre a interculturalidade e o conhecimento histórico. In: **Currículo sem Fronteira**, v. 7, n. 1, pp. 28-73, jan/jun 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/castro.pdf >. Acesso em: 24 out.2018.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**. nº especial. pp. 01-15. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.405>. Acesso em: 11 jan.2019.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 de mar.2019.

DUCA, Tadeus Dias; PIMENTEL, Juvínio. O Sertão Produtivo e o município de Lagoa Real-Bahia: análises e indicadores de desenvolvimento. In: COSTA, Wesley; OLIVEIRA, Manoel; PIMENTEL, Juvínio (Org.) **Geografia e transformações contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2017, p. 153-163.

FERREIRA**,** Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte"**.** **Educação & Sociedade**, vol.23, n.79, p.257-272, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010173302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11 jan.2019.

FREITAS, Daive Cristiano. Pedagogia das imagens: a arte e os multimeios como potencializadores do saber histórico escolar. In: **Anais do XVIII Encontro Regional (ANPUH-MG) Nacional de História**. Mariana: 24 a 27 jul. 2012. Disponível em: < file:///C:/Users/USU%C3%81RIO/Downloads/PEDAGOGIA%20DAS%20IMAGENS%20-%20A%20ARTE%20E%20OS%20MULTIMEIOS%20COMO...%20marcado%20(1).pdf>. Acesso em: 04 fev.2020.

GAGO, Marília. Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores. **Tese de Doutorado** em julho 2007. Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2007. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6752>. Acesso em: 24 out.2018.

_____ . Concepções de passado como expressão de consciência histórica. In: **Currículo sem Fronteira**, v. 7, n. 1, pp. 127-136, jan/jun 2007. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/gago.pdf>. Acesso em: 24 out.2018.

GERMINARI, Geyso Dongley. Concepções de jovens sobre a disciplina de história: um estudo na perspectiva da educação histórica. In: **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. p. 246. Florianópolis: 27 a 31 jul. 2015. Disponível em: <http://snh2015.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=57869>. Acesso em: 11 jan.2019.

GONÇALVES, Rita de Cássia. O conceito epistemológico de passado para professores de história. In: GERMINARI, Geyso D. (Org.). **Ensino de história e debates contemporâneos**. Guarapuava: Unicentro, 2017.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos:** o breve século XX: 1924-1991. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Sobre história**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

IBGE. Cidades. **IBGE (2010).** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/lagoa-real/panorama>. Acessado em: 26 mar.2018.

LEE, Peter. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": Compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (Org.). **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação História**. Braga: 2003, p. 9-19.

_____ . Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista,** nº espe Curitiba, p. 131-150, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.403>. Acesso em: 11 jan.2019.

_____. Por que aprender História? **Edu. rev**. no.42 Curitiba Oct./Dec 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500003> Acesso em: 22 out.2019.

_____ . Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, nº 60 pp. 107-146. Curitiba Apr./June 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000200107&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11 jan.2019.

_____ . DICKINSON, Alaric. ASHBY, Rosalyn. Las ideas de los niños sobre la historia. In: CARRETRO, Mario. VOSS, james F. (Comps.). **Aprender e pensar la historia**. Buenos Aires: Amorrortu, 2004, p. 217-248.

LEI MUNICIPAL Nº 0107/2015. Plano Municipal de Educação de Lagoa Real 2014/2024. **Diário Oficial da Prefeitura Municipal de Lagoa Real**. N°535. 09. fev. 2015. Disponível em: <http://lagoareal.ba.gov.br/wp-content/uploads/2017/07/LEI-0107.2015-PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-1.pdf> Acesso em: 23 ago.2018.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Proj. História, São Paulo, (17) nov. 1998. Disponível em : https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11110/8154 Acesso em: 11 nov.2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa qualitativa em Saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (Org.). **Avaliação por Triangulação de Métodos:** Abordagem de Programas Sociais Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005. 244 pp. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Maria_Minayo/publication/33024173_Avaliacao_por_Triangulacao_de_Metodos_Abordagem_de_Programas_Sociais/links/571d440308ae6eb94d0e50a0/Avaliacao-por-Triangulacao-de-Metodos-Abordagem-de-Programas-Sociais.pdf?origin=publication_detail>. Acesso em: 19 de ago.2019.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n10, dez,1993, p.7-28.

OAKESHOTT, Michael. **Sobre a história**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. A Formação Histórica (Bildung) como Princípio da Didática da História no Ensino Médio: teoria e práxis. 2017. 444f. / **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: < https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/thiago-augusto-divardim-de-oliveira1.pdf> Acesso em: 04 dez.2019.

OLIVEIRA, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria. 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: <www.upf.br/seer/index.php/rep> Acesso em: 04 fev.2020.

PEREIRA, Nallyne Celene Neves. A concepção de passado de crianças no 5º ano do ensino fundamental em Vitória da Conquista. 2017. 153f. **Dissertação** (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: < www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/06/NALLYNE-CELENE-NEVES-PEREIRA.pdf>. Acesso em: 11 jan.2019.

PINA, Maria Cristina Dantas. Pesquisa em currículo e ensino de história: perspectivas teórico-metodológicas. In: AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (Org.) **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017, p. 113-127.

RIBEIRO, Regina. A construção de sentidos históricos: cultura histórica e atribuição de significância em narrativas de estudantes do ensino fundamental. In: **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal: 22 a 26 jul. 2013. Disponível em: <http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1370883135_ARQUIVO_Aconstrucaodesentidoshistoricos-culturahistoricaeatribuicaodesignificanciaemnarrativasdeestudantesdoensinofundamental.pdf> Acesso em: 04 dez.2018.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279/285>. Acesso em: 22 jan.2018.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.** Tradução de Peter Rautmann, Caio Pereira, Daniel Martineschen e Sibele Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

_____.**Teoria da História:** Uma teoria da história como ciência. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UFPR, 2015.

_____. Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. Entrevista concedida a Marília Gago. In: **Revista História Hoje**, v. 5, n° 9, p.159-170, 2016. Disponível em: <rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/245/163> Acesso em: 26 jun.2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desfios da nova didática da história no Brasil. **OPSIS**, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147 - jul./dez. 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/360675787/Texto-Rafael-Saddi> Acesso em: 26 fev.2019.

SANTORI, Anderson. “Isso é do tempo dos meus pais!”: Concepções e percepções do tempo de alunos e alunas ingressantes no Ensino Técnico Integrado ao Médio do Instituto Federal Catarinense. In: **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História**. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. p. 703. Brasília: 24 a 28 jul. 2017. Disponível em: http://www.snh2017.anpuh.org/download/download?ID_DOWNLOAD=1844. Acesso em: 11 jan.2019.

SANTOS, Flávio Batista dos; CAINELLI, Marlene Rosa. Educação Histórica e Temporalidade: campo e categoria do ensino e aprendizagem em História. **Rer. HISTEDBR**. Campinas, SP v. 19, p. 1-16, julho 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654355/21036>. Acesso em: 06 ago.2019.

SANTOS, Rita de Cássia G. Pacheco dos. A significância do passado para professores de história. 2013. 262 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2013_Rita%20de%20Cassia%20Gon%C3%A7alves%20Pacheco%20dos%20Santos.pdf> Acesso em: 07 jun.2018.

_____. O conceito de passado e sua significância histórica para professores de história e os livros didáticos recebidos no PNLEM. **ANTÍTESES**, v. 5, n. 10, p. 761-782, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/issue/view/855> Acesso em: 03 jul.2018.

_____ . A Significância do Passado para Professores de História do Ensino Médio. In: **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**. Conhecimento histórico e diálogo social. p. 105. Natal: 22 a 26 de julho de 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/simposio/view?ID_SIMPOSIO=1062>. Acesso em: 11 jan.2019.

_____ . O conceito epistemológico de passado para professores de história. **Educação (UFSM)**, v. 40, n. 3, p. 545-564, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/1171/117141500005/>. Acesso em: 11 jan.2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. - 43. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2018. Disponível em <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=WIdjDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=+escola&ots=9e1xaRfJaU&sig=55yGHyHshRV8kRcdFIPuoQcQY7c#v=onepage&q=escola&f=false>. Acesso em: 28 mar.2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S. Perspectiva da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**. Volume 12 - 1º semestre, 2008, p. 81-96. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/download/1946/1538> Acesso em: 04 fev.2020.

_____. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.) **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed: Unijuí, 2011, p. 81-90.

_____; CAINELLI, Marlene. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. In: **ANTÍTESES**, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/issue/view/855> Acesso em: 03 jul.2018.

_____. Cultura histórica e aprendizagem histórica. In: **Revista NUPEM.** Vol. 6, No 10, 2014. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/526> Acesso em: 04 dez.2018.

_____; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**. Curitiba n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.46052 >. Acesso em: 11 jan.2019.

_____ . Didática da Educação histórica: contribuições para uma metodologia de ensino. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos S.; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene. (Orgs.). **Formação e aprendizagem**: caminhos e desafios para a pesquisa em educação histórica e ensino de história. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019, p. 25-45.

SEI - Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Informações municipais:** Indicadores socioeconômico do município de Lagoa Real. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/site/resumos/notas/2918753_NOTA.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

SEIXAS, Peter. Ação histórica como um problema para pesquisadores em educação histórica. **ANTÍTESES**, v. 5, n. 10, p. 537-553, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/issue/view/855> Acesso em: 03 jul.2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

WHITE, Hayden. O PASSADO PRÁTICO. **ArtCultura.** v. 20, n. 37. Uberlândia, jul-dez. 2018, p. 9-19. Disponível em: < file:///C:/Users/USU%C3%81RIO/Downloads/47235-Outros-195887-1-10-20190308.pdf>. Acesso em: 04 dez.2020.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO (ACADÊMICO)

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa de Mestrado junto ao PPGED-UESB, intitulada **A concepção de passado apresentada pelos jovens alunos do Ensino Médio (Lagoa Real-BA)**. Como sua participação é livre, você pode recusar, mas ela é importante, por isso, peço-lhe que responda as questões abaixo. Lembrando que não existe alternativa certa ou errada e que você deve ser sincero(a) ao marcar as alternativas. Desde já, agradecemos sua colaboração.

IDENTIFICAÇÃO		
Escola: Colégio Estadual Luís Prisco Viana		
Nome:		
Série:	**Turma:**	**Data:**
QUESTÕES SOCIOCULTURAIS E TEMÁTICAS		
Questão 1. Série: ○ 1º Ano do Ensino Médio ○ 2º Ano do Ensino Médio ○ 3º Ano do Ensino Médio **Questão 2.** Idade: ○ menos de 15 anos ○ 15 anos ○ 16 anos ○ 17 anos ○ 18 anos ou mais **Questão 3.** Sexo: ○ masculino ○ feminino **Questão 4.** Cor declarada:		

- branca
- parda/mulata
- negra
- amarela
- indígena

Questão 5. Renda familiar:

- menos de um salário mínimo
- entre um e três salários mínimos
- entre quatro e cinco salários mínimos
- acima cinco salários mínimos

Questão 6. Além de estudo e/ou trabalho, indique a(s) atividade(s) que ocupa(m) a maior parte do seu tempo:

( ) ler livros e revistas

( ) ouvir música

( ) encontrar os amigos

( ) ficar com a família

( ) assistir TV

( ) assistir filmes e séries

( ) namorar

( ) praticar esportes

( ) práticas religiosas (igreja, terreiro, centro espírita, seitas etc.)

( ) navegar na internet

( ) redes sociais

( ) games

( ) assistir filmes e séries com conteúdo histórico

( ) participar de grupo artístico (musical, teatro, dança etc.)

( ) participar de movimentos políticos (associação comunitária, movimento estudantil etc.)

Questão 7. Dentre as formas abaixo, qual ou quais você mais utiliza para se manter informado(a)?

( ) jornais e revistas impressos

( ) livros

( ) TV

( ) rádio

( ) redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp)

( ) conversa com pessoas

( ) internet

( ) professores

( ) outros. Quais? _____

Questão 8. Você trabalha? Se sim, qual sua atividade? É remunerada?

_____

_____

Questão 9. Para você, o passado...

- o são coisas que você aprendeu quando criança e que hoje faz naturalmente como, por exemplo, andar de bicicleta.
- o é uma lembrança despertada, por exemplo, ao ouvir uma música ou ver uma brincadeira de quando você era criança.
- o é quando alguém pergunta, por exemplo, como você adquiriu uma cicatriz e você volta mentalmente no tempo para contar.
- o são os registros e objetos produzidos pela humanidade como, por exemplo, pinturas rupestres, bandeira e pirâmides, Monumento ao Vaqueiro.
- o é uma narrativa construída pelo historiador sobre fatos e pessoas como, por exemplo, a Guerra de Canudos ou Hitler.
- o é algo distante, sem relação com o tempo atual, "é coisa de museu".

Explique sua escolha: _____

_____

_____

_____

_____

_____

Questão 10. Para você conhecer o passado...

- o é importante
- o não é importante

Por quê?

_____

_____

_____

_____

Questão 11. Qual das situações abaixo **MAIS** lhe faz lembrar do passado?

- tocar um instrumento, nadar ou identificar que a cor dos seus olhos ou o formato de suas mãos são semelhantes às de algum familiar (avó, avô, tia, tio).
- ouvir uma cantiga de roda, ou sentir o cheiro de uma comida que alguém de sua família fazia, por exemplo.
- reencontrar um(a) colega de infância que não vê a muito tempo e relembrar a época em que eram crianças.
- ver uma foto da antiga feira de Lagoa Real.
- estudar sobre fatos históricos.
- jogar games ou assistir filmes e/ou séries que tratam do passado.

Justifique sua escolha:

_____
_____
_____
_____
_____

Questão 12. Qual forma de aprender sobre o passado você GOSTA? Classifique todos os itens de 1 a 10, sendo **1** a que **MAIS GOSTA** e **10** a **QUE MAIS GOSTA**.

( ) livros didáticos de história

( ) livros não escolares de história ou sobre história

( ) documentos, museus, lugares históricos e outros vestígios

( ) filmes, séries, novelas e documentários em vídeo

( ) aulas/professores de História

( ) falas de adultos (familiares, líderes religiosos, artistas, vizinhos, youtubers etc.)

( ) sites da Internet, vídeos do youtube

( ) redes sociais (facebook, twitter, instagram, whatsapp etc.)

( ) opinião de historiadores profissionais

( ) jogos eletrônicos, desenhos animados, histórias em quadrinhos

Questão 13. Agora, justifique sua escolha para a que MAIS gosta e para a que MENOS gosta, em relação a questão anterior:

_____
_____
_____
_____

Questão 14. Para aprender sobre o passado quais as formas que você CONFIA? Classifique todos os itens de 1 a 10, sendo **1** para a que **MAIS CONFIA** e **10** para a que **MAIS CONFIA**:

( ) livros didáticos de história

( ) livros não escolares de história ou sobre história

( ) documentos, museus, lugares históricos e outros vestígios

( ) filmes, séries, novelas e documentários em vídeo

( ) aulas/professores de História

( ) falas de adultos (familiares, líderes religiosos, artistas, vizinhos, youtubers etc.)

( ) sites da Internet, vídeos do youtube

( ) redes sociais (facebook, twitter, instagram, whatsapp etc.)

( ) opinião de historiadores profissionais

( ) jogos eletrônicos, desenhos animados, histórias em quadrinhos

Questão 15. Agora, justifique sua escolha para a que MAIS confia e para a que MENOS confia, em relação a questão anterior:

_____

_____

_____

_____

_____

Questão 6. Observe as imagens abaixo, elas retratam momentos diferentes da História do Brasil.

Imagem 1: Babá (século XIX)

Imagem 2: Babá (século XXI)

Analisando-as você consegue ver ligações entre o passado e o presente?

- sim
- não

Escreva uma pequena narrativa justificando sua resposta:

_____

_____

_____

_____

_____

Questão 17. Você acha que a forma como vivemos e pensamos hoje poderá interferir na vida das pessoas do futuro?

- sim
- não

Escreva uma pequena narrativa justificando sua resposta:

_____

_____

_____

_____