UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/UESB

LEIDIANE ALVES BRITO AMARAL

AS IDEIAS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE PLANALTO-BA ACERCA DO CONCEITO VERDADE HISTÓRICA

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
2021

LEIDIANE ALVES BRITO AMARAL

AS IDEIAS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE PLANALTO-BA ACERCA DO CONCEITO VERDADE HISTÓRICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Edinalva Padre Aguiar

Linha de Pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
2021

A515i

Amaral, Leidiane Alves Brito.

As ideias dos alunos do ensino médio de Planalto-Ba acerca do conceito verdade histórica. / Leidiane Alves Brito Amaral, 2021.

135f.

Orientador (a): Drª. Edinalva Padre Aguiar.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 119 – 124.

1. Aprendizagem histórica. 2. Verdade histórica – Ideias dos alunos. 3. Ideias históricas. 4. Educação histórica. 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

LEIDIANE ALVES BRITO AMARAL

AS IDEIAS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE PLANALTO-BA ACERCA DO CONCEITO VERDADE HISTÓRICA

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. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
(Examinadora Externa)

Dedico este sonho aos meus amores, meus pais,
a quem por toda a minha existência,
dedicarei tudo o que vier a realizar,
Noel José e Valdenice.

AGRADECIMENTOS

Nenhum caminho é percorrido a sós, feliz de quem tem com quem caminhar e não faz da vida um trajeto solitário. Ao colocar o ponto final neste trabalho, muitas pessoas, nomes e representações vêm à mente e, certamente, sem algumas delas nada aqui teria sido possível. Por isso, hoje, quero registrar a minha gratidão a todos e todas que, por algum motivo, sintonia ou laço, fazem parte de mim e da construção deste sonho.

À Deus, presença forte e promotora da vida, da paz e da existência da alma. Aos meus pais, minha maior fonte de inspiração e força, a quem devo todo amor, cuidado, proteção e amparo aos meus sonhos. Vocês são a certeza do cuidado de Deus com a minha vida, para sempre os amarei. Aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas toda a minha gratidão pela parceria na vida, pela certeza de ter sempre com quem contar nos momentos mais difíceis e no compartilhamento das nossas alegrias.

A família que construí ao lado do meu esposo Pedro e do meu filho Pietro que ainda em meu ventre já me emociona e inspira como mola propulsora para os meus sonhos. Pedro, muito mais do que esposo, meu cúmplice, motivador, torcedor e amor de minha vida, nenhuma palavra é capaz de representar a minha gratidão por estar ao meu lado de forma incondicional. Quando nem eu mesma consigo mais acreditar que sou capaz, você me faz transbordar, é e sempre será por nós!

Aos meus amigos da vida que me trazem leveza para a alma e me proporcionam risadas, alegrias, consolo e amor, vocês foram indispensáveis.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia PPGEd/UESB, que ao longo do curso de mestrado ensinaram com tanta dedicação ao que fazem e comprometimento com a educação. Em especial, a Maria Cristina Pina, carinhosamente chamada por nós de Tina, que desde a graduação se faz presente na minha formação acadêmica, com tantas contribuições para pensar a educação histórica e a própria vida. Aos colegas de turma, de maneira especial aos amigos da linha 4, com quem pude partilhar tantos momentos e vivências, a caminhada tornou-se mais leve e agradável com vocês. Não poderia deixar de agradecer aos funcionários do PPGEd/UESB sempre dispostos e solícitos a ajudar durante o percurso. Estendo o agradecimento à banca examinadora na pessoa de Marlene Cainelli, a quem tive a honra de contar com tantas contribuições valiosas.

De forma especial, agradeço ao Colégio Estadual de Planalto, à direção, vice-direção, coordenação pedagógica, funcionários de apoio e aos professores que sempre se dispuseram a contribuir com o andamento do trabalho. Aos alunos, protagonistas neste processo de estudo, pela colaboração ao participarem da pesquisa em um momento tão atípico e desafiador vivenciado por nós comunidade escolar e sociedade como um todo.

E, por último, mas não menos importante, toda a minha reverência e gratidão a quem caminhou lado a lado comigo na construção deste trabalho, tornando-se mais do que orientadora, pessoa que tem a minha admiração como profissional e, principalmente, como ser humano pela delicadeza com que toca a vida das pessoas. Tininha, gratidão pela sua humanidade e sabedoria para gerir com leveza e responsabilidade sua missão de orientar, educar e contribuir com a Educação Histórica. Pessoas como você, transmitem a certeza de que é possível tocar o coração pela simplicidade e, ao mesmo tempo, com grandeza de valores e empatia, você é incrível!

“O que eu penso, não muda nada além do meu pensamento,

O que eu faço a partir disso muda tudo!”

Leandro Karnal

RESUMO

AMARAL, L. A. B. **As ideias dos alunos do Ensino Médio de Planalto – BA acerca do conceito verdade histórica.** 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2021.

O presente trabalho resulta da pesquisa realizada no curso de mestrado, com título "As ideias dos alunos do Ensino Médio do município de Planalto - BA acerca do conceito verdade histórica, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A pesquisa situa-se no campo da Educação Histórica e tem como principal objetivo analisar as ideias dos alunos do ensino médio acerca do conceito verdade histórica. A análise sobre aprendizagem em História revela a importância deste conhecimento como elemento formador das leituras que se constroem do mundo no presente e que se dão para além da escola, por meio de outras vias de conhecimento e do meio social. Assim, a preocupação com o pensamento histórico que os jovens desenvolvem tem sido objeto de estudo, bem como a cognição centrada nos conceitos de referência da ciência histórica, como o de verdade histórica, mostram-se reveladores de como os jovens alunos pensam historicamente e como interpretam a ciência histórica. Com fundamentação teórica amparada por autores brasileiros e estrangeiros que se dedicam a pensar a aprendizagem histórica. O estudo foi guiado metodologicamente por uma abordagem qualitativa, com enfoque na técnica de análise de conteúdo, por entender que esta ferramenta adequa-se a proposta de análise dos dados. O processo de recolha dos dados se deu no ano de 2020, por meio de um questionário online aplicado pela plataforma *Google forms*, atingindo um grupo de 16 alunos do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual de Planalto, na cidade de Planalto - BA. Em síntese, podemos afirmar que as ideias dos alunos acerca do conceito verdade histórica são baseadas na concepção do compromisso da História com construções verdadeiras sem, no entanto, a mobilização de conceitos mais sofisticados em relação à ciência de referência. Constatamos dificuldades na elaboração de narrativas que aprofundem sistematicamente os conceitos históricos substantivos e epistemológicos, além da dificuldade que possuem em reconhecer e identificar fontes documentais para além das convencionais e primárias. A noção que os alunos mais mobilizam é a de aproximação do conceito de multiperspectividade e provisoriedade das explicações históricas, ao expressaram em suas narrativas a compreensão de que o conhecimento histórico não é acabado nas abordagens que apresenta. Demonstram noções relacionadas às transformações do tempo presente e como elas alteram o entendimento acerca do passado. Por fim, consideramos que pesquisas que trabalham com as ideias históricas dos alunos, são importantes para a reflexão sobre a aprendizagem e para a construção do sentido do conhecimento para a vida, pois ajudam a entender o que os alunos pensam em relação à ciência histórica e como mobilizam este pensamento.

Palavras-chaves: Verdade Histórica; Ideias Históricas; Aprendizagem Histórica; Educação Histórica.

ABSTRACT

AMARAL, L. A. B. **As ideias dos alunos do Ensino Médio de Planalto – BA acerca do conceito verdade histórica.** 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2021.

This work results from a research carried out in the master's course, with the title "The ideas of high school students in the municipality of Planalto – BA about the Historical Truth concept, carried out with the Graduate Program in Education (PPGED) at the State University of Southwest Bahia (UESB). The research is located in the field of Historical Education and its main objective is to analyze the ideas of high school students about the concept of historical truth. The analysis of learning in History reveals the importance of this knowledge as a formative element of the readings that are constructed of the world at present and that take place beyond the school, through other avenues of knowledge and the social environment. Thus, the concern with the historical thinking that young people develop has been the object of study, as well as the cognition centered on the concepts of reference of historical science, such as historical truth, are revealing of how young students think historically and how they interpret historical science. With theoretical foundation supported by Brazilian and foreign authors who are dedicated to thinking about historical learning. The study was methodologically guided by a qualitative approach, focusing on the content analysis technique, as she understands that this tool is suitable for the data analysis proposal. The data collection process took place in 2020, through an online questionnaire applied by the platform *Google forms*, reaching a group of 16 students from the 1st year of high school at Colégio Estadual de Planalto, in the city of Planalto - BA. In summary, we can affirm that the students' ideas about the historical truth concept are based on the conception of History's commitment to true constructions without, however, perform the mobilization of more sophisticated concepts in relation to the reference science. We found difficulties in the elaboration of narratives that systematically deepen the substantive and epistemological historical concepts, in addition to the difficulty they have in recognizing and identifying documentary sources in addition to the conventional and primary ones. The notion that the students most mobilized is that of approaching the concept of multiperspectivity and provisionality of historical explanations, by expressing in their narratives the understanding that historical knowledge is not finished in the approaches it presents. They demonstrate notions related to the transformations of the present time and how they alter the understanding of the past. Finally, we consider that researches that work with students' historical ideas are important for reflection on learning and for the construction of the meaning of knowledge for life, as they help to understand what students think about historical science and how they mobilize this thought.

Keywords: Historical Truth; Historical Ideas; Historical Learning; Historical Education

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Faixa etária dos alunos 54

Gráfico 02 -Sexo dos alunos..... 56

Gráfico 03 - Etnia dos alunos 56

Gráfico 04- Renda familiar mensal 57

Gráfico 05 - Escolaridade da mãe 57

Gráfico 06 -Escolaridade do pai 58

Gráfico 07- Preferências pessoais 58

Gráfico 08- o que mais acessa na internet 59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Concepção de verdade histórica 65

Quadro 2 - Ideias dos alunos sobre fontes históricas 87

Quadro 3 - Ideias de multiperspectividade da História 99

Quadro 4 - Ideias de provisoriedade da História 105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....14
CAPÍTULO 1: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO, LÓCUS, SUJEITOS E LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES.....22
1.1 PERCUSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: A ABORDAGEM QUALITATIVA E A ANÁLISE DE CONTEÚDO..... 22
1.2 LÓCUS, SUJEITOSE INSTRUMENTO DE PESQUISA 27
1.3 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES: ESTADO DO CONHECIMENTO..... 36
CAPÍTULO 2: VERDADE HISTÓRICA, FONTES E EVIDÊNCIAS HISTÓRICAS NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....47
2.1 CIENTIFICIDADE DA HISTÓRIA..... 47
2.2 APRESENTANDO OS DADOS 53
2.2.3 Compreensão dos alunos acerca de fontes e evidências históricas 75
CAPÍTULO 3: MULTIPERSCTIVIDADE E PROVISORIEDADE DA EXPLICAÇÃO HISTÓRICA.....95
3.1 REFLETINDO ACERCA DA MULTIPERSPECTIVIDADE HISTÓRICA..... 95
3.2 REFLETINDO ACERCA DA PROVISORIEDADE HISTÓRICA 102
3.2.1 Entendendo o pensamento dos alunos sobre provisoriedade histórica 105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....115
REFERÊNCIAS.....120
APÊNDICE.....126
APÊNDICE - Instrumento de Pesquisa.....126

INTRODUÇÃO

O presente estudo com o título “As Ideias dos Alunos do Ensino Médio acerca do Conceito de Verdade Histórica, constitui-se pelo desenvolvimento de uma análise das ideias apresentadas pelos alunos do ensino médio sobre o conceito de verdade histórica.

Trata-se de uma pesquisa situada no campo da Educação Histórica que busca entender como os alunos compreendem as explicações provisórias sobre passado e como se apropriam da verdade histórica.

O exercício da docência aviva o desejo de pensar a educação no âmbito de uma racionalidade filosófica e investigá-la. Educar com propósito e estar comprometido com uma efetiva educação histórica de qualidade que cumpra os fins pedagógicos e, sobretudo, humanísticos pretendidos a uma formação integral dos sujeitos, motivou o interesse profissional e social por esta pesquisa. Há, portanto, um compromisso pessoal com a educação, que também modificou meus caminhos e redirecionou meu olhar para o outro ao longo da minha formação, o mínimo de retribuição é o dever de igualmente encaminhar outros sujeitos ao sentido empático da História para a vida.

O cotidiano da sala de aula é constantemente inquietante para o professor em decorrência das problemáticas que surgem ao longo do processo educativo. O espaço da sala de aula é um laboratório vivo para a prática educativa e de aprendizagem, reflete aspectos sociais, culturais, econômicos e pedagógicos. Como professora do componente curricular História durante alguns anos, estar em contato com a aprendizagem fez despertar em mim a necessidade de compreender como os meus alunos apreendem o conhecimento Histórico e, especificamente, qual a relação destes com o conceito epistemológico “Verdade Histórica”, problemática guiada pela necessidade de entender quais são as ideias dos estudantes diante das interpretações históricas, pois, há a percepção como professora de que, em suas manifestações escritas ou orais, geralmente, os alunos não questionam sobre as fontes e evidências. Então, entender este silêncio e as motivações que partem deles desassossegou o meu posicionamento como educadora e me fez querer adentrar ao pensamento e às suas ideias sobre a ciência da História, pois, para ensinar, preciso entender como o meu aluno aprende.

Para isso, foi necessário sair da zona de conforto, abandonar o olhar viciado do cotidiano, que nos causa percepções generalizadas e imediatas em relação aos alunos, ouvir e conhecer a voz desse sujeito, buscar entender como ele tem internalizado o

conhecimento histórico e sua relação com as múltiplas possibilidades de leituras críticas da História. Não é uma expectativa da educação histórica que o aluno tenha uma percepção natural sobre conceitos científicos próprios do processo de confecção desta ciência. Considerar a História como construção é indispensável para que os alunos compreendam como essa ciência atua e serve a vida e, para isso, uma parte fundamental é que os sujeitos lidem com os conceitos epistemológicos que lhes dão sentido. Dessa forma, a noção de verdade histórica e de como se pensa a História, auxilia no desenvolvimento de uma consciência de sentido e significado que transporta a ciência para a vida prática

A trajetória do interesse pela pesquisa tomou impulso ao buscar a formação continuada no ano de 2016, momento de ingresso no curso de especialização em *História, Política, Cultura e Sociedade*, oferecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), quando, ao longo das discussões sobre ensino de História na disciplina de Tópicos especiais em História e Cultura III, inquietava-me entender como se dava a aprendizagem histórica e como os alunos pensavam esta ciência, o que direcionou o projeto de pesquisa em seu amadurecimento teórico para a análise do conceito epistemológico "verdade histórica". Ao final, o trabalho de conclusão apresentado foi o projeto de pesquisa que teve continuidade no curso de mestrado, na presente pesquisa.

Dessa forma, profissionalmente, o estudo é movido por reconhecer a importância de o aluno desenvolver os processos cognitivos da aprendizagem histórica e que este trajeto não seja distanciado da percepção do aspecto científico da História e da produção do conhecimento. Ao meu aluno, quero oferecer o direito de escolher os caminhos a trilhar, com a percepção de que o conhecimento histórico serve à vida, à sua orientação como humano e cidadão.

O encontro com o objeto de pesquisa reforça a necessidade de contato do professor com a ciência de referência e seus conceitos específicos, para que assim, o processo de aprendizagem seja entendido e refletido cientificamente. Pensar a aprendizagem histórica como componente curricular em tempos de luta desta ciência para sua sobrevivência na educação torna-se ainda mais relevante, pois, há necessidade de reafirmar a importância do conhecimento histórico para a vida em sociedade e para a construção da identidade dos indivíduos. Conhecer a História e estudar esta ciência é imprescindível para entender a relação entre passado, presente e futuros possíveis. Para além de um fim que aprisione a História em seu campo de produção ou no espaço

escolar, este conhecimento é fundamental para levar o ser humano a pensar sobre os modos de organização social em diferentes tempos em consonância com suas causas e motivações.

Estamos vivenciando um contexto da informação e da contrainformação e, frequentemente, vê-se a ciência sendo confundida com opinião, de acordo com interesses políticos e ideológicos convenientes a quem se expressa. Há algumas décadas o conhecimento é acessado em espaços virtuais e midiáticos, no entanto, a apropriação de todo tipo de informação não tem sido filtrada e diferenciada quanto ao seu caráter científico e, consequentemente, tem-se assistido a uma descredibilização da ciência e da educação. Portanto, é indispensável reforçar o papel do conhecimento científico para a sociedade, por meio de estudos sérios e pesquisas que resistam contra o desmonte e a fragilização da ciência brasileira. As pesquisas em educação, por exemplo, têm o poder de contribuir para um movimento reverso a esse cenário que estamos atravessando no país, pois, elas reafirmam o papel da educação na autonomia dos cidadãos e investigam com o intuito de buscar melhorias e novas reflexões para o campo teórico e empírico.

É comum encontrar adultos ainda desta geração que quando relembram seu tempo de escola, pontuam: “No meu tempo, a gente era obrigado a decorar a tabuada em Matemática, ou então, era exigido que decorássemos as datas e os nomes de cada acontecimento da História do Brasil.” Sabe-se que a educação histórica na atualidade não está mais voltada para um tradicionalismo que fundamenta a aprendizagem na memorização de fatos históricos e sua cronologia. A educação histórica vem sendo pensada nos últimos anos de forma mais complexa, dinâmica e humanística e tal entendimento cresce graças aos pesquisadores que dedicam tempo e estudo às suas dúvidas e anseios, no intuito de contribuir e alargar os horizontes do pensamento e do olhar sobre a educação.

A geração de adultos sobre a qual fizemos referência no parágrafo anterior, não teve suas ideias analisadas como estudantes e sujeitos históricos, as pesquisas não colocaram o seu pensamento como objeto de estudo, tampouco suas decisões políticas, ideias e narrativas foram consultadas para compreender como pensavam historicamente as questões do presente com base na consciência histórica desenvolvida. Essas ausências passaram a ser abordadas de maneira mais intensa a partir das pesquisas e interesses em entender como o estudante aprende História hoje, o que pensam e como se orientam temporalmente no presente. São questões que surgem no campo investigativo da educação histórica, área atenta e preocupada com uma história humanística e não

apenas substantiva, centrada em acontecimentos objetivos, com um caráter conteudista e linear.

As pesquisas desenvolvidas no Brasil acerca da educação histórica com ênfase em ensino e aprendizagem buscam investigar o pensamento de estudantes e professores com base em categorias e conceitos epistemológicos da ciência de referência. Ou seja, pensar cientificamente os espaços subjetivos de construção da consciência, além disso, entender como essas categorias têm mobilizado as operações mentais e guiado as ações dos sujeitos. Portanto, presume-se que, a aprendizagem histórica com objetivo humanístico e formador da consciência, só se faz possível quando se entende como os estudantes pensam e apreendem a História, como se relacionam com os conceitos chaves da ciência histórica.

A escola, como espaço de formação social, cultural e político, deve caminhar para o desenvolvimento de uma postura crítica dos seus alunos, mediante questões do seu tempo histórico, em confronto com outras sociedades e em contextos diferentes, visando assim, compreender as ações do homem no tempo, habilidade cognitiva perseguida pela educação histórica. No entanto, somente conhecer as ações e os fatos históricos não é suficiente para construir um conhecimento crítico conforme aponta Seffner (2011, p. 1), que entende "[...] por uma postura crítica a possibilidade de olhar para sua realidade com algum distanciamento, de efetuar um olhar mais amplo, que possa colocar em perspectiva as ações que examinamos".

A noção de verdade no âmbito da explicação histórica deve ser analisada com base na carência de orientação temporal, que leva ao questionamento do passado pelos historiadores. A narrativa histórica é a maneira pela qual a consciência histórica se expressa. Dessa forma, ela também possibilita perceber que a História não produz verdade única e sim verdades, elaboradas a partir de interpretações sobre o passado e das demandas do presente de quem as produz, assim, a ciência histórica empenha-se na construção do sentido histórico para a vida prática.

Por isso, colocamos como relevante a análise da constituição do pensamento histórico dos alunos do ensino médio acerca da concepção de verdade histórica, uma vez que a identificação dessa maneira própria de pensar contribui para desenvolvera percepção de alteridade e reconhecimento entre os sujeitos acerca da construção da identidade humana. Nessa perspectiva,

> Verdade seria então a capacidade de reconhecer a própria diferença, mediante o outro. Ela adquire sua profundidade subjetiva, e seu poder de influenciar a vida, da força mental com que os homens (devem) afirmar e fazer valer a sua particularidade na conexão com os demais e, simultaneamente, (poder) reconhecer a alteridade dos outros. (RÜSEN, 2015, p. 69)

A partir da preocupação teórica e profissional de compreender como os alunos constroem suas ideias e posicionamentos por meio da História e também refletir como esses sujeitos compreendem as narrativas históricas que lhes são apresentadas, relacionando-as com as ideias que já possuem previamente, é que se faz necessário aprofundar o estudo da temática pensada para esta investigação, apoiando-nos, especialmente, no trabalho desenvolvido por Isabel Barca (2000), apresentando, no entanto, um novo contexto já que se trata de sujeitos diferentes, em espaços também distintos e com outras peculiaridades. Esta pesquisa pretende contribuir para a reflexão sobre a Didática da História, notadamente no que tange às ideias históricas dos alunos e aos processos de aprendizagem.

Seguindo as bases teóricas sobre consciência histórica propostas por Jörn Rüsen (2001), é preciso compreender o processo de apropriação de conceitos históricos – nesse caso o de verdade histórica – para analisar como os sujeitos, no espaço escolar, internalizam as interpretações e as experiências históricas narradas sobre o passado e perceber se essas experiências históricas produzem sentido para a vida prática do aluno, ou se a História é compreendida somente como algo naturalmente dado, que não ajuda a atribuir significado ao presente. Não se trata, porém, de resumir a importância da História à sua utilidade para a vida prática, mas entender que ela se faz necessária para que o homem se perceba como agente histórico modificador do meio social em que está inserido.

Aliado ao propósito de identificar as ideias históricas dos alunos acerca desse conceito, entendemos como importante verificar quais concepções a educação histórica fornece aos alunos no que tange ao conceito de fonte histórica e sua confiabilidade como validação empírica dos fatos. Consideramos que esta reflexão também é útil para a intervenção na aprendizagem histórica.

Embasado também nos estudos desenvolvidos por Isabel Barca (2000), busca-se aqui refletir sobre a relação dos alunos com o processo de construção do conhecimento histórico. Em sua pesquisa, Barca analisou as ideias dos alunos sobre o que chama de *provisoriedade da explicação histórica*, isto é, se a produção histórica é vista por eles como interpretações definitivas ou como verdade imutável. Essa autora discute de que

forma os jovens portugueses interpretam diferentes respostas para uma mesma questão histórica. Para isso, busca refletir sobre a ideia dos alunos acerca da explicação histórica ao confrontar pontos de vista distintos sobre acontecimentos históricos.

Caminhando na mesma perspectiva apontada por Barca, isto é, visando saber se os alunos do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual de Planalto, localizado no município de Planalto - BA, compreendem o conceito "verdade histórica" como interpretação constitutiva da ciência histórica ou como verdade absoluta, levantamos a seguinte questão de pesquisa: **Quais são as ideias apresentadas pelos alunos do 1º ano do ensino médio acerca do conceito verdade histórica?**

Para ajudar a responder à questão central, acrescentamos: **a**) Os alunos do ensino médio sabem o que são fontes históricas e que elas dão critérios de validade científica ao conhecimento histórico produzido pelos historiadores?; **b**) Qual a concepção dos alunos do ensino médio sobre a existência de diferentes explicações históricas para o mesmo fato?; **c**) Os alunos do ensino médio compreendem que as explicações históricas são provisórias e sabem por que o são?

Consoante com as questões elencadas, traçamos o seguinte objetivo geral: **Analisar as ideias dos alunos do 1º ano do ensino médio acerca do conceito verdade histórica**. Como objetivos específicos definimos: **a**) Identificar se os alunos do ensino médio sabem o que são fontes e evidências históricas e que elas dão critérios de validade científica ao conhecimento histórico produzido pelos historiadores; **b**) Explorar o pensamento dos alunos do ensino médio sobre a existência de diferentes explicações históricas para o mesmo fato; **c**) Esclarecer se os alunos do ensino médio compreendem a provisoriedade das explicações históricas e os motivos dessa provisoriedade.

Ao longo do texto empregamos indistintamente os termos **categorias** e **conceitos epistemológicos** para designar *verdade*, *fontes* e *evidências históricas*, *multiperspectividade* e *provisoriedade*. Em função disso, cabe-nos fazer um esclarecimento acerca do uso de ambas as designações.

Para a pesquisa social, Minayo nos informa que classifica as categorias em três tipos: I) *categorias analíticas*: são "[...] as que retêm, historicamente, as relações sociais fundamentais, servindo como guias teóricos e balizas para o conhecimento de um objeto nos seus aspectos gerais" (MINAYO, 2014, p. 178); II) *categorias operacionais*: construídas pelo pesquisador para aproximar-se do objeto pesquisado são, portanto, inerentes a cada pesquisa; III) *categorias empíricas*: utilizadas pelo pesquisador no

momento da análise dos dados, emergem do trabalho de campo e podem ou não ser elaboradas pelo próprio pesquisador.

Recorremos a Minayo porque a classificação proposta por essa autora nos ajuda a ratificar a definição de verdade, fontes e evidências históricas, multiperspectividade e provisoriedade como categorias, sendo nesse caso, **categorias analíticas**, uma vez que se constituem nossos objetos de investigação.

No entanto, quando tomadas na perspectiva da educação histórica, essas mesmas categorias são por nós tratadas como **conceitos epistemológicos**, isto é, relacionados à maneira como os conhecimentos históricos são construídos e aprendidos, quais seus fundamentos metodológicos e quais sentidos lhes dão os sujeitos (SCHMITD, 2019, p. 36).

Assim, elas são compreendidas como categorias quando vistas como objetos de nossa investigação, e como conceitos epistemológicos quando situados no campo da educação histórica, ao qual este trabalho se filia.

Para chegar ao destino traçado para esta pesquisa, a escolha do caminho a ser percorrido metodologicamente é fundamental assim como o é em toda investigação científica. Dessa forma, a opção metodológica para sua realização foi a abordagem qualitativa, em conjunto com a técnica de análise de conteúdo. Essa definição se justifica pela adequação de ambas para alcançar os objetivos aqui pretendidos. É, principalmente, uma leitura problematizada dos dados produzidos sob uma visão interpretativa.

A coleta/constituição dos dados foi feita por meio de um questionário virtual, composto por questões abertas, utilizando fontes históricas como elemento estimulador para os sujeitos darem suas respostas. A proposta inicial era aplicar o questionário no formato escrito durante as aulas de História na unidade escolar definida. Entretanto, em função do surto pandêmico do Covid-19 e a consequente suspensão das aulas, a pesquisa empírica foi realizada com o aporte do *Google Forms*e enviado via *WhatsApp* para os alunos, cuja faixa etária correspondem à série pretendida, tratando-se, portanto, de sujeitos escolarizados. Esse contato foi viável em função de ser a pesquisadora professora da instituição e manter contato com professores e direção escolar, o que deu acesso direto aos alunos e tornou possível a realização da pesquisa. Como são menores de idade, precisaram ter o consentimento dos pais ou responsáveis para responderem ao questionário. A forma de acesso a esse consentimento se deu pela mediação dos profissionais da escola que se mostraram dispostos a viabilizá-lo.

Além da presente *introdução*, esta dissertação está organizada em três capítulos. O *primeiro* aborda a apresentação teórica e metodológica da pesquisa, momento em que foram colocadas as razões conceituais, técnicas e intelectuais pelas quais ela está sendo realizada. Descreve-se o espaço da pesquisa, os sujeitos escolhidos para contribuírem com a investigação, bem como o instrumento, que consta dos apêndices. Apresentamos ainda, o estado atual do conhecimento nas pesquisas acadêmicas, na busca por identificar dissertações e teses que abordam as principais categorias relacionadas a esta investigação. No *segundo capítulo* expõe-se a análise dos dados relativos aos problemas e objetivos da pesquisa, relacionados às categorias verdade histórica e fontes e evidências históricas. Para tanto, trabalhamos com as respostas das questões do instrumento que dizem respeito a estas categorias. Seguindo a mesma linha do segundo, no *terceiro capítulo* encaminhou-se uma abordagem analítica das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa às questões que tratam das categorias multiperspectividade e provisoriedade da explicação histórica. Assim sendo, nos capítulos dois e três foram apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir das respostas dos sujeitos, analisando a expressão de suas ideias sobre as temáticas exploradas no questionário proposto. A interpretação dos dados foi realizada à luz do debate teórico, utilizando autores que dialogam com as categorias relacionadas a esta pesquisa. Por fim, apresentam-se as *considerações finais*, buscando fazer uma síntese dos principais resultados encontrados pela pesquisa, suas possíveis lacunas e a indicação de novas questões de investigação.

CAPÍTULO 1: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO, LÓCUS, SUJEITOS E LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES

1.1 PERCUSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: A ABORDAGEM QUALITATIVA E A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Entendemos que a definição teórico-metodológica pavimenta o caminho da pesquisa científica. Buscando desenhar esse caminho, nossa pesquisa utiliza como metodologia a **abordagem qualitativa** com um **enfoque descritivo-interpretativo**. Sem opor-se à pesquisa quantitativa, em tal abordagem "os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16). Nesse caso, são geralmente levantados em contextos naturais, sem medir variáveis, buscando compreender as diversas perspectivas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, considerando a complexidade dos fenômenos.

A partir da tentativa positivista no século XIX de reificar os fatos sociais e encará-los de maneira materializada, pretendeu-se pensar os fenômenos da sociedade por um viés de análise empírica, baseada em uma noção de neutralidade científica, tomada de empréstimo do modelo investigativo das ciências naturais. Assim, a supremacia alcançada pelo rigor científico, conferiu credibilidade e estabeleceu a hegemonia do experimento passível de ser comprovado pela repetição do processo. A pretensão dada à perspectiva de pesquisa positivista foi justificada em nome de uma tentativa de romper com o relativismo e a subjetividade nas explicações científicas. Em contrapartida, temáticas sociais como a educação, caracterizam-se pela exigência de se buscar metodologias cabíveis em seus objetos e não pelo enquadramento em rígidas delimitações de medidas precisas e fragmentadas.

Segundo essa compreensão, cada realidade educativa apresenta um quadro particular e complexo, regido pela singularidade dos sujeitos pertencentes ao grupo. Portanto, ao contrário do enfoque dado pela perspectiva positivista de investigação pautada na criação de regras, leis gerais e resultados transferíveis para novos contextos – mediante a credibilidade de repetição das conclusões em resultados assertivos –, a pesquisa qualitativa não guarda pretensão de conclusões encerradas e, tão pouco, busca resultados que promovam generalização do contexto pesquisado.

Para entender sobre a metodologia qualitativa em ciências sociais é preciso considerar o seu processo histórico, cujas principais modificações foram trazidas pelos sociólogos da corrente de pensamento denominada Escola de Chicago, a partir de 1910 nos Estados Unidos. Os sociólogos dessa vertente introduziram nos métodos qualitativos a análise da vida urbana, a partir da consideração dos problemas sociais e um olhar voltado para os indivíduos imersos em realidade de criminalidade e marginalização social. Assim,

> devido a sua forte preocupação empírica, uma das contribuições mais importantes da escola de Chicago foi o desenvolvimento de métodos originais de pesquisa qualitativa: a utilização científica de documentos pessoais, como cartas e diários íntimos, a exploração de diversas fontes documentais e o desenvolvimento do trabalho de campo sistemático na cidade. (GOLDENBERG, 2004, p. 28)

Os pesquisadores de Chicago se preocuparam em estudar a vida urbana por meio da individualidade daqueles sujeitos colocados à margem da sociedade. Visando a compreensão do contexto social, tais sujeitos tiveram suas vozes ouvidas nas investigações. Dessa maneira, as pesquisas qualitativas propostas pelos sociólogos dessa Escola, direcionaram os novos rumos da investigação nas ciências sociais. Nela os dados resultam de uma produção, não se tratando apenas de "catá-los", como se estivessem disponíveis, se caracterizando pela interação entre objeto, sujeitos, pesquisadores e meio.

Portanto, o foco de interesse da investigação qualitativa são os significados e fenômenos expressos nas interpretações do mundo, da cultura e da vida social. Não há obrigatoriedade de estabelecimento de hipóteses, pois, trabalha com fenômenos sociais imprevisíveis e impossíveis de serem controlados. A fonte de produção dos dados na pesquisa qualitativa é o ambiente natural dos sujeitos, a partir de uma descrição que se preocupa com o processo e não apenas com os resultados, já que muitos aspectos finais provêm desse processo.

Assim compreendidos, os fatos sociais não podem ser enxergados pelo mesmo parâmetro dos fenômenos da natureza, uma vez que estes têm aspectos distintos. Diante disso, considera-se que a própria gênese dos fatos sociais contem indicadores das estratégias metodológicas a serem incorporadas no processo investigativo.

A pesquisa educacional se consolida com base em exigências sociais e busca de respostas, sobretudo, com caráter científico, profissional e político. Gatti (2012) conduz

debates sobre essa temática ao buscar explicar a construção metodológica das pesquisas educacionais e os conceitos abordados na caracterização deste campo. Para esta abordagem, a autora traz questionamentos relativos ao entendimento das pesquisas em educação por especialistas de outros campos do conhecimento. Este aspecto é fundamental para se pensar se os estudos educacionais têm sido entendidos pela comunidade científica e por outros atores sociais em um diálogo relevante que proporcione consistência ao campo.

Gatti (2012) destaca em sua análise sobre o campo de pesquisas em educação a diversidade de eixos temáticos e conceituais, a multiplicidade disciplinar, a abertura para a interdisciplinaridade em sua articulação com outros campos e investigações que são enquadradas no âmbito dos estudos em educação. Em relação a estes pontos, a autora chama atenção para a dificuldade epistemológica que o campo de conhecimento educacional encontra na definição de uma identidade própria, não significando com isso, que deva haver uma unidade verticalizada de compreensões hegemônicas, mas a articulação de um diálogo científico sólido e consistente em seus debates.

Para Gatti (2012) a produção científica em educação no Brasil, encontra-se mais voltada para interesses internos e reivindicações ideológicas, o que de certa forma, distancia os estudos de uma apropriação científica, o que se dá, segundo ela, em decorrência do apego dos pesquisadores às exigências das demandas sociais analisadas em sua superficialidade. A autora coloca a necessidade de um olhar mais abrangente e aprofundado no momento de pensar questões que envolvem o campo, assim como indica trata-se, "[...] de consistência na construção dos problemas do campo educacional e do exercício da crítica – da liberdade de pensar nos limites de métodos robustos" (GATTI, 2012, p. 22).

No processo de construção da pesquisa em educação é essencial que a conjuntura do problema em questão seja considerada para que, dessa forma, o objeto e os resultados da investigação sejam contextualizados, tendo assim sentido para a realidade estudada. Conduzir uma pesquisa educacional exige conhecimento dos processos investigativos e uma visão crítica em relação a aspectos que compõem o campo. É indispensável que o pesquisador se liberte dos conceitos pré-concebidos, bem como das visões idealizadas e generalizantes sobre as problemáticas formuladas. Trata-se, portanto, de uma preocupação epistemológica e científica com o conhecimento, com as abordagens e as técnicas utilizadas no processo investigativo.

Para “cada objeto requer-se, portanto, um modelo metodológico de investigação que observe as peculiaridades dos fenômenos que são objetos de estudo” (GOMÉZ, 1998, p. 100). Por isso, ao levantar a questão de pesquisa “**Quais são as ideias dos alunos do 1º ano do ensino médio acerca do conceito verdade histórica?**” entendemos que a metodologia qualitativa nos guiou de forma coerente no alcance dos objetivos estabelecidos de explorar o pensamento histórico dos alunos em torno das diferentes explicações históricas e saber se estas são compreendidas como interpretações constitutivas da ciência histórica, logo como provisórias, ou como verdades absolutas.

A **descrição interpretativa** e a **análise de conteúdo** nos auxiliou a refletir sobre as singularidades da situação investigada em um contexto específico de exercício do pensamento histórico na resolução de questões, na elaboração de narrativas e no trabalho com as categorias elencadas *a priori*: verdade histórica, fonte e evidência histórica, multiperspectividade e provisoriedade das explicações históricas.

Uma investigação interpretativa tem a finalidade de compreender realidades mutáveis e dinâmicas. Para isso, é necessário observar, levantar questionamentos, fazer análises, comparações e categorizar os resultados para a interpretação. Normalmente, o percurso metodológico inicia-se com a aproximação com o aporte teórico e, posteriormente, com o campo empírico, realizando a observação do ambiente natural a ser pesquisado e a interação com os sujeitos. Nesse sentido, nossa pretensão primeira era realizar contatos com a turma na qual o instrumento seria aplicado a fim de registrar acontecimentos em um diário de campo que nos seria útil, posteriormente, para entendimento de problemáticas que pudessem surgir ao longo da pesquisa, já que o contexto de aula não é estático e novas indagações geralmente emergem no decorrer da pesquisa. No entanto, em função do contexto atual imposto pelo Covid-19 e, com isso, a suspensão das aulas por tempo indeterminado, infelizmente, não foi possível realizar essa etapa da pesquisa.

Sendo a **análise de conteúdo** a técnica utilizada por esta pesquisa para a interpretação das respostas dos sujeitos, sua escolha se deu por sua perfeita adequação ao problema e aos objetivos por nós delimitados no escopo desse estudo e pela preocupação em não se restringir apenas a descrições, mas fazer uma análise profunda e criteriosa das interpretações apresentadas pelos sujeitos e poder compará-las. Essa técnica mostrou-se apropriada no tratamento dos dados, notadamente na interpretação dos materiais textuais dessa investigação, sendo ela tradicionalmente utilizada em

estudos científicos qualitativos, por fornecer condição necessária para uma diversidade interpretativa ao permitir perceber a dinamicidade da relação de conceitos, experiências, fenômenos e como os sujeitos os compreendem.

Analisar uma mensagem expressa na escrita e as inferências nela contidas exige uma técnica estritamente cautelosa. Embora não se busque uma objetividade rígida nas ciências humanas, investigar o conteúdo de uma comunicação requer extrair dela a interpretação do produtor, de modo que o resultado da análise não culmine apenas em dados descritivos, pois, como indica Bardin (1977, p. 22), "a partir dos resultados da análise, se pode regressar as causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações". Alcançar estes aspectos indicados por essa autora muito interessa aqui, diante do trato com o processo cognitivo e as concepções epistemológicas da ciência histórica, já que ao buscar a compreensão dos sujeitos, a intenção foi analisar o conteúdo das interpretações por um olhar científico no campo da educação. Nesse sentido, vale considerar que

> A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 31)

Nessa direção, a análise de conteúdo fornece ao pesquisador a flexibilidade de estratégias e possibilidades no caminho da pesquisa para interpretar os significados contidos nas mensagens com alcance de um estágio mais sofisticado e a frente de uma leitura comum. Trata-se, portanto, de utilizar um olhar clínico ao investigar minuciosamente cada mensagem nas entrelinhas, visando atingir um entendimento mais profundo das situações verificadas. Ademais, a abordagem metodológica da análise de conteúdo realiza uma leitura crítica dos dados científicos e tem formas de abordagens próprias como a interpretação no processamento das informações, levando ao conhecimento de elementos essenciais para determinada área da ciência.

Comunicações escritas expressam múltiplos sentidos que podem ser captados para a compreensão de um fenômeno em estudo, além disso, as mensagens estão embutidas de valores, significados culturais, sociais, associações, consciências e demais aspectos indispensáveis e relevantes ao contexto com o qual se relaciona. Nessa perspectiva, na metodologia da análise de conteúdo a percepção que o pesquisador tem dos dados é fundamental na interpretação, pois esta não é neutra em sua natureza e ao

extrair uma mensagem simbólica do emissor há a consideração não apenas do que está explícito, mas do seu contexto de análise e produção.

Segundo Bardin (1977), o procedimento da análise conteúdo está organizado em três etapas, sendo a primeira a fase de organização dos dados, momento de avaliação do material, mais utilizado em entrevistas ou pesquisas que trabalham com documentos. A segunda etapa é de codificação, composta pelo destaque da temática principal da pesquisa dentro dos dados, com atenção para o contexto, de forma que o pesquisador entenda o que está analisando. A terceira fase é a categorização dos dados, momento de reunir as repostas do estudo e agrupar significados de acordo com as expressões, esta etapa imprime um padrão que confere a cientificidade da investigação.

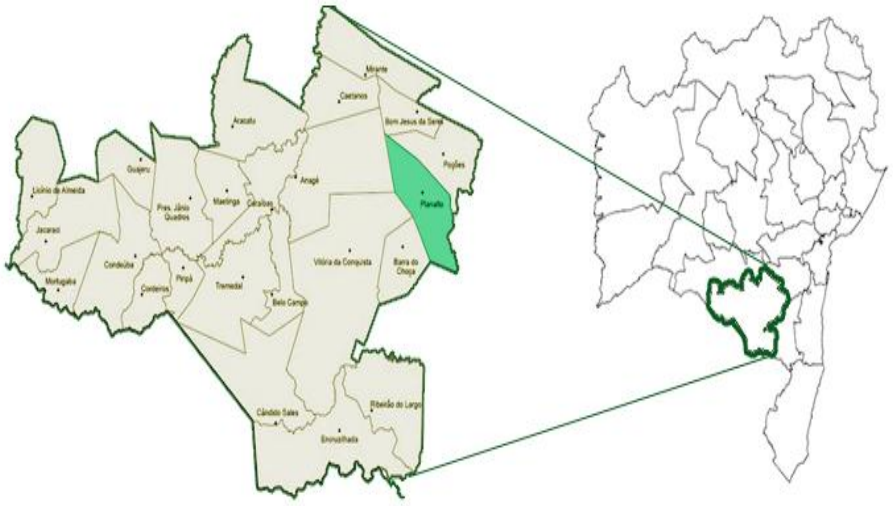
Portanto, a análise de conteúdo é uma técnica de ler o significado de uma mensagem e os sentidos nela contidos. Esta forma de análise se mostra segura para a pesquisa qualitativa, pois é regulamentada por critérios refinados que exigem tempo, dedicação, conhecimento e rigor científico. Conforme o exposto, entende-se que este procedimento aplicado na interpretação dos dados desta pesquisa contribuiu para o entendimento dos resultados com base nos objetivos definidos.

1.2 LÓCUS, SUJEITOSE INSTRUMENTO DE PESQUISA

A investigação acerca das ideias dos alunos sobre verdade histórica foi realizada com alunos de turmas do 1° ano do ensino médio do Colégio Estadual de Planalto, localizado no município de Planalto - BA. A opção por trabalhar com turma de 1º ano se deu por considerarmos que esses sujeitos estão em fase de conclusão e transição para uma nova etapa da caminhada escolar, o que nos faz querer verificar como o conhecimento histórico já acumulado é compreendido e conceituado por eles.

O município de Planalto localiza-se no Sudoeste Baiano, com uma população de 26.265 habitantes, segundo a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ano de 2019. Possui área de unidade territorial de 769, 000 km². O município é dividido entre os biomas caatinga e mata atlântica, a principal atividade econômica é a agricultura. No cenário educacional, Planalto atende do Ensino Infantil ao Ensino Médio, conta com escolas na rede municipal, estadual e particular, totalizando 25 estabelecimentos de ensino, sendo que quatro destes atendem ao Ensino Fundamental II e, no município, esta modalidade de ensino tem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica com classificação de 2018 em 3,5.

Figura 01: Localização do município de Planalto no Território de Identidade Sudoeste Baiano (Vitória da Conquista) no estado da Bahia



Fonte: elaborado pelo Colégio Estadual de Planalto, 2017

A escola escolhida para servir como lócus da pesquisa denomina-se Colégio Estadual de Planalto. Sua fundação se deu no ano de 1974 e atualmente encontra-se sob responsabilidade da rede pública estadual de ensino. Situa-se no bairro Morada do Planalto, ponto residencial afastado do centro da cidade. No bairro não há praças próximas ou outras áreas de lazer, aproxima-se apenas do Ginásio Poliesportivo do município e de uma escola municipal, a maior parte das ruas do bairro encontra-se sem pavimentação.

Esta unidade é a única instituição que oferece o ensino médio no município, sendo ainda, uma das mais antigas e tradicionais da cidade, com 44 anos de história, além disso, atende a um público diverso no aspecto socioeconômico. A escola esteve sediada em outros três prédios até a instalação na qual se encontra atualmente desde o ano 2003.

No ano de 2018 a escola atendia 33 turmas divididas entre o ensino médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos na sede e entre os anexos da escola, localizados em dois distritos do município. Conta com 15 funcionários para serviços gerais e área de apoio, 37 professores, uma diretora, duas vice-diretoras e duas coordenadoras pedagógicas. Referente à infraestrutura, o prédio é relativamente novo,

bem preservado, tem um espaço amplo para circulação, salas de aula espaçosas, quadra poliesportiva, um jardim na entrada e área verde com pomar e horta, pátio coberto e amplo que funciona como refeitório e espaço para culminância de projetos, conta ainda com cozinha e uma biblioteca. A instituição funciona com aulas nos turnos matutino vespertino e noturno, ao longo do ano letivo realiza vários projetos abertos ao público como feira de ciências, jogos, projetos de arte e cultura.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, para caracterizá-los, previamente consideramos as reflexões de Sacristán (2005), que discorre acerca da imagem que temos de aluno, a segundo ele, "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" (SACRISTÁN, 2005, p. 11). Nesse sentido, pensar e caracterizar os sujeitos que colaboraram com a pesquisa, traz uma perspectiva de olhar para os indivíduos além do título de aluno, pois, são atores e vozes que protagonizam experiências pouco consideradas na visão adulta que se tem deles. Adentrar no mundo daqueles que são os sujeitos principais no processo educativo, permite conhecer quem são os nossos protagonistas sob o ponto de vista deles e não sobre o que os adultos pensam que eles sejam.

A escola é um espaço que estabelece expectativas as serem alcançadas por suas crianças e jovens consideradas dentro do padrão entendido como adequado para a aprendizagem e o comportamento. O que é projetado para o aluno não parte da ação de escutar sua voz, mas, principalmente, do que os adultos formulam sobre estes sujeitos com base nos anseios e conceitos pensados teoricamente.

Em relação à figura criada do aluno no contexto de escolarização existe uma naturalização da forma como este é enxergado com parâmetros que, de forma generalizada, se baseiam no que se nota sobre o interesse, a disciplina, aprovação e reprovação. Esses conceitos, formados previamente, limitam o olhar que permite imaginar possibilidades diferentes para os sujeitos dentro da realidade escolar. Portanto, tem-se uma imagem do aluno que está pronta e posta de acordo com o que se espera dele.

Nessa direção, normalmente encontra-se nos estudos científicos uma objetificação do aluno e, consequentemente, uma formulação fragmentada sobre quem são estes sujeitos em seus contextos de vida e mundo, afinal, eles também existem fora dos muros da escola. As representações e as imagens que se tem dos alunos precisam acompanhar as mudanças inerentes às suas vidas, ao meio em que vivenciam, não cabe,

portanto, generalizações nos estudos e descrições que contemplam crianças e jovens em contexto de escolarização, como reforça Sacristán,

> [...] é preciso, a partir da perspectiva mais complexa de que dispomos agora, reunir os elementos dispersos que nos proporcionem uma imagem um pouco mais unificada e coerente do sujeito da educação. O mundo mudou, os alunos também. Teremos de alterar nossas representações do mundo e dos alunos. (SACRISTÁN, 2005, p. 17)

Seguindo a perspectiva apresentada pelo autor, entendemos que as representações sobre o que é ser aluno, precisam ser redirecionadas para uma imagem integral que busque considerar não apenas a condição natural de enquadramento ao contexto formal de escolarização, mas, como sujeitos em formação da sua própria identidade que carregam influências do mundo externo e se moldam de acordo com suas origens, trajetórias, vivências e traços culturais.

O período da adolescência na faixa etária entre 14 e 16 anos, momento vivenciado pelos sujeitos participantes desta pesquisa é uma fase carregada de expectativas, transformações físicas e psicológicas permeadas por interferências biológicas, familiares, culturais e do meio do qual fazem parte e que, por vezes, são desconsideradas em sua particularidade. Dessa forma, entende-se que, a referência que se desenvolveu sobre o que genericamente convencionou-se denominar como “alunos”, termina por englobá-los sob os mesmos significados e preceitos em todas as épocas e lugares. Assim, a imagem de aluno é entendida e encerrada pela condição formal de escolarização durante anos da vida, é, principalmente, sob esta posição categórica que os “alunos” são enxergados, rotulados e definidos.

A visão limitante e taxativa de compreender os sujeitos em processo de formação e aprendizagem somente como “alunos” ou “estudantes”, não permite que estes indivíduos sejam olhados além desta condição, de maneira singular. Entendê-los por meio da sua própria visão de mundo e do lugar que falam, é um desafio posto a pesquisadores e professores no ato de repensar a educação.

No que tange ao instrumento metodológico utilizado para a coleta de dados, foi pensado a partir da delimitação do objeto de estudo, da apropriação das referências bibliográficas, da formulação do problema de pesquisa e seus objetivos, sem fins de compreensão do todo e sim de uma realidade subjetiva e específica. Construímos então, um instrumento para a exploração das ideias dos alunos, contendo questões abertas e fechadas, elaboradas com o uso de fontes históricas que abordam fatos históricos com

diferentes pontos de vista ou versões explicativas sobre eles, permitindo, assim, averiguar como os alunos constroem a concepção de verdade histórica.[1]

Para produção dos dados – uma das principais etapas no desenvolvimento de uma pesquisa empírica – elegemos o instrumento do tipo questionário, optando por trabalhar com narrativas textuais, expressas em tarefas constituídas por questões portadoras de desafios cognitivos. A opção técnica de um instrumento escrito se dá em decorrência da possibilidade que este oferece na coleta de informações referentes às compreensões, interesses, opiniões e conhecimentos dos sujeitos. Nessa perspectiva, entendemos que esta técnica é a que melhor atende aos objetivos desta pesquisa. Além disso, o instrumento escolhido permite a diversidade de questões, adequadas aos sujeitos de acordo com aspectos como a faixa etária, por exemplo. Acrescido a isso, este instrumento atende as necessidades de gerenciamento do tempo da pesquisa e do baixo custo para a sua efetivação.

A consideração de alguns aspectos da técnica de instrumento escrito é fundamental para sua elaboração, tais como, contexto social, estruturação das questões, clareza dos elementos e atenção quanto ao perigo de repetição e sentido dúbio ou pouco claro das questões. Dessa forma, na elaboração do instrumento, a atenção esteve voltada para delimitações coerentes com o espaço e o tempo da sua realização, com a faixa etária dos sujeitos e com a quantidade de questões que atendam aos objetivos propostos.

A principal ideia para se alcançar o conteúdo do pensamento dos sujeitos envolvidos na pesquisa se deu por explorar o trabalho com uma diversidade de fontes históricas, com ênfase em demonstrar a multiperspectividade das explicações históricas, a fim de perceber a compreensão dos alunos em relação às diversas possibilidades interpretativas na construção do conhecimento na ciência histórica.

A escolha das fontes que compõem o questionário considerou o conhecimento prévio dos alunos. Por isso, elegemos temáticas que, possivelmente, os sujeitos já tiveram contato nas aulas de História, por constarem nos currículos anteriores à série na qual se encontram. Evidenciamos que havia também preocupação da pesquisadora de que as perguntas fossem apresentadas de forma clara e pertinente, visando obter respostas significantes para a análise pretendida.

A elaboração das tarefas e construção das questões a serem aplicadas é uma etapa minuciosa e tem como critério a formulação de abordagens adequadas à faixa

[1] Para detalhamento, o instrumento de pesquisa encontra-se apenso a este texto.

etária e série dos sujeitos e que despertem sua atenção para as problemáticas centrais que desejamos explorar, intentando, com isso, impulsionar o aprofundamento de suas respostas.

Pensar o instrumento é um exercício que exige atenção aos objetivos que se pretende alcançar com cada uma das questões. Nosso instrumento está divido em dois blocos: no primeiro, estão questões que buscam a identificação e conhecimento do mínimo de singularidade dos sujeitos em relação ao perfil socioeconômico e cultural. No segundo, estão as questões que dizem respeito aos objetivos teóricos da pesquisa, apresentadas com o uso de fontes escritas, visuais e orais.

As fontes históricas são a origem, o lugar em que os historiadores buscam pistas e investigam os acontecimentos do passado. Todos os vestígios deixados pelos homens podem dizer algo sobre as suas ações. A fonte histórica escrita é encontrada em forma de registros documentais como cartas, leis, livros, revistas, jornais entre outros, por muito tempo, estas foram consideradas como oficiais e legítimas para a interpretação do passado. Com as mudanças e a evolução da historiografia, outros registros passaram a ser considerados como fontes, assim, os historiadores ampliaram as temáticas e puderam abranger questões de cunho social e cultural na História.

As fontes visuais são produções iconográficas, pinturas, filmes, gravuras, entre outros, que carregam as expressões de quem as produz, por isso, guardam informações importantes sobre os processos e a vida social, portanto, reforçam as pesquisas em seus diferentes domínios. Os objetos materiais também representam produções de uma sociedade em seu tempo, fazem parte da cultura, das crenças, do trabalho e dos modos de vida das pessoas, por isso, são produto da cultura de um determinado povo, suas técnicas e invenções registram importantes características de cada contexto.

As fontes históricas orais guardam tradições, além disso, tornam possível investigar o que não foi materializado na escrita ou em imagens, por exemplo. Este tipo de fonte histórica tem importância crucial para preservar e transferir hábitos, costumes e crenças das comunidades humanas. São exemplos dessa categoria de fontes as cantigas, as músicas, gravações de voz, entre outros. A memória é um importante acesso às fontes orais, por meio da oralidade é possível obter informações sobre o momento histórico que se deseja pesquisar.

O instrumento de coleta de dados por nós elaborado – consoante a abordagem qualitativa–, visa também estimular o pensamento histórico atendendo ao princípio

cognitivo da ciência histórica, que trata da reconstituição da relação entre passado, presente e futuro. Nessa perspectiva foram desenhadas as questões do segundo bloco.

As primeiras questões desse bloco visam saber se os sujeitos da pesquisa compreendem que a História é uma ciência, estando, portanto, sujeita a critérios de cientificidade que a validam, isto é, se compreendem que a construção do conhecimento histórico é baseada na "verificabilidade empírica e coerência teórica" (RÜSEN, 2015, p. 62), particularmente no que diz respeito à verdade histórica. Também contendo formulações que induzam a explicações sobre os acontecimentos históricos, as questões seguintes tratam das fontes e evidências históricas, no intuito de saber se os alunos sabem o que são fontes e evidências históricas e que elas são a base para a elaboração das explicações históricas sobre os fatos do passado.

Posteriormente, o instrumento propõe aos alunos uma tarefa com leitura e interpretação de fontes com base em questões problematizadoras, que o instiguem a ir além da interpretação linear da História, confrontando diferentes versões históricas sobre o mesmo fato. Nessa direção, solicitamos aos alunos que respondam se percebem diferenças entre duas fontes contendo versões distintas e, percebendo, que apontem quais são as diferenças notadas. Além disso, perguntamos se consideram possível ou não haver versões distintas para o mesmo fato histórico e, o próximo passo da tarefa, é justificar a resposta. O objetivo dessa questão é explorar o pensamento dos alunos sobre a existência de diferentes explicações históricas para o mesmo fato.

As últimas questões do instrumento objetivam esclarecer se os alunos compreendem a provisoriedade das explicações históricas e os motivos dessa provisoriedade. Para tanto, são apresentadas duas versões escritas sobre o mesmo fato, evidenciando a atualização histórica na explicação da segunda fonte, propomos aos alunos que opinem sobre o porquê dessa reconstrução acontecer.

Cabe aqui especificar e descrever as questões nas quais utilizamos fontes históricas. A primeira questão do bloco 2 foi construída com base em uma série fictícia que reporta temas históricos, este tipo de fonte histórica é visual e traz elementos importantes das produções humanas e suas características culturais e sociais. A escolha da série específica é em decorrência de uma sondagem com professores e alunos de que ela é recorrentemente comentada e vista pelos jovens. As séries de televisão e/ou internet fazem parte da cultura digital e tem forte influência entre o público juvenil. Ao apresentar uma ficção que tem licença poética, pretende-se verificar se os sujeitos diferenciam a apresentação de temas históricos sem compromisso científico, das

narrativas embasadas cientificamente pela História. A compreensão de que a História não conta com licença poética e que, possui critérios de cientificidade, nos direciona para a ideia de validação científica.

Nesse mesmo segmento, a segunda questão do bloco 2 explora a interpretação acerca da concepção da História como uma construção verdadeira baseada em método científico, foram utilizados dois textos um contendo explicação científica sobre o passado e o outro uma versão lendária do mesmo fenômeno, para que os alunos pudessem demonstrar o seu entendimento acerca das duas construções narrativas.

A terceira questão que compõe o segundo bloco visou explorar as ideias dos alunos sobre a evidência das fontes históricas, ao apresentar uma pintura que retrata o fenômeno da independência do Brasil pela visão de quem produziu a imagem e uma narrativa escrita por um historiador, que difere do que é apresentado no quadro. A quarta questão do mesmo bloco tem por objetivo explorar a noção dos alunos relativa ao que pode ser utilizado pelo historiador como fonte histórica na construção das explicações sobre o passado. Exploramos a diversidade de fontes com o intuito de possibilitar que os alunos expressassem em suas escolhas como interpretam o trabalho do historiador baseado em diversos vestígios do passado e identificar se sabem o que são fontes e evidências históricas e que elas dão critérios de validade científica ao conhecimento histórico produzido pelos historiadores, para isso, foram utilizadas uma fonte imagética, a letra de uma música e um trecho de uma da Carta de Caminha, sendo todas produções referentes aos primeiros contatos entre portugueses e povos indígenas no Brasil. A questão de número 13 do segundo bloco, pretendeu apresentar aos alunos fatos históricos e novas evidências sobre eles e, por meio disso, explorar a noção de evidências das fontes. A questão 14 refere-se à ideia de multiperspectividade da explicação histórica, por meio de perspectivas distintas para a leitura do fenômeno histórico da escravidão no Brasil.

As questões 15, 16 e 17, exploram a noção de provisoriedade da explicação histórica com o objetivo de saber se os alunos a compreendem e os motivos dessa provisoriedade. Na questão 15 são apresentados dois textos mostrando o olhar de autores sobre as conquistas portuguesas no século XV e como eles a entendem. Tal temática, amplamente abordada na cultura histórica geral e no currículo escolar, certamente também já é de conhecimento dos sujeitos participantes da pesquisa, o que facilita seu entendimento. O autor do primeiro texto exalta os feitos portugueses e compreende suas ações como admiráveis e honrosas, já o segundo tem uma postura

crítica ao problematizar as visões de conquista e descobrimento. A questão 16 explora a noção de provisoriedade por meio do aparecimento de novas evidências que levam a considerar que as mulheres também foram caçadoras no continente americano trazendo, portanto, uma nova constatação a partir dos vestígios do passado. A última questão, busca exercitar as noções dos alunos em relação ao pouco destaque dado as mulheres artistas na história do renascimento, nesse sentido, aponta para uma nova perspectiva que traz abordagens antes não conhecidas e divulgadas pela historiografia.

Por fim, com esse instrumento, nosso objetivo não é chegar a conclusões sobre completudes em suas respostas, mas, compreender quais critérios utilizam para elaborar determinadas explicações sobre o passado histórico e se, no desenvolvimento das tarefas propostas, percebem as narrativas históricas como construções interpretativas. A intenção foi desenvolver tarefas concretas que fizessem sentido para os alunos, a partir da compreensão de que conhecer e interpretar o passado não quer dizer entender perspectivas prontas da História.

Essa técnica possibilitou abranger individualmente cada sujeito e, dessa forma, analisar o seu pensamento histórico por meio das atividades pensadas e propostas de maneira que fossem atrativas e estimulassem o interesse, ou seja, que representassem um desafio cognitivo para o aluno. Além disso – como dito acima – é importante reforçar que a escolha das temáticas históricas contidas nas fontes levou em consideração o contato anterior dos alunos com elas, para então levantar novas questões e desenvolverem suas ideias. Os sujeitos que participaram das atividades contribuíram com a pesquisa e o desenvolvimento do nosso conhecimento sobre aprendizagem e constituição do pensamento histórico.

Na metodologia da aula de História é importante considerar o aluno como um agente ativo do processo de construção do seu próprio conhecimento e não como receptor. Dessa maneira, o professor deve investigar quais são os conhecimentos prévios dos alunos e propor atividades que possibilitem a reconstituição do conhecimento, para isso, é preciso ter em foco “as instrumentalizações a desenvolver e não os conteúdos a dar” (BARCA, 2004, p. 2). Portanto, é necessário que o professor trace explicitamente quais são os focos de instrumentalização que pretende trabalhar, com objetivos bem definidos. Nesse sentido, nossa investigação se somará às demais, contribuindo para a Didática da História, podendo fornecer ao professor subsídios para melhor se apropriar da forma como os alunos pensam historicamente.

1.3 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES: ESTADO DO CONHECIMENTO

O objetivo neste momento da narrativa é traçar um panorama sobre o estado de produção do conhecimento nas pesquisas em educação histórica e nas investigações acerca das categorias: verdade histórica, fonte e evidência histórica, provisoriedade e multiperspectividade das explicações históricas, conceitos epistemológicos centrais para esta investigação, por estarem relacionados à forma como se constrói as representações sobre o passado e ao sentido que a ele é atribuído. Buscou-se por discussões sobre as categorias que são vinculadas à construção do conhecimento histórico para entender como essas concepções têm sido analisadas nas produções científicas.

O ensino de História como campo de pesquisa é relativamente novo no Brasil, se desenvolveu no contexto de redemocratização do país após o período de ditadura militar instaurado em 1964. Este processo marca a saída do país da ditadura militar, nesse cenário, se fez urgente pensar questões no sentido de projetar um novo ensino de História que redefinisse currículos, materiais didáticos e discussões das práticas em sala de aula com novas metodologias e abordagens que estavam afastadas do debate. Portanto, há uma redefinição do ensino de História, surgem os laboratórios de pesquisa em ensino de História que buscam pensar as novas perspectivas e questões teóricas.

Antes de adentrar no levantamento feito das pesquisas que abordam as categorias epistemológicas que se aproximam deste trabalho, vale destacar as considerações acerca do campo investigativo feitas por algumas pesquisadoras de referência para a Educação Histórica no Brasil, a saber, Maria Auxiliadora Schmidt, Maria da Conceição Silva e Marlene Cainelli (2019).

Na organização do livro "Formação e aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em Educação Histórica e Ensino de História", as autoras Schmidt, Silva e Cainelli (2019), apontam que a consideração das competências históricas no campo da Educação Histórica, constitui a tradição de pesquisas preocupadas em compreender as operações cognitivas específicas da ciência da História. Estas pesquisas, segundo as autoras, reúnem investigações ligadas aos conceitos epistemológicos do pensamento histórico, da aprendizagem e da consciência históricas. Elas ressaltam a importância dos eventos científicos, publicações e produções dos programas de pós-graduação. É importante destacar que outros livros organizados por estas autoras, bem como suas investigações, são referências clássicas e pioneiras no desenvolvimento de estudos no

campo da Educação Histórica no Brasil em diálogo, principalmente, com vários autores internacionais ligados a este campo.

Nessa direção, Educação Histórica como área investigativa do ensino e da aprendizagem histórica, vem se desenvolvendo com pesquisas diversificadas que trazem novas temáticas e possibilidades de pensar o processo de cognição e ensino de História, por meio de investigações cientificamente embasadas. As abordagens feitas neste campo caminham em diálogo com a didática da História e apontam a importância dos conceitos substantivos – conferidos pelos dados do passado – e dos conceitos epistemológicos – ligados aos procedimentos de construção do conhecimento sobre o passado – que compõem conjuntamente categorias inerentes aos trabalhos do historiador. Portanto, entender estas categorias, certamente ajuda a aproximar os sujeitos da produção do conhecimento e a entender como os saberes são significantes para auxiliar na leitura da realidade social.

Ao fazer um levantamento sobre a produção na área da Educação Histórica a partir dos anos 2000 a 2019[2], é possível identificar em trabalhos como o de Schimidt (2005) e Fronza (2012) que discute em sua tese de doutorado a concepção de verdade histórica, a aproximação das pesquisas interessadas em investigar a cognição histórica expressas nas ideias dos estudantes. Em uma relação estreita entre a portuguesa Isabel Barca e a brasileira Maria Auxiliadora Schimidt, as atribuições de sentido ao passado e os interesses cognitivos da História cresceram como linha investigativa da área.

A Educação Histórica se consolida com bases epistemológicas sustentadas em problemáticas diversas como a investigação por meio das ideias dos sujeitos, a que esse trabalho também se dedica. O segmento teórico metodológico deste campo buscou deslocar a pesquisa da área da psicologia da Educação, para enquadrá-la em uma epistemologia própria da sua ciência de referência, a História. Nesse sentido, a aprendizagem histórica tem sido objeto de investigação e as abordagens produzidas têm dado direcionamento à educação histórica formalizada e praticada no contexto escolar, levando os pesquisadores da área a se mobilizarem para entender a aprendizagem histórica e como os alunos percebem a história científica.

Tratando da primeira categoria que norteia nossa pesquisa – *verdade histórica* – Marcelo Fronza (2014), escreve um artigo que debate sobre a intersubjetividade e a verdade histórica. Este autor discute a importância de conhecer as ideias históricas dos

[2] Este recorte temporal defino em decorrência deste ser o período que marca o crescimento das investigações sobre essa temática no Brasil, fechando com a atualidade.

alunos sobre as narrativas e interpretações históricas de conceitos substantivos e epistemológicos.

Os trabalhos de Fronza (2012 e 2014) interessam aqui, para traçar um panorama da discussão sobre o conceito de verdade histórica apresentado pelos alunos que compuseram sua pesquisa. O autor entende a verdade histórica como ponto de intersecção das operações mentais da consciência histórica, dessa forma, analisa as ideias dos jovens como formulações estruturantes do pensamento histórico. Destarte, as experiências do passado, validadas cientificamente, servem à formação da orientação temporal e a aprendizagem histórica ocorre quando o ser se situa na diversidade de pensamentos, valores, atitudes e modos de viver em diferentes temporalidades. Ao discutir verdade histórica e a relação intersubjetiva dos sujeitos com o conhecimento, Fronza (2014, p. 197) aponta

> A verdade histórica, enquanto processo de validação, a partir da relação entre as experiências do passado e os modelos referentes a interpretação do fluxo temporal, pode fornecer critérios para uma formação libertadora dos sujeitos que aprendem.

O que está expresso como formação libertadora no pensamento em Fronza (2014) é o reconhecimento da alteridade, por meio da temporalização, de uma autoafirmação identitária e das dessemelhanças em relação ao outro. Dessa forma, por meio das experiências do passado, os jovens podem internalizar os conceitos formadores da consciência histórica, fazendo assim, uso do conhecimento histórico em suas vidas práticas.

A aproximação da investigação deste trabalho com a pesquisa de Fronza (2014) se dá também pelo interesse em averiguar a relação de confiabilidade dos sujeitos nas fontes históricas e nas distintas narrativas. O pesquisador citado utilizou em seus estudos sobre as concepções de verdade histórica, narrativas gráficas de histórias em quadrinhos, formato textual que é próximo ao mundo juvenil e faz parte desta cultura. Fronza (2014) destaca o direcionamento das respostas dos alunos a suas questões sobre o estudo da História por meio das histórias em quadrinho, para a ligação entre a aprendizagem, o humor e a estética da narrativa, contribuindo significativamente para a compreensão de algumas operações mentais mobilizadas pelos alunos em suas respostas. O autor discutiu categorias como estratégias mobilizadas pela consciência histórica, elementos estéticos das narrativas, aprendizagem, evidências históricas,

confiabilidade nas fontes, ofício do historiador, entre outras. Todas essas questões foram exploradas com base nas respostas dos alunos e resultaram em dados interpretados que contribuem para a imersão na temática.

Para discutir a próxima categoria que abrange as temáticas do conhecimento histórico *fonte histórica* e a *evidência histórica*, as contribuições de Simão (2011) ajudam a compreender teoricamente estes descritores também necessários a este trabalho. A autora destaca o desenvolvimento das investigações no campo da Educação Histórica com ênfase no projeto Chata composto por pesquisadores ingleses que se dedicaram ao trabalho de pensar os interesses cognitivos da História.

O conhecimento histórico elaborado é baseado na evidência, cerne da comprovação científica da historiografia. Por meio das fontes, o que é interpretado sobre o passado pode ser respaldado pelas evidências que fundamentam a produção histórica. A história, como ciência, tem um caminho metodológico e esse processo da construção do conhecimento histórico também se reflete na educação histórica.

Entende-se que processo de construção do conhecimento escolar é importante para a educação histórica, assim como é para as outras ciências que se preocupam com a aprendizagem. Medir a aprendizagem histórica dos alunos não está relacionado ao grau de obtenção de conhecimento dos fatos substantivos do passado, por isso, conhecer as ideias dos alunos importa para o entendimento do processo cognitivo da educação histórica. Este processo deve partir da valorização do que o aluno conhece e sabe. Assim, por meio de questões problematizadoras, o conhecimento histórico elaborado cientificamente deve guiar o aluno no processo de ressignificação para si e para a vida, ou seja, ele deve ser levado a pensar o conhecimento não como esvaziado de sentido ou desconexo da sua realidade e sim como uma mudança de conceitos e significados na maneira de enxergar o mundo. Nesse sentido, entende-se que o conhecimento que transforma é aquele que traz um novo valor, uma mudança conceitual e não apenas o volume de informações sem sentido para o indivíduo.

A evidência levantada a partir das fontes históricas de forma inferencial está presente também na produção do conhecimento histórico, por isso, interessa entender o papel dela nesse processo. Tratando do conceito de evidencia no conhecimento histórico, Simão (2011) faz um panorama inicial sobre sua relevância para a filosofia da História. A autora discute alguns pensadores que formularam explicações sobre a evidência, como Collingwood que a considera como a base do conhecimento histórico e destaca a inferência como essencial para a história pela escolha metodológica autônoma

do historiador. Dessa forma, é perceptível que o passado é, para o presente, o que se infere sobre ele como uma construção interpretativa. Portanto, como Simão (2011, p. 146) deixa claro, "a inferência que se produz a partir das fontes visa à compreensibilidade do passado". Isso significa que o conhecimento é possível de ser inferido por meio da evidência.

Ao buscar uma definição para evidência na ciência histórica, Simão (2011) utiliza as formulações de Collingwood. Esse autor afirma que não se deve falar em fontes na cientificidade da História e sim em evidência, pois o passado não se mostra de maneira direta e a evidência não é um atestado preconcebido dos fatos. Sendo assim, o conceito de evidência é mais apropriado que o de fontes históricas, pois, remete a um aspecto de inferência do passado, uma vez que ela é escolhida como tal pelo próprio historiador, se pensado de forma oposta, pode se recair no erro de entender que a evidência está posta e pronta, sendo que, na verdade, o historiador quem a produz de acordo com as questões que elabora.

A existência da evidência não torna a observação sobre o passado uma conclusão definitiva, ela dá a possibilidade, por meio das perguntas respondidas pelos historiadores, de leituras e reconstruções sobre as experiências passadas, não se trata da opinião do historiador, mas da sua resposta interpretativa com base na evidência.

O conceito de evidência, como refere Simão (2011), já esteve vinculado à ideia positivista de ser vista apenas como comprovação extraída das fontes. No entanto, como reforça a autora, este é um entendimento limitado, restrito e já superado. Então, se a educação histórica for pensada por um viés crítico, é fundamental refletir sobre o lugar da evidência. Simão (2011) traz a definição que adota para evidência com base no entendimento de Ashby (2006) que define o espaço da evidência situado na relação entre as fontes, entendidas como o que ficou no passado e as exigências feitas pelas interpretações e narrativas.

A investigação histórica é parte das determinações curriculares, dessa forma, o desenvolvimento de conceitos referentes a ela são imprescindíveis para sua compreensão. A noção de evidência, para Ashby (2006) é importante para que os sujeitos saibam como as explicações históricas são construídas e, dessa forma, possam estar envolvidos nos debates históricos de questões futuras. Segundo a autora, o objetivo para o trabalho com fontes em sala de aula parte da ação de explorar questões da natureza da ciência histórica e, assim, desenvolver o conceito de evidência nos sujeitos.

O estudo de Simão (2011) visou analisar as percepções dos alunos sobre a evidência histórica e a forma como a entendem. Para analisar quais conceitos os alunos apresentam sobre evidência histórica, essa pesquisadora utilizou tarefas escritas e entrevistas e definiu níveis de progressão das ideias, separados em concepções da evidência como cópia do passado, como informação, como testemunho ou conhecimento, como prova, restrita e evidência em contexto. A autora analisou qualitativamente e discutiu as respostas dos alunos da educação básica às questões por ela propostas e chegou a alguns aspectos comuns e divergentes em suas explicações, destacando que a maioria deles entende o conceito de evidência como cópia do passado ou como informação o que, segundo a autora, reforça a importância de que o contato com evidência histórica seja oportunizado cedo, visando possibilitar a compreensão histórica dos alunos.

Estudos como o de Simão (2011) despertam a atenção para o uso frequente das fontes históricas na educação ainda como informação não problematizada ou, como aponta ela, de forma apenas ilustrativa, o que obsta a aprendizagem e o desenvolvimento dos conceitos epistemológicos por meio da leitura crítica das fontes e minimiza a construção do saber histórico dos alunos. Como aponta a autora, os dados revelados por estudos precisam ser levadas em consideração na formação de professores e na elaboração de materiais utilizados na educação histórica.

Tratando agora de outras categorias, a natureza científica da História incita debates sobre seus aspectos epistemológicos, as noções de *multiperspectividade* e *provisoriedade das explicações históricas* são demasiadamente instigantes para o entendimento do processo de construção que este saber envolve. Entender a História como conhecimento científico requer reconhecer os seus critérios de validação, nos quais estão ancoradas as interpretações dos historiadores sobre o passado.

O historiador trabalha com documentos e fontes, vestígios deixados pelos homens do passado, utilizando a interpretação para examinar de forma criteriosa as informações existentes. Dessa forma, a História difere da literatura, por exemplo, porque a ciência da História não dá liberdade para invenções fictícias sobre os acontecimentos. As diferentes formas de interpretar não são uma exclusividade da História, outras ciências trabalham com base em hipóteses interpretativas e teóricas, por isso, nenhum conhecimento é imutável. No entanto, isso não dá margem para que o conhecimento científico seja questionado de forma indiscriminada, já que a construção das explicações sobre o passado não são pautadas no relativismo de opiniões.

Diante disso, a criticidade e a diferenciação do caráter das informações obtidas na vida escolar e na vida prática em relação à ciência histórica só se fazem possível por meio da consideração do seu processo de construção, para entender este saber como constituído de explicações provisórias e respeitá-lo como ciência, pois é realizado com base em métodos e procedimentos científicos.

Nessa linha de pensamento, as investigações sobre situações de aprendizagem histórica seguem aproximando-se da preocupação em identificar a relação dos alunos com a provisoriedade das explicações históricas, pois este é um aspecto epistemológico importante para a cognição histórica, como afirma Barca (2001, p. 39)

> A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações com o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens.

Portanto, a autora deixa clara a importância de ser a educação histórica problematizadora em relação as explicações históricas, de modo que leve o indivíduo a entender tratar-se de uma construção interpretativa das fontes, que usa o rigor científico, mas que não está imune a questionamentos, pois trata-se de perspectivas contextualizadas em contextos diferentes.

Como aponta Barca (2001, p. 29) “Actualmente, reconhece-se que a existência de uma multiplicidade de propostas explicativas faz parte da natureza do conhecimento histórico, o que lhe confere um caráter de provisoriedade”. Nesse sentido a multiplicidade de perspectivas é um conceito a ser compreendido no exercício da educação histórica para que o conhecimento histórico seja entendido como forma de interpretar as ações por diferentes perspectivas que evidenciam problemáticas diversas.

Com o fito de identificar os estudos sobre as categorias centrais para este estudo, realizou-se uma busca por dissertações e teses que exploram estas temáticas, para assim, em conjunto com outros teóricos, embasar as reflexões realizadas neste trabalho. A principal base de consulta para o levantamento das discussões realizadas sobre as categorias que têm relação com esta pesquisa foi a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizou-se o levantamento de pesquisas na área da

educação inseridas no campo do ensino de história e/ou educação histórica entre os anos de 2000 e 2019, período de crescimento das produções sobre a temática no Brasil.

O catálogo de teses e dissertações da CAPES conta com um acervo disponível para acesso virtual, o qual foi utilizado como fonte para buscar discussões que dialogam com as categorias referenciais para esta pesquisa. Atualmente, as pesquisas em educação histórica trazem estudos diversificados, principalmente, acerca dos sentidos do ensino e da aprendizagem com considerações sobre as percepções dos sujeitos envolvidos no processo, algumas delas foram destacadas para a compreensão do estado atual do conhecimento analisado.

Entre as discussões sobre as categorias epistemológicas da educação histórica, está a tese de doutorado de Regina Maria de Oliveira Ribeiro (2012), que tem como título "Tudo isso antes do século XXI: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do ensino fundamental". Trata-se de uma investigação realizada em duas escolas públicas do estado de São Paulo e se aproxima desta reflexão ao abordar a aprendizagem histórica, consciência histórica, narrativa histórica, pensamento histórico, significância histórica e temporalidade. A análise foi norteada pelo objetivo de compreender as formas de mobilizações do pensamento histórico dos alunos no desafio de narrar a história do Brasil, o trabalho se sustenta nas contribuições teóricas de Jörn Rüsen e reflete acerca do processo cognitivo da aprendizagem histórica e sobre a formação do pensamento. A autora fez um estudo sobre os perfis de estruturas narrativas dos alunos que, segundo ela, ajuda a compreender as interpretações dos estudantes sobre o passado e a História. O trabalho de Oliveira (2012) é interessante para o presente estudo, pois aborda categorias semelhantes como o pensamento histórico e, segue um direcionamento metodológico próximo ao escolhido para esta pesquisa.

A dissertação de mestrado de Rafael Reinaldo Freitas (2017) intitulada "Aprendizagem histórica de jovens estudantes no envolvimento com o jogo eletrônico: um estudo da relação intersubjetiva entre consciência histórica e cultura histórica", estudou a aprendizagem histórica dos jovens por meio de suas ideias expressas na linguagem dos jogos eletrônicos. A pesquisa buscou compreender a aprendizagem através da teoria da cognição histórica, e utilizou a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen. Na análise dos dados produzidos por meio de perguntas objetivas e abertas, o autor da pesquisa refletiu sobre as narrativas desenvolvidas pelos sujeitos e, segundo ele, verificou-se estratégias mobilizadas em argumentos que refletem questões

identificadas na metahistória como verdade histórica, intencionalidade, objetividade e subjetividade, categorias que auxiliam a compreender o fenômeno de apropriação do conhecimento histórico pelos alunos, e a relação com os conceitos trabalhos e que se aproximam dos elencados por nós, como o de verdade histórica.

A tese de doutorado de Murilo José de Resende (2013), que tem como título "O pensamento histórico em redes hipertextuais", apresenta-se com o objetivo de investigar evidências de operações cognitivas pertencentes ao pensamento histórico de estudantes da escola básica durante a pesquisa de temas históricos na Internet e foi realizada com alunos de um colégio particular da cidade de São Paulo. Este estudo contou com a divisão por etapas para análise do pensamento, como aponta o autor, para ajudar a: "a) compreender as formas de seleção e leitura de informações históricas na Internet durante uma pesquisa sobre um tema histórico; b) investigar as formas de articulação dessas informações em suporte digital e sua relação com a narrativa histórica e c) compreender como o pensamento histórico do aluno do Ensino Fundamental II se manifesta em uma rede hipertextual dentro de uma situação de pesquisa histórica." Estas etapas investigadas nos ajudam a pensar a questão da confiabilidade e seleção das fontes pelos alunos.

A tese de doutorado de Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd (2009) com o título "A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender História: o caso da História do Paraná" buscou analisar as perspectivas das narrativas apresentadas aos alunos sobre a História do Paraná, "e analisar se ocorre uma convergência dessas narrativas no sentido de dar origem a determinada aprendizagem histórica, evidenciada nas narrativas produzidas pelos alunos". Ao trabalhar com a o caráter narrativista da ciência histórica, o estudo de Gevaerd, contribui significativamente para a discussão sobre explicações históricas, além da proximidade com a metodologia de análise das interpretações dos alunos, por nós escolhida para a presente investigação.

A dissertação de mestrado de Fabrício Adriano (2018) intitulada "O trabalho com fontes impressas periódicas nas aulas de História: um estudo de caso sobre o desenvolvimento do pensamento histórico" tem como objetivo "entender como o trabalho com os impressos periódicos pode contribuir para o aprimoramento do pensamento histórico dos estudantes." Certamente, o trabalho com fontes está próximo a categoria epistemológica de evidência histórica utilizada neste trabalho e contribui para a reflexão deste conceito.

Dentre os trabalhos que tratam sobre educação histórica, está a dissertação de mestrado de Maria Alessandra dos Santos Aquino (2017) que discute o uso do conhecimento histórico pelos alunos do ensino médio, na cidade de Vitória da Conquista - BA, em suas decisões políticas. A pesquisa foi feita com alunos do ensino médio de uma escola da rede estadual da educação, com objetivo de refletir sobre a mobilização do conhecimento histórico pelos alunos em decisões. Por meio da pesquisa qualitativa e da técnica de análise de conteúdo, Aquino aplicou questionários, analisou as narrativas dos alunos e as ideias apresentadas por eles em relação ao conhecimento histórico acerca de assuntos políticos e o uso destes na orientação temporal. A autora aponta em suas conclusões, que os alunos demonstraram concepções tradicionais sobre política e pouco interesse pela temática. Além disso, destaca dificuldade de interpretação dos alunos em relação a fontes históricas e a assuntos atuais sobre o tema proposto, notadamente sobre os conceitos ditadura e democracia. Embora a temática do trabalho não se relacione diretamente com a nossa, ele figura aqui por ter servido de inspiração para a elaboração do instrumento de pesquisa e por sua contribuição no momento de analisar nossos dados, já que a autora também utilizou a abordagem qualitativa e a análise de conteúdo.

A dissertação "A construção do pensamento histórico e das identidades juvenis: um estudo com jovens de 8ª séries do ensino fundamental", escrita por Jaqueline Aparecida Mendonça (2008) no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, analisa a temática de constituição do pensamento histórico dos alunos sobre datas cívicas e o processo de formação da identidade dos jovens de turmas do ensino fundamental da cidade de Uberlândia-MG, no ano de 2006. A pesquisa trabalhou com jovens de escola pública e privada, em uma perspectiva de compreender as concepções dos jovens sobre conhecimentos históricos vinculados a cidadania e política. Ao consultar este trabalho e possível encontrar aspectos que se aproximam da presente pesquisa pela investigação da forma como os conceitos e temáticas históricas são apropriadas pelos sujeitos

Ainda sobre trabalhos situados na categoria do pensamento histórico, a pesquisa de Geyso Dongley Germinari, no ano de 2010, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná discute "A História da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados". O autor teve como objetivo analisar "como a identidade de jovens escolarizados que vivem em Curitiba expressa a consciência histórica sobre a cidade de Curitiba". A pesquisa buscou um

conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, contribuição que interessa a esta pesquisa e ajuda a pensar a expressão das ideias dos jovens. O autor estudou a temática com base na teoria da consciência histórica, problematizando a construção da identidade e a concepção de pertencimento a cidade de Curitiba relacionada ao discurso de uma história oficial.

De forma específica sobre a categoria verdade histórica no campo da educação histórica, não há número significativo de produções. As discussões que mais se aproximam são os trabalhos já mencionados de Marcelo Fronza (2012) no Brasil e de Isabel Barca (2000) em Portugal, que tratam das ideias e concepções dos alunos sobre conceitos de segunda ordem no desenvolvimento da aprendizagem e do pensamento histórico. Estes dois trabalhos são relevantes referências para a construção de nossa pesquisa. São aportes teóricos de um caminho já trilhado em outros contextos, que auxiliam na reflexão das principais questões na busca pelo entendimento do que os sujeitos pensam se apropriam e internalizam ao estudarem a ciência da História

No artigo “Se está no livro de História é verdade”: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino Fundamental, Marlene Rosa Cainelli e Sandra Regina Ferreira Oliveira (2012) apresentam uma análise abordando asideias que os alunos do sexto ano do ensino fundamental têm a respeito dos materiais didáticos utilizados por eles. As autoras fazem um estudo sobre a articulação do conhecimento histórico na transição de nível do ensino fundamental I para o ensino fundamental II, momento em que o componente curricular História deixa de ser ministrado por um pedagogo e passa a estar sob a responsabilidade de um professor licenciado em História. Este trabalho é interessante para pensar a relação que os alunos constituem com a História apresentada pelos materiais e pelo professor e, sobretudo, no entendimento do processo de construção do conhecimento.

Entendendo que o conhecimento é produzido de forma cumulativa, o levantamento acerca da produção científica que aborda as categorias principais de nosso trabalho foi importante para nos ajudar a mapear as produções e, dessa forma, identificar as perspectivas teóricas e as abordagens metodológicas utilizadas, assim como possíveis lacunas, podendo nos indicar sobre a (in)viabilidade das escolhas feitas por nós, além de dizer sobre a contribuição de nossa pesquisa para o campo no qual ela se insere.

CAPÍTULO 2: VERDADE HISTÓRICA, FONTES E EVIDÊNCIAS HISTÓRICAS NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Sob forte influência da teoria da consciência histórica desenvolvida por Rüsen (1993), historiador e filósofo alemão, as pesquisas acadêmicas no Brasil ampliaram a discussão sobre cognição histórica, em diálogo com pesquisadores de outros países como Portugal e Inglaterra. As temáticas de tais pesquisas envolvem conceitos substantivos e epistemológicos, sendo estes últimos objeto de nossa pesquisa e sobre o qual passamos a nos debruçar a partir de agora.

Assim, neste capítulo o texto foi dividido em dois tópicos. No primeiro, fazemos uma breve discussão de cunho teórico acerca da cientificidade da história e sua relação com a aprendizagem histórica. Consideramos tal discussão necessária, visto que a categoria verdade histórica é um dos elementos constitutivos dessa cientificidade e importante no processo de educação histórica. No tópico seguinte, tratamos dos dados coletados por meio do instrumento aplicado na pesquisa empírica, cotejados com os referenciais teóricos que embasam nosso trabalho.

Visando facilitar a compreensão e deixar a leitura mais fluente, optamos por subdividir o segundo tópico. Inicialmente apresentamos os sujeitos da pesquisa, traçando seu perfil socioeconômico e cultural e, em seguida, passamos a análise das perguntas relativas à *verdade histórica* e *fontes e evidências históricas*, começando com uma abordagem teórica sobre estas categorias antes de expor os dados empíricos. Sustentamos que ambas são basilares para compreender a cognição histórica e os processos que dão sentido a aprendizagem.

2.1 CIENTIFICIDADE DA HISTÓRIA

Sobre a História em sua condição de saber científico e como objeto de investigação, não recai somente a reflexão sobre o passado, mas também sua própria maneira de construção, orientada pelo desejo de saber como o historiador sabe, isto é, o que lhe possibilita conhecer o passado e assim construir narrativas sobre ele, discussão atinente à epistemologia da ciência histórica e objeto de interesse da filosofia da História. A leitura do conhecimento histórico sob o viés de uma reflexão filosófica foi discutida por Collingwood (1992), que a classifica como um pensamento de segunda ordem. Acrescido a essa consideração constata que as definições da natureza, método e

finalidade da História não devem ser pensadas de forma rasa e desabilitada e sim de maneira aprofundadas na perspectiva da filosofia da História, preocupa da com as problemáticas do pensamento histórico.

Ao tratar sobre a cientificidade da História, Collingwood (1992) apresenta a definição do que determina a validade científica das investigações, apontando o princípio de ter na ciência novas descobertas e questões colocadas ao que ainda não se conhece. Diante disso, indica que "só é cientificamente válido, na medida em que a nova organização dos conhecimentos nos dá a resposta a uma pergunta que já decidimos formular" (COLLINGWOOD, 1992, p. 21). Nesse sentido, assim como toda ciência, a História parte do que carece ser respondido mediante as questões elaboradas pelo historiador e as descobertas realizadas por meio de métodos que legitimam sua cientificidade.

As ciências se dedicam a conhecimentos diversos e múltiplos, assim como a maneira pela qual chegam ao conhecimento se distingue em cada uma delas. A História trabalha com a busca de respostas sobre as ações humanas no tempo, por meio da leitura dos vestígios considerados por ela como fontes, das quais são extraídas respostas interpretativas de acordo com o que se pretende conhecer através da pergunta elaborada. Os métodos e procedimentos de interpretação cabíveis ao historiador são de comum acordo entre a comunidade científica, portanto, as repostas para os acontecimentos do passado são da competência – não exclusiva, mas prioritariamente – do historiador, assim como sua revisão científica, novas problemáticas e formulações. Não cabe na História, bem como em nenhuma outra ciência, o revisionismo infundado e pautado em opiniões do senso comum.

Ao discutir sobre a utilidade da História, as contribuições de Collingwood (1992) apontam para a mais complexa reflexão filosófica a ser realizada sobre esta ciência, pois, a determinação da sua função não é simples de ser pensada. Nessa direção, o autor indica que a História serve para que o homem conheça a si mesmo e suas possibilidades, tomando como parâmetro as experiências do passado:

> a história é para o auto-conhecimento humano. Julga-se, geralmente que é importante para o homem que ele se conheça a si próprio, não querendo isto dizer que ele conheça as suas particularidades meramente pessoais, aquilo que o diferencia dos outros homens, mas sim a sua natureza de homem. Conhecer-se a si mesmo significa saber o que se pode fazer. E como ninguém sabe o que pode fazer antes de tentar, a única indicação para aquilo que o homem pode fazer é aquilo que já fez. O valor da história está então em

> ensinar-nos o que homem tem feito e, deste modo, o que o homem é. (COLLINGWOOD 1992, p. 22)

Não há como fugir da implicação do conhecimento histórico para o autoconhecimento humano citado por Collingwood (1992). Assim, no processo de aprendizagem da educação histórica, os procedimentos relacionados a este mecanismo precisam estar alinhados com as determinações precedidas pela epistemologia da ciência de referência. A construção do conhecimento histórico baseado na racionalidade histórica e em processos cognitivos situados na própria ciência histórica, desenvolve-se não somente mas também, por meio da noção dos conceitos epistemológicos que buscam a identificação do coletivo com o particular, da totalidade dos conteúdos com a vida prática e para além dela.

No que tange à educação histórica e à busca por uma aprendizagem significativa, para Lee, alguns conflitos devem ser superados. Dentre eles, o embate entre "tradicional versus progressista", "centrado na criança versus centrado na matéria" e "habilidades versus conteúdo" (LEE, 2016, p. 111) que, segundo o autor, produz confusão na literatura em decorrência das contradições teóricas dessas dicotomias. O redirecionamento deste olhar é o que constitui a primeira ferramenta básica para a compreensão do que é a literacia histórica, esta parte do entendimento dos mecanismos que compõem a concepção sobre o passado como "uma ecologia temporal interconectada capaz de suportar uma gama indefinida de histórias, não apenas algo que usamos para contar à história que melhor se adapte aos nossos objetivos e desejos imediatos" (LEE, 2016, p. 108). Dessa maneira, Lee é incisivo ao afirmar que a história é uma forma pública de conhecimento e possui uma racionalidade própria e, assim como outras ciências, deve autorregular seus processos cognitivos e caminhar para propiciar um conhecimento independente sobre o passado, que transforme as formas de enxergar o mundo. Para ele, além das pressões sociais e políticas colocadas à educação histórica, a formação do conhecimento deve produzir imagens do passado que proporcionem a orientação temporal dos sujeitos.

Ainda sobre o que diz Lee (2016) acerca da educação histórica, destacamos sua abordagem no que tange à importância da história como reorientadora do pensamento. Ao tratar sobre o critério de verdade histórica, o autor destaca o impacto desta categoria na formação do conhecimento histórico dos alunos, pois, segundo ele, se os sujeitos entendem o passado da História como fixo e único, estará está sujeita a ser vista como cópia do passado e não como uma construção baseada em evidências. Esse processo de

desenvolvimento do pensamento histórico, entendido como progressão das ideias, é pensado por Lee (2016, p. 120) como o incremento de um aparato conceitual de segunda ordem que permite à História prosseguir, ao invés de forçá-la a uma parada, fazendo mudanças na visão cotidiana da natureza e do estado do conhecimento do passado para um passado histórico. A História é, portanto, uma parte cognitivamente transformadora da educação, ela só é bem-sucedida se possibilitar às crianças verem o mundo historicamente.

Ou seja, a ato de conhecer o passado vai além de ter acesso a informações sobre fatos ocorridos, é também o uso que se faz desse passado, as ideias que se formam e como elas orientam os indivíduos. Portanto, o conhecimento dos conteúdos deve estar alinhado à forma de pensar o mundo historicamente, por meio do estabelecimento de relação entre passado e presente, de modo que o passado não seja entendido como desvinculado pela distância temporal, mas articulado e um caminho para pensar possibilidades futuras.

Com efeito, Lee (2016, p.127) aponta que "se o ensino de história na escola não proporcionar aos alunos os meios para pensar historicamente, não haverá mais ninguém suscetível de fazer isso por nós". Portanto, como ele mesmo ressalta, é imprescindível que a educação histórica esteja voltada para o desenvolvimento das ideias históricas dos alunos, uma vez que "a partir do momento em que as ideias dos estudantes sobre escala, generalização, mudança e narrativas se desenvolvem, eles serão cada vez mais capazes de utilizar os quadros de mudança para produzir noções ampliadas do passado (LEE, 2016, p. 127)".

A educação histórica, portanto, se pensada por um viés de relação entre passado e presente, é capaz de construir processos cognitivos com significados para a compreensão das ocorrências do cotidiano. Nesse sentido, como coloca Lee (2016, p. 130), "a afirmação de que a história é transformativa, então, deve recorrer ao conhecimento histórico disciplinar e substantivo e negar a separação que divide o passado do presente". A vida humana em suas diversas áreas é atravessada por referências temporais, ocorrências do passado que sozinhas não apresentam respostas prontas para o presente, mas, por meio de questões do tempo atual guiam a maneira de entender a sociedade e a formação das suas estruturas políticas, sociais e culturais.

Entendemos que não há como discutir acerca de aprendizado histórico sem recorrer às contribuições de Rüsen (1993). O autor defende a necessidade epistemológica das teorias sistematizarem o aprendizado histórico. A forma como ele

define a aprendizagem está diretamente ligada a um olhar atento para um processo que não se preocupe apenas com conteúdos frios e sim com a formação constitutiva de significados para o pensamento. Para tanto, o autor aponta que os processos de pensamento estruturam a consciência histórica e que estes – ocultos nos conteúdos substantivos – são realizados pelas operações mentais que dão sentido ao aprendizado.

Rüsen (1994) chama atenção para a necessidade de estudar didaticamente as dimensões do aprendizado histórico. Em suas considerações, aponta a importância das operações mentais na constituição da consciência histórica, considerada pelo autor como o centro do pensamento histórico, sendo esta possibilitadora da orientação, interpretação e experiência. Com base em Rüsen (1994), entende-se que as categorias operantes na consciência compõem o aprendizado histórico pela atribuição de sentido às vivências passadas e apresentadas pelas narrativas.

Segundo esse olhar, o aprendizado histórico é significativo em sua dimensão cultural e para a vida em sociedade. No entanto, esse sentido só é efetivado quando o conhecimento é apropriado por questões históricas constitutivas da identidade histórica. Numa perspectiva além da cognição, o aprendizado histórico compreende uma consciência individual e coletiva, por meio de aspectos subjetivos, intencionais e argumentativos aplicados à interpretação do mundo e das relações em sociedade.

Ao analisar dimensões do aprendizado não há como medir e estabelecer parâmetros normativos da sua realização. Entretanto, como sugere Rüsen (1994), há a possibilidade de estabelecer diferenciação em suas formas, sendo elas divididas pelo autor, em quatro tipologias do aprendizado: tradicional, exemplar, crítico e genético. Segundo sua argumentação, elas se diferem pela expressão dos tipos de narrativas e no caráter constitutivo de sentido e oferecem dispositivos para uma análise do desenvolvimento da consciência histórica.

Os fins e objetivos do aprendizado histórico são colocados por Rüsen (1994) como relacionados à competência narrativa, determinada pela possibilidade do conhecimento como orientação da realidade prática. Alguns elementos são fundamentais para a realização deste fim, como a percepção do passado como referência, as carências de orientação particulares e os processos mentais, que formam diferentes tipos de consciência histórica.

Entre as principais contribuições do campo de pesquisa da Educação Histórica no Brasil com ênfase na investigação sobre cognição histórica situada, estão as pesquisas de Schmidt (2002) que se dedicou, dentre outras temáticas, a analisar

questões referentes à identidade dos jovens e sua relação com o conhecimento histórico, a aprendizagem e os sentidos da cognição histórica. As discussões teóricas desta autora auxiliam no entendimento do que é aprender com base em processos cognitivos e formas de compreensões históricas, que vão além de competências e habilidades previstas em documentos que versam sobre as finalidades da educação histórica. Ao analisar criticamente documentos que regulamentam as propostas curriculares, a autora enfatiza a necessidade de preencher lacunas referentes às categorias para que o fito da aprendizagem histórica seja contemplado no âmbito da própria racionalidade desta ciência. Schmidt (2002) chama atenção para a importância de entender os sentidos da aprendizagem e preservar a capacidade cognitiva da História.

Nessa perspectiva, entende-se que conhecer História compreende também, conhecer como ela é produzida, como se dá a pesquisa, quais os procedimentos e preceitos para que seja reconhecida como ciência. Não se trata de incentivar a formação de historiadores de profissão, mas ter conhecimento sobre os processos que regem a construção deste tipo de conhecimento.

A apropriação dos conceitos epistemológicos é um elemento estrutural de sustentação e de sentido para os conteúdos substantivos e para a formação histórica pautada em uma relação de significado entre os indivíduos e o mundo, por meio dos fenômenos e ações do passado. A memória do passado permite ao sujeito sua identificação na realidade externa, assim como sua atitude frente à sociedade. Nesse sentido, a compreensão histórica contribui para o entendimento do mundo, pois a História abriga a memória dos povos, sem a qual a sociedade até sobrevive, mas com um difícil processo de autoconhecimento.

Na dimensão entre a construção do conhecimento – especialmente em âmbito escolar –, o conflito do sujeito como agente histórico do tempo presente e as realidades do passado, acontece o despertar para a construção de futuros possíveis por meio da consciência histórica desenvolvida. Assim, a categoria *verdade* na ciência histórica compreende a noção interpretativa das narrativas numa relação constitutiva de sentido entre a construção e a recepção do passado, ou seja, na maneira como a História é apresentada pela ciência, centrada na busca de um conhecimento o mais próximo possível da verdade. No tópico a seguir, passamos a discutir esta categoria com base nas ideias expostas pelos alunos, antes, porém, apresentamos o perfil dos sujeitos integrantes da pesquisa.

2.2 APRESENTANDO OS DADOS

Antes de adentramos nos dados produzidos na pesquisa empírica, cumpre-nos reportar algumas dificuldades relativas à aplicação do questionário elaborado para este estudo, que precisou sofrer mudança sem decorrência do contexto atual vivenciado mundialmente a partir 2020 com o surto epidêmico da Covid-19. Quando identificamos que não seria possível implementar a coleta de dados de acordo a metodologia projetada antes da pandemia, decidimos imprimir e entregar o instrumento a alguns alunos. Contudo, com o então aumento de casos e mortes, a nova estratégia teve que ser também descartada, mantendo somente as respostas colhidas no formato online. Vale pontuar quais foram às vantagens e desvantagens com as quais nos deparamos ao utilizar este formato para recolhimento dos dados. Um dos obstáculos foi o distanciamento com os alunos nesse momento em que o primordial é a sobrevivência humana e a preservação da vida. Dessa forma, o contato presencial, característica tão primordial e cara às pesquisa educacionais, não foi possível. Além disso, tratando-se de educação pública, é importante ressaltar que, formalmente, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia não se posicionou com medidas uniformes para implementação do ensino remoto e, entre os alunos, as desigualdades e exclusão digital ainda são uma realidade vivenciada nacionalmente como parte de questões sociais que afetam diretamente a educação e cujo cenário atual contribuiu para escancarar.

Nesse sentido, a instituição onde a pesquisa seria realizada – o Colégio Estadual de Planalto– ofereceu ensino remoto apenas por um período parcial ao longo do ano, uma vez que a impossibilidade de alcançar integralmente os alunos não permitiu a continuidade das aulas. Sem a mediação da escola, o acesso aos alunos previstos para serem sujeitos da pesquisa exigiu o contato pessoal. Ademais, além da disposição em responderem ao questionário online, a condição tecnológica desses alunos passou a ser premissa para sua seleção. O meio digital oferece uma forma diferente da que os alunos estão habituados na escola. Assim, apesar da praticidade de receberem o questionário em seu aparelho celular e da familiaridade que têm com esse aparelho, certamente o distanciamento da pesquisadora – impossibilitando o estímulo ao respondente e sanar possíveis dúvidas – influenciou no fato de não termos recebido o retorno de todos os questionários, embora saibamos que isso, geralmente, ocorre nas pesquisas feitas sob quaisquer circunstâncias.

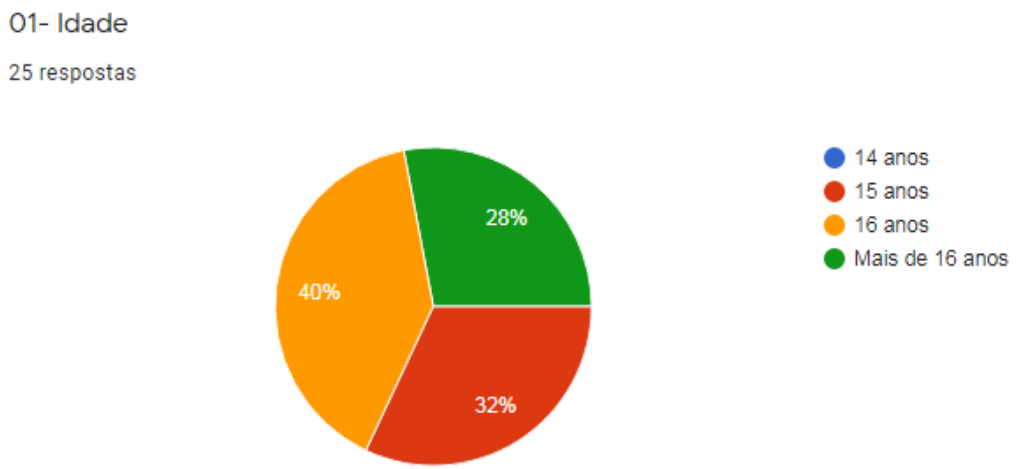
Apesar desses contratempos, não enxergamos que a coleta de dados resultou prejudicada, uma vez que, na pesquisa qualitativa, priorizamos a qualidade das respostas obtidas e não sua quantidade. São desafios e imprevistos impostos pela realidade trazida pela pandemia e que nos fizeram redescobrir novas possibilidades e adaptações para a pesquisa que, mesmo com os impasses encontrados, não foi inviabilizada em seu resultado.

Feitas essas considerações, passamos a tratar do perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos da pesquisa.

2.2.1 Quem são os sujeitos da pesquisa: perfil socioeconômico e cultural dos alunos

16 alunos do 1º ano do Ensino Médio de Planalto - BA, do Colégio Estadual de Planalto participaram de nossa pesquisa, respondendo ao questionário online. Este foi divido em dois blocos de perguntas, sendo que o primeiro teve o intuito conhecê-los e traçar um panorama geral de quem são visando compreender melhor as influências na construção da aprendizagem histórica. Os fatores socioeconômicos, gostos pessoais, faixa etária, gênero, entre outros, nos possibilitaram uma aproximação com as vozes da pesquisa. O gráfico abaixo indica qual faixa etária dos alunos respondentes da Q1 desse bloco.

Gráfico 01 - Faixa etária dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Mais de 50% dos alunos têm entre 15 e 16 anos de idade. Trata-se, portanto, de um público jovem que possui maneiras sui generis de apropriação cultural e da sociedade em que vive. A relação entre os jovens alunos e a escola requer um olhar minucioso para os fenômenos que envolvem práticas culturais, a reprodução de valores e a formação de identidades no espaço da instituição escolar. Compreender quem são os jovens alunos, o que desejam e quais suas expectativas em relação à escola, permite aproximar a educação da cultura juvenil, para a qual ela precisa estar preparada para lidar e acolher em sua ampla diversidade. Com o jovem aluno coexiste a sua condição social e sexual, a etnia, suas crenças e produções culturais que o constituem enquanto ser social e que não podem ser desvinculadas do seu processo formativo na escola. Ser jovem e aluno no ano de 2021 é diferente de ser jovem e aluno há décadas atrás. Nesse sentido, a constituição da cultura juvenil e as suas representações necessitam ser encaradas pela educação como fator a ser considerado em seu projeto educativo.

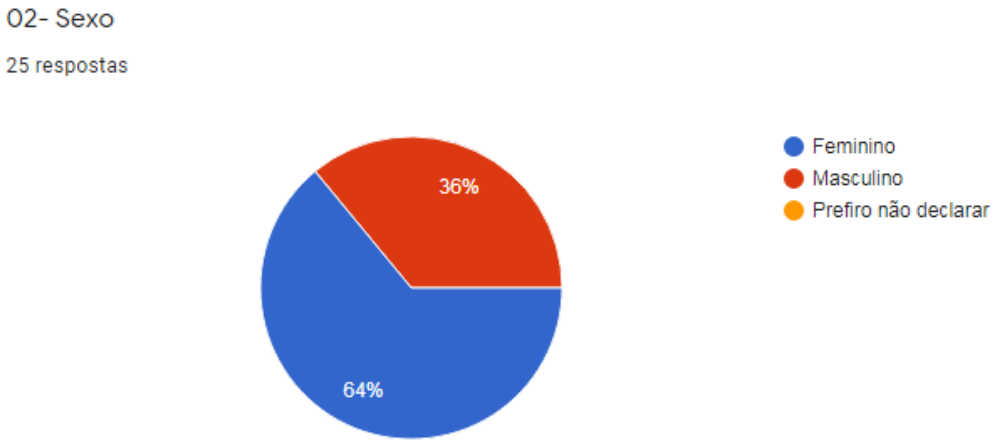
Os alunos do 1º ano do Ensino Médio chamam atenção em particular pelo processo de transição a que são submetidos ao avançar de nível de ensino tendo, muitas vezes, que trocar de escola, se adaptar a novos professores, colegas, ambiente, componentes curriculares etc. Sendo este um momento peculiar de mudanças que somadas às transformações físicas da juventude, acarretam múltiplos comportamentos e reações percebidas no espaço escolar. Dessa forma, cabe compreender que os jovens alunos são plurais, diversos e, ao mesmo tempo, únicos em suas particularidades que também influenciam no processo de aprendizagem. Portanto, entende-se que os jovens alunos participantes desta pesquisa não devem ser compreendidos com a expectativa padronizada de pensamento, escolhas e ideias, pois são seres individuais com trajetórias diferentes que repercutem no que pensam e expressam.

Ainda referente ao perfil socioeconômico e cultural, as questões que abordam sexo e etnia, permitem entender como eles e elas se definem e qual o perfil do grupo participante. No que tange ao sexo, a participação feminina foi maior mesmo o questionário tendo sido amplamente divulgado entre homens e mulheres. Esse dado nos leva a interrogar se as mulheres se mantiveram mais vinculadas à escola e aos aspectos educacionais que os homens, ou se isso ocorreu simplesmente porque elas tiveram mais disposição em responder ao questionário.

Levantamos esse questionamento associando o dado de sexo ao dado étnico dos sujeitos participantes da pesquisa. Como em sua maior parte, eles se autodeclararam pardos – sendo que os demais se dividiram significativamente entre as outras opções de

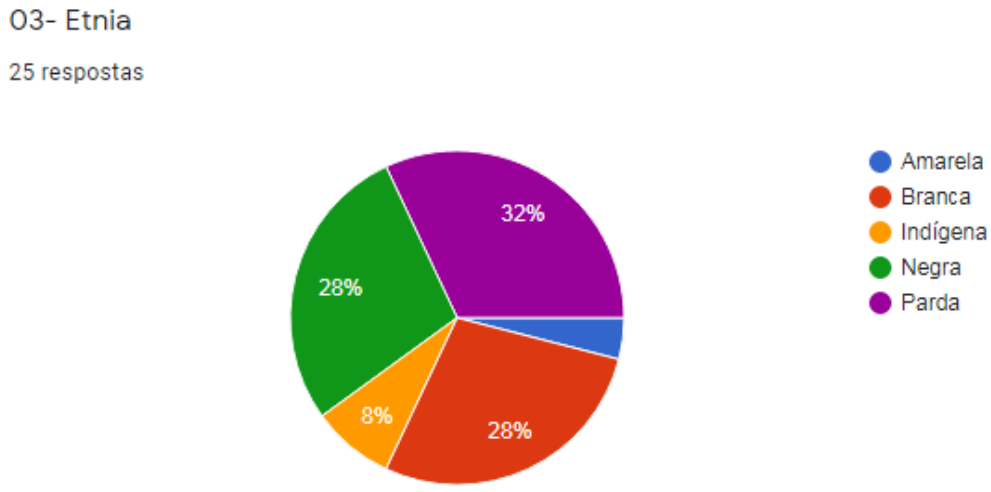
etnias apresentadas, o que nos indica certa diversidade étnica entre eles – e por sabermos pelas estatísticas sobejamente divulgadas que pretos e pardos tendem a abandonar mais a escola (entre eles os homens são os que mais o fazem, na maioria das vezes, pela necessidade de suprimir sua sobrevivência e da família), entendemos como viável aventar tal possibilidade para justificar o número de respostas maior entre as mulheres.

Gráfico 02 – Sexo dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Gráfico 03 - Etnia dos alunos

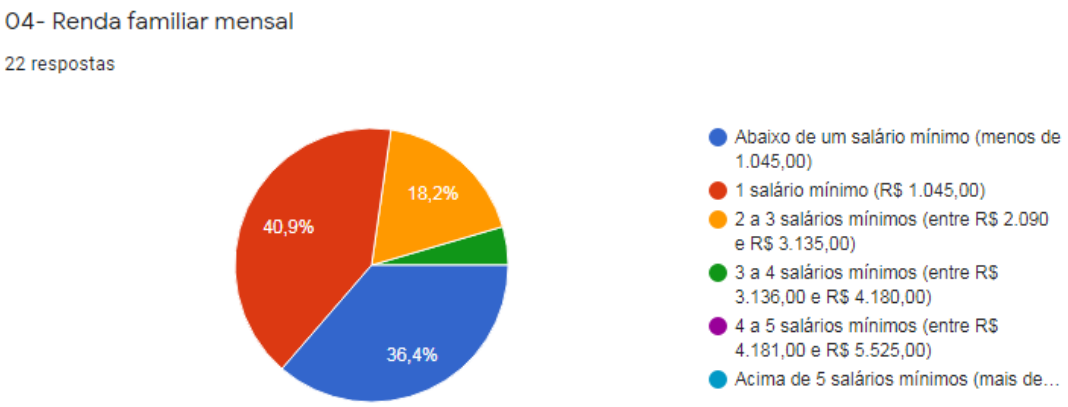


Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Os aspectos sociais e econômicos representados pelos gráficos abaixo apontam para um grupo de sujeitos que possuem, em sua maioria, renda familiar próxima a um salário-mínimo. Em relação a escolaridade dos pais, uma amostra significativa de alunos não soube informar ou os mais escolarizados representam um percentual baixo, parecido com o das mães, sendo apenas de 4% que cursaram o ensino superior completo. Nesse sentido, tanto pais quanto mães, não possuem um grau elevado de instrução formal.

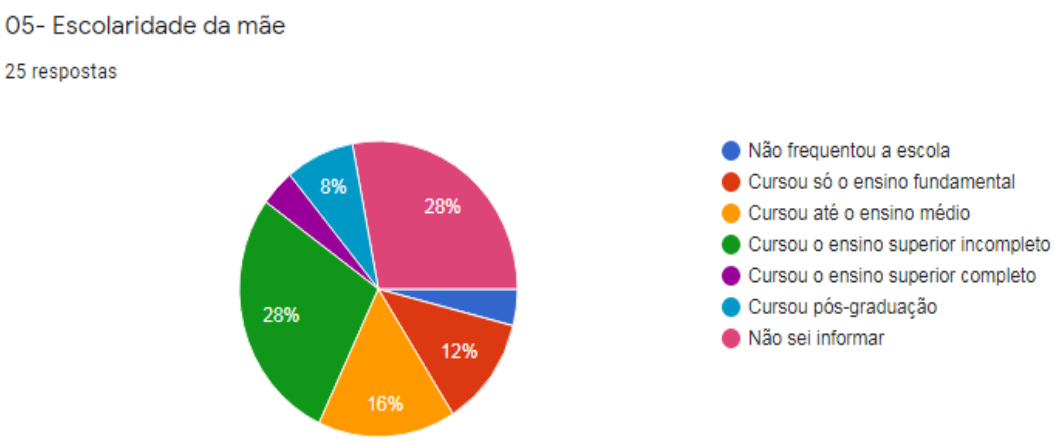
Tal fenômeno também pode ser explicado uma vez que a baixa renda é um dos fatores que leva ao abandono escolar. Tendo em vista atender às necessidades básicas de sobrevivência, a escola deixa de ser prioridade para as classes economicamente menos favorecidas, cuja etnia é marcadamente preta e parta. Assim baixa renda, etnia e o pouco nível de escolaridade são dados que se assemelham e nos dão em escala reduzida (no caso de nossa pesquisa) um panorama mais amplo da sociedade brasileira.

Gráfico 04 – Renda familiar mensal



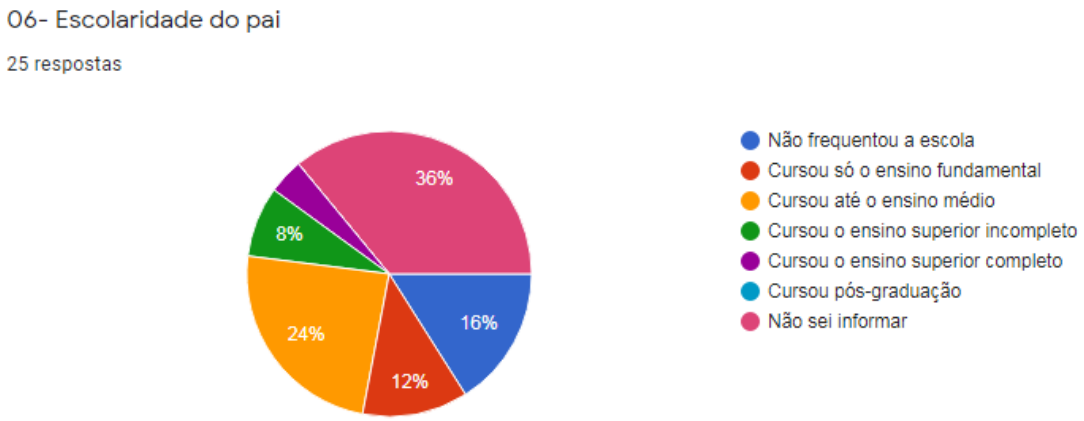
Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Gráfico 05 - Escolaridade da Mãe



Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

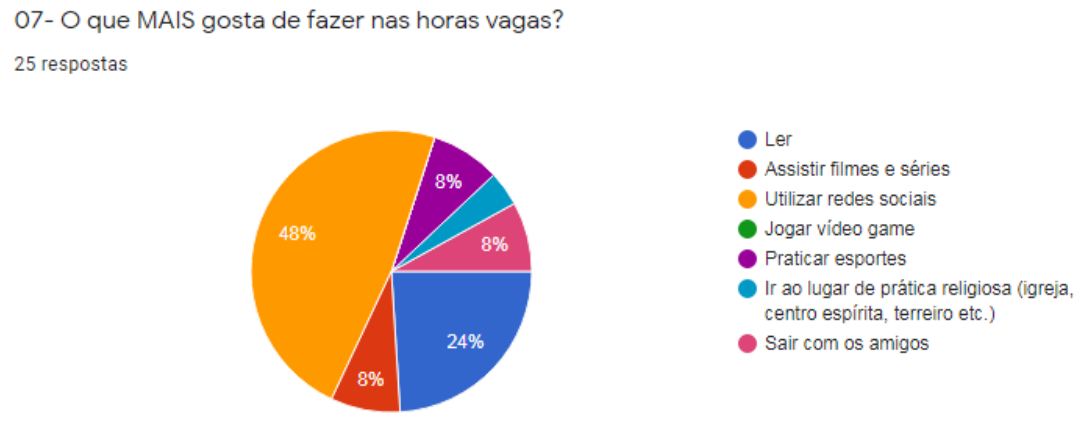
Gráfico 06: Escolaridade do Pai



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

No tocante aos gostos e preferências pessoais, a maior parte indica que o que mais gosta de fazer nas horas vagas é utilizar as redes sociais, sendo este espaço também o mais acessado por eles na internet. Estes dados nos permitem enxergar acultura própria das novas gerações, portadora de hábitos digitais para os quais os jovens dedicam boa parte do seu tempo livre em interação por meio das redes sociais, em detrimento do costume de encontrar presencialmente os amigos, por exemplo, preferência apontada por somente 8% dos respondentes. Outro dado que nos chama atenção é que, apenas 24% dos alunos possuem o hábito da leitura nas horas livres.

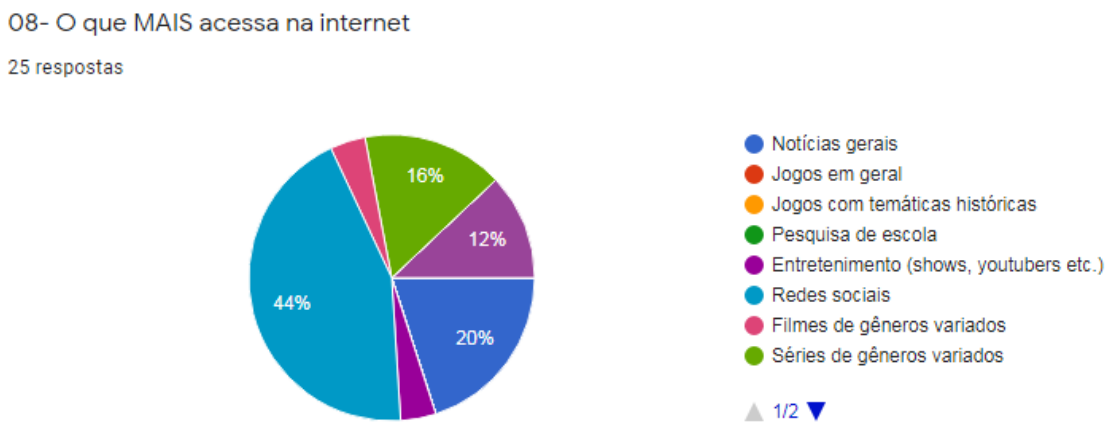
Gráfico 07 – Preferências pessoais



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A preferência pelas redes sociais como forma de “matar o tempo” e se distrair, conforme demonstra o gráfico abaixo coincide com o perfil da juventude brasileira atual que, nascida na transição da era analógica para a digital, tem nesse meio sua principal ferramenta de informação, formação e manutenção de redes de relacionamento e entretenimento, aliás, sobre este último aspecto, é preciso também destacar a ausência de políticas públicas que fomentem e implementem iniciativas de eventos educativos, culturais e espaços de lazer voltados às classes populares, notadamente nas pequenas cidades brasileiras.

Gráfico 08 o que mais acessa na internet 1



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Em síntese após levantamento e análise dos dados demonstrativos do perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos desta pesquisa, podemos inferir que, as características que os constituem são aspectos relevantes e influenciadores no seu contexto de aprendizagem e formação social. Lidamos com um público jovem, de maioria feminina, de pais com pouca escolaridade e com renda financeira familiar considerada baixa. Embora não esteja no âmbito desta pesquisa discutir tais questões, é imprescindível lembrar que o contexto socioeconômico no qual os sujeitos se inserem, pode influenciar e refletir consideravelmente em seu processo de aprendizagem.

2.2.2 Ideias dos alunos sobre verdade histórica

Partindo da necessidade de verificar o que nos dizem as respostas dos alunos sobre as categorias aqui discutidas e quais ideias demonstram acerca da concepção de verdade histórica, é que averiguamos os dados construídos empiricamente por esta pesquisa e, após a abordagem sobre o perfil dos sujeitos integrantes desta pesquisa, passamos a analisar os dados relativos ao segundo bloco do questionário que visa discutir suas categorias fundantes (*verdade histórica*, *fontes* e *evidências*, *multiperspectidade* e *provisoriedade*). Conforme anunciado anteriormente, neste capítulo trataremos das duas primeiras, começando pela categoria *verdade histórica.*

O debate sobre a verdade na ciência histórica constitui uma dimensão de perspectivas históricas traçadas sob óticas distintas em relação ao fazer historiográfico. A tendência positivista considerou, sobretudo a ciência histórica, preocupada com uma linearidade da evolução humana, objetivada e ligada às concepções de neutralidade. Na visão pós-moderna o caráter relativista e crítico em relação à possibilidade do conhecimento histórico implica em uma percepção que nega a ligação da História com a realidade do mundo externo. As vertentes historiográficas discutem a compreensão da própria História em sua polissemia e as noções ligadas ao conhecimento histórico que possibilitam compreender de que maneira a História se relaciona com os fenômenos do passado e com as representações que se constroem sobre ele.

Ao pensar a dimensão cognitiva do pensamento histórico, entende-se o processo de problematizar as fontes e fazer inferências por meio delas, como critérios próprio do historiador e necessário também para a apropriação do conhecimento histórico dos sujeitos, pois, ao lidar de forma questionadora no trabalho com as fontes, desenvolve-se a reflexão do conhecimento e o confronto entre construções.

Nesse sentido, o saber histórico construído pela pesquisa e organizado pelo registro historiográfico determina a relação de sentido entre o conhecimento histórico e os sujeitos, sendo que o primeiro tem vínculo estabelecido com a realidade concreta e é construído por ações metódicas que visam elaborar reflexões acerca das estruturas sociais e possibilitar formas de orientação histórica por seus meios científicos e do pensamento histórico deles resultantes. Acreditamos que a dinâmica de construção da ciência e o pensamento histórico científico podem estabelecer influência sobre a vida e produzir efeitos na formação subjetiva e coletiva dos indivíduos. Assim, a o espaço da escola não deve ser entendido como canal de transporte dos produtos científicos da historiografia, mas como âmbito de reflexão deste saber e do seu significado para a formação das identidades.

O pensamento histórico mobiliza operações mentais, as quais se revelam integradoras da consciência histórica e estão ligadas a experiência, a interpretação e a orientação temporal. As ideias de verdade histórica devem dialogar com as noções de sentido do conhecimento histórico a partir da narrativa científica apresentada pelos processos de investigação e regida por critérios metodológicos que se expressam sobrepostos ao conhecimento comum.

Ao traçar um panorama sobre a noção de objetividade e pretensão de verdade na ciência Histórica Rüsen apresenta elaborações teóricas sobre o pensamento histórico que nos ajudam a compreender o contexto histórico de desenvolvimento das noções refletidas em História. Inicialmente, Rüsen (1994) aponta o discurso metahistórico ligado a uma tradição pré-moderna da retórica em que a historiografia era entendida como prática literária permeada por pretensões de verdade. Posteriormente, o autor traz o processo de racionalização modernizadora em que há o desenvolvimento da História como disciplina acadêmica tendo nesse momento a definição de regras e critérios próprios para a validação do conhecimento e busca por um caráter de objetividade, concepção ligada à racionalidade da experiência histórica. Em contrapartida, como aponta Rüsen(1994), a crítica pós-moderna classifica este entendimento como uma falsa consciência relacionada à anulação do caráter distintivo da História ligado a linguagem narrativa. Classificado como discurso pré-moderno, a compreensão moral dada a História por meio da ligação entre experiências passadas e presentes, foi entendida como mobilizadora de regras para a vida prática por meio desta associação temporal. A vertente moderna proferiu crítica ao caráter moralizante atribuído à História e concentrou nas fontes o entendimento entre a experiência dos historiadores e o passado.

Como exprime Rüsen (1994), a metahistória é uma teoria do pensamento histórico e das formas específicas que o pensamento histórico toma ao produzir o conhecimento histórico. Como todo pensamento histórico, inclui elementos da teoria, levando a refletir teoricamente sobre uma atividade intelectual que possui elementos teóricos. Rüsen (1994, p.77) destaca que com a preocupação acadêmica de garantir modelo científico ao conhecimento produzido pela História a metahistória

> ganhou uma dupla função: ela tem de legitimar o caráter acadêmico da profissão de historiador tanto pela ênfase na natureza "científica" do conhecimento histórico produzido pela pesquisa como pelo destaque da especificidade dessa disciplina, que a distingue das demais, sobretudo das ciências naturais.

Ao considerar a importância dos critérios de objetividade da ciência da História com base na busca pela validade científica discutida por Rüsen (2015), entende-se que as regras do método garantem a pretensão de verdade do conhecimento histórico e, segundo o autor,

> objetividade, de outro lado, é a categoria que proclama um determinado tipo de conhecimento histórico, obtido mediante procedimentos de pesquisaregulados metodicamente, e que, ao apresentá-la revestida de sólida validade, situa esta objetividade acima do campo da opinião arbitrária. (RÜSEN, 1996, p. 75)

Para além da objetividade pretendida pela ciência da História, Rüsen (1996) explica que o caráter da História como orientadora prática, se faz necessário para a relação entre as experiências do passado narradas pela historiografia, as ações humanas e a forma de orientação por meio delas. Nessa direção, "orientar significa: entender problemas práticos e lidar com eles com conhecimento dos problemas humanos acumulados na experiência de toda uma vida" (RÜSEN, 1996, p. 80).

A História é um lugar confiável e o que a mantém assim é o fato de que não existe ciência e pesquisa sem a definição de verdades. No seu caso, a relação com a verdade de forma mais direta se dá a partir do trabalho historiográfico e da atualização das pesquisas à medida que surgem novas problematizações. No entanto, a revisão da pesquisa histórica não funciona com a mudança esporádica de opiniões que alteram o entendimento conforme as transformações ao longo do tempo e com a anulação ou negação dos fenômenos. Na historiografia a revisão se dá de acordo com o campo demonstrativo de pesquisa que remonta aos eventos e sustenta os argumentos que contestem a base das verdades estabelecidas com novas abordagens. Negar fatos históricos que foram amplamente demonstrados não é possível, o núcleo duro dos acontecimentos não pode ser apagado, o que pode ocorrer são novos recortes e questões a serem contempladas.

Segundo essa compreensão, pode-se afirmar que a ciência histórica a tua com base em verdades validadas cientificamente. Quando estas não são compreendidas na dimensão de saber científico e desvinculadas da sua função orientadora das relações temporais, não cumprem o aspecto didático do conhecimento histórico de pensar a aprendizagem no âmbito da teoria e da epistemologia da ciência de referência.

Do ponto de vista humanístico, o compromisso da História com a verdade está também relacionado com o sentindo do conhecimento histórico para a vida. Nessa

relação, está inserida a questão do saber que tem significado para a vida prática e, consequentemente, para a formação da consciência histórica e a apropriação da História como orientadora das ações humanas. As distintas apropriações feitas da História a partir das interpretações dos sujeitos concebem "verdades" históricas.

Como outras ciências, a História segue parâmetros metodológicos e, por isso, se insere no campo científico de validação do conhecimento a partir de pesquisas. O método histórico utiliza experiências temporais e atribui sentido ao pensamento histórico, sendo, portanto, fundamental para efetivação da história científica. Assim, a

> História como ciência se distingue por regular metodicamente o pensamento histórico. Com essa regulamentação, ela reivindica validade própria para os resultados de sua pesquisa, e para as histórias em que esses resultados são inseridos. A regulação metódica da obtenção científica do conhecimento se dá como fito de assegurar-lhe validade. O saber científico pretende-se especialmente bem fundamentado, uma vez que se refere a experiência obtida e interpretada mediante pesquisa. (RÜSEN, 2015, p. 60)

A partir do método e da crítica das fontes, a História como ciência fundamentada com pretensões de plausibilidade, estabelece o compromisso com a verdade. Como aponta (RÜSEN, 2015, p. 61) "[...] o método torna o saber, mediante a verificabilidade de suas sentenças, apto a ser fundamentado. Plausibilidade, pertinência, aptidão e fundamentação – três designações que convergem para uma única: verdade".

Ainda recorrendo às contribuições de Rüsen (2015 p. 50) entende-se que,

> Verdade é uma qualidade dos resultados da constituição de sentido, que se baseiam numa constelação de princípios reguladores, com os quais pretensões de validade podem ser enunciadas, abordadas, aceitas, rejeitadas e modificadas, na comunicação discursiva.

Ao tratar sobre verdade científica deparamo-nos com a variedade dessa designação. Todas as concepções culturais e científicas se pretendem verdadeiras a partir da validação do saber. Dessa forma, existe uma variante esfera de "verdades" que interligadas devem estar em conexão para a pretensão de plausibilidade do conhecimento. Nos valemos das argumentações de Rüsen (2015), que apresenta uma variedade de significados de verdade,exemplificando-a como "verdade científica", "verdade prática", "verdade política", "verdade estratégica", "verdade estética", "verdade retórica", "verdade religiosa". Percebe-se aí a pluralidade dessas concepções que contemplam a dimensão de plausibilidade do saber. É importante ressaltar que não se deve confundir a diversidade da verdade na ciência História com relativismo ou efetivação do senso comum, uma vez que a regulamentação dos métodos universalmente estabelecidos confere validação ao conhecimento.

A relevância de estudar a epistemologia da História para então dar sustentação aos estudos relativos à educação histórica está centrada no fato de compreender o ofício do historiador e as questões relacionadas à teoria da história. É indispensável para a pesquisa em educação histórica, debruçar-se sobre a teoria e buscar entender que as explicações históricas estão ligadas às escolhas subjetivas dos historiadores que utilizam instrumentos para defender suas posições frente aos fatos históricos, sendo estes sujeitos formados por concepções do seu tempo. Diante disso, tem-se a importância de empreender nas aulas de História o que se entende por "deslocamento temporal", ou seja, o exercício de analisar as experiências passadas e verificar mudanças e permanências, numa perspectiva de longa duração. A partir dessa compreensão, justifica-se a necessidade de aprofundar o debate acerca da "verdade" para a História e como os alunos constroem suas ideias em torno dessa concepção teórico-conceitual.

Acreditamos que os resultados das pesquisas sobre educação histórica ajudam a potencializar intervenções diretas no processo de ensino e aprendizagem uma vez que, centradas nos sujeitos protagonistas desse processo – alunos e professores–, dão consistência científica às diferentes concepções teórico-metodológicas desse processo, como um dos papeis da Didática da História, da qual este trabalho é adepto. Utilizando a contribuição de Schmidt (2009, p. 3) entende-se que,

> na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História.

Ao adentrar nas questões relativas ao conhecimento histórico e as categorias elencadas por este estudo, elegemos as questões **9**, **10** e **11**[3] do instrumento de pesquisa[4] para nos direcionar na averiguação das ideias apresentadas pelos alunos acerca do conceito principal desta pesquisa cremos que a maneira como os jovens mobilizam seus conhecimentos históricos no entendimento das categorias aqui exploradas, se expressa em suas respostas. Dessa forma, com base no referencial teórico, buscamos analisar as ideias dos alunos visando saber se eles compreendem que a verdade histórica contida nas explicações sobre o passado atende a critérios de cientificidade que a validam e que se expressam pela "verificabilidade empírica e coerência teórica" (RÜSEN, 2015, p. 62), pautadas nos seguintes critérios:

[3]Lembramos que as questões anteriores (1 a 8) compõemo primeiro bloco do questionário que trata doperfil socioeconômico dos sujeitos.
[4] O instrumento de pesquisa encontra-se apensoa esta dissertação.

> **a**) plausibilidade e compromisso com a verdade dos fatos;
> **b**) baseia-se em fontes e evidências;
> **c**) pode ter várias interpretações, dependendo das perguntas feitas e das fontes de pesquisa utilizadas. É,portanto, multiperspectivada;
> **d**) é provisória porque passível de atualizações.

Com base nesses critérios, a seguir estão categorizados os dados referentes às 47 repostas que obtivemos para as questões 9,10 e 11 que passaremos a analisar.

Na **questão 9**, após exemplificarmos com uma série muita assistida pelos jovens e apresentarmos algumas considerações acerca da liberdade que têm o cinema, as telenovelas, a literatura, ou seja, as artes em geral, para abordarem conteúdos históricos misturando ficção e realidade, colocamos aos alunos a seguinte questão:"*Você acha que, ao produzirem explicações históricas, os historiadores têm obrigação de se aproximarem o máximo possível da verdade sobre os fatos, pessoas e contextos ou podem criar uma ficção como nas séries, novelas e jogos? Justifique sua resposta"*

Para esta pergunta obtivemos 16 respostas, apresentadas a seguir, organizadas de acordo com a similaridade entre si, sendo consideradas "elaboradas", "lacônicas" e "incompreensíveis", conforme explicitado no quadro 1.

Quadro 1 - Concepção de verdade histórica

Quadro 1 – *Concepção de verdade histórica*		
CATEGORIA	OCORRÊNCIA	DESCRIÇÃO
ELABORADAS	24	Narrativas com grau de coerência e elaboração do pensamento ao fazer relação com a natureza da ciência histórica.
LACÔNICAS	12	Narrativas que exprimiram poucas palavras, respostas breves, sem apresentar justificativa para a interpretação.
INCOMPREENSÍVEIS	11	Dados incoerentes, sem possibilidade de compreensão e análise por não apresentar relação com a questão proposta.

As repostas analisadas abaixo são as que consideramos com **nível elaborado de interpretação e pensamento** por indicarem alguma aproximação do conhecimento dos

alunos com os processos epistemológicos da ciência histórica e dos critérios de objetividade pretendida pela busca de explicações verdadeiras pelos historiadores. As narrativas a seguir[5] ilustram tal perspectiva:

> ***Selene:***[6] *"Na minha opinião eu acredito que eles devem se aproximar o máximo possível da realidade. Porque se não estaremos lendo uma mentira, e como na história descobrimos o que houver há anos atrás e se houvesse criações de ficção, não iríamos saber dizer o que de fato aconteceu."*
>
> ***Têmis:*** *"Ao produzirem explicações históricas os historiadores tem que saber o máximo da realidade dos acontecidos com essas pessoas e com o contexto."*
>
> ***Mnemósine:*** *"Sim, os historiadores tem a obrigação de se aproximar o máximo aos fatos, para que possamos entender melhor."*
>
> ***Hera:*** *"Eles tem que ir fundo até descobrir realmente a verdade antes de passar para as demais pessoas"*
>
> ***Hélios:*** *"Acredito que quanto mais próximo do fato estiver a história mais interessante ela será."*
>
> ***Hermes:*** *"Acho que os históricos tem obrigação de se aproximar o máximo de fatos verdadeiros, para sempre tá passando notícias atualizadas ou até verdadeiras".*

As repostas contêm aspectos interessantes para a compreensão histórica, existem entendimentos nelas expostos que merecem atenção sobre como a verdade na ciência histórica tem sido compreendida por estes alunos. Como exemplo, tomamos a narrativa de **Selene** na qual expressa seu grau de confiabilidade na História para o conhecimento da realidade na frase "*se houvesse criações de ficção, não iríamos saber dizer o que de fato aconteceu.*" Dessa afirmativa pode-se extrair a noção da História como verdade absoluta e descrição do fato tal como ocorreu, o que para uma compreensão histórica crítica inviabiliza a concepção da ciência histórica como uma construção baseada em evidências do passado.

A narrativa da aluna **Têmis** demonstra a noção de que a ciência histórica pode se aproximar de uma construção verdadeira sobre o passado pela consideração dos sujeitos e pelo contexto. Essa compreensão remete-nos a uma noção da ciência histórica como produtora de representações interligadas entre as ações dos homens e a sociedade em que vivem, de modo que a História seja apreendida como mecanismo ativo, segundo o qual, para entender as conjunturas sociais, o sujeito mobiliza uma

[5] Optamos por manter a grafia original das respostas conforme escrita pelos alunos, sem corrigir erros gramaticais.
[6] Visando preservar a identidade dos sujeitos, optamos por identificá-los com nomes de deuses gregos e romanos.

noção – embora minimamente apresentada–, que se relaciona a uma compreensão estrutural dos fenômenos históricos.

As narrativas de **Mnemósine e Hera** se assemelham quanto a preocupação de ambas em tornar evidente o compromisso público que a ciência histórica tem com a noção de explicações verdadeiras e coma forma de comunicação dessas produções. Nesse sentido, suas falas também nos remetem à preocupação da História como conhecimento de domínio público e com a dimensão ética por ela pretendida, mediante a responsabilidade do historiador com a plausibilidade das explicações.

A narrativa escrita pelo aluno **Hélios** traduz uma compreensão de aproximação do historiador com o fato histórico, para que assim a História seja considerada como mais interessante. A afirmação de Rüsen (1996, p. 80) ajuda na leitura da ideia evidenciada pelo aluno, pois, segundo ele, "a pretensão de verdade é necessária, com vistas à realização dessa relação com a experiência". Essa interpretação dá margem para pensar questões relativas ao entendimento das verdades construídas historicamente e sua relação com o interesse dos próprios alunos em conhecê-las. Entende-se que, de acordo com a opinião desse sujeito, para a História ser interessante precisa estar próxima da "verdade" do fato histórico, característica inversa à história apresentada em outros espaços da cultura histórica como filmes, séries, jogos, etc. que tanto despertam o interesse dos jovens e, no entanto, não precisam ter compromisso com a verdade dos fatos e personagens retratados.

A mensagem da narrativa do aluno **Hermes** expressa a necessidade de compromisso com a verdade na ciência Histórica, esse entendimento revela a noção de plausibilidade. Apesar de este aluno definir as produções históricas como equivalentes a noticiários, há um aspecto importante em sua concepção de aproximação do historiador com a verdade histórica, ele mobiliza a noção de atualização que se reflete na provisoriedade das explicações históricas, compreensão pretendida ao pensamento histórico.

De maneira geral, as ideias dos alunos sobre a aproximação da verdade pretendida pela ciência histórica expressas nas narrativas da questão analisada, se apresentam de forma objetiva e superficial, já que, os sujeitos não se voltam completamente para os critérios científicos da natureza histórica. De acordo com nosso olhar, advêm de suas narrativas a preocupação constante de aproximação da verdade do "fato histórico", lido de forma objetificada e, por parte de alguns, a exemplo de **Têmis**, com a consideração do contexto em que se insere. Há, portanto, a

noção de compromisso com a verdade e, apesar de não expressarem de forma literal em suas narrativas o entendimento do caráter científico da História, demonstram reconhecer a importância da História como construtora de conhecimentos validados e confiáveis.

Ao dar continuidade a abordagem que busca a compreensão dos alunos acerca da plausibilidade e do compromisso da História com a verdade dos fatos, exploramos na **questão 10** do instrumento de pesquisa estas noções imprescindíveis ao conhecimento histórico, obtendo para ela 16 repostas. A pergunta apresenta duas diferentes versões sobre a fundação da cidade de Roma, sendo a primeira na forma de lenda e coloca a seguinte proposição: *Os dois textos se referem à fundação de Roma. Ambas as explicações são igualmente válidas para a ciência histórica ou somente uma delas? Caso considere só uma, qual? Explique os motivos de sua opinião.* Apenas um aluno optou pelo texto 1 com a seguinte justificativa:

> ***Apolo**: "O texto 1 por que se fala de uma verdade que aconteceu naquele tempo."*

Para o aluno Apolo, o texto que trata da lenda como explicação para a fundação de Roma representa a opção válida. Sua escolha por uma narrativa construída perceptivelmente a partir de um mito nos leva a inferir que ele ou não consegue estabelecer diferenciação entre explicação lendária e explicação real ou desconhece que a construção científica para fatos do passado é baseada em critérios teórico-metodológicos que buscam explicações verossímeis. Uma inferência que pode ser feita acerca dessa ideia é a que o aluno não desconsidere o mito, pela forma como a Antiguidade clássica geralmente é abordada na história escolar, atribuindo aos mitos gregos e romanos, não o sentido de veracidade, mas entendidas como explicações oriundas da realidade ou sendo sua representação, especialmente ante a ausência de explicações de caráter religioso e/ou científico. Ou seja, diante do que se aprende sobre esse conteúdo, a resposta do aluno não pode ser considerada exatamente como "errada".

Ainda referente à questão em análise, 6 alunos escolheram o texto 2 como a opção válida como explicação para a ciência histórica, estes justificaram que

> ***Atena:** "Somente uma delas. Texto 2, ele tem uma explicação melhor, abrange datas, povos e explica exatamente a junção desses povos e o motivo, fazendo com que Roma tornasse uma cidade."*

> ***Hélios:*** *"No meu ver o texto 2 tem mais coerência e aparenta ser real."*
>
> ***Poseidon:*** *"Somente o texto 2, pois a primeira história é fantasiosa."*
>
> ***Héstia****: "O segundo texto parece ser mais realista, o primeiro parece se tratar de uma lenda inventada."*
>
> ***Afrodite****: "Eu considero apenas o texto 2, pois o primeiro texto é apenas uma lenda, um conto popular, sem nenhuma prova de que essa história é verídica."*
>
> ***Selene:*** *"O texto 2. Porque o segundo texto, tem uma melhor explicação, já o primeiro texto parece mais uma ficção."*

A narrativa da aluna **Atena** demonstra a compreensão da importância dos registros e fontes históricas para a explicação científica da História, isso fica evidente ao afirmar que o texto 2 "*abrange datas, povos e explica exatamente a junção desses povos e o motivo".* Com base em sua fala é possível perceber que ela entende a explicação de um fato histórico como algo construído com base em fontes. No entanto, a aluna apresenta o uso das fontes como forma direta para explicação do passado. O pensamento elaborado por essa aluna nos remete à relevância da compreensão elaborada por (SIMÃO, p. 145) de que, "sem a evidência a História não seria um conhecimento empírico." Dessa forma, percebe-se por meio dessa narrativa que a aluna não mobiliza o conceito de segunda ordem relativo à noção de evidência, pois entende as fontes como forma direta de descrição do passado. A narrativa de **Hélios** apresenta a coerência como justificativa para a opção pelo texto 2, construído por historiadores como sendo a explicação científica plausível. Nesse sentindo, a dimensão da linguagem e da estética influenciou no entendimento e distinção entre os dois textos, o que pode ser confirmado também na sua interpretação de que o texto 2 que "aparenta ser real".

No mesmo grupo de entendimento do texto 2 como válido para a ciência histórica, a narrativa do aluno **Poseidon** coloca a lenda como uma construção fantasiosa. Contudo, não apresenta justificativa para sua escolha, impossibilitando que teçamos reflexões em torno dela.

A aluna **Héstia** diz que a explicação histórica contida no texto 2 parece ser mais realista, enquanto a do texto 1 demonstra tratar-se de uma invenção. Portanto, consegue diferenciar uma explicação histórica construída cientificamente de uma explicação lendária, compreensão importante para o reconhecimento do caráter científico da História, o mesmo que foi expresso na narrativa de **Afrodite**, na qual a aluna considera a lenda como uma compreensão do senso comum e que não pode ser

comprovada, assim como a aluna **Selene** que compara a explicação do texto 2 com uma ficção, demonstrando o entendimento de distinção entre a afirmação científica acerca do passado e uma explicação fictícia.

No caso das respostas que escolheram o texto 2, levantamos a hipótese que o termo "lenda" contido no texto 1, pode ter induzido os alunos a identificá-lo como fictício, não sendo, portanto, passível de explicar uma dada realidade.

A seguir apresentamos mais um bloco de narrativas que consideramos com grau de elaboração suficiente para a análise da questão 10 em que quatro alunos escolheram ambas as explicações como plausíveis para a ciência histórica.

> ***Mnemósine:*** *"Acredito que as duas sejam válidas para ciência e para o nosso entendimento, mas a mais conhecida é a primeira história."*
>
> ***Hera:*** *"Ambas explicações são válidas para a ciência histórica."*
>
> ***Hermes:*** *"Acredito que as duas são positivas, pois a primeira é a mais conhecida."*
>
> ***Têmis:*** *"No meu ver os dois textos são validos, os dois fazem parte da ciência histórica."*

A interpretação da narrativa de **Mnemósine** expressa que as duas formas de explicar a fundação da cidade de Roma podem ser válidas como explicação científica, o que torna explícito que, para esta aluna, as formas de conhecimento do passado expostas não diferem para a ciência e as duas poderiam ser credibilizadas bastando, para isso, que sejam de domínio público. A aluna não demonstra a noção de que a História por ser uma ciência, elabora uma nova interpretação que busca se aproximar do contexto e das evidências do passado. Esta constatação nos evoca a percepção de que as explicações científicas da História são entendidas, por vezes, como construções fictícias e dissociadas da realidade dos sujeitos, concepção contrária a pretendida para a compreensão histórica, pois, como aponta Lee (2006, p. 135) "[...] tal conhecimento não deve ser inerte, mas deve agir como uma parte da vida do aprendiz".

As repostas de **Hera**, **Hermes** e **Têmis** estão alinhadas e apontam para uma compreensão de que as explicações lendárias e sem embasamento científico podem ser veiculadas e apropriadas como verdades científicas, não havendo, portanto, noção de proximidade de verdades respaldas pelo método de estudo das evidências do passado e nem associação da História com a realidade.

Agora exemplificaremos algumas das respostas registradas nas **questões 9 e 10** em análise. Ressaltamos que, ao não identificarem o texto 1 ou 2 e não justificarem suas escolhas, estas repostas indicam a superficialidade na interpretação das perguntas, levando-nos a considerá-las como **lacônicas** e impossibilitando sua análise. A presença de tal aspecto aponta para um problema verificado na educação básica e aqui constatado, a dificuldade de os alunos elaborarem narrativas que expliquem suas interpretações. A seguir, apresentamos alguns exemplos das repostas invalidadas para a análise.

> ***Deméter:*** *"As duas."*
>
> ***Heros:*** *"sim."*
>
> ***Hera:*** *"Os historiadores tem obrigação de se aproximar o máximo possível da verdade."*
>
> ***Perséfone:*** *"verdade."*
>
> ***Apolo:*** *"Sim por que na maioria história são mentira ou inlusao."*
>
> ***Ares:*** *"Bom no texto 1 vai falar acerca dos irmãos, que se desentenderam um com o outro, através de busca de poder, e acabaram um executando o outro. Já o texto 2 vai falar acerca das istratégias, dos latinos, para evitar a invasão dos sabinos, que poderiam acabar com eles? em qualquer momento por isso que ela se reuniram."*
>
> ***Artémis:*** *"e um personagens que nunca existiram."*
>
> ***Artémis:*** *"1 primeiro falava que matou o rei Roma, é o 2 fala ele deve dina os ataque dos seu vizinhos."*

É visível a desconexão das respostas acima com a interpretação das questões, uma vez que aparecem de maneira confusa e incompreensível. Esta também é uma lacuna que a educação histórica e a educação em geral precisam lidar na tentativa de minimizar os impactos negativos no processo de aprendizagem. Não entraremos na discussão aqui, mas trabalhar de forma conjunta com outras áreas do conhecimento como Língua Portuguesa e explorar o uso de fontes e a interpretação de textos pode contribuir de forma significativa nos impasses que ambos os componentes curriculares encontram.

A próxima pergunta do questionário a ser analisada visava identificar a compreensão dos alunos sobre a necessidade das fontes para o trabalho do historiador e que elas são passíveis de interpretação. Para tanto, na **questão 11** para a qual foram obtidas 14 repostas, apresentamos o quadro "O grito do Ipiranga" de Pedro Américo, seguindo de um breve comentário e um texto de um historiador discordando da representação contida na referida tela. Em seguida lhes foi perguntado: "*Por que o*

historiador pode levantar dúvidas e outros argumentos sobre o momento do grito do Ipiranga da forma como foi retratado na pintura?".

Destacamos as repostas a seguir como **elaboradas** devido à articulação do pensamento apresentada e a coerência na interpretação da questão.

> ***Atena:*** *"Talvez por já conhecer a história verdadeira de como tudo ocorreu e era naquela época, até porque quem desenhou diz ter desenhado de forma imaginária."*
> ***Mnemósine:*** *"Justamente pelo fato de que na região não existia pelo fato de que na região não existia quase nada, era uma região isolada, não havia cavalos de puros-sangue, e na imagem podemos vê esses cavalos, que na época não havia."*
> ***Héstia:*** *"É impossível saber sem por cento do que realmente aconteceu a 200 anos atrás, mesmo assim os historiadores tentar chegar o mais próximo possível."*
> ***Afrodite:*** *"Por meio de cartas e outros artefatos históricos que mostram que a realidade era bem diferente da retratada no quadro."*
> ***Têmis:*** *"Porque o historiador estudou muito sobre o assunto."*
> ***Selene:*** *"Porque os historiadores tem fatos, que faz duvidar sobre o que houver na época."*
> ***Ares:*** *"Porque essa imagem pode ter sido de um grande artista, mostrando como pode ter sido o grito do Ipiranga, naquela década, pela independência do nosso país, para mostrar o quanto era importante aquele momento da independência."*

Algumas das narrativas expostas anteriormente apontam para a noção de senso comum, como a da aluna **Atena** que demonstra com ideias generalizantes seu entendimento acerca da História como algo estático e com a existência de fatos fixos, que não podem ser explicados de outra forma senão a que se apresenta como o que tenha acontecido, em outras palavras, os fatos ocorreram de determinada maneira porque deveriam assim acontecer, não há o que considerar diferente do que está posto. Entretanto, para Lee (2006, p. 13), "A idéia de que o passado ocorreu da forma pela qual ocorreu, seja ela qual for, é uma visão do senso comum perfeitamente utilizável", a exemplo do seguinte trecho da narrativa de **Atena** *"Talvez por já conhecer a história verdadeira de como tudo ocorreu e era naquela época".* O pensamento de **Atena** não extrapola a compreensão de senso comum e não sugere o questionamento de como o historiador sabe e chega a uma interpretação plausível. Conforme nos indica o autor "[...] esse conceito causa problemas quando tratado como equivalente à idéia de que há somente uma descrição verdadeira do passado"

(LEE, 2006, p. 137). Além disso, na tentativa de reforçar sua escolha, a aluna recorre ao argumento de que *"*[...] *quem desenhou diz ter desenhado de forma imaginária*", informação inexistente na fonte utilizada. O uso do argumento não chegaria a ser um problema na elaboração do pensamento histórico, desde que ela apresentasse algum indício do que direciona essa operação cognitiva, isto é, o que a levou a fazer tal afirmativa.

Em sua narrativa **Mnemósine** aponta a ausência de evidências concretas que comprovem a representação feita pela pintura. Segundo esse entendimento, pode-se inferir que a aluna elege o uso de provas para o atestamento do que a fonte retrata. A partir do trabalho de Ashby e Lee, Discussing the evidence (1987b), Simão (2007) apresenta níveis de compreensão histórica dos alunos. A proposição da autora pode nos ajudar a interpretar a fala da aluna, enquadrando-a na categorização sugerida:

> Tesoura e cola – O passado pode ser "provado" mesmo que nenhum relato individual esteja certo: juntando numa versão afirmações verdadeiras de diferentes relatos e, colocando-as juntas. Noções como viés, exagero… são acompanhadas por questões acerca de que sujeito está em posição de saber. (SIMÃO, 2007, p. 68)

Estas noções colocam em xeque a legitimação do que a fonte representa apenas pelos aspectos físicos e representativos do passado e da época, o que para a educação histórica ainda não significa o desenvolvimento de um pensamento elaborado sobre a metodologia utilizada para a leitura das fontes e a validação das leituras feitas a partir delas, como construções interpretativas verdadeiras e distintas por meio de evidências do passado.

Os sujeitos **Héstia**, **Afrodite**, **Têmis** e **Selene** fazem relação em suas repostas a uma compreensão mínima de como as explicações históricas são construídas, a exemplo da repostas da aluna **Afrodite** que menciona indiretamente a utilização de fontes como evidências para que seja possível ao historiador levantar novos argumentos acerca de um evento histórico, afirmando que isso é realizável "*Por meio de cartas e outros artefatos históricos"*. Essa associação ilustra a apropriação epistemológica, ainda que superficial, de como o conhecimento histórico é validado cientificamente e a noção de que "a gama de descrições válidas aplicáveis ao passado muda com a ocorrência de novos eventos e processos. As considerações históricas são construções, não cópias do passado" (LEE, 2006, p. 140).

O aluno **Ares** relaciona sua explicação sobre a interpretação do historiador para a pintura com base no entendimento de que a fonte foi produzida por um artista que pretendia mostrar a importância do fenômeno ocorrido. Mesmo não tecendo críticas a esse tipo de representação do passado, aqui se mobiliza, ainda que superficialmente, a noção de visão e interpretação própria de quem produz a fonte em um localizado contexto histórico de acordo com o que quer tornar memorável. O desenvolvimento deste tipo de percepção é interessante para a construção de um pensamento complexo dos alunos na educação histórica.

A reposta abaixo foi considerada como **lacônica** para a análise da **questão 11** e revela uma tendência, pela frequência que ocorreram– contando com outras questões–, de os alunos não interpretarem a questão e não produzirem uma explicação com justificativa para a posição assumida. Abaixo um exemplo desse tipo de resposta:

Perséfone: *"Concordo"*

A seguir estão listadas algumas repostas encontradas na **questão 11,** as quais classificamos como **incompreensíveis**.

> ***Deméter:*** *"Por causas das fôrmas da pintura do quadro."*
>
> ***Artémis:*** *"por que tem algumas mentira no texto."*
>
> ***Apolo:*** *"Foi feita visando transmitir um caráter glorioso imaginativo e oponente para a nação brasileira sobre a independência do Brasil."*
>
> ***Hera:*** *"Muito do quadro em questão é extremamente inverossímil (aquilo que não é ou não parece verdadeiro)".*

Assim como nas questões anteriores, estas repostas foram por nós consideradas como **incompreensíveis** porque não possuem uma coerência argumentativa que possibilite o entendimento e a análise, a exemplo das repostas dos alunos **Apolo** e **Hera** que se limitaram a transcrever o texto disponibilizado na questão. Vale pontuar que, por entendermos que cada sujeito pensa e aprende de formas diferentes e em graus variados, não esperamos nas interpretações feitas pelos alunos demonstração de vasto conhecimento e elaboração de formas de pensamento que atendam a um padrão de referência. Entretanto, essa incompreensão revela que existem disparidades em termos de aprendizado, além das diferentes maneiras de

pensar, o que, a nosso ver, representa um problema de nível interpretativo que precisa também ser encarado pela educação histórica, buscando formas de lidar com essa dificuldade manifestada pelos alunos ao longo da trajetória escolar e que se reflete em diversos componentes curriculares. Este é um questionamento que não pretendemos responder, mas que nos inquieta como profissionais da educação.

Ao propor questões relativas à categoria de verdade na ciência histórica foi pretendido compreender as ideias que os alunos do 1º ano do ensino médio trazem a partir das suas interpretações às perguntas propostas. Os dados obtidos com as questões analisadas até aqui permitem que formulemos um panorama. Observa-se que os sujeitos possuem uma percepção geral, principalmente, no tocante ao compromisso da História com descrições verdadeiras, uma vez que evidenciam a noção de que a História possui plausibilidade e obrigação de construções que não falseiem os fatos.

Este aspecto deixa evidente que o ensino de História pode ampliar as noções epistemológicas da História, demonstrando seu caráter de produtora de conhecimentos científicos acerca do passado, o que se torna mais notório na análise das respostas dadas à questão 11 no que tange ao trabalho do historiador com as fontes históricas, na qual os alunos não atribuem, de forma significativa, a problematização das fontes como característica inerente do oficio de investigação da ciência histórica e justificam, em sua maioria, explicando o fenômeno como dado, como algo natural. O chamamento para a desnaturalização dos fenômenos históricos e das fontes como produções, é um convite à reflexão de como as evidências históricas têm sido exploradas em sala de aula e entendidas pelos estudantes. A explicação de fatos históricos por eles mesmos, sem criticidade às fontes, representa uma situação que pode comprometer o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno e impactar em suas ideias históricas.

No próximo tópico trataremos da compreensão dos alunos acerca do que são fontes e evidências históricas, o que nos ajuda a complementar a abordagem feita até aqui.

2.2.3 Compreensão dos alunos acerca de fontes e evidências históricas

A ciência da História, a partir do método interpretativo das fontes, possibilita que as carências de orientação dos historiadores no presente direcionem as pretensões

de validade sobre o passado que se concebem intersubjetivas, porém, indispensavelmente fundamentadas pela investigação científica.

As informações históricas são validadas pelo método utilizado na interpretação das fontes, pela investigação científica e problematizada das evidências do passado. A problematização das fontes e o conhecimento sobre seu manejo por parte do historiador, carece de recursos que mobilizem conceitos metahistóricos no processo de aprendizagem. A noção de evidência das fontes necessita ser trabalhada para que haja a elaboração do pensamento histórico, o que pode ocorrer por meio da investigação e da leitura crítica das fontes, com o intuito de compreender o que as evidências anunciam de maneira inferencial por meio das indagações que direcionam determinada explicação histórica. Como infere Lee (2006, p. 136), "isso sugere que os alunos devem entender, por exemplo: - como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência".

O desenvolvimento da noção de evidência histórica na aprendizagem é de suma importância para a compreensão histórica. O trabalho com as fontes e com a forma de investigação da ciência histórica possibilita aos alunos o contato com as evidências e o seu questionamento e permite que se apropriem das construções válidas cientificamente e a não confrontá-las com base em formulações enviesadas.

Os vestígios do passado adquirem valor histórico e só se tornam fontes à medida que são priorizados como tal pelos historiadores a partir do seu afã em trabalhar com elas e delas extrair repostas pertinentes às suas questões, transformando-as em evidência. Vale ressaltar que as fontes não oferecem o passado pronto, sua reconstrução se dá pelo uso que delas é feito, uso permeado por intenções e, muitas vezes, disputas de narrativas. O historiador trabalha com as evidências enxergadas nas fontes quando elas respondem as perguntas por ele formuladas. Dessa maneira, o passado não é um objeto físico a ser descrito, possui significado e experiências trazidas pelos olhos do historiador que privilegia o que lhe interessa conhecer. Portanto, a pergunta é importante e a fonte nada tem a dizer se não for interrogada. Outro aspecto a ser destacado é que suas evidências apontam para repostas que não são definitivas, já que, novas perguntas podem surgir sob os mesmos olhos, ou sob a ótica de outros historiadores e novas demandas. A isso está atribuído o caráter provisório da História.

Embora seja uma elaboração que envolve imaginação criativa, as explicações legitimadas pelas evidências não são uma invenção e sim formulações controladas e regidas por métodos e validada pelos pares. Os modos de pensar e fazer a ciência

histórica interessa para compreensão dos fundamentos científicos que a compõem, sendo que os conceitos de validade exigem uma elaboração mais complexa do pensamento histórico no processo de aprendizagem. Trata-se do envolvimento na investigação histórica centrada na leitura interpretativa das evidências e no que pode ser inferido por meio delas, a partir de operações mentais, com elaborações plausíveis sobre o sentido e as experiências analisadas nas fontes.

O que o historiador elege como fonte histórica pode servir como ligação que ele estabelece com o passado. Uma mesma fonte pode oferecer diferentes recortes e leituras e a importância atribuída à determinada evidência também se altera em contextos variados, a depender dos agentes que o interpretam, conforme concepção apresentada por Karnal e Tatsch (2009, p. 12) ao tecerem a seguinte consideração:

> Não bastassem as especificidades do valor oscilante de um texto, variam também os agentes que o leem. Por exemplo: um funcionário da cultura na ditadura do Estado Novo poderia ver em Caminha um documento extraordinário do Brasil que nascia – opinião compartilhada por um colega português da ditadura salazarista na mesma época. Porém, um indigenista contemporâneo, sabedor da tragédia da presença portuguesa para as populações ameríndias, verá no mesmo documento a certidão de óbito das muitas populações indígenas. Mesmo que ambos reconheçam o documento como importante, ele pode gerar leituras opostas. À primeira subjetividade (a edificação histórica da importância do documento) soma-se a segunda e mais fundamental: as leituras variadas que um documento possibilita.

Dessa forma, um vestígio se revela como fonte quando o historiador se debruça sobre ele, assim, tem-se uma leitura atual sobre o passado, numa relação entre o entendimento do presente e as pistas deixadas pelo pretérito. Leitura que será norteada pelos valores e interesses de quem interroga a fonte. Outro aspecto a ser lembrado é que os fatos históricos não se constituem como definitivos, o que se tem é a noção no presente do que se considera um fato histórico.

De acordo com essa ótica, é possível afirmar que a importância da evidência não encerra-se em si mesma como eterna e imutável, ou seja, os significados atribuídos a ela são sempre modificáveis por cada tempo presente. Portanto, a fonte não é uma verdade autônoma que apresenta a cópia do passado, pois dela não se extrai uma explicação única, ao redirecionar o olhar e mudar as perspectivas emerge-se novas possiblidades interpretativas. Como compreendem Karnal e Tatsch (2009, p. 12), “o documento não é um documento em si, mas um diálogo claro entre o presente e o documento. Resgatar o passado é transformá-lo pela simples evocação”.

Apesar de concordarmos com os autores que a fonte (documento) nos permite estabelecer um diálogo entre tempos distintos, não basta “simplesmente evocar o passado” para transformá-lo. A evocação pode se dá para manter uma “tradição seletiva”. Assim sendo, a transformação ou a criação de novos olhares sobre o passado, depende de quem olha, com quais intencionalidades e da forma como volvemos a ele, bem como, dos significados que lhe atribuímos, conforme vimos defendo ao longo do nosso trabalho.

O campo teórico da História baseia-se na natureza do seu conhecimento, nos seus caminhos metodológicos e no conjunto de ideias que o circundam. Em sua natureza epistemologia é impossível para a História o resgate total do passado, sendo ele mais que a História que o apresenta em segmentos interpretados por meio dos constructos particulares e da formulação de possibilidades. Em sua perspectiva metodológica a ciência da História legitima-se em regras estabelecidas entre os pares que suprimem a independência de livre interpretação por parte historiadores de forma indiscriminada. Um mesmo fenômeno pode ter relatos concorrentes, que disputam entre si o estabelecimento de uma concepção. A reflexão filosófica nos ajuda a compreender o desejo pelo alcance da certeza que se explica nas tentativas dos diferentes pensamentos humanos em descobrir verdades para o conhecimento. O historiador tem a capacidade de tornar, sob sua ótica, um acontecimento do passado em algo “visível” por meio da narrativa que elabora. Esta, por sua vez, sustentada em argumentos que legitimam as evidências de sua pesquisa.

Ao refletir acerca da dimensão cognitiva do pensamento histórico, entende-se o processo de problematizar as fontes e fazer inferências por meio delas, como critérios próprios do historiador e como elementos necessários também para a apropriação do conhecimento histórico dos sujeitos, pois, ao lidar de forma questionadora no trabalho com as fontes, desenvolve-se a reflexão do conhecimento e o confronto entre interpretações variadas e, às vezes, díspares. Sob essa ótica, Simão (2001, p. 80) nos indica ser “[...] necessário criar argumentos que fundamentem o seu ponto de vista, depois de ouvidos os outros pontos de vista e é importante estar preparado para alterar a sua opinião ou reconhecer que não existe uma única resposta válida”.

Partindo da premissa de que o conhecimento histórico se baseia na evidência, Simão (2011) propõe uma reflexão filosófica para o entendimento do sentido desta categoria na construção do conhecimento histórico, já que é a concepção de evidência que legitima a empiria da História. Entendendo que o estudo da História é o passado e

este não está disponível materialmente para observação, podemos afirmar que a História trata de um conhecimento inferencial centrado na evidência. No que se refere a esta compreensão a autora ressalta que "a evidência é, assim, o fundamento da inferência, que está na base de construção do conhecimento histórico" (SIMÃO, 2011, p. 145).

O conhecimento histórico no âmbito científico é plausível pela apresentação dos argumentos que validam as inferências feitas pelos historiadores a partir das evidências nas quais se apoiou. O historiador baseia-se, portanto, nas evidências manifestas nas fontes para fundamentar sua elaboração histórica. Assim, o conhecimento por ele produzido sobre o passado segue um caminho inferencial no qual, fazendo escolhas teórico-metodológicas, produz no presente um tipo de sentido para o passado por meio da consciência humana. Sobre esta definição, Simão (2011, p. 146), apresenta as asserções de autores referenciais para a apropriação do que é percebido como inferência na ciência Histórica:

> Collingwood defende que a inferência na História é essencial, pois, independente do que diga qualquer historiador ilustre, qualquer testemunha ocular, ou mesmo o sujeito que participou na açção, o historiador deve escolher autonomamente os seus métodos e construir o seu conhecimento por meio da inferência. Neste sentido, Oakeshott(1993, p. 108) afirma que o passado, em História, é sempre uma inferência, é um produto do julgamento e, nesse sentido, pertence ao mundo de experiência presente. Rüsen (1993, p. 52) destaca que o conhecimento histórico é a consciência humana na sua relação com o tempo presente, dando-lhe sentido. Tomar algo como evidência é dar-lhe uma certa dimensão temporal, que o situa antes de algo e depois de algo, é dimensionar algo no tempo, é relacionar algo com o passado em que se integra.

Com base nas ideias expostas acima, o fundamento para a interpretação na História é a evidência que, por sua vez, pode produzir significados distintos. A evidência tem relevância como conhecimento histórico à medida em que a ela é concedido sentido, ou seja, ela não se realiza como compreensão autônoma e independente. O passado é representado por construções assentadas no que se evidencia sobre ele. Assim sendo, o conhecimento referente aos processos do passado é, por sua natureza histórica, uma condição inferencial. Diante disso, a importância da compreensão que envolve a evidência reside no fato de ser esta categoria quem garante a validação do que se infere sobre o passado.

Nesse sentido, o saber histórico construído pela pesquisa e organizado pelo registro historiográfico determina a relação de sentido entre o conhecimento histórico e os sujeitos. O saber histórico tem, portanto, vínculo estabelecido com a realidade concreta e é construído por ações que visam elaborar reflexões acerca das estruturas

sociais, que por sua vez têm o intuito de produzir orientação histórica por meio de suas formas científicas e do pensamento histórico. A dinâmica de construção da ciência e o pensamento histórico científico podem estabelecer influência sobre a vida e produzir efeitos na formação subjetiva e coletiva dos indivíduos. Apesar disso, o espaço da escola não deve ser entendido como canal de transporte e depósito dos produtos científicos da historiografia, e sim como âmbito de reflexão deste saber e do seu significado para a formação das identidades e ainda, mesmo sendo esta sua função primordial, não é o único que detém tal tarefa.

Como conhecimento inferencial, o raciocínio histórico se debruça sobre um passado que é situado temporalmente e mutável, já que não pode ser mais acessado de forma direta e automática, pois, como afirma Simão (2007, p. 8) acerca das particularidades do conhecimento histórico, "o passado, nomeadamente 'o conjunto das acções humanas passadas', não pode ser submetido à observação directa e à experimentação porque já desapareceu". Nesse sentido, o que se constrói sobre o passado é baseado em um pensamento inferencial a partir dos fatos que se têm disponíveis e não podem ser observados visualmente como objetos.

O conhecimento histórico é, portanto, sustentado pela evidência, entendida por Simão (2007, p. 11) como inerente e necessária à explicação histórica, conforme pode se depreender da citação abaixo:

> Não é memória de qualquer tipo, como alegava Bacon, porque na história, como em qualquer outra ciência, só pode considerar-se como adquirida qualquer parcela de conhecimento quando o historiador é capaz de expor, a si mesmo e aos demais que se mostrarem interessados, os fundamentos em que se baseou, a evidência que está na base das suas inferências, da sua argumentação.

A relevância atribuída pela autora a inferência para a explicação histórica alinha-se com a necessidade de abordar este conceito na educação histórica, visando levar ao entendimento dos alunos a maneira pela qual o historiador chega a conclusões e repostas acerca do passado e que a História é uma ciência que lida com a vida prática e ações dos sujeitos do passado tendo, portanto, sentido para as nossas relações no presente.

Na aprendizagem histórica o contato com as fontes e a investigação do tipo inferencial tem importância crucial na apropriação da noção de evidências históricas, já que pode contribuir para que o conhecimento não seja acessado como imediato, assim como não o é para os historiadores, sendo que perguntas e evidências devem

ser consideradas na compreensão de como o historiador chegou à determinada resposta.

A construção da pesquisa histórica se dá por meio das argumentações feitas às fontes e esse processo coloca o historiador em contato com a investigação em sua forma científica. Da mesma maneira deve ser para os sujeitos em processo de aprendizagem histórica, como aponta Cooper (2012, p. 21), ao se referir ao uso de fontes por crianças, "mesmo se suas hipóteses pareçam improváveis, elas estão aprendendo a se comprometer com o processo de pesquisa histórica". A autora defende que as fontes não revelam de forma direta o que o passado guarda, mas essas descobertas baseiam-se no que se quer adivinhar sobre elas.

Os vestígios do passado que se mantém são considerados como fontes históricas e apresentam-se de diferentes formas sendo que, por meio dos questionamentos do presente, podem levar ao entendimento do que esses vestígios significaram em um dado momento do passado. São perguntas pensadas pelos historiadores e levantadas às fontes que o fazem ter acesso a lugares, causas, estruturas e repostas sobre o passado. Uma fonte possui possibilidade de distintas leituras e inferências.

Às evidências históricas podem ser aplicadas novas perspectivas e suposições de acordo com as transformações sociais e experiências humanas. As contribuições de Copper (2012) sobre evidência nos ajudam a pensar esta categoria. Para ela,

> Evidência histórica significa se isso é um artefato, um prédio, um quadro ou algo escrito, é o resultado de uma ação. Uma ação é o resultado de pensamento racional. O pensamento racional tem suas raízes em sentimento e imaginação. Sentimentos e pensamentos só continuam a existir à medida que eles são representados na ação, na evidência. (COPPER, 2012, p. 24)

Conforme a autora, as ações humanas no passado são motivadas por sentimentos, anseios e são as evidências dessas ações que permitem a construção do conhecimento histórico elaborado pelo historiador, pois, este também sofre influências das suas vivências e pensamentos, embora em temporalidades distintas e com percepções distantes em valores, crenças e regras sociais. Dessa forma, a leitura do passado é feita com base no deslocamento e na tentativa de olhar para as ações com o ponto de vista dos que as vivenciaram no âmbito de determinado contexto específico.

Copper (2012) discorre sobre a incompletude das evidências históricas e a maneira como descobertas posteriores podem levar historiadores a reavaliarem suas interpretações do passado, bem como as brechas que dele pode emergir. A abertura dada

por novas evidências são exploradas à luz da imaginação histórica fundamentada no que já se conhece acerca do passado. Nesse sentido, Copper (2012) infere que não é possível uma reposta única e definitiva sobre as fontes, podendo ocorrer percepções distintas, mas consideradas equivalentes em sua validação.

Ao trazer a discussão sobre o uso de fontes para o campo da educação histórica, Caimi (2008, p. 141) apresenta valiosas contribuições ao argumentar:

> Quanto ao uso de tais documentos/fontes em sala de aula, há importantes indicações metodológicas que preconizam o papel ativo do estudante nos procedimentos de compreensão e interpretação. Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma.

A autonomia dos estudantes no trabalho com as fontes é desenvolvida por meio de um movimento em que o professor esteja preparado e aberto para este exercício, o olhar do sujeito para a fonte nas atividades em sala de aula pode ser direcionado pelo professor através da orientação de pesquisas, confronto de dados, levantamento de causas, estudo das conjunturas e localização da fonte em seu contexto de produção. Novamente recorremos a autora acima para evidenciar que

> O desafio é, tomando os documentos como fontes, entendê-los como marcas do passado, portadores de indícios sobre situações vividas, que contêm saberes e significados que não estão dados, mas que precisam ser construídos com base em olhares, indagações e problemáticas colocadas pelo trabalho ativo e construtivo dos alunos, mediados pelo trabalho do professor. (CAIMI, 2008, p.147)

Dessa forma, a discussão sobre fontes promove o conhecimento da ação metodológica da História por meio da incorporação de fontes observáveis e que não devem ser entendidas como meramente ilustrativas. Esta posição adotada pela educação histórica de empreender junto aos estudantes o manuseio dinâmico de fontes em sala de aula é contrária a uma postura de ensino tradicional no qual elas são entendidas como bases inquestionáveis e estáticas para a apropriação do conhecimento histórico.

Sabendo que o conhecimento acerca do passado desenvolvido pela História é científico e produzido através das fontes, essa percepção pode produzir o efeito de que os vestígios do passado são significativos como patrimônios para as sociedades e que a produção historiográfica os resguarda em um lugar de memória, noção crucial para o conhecimento humano. A apropriação do trato científico da História na aprendizagem

histórica alia-se ao desenvolvimento dos conceitos de segunda ordem previstos pela educação histórica. Nesta lógica entende-se que

> [...] ensinar o ofício do historiador consistiria em construir com os alunos uma bagagem conceitual e metodológica que lhes permitisse compreender (e utilizar em certo nível de complexidade) os instrumentos e procedimentos básicos da produção do conhecimento histórico. (CAIMI, 2008, p. 144)

O nível complexidade do pensamento histórico em relação às fontes se dá pelo reconhecimento de que existem diversos tipos de fontes documentais que podem ser exploradas na produção do conhecimento histórico, ou seja, que a investigação histórica não está limitada às fontes convencionais. Este entendimento possibilita a percepção de que as ações do passado e os seus vestígios não se restringem aos personagens e aos discursos tradicionalmente apresentados pelas fontes "oficiais".

A natureza histórica e a validade do seu conhecimento são inerentes às bases investigativas pautadas na evidência histórica. As constatações históricas divergem-se de acordo com as questões colocadas ao passado, assim, como sugere Ashby (2006, p. 153), "a História faz diferentes perguntas sobre o passado e é a natureza individual e específica dessas questões que determina o que serve como evidência na validação de qualquer afirmação de conhecimento em resposta a eles." As problemáticas ressaltadas pela investigação histórica direcionam-se por diferentes caminhos a depender do tipo de questionamento feito e, portanto, resultam em construções verdadeiras em sua diversidade.

A educação histórica deve priorizar a natureza investigativa da História e, nesse sentido, a apropriação conceitual acerca da evidência histórica revela-se imprescindível nesse processo. No estudo e nas descobertas sobre o passado no âmbito da aprendizagem histórica, as fontes precisam ser tratadas de forma crítica, para que assim, os sujeitos não as vejam como informações postas de forma arbitrária, com respostas prontas acerca do passado que se pretende entender. Tomar apenas como pressuposto que as fontes oferecem informações sobre o passado não torna a aprendizagem suficiente, é importante que haja por parte do aluno a apreensão da ideia deque as informações extraídas das fontes são frutos das perguntas feitas pelos autores de acordo com as suas necessidades de orientação no tempo em que a explicação se constrói.

As interrogações movem o conhecimento histórico e lhe dão sentido em diferentes contextos, por isso, as perguntas também devem direcionar a aprendizagem sobre o passado, levando as respostas a serem ponto de chegada e não ponto de partida

da investigação feita pelo estudante. Portanto, o reconhecimento da condição de fonte como evidência histórica eleva o nível de complexidade do pensamento acerca do passado conhecido.

A racionalidade histórica e a relação entre as explicações produzidas e as evidências são aspectos indispensáveis no desenvolvimento do pensamento histórico. A compreensão destas dimensões próprias da natureza científica da Histórica partem da utilização das fontes na condição de evidência e não como informação direta para o passado. Dessa forma, o uso das evidências históricas deve representar um desafio investigativo para entender sua validação ou para explorar novos aspectos acerca das fontes.

O conceito de evidência a ser trabalhado pela educação histórica necessita do entendimento do vínculo entre a evidência das fontes e as repostas históricas nelas ancoradas, processo que perpassa por compreender como as afirmações históricas são construídas e para quais fins de explicação. O desenvolvimento de conceitos próprios da ciência histórica requer um nível complexo de raciocínio e de apropriação das bases desta área de conhecimento que permite ir além da informação superficial. Nesse intuito, a afirmação de Asby (2006, p. 156) reforça

> que a investigação histórica deve permanecer como um aspecto importante da História escolar, e então desenvolver o conceito de evidência histórica nos alunos (pela exploração da natureza das questões históricas e a forma pela qual eles organizam os parâmetros para o tipo de evidência nas quais as respostas a essas questões possam estar baseadas, e na habilidade da evidência em sustentar o peso de qualquer afirmação que seja feita), deve ser o objetivo para o trabalho com fontes em sala de aula.

Com base nessa perspectiva, pensar a dimensão do uso de fontes na educação histórica e os efeitos deste exercício, mobiliza a preocupação de uma aprendizagem pautada no entendimento inferencial da História permitido e sustentado pelas evidências validadas cientificamente.

O conhecimento histórico possibilita uma compreensão da realidade em que se vive. Ao conceber a lida com sujeitos aprendizes na educação básica, é fundamental que o trabalho de investigação histórica seja próximo ao que o historiador faz para chegar à produção de afirmações científicas sobre o passado, a intenção não profissionalizante da educação histórica na escola deve concentrar-se no trato científico do conhecimento como algo que não está pronto e disponível apenas como amontoado de informações acerca do passado.

O acesso ao conhecimento do passado histórico pelo uso de métodos que os historiadores utilizam para construir suas interpretações – embora de maneira distinta por se tratar de espaços e objetivos diferentes – deve alcançar, também o aluno da educação básica em seu processo de aprendizagem. Nesta dimensão é que a educação histórica visa ampliar a abordagem em relação ao uso de fontes e contemplar de forma mais completa a História de diversos povos e culturas. Tal exercício se faz necessário e possível por meio da abertura para o uso de fontes como evidencias históricas para além do julgamento e da classificação em documentos corretos ou incorretos e sim compreendendo as dimensões que o envolvem em sua construção por meio da leitura crítica e questionadora das fontes disponíveis.

Vale reiterar que o conhecimento histórico baseado nas evidências das fontes e sustentado pelos argumentos construídos por meio delas, não representam a imitação exata do passado, assim como nos alerta Pereira e Seffner (2008, p. 116) "[...] o que os historiadores têm a sua disposição não é o passado, mas apenas uma seleção efetuada no interior de jogos de forças, sempre atualizados pelas gerações que nos precederam e, ainda, pelas circunstâncias do presente." Esta compreensão é crucial na educação histórica e na construção do pensamento histórico, pois, facilita a apropriação de que as fontes históricas foram produzidas de forma localizada e atravessada por um contexto que as engloba. Além disso, esta constatação favorece a noção de que a História é um saber científico que produz relatos e discursos sobre o passado, objeto de pesquisa do historiador.

O que é evidenciado sobre o passado através das fontes representa o discurso científico da História que lida com outras representações acerca do passado, produzidas por diversos meios e leituras que diferem da ciência histórica pela seleção das fontes, os métodos, o caráter investigativo que valida o conhecimento histórico e as intencionalidades aparentes ou subjacentes que motivam esse retorno ao passado. Assim, a relação com a fonte histórica se dá de acordo com as convicções de quem faz uso delas.

A ciência histórica não utiliza um método descritivo de fontes do passado, pretensão desenvolvida pela perspectiva positivista que, por meio de modificações epistemológicas na própria ciência da História, passou a ser repensada dando lugar a novas apropriações conceituais e teóricas na discussão científica deste conhecimento. A noção de evidência substituiu a leitura descritiva das fontes, por uma interpretação problematizadora das mesmas.

Como categoria, a evidência tem sido discutida por autores do campo da educação histórica que se dedicam ao seu entendimento, visando que haja a incorporação deste domínio no ensino e na aprendizagem histórica, de modo a clarificar a relação entre o historiador e o passado acessado. O termo é complexo e necessita de um estudo criterioso para ser trabalhado no ensino de maneira que alunos e professores consigam ter clareza do que diferencia evidência de fonte e informação, como apontam Bertolini, Miranda e Santos (2020). Estes autores indicam que o caminho para o trabalho com fontes parte, primeiramente, da contextualização para, posteriormente, direcionar a construção do pensamento complexo por meio de questões mais sofisticadas e externas ao fato. Dessa forma, os problemas colocados às fontes nas quais os alunos se basearão para a aprendizagem, é que direcionam a reconstrução dos sentidos das informações.

O processo de trabalho com as fontes na aprendizagem histórica não deve se dá de forma mecânica com vistas a retirar informações e copiá-las sem a compreensão da sua natureza de produção e significado e sim por meio de uma elaboração investigativa que busque extrair delas evidências que sustem as bases para as inferências. Desenvolver tal apropriação da noção de evidência permite ao sujeito compreender que as fontes podem possibilitar informações além do que está aparente na forma material.

Sobre essa discussão, como nos indica Bertolini, Miranda e Santos (2020, p. 79),"[...] somente quando os alunos começam a utilizar fontes para encontrar evidência de algo específico eles começam, realmente, a valorizar as fontes e a tarefa de analisá-las se torna um objetivo importante a ser alcançado". Ainda segundo estes autores, o uso adequado da História se faz no âmbito do trabalho com fontes com vistas a buscar nelas as evidências, com ênfase em uma problemática que se pretende responder.

Mecanismos de investigação sobre como se faz a História com base no uso das evidências, contribui para o desenvolvimento conceitual dos sujeitos e para sua autonomia na aprendizagem ao entender do que se trata a História, com questões relevantes sobre o passado e que levem a investigação do que pode ser inferido acerca dele por meio das evidências encontradas nas fontes. Explorar as explicações dos alunos por meio de um exercício investigativo é um caminho que facilita a construção de um pensamento histórico sofisticado utilizando fontes e valendo-se igualmente de seus conhecimentos prévios.

Após a abordagem teórica tratando de fontes históricas e evidências, passamos a analisar quais ideias os alunos do ensino médio apresentaram acerca destas

categorias. O quadro a seguir traz informações sobre as **questões 12** e **13**, que serão posteriormente analisadas. Obtivemos 16 repostas para a **questão 12** e 12 repostas para a **questão 13**.

Quadro 2 - Ideias dos alunos sobre fontes históricas

Quadro 2 – ***Ideias dos alunos sobre fontes históricas***		
CATEGORIA	OCORRÊNCIA	DESCRIÇÃO
ELABORADAS	13	Narrativas com grau de coerência e elaboração do pensamento ao fazer relação com a natureza da ciência histórica.
LACÔNICAS	06	Narrativasque exprimiram poucas palavras, respostas breves, sem apresentar justificativa para a interpretação.
INCOMPREENSÍVEIS	09	Dados incoerentes, sem possibilidade de compreensão e análise por não apresentar relação com a questão proposta.

Tratando da **questão 12** do instrumento de pesquisa, cujo objetivo é identificar se os alunos do 1° ano do ensino médio sabem o que são fontes e evidências históricas e que elas dão critérios de validade científica ao conhecimento histórico produzido pelos historiadores, apresentamos aos alunos três documentos 1) a carta de pero Vaz, 2) a pintura "A primeira missa" de Victor Meireles e 3) a música "Pindorama" de Paulo Tatit e, em seguida, a seguinte proposição: "Observe os documentos abaixo. Eles se referem ao mesmo tema histórico: os primeiros contatos entre os povos indígenas e portugueses no Brasil. Marque qual ou quais deles o historiador pode usar como fonte para produção do conhecimento histórico. Explique sua resposta." Destacamos a seguir algumas narrativas por nós classificadas como elaboradas que refletem as ideias dos alunos sobre o uso das produções como fontes.

> ***Atena:*** *"Documento 1, ele retrata exatamente a visão que foi tida ao chegar ao Brasil, explicando em detalhes e conhecimento em uma carta que foi deixada por quem esteve no local."*

> ***Mnemósine:*** *"Porque já ouvi falar do primeiro texto muitas vezes e me recordo, e o segundo porque foi um marco muito grande para o início da história do Brasil."*
>
> ***Héstia:*** *"O trecho da carta e a pintura são documentos mais antigos, podem ser fontes de estudos da época."*
>
> ***Afrodite:*** *"Pois a carta é um meio mais concreto, pois tanto a imagem quanto o poema podem existir uma falsa retratação desses povos."*
>
> ***Hélios:*** *"O documento 2 fala um pouco de cada um dos outros (1 e 3),então acho que o 2 pode ser usado como fonte histórica até porque também é uma arte que retrata a primeira missa no Brasil."*
>
> ***Têmis:*** *"Todos os documentos os historiadores podem usar como fonte, pois todos os documentos relata um pouco do assunto."*

As respostas acima nos revelam o que os alunos consideram que sejam fontes históricas. A narrativa da aluna **Atena** apresenta a justificativa de escolha pelo documento 1como representação exata da visão que os portugueses tiveram ao chegar ao Brasil. Nesta compreensão é evidente que a aluna não considera a problematização das fontes, entendendo-as como respostas prontas sobre o passado. Para **Atena**, a validade desta fonte reside no fato de ter sido produzida por quem estava no local, noção relacionada a possibilidade de verdade do passado pelo testemunho do fato e, por isso, considerada como mais confiável. Nesse sentido, tem-se uma compreensão da História e das fontes como cópias do passado a serem transcritas. Evidentemente, descarta a noção de evidência e interpretação inferencial dos acontecimentos do passado. Lee (2006, p. 139) entende que "muitos alunos operam com um conjunto de idéias que funcionam bem na vida cotidiana, mas que tornam a história impossível", ideias definidas por ele como contraintuitivas. Essa perspectiva parte do entendimento que apenas as fontes primárias permitem um conhecimento fiável. No mesmo caminho, a narrativa de **Héstia** revela que entende por fonte o que foi produzido pela testemunha ocular.

A narrativa de **Mnemósine** demonstra a importância dada pelo sujeito às fontes mais conhecidas, possivelmente, pela quantidade de vezes que tiveram contato com elas por meio dos livros didáticos ou nas aulas de História. Trata-se, portanto, de uma opção por fontes convencionais, o que nos chama atenção sobre a necessidade da abrangência e ampliação dos tipos de fontes utilizadas nas aulas, visto que o entendimento de que fontes válidas são somente aquelas tradicionalmente aceitas, restringe o pensamento histórico e não permite sua abertura para produções que podem ser utilizadas na educação histórica.

Observamos também que ainda está presente entre os alunos a valorização dos documentos entendidos como "oficiais" e mais antigos, o que fica evidenciado na opção de **Afrodite** pela fonte escrita - no caso, a carta –, a qual considera mais "concreta", como demonstra sua afirmação. Entendemos que a influência desse tipo de compreensão está relacionada a pouca diversificação das fontes trabalhadas em sala de aula. Nota-se que os sujeitos que justificam que as produções possíveis de serem utilizadas como fontes históricas por sua forma escrita ou pelo seu conhecimento, não consideram a possibilidade de valorizar os diferentes tipos de fontes e outras produções acerca do passado.

Estes sujeitos atribuem um grau de consistência maior ao documento escrito e, sobretudo, produzido por meio do testemunho do fato. Exemplo disso é a narrativa de **Afrodite**, "*pois tanto a imagem quanto o poema podem existir uma falsa retratação desses povos"*. Tais argumentos demonstram uma postura acrítica em relação ao documento escrito e a concepção de fonte. A problemática desta compreensão reside na percepção do sujeito de que a carta escrita representa uma cópia fiel e real do fenômeno descrito por quem a produziu e considera ser este destituído de intenções. A ideia sintetizada por este sujeito pode ser lida de acordo com a categoria e nível de compreensão histórica elaborada por Simão (2007, p. 68), no que tange ao conceito de evidência:

> Nível1 – Imagens do passado – o passado é tratado como se fosse presente. Os alunos tratam a evidência potencial como se oferecesse acesso directo ao passado. Não surgem questões acerca dos fundamentos das afirmações. Não se registram conflitos na evidência potencial. Os alunos não se questionam acerca da informação ser ou não correcta.

Nesse sentido, a noção de evidência está desvinculada da metodologia com que atua a História, já que, o sujeito não considera a possibilidade de questionamento da fonte em análise, credibilizando à carta verdadeiro retrato dos povos descritos.

A narrativa feita por **Têmis** apresenta a compreensão de que todos os documentos são válidos como fontes. Para ele, isso é possível porque os três tratam sobre o assunto. Nesta assertiva é patente a noção ampliada e diversificada do que pode ser considerado como fonte. Apesar de não evidenciar que é o historiador quem a explora de acordo com o que pretende responder, este sujeito mobiliza uma noção abrangente e se aproxima do entendimento de interpretação do que o historiador elege como fonte histórica.

Ainda tratando da mesma questão, a seguir está o exemplo de uma resposta que classificamos como **lacônica**:

> ***Perséfone:*** *"Isso".*

Entre as que classificamos como **incompreensíveis** registradas na **questão 12 seguem** os exemplos abaixo:

> ***Deméter:*** "*Todos falan do mesmo assunto."*
>
> ***Ares:****"content://com.android.chrome.FileProvider/images/screenshot/1606858125043759081817.jpg"*[7]
>
> ***Apolo:*** *"A pele deles era um pouco avermelhada Pelo que eu entendi eles tinha uma injúria racial pelos negro de cabelo liso ou com corda."*
>
> ***Artémis:****"Por que foi a primeira missa no brasil e muito importa te para o Brasil."*
>
> ***Hera:*** *"Ele explica como eles eram aparentemente."*

Estas repostas demonstram um pequeno panorama das dificuldades de interpretação ou de pouco contato com questões que convidem os alunos a refletirem e construírem narrativas com argumentos próprios, levando-nos a pensar sobre os tipos de ensino de História e as atividades desenvolvidas com os alunos da educação básica.

Na **questão 13** disponibilizamos um pequeno texto no qual colocamos em ênfase a existência de novas evidências acerca de uma invenção cuja autoria era dada como certa. Nosso intento era evidenciar como este grupo de alunos interpreta mudanças de explicações históricas. Para tanto, fizemos a seguinte pergunta: *"Como é possível observar no texto acima, durante muito tempo acreditou-se que Leonardo da Vinci havia inventado a bicicleta. Porém, pesquisas recentes demonstram que talvez isso não seja verdade. O que possibilita que sejam levantadas dúvidas sobre a invenção da bicicleta por Leonardo da Vinci?"*. Abaixo elencamos algumas das narrativas caracterizadas como **elaboradas**.

> ***Mnemósine:*** *"Leonardo da Vince era apenas um pintor, cientista e escultor. Provavelmente essa história foi criada por um monge, e possa ser que tenham dúvidas sobre isso porque desde antes dessa pintura, desde os primeiros momentos da humanidade já haviam sido criados veículos sobre rodas, como carroças, carruagens etc."*

[7]A resposta do aluno se limitou a copiar o link do formulário.

> ***Hermes:*** *"Porque Leonardo da Vinci foi um pintor, pois não foi ele que criou a bicicleta, e no começo da humanidade já existia veículos com rodas, por exemplos carroça ente outros."*
>
> ***Têmis:*** *"Porque é possível que o esboço foi feito com grafite, que foi descoberto só depois da morte de Leonardo."*
>
> ***Selene:*** *"Existem fatos que levantam dúvidas, mas são fatos que não foram concretizados, isso nos leva ter dúvidas..."*

Os alunos **Mnemósine** e **Hermes** relacionam as evidências de maneira anacrônica, constroem as argumentações sem contextualizá-las temporalmente no âmbito de temas relacionados às primeiras invenções humanas. Tais concepções podem ser notadas nos trechos "*desde antes dessa pintura, desde os primeiros momentos da humanidade já haviam sido criados veículos sobre rodas, como carroças, carruagens etc.*" e "*... no começo da humanidade já existia veículos com rodas, por exemplos carroça ente outros"*.

As repostas de **Têmis** e **Selene** para esta questão exprimem a noção do fato histórico ser explicado por novas possibilidades a partir da constatação de aspectos materiais e da concretização novas descobertas. Mais uma vez, o fato se explica pelo fato, não há a problematização do questionamento como uma construção interpretativa da investigação histórica. Isso nos chama atenção para a carência de um olhar crítico para as evidências do passado. Ademais, **Têmis** usa um argumento extraído do próprio texto sem, contudo, desenvolvê-lo, demonstrando ou falta de desejo em fazê-lo ou pouco conhecimento histórico, o que dificultaria o desenvolvimento de argumentos plausíveis que os sustentassem.

Notadamente nas narrativas a seguir os alunos demonstram deterem a noção de que novas possibilidades podem reger atualizações sobre os fenômenos históricos sem, no entanto, demonstrarem de forma complexa esta percepção crítica ou associá-la à metodologia da ciência histórica. Vejamos as narrativas a seguir:

> ***Atena:*** *"Detalhes que foram notados no desenho como os traços escuros atrás da folha que provavelmente foram apagados, feito em grafite que foi descoberto após a morte dele e o fato de que um de seus jovens aprendizes criou principalmente, por trabalharem com ele e já saberem seus traços."*
>
> ***Héstia:*** *"Alguns traços de Leonardo da Vinci mais grossos vistos do outro lado da página e outros são mais claros. O esboço parece ser feito em grafite, que só foi descoberto anos depois da morte de Leonardo."*
>
> ***Afrodite:*** *"As pesquisas sugerem que o desenho é provavelmente uma cópia datada do final do século XX, mas Leonardo da Vinci viveu do final do século XV ao início do século XVI."*

Os três sujeitos, **Atena**, **Héstia** e **Afrodite** enfatizam as características temporais e objetivas como causas para a problematização da descoberta em questão. Entretanto, concentram suas explicações nos indícios descritos na própria questão.

A seguir apresentam-se exemplos de algumas repostas consideradas como **incompreensíveis** na questão 13. Mais uma vez, evidencia-se que os alunos possuem dificuldades em elaborar narrativas que expressem de forma coerente seu entendimento. Deparamo-nos com repostas sucintas e que demonstram, possivelmente, pouco hábito que possuem em exercícios que exigem a produção de narrativas.

> ***Apolo:*** *"A invenção dele foi ótima mesmo que isso não foi uma criatividade dele ou mesmo de outro."*
>
> ***Artémis:*** *"Povo acha que a pintura não e dele."*

Ainda se tratando da questão 13, segue abaixo a exemplificação de reposta **lacônica**:

> *Perséfone**:** "Verdade".*

Ao aportamos aqui, é necessário sintetizar a análise realizada pelas questões anteriores. Iniciamos com a **questão 12** que contém dados relevantes para discussão no campo da educação histórica e que contribuem para refletirmos acerca das percepções dos alunos sobre fontes históricas. Nas repostas a esta questão, aparentemente com uma abordagem simples ao investigar qual das produções disponibilizadas poderia ser usada como fonte histórica pelo historiador, os alunos revelaram em suas mensagens, aspectos importantes para o debate. Constatamos que aparecem em suas ideias à compreensão de que o testemunho ocular valida a fonte, pois, segundo estes sujeitos foi produzida por quem esteve presente no ato, estando, portanto, apto a descrevê-lo com fidedignidade. Aqui está mobilizada a ideia de confiabilidade da fonte pelo testemunho.

Outro aspecto que nos chamou atenção é o de os sujeitos optarem fortemente pelas fontes tidas como convencionais e mais antigas, afiançadas por eles como mais confiáveis para uso do historiador. Esta noção também se relaciona com o entendimento expresso em alguns sujeitos, da fonte primária como sendo mais adequada para a pesquisa histórica. Esta é uma noção limitada sobre o trabalho com fontes, que implica

em uma restrição do entendimento do que sejam fontes históricas e das possibilidades de que outras produções não convencionais também possam servir ao interesse do historiador, ao responder questões sobre o passado para além dos documentos ditos oficiais. Mesmo sendo esta uma discussão já há muito ampliada no campo da educação histórica, ao depararmos com ideias semelhantes as aqui encontradas, é perceptível que ainda tem sido pouca sua efetividade no ensino e na aprendizagem.

Ainda referente à questão 12, percebe-se, também, a atribuição de confiabilidade e escolha pelo segundo documento apresentado que traz o retrato da primeira missa no Brasil. Os alunos que fizeram opção por esta fonte, associam diretamente a importância do fenômeno histórico ocorrido para justificarem a escolha por esta produção como mais confiável. Aqui entendemos que existe uma influência do repertório cultural em uma noção que entende fenômenos religiosos cristãos como fatos de uso indispensáveis e indiscutíveis e, com grau de relevância superior aos demais quando usados para explicar o passado.

Continuando a reflexão sobre a mesma questão, a não escolha pela terceira fonte que apresenta a letra de uma música para interpretar o fenômeno histórico em questão, nos indica que a percepção dos alunos sobre o que pode ser usado como fonte histórica ainda é simplista e encontra-se restrita à compreensão de que uma produção secundária e artística, por exemplo, não pode ser caracterizada como fonte, logo, é inútil para produzir interpretações históricas. Embora as fontes primárias e secundárias se diferenciem temporalmente em relação à sua produção, sabe-se que elas também são construídas a partir da percepção de alguém e que, de alguma forma, por meio das questões do historiador, podem nos ajudar a inferir aspectos sobre o passado, inclusive em comparação entre ambas para um exercício crítico e que contextualize cada produção.

Para encerrar a síntese da questão 12, entende-se que o fato de apenas um aluno responder que todas as fontes podem ser trabalhadas pelo historiador, é um dado relevante em nossa pesquisa e que contribui para pensar o que ainda precisa ser potencializado no trabalho de ensino e aprendizagem no campo da educação histórica no que se refere ao uso das fontes pelos historiadores e, supostamente, ao pouco contato dos alunos com diferentes tipos delas em sala de aula. Entendemos que esta é uma noção indispensável para saber como a História é construída, contribuindo para que os alunos se aproximem da epistemologia da História.

Ainda com intuito de sintetizar o que as ideias dos alunos nos apresentaram, a **questão 13**, nos aponta aspectos significativos para o debate sobre a interpretação das fontes a partir das evidências. A questão pretendeu explorar a noção de evidência, para além do ato de classificar as informações das fontes como verdadeiras ou falsas, ou seja, nosso intuito era saber se os alunos entendem que os historiadores se baseiam em fundamentos e evidências para inferir sobre o passado.

As narrativas colhidas nessa questão expressam, no geral, a elaboração de um raciocínio formado por percepções de evidências que explicam o porquê do levantamento de novas hipóteses sobre questões históricas. Notadamente, os sujeitos utilizam aspectos do texto para justificar os motivos de novas possibilidades para o fato em análise. Nenhuma das narrativas faz menção ao trabalho investigativo do historiador, de pesquisa das evidências e elaboração de dúvidas acerca do fato em questão. As noções alinham-se ao entendimento de que existem informações corretas e outras não, mas não há ligação nas respostas com o trato científico do passado e a ideia de que a produção histórica segue uma racionalidade. Além disso, parece que para os alunos não está evidente a forma como opera o historiador no processo de reconstrução do passado.

Estas constatações chamam atenção para a importância de o ensino de História preocupar-se com uma aprendizagem que vise o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, preferencialmente, elaborado com ênfase na metodologia da História e nos princípios norteadores desta ciência, de modo a despertar ou aprimorar um raciocínio que permita tecer críticas a quaisquer fontes de informação e os ajude a formar ideias elaboradas e tomar decisões mais fundamentadas, relacionando assim, conhecimento histórico e vida.

CAPÍTULO 3: MULTIPERSCTIVIDADE E PROVISORIEDADE DA EXPLICAÇÃO HISTÓRICA

3.1 REFLETINDO ACERCA DA MULTIPERSPECTIVIDADE HISTÓRICA

Na mesma linha do segundo, neste capítulo apresenta-se uma abordagem analítica das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa às questões que tratam em tópicos das categorias *multiperspectividade* e *provisoriedade* da explicação histórica, visando explorar seu pensamento sobre a existência de diferentes explicações históricas para o mesmo fato e esclarecer se compreendem a provisoriedade das explicações históricas e os motivos dessa provisoriedade.

O conhecimento produzido pela ciência Histórica possui um caráter próprio de singularidades que compõem a sua natureza e, pelas possibilidades interpretativas, tem-se a existência do que Barca (2000) classifica como multiplicidade de perspectivas em História. Aqui, estamos de acordo com o pensamento desta autora, por entender que, a construção do conhecimento científico do passado, se dá por meio da elaboração interpretativa com base em questões suscitadas de acordo com perspectivas distintas do que se evoca sobre o passado. Embora nosso trabalho não tenha utilizado os níveis de pensamento propostos pela autora por entendermos que é de difícil aplicação à situação brasileira e tenhamos categorizado as ideias dos alunos de nossa pesquisa de modo mais simples (*elaborada*, *lacônica* e *incompreensível*), foi justamente o horizonte apontado por ela sobre multiperspectividade que inspirou as questões do instrumento relativas a tal categoria.

Barca (2000) avalia quais sentidos os alunos atribuem à explicação histórica e quais critérios usam para definir suas conclusões. Dessa forma, nos leva a entender que o pensamento dos jovens deve ser construído com vistas a considerar diversas possibilidades sobre um mesmo fator. Essa prática os levará, posteriormente, a justificarem a posição em que se chegou para que assim, as ideias possam ir além das informações dadas.

> Estes significados variam entre uma visão relativista e céptica, que salienta a contingência do conhecimento e, consequentemente, a necessidade da sua desconstrução, e uma visão objectivista, que reconhece a possibilidade de diversas reconstruções válidas do passado com recurso a critérios históricos específicos, e em que os indícios fornecidos pelas fontes são encarados como uma ponte para a realidade. (BARCA, 2000, p. 38)

Para compreender o método científico aplicado à História, Barca aponta que as teorias são uma produção da interpretação, pois, as abordagens históricas não podem ser testadas em experimentos. Essa constatação sustenta o argumento de que a História se constitui de explicações provisórias e não conclusivas, que não se operam no vazio, uma vez que são sempre passíveis de questionamentos. Isso resulta na seriedade da História como ciência, assegurando explicações bem fundamentadas com base nas evidências, já que "as explicações não podem ser confirmadas, mas podem ser apoiadas (pelas fontes) ou justificadas (através de uma posterior especificação dos factores envolvidos" (BARCA, 2000, p. 48). Inferimos que, ao ratificar a importância das evidências, a autora está nos alertando para que não se confunda provisoriedade ou multiperspectividade da explicação histórica com relativismos de pontos de vista.

O debate em torno da validade científica da História perpassa pela compreensão da distinção entre explicação do senso comum e explicação científica. Para essa discussão Isabel Barca (2000) apresenta os argumentos de Gardiner (1961), apontando que "cada forma de explicação referencia-se ao enquadramento conceptual correspondente", baseando-se ainda na afirmativa de Gardiner, lembra "[...] que estes argumentos não significam que as explicações tenham uma natureza diferente, nem que haja níveis superiores a outros" (BARCA, 2000, p. 48). Assim, entende-se que todas as explicações têm alguma validade, representam narrativas em disputa e têm finalidades variáveis em cada contexto.

Para a educação histórica interessa a compreensão por parte dos alunos de que a ciência histórica não opera com opiniões relativistas sobre o passado e para isso, como infere Barca (2001, p. 30), "eles precisam de exercitar um pensamento crítico, de aprender a seleccionar repostas mais adequadas sobre o real, passado e presente". Trata-se, portanto, da mobilização de conceitos referentes à metodologia e à construção do conhecimento histórico ao considerar suas bases de fundamentação e as questões que o circundam. A elaboração feita por Barca (2001) relativas à existência da perspectividade em História reforça a compreensão de que essa ciência atua metodologicamente com a multiplicidade de explicações entendidas como provisórias, mas fundamentadas cientificamente e, conforme pode-se depreender do excerto abaixo, para a autora o que fundamenta essa cientificidade são as evidências:

> As abordagens referidas aceitam a existência de uma multiplicidade de perspectivas em História, por relação com pressupostos e contextos de

> produção histórica diferenciados. Mas, a execpção da abordagem relativista, pressupõem também que, entre os historiadores, existem critérios intersubjetivos de validação das suas produções. Um deles e, porventura, o mais consensual, é o da consistência com a evidência, entendida com o conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado. Este critério constitui a linha de demarcação entre uma resposta histórica e uma resposta ficcional. (BARCA, 2001, p. 30)

Os critérios de validade para existência de uma multiplicidade de perspectivas consistentes cabem na abordagem da educação histórica e podem ser explorados para além da designação de considerar explicações verdadeiras ou falsas, o que nos leva a entender que a multiplicidade de explicações perpassa por sua amplitude e ajustamento entre o fenômeno e a realidade que o estrutura.

Narrar historicamente o passado por meio das evidências das fontes e produzir explicações que façam sentido para o presente significa dá significado para o conhecimento construído e formar uma consciência histórica que produza relação interativa entre as experiências vivenciadas temporalmente. A narrativa histórica que se aprende com a História não trata de uma aprendizagem preocupada somente em descrever o passado de forma cronológica e linear e sim da ação de apropriar-se do conhecimento científico do passado para a ressignificar o pensamento e a maneira de conceber as relações em sociedade. Em consonância com essa ideia

> Torna-se importante fazer com que os alunos estabeleçam relações cada vez mais complexas com o pensamento histórico, sendo caminhos reconstrutores do conhecimento, a ponto de recriarem narrativas acerca do passado e do presente, partindo do pressuposto que a aprendizagem histórica é multiperspectivada e ancorada na explicação histórica. Assim, entender que aprender história não significa aprender apenas uma única concepção, mas sim interpretar, explicar e narrar. (RIBAS, BUENO, BECKER e NUNES, 2020, p. 102)

Nessa direção, o entendimento da História como conhecimento a ser interpretado e ressignificado deve estar ancorado no desenvolvimento de noções explicativas por meio da narrativa. As narrativas históricas são construções sobre o passado, lidando com ações e fenômenos que envolvem uma estrutura, cujas respostas se darão de acordo com as questões elaboradas. Assim, se pensarmos que cada interpretação produz uma leitura, pois foram pensadas a partir de diferentes questões, é defensável a ideia de que as narrativas históricas não são únicas, reforçando a compreensão de Barca (2000) de que se as perguntas não são iguais, logo as repostas sobre o passado só podem resultar em explicações distintas.

As explicações históricas não se constituem por descrever a ocorrência de fenômenos isolados apenas, mas igualmente, por buscar compreender de que forma cada conjuntura corrobora para que os fatos aconteçam. E é a combinação dessas conjunturas e causas que interessam para entender as modificações temporais que refletem desde o micro ao macro acontecimento na composição das sociedades humanas.

Ao interpretar as narrativas e desenvolver explicações nossa via de pensamento para a prática torna-se possível por meio do desenvolvimento de uma consciência capaz de direcionar as ações na história do tempo presente. A explicação histórica nos possibilita a capacidade de variadas interpretações através da maneira como está posta, seja descrita – com ênfase na origem–, de forma estrutural– com foco nas causas–, entre outras possibilidades explicativas. Essas diversidades interpretativas da explicação histórica estão sintetizadas nas ideias de autores como Barca (2000), Lee (2006), Schimdt (2009), entre outros que tratam desta temática e contribuem para que a educação histórica seja pensada a partir destes aspectos, relacionados à forma de construção do pensamento e à mobilização da consciência histórica.

A ideia de progressão do pensamento histórico discutida por Lee (2006), nos leva a considerar as explicações científicas sobre o passado como uma reconstrução complexa que vai além das informações lineares, levando o processo de conhecimento histórico a uma dimensão progressiva. Assim, explicar historicamente os fenômenos do passado culmina na elaboração de respostas com base em diferentes critérios e modelos explicativos que se sustentam em perspectivas distintas no âmbito da racionalidade e sentido histórico.

Após a abordagem teórica encaminhada anteriormente sobre a categoria de multiperspectividade da História, passamos a análise dos dados.

3.1.1 Entendendo o pensamento dos alunos sobre multiperspectividade histórica

A **questão 14** trata da multiperspectividade das explicações históricas e apresenta aos alunos dois textos contendo diferentes versões acerca do mesmo fato histórico, seguidos da seguinte indagação: "*Ambos os textos foram escritos por historiadores e expressam visões sobre a violência da escravidão africana no Brasil. Um acha que ela não foi tão violenta, a outra discorda disso. Por que o mesmo fato é interpretado de maneiras diferentes pelos historiadores*?". Esta questão o quadro

abaixo indica a classificação que consideramos para o estudo das 12 repostas dos que obtivemos dos alunos.

Quadro 3 – Ideias de multiperspectividade da História

Quadro 3 – ***Ideais de multiperspectividade da História***		
CATEGORIA	OCORRÊNCIA	DESCRIÇÃO
ELABORADAS	08	Narrativas com grau de coerência e elaboração do pensamento ao fazer relação com a natureza da ciência histórica.
LACÔNICAS	01	Narrativas que exprimiram poucas palavras, respostas breves, sem apresentar justificativa para a interpretação.
INCOMPREENSÍVEIS	03	Dados incoerentes, sem possibilidade de compreensão e análise por não apresentar relação com a questão proposta.

Abaixo apresentam-se as narrativas que consideramos mais elaboradas e coerentes com a interpretação da questão.

> ***Atena:*** *"Porque existem duas versões de como realmente foi, a de quem praticava a escravidão e a de quem fazia existir essa escravidão (negros e brancos), então não dá pra ter uma certeza de como ocorreu, violenta ou não, por existir duas versões uma contrária da outra."*
>
> ***Mnemósine:*** *"Cada um tem uma visão diferente, um está comparando a escravidão do Brasil com a escravidão na América inglesa... E já o outro está falando apenas o que houve aqui. Mas na minha opinião, não devemos comparar com outros países o que houve aqui durante a escravidão, foi uma época terrível e os escravos sofriam muito com o açoitamento público e com o chicoteamento."*
>
> ***Deméter****: "Porque ambos viveram em épocas diferentes e Ambos são brancos."*
>
> ***Héstia:*** *"Alteram para sua versão e o seu ponto de vista, o texto que nega a violência é a prova que o historiador diminuiu fatos."*
>
> ***Têmis:*** *"Cada um historiador tem a opinião diferente mais existem alguns daqueles que são racistas*."
>
> ***Poseidon***: "*O período da escravidão, foi um dos mais desumanos que já passaram pela história do mundo, tão época é bastante complexa de se analisar."*

A narrativa de **Atena** parte do pressuposto de que existem dois lados a serem considerados em relação ao conceito substantivo da escravidão. Nesse sentido, a aluna demonstra uma compreensão de que as explicações históricas devem decidir entre os testemunhos de quem vivenciou o fenômeno em análise e que não há possibilidade de estabelecer uma certeza, demonstrando, portanto, uma compreensão cética sobre a temática histórica. Apesar de mobilizar uma noção empática em relação à História, o sujeito desta narrativa desconsidera a interpretação possível da ciência histórica por meio das evidências do passado. Então, inferimos que para ela as versões distintas nas explicações históricas se dão em decorrência da posição social em que cada grupo ocupa.

A narrativa de **Mnemósine** descreve o que as duas explicações trazem de diferente e utiliza o aspecto da comparação para justificar que, no seu entendimento, cada contexto é particular. Este sujeito demonstra uma compreensão histórica em relação à problemática do olhar generalizante ou descontextualizado para os fenômenos históricos.

O aluno **Deméter** mobiliza uma noção interessante ao argumentar que as visões são diferentes porque os seus produtores viveram em épocas diferentes, o que ilustra que este sujeito entende que as explicações históricas são produto do presente em que se vive e, por isso, distintas. Ele julga que as interpretações tratam do olhar de homens brancos para a escravidão, o que nos leva a inferir que sua compreensão ocorre em decorrência de tratar-se de questões ligadas à escravidão de pessoas negras. Com isso, o aluno demonstra relacionar a interpretação das narrativas históricas construídas cientificamente com suas experiências e com seu conhecimento histórico, que terminam por direcionar a elaboração do seu argumento para a temática. O aluno faz um julgamento crítico, porém, demonstra a compreensão restrita de que ao historiador cabe a construção da representação do passado apenas por meio do seu posicionamento social ou identitário.

Héstia parte também da noção de pontos de vista distintos entre as explicações. Para ela, ao negar a violência o autor "diminuiu os fatos". Esta é uma compreensão visivelmente elaborada a partir de um pensamento com algum grau de criticidade e problematização ao registrar que cada interpretação evidencia o que é do seu interesse. A mesma noção se apresenta na narrativa de **Têmis**, que considera a influência de uma posição por questões ideológicas. Ambos os sujeitos elaboram criticamente a análise, no entanto, percebe-se a problemática destas compreensões na

associação das narrativas históricas com o relativismo de opinião dos historiadores. Esta noção não contribui positivamente para a elaboração de um pensamento histórico que entenda a História como ciência embasada e que atende a critérios de cientificidade. Convém pensar sobre a percepção que os sujeitos apresentaram sobre construções baseadas em pontos de vista para que a aprendizagem histórica não recaia sobre a ideia de que a História se constrói com base em opiniões rasas.

O aluno **Poseidon** define que o fenômeno histórico em análise nas interpretações dos historiadores é complexo de ser analisado, estando embutida nesta compreensão a noção de impossibilidade da explicação histórica do passado. Aqui o aluno não mobiliza a percepção de que mesmo tratando-se de fatos complexos é possível construir uma narrativa validada por evidências extraídas das fontes.

Ainda tratando da mesma questão, abaixo está exemplificada a reposta que classificamos como **lacônica**:

> ***Persefóne:*** *"Não concordo".*

A seguir exemplificamos para a mesma questão, as repostas consideradas como **incompreensíveis**:

> ***Apolo:*** *"Ela foi tão violenta por que se trata de negros que serviram como escravo sem ganhar nenhum tustao."*
>
> ***Artémis:*** *"Por que um e um historia e outro e explicação."*
>
> ***Hera:*** *"Porque todos referem a forma recorrente da violência."*

Ao pretendermos saber qual a concepção dos alunos do ensino médio sobre a existência de diferentes explicações históricas para o mesmo fato, colocamos o desafio de explorar suas ideias acerca do caráter eminentemente multiperspectivo da História. Diante das questões apresentadas neste capítulo– inicialmente com duas perspectivas distintas em relação ao aspecto da violência e das características do processo de escravidão no Brasil–, as repostas dos alunos nos direcionam a um panorama representativo do que pensam sobre a temática da perspectividade histórica, subjacente ao conceito substantivo apresentado.

É perceptível que os alunos atribuem à possibilidade de distintas perspectivas a visão interpretativa do historiador, além disso, utilizam experiências do seu conhecimento histórico para elaborarem suas justificativas e posicionamentos. Os

alunos mobilizam conceitos ligados a violência, racismo e noções da realidade social para estabeleceram relação entre passado e presente, caminho importante para o pensamento histórico com sentido para a orientação temporal.

Nota-se que, é possível um trabalho com fontes e temáticas em perspectivas para que o aluno desenvolva o pensamento reflexivo acerca da construção do conhecimento do passado. As experiências dos sujeitos aparecem em suas narrativas e, influenciam no que pensam sobre os fenômenos da realidade social, dessa forma, é fundamental aprofundar noções relativas à criticidade das fontes e das informações contidas nelas, para que, o entendimento sobre o passado, seja visto com capacidade interpretativa e desvinculado da ideia de uma História única.

No próximo tópico deste capítulo, passamos a discutir a categoria provisoriedade histórica e as ideias dos alunos acerca dela, como mais um conceito inerente a ciência de referência e que desempenha papel importante no desenvolvimento do pensamento histórico.

3.2 REFLETINDO ACERCA DA PROVISORIEDADE HISTÓRICA

A História ancora-se em repostas provisórias estabelecidas no presente em que as questões foram suscitadas pelo anseio do historiador em compreender e propor uma explicação científica para as ações do homem do passado e como elas estruturaram a sociedade.

A interpretação histórica se constitui pela possibilidade de distintas interpretações, estas se situam em temporalidades e necessidades reflexivas sobre o passado em consonância com presente em que é construída. O caráter provisório das teorias científicas em História não as coloca em lugares de desconfiança, pois foram construídas como respostas ao que se pretende concluir dos fenômenos passados em um dado momento do presente. Como conclusões provisórias, a História redefine e reconstrói problemas e novas possibilidades por meio das respostas que busca. Diante disso, é necessária que a aprendizagem histórica e o desenvolvimento de uma pensamento sobre esta ciência esclareça que sobre um mesmo fato podem ser exploradas novas questões, levando os sujeitos a entenderem que trata-se de uma ciência em constante desenvolvimento.

Analisando conceitos como explicação e provisoriedade em História, a partir de teóricos como Piaget, Barca (2000) aprofundou um importante debate ao discutir a

cognição histórica e examinar as ideias dos alunos por meio da progressão do pensamento histórico, classificados por ela em níveis que vão do descritivo ao explicativo. Investigou também suas ideias em torno dos conceitos de probabilidade e causa. Assim, em sua pesquisa, Barca explora o pensamento histórico dos alunos a partir do enquadramento teórico de provisoriedade da explicação histórica que, segundo sua acepção "[...] é usado no sentido de uma resposta temporária à pergunta sobre por que é que ocorreu um dado acontecimento ou situação do passado" (BARCA, 2000, p. 43).

Os níveis do pensamento histórico foram classificados por ela em quatro modelos de explicação histórica identificados como: *nomológico-dedutivo* "baseia-se no pressuposto de que uma determinada ocorrência é deduzida a partir de uma lei geral, ou seja, quando atribuímos uma causa ou um conjunto de causa a um dado acontecimento" (BARCA, 2000, p. 43). O segundo modelo de explicação apontado é o *racional* que se contrapõe ao modelo dedutivo e se caracteriza pela consideração da autonomia investigativa da ciência histórica. Nele, constata-se que os acontecimentos históricos passam pelo processo de recriação e interpretação, pois, são únicos e, assim, diferem da noção de causalidade aplicada às outras ciências. O terceiro modelo de explicação histórica apresentado por Barca é o *narrativo* que tem nas evidências a consistência da explicação e enxerga a História como uma narrativa autoexplicativa. O quarto e último modelo tratado pela autora é o *estrutural*, que leva em conta as estruturas e condicionamentos sociais, culturais e econômicos, de modo que se considere a sociedade como uma estrutura integrada e sob as várias perspectivas que a compõem, analisando os fenômenos por meio da longa duração.

As explicações históricas se dão entrelaçadas pela elaboração argumentativa e que pretende compreender fenômenos e o contexto em que eles se dão. Diante disso, explicar historicamente o passado abrange reconstruir o sentido das ações pretéritas no presente, como inferem Ribas, Bueno, Becker e Nunes (2020, p. 101)

> A noção da explicação histórica acontece com a análise de evidências do passado, por meio de fragmentos presentes nos textos historiográficos, imagens, tirinhas, história em quadrinhos, filmes, músicas, de modo que construam narrativas históricas que produzam sentido.

Portanto, um trabalho bem gerenciado com as evidências por meio de questões formuladas pelos alunos ou pelos professores acerca da natureza da fonte, da origem e

do contexto de sua produção possibilita a compreensão do caráter provisório da História.

As características da explicação histórica são de cunho interpretativo, por meio de uma análise metahistórica resulta em uma percepção explicativa das sociedades e do mundo. O conhecimento histórico como constructo intelectual é antecedido pelas experiências do próprio passado prático dos sujeitos, das suas memórias e vivências, através do que é experienciado, tem-se a construção de explicações históricas formuladas a partir das relações temporais estabelecidas.

Acerca das teorias que discutem a provisoriedade das explicações históricas Barca (2001, p. 30) explica que "os autores que defendem um realismo crítico [...] consideram que as explicações históricas são provisórias porque prosseguem continuamente na descoberta, sempre parcelar, da realidade humana e social". Isto significa compreender a riqueza das produções históricas ao delinearem o conhecimento como interminável e ilimitado.

Entende-se que as teorias científicas comungam da mesma perspectiva de respostas provisórias que a História, válida para qualquer área do conhecimento, pois a ciência não estabelece conclusões definitivas. O conhecimento pode ser revisitado com base em evidências científicas e, assim, por exemplo, como as ciências da saúde evoluem e se atualizam, a ciência histórica também não profere conhecimentos sobre a sociedade ao longo do tempo com fórmulas últimas e imutáveis.

O objeto de estudo da História não é passível de observação direta tendo, por isso, de ser interpretado pelas evidências do passado, o que não impossibilita que esta ciência seja plausível em suas explicações. As relações com o conhecimento são intersubjetivas e se dão embutidas pelo juízo de valor inerente ao historiador que, como ser social está sujeito ao seu tempo em suas limitações, possibilidades e ideias reinantes. O que se pretende, no entanto, é uma aproximação máxima de explicações com fundamentação metodológica para validá-las como verdadeiras.

Diante do exposto, empreende-se que, a História dá repostas provisórias sobre o passado interpretado através de questões carentes de explicações no presente, por isso, nenhuma conclusão é encerrada, ela pode fazer emergir novos elementos ao considerar novas perspectivas. A noção de provisoriedade da explicação histórica no processo de formação da consciência dos sujeitos encaminha a reconstrução dos significados que o conhecimento tem como orientador das ações humanas. Nesse sentido, na educação histórica, entender que o conhecimento é fruto da interpretação

e não está encerrado, facilita a compreensão de que a ciência histórica atua com uma percepção dinâmica de leitura e elaboração de narrativas provisórias.

Portanto, a análise das ideias dos alunos acerca do conceito de provisoriedade ajuda na reflexão sobre o desenvolvimento desta categoria no pensamento histórico. A seguir, passamos a análise acerca do que os alunos pensam em questões que envolvem o caráter provisório da História.

3.2.1 Entendendo o pensamento dos alunos sobre provisoriedade histórica

As **questões 15**, **16** e **17**, elencadas no quadro abaixo, darão corpo a análise das 32 repostas que representam o que os alunos pensam em relação à provisoriedade das explicações históricas.

Quadro 4 - Ideias de provisoriedade da História

Quadro 4 – ***Ideais de provisoriedade da história***		
CATEGORIA	OCORRÊNCIA	DESCRIÇÃO
ELABORADAS	21	Narrativas com grau de coerência e elaboração do pensamento ao fazer relação com a natureza da ciência histórica.
LACÔNICAS	04	Narrativas que exprimiram poucas palavras, respostas breves, sem apresentar justificativa para a interpretação.
INCOMPREENSÍVEIS	07	Dados incoerentes, sem possibilidade de compreensão e análise por não apresentar relação com a questão proposta.

Como aporte teórico para a leitura interpretativa dos dados desta pesquisa, as análises de Barca (2000) acerca das ideias históricas dos jovens portugueses referentes a provisoriedade das explicações históricas – conceituação que está pautada em uma reflexão filosófica sobre critérios de objetividade e perceptividade em História– direcionam a reflexão dos nossos dados e sobre a diversificação do pensamento desde narrativas construídas com algum sentido histórico até construções pouco elaboradas e

fragmentadas que, certamente, nos revelam dimensões externas que influenciam na construção do conhecimento pelos sujeitos na escola.

A **questão 15** se refere à análise sobre a ideia de **provisoriedade das explicações históricas**. Para explorar este conceito, novamente foram apresentadas aos alunos duas versões históricas distintas, desta vez tratando da chegada dos portugueses ao Brasil, uma usando o termo "descoberta" e outra criticando-o. Em seguida, lhes foi perguntado: "*Ao longo do tempo a História muda a explicação sobre alguns fatos do passado, estando em constante reconstrução. Em sua opinião, por que isso acontece?"*.

Organizamos as narrativas desta questão por blocos de ideias que facilitam perceber as mobilizações feitas pelos alunos. Inicialmente, vejamos as narrativas que apresentam como justificativa para novas explicações históricas a evolução das pesquisas e descobertas posteriores da História:

> ***Atena:*** *"Acontece porque cada vez mais, cada dia mais os estudantes de história conhecem novos casos, coisas aparecem, destalhes pequenos são notados o que foi fazer uma história gigantesca mudar, então acho que tudo isso acontece exatamente pela evolução do estudo e novas descobertas."*
>
> ***Mnemósine:*** *"Isso acontece por que quanto mais o tempo passa, mais estudados é os fatos do passado. Com o passar o tempo o conhecimento acaba crescendo mais e mais."*
>
> ***Selene:*** *"Porque ao passar do tempo eles têm uma visão mas ampla dos fatos, trazendo assim uma explicação melhor das histórias ocorridas."*
>
> ***Afrodite:*** *"Conforme o tempo vai passando a sociedade vai mudando, e com isso vem a necessidade de se reconstruir."*

Para os sujeitos das repostas acima a ideia de evolução e reconstrução do conhecimento baseadas em novas descobertas, alicerça o processo evolutivo do que se conhece acerca do passado. Para eles, conforme as mudanças ocorrem na sociedade, o conhecimento também se transforma. Estas narrativas manifestam o entendimento de que a História não é um conhecimento estagnado, sendo reconstruída no tempo presente. Nota-se, ademais, que os sujeitos associam a profundidade dos estudos dos fatos como responsável pelos novos conhecimentos. Estas compreensões contribuem na elaboração de um pensamento histórico centrado no caráter evolutivo e inacabado do conhecimento científico que não produz verdades definitivas sobre o passado.

Nas próximas narrativas destacamos a percepção dos alunos sobre novas interpretações de afirmações históricas, o que aqui consideramos como a mobilização da ideia de **multiperspectividade e provisoriedade da História:**

> ***Hera:*** *"Pq dentro dessa visão q civilização europeia é considerada como sendo superior as civilizações."*
>
> ***Poseidon:*** *"Simples, a história é contada pelos vencedores, porém, quando ouvimos as versões dos derrotados, sabemos que não é bem assim."*

As narrativas dos alunos **Hera** e **Poseidon** apresentam-se baseadas em uma concepção crítica que envolve a construção da História como percepção única de valorização e superioridade de grupos civilizatórios enaltecidos pela historiografia e que, em consequência disso, promoveu o estabelecimento de uma História vista de cima. Para os sujeitos destas narrativas, a História se reconstrói ao escutar outras vozes do passado, noção importante para o desenvolvimento dos preceitos da abordagem de educação histórica comprometida com a inserção e o conhecimento da diversidade identitária pertencente aos homens do passado e do presente.

Por último, para a análise desta questão trazemos as narrativas que demonstram a ideia de **História como informação:**

> ***Héstia****: "A informação é passada para novas pessoas e elas sempre modificam algo quando for rapassar a informação."*
>
> ***Têmis:*** *"Porque ao longo do tempo as histórias vai sendo passadas para as pessoas de maneira diferente."*

Nas narrativas acima nota-se a presença de percepções centradas na forma de transmissão do conhecimento que também aparece como motivo para modificação desse conhecimento. Estes alunos associam as explicações históricas a informações que podem ser alteradas conforme o critério particular das pessoas. Esta forma de conceber a História e suas construções sobre o passado impacta na compreensão da História como trato científico do passado e que se diferencia do caráter da mera informação pelos critérios metodológicos que possui. A História vista como informação na educação histórica, gera impactos negativos para a elaboração de um pensamento histórico complexo, pois, há a apropriação da ideia da História confundida com relativismo de opinião e pouco aprofundamento analítico.

Nesta questão não houve a ocorrência de nenhuma reposta considerada como **lacônica**. Abaixo estão os exemplos das repostas categorizadas por nós como **incompreensíveis**:

> ***Deméter:*** *"Porque tudo que acontece é registrado."*
> ***Artémis:*** ***"****Não a aconteceu."*
> ***Perséfone:*** *"Faustoso."*

A **questão 16** visou identificar o entendimento dos alunos sobre como novos achados de vestígios do passado podem mudar certezas firmadas sobre ele. Para alcançar tal intento, apresentamos um texto abordando a descoberta de ossadas que - contrariamente ao que se pensava até então – indicam grande presença de mulheres caçadoras na América pré-histórica, interrogando, depois de um breve enunciado, "*Como as descobertas podem mudar aquilo que já sabíamos sobre o passado?*". Em resposta a esta questão, obtivemos a narrativas que seguem abaixo, consideradas por nós como **elaboradas** por evidenciaram aspectos importantes para análise:

> ***Atena:*** *"Muita coisa nesse mundo ainda não foi descoberta, e cada dia mais elas vão aparecendo, talvez tínhamos uma visão de que só homens caçavam por talvez só terem encontrados vestígios disso, mas agora que foram encontrados de mulheres modifica o fato por ter sido descoberta agora, aquilo era somente o que sabíamos no MOMENTO, mas como eu disse, todo dia o estudo evolui."*
>
> ***Mnemósine:*** *"Com o conhecimento que os historiadores adquirem cada vez mais..."*
>
> ***Héstia:*** *"A descoberta pode modificar o histórico, acrescentado ou diminuindo fatos que ja sabíamos."*
>
> ***Poseidon:*** *"As novas descobertas nos ajudam a entender como o ser humano evoluiu do seu ancestral comum, até chegar ao homo sapiens, é necessário muito estudo e tempo, e como poucas evidências que temos na época, qualquer descoberta, muda tudo."*
>
> ***Selene:*** *"Porque durante o Tempo pôde houver descobertas, que nos faz ter uma visão diferente."*
>
> ***Afrodite:*** ***"****Essa descoberta faz com que pessoas machistas parem para analisar os seus argumentos, mulheres são e sempre foram capazes de realizar qualquer tipo de tarefa, e essa descoberta só reforça isso."*

As narrativas colhidas exprimem no geral a noção de modificações por meio de novas evidências do passado e como isso pode mudar o entendimento humano sobre o conhecimento já sedimentado.

A narrativa de **Atena** exercita a noção de que os vestígios fundamentam o que sabemos sobre o passado em um determinado período. Ao destacar a palavra "MOMENTO", ela expressa a compreensão de provisoriedade da explicação histórica, que ao passar por novas descobertas, estão sujeitas às modificações e evoluções. Esta noção aproxima-se das características apontadas por Barca no modelo de explicação histórica *racional*, nele busca-se a compreensão por meio da natureza reconstrutiva, inerente a História, explicada pela autora nos seguintes termos: "o pressuposto fundamental desta abordagem é que os acontecimentos humanos, que constituem o cerne da História, são únicos e podem apenas ser recriados através da compreensão e da interpretação" (BARCA, 2000, p. 50).

Para o aluno **Poseidon** as novas descobertas podem representar grandes mudanças nas explicações históricas, pois considera que as evidências existentes acerca do passado são poucas, o que nos leva a perceber que ele entende a importância das evidências como elementos basilares na produção e atualização do conhecimento histórico.

Os alunos **Mnemósine**, **Héstia** e **Selene** partem da compreensão de que a História pode contar com novas descobertas e conhecimentos acerca do passado, ou seja, que não é um conhecimento acabado. Este entendimento interessa por ajudar a perceber que a educação histórica pode desenvolver nos sujeitos a noção de incompletude do conhecimento científico. Tal noção encontra ressonância com o modelo de explicação *racional* descrito por Barca (2000), segundo o qual o passado não é fixo, constituindo-se em uma recriação do pensamento, evidenciando uma forma autônoma de conhecer.

A aluna **Afrodite** faz uma associação direta da questão com a desconstrução da ideia tradicionalmente atribuída ao papel das mulheres, ou seja, ela consegue vincular novas descobertas sobre o passado e possíveis mudanças de pensamento provocadas por essas descobertas, exercício interessante para um pensamento histórico que atribui sentido ao conhecimento histórico por conseguir indicar – mesmo que de forma subliminar – que a maneira como olhamos para o passado pode nos ajudar a entender o presente e perspectivar futuros diferentes. A noção desenvolvida por esta aluna aproxima-se das características apontas por Barca (2000) do modelo de explicação histórica *estrutural*, cujo cerne enfatiza a ideia da conjuntura que envolve o fenômeno e as estruturas sociais que o explicam.

Nota-se que mesmo ligadas ao senso comum, os sujeitos mobilizam algumas compreensões mínimas em relação à ciência histórica. A noção de análise do passado, por exemplo, aparece recorrentemente ligada ao fato direto e à percepção de que com o passar do tempo e novos estudos, as explicações históricas vão sendo aprimoradas, o que costuma ocorrer de fato, especialmente quando se trata de temas polêmicos ou pouco abordados pela historiografia.

Continuando a tratar da **questão 16**, abaixo estão demonstrados exemplos das repostas **lacônicas** e, a seguir, de uma reposta **incompreensível** também desta questão:

> ***Perséfone:*** *"Não."*
> ***Hera:*** *"As mulheres também seriam caçadoras."*
> ***Perséfone:*** *"Não."*

Reposta incompreensível:

> ***Artémis:*** *"não passado e passado."*

A **questão 17** complementa a apresentação das ideias dos alunos sobre a provisoriedade das explicações históricas. Para tanto, disponibilizamos uma imagem contendo o autorretrato da pintora Artemísia, acrescido de um breve comentários sobre a ausência de seu nome entre os grandes artistas do Renascimento e perguntamos: "*Em sua opinião, por que alguns temas que não apareciam na História, começam a ser tratados pelos historiadores com o passar do tempo?"*, obtendo as narrativas a seguir, enquadradas como **elaboradas**.

> **Atena:** "*Porque esses temas são colocados pelo que agrada as pessoas, como dito no texto, o feminismo foi escondido durante muito tempo, porque as pessoas naquela época tinham em mente que tudo feito devia ser relacionado ao HOMEM, ou que só ele sabia fazer, mas com o passar do tempo que o ser humano foi normalizando o trabalho feminino, coisas foram aparecendo por ser um tema normal nos dias atuais, é exatamente o que acontece com esses temas que aparecem com o passar do tempo."*
>
> ***Mnemósine:*** "*Antes o homem apareciam bem mais, e com o passar do tempo as mulheres foram aparecendo mais... Antes era comum só o 'homem' aparecer e as mulheres não serem vistas".*

> ***Héstia:*** *"Porque alguns assuntos só vem a tona depois. Muitos assuntos ainda não foram cem por cento descobertos e o presente vai ser um novo tema histórico acrescentado no futuro."*
>
> ***Têmis:*** *"Porque os historiadores vão tendo a necessidade de passar esses temas pra sociedade."*
>
> ***Selene:*** *"Porque eles vão descobrindo com o tempo."*
>
> ***Afrodite:*** *"Pois grandes artistas mereçem ser retratados. Antes, por causa da nossa sociedade patriarcal, mulheres esplendidamente talentosas foram escondidas, foram caladas para que dessem voz, e espaço para os homens, porém com o tempo a sociedade foi mudando, e a necessidade de esconder essas artistas foi diminuindo."*
>
> ***Poseidon:*** *"O patriarcado afundou as mulheres ao longo dos séculos, mas com a chegada do feminismo isso mudou, mas isso não acontecia apenas com mulheres, artistas, negros, deficientes, asiáticos, nunca são glorificados, mas hoje as coisa são diferentes, por que, essas minorias hoje em dia tem voz."*

As narrativas acima escritas pelos sujeitos desta pesquisa expressam noções importantes para o entendimento da categoria de provisoriedade das explicações históricas. Em um panorama geral, eles não associam diretamente os aspectos metodológicos da História, relacionam em sua maioria o surgimento de novos fatos como responsável pelas atualizações das explicações históricas.

É perceptível que para estes jovens as explicações privilegiam temas históricos de interesse e de acordo com as necessidades dos historiadores, como fica evidente na narrativa da aluna **Atena** para quem novas temáticas emergem de acordo com as mudanças sociais, assim como a aluna **Mnemósine**, que destaca o aparecimento da mulher na História como uma nova posição dada a ela em decorrência da necessidade de serem vistas. Essa noção, discutida por Rüsen (2013), está ligada ao caráter processual do aprendizado histórico em que as carências de orientação do presente guiam o retorno ao passado e, consequentemente, ao seu questionamento. Além disso, estas concepções podem ser associadas à noção de explicação *estrutural* da História, pois utiliza as ocorrências sociais e as suas modificações para compreender a estrutura dos fenômenos. Os sujeitos destacaram em suas narrativas, ainda que superficialmente, experiências do presente e abertura de novos temas históricos pelas urgências que vão surgindo na sociedade do presente. Acerca dessa ideia, Rüsen (2013, p. 44) aponta que

> O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória

> histórica. [...]. Somente quando a história deixar ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ser ela apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana.

Para a aluna **Héstia**, as narrativas são provisórias *"Porque alguns assuntos só vem a tona depois. Muitos assuntos ainda não foram cem por cento descobertos e o presente vai ser um novo tema histórico acrescentado no futuro"*. As associações feitas por respostas como esta têm aproximação com as concepções próprias da ciência histórica, pois, embora por meio de elaborações superficiais, expressam o entendimento de que a História tem respostas provisórias e é construída em um processo de continuidade. Nesse mesmo sentido os alunos **Têmis** e **Selene** demonstram entender que o conhecimento Histórico é permanentemente reconstruído. **Têmis** expressa à noção de que são as carências do tempo presente que orientam a necessidade dos historiadores em trazer novos temas para a sociedade, associação importante para apropriar-se da construção do conhecimento histórico e que assemelham-se com o modelo *narrativo* apontado por Barca (2000), no qual a História se constitui como autoexplicativa de acordo com a evidência.

Assim como **Atena** e **Mnemósine**, tanto para **Afrodite** como para **Poseidon**, a abertura de novas temáticas é possibilitada pelas mudanças ocorridas na sociedade e pela apropriação de novas formas de organização cultural. Estes alunos citam a sociedade patriarcal como responsável pelo ocultamento de grupos minoritários e pelo silenciamento de suas vozes na História. Estas elaborações contribuem para pensar a educação histórica como meio de estabelecimento de sentido na leitura do passado e do presente, de forma que os sujeitos percebam que a História está em constante construção e é feita por homens e mulheres agentes em seu próprio tempo.

Para essa questão trazemos os seguintes exemplos de repostas **lacônicas** e, em seguida, **incompreensíveis**:

> ***Perséfone:*** *"Verdade"* (lacônica)
> ***Deméter:*** *"Porque na quela época erá diferente"* (incompreensível)
> ***Artémis:*** *"povo foi respeita dando ela"* (incompreensível)

Ao finalizar as análises das narrativas deste capítulo, ressaltamos que as percepções das experiências do passado e do presente representam um critério crucial

para o pensamento histórico em elaboração. A memória que se evoca do passado está relacionada com as carências de orientação do que se vivência. Entender que as explicações e temas históricos são inacabados permite refletir sobre o que ainda não se conhece, sobre o passado associado ao presente.

Em síntese, demonstram compreender que as explicações históricas resultam da interpretação de quem as produz. O que chama atenção em relação a esse achado é que os motivos apresentados pelos sujeitos desta pesquisa são distintos, já que aparecem argumentos que a justificam como existência de diferentes pontos de vista, contexto em que o historiador viveu e posição ideológica dos historiadores. Com estes elementos, entende-se que os alunos revelam o reconhecimento da multiperspectividade da História e em suas elaborações partem, primordialmente, do princípio de que essas diferenças se estabelecem a partir da intencionalidade de quem escreve. Nossa constatação para esta análise é de que a educação histórica tem desenvolvido nestes sujeitos a percepção crítica em relação à História como resultado das interpretações dos historiadores e que eles entendem que esta ciência pode construir diferentes interpretações por meio de perspectivas distintas, noção importante para a compreensão de que as repostas históricas não são únicas. No entanto, nos chama atenção também a necessidade de atentarmos ao perigo de reduzir as afirmações históricas como fruto apenas dos interesses e opiniões do historiador, sem reconhecimento do processo científico pelo qual passa a interpretação do passado.

As noções de provisoriedade expressas nas narrativas das três últimas questões analisadas apontam aspectos relevantes para a compreensão das ideias desses sujeitos, que demonstram estar de acordo que as temáticas históricas não estão encerradas nas explicações já construídas. Também mobilizam uma noção crítica acerca de grupos minoritários ocultados nos discursos históricos em detrimento de grupos tidos como superiores. Nessa direção, os sujeitos de nossa pesquisa consideram a provisoriedade como possibilidade para mudanças no conhecimento histórico e expressam, notadamente, o sentido histórico em suas interpretações, em ligação com o seu repertório histórico e cultural.

Nota-se ainda a pouca menção ou ausência de referência direta ao trabalho do historiador como estudo metodológico, guiado por interpretações das evidências, já que alguns sujeitos ainda mencionam as descobertas e as transformações quase que como algo natural, previsto para acontecer. Dessa forma, a mobilização maior se dá

no sentido de descrições sobre o que consideram como justificativas, em detrimento de explicações ligadas ao entendimento de como se chega ao conhecimento histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar aqui, pretendemos que as problemáticas por nós colocadas para pensar a aprendizagem histórica e formuladas diante do que nos desassossega como educadores, possam ter sido contemplados nas discussões dos dados, em conjunto com as teorias elencadas para subsidiar nossa análise. Neste momento podemos fazer considerações não conclusivas com base no conhecimento teórico e experiencial obtido ao longo da trajetória de construção deste trabalho. Colocamos como desafio conhecer as ideias que os alunos do 1º ano do ensino médio do município de Planalto - BA têm em relação ao conceito verdade histórica e em ligação com outros conceitos (*fontes* e *evidências*, *multiperspectividade* e *provisoriedade* da explicação histórica) que envolvem a ciência de referência em sua dimensão epistemológica.

Seguindo a metodologia que propomos para a análise dos dados, discutimos qualitativamente – sem oposição aos dados quantitativos – o que os alunos pensam e expressam em suas repostas sobre a ciência histórica em seu âmbito de saber construído com ênfase na aproximação verdadeira com o passado.

Para isso, aplicamos um questionário em formato digital que buscou recolher dados sobre as temáticas exploradas em cada questão, disponibilizado às turmas de 1° ano dos turnos matutino e vespertino do Colégio Estadual de Planalto - BA, por meio de grupos do aplicativo whatsapp. Contamos com a participação efetiva de 16alunos no total, quantitativo que embora pequeno se justifica pelo contexto vivido pela educação no cenário de afastamento das unidades escolares no ano de 2020, em decorrência do surto epidêmico da Covid-19 que se instalou mundialmente.

A discussão teórica encaminhada por esta dissertação pretendeu fazer um panorama das produções vinculadas ao nosso tema, buscando saber o que tem sido pesquisados no campo da educação histórica no Brasil. Além desse levantamento, utilizamos ainda, alguns autores de outros países, como Portugal, Inglaterra e Alemanha. O contato com esses autores, possibilitou estabelecer um intercâmbio entre as discussões por eles propostas e atemática do nosso trabalho. Com efeito, não foi realizado um levantamento na totalidade das contribuições teóricas do campo– o que seria impossível no âmbito desse trabalho –, mas entendemos que o mapeamento realizado possibilitou o diálogo com um quadro de autores, selecionados pela relação com o tema. Nesse sentido, não estão esgotadas nas referências teóricas aqui convidadas para o diálogo toda a produção vigente e relacionada com a nossa proposta. Há,

portanto, muito ainda a se conhecer e ampliar em termos de conhecimento sobre a temática em foco.

O campo de pesquisa foi apresentado no texto de acordo com o conhecimento e o habitual convívio da pesquisadora como ex-aluna e como parte do quadro atual de professores da instituição. Além disso, contamos com os dados fornecidos pela direção da escola, que nos ajudaram a desenhar um pouco o que esta escola é e o que representa para a comunidade, sendo a única instituição a oferecer a modalidade do ensino médio no município, com uma história de tradição e reconhecimento por sua influência na formação de várias gerações de jovens cidadãos que compõem a sociedade do município de Planalto - BA. A unidade escolar atende a um público diverso, oriundo das zonas urbana e rural, com maioria dos alunos considerados de baixa-renda, de acordo com levantamento feito pela própria escola e evidenciado também no recorte do nosso grupo de alunos. No que tange à cultura juvenil, esta instituição possui significativa vivência entre alunos, funcionários e a comunidade, representando um importante espaço de manifestação dessa cultura.

A inquietação de refletir sobre a aprendizagem histórica, tentando alcançar as ideias dos alunos, norteou nossa discussão para uma reflexão no campo da educação história que passa por um período de alargamento das suas pesquisas e temáticas no Brasil. Nesse momento de reestruturação das abordagens sobre educação histórica, as ideias dos alunos têm sido de grande interesse para os pesquisadores do campo, com ênfase no protagonismo do aluno como sujeito autônomo no seu processo de construção do conhecimento. Além da consideração que reiteramos, defendemos que para saber ensinar é preciso aprender como o aluno apropria-se do saber histórico concebido cientificamente e o expressa em suas ideias por meio das explicações.

Entendemos o papel da aprendizagem histórica e das suas múltiplas possibilidades de leitura do mundo em que se vive e, por isso, acreditamos que a relação estabelecida pelos sujeitos entre a apropriação conceitual e a interpretação das afirmações históricas possibilita o diálogo com o que é vivenciado na prática. Dessa forma, é de suma importância que as ideias construídas pelos alunos sejam alvo de plena atenção no exercício docente e nas nossas reflexões teóricas. Uma das possibilidades de conhecer tais ideias se dá pela via que aqui nos propomos, ler narrativas e buscar entender por meio delas, com auxílio das reflexões teóricas, quais concepções os alunos possuem acercado conceito verdade histórica, central nesta investigação e dos demais conceitos que elegemos, por entender que o circundam.

Ao categorizar as repostas dos alunos, inicialmente, é importante ressaltar a percepção deque existe ainda uma significativa dificuldade e/ou resistência por parte deles na construção de narrativas que extrapolem o senso comum e aprofundem, de forma complexa, a interpretação das perguntas, aspecto relativo a questões internas e externas ainda vigentes no ensino e aprendizagem como: ausência ou pouca prática de trabalho interdisciplinar, contato limitado com questões interpretativas em detrimento de questões objetivas, entre outros fatores que aqui não conseguiremos explanar em sua totalidade. Consideramos importante apontar estes aspectos, pois, devem fazer parte das preocupações da educação histórica, já que, impactam significativamente no aprimoramento das ideias históricas dos alunos.

Em relação à temática verdade histórica, consideramos que os resultados desta pesquisa evidenciam que os alunos possuem ideias de que a História científica tem compromisso com a construção de afirmações verdadeiras sobre o passado, embora não expressem isso de forma sofisticada. É interessante ressaltar que eles revelam a noção de que existe uma verdade na História que deve ser buscada pelo historiador ao se aproximar dos fatos. A concepção preocupante percebida nos dados está em demonstrarem que estes sujeitos acreditam que a simples leitura do passado pode transportá-los para os fatos históricos tais quais eles ocorreram.

Existe, portanto, a necessidade de desenvolver nos sujeitos uma construção ligada à condição de que a ciência histórica não produz uma cópia do passado, que ela atua com base na interpretação dos fenômenos, validada pela abordagem teórico-metodológica e pela evidência na qual se baseia. São construções verdadeiras, no entanto, apresentadas de forma interpelativa pelo historiador, ou seja, é ainda necessário o entendimento de que a verdade buscada pela História não está ligada a trazer o passado tal qual ele ocorreu, por ser isso impossível. Mesmo que o passado pudesse ser visto diante dos olhos do historiador, ele não poderia ser copiado, e sim apresentado de forma criteriosa e interpretada por meio do que ele pergunta e torna verdadeiro pelas fontes as quais conferiu autoridade.

Nossas considerações continuam com o objetivo de apresentar o que a pesquisa possibilitou entender sobre as noções que os alunos têm em relação ao que pode ser usado como fonte histórica. As ideias dos alunos relativas a esta concepção revelam o entendimento de que os fatos do passado são lidos como fenômenos dados e a naturalização dos acontecimentos e das mudanças ocorridas temporalmente se destacam nas narrativas, o que indica uma problemática a ser refletida para o a reconstrução do

sentido histórico referente às produções e ao uso das fontes históricas. No grupo de alunos participantes da pesquisa há, portanto, a tendência de perceber as explicações dos fatos objetificados e prontos para uma descrição, de acordo com o que ele apresenta visivelmente.

Outro aspecto importante para as considerações deste trabalho é que os sujeitos da pesquisa possuem, em sua maioria, a ideia de que os documentos escritos ou convencionais são os mais adequados para o uso do historiador. Esta noção é suscetível de cuidado, pois demonstra que os alunos ainda não possuem uma elaboração conceitual sofisticada quanto ao que pode ser utilizado como fonte e, consequentemente, não adotam uma postura crítica em relação ao seu contexto de produção e aos critérios de seleção das fontes adotados pelo historiador, em acordo com as questões que pretende responder. Estes dados contribuem para pensar a educação histórica a partir das lacunas que ainda existem no processo de ensino e aprendizagem e no uso das fontes em sala de aula.

O conceito de evidência foi explorado a partir do que elas possibilitam em termos de inferência acerca do passado. Nota-se que como noção mais complexa e entrelaçada à compreensão de fontes, os sujeitos explicaram recorrentemente o que possibilita uma inferência sobre o fenômeno histórico valendo-se de exemplos contidos nos textos e nas iconografias do próprio questionário. Percebe-se que suas explicações se direcionam para o que se mostra aparente nas informações, não extrapolando o que pode ser inferido e questionado para além do visível.

Como noções elaboradas de forma mais sofisticada pelos sujeitos, a provisoriedade histórica e o caráter multiperspectivo das explicações históricas chama-nos atenção pela apresentação de compreensões relativas à possibilidade de que a História pode ser relida, e que isso se faz possível graças às modificações temporais nas quis os sujeitos estão inseridos. Podemos afirmar ainda que os alunos apontam a existência de perspectivas diferentes na História. Apesar da importância de tal noção, ela inspira cautela no tocante à construção do conhecimento histórico, percebido como resultante da opinião do historiador, sem considerar os critérios científicos a que ele deve estar submetido.

Observamos também que os sujeitos têm postura crítica diante de temas históricos que passam a ser privilegiados e aparentam entender que isso é inerente às transformações sociais pelas quais as sociedades passam. Para isso, utilizam conhecimentos próprios e o sentido histórico é aplicado à vida prática. No entanto,

ainda carecem de um aprofundamento mais complexo e sofisticado em suas ideias relativas à História como trato científico do passado.

Entendemos que não podemos fazer generalizações ou conclusões definitivas. No entanto, os resultados analíticos demonstram que no âmbito escolar a educação histórica tem percorrido um caminho frutífero no que tange ao aprimoramento de noções críticas. Contudo, ainda possui lacunas que necessitam ser exploradas de forma mais complexa, pois a forma como aprendem interfere nas ideias que os alunos constroem, na maneira como se apropriam da História e no sentido que atribuem a ela para suas experiências de vida e para a forma como orientam suas ações por meio do conhecimento histórico.

Em última análise, e já previamente cientes de que as repostas não estão esgotadas, entende-se que esta pesquisa resulta em algumas lacunas que nos inquietam como possibilidade de outras investigações, a exemplo das que seguem: “a verdade do passado histórico é entendida pelos alunos como transposição fiel nas narrativas históricas?”; “Por que os alunos valorizam mais a fonte histórica convencional?”; ou ainda, “Por que os alunos entendem a fonte primária como mais confiável para a explicação do passado?”; “Os alunos entendem a evidência histórica como o que pode estar visível nas informações?”. São questionamentos que podem direcionar novos estudos que ajudem a compreender melhor as formas de ensinar e aprender História.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, Fabricio. O trabalho com fontes impressas periódicas nas aulas de história: um estudo de caso sobre o desenvolvimento do pensamento histórico. Mestrado Profissional em Ensino de História – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.2018. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431551/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fabricio%20Adriano%20Profhist%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 04 abril de 2020.

AGUIAR, Edinalva Padre. *O Ensinado, o Aprendido: a Educação Histórica e a Consciência Histórica*. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2013.

ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender História com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. 2011. 322 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

AQUINO, M. A. S. *Conhecimento Histórico e Decisões Políticas de Alunos do Ensino Médio de Vitoria da Conquista - BA*. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia (Estado), 2017.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar em revista*, v. 22, p. 151-170, 2006.

BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em Educação Histórica:* actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica, 1, Braga. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2001.

BARCA, Isabel. Aula-oficina: do projeto à avaliação. BARCA, Isabel. (Org.). Para uma educação histórica de qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, p.131-144. 2004.

BARCA, I. *Investigar em educação histórica em Portugal:* opções metodológicas. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 109-126, mar./abr. 2019. Disponível em:https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104406020190002001 09&script=sci_arttext Acesso em: 10 abril de 2020

BARCA, Isabel. Narrativas e Consciência Histórica dos Jovens. *Enseñanza de lãs Ciencias Sociales*, n. 10, pp. 23-29 Universitat de Barcelona Barcelona, España. 2011 a. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127610004. Acesso em: 04 abril de 2020.

BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. *In:* CAINELLI, Marlene. SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos S. *Educação histórica:* teoria e pesquisa. Ijuí: Editora Unijuí, p. 21-48. 2011b.

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

BARCA, Isabel. *Os jovens portugueses:* ideias em História. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul./dez. 2004. Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html. Acesso em: 08 de set. 2019.

BARCA, Isabel; Gago, Marília. *Aprender a pensar em História:* um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. Universidade do Minho Braga. Portugal Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, n. 1, pp. 239-261. 2001.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Caroline Silveira; NICOLAZZI, Fernando Felizardo. *O historiador e o falsário:* Usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea. Varia História, Belo Horizonte, v. 32, n. 60, p. 807-835, 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0104-87752016000300009. Acesso em: 04 abril de 2020.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *In: Revista Brasileira de História*. São Paulo. 1994.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação.* Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORRIES, Bodo von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 171-196, 2016.

CAIMI, Flávia Eloísa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008.

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história?. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2016.

CAINELLI, Marlene. As perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em Revista*, Curitiba, vol. 22, p. 57-72, fev./nov. 2006. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo. oa?id=155059283004. Acesso em: 08 de set. 2019.

CAINELLI, Marlene. Ensinar história: um estudo sobre as práticas de ensino e a produção de narrativas históricas por professores de história da educação básica (Paraná-São Paulo 1998-2014). *In:* SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo. *Consciência histórica e interculturalidade:* investigações em educação histórica. Curitiba: W&A Editores, p. 121-129.2016.

CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Sandra. Se está no livro de História é verdade: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no Ensino Fundamental. *Revista Ibero-americana de Educação*. Londrina, v. 58, fev. 2012.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas as organizações. *Gerais:* Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul - dez, 2013,179-191. 2013.

CARRETERO, Mario; MONTANERO, Manuel. Enseñanza y aprendizaje de La historia: aspectos cognitivos y culturales. *In: Cultura y. Educación*2008, 20 (2), p. 133-142. Disponível em: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf>. Acesso em: Marc. 2020.

CERRI, Luís Fernando. 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/14935/13006>. Acesso em: 04 de Abr. 2018

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 16, n. 2. Universidade do Minho Braga, Portugalpp. 221-236.2003. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210. Acesso em: 04 abril de 2020.

DE VASCONCELOS, Ivar César Oliveira. Estratégias metodológicas de pesquisa: decisões no estudo da prática didático-pedagógica. *Universitas:* Relações Internacionais, Brasília, v. 8, n. 1, 2010.

DOS SANTOS SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?. *In:* BARCA, Isabel, SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (Org.). *Aprender História:* perspectivas da educação histórica, Ijuí: Editora Unijuí, v. 3, p. 21. 2009.

FREITAS, Rafael Reinaldo. *Aprendizagem histórica de jovens estudantes no envolvimento com o jogo eletrônico: um estudo da relação intersubjetiva entre consciência histórica e cultura histórica*. 2017. 170p. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado em História–Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.2017.

FRONZA, Marcelo. As concepções de verdade histórica e intersubjetividade na aprendizagem de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. SCHMIDT, M, BARCA, I.; URBAN, A. C. *Passados possíveis:* a educação histórica em debate. Ijuí: Editora Inujuí, 2014.

FRONZA, Marcelo. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos*. Tese (doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/28235/R%20-%20T%20-%20MARCELO%20FRONZA.pdf?sequence=1. Acesso em: 08 de set. 2019.

GAGNEBIN, Jeane Marin. *Verdade e memória do passado*. Proj História, São Paulo, (17), junho Nov. 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 28, n. 1, 2012.

GERMINARI, Geyso D. Educação histórica: A constituição de um campo de pesquisa Universidade Tuiuti do Paraná – UTP *Revista HISTEDBR*. Campinas, n.42, p. 54-70, jun2011. 2011.

GERMINARI, Geyso Dongley. *A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados*. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação,Universidade Federal do Paraná.2010. Disponível em: https://hdl.handle.net/1884/24209.Acesso em: 20 março de 2020.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história:* o caso da história do Paraná. Curitiba, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar:* como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. *In:* BARCA, I. (Org.). Perspectivas em educação histórica. *Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Universidade do Minho, 2001. p. 13-29.

LEE, Peter. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. *In:* BARCA, Isabel. (Org.) Educação histórica e museus. *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Braga: Lusografe, p. 19-36. 2003.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, n. 60, p. 107-146, 2016.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. *In:* BARCA, Isabel (org.). Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica, realizadas na Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho, p. 13-27. 2001.

LEVI, Giovanni. O trabalho do historiador: pesquisar, resumir, comunicar. *Tempo*, v. 20, p. 1-20, 2014.

MARTINS, Estevão de Rezende. As Matrizes do Pensamento Histórico em Jörn Rusen. *In:* SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S, MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs). Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história. Curitiba: W.A. Editores Ltda, 2016.

MENDONÇA, Jacqueline Aparecida. *A construção do pensamento histórico e das identidades juvenis: um estudo com jovens de 8ª séries do ensino fundamental*. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2008. Disponível em: http://clyde.dr.ufu.br/bitstream/123456789/13733/1/ConstrucaoPensamentoHistorico.pdf. Acesso em: 04 abril de 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & saúde coletiva*, v. 17, p. 621-626, 2012.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOROSINI, Marilia Costa. *Estado de conhecimento e questões do campo científico*. Educação (UFSM), v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

OLIVEIRA, Denize Cristina de; LEWIN, Maíra Cecília; SÁ, Celso Pereira de. A memória primordial do descobrimento do Brasil: análise dos manuais brasileiros de história. *Psicologia*, v. 17, n. 2, p. 301-319, 2003.

PATSCHIKI, Lucas. As lutas da história imediata: para quem serve a verdade histórica?. *Revista HISTEDBR*, Campinas, v. 12, n. 48, p. 225-240, mai./nov. 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640018/7578. Acesso em: 08 de set. 2019

PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando; O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008

RESENDE, Murilo J. de. *O pensamento histórico em redes hipertextuais*. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo.2013.

RIBAS, C. et. al. Explicação histórica. Competências do pensamento histórico. *In:* SCHMIDT, Maria; SOBANSKI, Adriane (org.). Curitiba: W.A editores, 2020. (Coleção Educação Histórica; 2).

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. *Tudo isso antes do século XXI: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do ensino fundamental*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo" estado da arte" em educação. *Revista diálogo educacional*, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

RÜSEN, Jörn. *História viva:* teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de R. Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

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

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História:* Uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Paraná: Editora da Universidade do Paraná, 2015.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, P. A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa – ed. – Armet, Porto Alegre, 1998.

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

SADDI, Rafael. Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica. *In: História & Ensino*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010. Disponível em: <file:///D:/Tida/Downloads/11603-44822-1-PB.pdf>. Acesso em: 07 de Abr. 2018.

SADDI, Rafael. Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010. Disponível em: file:///D:/Tida/Downloads/11603-44822-1-PB.pdf. Acesso em: 08 de set. 2019.

SARRIÓ, Dídac Ramírez. Legitimidad científica y verdad. *Enseñanza de las ciências sociales:* revista de investigación, n. 3, p. 85-93. Universitat de Barcelona. 2004.

SCHIMIDT, Santos. M. Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? *In: Anais do XXV Simpósio Nacional de História–ANPUH*. Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://anais.anpuh.org/?p=17085>. Acesso em: 10 de Abr. 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene (Org). *Formação e aprendizagem:* caminhos e desafios para a pesquisa em educação Histórica e ensino de história. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico?. *História & Ensino*, v. 11, p. 35-49, 2005.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamento no território do ensino de história. *In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300640137_ARQUIVO_ANPUHSimposioNacional2011SaoPauloTextoCenasEscolaresFernandoSeffner.pdf>.Acesso em: 12 de Abr. 2018.

SIMÃO, ACGLL A. importância da Evidência Histórica na construção do Conhecimento Histórico. CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A.*Educação Histórica:* Teoria e Pesquisa. Ijuí: Editora Inujuí, 2011.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes. Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. *Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, v. 19, n. 1, p. 181-198, 2015.

APÊNDICE

APÊNDICE - Instrumento de Pesquisa

TÍTULO: *Ideias dos alunos do ensino fundamental acerca do conceito verdade histórica*

BLOCO 1: PERFIL DOS SUJEITOS

QUESTÃO 1**. Idade:**

- 12 anos
- 13 anos
- 14anos
- mais de 14 anos

QUESTÃO 2. **Sexo:**

- masculino
- feminino
- Prefiro não declarar

QUESTÃO 3. **Etnia**

- Amarela
- Branca
- Indígena
- Negra
- Parda

QUESTÃO 4. **Renda familiar mensal**

- Abaixo de um salário mínimo (menos de 1.045,00)
- 1 salário mínimo (R$ 1.045,00)
- 2 a 3 salários mínimos (entre R$ 2.090 e R$ 3.135,00)
- 3 a 4 salários mínimos (entre R$ 3.135,00 e R$ 4.180,00)
- 4 a 5 salários mínimos (entre R$ 4.180,00 e R$ 5.525,00)
- Acima de 5 salários mínimos (mais de R$ 5.525,00)

QUESTÃO 5. **Escolaridade da mãe**

- Não frequentou a escola

- Cursou só o ensino fundamental
- Cursou só o ensino médio
- Cursou o ensino superior incompleto
- Cursou o ensino superior completo
- Cursou pós-graduação
- Não sei informar

QUESTÃO 6. **Escolaridade do pai**

- Não frequentou a escola
- Cursou só o ensino fundamental
- Cursou só o ensino médio
- Cursou o ensino superior incompleto
- Cursou o ensino superior completo
- Cursou pós-graduação
- Não sei informar

QUESTÃO 7.**O que MAIS gosta de fazer nas horas vagas?**

- Ler
- Assistir filmes e séries
- Assistir televisão
- Utilizar redes sociais
- Jogar vídeo game
- Praticar esportes
- Ir ao local de prática religiosa (igreja, centro espírita, terreiro etc.)
- Sair com amigos

QUESTÃO 8. **O que MAIS acessa na internet**

- Notícias gerais
- Jogos em geral
- Jogos com temáticas históricas
- Pesquisa de escola
- Pesquisas para entretenimento (shows, youtubers etc.)
- Redes sociais
- Filmes de gêneros variados
- Séries de gêneros variados
- Filmes com temáticas históricas
- Séries com temáticas históricas
- Outros
- Não tenho acesso a internet

BLOCO 2: QUESTÕES QUE CONTEMPLAM PERGUNTAS E OBJETIVOS DA PESQUISA

QUESTÃO 09

Uma série histórica muito famosa entre os adolescentes e jovens é *Vikings* que "segue a vida de Ragnar Lothbrok (Travis Fimmel), o maior guerreiro da sua era. Líder de seu bando, com seus irmãos e sua família, ele ascende ao poder e torna-se Rei da tribo dos vikings. Além de guerreiro implacável, Ragnar segue as tradições nórdicas e é devoto dos deuses. As lendas contam que ele descende diretamente de Odin, o deus da guerra". Extraído de: <http://www.adorocinema.com/series/serie-10214/>. Acesso em: 04maio 2020

Como essa, existem outras tantas séries, filmes, novelas, jogos que abordam temas históricos (falam do passado, de civilizações e personagens). Essas formas de apresentação do passado, por vezes, incluem fatos, pessoas, lugares e contextos que realmente existiram, outras vezes criam fatos e personagens que nunca existiram. **Você acha que, ao produzirem explicações históricas, os historiadores têm obrigação de se aproximarem o máximo possível da verdade sobre os fatos, pessoas e contextos ou podem criar uma ficção como nas séries, novelas e jogos? Justifique sua resposta.**

_____

_____

QUESTÃO 10

Leia os trechos que seguem abaixo. Os dois se referem à fundação de Roma.

Texto 1: Roma, segundo uma lenda, foi fundada por dois irmãos, Rômulo e Remo, salvos das águas do rio Tibre por uma loba, que os amamentou e criou. Logo após a fundação da cidade, os dois irmãos se desentenderam: Rômulo matou Remo e tornou-se Rei de Roma.

Texto 2: É pouco o que se sabe acerca da origem de Roma, inclusive sobre a data de sua fundação. É certo, no entanto, que no século X a.C., na região do Lácio (Itália Central), havia numerosos povos, entre os quais os latinos, que habitavam aldeias situadas as margens do rio Tibre. Sabe-se ainda que, durante o século VIII a.C., essas aldeias se uniram originando a cidade de Roma; os historiadores acreditam que essa união tenha

sido uma estratégia dos latinos para se defenderem do ataque de seus vizinhos, os sabinos.

Os dois textos se referem à fundação de Roma. Ambas as explicações são igualmente válidas para a ciência histórica ou somente uma delas? Caso considere só uma, qual? Explique os motivos de sua opinião.

_____

_____

QUESTÃO 11

Observe a pintura:

O Grito do Ipiranga, obra de 1888 de ***Pedro Américo*** (1843-1905)

Disponível em: http://antigo.itamaraty.gov.br/pt-BR/diplomacia-cultural-mre/20793-independencia-ou-morte-grito-do-ipiranga-estudo.

Esta obra foi feita visando transmitir um caráter glorioso, imaginativo e imponente para a nação brasileira sobre a Independência do Brasil. O objetivo foi alcançado e a tela **entrou para a história e imaginário da população**, sendo aceita por muitos como se a situação tivesse ocorrido dessa forma.

Veja o que um historiador André Nogueira (2019) explica sobre a pintura:

"Muito do quadro em questão é extremamente inverossímil (aquilo que não é ou não parece verdadeiro), levando em conta a época: Na época, a região era uma ribanceira isolada sem praticamente nada; - Não havia cavalos puros-sangues na região, que além de isolada é no topo de uma serra, que exige a tração por mula; - O uniforme dos soldados que acompanham o imperador não existia. Hoje, os "Dragões da Independência" usam um uniforme inspirado na invenção de Pedro Américo; - A comitiva que acompanhava D. Pedro I era bastante menor que a apresentada no quadro; - O evento foi marcado pela indisposição e as dores intestinais de Pedro I, tornando impossível a posição sadia e eloquente do personagem."

Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/a-mensagem-de-pedro-americo-aos-historiadores-no-quadro-o-grito-do-ipiranga.phtml

Agora, responda: Por que o historiador pode levantar dúvidas e outros argumentos sobre o momento do grito do Ipiranga da forma como foi retratado na pintura?

_____

_____

QUESTÃO 12

Observe os documentos abaixo. Eles se referem ao mesmo tema histórico: os primeiros contatos entre os povos indígenas e portugueses no Brasil.

Documento 1

TRECHO DA CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA

"A pele deles é parda e um pouco avermelhada. Têm rostos e narizes bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem se preocupam em cobrir ou deixar de cobrir suas vergonhas mais do se que preocupariam em mostrar o rosto. E a esse respeito são bastante inocentes. Ambos traziam o lábio inferior furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, fino na ponta como um furador. (...)

Os cabelos deles são lisos. E os usavam cortados e raspados até acima das orelhas. E um deles trazia como uma cabeleira feita de penas amarelas que lhe cobria toda a cabeça até a nuca (...)."

Disponível em: https://clikaki.com.br/a-carta-de-pero-vaz-de-caminha/

Documento 2

Primeira Missa no Brasil, de Victor Meirelles (1832-1903)

Documento 3

TRECHO DA MUSICA PINDORAMA

(Sandra Peres / Luiz Tatit)

Pindorama, Pindorama
É o Brasil antes de Cabral
Pindorama, Pindorama
É tão longe de Portugal
Fica além, muito além
Do encontro do mar com o céu
Fica além, muito além
Dos domínios de Dom Manuel
Vera Cruz, Vera Cruz
Quem achou foi Portugal
Vera Cruz, Vera Cruz
Atrás do Monte Pascoal
Bem ali Cabral viu
Dia 22 de abril
Não só viu, descobriu
Toda a terra do Brasil
Pindorama, Pindorama
Mas os índios já estavam aqui
Pindorama, Pindorama
Já falavam tudo em tupi
Só depois, vêm vocês
Que falavam tudo em português

Marque qual ou quais deles o historiador pode usar como fonte para produção do conhecimento histórico. Explique sua resposta.

_____

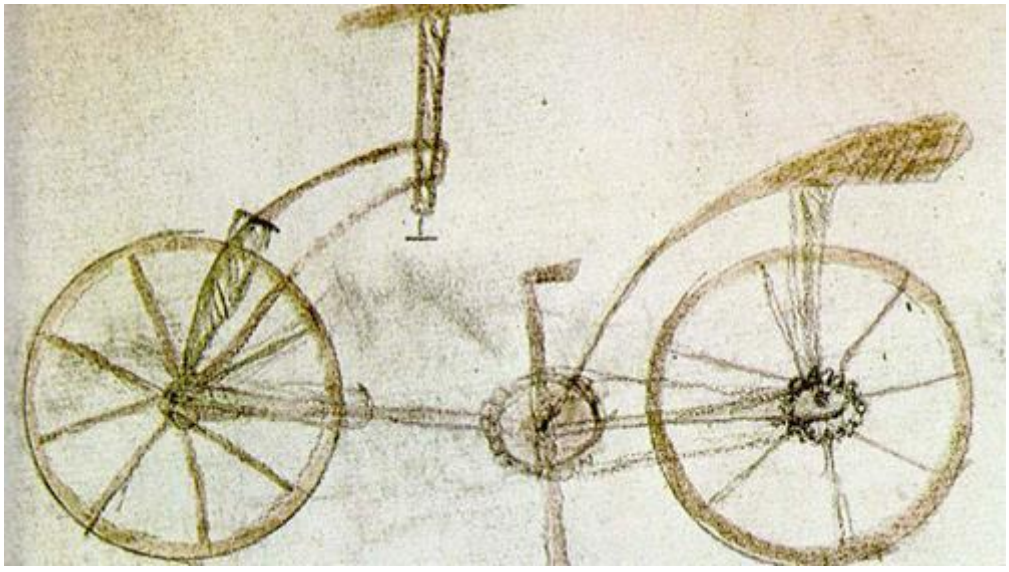
_____

QUESTÃO 13

O trecho abaixo foi retirado da exposição digital "Leonardo da Vinci – 500 anos de um gênio" (2020), organizada pelo Museu da Imagem e do Som de São Paulo e levanta dúvida sobre se Leonardo da Vinci teria ou não inventado a bicicleta.

Bicicleta

A descoberta [deste] desenho entre os documentos de Leonardo gerou muta controvérsia. [...] Alguns dos estudiosos acreditam que pode ser obra de um dos jovens aprendizes de Leonardo, Salai, copiando umas das ideias originais ou desenhos do grande mestre. E de fato seu nome era o único presente na folha do desenho. O estilo é, com certeza, o mesmo de muitos esboços de Leonardo, mas pesquisas [sugerem] que o desenho é provavelmente uma cópia datada do final do século XX, e que Leonardo nunca tivesse inventado a bicicleta [Leonardo da Vinci viveu do final do século XV ao início do século XVI]. Os traços pretos grossos de Leonardo podem ser vistos do outro lado da página, mas as partes da bicicleta não. Parece também que o esboço foi feito em grafite, que só foi descoberto muitas décadas após a morte de Leonardo.



Esboço encontrado no códice Atlanticus, f. 133 v.). Disponível em: https://ca.wikipedia.org/wiki/Usuari:Mcapdevila/Porto/Leonardo%27s_Bicycle

Como é possível observar no texto acima, durante muito tempo acreditou-se que Leonardo da Vinci havia inventado a bicicleta. Porém, pesquisas recentes demonstram que talvez isso não seja verdade. O que possibilita que sejam levantadas dúvidas sobre a invenção da bicicleta por Leonardo da Vinci?

_____

_____

QUESTÃO 14

Leia atentamente os textos que seguem:

Texto 1: O fato de que a escravidão, no Brasil, foi, evidentemente, menos cruel do que na América inglesa, e mesmo do que nas Américas francesa e espanhola, já me parece documentado de forma idônea. E por que foi assim? Não pelo fato de os portugueses serem um povo mais cristão do que os ingleses, os holandeses, os franceses ou os espanhóis [...]. A verdade seria outra: a forma menos cruel de resultado de seu contato com os escravocratas maometanos, conhecidos pela maneira familial como tratavam seus escravos, pelo motivo muito mais concretamente sociológico do que abstratamente étnico de sua concepção doméstica da escravidão ter sido diversa da industrial. Pré-industrial e até anti-industrial.

(FREYRE, Gilberto. **Novo mundo nos trópicos**. São Paulo, Nacional/EDUSP, 1969, p. 179-180).

Texto 2: Apesar de imagens tão variadas, ligadas a diferentes propostas políticas e ideológicas, podemos afirmar que o pano de fundo comum a todo o conjunto da bibliografia é a relação entre violência e escravidão. Negada diante do caráter paternal da instituição ou de uma pretensa tradição pacífica da história brasileira, denunciada com paixão nos discursos abolicionistas, acentuada ou atenuada na comparação com outras Colônias, todos se referem de forma recorrente à violência

(LARA, Sílvia Hunold. **Campos da violência**. São Paulo: Editora Paz e Terra, p. 19)

Ambos os textos foram escritos por historiadores e expressam visões sobre a violência da escravidão africana no Brasil. Um acha que ela não foi tão violenta, a outra discorda disso. Por que o mesmo fato é interpretado de maneiras diferentes pelos historiadores?

_____

_____

QUESTÃO 15

Leia os dois textos abaixo, eles tratam da chegada dos portugueses ao Brasil em 22 de abril de 1500.

Texto 1: [...] A descoberta do Brasil é um episódio da epopéia das navegações portuguesas. Estas constituíram um dos acontecimentos históricos mais honrosos para a espécie humana. Um povo[...] leva um século em estudos, ensaios, pesquisas, esforços, certo de que só os descendentes remotos vão colher os frutos desta tenacidade. Tenacidade aliás em que vos cabe grande parte, porque o maior propulsor desta grave emprêsa é um misterioso e lendário príncipe, o Infante Dom Henrique, filho de D. Filipa de Lancaster, filha do vosso príncipe João de Gaunt.
Américo Jacobina Lacombe. Um passeio pela história do Brasil, 1951, p. 8-9. Disponívelem:http://lemad.fflch.usp.br/livros-did-ticos digitalizados?field_cat1_value_4=All&title=&field_published_value=&page=2

Texto 2: Vamos questionar a utilização da expressão descoberta. Em primeiro lugar, ela reflete uma visão que é chamada europeizante. Dentro dessa visão, a civilização europeia é considerada como sendo superior às civilizações que ainda não haviam entrado em contato com ela. [...] Na verdade, o que houve foi uma tomada de posse, e não descoberta, visto que, havia na América, antes da chegada dos europeus, civilizações diferentes daquela que se desenvolvia na Europa.
Ricardo Faria; Adhemar Marques; Flávio Berutti. Construindo a história, 1988, p. 20

Ao longo do tempo a História muda a explicação sobre alguns fatos do passado, estando em constante reconstrução. Em sua opinião, por que isso acontece?

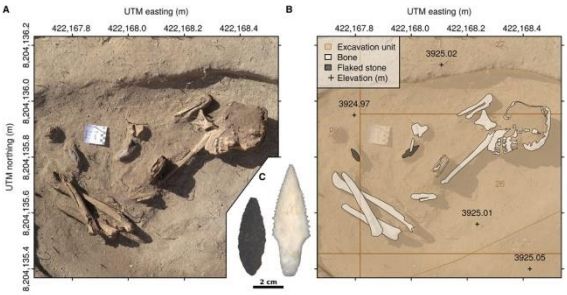
_____

_____

QUESTÃO 16

Descoberta aponta grande presença de mulheres caçadoras na América pré-histórica.
Em 2018, arqueólogos encontraram na região andina do Peru os restos mortais de uma mulher enterrada há cerca de 9 mil anos. Pelos artefatos que estavam em seu túmulo, os pesquisadores concluíram que ela é a caçadora mais antiga das Américas. Após essa descoberta inicial, os especialistas localizaram várias sepulturas semelhantes, indicando que a participação feminina em caçadas era muito mais comum do que se imaginava.

Disponível em:https://history.uol.com.br/noticias/descoberta-aponta-grande-presenca-de-mulheres-cacadoras-na-america-pre-historica



Por muito tempo acreditou-se que os homens caçavam e as mulheres coletavam. A descoberta retratada no texto mostra que, ao menos na região onde as ossadas foram encontradas essa não era a realidade e as mulheres também eram caçadoras. **Como as descobertas podem mudar aquilo que já sabíamos sobre o passado?**

_____

_____

QUESTÃO 17

A pintura abaixo é um autorretrato feito por Artemísia, uma pintora da época do Renascimento.

Autorretrato tocando violão, 1615 e 1617

A pintora Artemísia ganhou através do seu esforço e luta um grande respeito e reconhecimento na época pelo seu trabalho. A originalidade das suas obras nasceu de seus dramas peculiares, de suas tragédias pessoais, de suas inquietações e do inconformismo com a realidade. Apesar disso, ainda hoje, noslivros e nas coleções, cujo

título possuam adjetivações do tipo “grandes”, “maiores”, “melhores”, “mais importantes” pintores do Renascimento, ela não aparece.Segundo o historiador Keith Jenkins [...], o feminino foi escondido na maior parte da história, sistematicamente excluído da maioria dos relatos de historiadores. (Adaptado de COSTA, Vanessa dos Santos, 2017, p. 15)

Em sua opinião, por que alguns temas que não apareciam na História, começam a ser tratados pelos historiadores com o passar do tempo?

_____

_____