

IDEIAS PRÉVIAS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

PREVIOUS IDEAS OF BASIC EDUCATION STUDENTS: A STUDY FROM THE CONTRIBUTIONS OF THE DIDACTICS OF HISTORY

Aaron Sena Cerqueira Reis¹

RESUMO: Neste artigo, objetivamos compreender as ideias prévias de estudantes da Educação Básica acerca da História. A partir da dimensão empírica da Didática da História, consideramos os conhecimentos apresentados pelos/as informantes em um instrumento composto pela seguinte questão: *Para você, o que é História? Para quem, ou para quem, serve a História?* O estudo foi realizado em uma escola pública estadual, localizada no bairro Butantã, na cidade de São Paulo/SP, em maio de 2016. As respostas dos 199 participantes foram analisadas segundo os pressupostos da *Grounded Theory*. Com auxílio do IRAMUTEQ, software que viabiliza diferentes tipos de análise textual, identificamos diferentes conceitos que foram categorizados em um dendograma composto por duas classes. A primeira delas reuniu um conjunto de ideias em que a História foi entendida como um tipo de saber relacionado a acontecimentos e fatos do passado; a segunda, um conjunto de ideias que entendia a História como uma matéria de ensino.

Palavras-chave: Ensino de História. Didática da História. ideias prévias. Conhecimento histórico. Educação Básica.

ABSTRACT: In this article, we aim to understand the previous ideas of Basic Education students about History. From the empirical dimension of Didactics of History, we consider the knowledge presented by the informants in an instrument composed of the following question: *For you, what is History? What or whom does history serve for?* The study was carried out in a state public school, located in the Butantã neighborhood, in the city of São Paulo / SP, in May 2016. The responses of the 199 participants were analyzed according to the assumptions of Grounded Theory. With the help of IRAMUTEQ, software that enables different types of textual analysis, we identified different concepts that were categorized in a dendogram composed of two classes. The first one gathered a set of ideas in which History was understood as a type of knowledge related to events and facts of the past; the second one, a set of ideas that understood History as a teaching subject.

Keywords: History Teaching. Didactics of History. Previous ideas. Historical knowledge. Basic Education.

1 Professor da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). Graduado em História e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Tem experiência na área de Educação, atuando nos seguintes temas: ensino de história, consciência, aprendizagem e narrativa históricas.

Introdução

Este trabalho se insere em um conjunto de produções que valorizam os processos de ensino-aprendizagem da História, sobretudo, no ambiente escolar, onde as construções mentais de professores/as e estudantes podem ser tomadas como objeto de estudo. Apesar de um alinhamento conceitual com a Didática da História, não desconsideramos as contribuições epistemológicas advindas de categorias distintas, a exemplo da Educação Histórica. Acreditamos que ambas representam possibilidades de renovação a um campo de estudos que, no Brasil, foi definido como Ensino de História.

A Didática da História é uma área de investigação que se ocupa da “transmissão do conhecimento histórico e da formação das estruturas específicas de pensamento que o produzem” (MATTOZZI, 1994, p. 5). Desta forma, constitui-se como uma disciplina baseada nos aportes da metodologia da pesquisa histórica e da epistemologia do conhecimento histórico, além de saberes relacionados à Educação, como a Psicologia da Aprendizagem, por exemplo.

Assim caracterizada, esta linha de pesquisa proporciona reflexões que giram em torno do saber histórico, dos instrumentos de ensino, das competências docentes e discentes, bem como de questões relacionadas à mediação didática. Nesta reflexão, a História é calcada nas tarefas empírica, reflexiva e normativa, por meio das quais torna-se possível a investigação do conhecimento histórico com base no que é aprendido, no que pode ser aprendido ou no que deveria ser aprendido (BERGMANN, 1990).

A partir da dimensão empírica, objetivamos, neste artigo, compreender as ideias prévias de estudantes da Educação Básica acerca da História. De maneira mais específica, queremos analisar o que os/as jovens entendem por História e que tipo de função lhes atribuem. Intentamos, deste modo, perceber um processo de elaboração que pode tangenciar a construção da consciência histórica do grupo, tal como postulado por Rüsen (2001, 2015).

Considerando a complexa relação entre os aportes teóricos da disciplina e o desenvolvimento do pensamento dos/as estudantes, buscamos extrair “os esquemas para estudar a pessoa cognoscente como mente, como realidade

afetiva, como trama de relações com o exterior” (MATTOZZI, 1994, p. 4). Neste sentido, observamos o comportamento das “ideias prévias” dos/as participantes que (apesar das diferentes denominações, como “concepções espontâneas” ou “*misconceptions*”, por exemplo) caracterizam-se como “construções pessoais”, cujos significados, também pessoais, são resistentes à mudança e podem apresentar concepções afastadas de uma “interpretação disciplinar correta” (CARRETERO; LIMÓN, 1997, p. 33).

Ao empreender uma pesquisa sobre este tipo de conhecimento, delineamos apenas um “perfil conceitual”, isto é, um “esquema geral” que nos permite relacionar e/ou diferenciar as concepções espontâneas dos estudantes acerca de conceitos científicos escolares. A partir desta noção, podemos refutar os pressupostos que admitem a mudança conceitual como um processo de substituição de ideias prévias por ideias científicas e reconhecer as possibilidades que temos de “usar diferentes formas de pensar em diferentes domínios” (MORTIMER, 1996, p. 28).

A valorização do conhecimento histórico dos/as estudantes coaduna com um novo conceito de Didática da História, que “não monopoliza a produção de sentidos e narrativas históricas destinadas às escolas”, mas, ao contrário, reconhece a produção resultante de fenômenos disseminados no corpo social, dialogando com ciências e disciplinas cada vez mais próximas. Portanto, debruçamo-nos sobre um “objeto de estudo ampliado em relação ao paradigma anterior que a restringia aos métodos e técnicas de ensino escolar de História”. Esta nova concepção, permite-nos entender que o conhecimento discente “não se estende no tempo, mas é capturado no presente, a partir do que se sabe, do que se aprende ou do que se ensina (dentro ou fora da escola, voluntária ou involuntariamente) hoje” (CERRI, 2017, p. 19-24).

1. Percurso Metodológico

Sob o viés do método qualitativo, interessamo-nos pelos modos como os sujeitos experimentaram, interpretaram e atribuíram sentidos ao fenômeno observado (as ideias prévias sobre História). Valorizando o processo, nossa análise foi construída de maneira flexível, predispondo-se a entender os

caminhos que se abriam no desenvolvimento da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Mesmo trabalhando com o universo “dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, inspiramo-nos, também, no universo dos indicadores quantitativos, os quais viabilizaram uma “descrição matemática” do “pensamento” de nossos sujeitos (MINAYO, 2009, p. 21; MINAYO; SANCHES, 1993).

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, localizada no bairro Butantã, na cidade de São Paulo/SP, em maio de 2016. Participaram 199 estudantes, de ambos os sexos, entre 12 e 20 anos de idade, distribuídos em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Com a autorização de coordenadores e professores, aplicamos um questionário impresso para coleta de dados.

Inspirado em diferentes estudos (CARRETERO; GERMINARI, 2016; KUSNICK, 2008; LIMÓN 1997; MORENO, 2006; RAMOS; ALVES, 2016), o instrumento de pesquisa contou com a seguinte questão: *Para você, o que é História? Para quê, ou para quem, serve a História?* Propositamente, não indicamos a que tipo de História nos referíamos (se acadêmico, disciplinar ou outro), pois o objetivo era justamente entender o que o referido termo representava para cada participante, além de perceber que tipo de função poderia ser atribuído a este saber.

Baseando-nos na *Grounded Theory* de Strauss e Corbin (2008), buscamos estabelecer ou identificar conceitos, delimitando suas propriedades e dimensões para a compreensão do fenômeno estudado. As respostas apresentadas ao instrumento de pesquisa foram transcritas para um “bloco de notas” digital (arquivo em formato .txt), coligidas em um único *corpus* – que denominamos *Ideias sobre História* – e submetidas ao IRAMUTEQ. Desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009), o IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) é um *software* gratuito e baseado em um modelo colaborativo de produção intelectual que viabiliza diferentes tipos de análise, desde as mais simples, como a lexicografia (cálculo de frequência de palavras), às mais complexas, como as análises multivariadas.

Com auxílio deste programa computacional, realizamos uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD), análise multivariada que viabiliza a construção

de categorias baseadas na frequência das palavras, cuja representação gráfica é um dendograma (CAMARGO; JUSTO, 2013). As funcionalidades do *software*, principalmente suas representações gráficas, (figura 1), otimizaram o procedimento de codificação dos dados. No entanto, ele não nos eximiu de outras etapas preconizadas pela *Grounded Theory*, tais como a indicação da área de investigação; a definição da pergunta, dos métodos e instrumentos; a recolha de dados; a seleção da amostragem teórica; a análise e a avaliação da pesquisa (STRAUSS; CORBIN, 2008; TAROZZI, 2011).

Por meio dos seus algoritmos, o IRAMUTEQ isolou as palavras mais significativas em relação ao conjunto dos dados, facilitando nossa tarefa de atribuição de sentidos aos conceitos desvelados pelos/as informantes. Dos 199 segmentos de texto (ST) relativos às respostas dos participantes, o software considerou 160 (80,40%) em seu processamento. As respostas não foram longas e apresentaram uma ocorrência média de 20,01 palavras. O *corpus* foi constituído por 584 palavras distintas, com uma frequência média de 6,81. A CHD representada no gráfico abaixo viabilizou um exame “microscópico” dos dados por meio do qual evidenciamos diferentes categorias e as relações que elas estabelecem entre si (STRAUSS; CORBIN, 2008). Para a sua construção, consideramos as 10 palavras com maior frequência (f) e poder de associação à classe – qui-quadrado (χ^2).

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

Figura 1 - CHD do *corpus Ideias sobre História*

Classe 1 História como Saber			Classe 2 História como Matéria		
83 ST (51,88%)			77 ST (48,12%)		
Palavras	f	x ²	Palavras	f	x ²
saber	44	28.62	matéria	29	31.78
passado	58	15.43	antigo	22	14.48
acontecimento	14	14.23	falar	14	13.55
acontecer	38	13.87	conhecer	9	10.28
fato	14	9.04	estudar	9	7.49
futuro	11	8.23	época	6	6.72
importante	17	5.23	costume	5	5.56
presente	5	4.79	país	7	5.23
humanidade	5	4.79	aprender	14	4.38
cometer	5	4.79	entender	6	4.14

Fonte: O autor.

Dendograma produzido com auxílio do IRAMUTEQ.

2. História como Saber

Inicialmente, consideramos os substantivos representativos do que é definido como História agrupados na classe 1. A primeira destas palavras é “acontecimento” (f = 14). Ao relacionar a disciplina com o referido substantivo, os/as estudantes tendem a considerar a História como um fenômeno não específico, embora importante e, quase sempre, relativo ao “passado”. Mesmo sem aprofundar-se em explicações, as narrativas dos/as participantes revelam que a importância desse “acontecimento” reside na ideia de mudança:

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

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

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

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

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

Igualmente expressiva, a palavra “fato” (f = 14) pode ser compreendida como uma extensão da ideia de “acontecimento”. O emprego deste termo nos conduz a perceber uma ligeira modificação das narrativas que passam a definir a História não apenas pelo seu conjunto de rupturas, mas também, por um elemento que nos permite investigar o passado para compreender o presente:

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

História é o registro de fatos que se passou, e serve para nós que estamos na atualidade saber do passado, de fatos que mudaram a

história (Estudante 121, gênero feminino, 13 anos, 8º ano, grifo nosso).

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

Um terceiro elemento que contribui para a definição de História desta classe é o substantivo “humanidade”. Embora citado poucas vezes ($f = 5$), este termo coloca em evidência um aspecto de grande relevância para o saber em foco: o agente histórico, aqueles que produzem os “acontecimentos” ou os “fatos”. Assim, observamos uma das ideias mais bem elaboradas dentro deste grupo, que abrangeu a noção de “experiência histórica” esboçada nas narrativas supracitadas:

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

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

Ainda considerando este conjunto de reflexões, passamos a inferir sobre as funções atribuídas à História concebida como “acontecimento”, “fato” ou “experiência”. Com uma frequência bastante elevada ($f = 44$), intenso poder de

associação à classe ($\chi^2 = 28,62$) e relacionada diretamente à ideia de “passado”, a palavra “saber” é uma das mais significativas para esta classe:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. História como Matéria

Observemos, agora, as palavras do dendograma (figura 1) que compõem a classe 2. Assim como a categoria anterior, as narrativas destes/as participantes compreendem dois eixos principais: um, que define o termo História e, outro, que identifica suas funções. Nesta classe, o substantivo

“matéria”, cuja frequência ($f = 29$) e poder de associação ($\chi^2 = 31,78$) são os mais elevados, sugere de imediato o que os/as estudantes aqui agrupados entendem por História: uma matéria escolar.

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

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

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

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

Como matéria, a História “ensina” e revela, por meio de seus estudos, conhecimentos sobre “coisas” ou “épocas antigas”, discorrendo sobre diferentes assuntos, “países” e “costumes”, desde a “antiguidade” até os “dias” atuais. Ao perpassar diferentes espaços e tempos, esta disciplina aguça os sentidos dos/as jovens estudantes, conduzindo-os/as à imaginação. Talvez, por este motivo, seja considerada uma matéria importante, embora não possamos descartar as dificuldades decorrentes, quiçá, do seu caráter narrativo². O reconhecimento deste caráter é observado a partir do uso de expressões como “contar” ou “falar” ($f = 14$):

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

² Embora não tenhamos nos aprofundado nesta questão (os desafios impostos pela disciplina na percepção dos/as alunos/as), queremos ressaltá-la, por entendê-la como uma possibilidade de investigação capaz de contribuir com as lacunas no campo da compreensão histórica discente.

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

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

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

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

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

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

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

Uma matéria para nos mostrar sobre coisas ou antepassados de anos atrás e para que podemos aprender sobre as antiguidades de

outras fases (Estudante 128, gênero masculino, 14 anos, 8º ano, grifo nosso).

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

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

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

desta concepção de pensamento, poderíamos elencar participantes cujas narrativas enfatizam o verbo "entender" (f = 6):

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

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

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

Considerações Finais

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

subjetividades (CARRETERO, 2010) ou para a formação da consciência histórica (MARTINS, 2011).

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

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

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

Na linha da Didática da História, observamos, ainda, uma aproximação com os resultados obtidos por Moreno (2006) em seu estudo acerca das concepções de estudantes espanhóis sobre a História. Segundo a pesquisadora, apesar de apresentarem dificuldades, os jovens fazem alusão ao passado, definindo a inspiração de Clio como o estudo de acontecimentos “relevantes” para a “humanidade”. Nesta perspectiva, a ênfase recai sobre “as grandes estruturas”, principalmente, a organização social, política, econômica e a mentalidade. Por outro lado, ao ressaltar a disciplina, obtém-se uma percepção tradicional em que o professor é visto como protagonista do ensino enquanto que, o/a estudante se torna um receptor de informações factuais.

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

A multiplicidade de ideias advindas de “sentidos” ou “representações” acerca da História possibilitam a compreensão dos mais diferentes “perfis conceituais” de grupos de estudantes em sala de aula. Sob estas perspectivas, reflete-se sobre alguns dos desafios do ensino, em que o/a professor/a deve “suscitar as condições para [fazer o/a aluno/a] passar da simples narrativa à narrativa histórica, ou pelo menos a uma forma aligeirada da narrativa histórica” (LAUTIER, 2011, p. 51). Ao valorizar o pensamento e a narrativa histórica de estudantes, podemos contribuir com a complexa tarefa de transformar em atos as intenções disciplinares dos docentes, incapazes, muitas vezes, de conduzir o/a jovem a pensamentos mais críticos.

A partir da dimensão empírica da Didática da História, analisamos, neste artigo, um conjunto de ideias prévias que revelaram o que os/as jovens

entendiam por História e suas funções. A abordagem deste estudo enfatizou a construção de um “perfil conceitual”, ou seja, um conjunto de “construções pessoais” cujos significados não representam, necessariamente, uma interpretação disciplinar “correta”, mas sim, um modo de lidar com o conhecimento científico ou escolar. Nele, 199 estudantes dos ensinos Fundamental e Médio responderam a um instrumento de pesquisa, cujos dados foram analisados a partir dos pressupostos da *Grounded Theory*, com auxílio do *software* IRAMUTEQ.

Com base no *corpus Ideias sobre História*, observamos a predominância de dois grupos de ideias que revelaram concepções relacionadas à História como um saber ou como uma matéria. Por um lado, foi possível destacar a importância de “acontecimentos”, “fatos” e “experiências humanas” para a aquisição de conhecimentos sobre o passado. Neste sentido, percebemos uma ciência com funções “militante” ou “terapêutica”, como proposto por Ferro (1983), ou ainda, como “mestra da vida”, sugerindo a emergência de uma consciência histórica de tipo exemplar, segundo a tipologia de Rüsen (2015). Por outro lado, vinculada ao “ensino”, a História foi compreendida como uma “matéria” capaz de estimular a criatividade e o aprendizado. Nesta perspectiva, os/as estudantes reconheceram a importância da disciplina – mesmo sem explicar o porquê – e do seu caráter narrativo – elemento que pode ser entendido como um obstáculo para a aprendizagem.

Diante do exposto, esperamos que este trabalho possa suscitar o interesse de outros/as pesquisadores/as acerca do conhecimento histórico de estudantes, das possibilidades de ensino em ambiente escolar, além dos desafios que a disciplina de História impõe aos jovens. Acreditamos que propostas como estas sejam capazes de instrumentalizar o/a professor/a no desenvolvimento de atividades bem mais direcionadas.

Referências

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CARRETERO, Mário. *Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado*. Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARRETERO, Mario; LIMÓN, Margarita. Construção do conhecimento e ensino das ciências sociais e da história. In: CARRETERO, Mario. *Construir e ensinar: as ciências sociais e a história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 31-55.

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na história para a didática da história. *História & Ensino*, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/28192>. Acesso em: 1 dez. 2017.

FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. Tradução Wladimir Araujo. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1983.

GERMINARI, Geyso Dongley. Ideias de jovens do ensino médio sobre história: um estudo na perspectiva da educação histórica. *Antíteses*, Londrina, v. 9, n. 18, p. 67-86, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/26537>. Acesso em: 30 out. 2017.

KITSON, Alison; HUSBANDS, Chris; STEWARD, Susan. *Didáctica de la historia en secundaria obligatoria y bachillerato*. Tradução Pablo Manzano Bernárdez. Madrid: Ediciones Morata, 2015.

KUSNICK, Marcos Roberto. *A filosofia cotidiana da história: uma contribuição para a didática da história*. 2008. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

LAUTIER, Nicole. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15348>. Acesso em: 29 ago. 2015.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 43-58, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a04n42.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2017.

MATTOZZI, Ivo. El cuadrilatero del tempo: alguna precision sobre la didactica de la historia. Traducción Mario Sette. *La Didattica*, Bari-Italy, n. 1, set. 1994.

Disponível em:

http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/23898/Bol1_IvoMattozzi.pdf;jsessionid=A535C2A58308063683270D30B89D9F77?sequence=1. Acesso em: 14 ago. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

MORENO, Concha Fuentes. Concepciones de los alumnos sobre la historia.

Educator, Curitiba, p. 219-239, 2006. Número especial. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/5539/4053>. Acesso em: 26 nov. 2016.

MORTIMER, Eduardo Fleury. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos?. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 20-39, 1996. Disponível em:

<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/645>. Acesso em: 15 set. 2016.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; ALVES, Ronaldo Cardoso. Representações de história em jovens da escola básica e da universidade: um estudo sobre pensamento histórico e identidade. *Antíteses*, Londrina, v. 9, n. 18, p.118-152, jul./dez. 2016. Disponível em:

Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/27345>. Acesso em: 30 out. 2017.

RATINAUD, Pierre. *IRAMUTEQ: interface de R pour les analyses*

multidimensionnelles de textes et de questionnaires (computer software).

[Paris]: Iramuteq, 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 10 mar. 2018.

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

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SEGAL, André. Pour une didactique de la duree. In: MONIOT, Henry (org.) *Enseigneur l'histoire des manuels à la mémoire*. Berne: Peter Long Editions, 1984. p. 93-111. Tradução para uso interno Circe Fernandes Bittencourt.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAROZZI, Massimiliano. *O que é a grounded theory?: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados*. Tradução de Carmem Lussi. Petrópolis: Vozes, 2011.

Recebido em 02 de julho de 2019
Aprovado em 23 de maio de 2021