

## Percepções de alunos e alunas do Ensino Médio sobre o conhecimento histórico: O ensino de história entre os saberes ensinados e os saberes designados a serem ensinados

*Perceptions of high school students on historical knowledge: The teaching of history between the knowledge taught and the knowledge designated to be taught*

Andrey Lopes de Souza

 <https://orcid.org/0000-0003-3746-7643>

Faculdade Funorte Janaúba/Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

Valéria de Jesus Leite

 <https://orcid.org/0000-0003-1982-554X>

Unimontes/Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

**Resumo:** A ciência está no centro do debate público. Termos e conceitos incomuns no vocabulário da população em geral como prova, ensaio randomizado, amostra, estudo cego, duplo cego e hipótese ganham a imprensa escrita e falada. Paralelo a esse contexto, a emergência de notícias falsas acompanhado das pressões externas (econômicas, políticas e sociais) ao laboratório revelam o quanto o brasileiro sabe pouco de ciência. No caso das humanidades e a História em particular esse contexto fica ainda mais complexo. Nesse sentido, o presente artigo busca identificar as percepções que alunos do 3º ano do ensino médio possuem da história. Por meio de pesquisa qualiquantitativa e questionário semiestruturado, baseado na escala likert e aplicados junto à escolas de educação básica via formulários Google, foi possível identificar as percepções dos jovens quanto ao ensino de história, ao longo da educação básica. A pesquisa indica que grande parte dos alunos não sabe identificar um conhecimento científico e o livro didático é o principal acesso ao conhecimento histórico.

**Palavras-chave:** Educação. Ciência. Ensino de História. Estudantes.

**Abstract:** Science is at the center of public debate. Unusual terms and concepts in the vocabulary of the general population such as proof, randomized trial, sample, blind study, double blind and hypothesis win the written and spoken press. Parallel to this context, the emergence of false news accompanied by external pressures (economic, political and social) to the laboratory reveal how little Brazilians know about science. In the case of the humanities and history in particular, this context is even more complex. In this sense, this article seeks to identify the perceptions that students of the 3rd year of high school have about history. Through a qualitative and quantitative research and a semi-structured questionnaire, based on the Likert scale and applied to primary education schools via Google forms, it was possible to identify the perceptions of young people regarding the teaching of history throughout primary education. Research indicates that most students do not know how to identify scientific knowledge and the textbook is the main access to historical knowledge.

**Keywords:** Education. Science. History Teaching. Students.

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio. Eric Hobsbawm, 1995.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

A história como uma matéria a ser ensinada e aprendida tem de passar por um exame didático referente à sua aplicabilidade de orientar para a vida. Jörn Rüsen, 2011.

A disciplina de história, ao longo do tempo, sempre foi alvo de disputas e ataques, seja com relação ao seu currículo, que compreende os objetivos, as competências a serem desenvolvidas e o conteúdo a ser ensinado dentro da sala de aula, seja em relação a sua obrigatoriedade ou não no ensino fundamental e médio. Em todos os momentos o ensino de história foi permeado de interesses e escolhas políticas (BITTENCOURT, 2008).

No Brasil, a História tornou-se disciplina obrigatória durante o século XIX, e tinha como objetivo construir uma identidade nacional e um Estado Nação com a valorização de heróis, sob a ótica positivista. Os conteúdos e objetivos da disciplina estavam vinculados à valorização dos “heróis” nacionais e os grandes feitos políticos. Durante a ditadura militar (1964-1985) a História foi, juntamente com a Geografia, transformada em Estudos Sociais, o que conseqüentemente levou a um esvaziamento do seu conteúdo político.<sup>1</sup> O objetivo, naquele período, era formar um cidadão que não contestasse os governos militares. Com um modelo tradicional e influência positivista, tanto o ensino de história como a educação, eram vistos, em tempos de guerras frias, como formas de domínio ideológico. Com a abertura política, nos anos 1980, o currículo da educação básica tornou-se, novamente, tema de debate, com propostas curriculares sendo discutidas em todo o país; apesar dos embates, a história voltou a constar como conteúdo obrigatório no currículo escolar. Em 2017, uma proposta de reforma educacional foi aprovada e a história novamente deixou de ser obrigatória para os alunos do ensino médio. Segmentos sociais ligados à educação protestaram; a Anpuh (Associação Nacional dos Profissionais de História) organizou uma petição pública para tentar impedir a reforma, no entanto, essa petição não obteve a repercussão necessária na sociedade.

Nos últimos anos vimos o acirramento das disputas em torno dos sentidos e significados da educação e da escola e, em especial, da disciplina de história. Os debates em torno da Base Nacional Comum Curricular-BNCC<sup>2</sup> e os embates relacionados a escola “sem partido” atingiram em cheio as disciplinas vinculadas às humanidades. Paradoxalmente, em agosto de 2020, após décadas de tentativas e muitos reveses, aconteceu a regulamentação da profissão de historiador, através da lei 14.038, de 17 de agosto de 2020<sup>3</sup>, em um processo conturbado, que dentre outras coisas, indica a importância do estudo da história, principalmente na educação básica, momento de formação do futuro cidadão.

Por um lado, vivemos em uma sociedade marcada por um grande avanço científico e tecnológico que, em certa medida, privilegia um olhar constante para o futuro. Nesse ambiente, o estudo do passado é relegado e, conseqüentemente, desvalorizado. Mas, contraditoriamente nesse mundo tecnológico e informatizado que não valoriza o estudo do passado, vemos crescer o interesse por questões históricas de uma maneira assustadoramente irresponsável. Isso acontece porque o nosso presente está impregnado de passado, sobretudo porque versões e memórias sobre o passado estão em constante disputa. Por certo, no intuito de compreender esse passado e

---

<sup>1</sup> Para maiores esclarecimentos confira o parecer 853 de 1971.

<sup>2</sup> “A aprovação da Reforma do Ensino Médio representou um duro golpe nas ciências humanas e sociais. O espaço das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio foi reduzido, os conteúdos foram reformulados para garantir uma formação voltada para o mercado de trabalho. Tais iniciativas se revestiram de um discurso técnico, científico e até mesmo pragmático para justificar a redução da carga horária dos conteúdos destinado à formação geral e universal, frente à ampliação do tempo destinado à formação técnica e profissionalizante” (SOUZA; PAZIANI; MORAES, 2019, p. 6).

<sup>3</sup> A regulamentação da profissão de historiador aconteceu em um clima de intensos debates e movimentação da comunidade acadêmica para pressionar o Senado quanto à aprovação da lei. Inicialmente o projeto havia sido aprovado pela Câmara e seguindo para aprovação presidencial. O então presidente da República, Jair M. Bolsonaro, vetou o projeto, no ano de 2020.

justificar opções políticas presentes, algumas figuras públicas acabam produzindo um conhecimento mutilado, parcial, que deturpa e confunde conceitos; esse conhecimento está nas redes sociais e, em alguma medida, chega aos alunos e alunas do Ensino Médio. Essa disputa pelo passado e a definição do conteúdo a ser ensinado nas salas de aula são influenciados por esses acontecimentos. Ao fim e ao cabo tal “revisão” acaba servindo para uma análise deturpada dos fatos históricos. Isso é particularmente fecundo, porque apresenta várias possibilidades de crescimento, amadurecimento e transformação do debate sobre os sentidos, significados e natureza do conhecimento histórico, visto que a história e a memória têm como característica essencial o revisionismo e sempre estão em constante transformação. Afinal, como bem advertiu Raphael Samuel, “a memória é historicamente condicionada, mudando de cor e forma de acordo com o que emerge no momento” (SAMUEL, 1997, p. 49).

Nesse sentido, considerando as reflexões propostas acima e nossa experiência dentro da sala de aula, nos propomos a contribuir para o debate analisando as percepções que estudantes do 3º ano do Ensino Médio possuem acerca da história enquanto conhecimento científico e sua importância para uma sociedade marcada pelo paradigma tecnológico. Em que medida a negação da história e o descaso com o passado são válidos para a juventude e a escola básica contemporâneas? Quais são os obstáculos que os professores têm para construir um conhecimento histórico em conjunto com seus alunos? E como construir uma consciência histórica em tempos de desconfiança com a ciência? Em outro sentido, como a história ensinada pode instigar o estudante ao pensamento crítico e romper com o princípio da memorização que ainda ocorre em muitas escolas? São questões que nos colocamos, sobretudo em um momento em que a ciência vem sendo questionada pelo senso comum, sem o crivo metodológico e a submissão aos pesquisadores especialistas da área.

Importante lembrar que o ensino de história, enquanto campo de estudo científico, é recente e remonta aos anos de 1980. No entanto, para que esse campo do conhecimento se efetivasse foi necessário anos de aprendizado. A construção do ensino de história se fez em três etapas, sendo 1ª) entre 1838 a 1931, momento de definição da identidade nacional; 2ª) entre 1931 e 1971 com as reformas educacionais e aperfeiçoamento do método e, por fim a 3ª) entre 1971 e 1984, se configurando, nas análises de Schmidt (2015), como um tempo de crise. Todo esse processo levou a uma valorização da história enquanto disciplina escolar, com o crescimento no volume de pesquisas sobre o ensino. Tal ampliação pode ser dividida em dois momentos, sendo 1ª) de 1988 a 1996 a retomada da discussão em torno dos currículos; e 2ª) de 1997 a 2009, um período de fortalecimento das pesquisas e consequente ampliação da noção de fontes, aproximação com outras áreas do saber e o consequente engajamento de alunos e professores que se tornaram sujeitos de constituição da história (REIS, 2019).

Nosso texto está inserido nos estudos pós valorização da história enquanto disciplina escolar e constituição do ensino de história enquanto objeto de estudo no Brasil, principalmente porque foi nesse momento que emergiram as temáticas que tocavam na construção de estatuto científico do conhecimento histórico, aprofundando nos desafios e nas possibilidades de sua prática. Como interesse de estudo, as concepções e percepções de estudantes da educação básica acerca de assuntos históricos e da disciplina emergem como uma temática rica em possibilidades para o ensino de história. Por isso, entendemos que o presente estudo pode vir a contribuir para a reflexão sobre os desafios do ensino de história ao apontar como os estudantes pesquisados aprendem, interpretam e significam o conhecimento ensinado na educação básica.

Nesse sentido, Aaron Sena Cerqueira Reis, em pesquisa qualitativa com 199 alunos, distribuídos em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, analisou as concepções de jovens estudantes sobre assuntos históricos. Com uma pergunta aberta: “Qual assunto da História você considera mais importante? Explique por quê”. As respostas foram submetidas ao IRaMuTeQ, software que viabiliza diferentes tipos de análise textual e, por meio, desse programa computacional foi realizada uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

Na pesquisa a autora destaca que os alunos escolheram temas históricos que foram associados a dois eixos: o da história geral e o da história do Brasil. Reis (2019) destaca que predominou uma percepção tradicional da história pautada no eurocentrismo.

Em trabalho semelhante, Ana Paula Rodrigues Carvalho (2019) realizou pesquisa com 82 alunos de dois colégios estaduais da cidade de Guarapuava, no Paraná. A pesquisa analisou as concepções dos alunos acerca do estudo de história. Carvalho (2019, pg. 230) destaca a predominância do modelo tradicional da disciplina e observa que a “concepção de história dos alunos participantes permanece ainda ancorada em uma ideia de história responsável pelo estudo do passado e sem nenhum tipo de vínculo com questões presentes ou futuras”.

Contudo, apesar de tais constatações, é perceptível que o nosso presente está cada vez mais repleto de passado. Sua importância no espaço público, tanto nas redes sociais, como na mídia convencional tem crescido consideravelmente. O passado vem sendo disputado. Thompson (1979) é de grande valia quando adverte sobre as relações passado/presente e indica que a história enquanto produto da investigação histórica se modificará, “e deve modificar-se, com as preocupações de cada geração ou, pode acontecer de cada sexo, cada nação, cada classe social” (THOMPSON, 1978), lançando assim suas próprias perguntas às fontes e expressando as disputas de valores de cada época. Atualmente, outras questões se abrem, tanto na compreensão da operação historiográfica (outras fontes e metodologias), quanto no olhar para os fatos ocorridos. Tal fato ajuda a compreender por que mudamos o olhar sobre a história. Afinal, como bem advertiu Raphael Samuel, “a memória é historicamente condicionada, mudando de cor e forma de acordo com o que emerge no momento” (SAMUEL, 1997, p. 44).

É possível perceber que diferentes versões emergem no campo das relações sociais, por vezes conflituosas, que projetam interesses de grupos para dotar de hegemonia seus valores e projetos. Grande parte das versões presentes no senso comum ganham força em redes sociais e reivindicam lugar de verdade absoluta, sem qualquer crivo da produção do conhecimento histórico. Sobremaneira, essas ideias são equivocadas, uma vez que falta a essas pessoas o conhecimento acerca da produção historiográfica de determinado tema. Exemplos comuns no campo da história que indicam suspeição a existência da ditadura militar no Brasil e colocam em xeque o valor da história – e de inúmeras dissertações e teses – enquanto uma ciência que possui métodos e critérios de investigação. Esses temas suscitam inúmeros debates e quase sempre estão relacionados às disputas de versões que operam na sociedade.

No entanto, nem sempre as questões que aparecem na cena pública estão ligadas diretamente com o debate historiográfico, mas estão sim permeadas das relações da política partidária com a verdade. Nesse paradigma tecnológico, da “Sociedade em Rede”<sup>4</sup>, marcado pelo maior acesso às informações via internet e redes sociais, a “avalanche” de conteúdos acessíveis dificulta o entendimento da população. Com a história, esse fato torna-se cada vez mais complexo. Nesse sentido, as considerações de Foucault (1979) são de extrema valia quando aponta que saber é poder, sendo a produção de verdade infiltrada por relações de poder.

Eric Hobsbawm, em uma passagem do livro “Sobre História”, chama a atenção para a função social do historiador na medida em que propõe que temos “uma responsabilidade pelos fatos históricos em geral e pela crítica do abuso político-ideológico da história em particular” (HOBSBAWM, 1998, p. 18). Para ele, “o abuso ideológico mais comum da história baseia-se antes em anacronismo do que em mentiras” (HOBSBAWM, 1998, p. 19). Por isso, é preciso desmitificar a ideia de que a história seja sinônimo de passado. A história não é o passado. A História é o método

---

<sup>4</sup> Manuel Castell na Trilogia *A Era da Informação* analisa o papel que as tecnologias da informação e da comunicação têm auferido na sociedade. Ele destaca que a tecnologia é a sociedade e que tanto a tecnologia modifica a sociedade, como a sociedade apropria e altera a tecnologia em processo dinâmico. O autor prefere utilizar o termo sociedade em rede e não da informação ou do conhecimento, pois a tecnologia informacional apresentou em escala global a comunicação em rede, embora tenha ocorrido concentração tecnológica e científica em alguns espaços (CASTELLS, 1999).

de investigação que dá sentido e explica sobre esse passado (PRATS, 1996). E como bem observou Thompson (1981) as questões colocadas pelos historiadores estão sempre buscando responder às indagações do momento presente.

Dos saberes designados a serem ensinados aos saberes ensinados nas salas de aula, saberes são simplificados de forma a haver perdas que podem afetar sua compreensão geral. Para esse debate faz-se necessário compreender os caminhos da história ensinada, a didática da história, visto que, nessa sociedade da (des)informação é importante reafirmar o compromisso da história com o conhecimento produzido a partir dos cuidados metodológicos necessários. Nesse sentido, as considerações de Ana Paula Rodrigues Carvalho (2019, p. 210) são importantes porque diante à crescente profusão das *fake news* – conhecida como pós-verdade – “que ameaça a argumentação lógica e o diálogo livre, igualitário e baseado em razões da esfera pública, entender o que é história e as suas vinculações com a vida prática nunca foi tão urgente para aqueles preocupados com o ensino de história”.

## **Metodologia**

Essa é uma pesquisa de campo, de recorte transversal, quali-quantitativa, com amostra por conveniência, que tem como objetivo analisar as percepções que alunos do Ensino Médio têm do conhecimento científico e sua relação com a história. Foram aplicados questionários semiestruturados, junto às turmas do 3º ano (Todos com idade entre 16 e 17 anos), a partir do *Google* formulários via *WhatsApp*. Considerando que os alunos do 3º ano do Ensino Médio tiveram acesso a disciplina história ao longo de toda formação, optou-se por elegê-los enquanto sujeitos desta pesquisa, visto que tiveram acesso aos conteúdos da disciplina no Ensino Fundamental e Médio e estão em fase de realizar escolhas profissionais e pessoais que os levam à reflexão quanto ao seu futuro e ao seu lugar no mundo. Elegeram-se alunos de escolas públicas do Norte de Minas, das cidades de Montes Claros, Janaúba, Jaíba, Coração de Jesus, Francisco Sá, Porteirinha, bem como da cidade de Tanhaçu-BA a fim de realizar a pesquisa. Os questionários foram encaminhados para as escolas que enviaram via *WhatsApp* para as turmas de 3º ano, obtendo 215 respostas. As respostas foram identificadas por numeração a fim de evitar quebra de sigilo das respostas dadas. Quanto aos questionários, utilizou-se a Escala Likert (Tipo de escala para questionários com objetivo de mensurar opiniões com maior possibilidade de nuances além de um sim ou não) com objetivo de verificar as múltiplas percepções dos alunos. Os dados coletados foram tabulados, gerando gráficos que foram analisados, verificando tendências e percepções dos estudantes. Além do mais, as respostas às questões discursivas foram analisadas e separadas conforme padrões de respostas, a fim de perceber tendências de avaliação dos diferentes temas postos no questionário.

## **Conhecimento Científico e Educação**

A escola constitui um dos lugares de publicização e debate dos diversos tipos de conhecimentos produzidos pela sociedade. Nos educandários, o conhecimento científico elaborado nos centros de pesquisa ganha espaço e destaque e, aos poucos, parte dele é incorporado nos livros e manuais didáticos. Essa premissa não desconsidera a importância de outros tipos de conhecimento como o popular, o religioso e o filosófico para a constituição humana. Nessa linha interpretativa, no âmbito educacional, a educação quilombola, indígena e do campo valorizam processos próprios de aprendizagem com vistas a fomentar vínculos com o lugar, o que revela a centralidade de outros processos de conhecimentos e saberes constituidores da identidade e cultura desses povos. Nesse contexto, Ana Moura (2005) ao destacar a importância do currículo invisível ou oculto como fator que forma e recria identidades, nos chama a atenção acerca da importância dos saberes populares para a constituição do cidadão.

Vale lembrar que, a ciência moderna marcada pelo ideal de objetividade, racionalidade e imparcialidade separou os saberes, hierarquizando-os e atribuindo papel de destaque para o

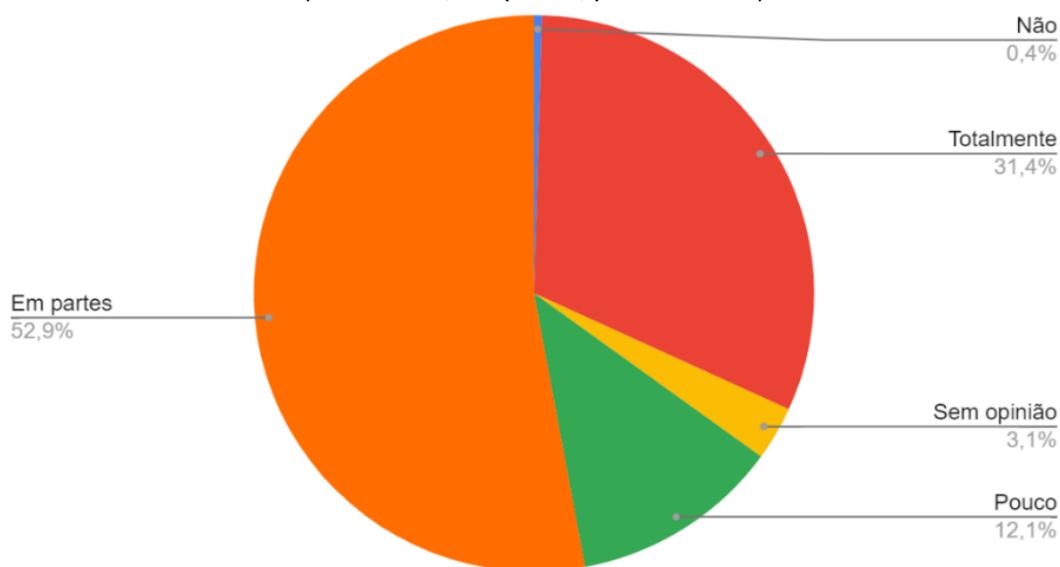
científico em detrimento dos demais conhecimentos, provocando o que Boaventura (2009) intitulou de epistemicídio, ou seja, a destruição de formas de saber locais. O trabalho em questão, longe de desconsiderar a importância dos diferentes conhecimentos, ao eleger como enfoque o conhecimento científico, objetiva problematizar as percepções que a juventude atual possui da disciplina história e sua relação com o conhecimento científico em um período marcado pela constante negação da ciência e de trabalhos produzidos em centros de pesquisa.

A pesquisa do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos-CGEE, realizada em 2015, evidencia que quanto maior o acesso à educação formal, maior o interesse em ciência e tecnologia, sendo o Ensino Médio o maior interesse entre os estudantes da educação básica. Esse é um momento de escolhas quanto ao futuro, a entrada na Universidade como um objetivo de grande parcela dos mesmos, o que justifica a escolha desses sujeitos para a pesquisa (CGEE, 2015)

Em outra linha interpretativa, foi detectado que quanto maior a faixa etária dos entrevistados, há uma diminuição do interesse pela ciência e a tecnologia. A pesquisa, ainda indica que, na medida em que aumenta a faixa etária, ocorre o aumento do interesse pela religião (conhecimento religioso) e uma diminuição do interesse em ciência e tecnologia (conhecimento científico) (CGEE, 2015).

Perguntamos aos alunos e alunas se acreditavam no conhecimento científico. Pelo gráfico 3 foi possível perceber que a grande maioria deles responderam que acreditam totalmente ou parcialmente no conhecimento científico. Sendo que 52,9% acreditam em partes, ou seja, mais da metade não confia plenamente na ciência.

**Gráfico 1** – Percentual de estudantes que declararam ou informaram acreditar no conhecimento científico (Totalmente, em partes, pouco ou não)



Fonte: Autores, 2020.

Lembrando que o questionário foi aplicado em um momento de grande controvérsia em torno da ciência e dos órgãos que a fundamentam. Pressões pelo uso de medicamentos sem comprovação científica e pela elaboração de uma vacina eficaz contra a Covid-19, revelam a corrida dos cientistas que, muitas vezes, sofrem influências políticas e econômicas externas ao laboratório. Situação alertada inúmeras vezes por cientistas que se preocuparam com as questões éticas e o cumprimento dos ritos de uma investigação capaz de assegurar eficácia e confiabilidade nos resultados auferidos. A ciência passa a fazer parte do debate político ideológico, o que leva a confusão quanto às informações que chegam à sociedade. Lembrando que, esse não é um debate levado a reboque atualmente no campo da ciência. Bourdier *apud* Porto Carrero (1994) ao analisar a ciência já havia encontrado “o mercado”, as relações de interesses econômicos interferindo no fazer ciência. Em se tratando das ciências humanas, que lidam com o ser humano em suas

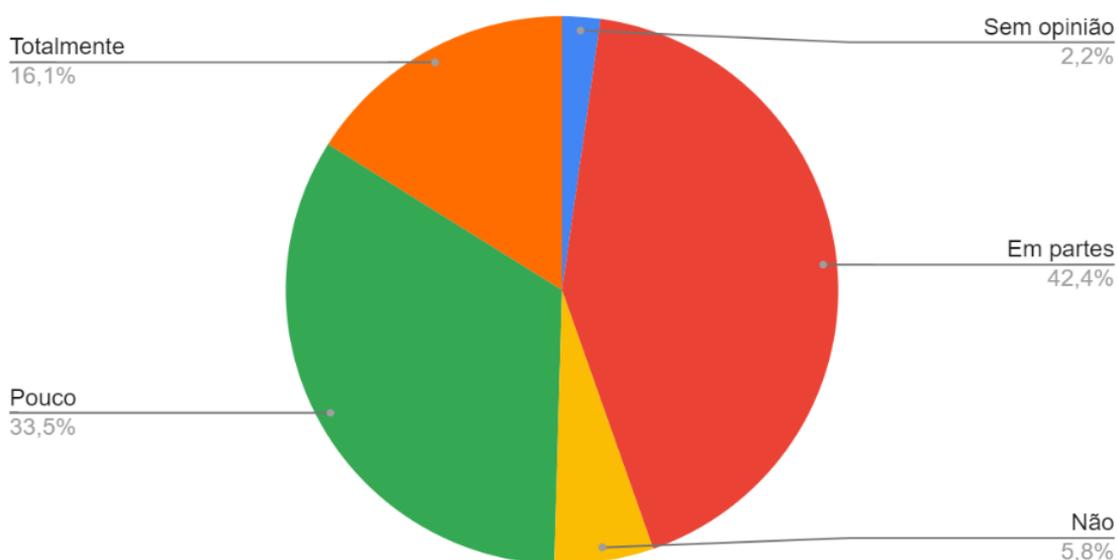
dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais, o questionamento e as pressões em torno dos resultados da investigação científica ocorrem com maior intensidade.

Nesse horizonte, algumas questões se fazem necessárias: Como o professor do ensino médio pode trabalhar com ciência e tecnologia e refletir acerca dos interesses externos que interferem nos seus resultados? Como levar o jovem a pensar os interesses envolvidos no uso e apropriação da ciência e da história? Esse tema, que à princípio, pode parecer não ser conteúdo do currículo da educação básica, precisa entrar na sala de aula de forma adaptativa às séries e níveis de ensino e aprendizagem de forma a problematizar os sentidos, conteúdos e significados da ciência.

Além do mais, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC do Ensino Médio (apesar das inúmeras críticas) prevê nas competências 1 e 3, a pesquisa científica e a “inovação” com vistas a despertar a curiosidade e a busca pela pesquisa. Essas considerações vão ao encontro das ponderações de Alexandre Brasil Fonseca (2007) que, ao discorrer sobre Ciência e Tecnologia no Brasil, destaca a necessidade da alfabetização científico-tecnológica a ser aplicada em um contexto de disparidades regionais como o brasileiro. Izquierdo *apud* Fonseca (2007) destaca que apenas 16% da população está em real situação de realizar leituras sobre ciência, sendo que se faz necessário criar esse público.

Ao comparar as respostas referentes às indagações de se acreditar e identificar o conhecimento científico é possível perceber certa contradição, conforme o gráfico 4. Enquanto 52,9% acreditam em partes, 42,4% sabem identificar em partes o mesmo. Dos 31,4% que confiavam no conhecimento científico, caiu quase pela metade o número dos que sabem identificar totalmente com 16,1%, sendo que 33,5% pouco sabem identificar. O currículo da escola pública brasileira pouco valoriza a pesquisa, por isso a BNCC traz a iniciação científica como um objetivo.

**Gráfico 2** – Percentual de estudantes que declararam ou informaram saber identificar um conhecimento científico (Totalmente, em partes, pouco ou não)



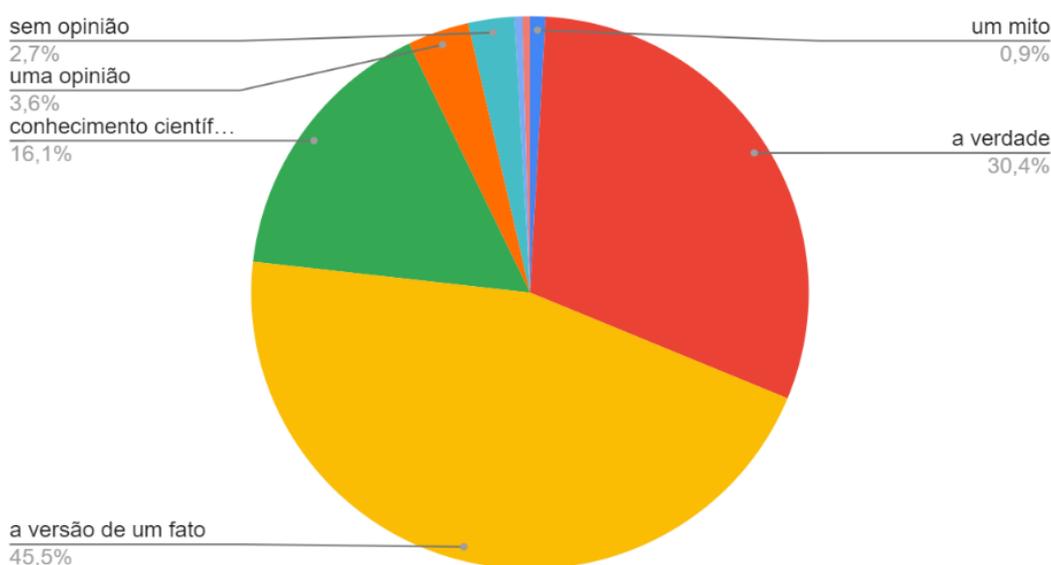
Fonte: Autores, 2020.

## Ensino de História e História como ciência

Vale lembrar que, ciência e tecnologia constitui um tema demasiadamente amplo. Um giz pode ser considerado uma tecnologia. E quanto à ciência, tradicionalmente dividida em ciências humanas e sociais, ciências exatas, ciências da vida, ciências gerenciais, dentre outras nomenclaturas, podemos visualizar diferentes métodos e concepções que embasam sua constituição e natureza. No caso da história, disciplina alvo desta pesquisa e que se encontra dentro das ciências humanas, o entendimento comum entre os historiadores é que essa disciplina busca se aproximar do real, baseada em métodos, técnicas (ora emprestadas de outras disciplinas) e fundamentada em documentos variados (oficiais, orais, imagéticos e outros). O historiador E. P. Thompson (1978, p. 231), ao destacar que o objeto de estudo da história é a história real, definiu que “o conhecimento histórico é provisório e incompleto; seletivo (mas nem por isso inverídico); limitado e definido pelas perguntas dirigidas à evidência (e pelos conceitos que informam tais perguntas) e, dessa forma, só é “verdadeiro” no interior do campo assim definido”. A história, por ser integrante do grupo das ciências humanas não possui um objeto de estudo que pode ser controlado a partir de procedimentos em laboratório, por isso mesmo o limite de suas afirmações está associado aos documentos utilizados na pesquisa.

Das respostas obtidas sobre o estatuto da história, é possível perceber que 30,4% apontaram-na como sendo a verdade, 45,5% a versão de um fato, 16,1% conhecimento científico e 3,6% opinião, dentre outras respostas. A resposta “versão de um fato e conhecimento científico” corresponde a ideia de ciência “aproximadamente exata”, o que representa 61,1% das respostas e 30,4% acreditam que a história é a verdade. Não foi possível identificar se os estudantes pesquisados relacionam a versão de um fato e o conhecimento científico como conceitos próximos. Em se tratando das ciências humanas, a exatidão não constitui a palavra adequada, mas ao indicar a versão de um fato os alunos sugerem que há outras versões que não tiveram espaço. O trabalho com fontes históricas constitui uma ferramenta para explorar o senso crítico e investigativo no ensino de história de forma a recompor outras versões que não estão presentes nos livros didáticos.

**Gráfico 3** – Percentual de estudantes que declararam ou informaram sobre como consideram a história (verdade, opinião, conhecimento científico...)

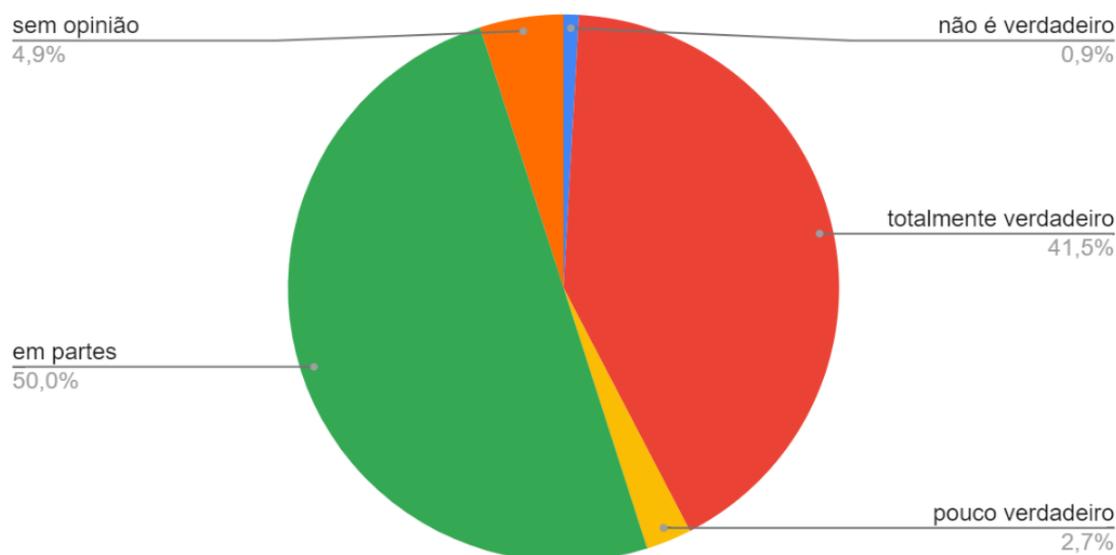


Fonte: Autores, 2020.

Quando questionados sobre a confiança nos conteúdos ensinados na disciplina história como conhecimento verdadeiro, 41,5% concordam e 50% concordam parcialmente. Uma grande parcela dos estudantes pesquisados não confia totalmente no que é ensinado na disciplina de

história nas escolas públicas. A escola e o professor disputam espaços com outras informações produzidas e disponíveis aos jovens, principalmente porque grande parte dos jovens de hoje possuem acesso a *smartphone* e internet, a TV e outros.

**Gráfico 4** – Percentual de estudantes que declararam ou informaram se consideram que a história representa um conhecimento verdadeiro (Totalmente, em partes, pouco ou não)



Fonte: Autores, 2020.

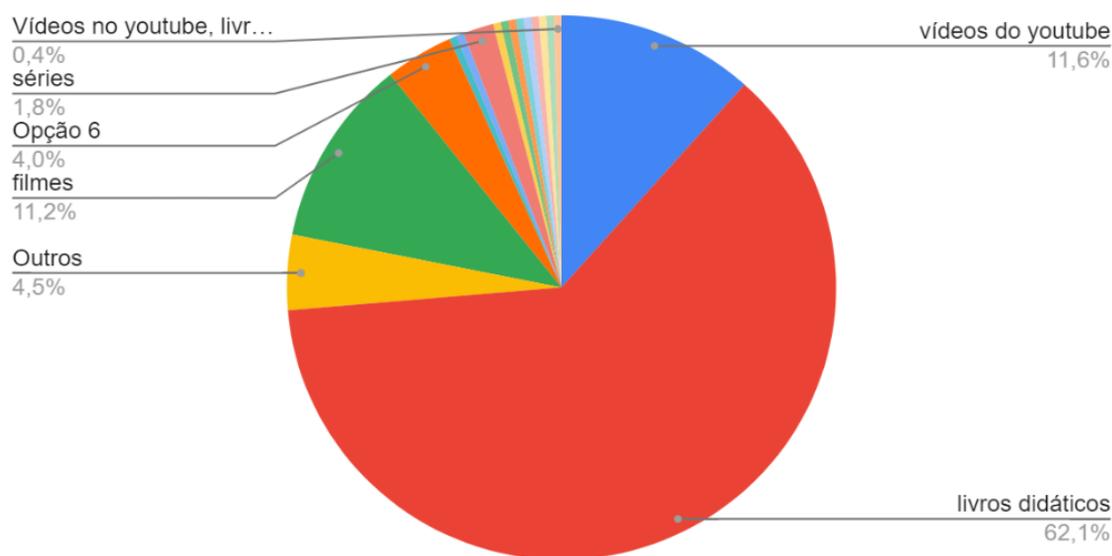
Ao analisar a relação entre as ciências sociais, a geografia e a história, principalmente, e sua relação com a didática, Prats destaca a ausência de consideração do conhecimento científico no âmbito do ensino. O autor destaca que essas disciplinas, em grande medida são percebidas pelos alunos como memorização e não como atividade discursiva, de questionamento e resolução de problemas, o que caracterizaria objetivos científicos. Quando se incorporam conhecimentos das ciências sociais às aulas, estes são apresentados como conhecimentos prontos, acabados, e como consequência os alunos não os relacionam exatamente com aquilo que é próprio de uma ciência. Acabam por considerar como científicas apenas as disciplinas das ciências naturais ou físicas e matemáticas, enquanto as sociais são percebidas como elementos de cultura, de curiosidade ou de mera repetição de datas comemorativas e acidentes geográficos (PRATS, 1996).

Nesse sentido, Prats (1996, p. 2) destaca que as disciplinas que compõe as ciências sociais precisam ser formativas para que despertem nos alunos “a racionalidade da análise social, com toda a carga formativa que elas têm”, sendo, portanto, necessária uma didática que considere esse conhecimento. Principalmente porque a operacionalização do conhecimento histórico não pode ser esvaziada no que se denomina como ciências sociais. Parte daí, ressalta Prats, a necessidade que o conhecimento seja apresentado de forma coerente com a ciência social que o produziu.

Com relação à forma como os alunos têm acesso ao conhecimento histórico, a grande maioria dos estudantes pesquisados informou ser por meio do livro didático, correspondendo a 62,1%, seguidos de filmes e vídeos do *YouTube* que somam 11,6% cada. No geral, o livro didático é o principal, se não o único suporte de trabalho do professor (BITTENCOURT, 2008). Por isso, faz-se necessário refletir sobre os livros didáticos, sua produção, circulação e consumo por parte dos professores, visto que, embora grande parte deles realizaram a recepção das renovações teóricas e historiográficas, ainda persiste em alguns períodos e temas, versões incompletas, não tão contextualizadas, acrescido do fato de que muitos professores não terem acesso a novas discussões quanto a certos temas da História, o que contribui por vezes para reforçar visões cristalizadas e preconceitos que já foram questionados. Segundo Bittencourt, o livro didático é um produto cultural “proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar

determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele nunca é única”. De tal modo, “a leitura de um livro é ato contraditório, e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural” (BITTENCOURT, 2008, p. 15). Por isso, o trabalho do professor é importante na escolha do livro didático (que seja respeitada) e na utilização do mesmo como mais um recurso possível. Nesse ínterim, é importante analisar o livro didático, explorar charges, imagens, letras de música, identificando-as como documento produzido em tempo datado, de acordo interesses, frações de classe. Ou seja, o professor também é um pesquisador que deve exercitar a curiosidade e a iniciação científica instigando o estudante à pesquisa histórica, identificando nos documentos quem produziu, quando produziu, onde produziu, quais interesses na produção.

**Gráfico 5** – Percentual de estudantes que declararam ou informaram sobre a forma de acesso ao conhecimento histórico. (Totalmente, em partes, pouco ou não)



Fonte: Autores, 2020.

Em outra linha interpretativa, quando questionado se os professores abrem espaço nas aulas de história para discutir temas que não estão nos livros didáticos 35,3% apontaram que sim e não são cobrados nas atividades, 31,3% às vezes e 26,8% sim e cobrados nas provas escritas. Abrir espaços para temas não citados nos livros didáticos é importante porque traz para o debate assuntos não citados ou citados parcialmente pelos mesmos, como temas vinculados à localidade ao qual os alunos estão inseridos. Cobrar em provas ou trabalhos representa atribuir status de centralidade na didática docente e um incentivo para o estudante ter acesso e estudar um tema que ainda não foi incorporado nos livros didáticos, sendo essa uma oportunidade de (re)adequar/(re)adaptar conteúdos, relacionar a temas atuais, problematizar, a fim de constituir uma percepção mais plural e diversa do conhecimento histórico.

### Percepções de alunos dos livros didáticos e fatos históricos

Na pesquisa foi perguntado também se existia algum fato ou matéria/conteúdo da história que eles discordavam ou consideravam a versão do livro didático errada ou incompleta. Solicitamos para identificar o tema e justificar. Esse questionamento gerou 215 respostas que foram analisadas.

As respostas foram divididas em sim e não, sendo que alguns alunos (as) acrescentaram justificativas. Dividimos as respostas para a questão aberta em cinco seções, a saber: a) concordância com o livro didático; b) discordância com o livro didático e/ou professor; c) fatos com discordância; d) história incompleta/busca pelo real e) respostas com paradoxo (Respostas não

incorporadas no artigo devido à contradições no texto que dificultaram o entendimento).

Uma parcela considerável das respostas concorda com a versão do livro didático. Isso indica a sua importância como o principal suporte na aprendizagem dos alunos, o que foi apontado no gráfico anteriormente referenciado por 62,1% dos discentes pesquisados. Das outras respostas agregadas no grupo dos alunos que indicaram a aceitação positiva do livro, seja concordância total ou parcial, é possível notar que esse é um meio que reserva grande confiabilidade entre os estudantes. Enquanto o ALUNO 7 revelou que “o que está no livro é a versão correta de todos os fatos”, o ALUNO 3 enfatizou que “não discordo de absolutamente nada”, outros alunos concordaram, mas revelaram os limites de alcance de um livro didático argumentando que estes ensinam um pouco de cada tema e que, em alguma medida, o conhecimento contido no livro é relativo, pois várias coisas podem ser contadas de variadas formas. Resposta interessante foi dada pelo ALUNO 6, quando afirmou que “os livros têm que vir com tudo certo e completo para os alunos saberem os fatos reais sem erros” (sic). Provavelmente, muitos alunos acreditam que, por serem escritos por profissionais de referência na área, os livros passem por revisões diversas, não se admitindo erros.

Quando tratamos sobre a discordância dos livros didáticos é possível perceber que as respostas giram em torno do livro didático apresentar uma versão resumida e incompleta, com a falta de abordagem de outros temas, como por exemplo, as religiões de matriz africana. Sobre aqueles temas não abordados nos livros, segundo resposta de um dos alunos, são apresentados pelos professores. Neste ponto, não temos como inferir se os temas se referem à história local ou à fatos da história mundial. Os livros didáticos não foram indicados pelos alunos, o que poderia ser mais bem compreendido com uma pesquisa acerca dessa relação de forma mais profunda.

Na referida pesquisa, em uma das questões fechadas foi perguntado se os professores trabalham outros temas que não estão nos livros. 30,7% apontaram que sim e são cobrados nas aulas, 30,7% disseram que “às vezes” e 27,9% responderam sim e que são cobrados nas provas escritas. Nesse ponto, julgamos importante salientar que é necessário que os professores tenham consciência de que o livro didático deve ser um apoio e não o único material utilizado por ele. Contudo, algumas escolas não dispõem de todos os livros para os alunos. Há que se considerar também que, muitas vezes, os livros não trazem os resultados de pesquisas recentes que poderiam auxiliar no combate a preconceitos estabelecidos na sociedade, sobretudo com relação a temas considerados polêmicos como a escravidão e a ditadura militar.

Os livros didáticos constituem versões de fatos históricos e tem sua linguagem adequada ao nível de aprendizagem do aluno. Isso significa dizer que, em alguma medida, alguns conteúdos recebem maior ou menor atenção. Essas questões foram percebidas pelos alunos que identificaram a falta de conteúdo sobre crenças diferentes do cristianismo. O que sugere que os estudantes estão atentos às discussões fora da escola que envolvem a intolerância religiosa, por exemplo.

A terceira seção refere-se aos fatos que os alunos discordam. No que toca aos temas específicos, a História do Brasil ganha destaque com fatos relacionados principalmente ao “descobrimento do Brasil” e a colonização portuguesa. Alguns dos alunos (ALUNO 23 e ALUNO 26) em suas respostas escreveram a palavra “descobrimento” entre aspas, o que leva ao questionamento do termo, visto que diversos povos indígenas já habitavam a América. O “descobrimento” do Brasil é um fato emblemático. Em pesquisa feita à época da comemoração dos 500 anos do “descobrimento”, com 742 sujeitos maiores de 18 anos das cinco regiões do país, Celso Pereira Sá *et al.* (2000) destacam que mais da metade dos entrevistados mencionaram de forma espontânea o “descobrimento” dentre tantos fatos históricos do Brasil. Os autores ainda destacaram que a tese do “achamento intencional” predomina sobre a ideia da chegada ao acaso dos portugueses, assim como a ideia de invasão/conquista prevalece sobre “o descobrimento”.

Ainda se verificou uma visão positiva de 2/3 dos entrevistados em comemorar os 500 anos do descobrimento destacando a integração entre a cultura nativa, africana e europeia como fator favorável da colonização portuguesa. Este é um tema de grande interesse dos brasileiros,

principalmente por ser comemorado pela mídia e alcançar muitas pessoas é importante discuti-lo, inclusive problematizando a ideia de integração cultural e trazendo para sala de aula jornais e entrevistas da imprensa escrita e falada dos anos 2000, para reflexões dos objetivos e significados de se comemorar o “descobrimento”.

As respostas obtidas permitem identificar diversas percepções, dentre elas a contrariedade entre as percepções dos ALUNOS 27 e 31 quanto à ditadura militar (1964-1985). Atualmente, essa controvérsia está na cena pública, inclusive insuflada por figuras públicas. Embora as teses e dissertações produzidas no país apontem para o caráter ditatorial do governo militar implantado a partir de um golpe civil-empresarial-militar de 1964 (ver FICO, 2004, p. 29-60), outras versões ganham espaço no debate público, referenciando o período como “revolução” e não como “golpe”.

A quarta seção diz respeito ao entendimento da história como incompleta e a busca pelo real. As respostas obtidas indicam a compreensão de que a história é incompleta e que fatos podem ter sido ocultados ou manipulados em benefício de um grupo (ALUNO 32 e ALUNO 36). Isso pode significar, dentre outras coisas, que são questões pouco analisadas, seja por falta de pesquisas ou fontes. A resposta do ALUNO 40 é significativa e interessante para essa discussão quando afirma que “sim, pode ser que nem tudo que foi falado pode ter realmente acontecido, como temos hoje as notícias falsas poderia ter também no passado”. Nessa linha interpretativa um aluno questionou a culpa atribuída a Alemanha pelas duas grandes guerras mundiais; da mesma forma o ALUNO 38 questiona o fato de “mostrar que a suposta violência revolucionária não passa de reações às opressões dos líderes do estado burguês me incomoda”. O ALUNO 42 indicou que a versão é errada porque “às vezes muda algo da história”.

Abrir espaço para ouvir os alunos pode indicar dúvidas, questionamentos e incompreensões. A partir daí o professor pode esclarecer pontos não tocados ou tocados superficialmente nos livros atribuindo um caráter dialógico para a construção do saber histórico nas salas de aula. Vale lembrar que, para isso, o professor de história (ou qualquer outra área) precisa estar propenso a uma metodologia e didática que envolva a quebra da hierarquização da relação professor/aluno e a busca pela pesquisa como dimensão constitutiva da prática docente.

## **Considerações finais**

A produção historiográfica acerca da história do ensino de história revela que a disciplina história sempre esteve permeada de interesses políticos. Por isso, as percepções lançadas pelos alunos do ensino médio quanto à ciência histórica constituem um exercício para identificar a recepção do currículo e das práticas colocadas em prática no ensino de história, a fim de (re) avaliar metodologias, ajustar as velas, buscar novas rotas a seguir.

Dito isso, é importante dizer que o conhecimento científico e histórico faz-se cada vez mais necessário, principalmente em tempos de “pós-verdade”, de manipulação das informações e de notícias falsas que permeiam nosso momento atual. No horizonte da história, em momentos de crise, seja ela econômica ou política, um inimigo é pintado a fim de criar propaganda e esforço para justificar um projeto político. Assim ocorreu com o nazismo, ao apresentar os judeus como razão da crise econômica alemã. Nesse contexto, a guerra cultural atinge a ciência, os centros de cultura, a Universidade, os cientistas, historiadores, a escola pública, dentre outros.

O compromisso com um conhecimento sistematizado, claro e comprometido com o real, são os fundamentos de uma educação libertadora, como diria Paulo Freire (1996). Entre os saberes necessários à prática educativa, o rigor metódico, a pesquisa, a crítica, o respeito aos saberes dos educandos, risco, estética e ética e consciência do inacabamento figuram entre itens importantes ao professor. Mais do que nunca, essas considerações levantadas por Freire são relevantes em tempos em que a ciência é negada e tratada com viés ideológico por pessoas sem formação específica ocupando centros de pesquisa e órgãos de excelência na luta por direitos sociais, culturais e ambientais. Arquivos, museus e secretarias vinculadas à preservação da memória estão

sendo usadas para promover um reordenamento cultural com o objetivo de apagar a memória de uma maioria que é constantemente inferiorizada.

A história tradicional marcada pela memorização e idealização de reis, príncipes e heróis, apesar de investimentos em uma proposta de concepções da história plural e diversa, ainda está presente no ambiente escolar e precisa ser questionada. Esse modelo de ensino precisa ser rompido e, em seu lugar, uma proposta metodológica voltada para a iniciação científica, para a pesquisa, para a curiosidade, para a interdisciplinaridade deve ser pensada. Suscitar no aluno a criticidade, a busca pela comprovação, utilizando documentos históricos (materiais e imateriais) constituem uma alternativa importante para trazer para o debate dentro da sala de aula outras versões que não estão presentes nos livros didáticos.

## Fontes

CARVALHO, Ana Paula R. Por um ensino de História que faça sentido: análise das concepções de história de alunos do Ensino Médio. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 16, p. 209-233, 2019.

FONSECA, Alexandre Brasil. Ciência, Tecnologia e desigualdade social no Brasil: contribuições da Sociologia do conhecimento para a educação em Ciências. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 6, n. 2, p. 364-377, 2007.

## Referências

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOBBSAWM, Eric J. *Sobre História*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

MOURA, Ana. Pelo direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 69-82.

PRATS, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. Extraído de PRATS, Joaquín. El estudio de la Historia local como opción didáctica. ¿Destruir o explicar historia? *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. n. 8, abr. 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea11.pdf>. Acesso em 10 out. 2020.

REIS, Aaron Sena Cerqueira. As concepções de jovens estudantes sobre assuntos históricos. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 16, p. 70-89, 2019.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07-16, jul.-dez. 2006.

SAMUEL, Raphael. Teatros da memória. *Revista Projeto História* – Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, p. 41-81, 1997.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *História da Educação*, v. 16, n. 37, p. 92-117, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 29 set. 2015.

THOMPSON, Edward P. *A Miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward P. Intervalo: A lógica histórica. In: THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 47-61.

### Notas de autoria

**Andrey Lopes de Souza** é professor, presidente da Comissão Própria de Avaliação e coordenador do Núcleo de TCC da Faculdade Funorte de Janaúba. Foi Professor substituto em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM, Campus Janaúba. Avaliador externo credenciado pelo INEP/MEC na modalidade curso de graduação. Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Montes Claros (2007). Mestre em História Social na linha de pesquisa “Trabalho e movimentos sociais”, pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutorado em História Social pela UFU. E-mail: adyhistoria@yahoo.com.br.

**Valéria de Jesus Leite** é professora da rede básica de ensino de Minas Gerais e da Universidade Estadual de Montes Claros. Já lecionou na Universidade Aberta do Brasil – UAB pela Unimontes e pelo Ifnmg. Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Montes Claros (2006). Mestrado em História Social na linha de pesquisa Trabalho e Movimentos Sociais, pela Universidade Federal de Uberlândia e Doutorado em História Social também pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: lela.leite@yahoo.com.br.

### Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

SOUZA, Andrey Lopes de; LEITE, Valéria de Jesus. Percepções de alunos e alunas do Ensino Médio sobre o conhecimento histórico: O ensino de história entre os saberes ensinados e os saberes designados a serem ensinados. *Saeculum – Revista de História*, v. 26, n. 45, p. 291-304, 2021.

### Contribuição de autoria

Elaboração e contribuição coletiva.

### Financiamento

Não se aplica.

### Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

### Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

### Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC-BY](#). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

### Histórico

Recebido em 26/05/2021.

Modificações solicitadas em 13/08/2021.

Aprovado em 27/09/2021.