Revista eletrônica HISTÓRIA EM REFLEXÃO

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

FATO OU OPINIÃO?
Uma análise sobre a percepção de estudantes do ensino médio acerca das causas indígenas no tempo presente

FACT OR OPINION?
An analysis of high school students' perceptions of Indigenous issues in the present time

CARLOS ROBERTO DA SILVA[1]

RESUMO

Este estudo investiga o impacto das relações causais no ensino-aprendizagem de História, analisando como estudantes do 3º ano do Ensino Médio da E.E.B. Padre Anchieta (Florianópolis/SC) percebem a distinção entre fato e opinião. A pesquisa foca em narrativas sobre causas indígenas contemporâneas, coletadas durante o Estágio Supervisionado III da Licenciatura em História da UDESC (2023). Apoiada nas categorias de inferência causal e evidência histórica, a análise de três fontes sobre a tese do marco temporal revelou destrezas pontuais na articulação de causas e consequências; contudo, predominam dificuldades no reconhecimento de evidências e na diferenciação entre fato e opinião, o que permite a persistência de narrativas ideologizadas. Tais lacunas, alinhadas aos déficits nacionais apontados pela OCDE, reforçam a necessidade de métodos analíticos explícitos nas aulas de História para fortalecer a formação crítica e mitigar a crise de identidade da disciplina.

Palavras-chave: Ensino de História; causalidade; fato; opinião.

ABSTRACT

This study investigates the impact of causal relationships on the teaching and learning of History, analyzing how 3rd-year high school students at E.E.B. Padre Anchieta (Florianópolis/SC) perceive the distinction between fact and opinion. The research focuses on narratives about contemporary Indigenous issues, collected during Supervised Internship III of the History Teaching Degree at UDESC (2023). Drawing on the categories of causal inference and historical evidence, the analysis of three sources on the 'marco temporal' thesis revealed specific skills in articulating causes and consequences; however, difficulties predominate in recognizing evidence and distinguishing between fact and

[1] Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGH/UDESC). Pesquisador bolsista CAPES. Florianópolis, SC, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-4228-4352. E-mail: carlozfilho@gmail.com.

opinion, allowing for the persistence of ideologically driven narratives. Such gaps, aligned with national deficits identified by the OECD, reinforce the need for explicit analytical methods in History classes to strengthen critical education and mitigate the discipline's identity crisis.

Keywords: History teaching; causality; fact; opinion.

INTRODUÇÃO

Este artigo emerge em um cenário onde impera a disputa de narrativas e a profusão de negacionismos históricos e científicos, e atende, mesmo que provisoriamente, a certo incômodo experienciado pelo autor, ao encarar os desafios que o tempo presente tem imposto ao ensino de História. No cenário em questão, a autoridade dos historiadores profissionais não mais existe, e "a competência do saber histórico produzido nas últimas décadas têm sido seguidamente questionada a partir de parâmetros totalmente externos a essa produção, como se houvesse uma história verdadeira a ser contada" (Meneses, 2019, p. 3). A 'ameaça comunista' foi retomada e alienadamente segue bem alimentada, agora com o historiador e a historiografia acadêmica sendo colocados como mecanismos 'a serviço da esquerda', responsabilizados pela divulgação de 'falsas teorias' cujo objetivo seria o empreendimento de um projeto de poder comunista.

Tal fenômeno desestabiliza e cria inseguranças nos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem de História. Temas relacionados à causa indígena, às questões raciais, à última ditadura militar, dentre outros, passaram a representar "temas sensíveis" nas produções de pesquisadoras e pesquisadores do ensino de História, muito em decorrência dos "constantes ataques por que passam professores que se dedicam a dar atenção ao passado vivo" (Pereira; Seffner, 2018, p. 16). Quando o docente precisa trabalhar com esses temas considerados sensíveis, sabe que poderá enfrentar uma batalha em sala de aula. Como a contemporaneidade acentua o desafio do trabalho com estes passados vivos, é preciso somar forças na ainda pungente indagação de Verena Alberti: "como conseguir a empatia de nossos alunos e alunas e como cuidar para que as polaridades em torno desses assuntos não sejam um

obstáculo ao aprendizado?" (Alberti, 2016, p.39). Cabe, portanto, refletir sobre as características de um ensino de História que atenda as demandas do tempo presente.

Aos incômodos presentes no horizonte de expectativas do autor, somaram-se as experiências junto a uma turma de estudantes do 3º ano do Ensino Médio da E.E.B. Padre Anchieta em Florianópolis/SC[2]. Trata-se de uma turma equilibrada em termos de gênero, composta por treze alunas e doze alunos, e em grande parte frequentada por estudantes de ascendência negra. Através da aplicação de um questionário inicial, percebeu-se alguns pontos pertinentes, como o fato de que a maioria dos estudantes habitam o Maciço do Morro da Cruz e comunidades circundantes, região que, embora central, apresenta estrutura precária e por vezes tem suas demandas invisibilizadas pelos governantes (Tomás, 2012). Muitas alunas e alunos têm a figura paterna ausente, e grande parte delas (es) não é natural de Florianópolis, mas sim das regiões Norte e Nordeste do país. Quanto ao consumo de informações, pouco mais da metade acessa a internet somente por meio do celular, e quase 80% assistem televisão aberta. Em termos comportamentais na sala de aula, é possível afirmar que a turma é dividida em dois grupos: do lado esquerdo estão as alunas e alunos nitidamente mais dedicados, mais presentes, os estudantes que estão sempre participando das aulas e desenvolvendo as atividades propostas; enquanto do lado direito, em contraste, sentam-se as alunas e os alunos com muitas faltas, cuja aderência na feitura de atividades é extremamente baixa, e de onde surgem as reações conservadoras narradas a seguir.

Algumas aulas ministradas durante o Estágio versavam sobre temas considerados sensíveis, como o feminismo e o racismo estrutural, dentre outros que se revelaram sensíveis durante a aula, como a precarização do trabalho. Especificamente nestas aulas, parte dos estudantes manifestaram uma atitude reativa inflada: eles mal podiam esperar os estagiários concluírem as frases para logo refutá-las com suas verdades construídas, provavelmente, fora das paredes da sala de aula. Estas experiências desafiadoras evocaram os questionamentos

[2] Experiências colhidas durante a regência e observação do Estágio Supervisionado III, estágio final da Licenciatura em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), realizado em 2023.

apresentados pela professora e pesquisadora Helenice Rocha no capítulo que integra a obra *Em defesa do ensino de História: a democracia como valor* (Rocha, 2022): será que os estudantes conseguem reconhecer o que são evidências, causas e consequências nas narrativas com as quais tem contato? Recortando um pouco mais: será que possuem a habilidade de distinguir fato de opinião?

Esta premissa fornece as bases deste artigo, que se concentra na análise da percepção dos estudantes quanto aos elementos que distinguem fato de opinião em narrativas diversas, narrativas essas relacionadas a conteúdos já trabalhados em sala sobre os povos indígenas. O recorte temático da atividade criada para subsidiar esta análise não foi escolhido ao acaso: embora as questões indígenas também representem um tema sensível, uma vez que a demarcação de terras gera disputas de ordem política, jurídica e ideológica, inflamando o debate público; os estudantes não reagiram de forma reativa nas aulas ministradas sobre esse tema. Supostamente, essa reação distinta pode ter relação com a questão do letramento, ou seja, uma compreensão sobre o tema desenvolvida e construída a partir de uma sólida relação anterior com o assunto.

Uma vez que o objetivo central do trabalho é identificar a compreensão dos estudantes quanto a causalidade histórica, através das análises que eles realizaram em atividade construída com o intuito de apontar suas habilidades no diferenciar fatos de opiniões, tal escolha faz todo o sentido. Isso porque “fato, opinião e evidência estão em um campo semântico relativo à causalidade e mobilização de relações causais que extrapola, em muito, leitura como ‘tecnologia da leitura’” (Rocha, 2022, p. 92). Partindo do pressuposto de que essa reação positiva nas aulas sobre os povos indígenas está relacionada a um letramento construído anteriormente, escolheu-se evitar o trabalho com temas notadamente mais espinhosos, uma vez que estes poderiam resultar em uma análise enviesada e ideologizada por parte de alguns estudantes.

Durante o período do Estágio, duas aulas versaram sobre as questões indígenas: na primeira foram trabalhados os impactos da ditadura militar brasileira sobre as populações indígenas, enquanto a segunda explicitou os desafios que recaem sobre os indígenas no tempo presente. Ambos os encontros estiveram amparados pela projeção de fontes, gráficos, dados

estatísticos e referências, onde demonstrou-se como muitas das violências sofridas durante a ditadura militar ainda persistem no tempo presente. A atividade que fornece dados para a análise aqui constituída procurou levar o assunto das aulas em conta, uma vez que apresentava três textos curtos versando sobre a tese do marco temporal, assunto que esteve presente em ambas as aulas citadas. Os estudantes precisavam analisar as três fontes e responder às questões propostas. Como apoio foi entregue um material impresso, que continha definições sobre o que são evidências, fatos e opiniões, bem como exemplos.

Com as fontes em mãos, o próximo passo foi catalogar e preparar o material para análise. Nesta etapa, as respostas dos estudantes em cada questão foram subdivididas de acordo com duas categorias de análise principais: inferência causal – que objetiva verificar como os estudantes percebem e exploram as relações entre causa, consequência e evidência ao interpretar e manejar uma narrativa; e evidência histórica – buscando analisar em que medida o nível de destreza no ato de distinguir fato de opinião influencia na (re)orientação da compreensão de temas da História escolar. Os resultados parciais apresentados explicitam algumas contribuições que o trabalho com procedimentos analíticos como o discernir fato de opinião, e o reconhecer causa, consequência e evidência, nas diversas narrativas, podem direcionar ao que Helenice Rocha chamou de “crise de identidade disciplinar”, vivenciada por aqueles que se dedicam ao ensino de História (2022, p. 93).

1. ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE FATOS, OPINIÕES, CAUSAS E EVIDÊNCIAS

Por mais que fomente acalorados debates pelo país – como demonstram Adriana Soares Ralejo, Rafaela Albergaria Mello e Mariana de Oliveira Amorim (2021) – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode gerar importantes reflexões iniciais acerca da necessidade de inclusão de um trabalho com a distinção entre fato e opinião como procedimento no ensino de História. Na BNCC a área de Linguagens carrega a responsabilidade por desenvolver o objeto de conhecimento que corresponde à distinção entre fato e opinião, causas

e consequências. A disciplina de Língua Portuguesa, portanto, é a responsável por exercitar junto aos estudantes a habilidade de "estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.)" (Brasil, 2018, p. 73). Tais procedimentos aparecem na redação da BNCC entremeados às recomendações dirigidas aos professores do Ensino Fundamental, pois subentende-se que ao chegar ao Ensino Médio os estudantes já possuam domínio suficiente sobre os usos sociais da linguagem. Aos professores do Ensino Médio caberia "aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas" (Brasil, 2018, p. 498).

Mas se durante o Ensino Fundamental as recomendações da BNCC explicitam a importância do desenvolver "habilidades relacionadas à argumentação e à distinção entre fato e opinião" (BNCC, 2018, p. 147), fornecendo ferramentas analíticas para que os estudantes sejam capazes de "identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos" (BNCC, 2018, p. 163); no Ensino Médio a ideia torna-se um pouco turva, uma vez que a recomendação para esta fase da Educação Básica é "intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias" (Brasil, 2018, p. 498). Fala-se do "fenômeno das bolhas", da importância de promover o respeito à diversidade e a ética, e da necessidade de rejeitar os discursos de ódio, ou seja, são incluídas outras habilidades – sem dúvida de extrema importância – em um cenário utópico onde habilidades previstas para o Ensino Fundamental estariam resolvidas. Mas será que este trabalho mais, digamos, direcionado, possui o espaço necessário durante o Ensino Fundamental, principalmente quando observamos a imensa quantidade de conteúdos previstos para a Língua Portuguesa? Como veremos nos resultados do estudo em questão, há um déficit que se reflete nos anos finais do Ensino Médio e que provavelmente se refletirá na atuação dos egressos nos diversos estratos da sociedade.

Mesmo que de forma insuficiente, as ferramentas que podem auxiliar a leitura e o reconhecimento de narrativas falseadas estão presentes nas

recomendações da BNCC, mas será que o ensino de História não teria consideráveis ganhos ao incluir tais debates em sala de aula? Não poderia contribuir com a dissolução deste déficit identificado? Para o Ensino Fundamental, as recomendações procedimentais direcionadas a História se resumem em três grandes procedimentos, os quais podemos resumir em: 1. cronologia – "seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea"; 2. fontes e documentos – que seriam "os procedimentos básicos para o trato com a documentação"; e 3. narrativas múltiplas – "envolve a escolha de duas ou mais proposições que analisam um mesmo tema ou problema por ângulos diferentes" (Brasil, 2018, p. 416-419). Embora o texto introdutório informe que "o passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual" (Brasil, 2018, p. 397), parece que o combate às ameaças à democracia e à própria estabilidade da disciplina não está contemplado no programa da BNCC, se levarmos em conta que procedimentos analíticos básicos no combate a tais ameaças, como a distinção entre fato e opinião, não foram incluídos.

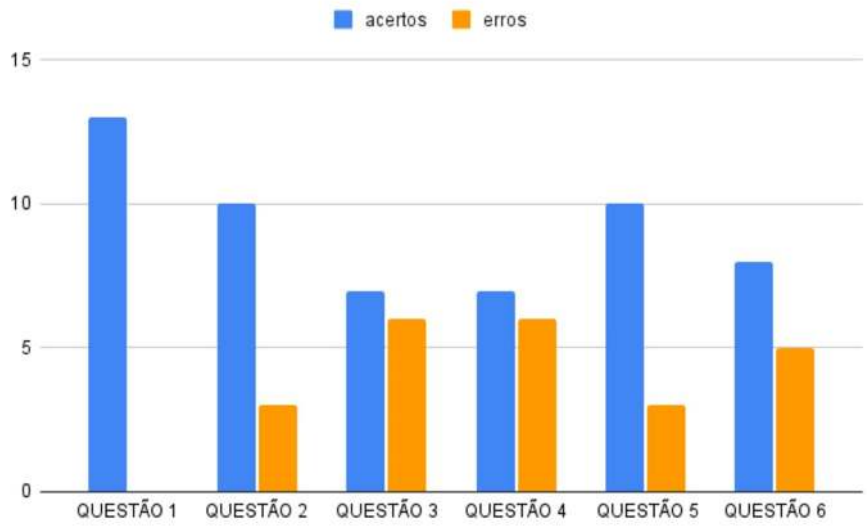
A primeira pesquisa a se debruçar sobre a pertinência – ou não – do trabalho com as explicações causais no Ensino de História no Brasil foi publicada em 2022 (Rocha, 2022). Trata-se de um trabalho inovador, onde a pesquisadora Helenice Rocha introduz o debate de forma cativante, instigando os docentes que se preocupam com sua prática no tempo presente a pelo menos cogitar a ideia. Como ela mesmo afirma, é preciso primeiro perguntar se há interesse, necessidade ou mesmo a possibilidade de um trabalho com evidências no ensino de História, e a partir daí refletir, construir e incluir tais procedimentos nas aulas. A atividade analisada busca demonstrar como o trabalho com evidências pode contribuir para a formação histórica dos estudantes.

A atividade *Fato ou opinião* foi aplicada para a turma no dia 4 de outubro de 2023, com uma adesão de treze estudantes. Após a explicação teórica inicial, onde leu-se coletivamente definições acerca do que seriam fatos, opiniões e evidências, foram lidos três textos curtos extraídos da internet, como exercício inicial para os estudantes dizerem se os comentários em questão se tratavam de um fato ou uma opinião. Na sequência eles receberam a atividade impressa

contendo três fontes. Ao lado de cada fonte, seis questões precisavam ser respondidas: 1. A fonte apresenta evidências na construção de sua narrativa? 2. Caso apresente, copie a (s) frase (s) onde tal recurso é empregado. 3. A fonte revela o posicionamento pessoal do (s) autor (es)? 4. Caso revele, copie a (s) frase (s) onde tal recurso é empregado. 5. De acordo com sua análise, a fonte representa a descrição de um fato ou a elaboração de uma opinião? 6. Justifique sua resposta à questão anterior. Na sequência são apresentados as fontes e os resultados das análises produzidas pelos estudantes.

A primeira fonte integrava o Relatório da Comissão de Direitos Humanos e Minorias, produzido pela Câmara dos Deputados em 2018 (CDHM, 2018). Trata-se de um trecho-denúncia, onde Cleber Buzatto (Secretário Executivo do Conselho Indigenista Missionário – CIMI) cita o Parecer nº 01/2017 produzido pela Advocacia Geral da União, cujo intuito era anular vários processos de demarcação de terras indígenas embasando-se na tese do marco temporal.

Figura 1 – Resultado das análises da primeira fonte



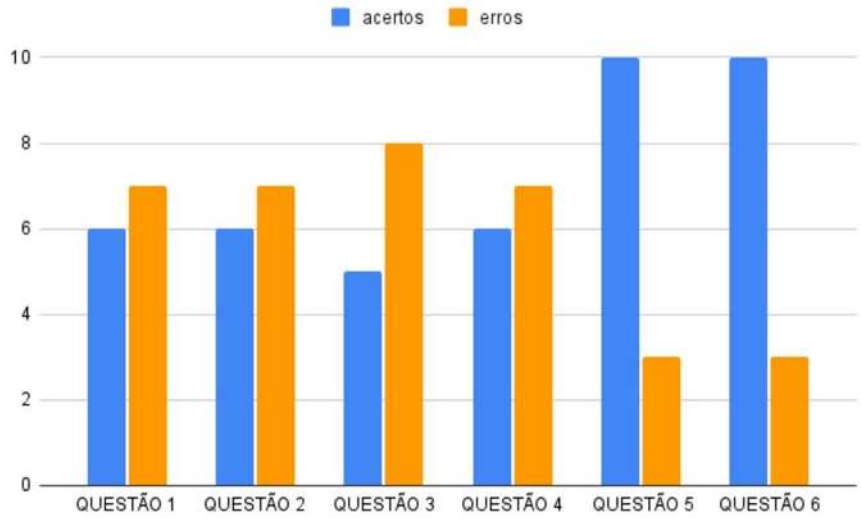
Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Percebe-se que há mais acertos que erros em todas as questões. No entanto, uma análise mais aprofundada revela a dificuldade que alguns estudantes têm em reconhecer evidências em um discurso, especialmente ao observar o resultado da questão 2: embora 100% dos estudantes tenham acertado a questão 1, ou seja, tenham identificado que a fonte apresentava

evidências em sua narrativa, três estudantes não conseguiram entender corretamente quais eram essas evidências, copiando trechos que não correspondiam ao que era solicitado na questão. Nas duas questões seguintes tal fato se confirma: seis estudantes afirmaram que a fonte se tratava de um posicionalmente pessoal do autor, ou seja, eles não conseguiram distinguir uma análise com base em evidências de mera opinião.

A segunda fonte se contrapunha a primeira, uma vez que se tratava de um trecho da matéria “STF dá mais um golpe no país, ferindo os produtores, diz FPA”, publicada no portal CompreRural Notícias no dia 22 de setembro de 2023 (Compre Rural, 2023). Trata-se de um portal de notícias e conteúdo do agronegócio brasileiro. A matéria em questão reúne inflamadas manifestações de políticos ligados à Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA), em um conteúdo divulgado quando os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) decidiram julgar inconstitucional a tese do marco temporal.

Figura 2 – Resultado das análises da segunda fonte



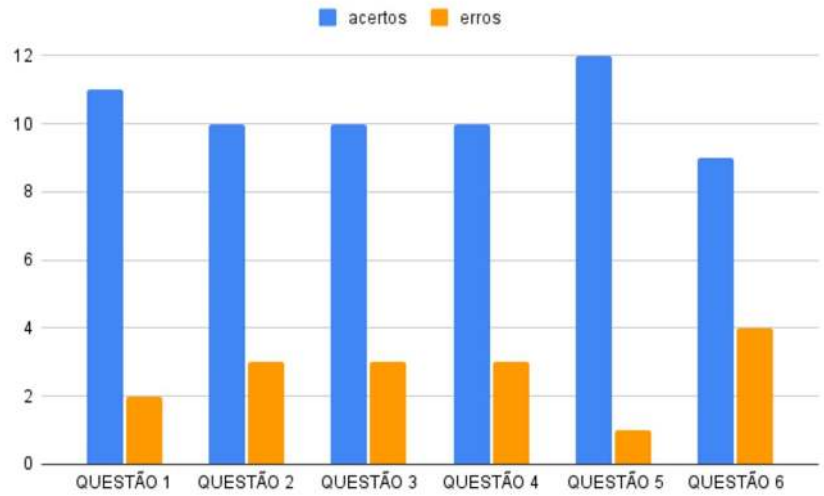
Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Os resultados aqui foram mais alarmantes, pois a construção narrativa da fonte baseava-se em opiniões pessoais, sem citar dados, estatísticas ou outras fundamentações factuais. Ainda assim, nas análises dos estudantes, foram encontrados mais erros do que acertos nas quatro primeiras questões. Sete estudantes consideraram trechos de falas de agropecuaristas como

evidências, e oito afirmaram, na questão 3, que a fonte não representava um posicionamento pessoal dos autores. Esses resultados são preocupantes, especialmente porque as violências e ameaças praticadas pelo agronegócio brasileiro contra os povos indígenas foram intensamente discutidas nas duas aulas dedicadas ao tema, o que indica uma compreensão incompleta por parte da turma.

Na terceira fonte foi recortado um trecho da matéria “Desmatamento destrói até 92% no entorno de terras indígenas na Amazônia”, publicada no jornal Folha de São Paulo no dia 19 de setembro de 2023 (Martins; Pretto; Conconi, 2023). A matéria foi escrita com base nas pesquisas oficiais do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), visando demonstrar como as atividades agropecuárias têm desmatado quase todo o entorno das reservas indígenas amazônicas, transformando estas reservas em verdadeiras ilhas verdes em meio a pastos e lavouras de monocultura.

Figura 3 – Resultado das análises da terceira fonte



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Trata-se da fonte mais fácil de analisar, pois os dados científicos estão explicitamente apresentados na narrativa, o que se reflete nos resultados das análises dos estudantes, que mostraram mais acertos do que erros em comparação com as duas fontes anteriores. Ainda assim, chama a atenção a dificuldade de dois estudantes em reconhecer essas evidências – como

demonstrado nas respostas à questão 1 – e de três estudantes na questão 3, que afirmaram que a fonte se tratava de uma opinião pessoal do autor. Além disso, destaca-se o fato de que quatro estudantes não conseguiram elaborar uma resposta que justificasse a fonte como representante de um fato, mesmo diante da grande quantidade de informações científicas apresentadas na matéria.

Além das possibilidades interpretativas que os erros e acertos oferecem a este estudo, interessa também refletir sobre as subjetividades que as questões dissertativas acrescentam à compreensão do tema. Para isso, a análise desenvolvida sobre as respostas dos estudantes emprestou uma categoria de análise comumente utilizada na ciência política e na ciência de dados, e também por pesquisadores anglo-saxões do ensino de História, a *inferência causal*. No caso da política, muitos estudos utilizam esta categoria na tentativa de verificar "se a identificação partidária "causa" a preferência por determinadas políticas e as avaliações de desempenho, ou se estas últimas "causam" a identificação partidária" (Miller, 2001, p. 141). Em linhas gerais, os autores concluem que a identificação partidária não acontece de forma tão exata, ao mesmo tempo que é influenciada por elementos externos que transformam valores, crenças e atitudes pessoais, pode não ser influenciada, resultando apenas em uma atitude política de curto prazo. Em termos de Brasil no tempo presente, é possível exemplificar esse último caso como um bolsonarista fanático durante as eleições, mas que logo após os resultados do segundo turno rasga os adesivos de seu carro e publica em suas redes sociais "que o vencedor faça o melhor pelo país".

Este é o principal aspecto desta categoria de análise que a torna interessante para a proposta em questão, pois ressalta o caráter fluido das interpretações realizadas pelos estudantes na atividade. Ou seja, se os estudantes não conseguiram distinguir fato de opinião em uma fonte que, para o professor, seria óbvio – uma vez que a fonte está relacionada a conteúdos recentemente trabalhados em sala de aula, isso pode ser resultado não tanto da não apreensão desses conteúdos, antes pode ser reflexo de uma ausência de domínio dos procedimentos facilitadores da análise, o que abriria espaço para a influência de narrativas embasadas em opiniões. Como nos lembra Lautier, "a

sala de aula é o lugar legítimo para elaborar conhecimentos mais formalizados, para escolher, classificar, reorganizar as informações propostas por todos os outros canais de vulgarização" (2011, p. 51). Ao longo do trabalho fica perceptível que a inclusão de tais procedimentos analíticos poderiam contribuir e muito com tais elaborações.

Quanto à presença de evidências, apenas a primeira e a terceira fontes as possuíam, a segunda fonte reunia o posicionamento pessoal de algumas pessoas, sem citar documentos ou dados que justificassem tais falas. Como visto, na primeira fonte todos os estudantes acertaram marcando sim para a presença de evidências, embora dois deles tenham copiado trechos do comentário feito pelo entrevistado acerca do documento citado no relatório, e não o documento em si como evidência. Um aluno copiou um trecho aleatório do texto como evidência. Todos os estudantes acertaram marcando sim para a existência de evidências também na terceira fonte, mas novamente, dois alunos copiaram trechos que não apresentam evidências em sua composição. Um problema maior, digamos, foi localizado durante a análise da segunda fonte, onde sete estudantes marcaram sim para a existência de evidências, sendo que a matéria reúne apenas opiniões.

Analisando as respostas às duas primeiras questões, ou seja, "a fonte apresenta evidências na construção de sua narrativa?", e "caso apresente, copie a(s) frase(s) onde tal recurso é empregado", ficou nítida a dificuldade que alguns estudantes enfrentam na compreensão do que são evidências, procedimento fundamental para a leitura e interpretação de determinadas narrativas. Na segunda fonte alguns estudantes copiaram trechos de falas onde parlamentares estavam emitindo as suas opiniões acerca da decisão do STF sobre a tese do marco temporal. Como essa tese foi assunto bem discutido nas aulas sobre as questões indígenas no território brasileiro, é possível que as respostas da atividade realmente apontem para certo nível de inabilidade no reconhecimento de evidências, um indício de que é preciso investir tempo para trabalhar tal habilidade em sala de aula. Inclusive esse movimento vai de encontro com o que se percebe nas investigações do campo do ensino de História, que cada vez mais buscam refletir "sobre os fundamentos de um ensino de História renovado, investigando não só a História ensinada e aprendida no interior da escola, mas

também os usos sociais do passado e as aprendizagens que se dão para além dos muros dessa instituição" (Lima, 2014, p. 54).

A terceira e quarta questões da atividade, a saber, "a fonte revela o posicionamento pessoal do(s) autor(es)?", e "caso revele, copie a(s) frase(s) onde tal recurso é empregado", pretendiam verificar a habilidade dos estudantes no reconhecimento de opiniões. Seis estudantes responderam que a primeira fonte apresentava opiniões em sua construção narrativa, quando não apresentava, e seis estudantes afirmaram que a segunda fonte não continha posicionamentos pessoais, quando na verdade estava repleta deles. Já na terceira fonte apenas três estudantes marcaram que a narrativa continha opiniões, quando não a tinham. Talvez esse número menor de erros na última fonte se explique pelo caráter de jornalismo científico da narrativa, que continha citações nítidas das pesquisas realizadas pelo INPE.

Ainda que os resultados encontrados na análise das respostas relacionadas à existência ou não de posicionamentos pessoais nas narrativas tenham sido tão preocupantes quanto às dificuldades relacionadas à percepção de evidências, vale destacar duas respostas elaboradas por alunas durante a análise da segunda fonte: "embora a fonte não revele a opinião do autor, traz a opinião de algumas pessoas citadas no texto, como o presidente da FPA"; e "o texto traz a promessa de deputados e presidentes, afirmações sem comprovação". Mesmo que estas alunas não tenham seguido a orientação de transcrever frases comprobatórias a resposta *sim* dada à questão anterior, demonstraram com este pequeno desvio à norma uma considerável aptidão analítica. As alunas foram capazes de enxergar a paixão presente em opiniões infundadas.

Após analisar se a fonte continha evidências ou se apresentava o posicionamento pessoal dos autores, os estudantes eram convidados a definir se aquela narrativa se tratava de um fato ou uma opinião na questão 5, justificando discursivamente essa escolha na questão 6. Considerando os resultados anteriores, até que a questão 5 apresentou uma estatística satisfatória: 10 estudantes consideraram a primeira fonte um fato, 10 estudantes afirmaram que a segunda fonte se tratava de uma opinião, e 12 estudantes concluíram que a terceira fonte também representava a descrição de um fato.

Destacasse algumas respostas à questão 6: “porque acontece e pode ser demonstrado, possuindo um caráter objetivo, relacionado com evidências” – justificativa de um aluno a sua classificação da primeira fonte como fato; “pois envolve a crença, a paixão, o posicionamento pessoal” – analisa outro aluno ao classificar a segunda fonte como opinião; e “sem provas, sem evidências, apenas a opinião própria do presidente da FPA” – conclui uma aluna, ao também classificar a segunda fonte como opinião. Tais respostas carregam sinais de uma aguçada compreensão acerca dos usos do discurso com fins ideológicos.

Outras respostas apontam para um caminho diferente: “é opinião, pois ele dá sua opinião e elabora ela” – justifica uma aluna ao manejar o trecho do depoimento de Cleber Buzatto (CDHM, 2018) presente no Relatório recortado na primeira fonte; e, “pois, fato é o que acontece e pode ser demonstrado, e a fonte apresenta bastante evidências” – conclui um aluno com base nas falas dos parlamentares da FPA em defesa da tese do marco temporal. O contraste entre estas justificativas e as citadas anteriormente é marcante, e coaduna com a relação estabelecida entre o domínio de procedimentos analíticos e o direcionamento das massas para determinadas crenças políticas, retomando os insights da inferência causal na ciência política (Miller, 2001, p. 164). Um resultado parcial que de certa forma valida a proposta de Helenice Rocha: trabalhar com evidências pode contribuir com a formação histórica dos estudantes.

Quanto as justificativas dadas às escolhas feitas na questão 5 e dissertadas na questão 6, as três fontes apresentam respostas dignas de serem analisadas sob a luz de outra categoria de análise, a *evidência histórica*. Tais respostas, além de revelarem certo nível de destreza no distinguir fato de opinião, informam que o domínio de tais procedimentos de reconhecimento analítico realmente pode (re)orientar a compreensão de temas da História escolar influenciados por narrativas falseadas, romantizadas ou mesmo ideologizadas. Peter Lee (2006) reconhece que conceitos como evidência histórica dão consistência à disciplina de História e ajudam os alunos a estruturar a sua compreensão da História, organizando conhecimentos substantivos. Na mesma direção, Rosalyn Ashby (2003) acredita que os professores de História precisam assegurar que os estudantes estão fazendo algum “progresso” na

compreensão histórica, compreendendo por progresso a construção de conhecimento histórico a partir das “ideias tácitas”, contestando as “ideias alternativas”. Essas ideias tácitas poderiam ser lidas como aquelas embasadas em evidências, já as alternativas tomariam opiniões livres como referência. Na sequência das análises, comprova-se a teoria de ambos os autores.

Um dos alunos afirmou que a narrativa presente na primeira fonte se tratava de um fato, “porque isso realmente está acontecendo na Justiça”. Já uma aluna afirmou que a fonte se tratava de um fato “por conta dos projetos e discursos que ameaçam indígenas”. Um outro aluno afirmou que se tratava de um fato “porque esse trecho é parte de um relatório de direitos humanos e nós sabemos que isso acontece”. É possível problematizar a afirmação de que todo relatório de direitos humanos representa uma verdade, mas o final de sua justificativa dialoga mais com o objetivo desta pesquisa. Caso o “isso” citado pelo primeiro aluno represente a denúncia contida na fonte de que parlamentares têm se mobilizado contra os direitos indígenas, tal leitura se coaduna com a consciência revelada nas outras duas respostas destacadas acerca das violências sofridas pelos povos indígenas. Desta forma, conclui-se que tais amostras se tratam de sinais de evidência histórica: estes estudantes possivelmente estavam relacionando as evidências localizadas na fonte com os debates produzidos em sala de aula sobre o tema, manejando-os para construir seu próprio conhecimento histórico.

Na segunda fonte analisada pelos estudantes, destaca-se a resposta de um aluno que afirma se tratar de “opinião, porque ele relata as condições e o que deve fazer para ganhar". Na mesma direção, uma aluna comenta “digo que seja uma opinião, baseada na frase ‘próximo passo é lutar’”. Ambos os estudantes estão se referindo à transcrição da fala do presidente da FPA, o deputado federal Pedro Lupion, quando este comenta acerca da estratégia de luta pela aprovação da tese do marco temporal. Eles parecem ter percebido a inexistência de evidências que justificassem a luta do deputado, muito por conta das aulas ministradas sobre o tema, mas também por um possível letramento anterior. Há um aparente nível de destreza no manejo do mecanismo de análise proposto, remetendo a percepção de que estes estudantes compreendem o caráter ideológico presente na construção narrativa.

Como citado anteriormente, a terceira fonte foi a que obteve mais respostas corretas, possivelmente por apresentar de forma mais explícita dados estatísticos oficiais, baseados em estudos do INPE. Tal resultado pode ser lido nas respostas de um aluno ao afirmar que a fonte se tratava de um fato "por conta das pesquisas, isso mostra a realidade do desmatamento". Uma aluna seguiu nesta linha interpretativa, dizendo que era um fato porque "o autor não apresenta influência de achismo ou crença popular, aborda o texto com fatos e evidências". Outro aluno demonstra semelhante destreza no reconhecimento da fonte como um fato, já que "o texto vem com estatísticas e de forma imparcial informando". Já outro parece justificar a escolha da fonte como representação de um fato possivelmente por conta das aulas ministradas sobre o tema, ou mesmo por carregar um letramento anterior, uma vez que afirma "o desmatamento realmente destrói as terras indígenas, isso é um fato".

A avaliação dessa atividade oportuniza outras análises menos óbvias, como o fato de alguns estudantes destacarem as evidências presentes na narrativa, mas ao final concluírem que a fonte se tratava de uma opinião, ou vice-e-versa, destacarem os posicionamentos pessoais dos autores, mas ao final concluírem que a fonte se trata de um fato. Ao que tudo indica, para alguns estudantes não está nítida a relação entre a inexistência de evidências e a probabilidade de determinada narrativa representar uma opinião, assim como não parece totalmente certa a compreensão de que a existência de evidências sólidas pode significar a descrição de um fato.

Obviamente, a tarefa não é tão simples quanto parece. Isso porque "entre o fato e a opinião, existe uma miríade de operações discursivas, tais como a apresentação de hipóteses, análises e julgamentos, que se realizam sob parâmetros diversos, com maior ou menor objetividade e racionalidade" (Rocha, 2022, p. 89). Mas é justamente por apontar para novas formas de contribuir com a formação histórica dos estudantes, que o trabalho com evidências pode vir a ser uma excelente estratégia. Essa realidade onde múltiplas frentes de conhecimento estão agindo sobre os estudantes o tempo todo, e onde até mesmo os procedimentos de análise apresentam um degradê de possibilidades interpretativas, deve ser um motriz para este tipo de pesquisa, uma vez que o papel do professor de História a tempos está em xeque.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da atividade revelam padrões claros nas análises dos estudantes diante das três fontes que se relacionam a tese do marco temporal, uma ferida que sangra no tempo presente. Na primeira fonte, baseada em relatório oficial com referências documentais, predominou o reconhecimento de evidências, embora alguns confundissem comentários interpretativos com as próprias provas citadas. A segunda fonte, composta por opiniões inflamadas de agropecuaristas sem fundamentação factual, expôs as maiores dificuldades, com vários estudantes equivocadamente vendo evidências em declarações pessoais e negando posicionamentos ideológicos evidentes, mesmo após discussões em aula sobre violências contra povos indígenas. Já a terceira fonte, apoiada em dados científicos explícitos do INPE, facilitou maior acerto no discernimento de fatos, mas ainda revelou confusões entre evidências objetivas e opiniões supostas.

Em síntese, as categorias de inferência causal e evidência histórica mostram que alguns estudantes articulam com destreza as relações entre causas, consequências e provas discursivas, relacionando-as aos debates em sala para construir compreensão crítica. No entanto, prevalece uma dificuldade generalizada em reconhecer evidências precisas e distinguir fato de opinião, o que abre espaço para narrativas ideologizadas influenciarem a percepção histórica. Essa lacuna reforça a necessidade de incorporar procedimentos analíticos explícitos no ensino de História, alinhando-se a déficits nacionais identificados pela OCDE e contribuindo para superar a crise de identidade disciplinar da disciplina.

É imprescindível recordar, todavia, que o aprendizado dos estudantes não depende apenas do empenho docente, pois eles chegam à escola carregando múltiplas versões históricas sobre um tema, longe de serem uma lousa em branco. As ideias de Valdo Barcelos (2006), inspiradas no neurobiólogo chileno Humberto Maturana, iluminam especialmente os resultados da segunda fonte, reforçando a urgência de incluir procedimentos analíticos explícitos nas aulas de História.

Para esses autores, o processo de aprendizagem ocorre “sempre que a atuação de qualquer organismo passa por variações perceptíveis por ele e/ou pelos envolvidos no processo ecológico relacional. Um relacionamento que se constitui a partir do entrelaçamento entre o racional e o emocional” (Barcelos, 2006, p. 583). Assim, o domínio desses procedimentos pode ajudar os estudantes a identificar a irracionalidade em narrativas movidas pelo emocional, como as opiniões apaixonadas de um parente defensor da tese do marco temporal, desprovidas de dados e ancoradas apenas em ideologia.

O emocional influencia diretamente a construção dos sistemas de argumentação humana. A concepção de Maturana revela-se fundamental para o ensino de temas históricos sensíveis, pois o conhecimento histórico dos estudantes emerge em constante disputa emocional. “Via de regra, entendemos nossas argumentações racionais sem levar em conta as emoções envolvidas no processo e que, em última instância, são elas (as emoções) que fundam, que dão sustentação de origem a estes argumentos ditos racionais” (Barcelos, 2006, p. 583).

Torna-se compreensível, assim, a resistência e o embate de alguns estudantes diante de certos temas. Na aula sobre racismo no mercado de trabalho brasileiro, por exemplo, reações violentas como “mimimi”, “isso não existe” ou “se existe, não é culpa nossa” emergiram, exigindo reflexão: como se sentiria um aluno que ama os pais, mas cresceu ouvindo falas racistas contra a população negra, ao confrontar essas ideias em sala? Nesse cenário, prevalece a emoção sobre a razão, tornando ineficaz o apelo à autoridade do professor – será preciso negociar essas “verdades” conflitantes.

Não se aplica aqui a esta experiência de estágio com prazo definido, mas um docente efetivo poderia planejar aulas subsequentes com base nesses resultados, retomando temas sensíveis que despertam as “paixões” dos estudantes. Tal abordagem segue a lógica de Lautier, que afirma: “no âmbito de uma aula de História, cabe aos professores suscitar as condições para passar da simples narrativa a narrativa histórica, ou pelo menos a uma forma aligeirada da narrativa histórica” (2011, p. 51). A atividade revela múltiplos níveis de construção do conhecimento, variando entre retenção de conteúdo e domínio de procedimentos analíticos discursivos.

O estopim desta pesquisa foi o incômodo do autor com os desafios à profissão em tempos de pós-verdade, um professor de História frente à "nova guerra contra os fatos em tempos de *fake news*" (D'Ancona, 2018). A OCDE preocupa-se com a competência dos estudantes em diferenciar fato de opinião – essencial em um mundo onde opiniões se apresentam como informações (Rocha, 2022, p. 89) –, e a atividade analisada confirma essa urgência.

Helenice Rocha baseou sua reflexão em dados da OCDE de 2021, que revelam que "dois terços dos adolescentes brasileiros avaliados no PISA não conseguem distinguir fato de opinião" (Rocha, 2022, p. 87-88). Em junho de 2024, o relatório *Truth Quest* da OCDE confirmou o pior desempenho brasileiro entre 21 países, com apenas 54% de acertos na identificação de conteúdos falsos online (OECD, 2024). Tal cenário torna-se ainda mais crítico diante da emergência pública das causas indígenas, especialmente em meio ao contínuo embate institucional entre o Legislativo e o Judiciário acerca da tese do marco temporal. Embora aprovada pelo Senado no final de 2025 (PEC 48/2023), a tentativa de constitucionalizar a restrição das demarcações enfrenta a resistência das instâncias supremas, que reafirmam o caráter originário desses direitos. Esses elementos reforçam a urgência de estratégias que evidenciem a não neutralidade das narrativas. Assim, tomar a distinção entre fato e opinião como procedimento analítico no ensino de História torna-se fundamental para promover uma aprendizagem ancorada na investigação ativa.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Dois temas sensíveis no ensino de História e as possibilidades da História Oral: a questão racial e a ditadura no Brasil. In: RODEGHERO, Carla Simone; GRINBERG, Lúcia; FROTSCHER, Meri (Orgs.) **História Oral e práticas educacionais**. Porto Alegre: editora da UFRGRS, 2016, p. 35-59.

BARCELOS, Valdo. Por uma ecologia da aprendizagem humana – o amor como princípio epistemológico em Humberto Romesín Maturana. **Educação**, Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 581 – 597, set./dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CDHM. **Relatório de Atividades - 2018**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2018.

COMPRE RURAL. STF dá mais um golpe no país, ferindo os produtores, diz FPA. **Compre Rural Notícias.** Fernandópolis, 23 set. 2023. Notícias. Disponível em: https://www.comprerural.com/stf-da-mais-um-golpe-no-pais-ferindo-os-produtor es-diz-fpa/. Acesso em 15 nov. 2023.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. Barueri: Faro Editorial, 2018.

G1. Senado aprova incluir na Constituição marco temporal de terras indígenas. 9 dez. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2025/12/09/senado-aprova-incluir-na-constituicao-marco-temporal-de-terras-indigenas-contrariando-stf.ghtml\. Acesso em: 11 dez. 2025.

GABRIEL, Carmen Teresa. Que ensino de história para qual verdade? Desafios teórico-políticos em tempos de negacionismo. In: **Em defesa do ensino de história**: a democracia como valor. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

LAUTIER, Nicole. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. **Educação e Realidade**. V.36, n.1, 2011.

LIMA, Maria. Consciência Histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo (ORG) **Ensino de História**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2014. p. 53-76.

MARTINS, Cristiano; PRETTO, Nicholas; CONCONI, Augusto. Desmatamento destrói até 92% no entorno de terras indígenas na Amazônia. **Folha de São Paulo.** São Paulo, 19 set. 2023. Ambiente. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2023/09/desmatamento-destroi-ate-92-no-entorno-de-terras-indigenas-na-amazonia.shtml. Acesso em: 15 nov. 2023.

MENESES, Sônia. Negacionismos e histórias públicas reacionárias: os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. **OPSIS**, v. 19, n. 2, p. 1-9, 2019.

MILLER, Warren E. Ordem temporal e inferência causal. **Opinião Pública**, v. 7, p. 139-167, 2001.

OECD. The OECD Truth Quest Survey: Methodology and findings. **OECD Digital Economy Papers**, n. 369, Paris: OECD Publishing, 2024. DOI: https://doi.org/10.1787/92a94c0f-en. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/2024/06/the-oecd-truth-quest-survey_a1b1739c.html. Acesso em: 11 jul. 2024.

PEREIRA; Milton; SEFFNER; Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, vol. 7, nº 1, 2018.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar Em Revista**, v. 37, 2021.

ROCHA, Helenice. Por que será que?...Evidências sobre a história, a memória e seu ensino. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo. **Em defesa do ensino de História**. A democracia como valor. Rio de Janeiro: FGV, 2022, p. 83-106.

TOMÁS, Elaine Dorighello. **Antigos e novos olhares sobre o Maciço do Morro da Cruz**: de não território a território do PAC-Florianópolis. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis, 2012.

Recebido em 22/07/2024.

Aprovado para publicação em 24/04/2026.