

## Grounded Theory: conceito, desafios e os usos na Educação Histórica

### Grounded Theory: concept, challenges and uses in History Education

Ana Beatriz Accorsi Thomson<sup>1</sup>  
Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
anab.thomson@yahoo.com.br

Marlene Cainelli<sup>2</sup>  
Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
cainelli@uel.br

**Resumo:** Esse artigo tem como objetivo apresentar um histórico sobre a *Grounded Theory* (GT), estabelecendo algumas reflexões epistemológicas envolvendo essa metodologia, dentro do campo de pesquisa qualitativa. Primeiramente será abordado o contexto de surgimento da GT, nos Estados Unidos, na década de 1960, em estudos no âmbito das Ciências Sociais (GLASER e STRAUSS, 1967). Em seguida, serão apresentadas algumas transformações pelas quais essa metodologia passou ao longo dos anos. Por fim, também procurou-se evidenciar como a Educação Histórica se apropriou da *Grounded Theory* para suas pesquisas, analisando os aspectos dessa metodologia que podem favorecer o processo de pesquisa neste campo de investigação.

**Palavras-chave:** *Grounded Theory*; pesquisa qualitativa; Educação Histórica

---

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e professora de História da Educação Básica do estado do Paraná.

<sup>2</sup> Doutora em História Social pela Universidade Estadual do Paraná (UFPR). Professora e pesquisadora nos programas de mestrado e de doutorado em Educação e do mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Investigadora do Centro de Investigação Transdisciplinar – Cultura, Espaço e Memória (CITCEM) – Universidade do Porto, Portugal.

**Abstract:** This article has as its theme the presentation of a historical report about the Grounded Theory (GT), establishing some epistemological reflections about this methodology, within the field of qualitative research. Initiative was addressed in the context of the emergence of the GT, in the United States in the 1960s, in studies in the Social Sciences (GLASER and STRAUSS, 1967). Together, there are a number of transformations through which this analysis has extended over the years. Finally, it was also tried to evidence how History Education appropriated the Grounded Theory for its research, analyzing the aspects of this methodology that can favor the research process in this field of investigation.

**Key words:** *Grounded Theory*; qualitative research; History Education

Esse artigo pretende discutir as relações entre os princípios teórico-metodológicos do campo da Educação Histórica e as bases metodológicas da *Grounded Theory*. Uma das características mais marcantes da Educação Histórica é priorizar análises baseadas no cotidiano escolar, mais especificamente no dia a dia das aulas de história e no desenvolvimento do pensamento histórico dos sujeitos que se encontram no “chão da escola”. A prática investigativa se desenvolve de modo a conectar frequentemente prática e teoria, dentro do contexto real e concreto de aprendizagem histórica. Ciência da história e práticas de ensino encontram na Educação Histórica um campo de diálogo e de trocas constantes.

A abordagem da investigação em Educação histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos (BARCA, 2012, p. 38).

Assim, nossas perguntas e inquietações partem da escola, vão em direção à escola e buscam descortinar aspectos referentes às complexas realidades desse ambiente específico. Nessa perspectiva, busca-se analisar os modos como o pensamento histórico se desenvolve e como ele se fundamenta nas práticas cotidianas dos jovens. Desse modo, na Educação Histórica:

[...] a escola passa a ser considerada o lugar de onde partem as perguntas iniciais das atividades e investigações, como: o que acontece em aulas de História? Como ocorrem as mudanças? Como se processa ali o ensino? Que tipos de relações os sujeitos estabelecem com o conhecimento histórico? Quais são ou como professores e alunos elaboram a sua compreensão sobre as ideias históricas? Que significados o conhecimento histórico tem para os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem? Como jovens e crianças reagem aos processos de produção do conhecimento histórico? Qual o resultado do

conhecimento histórico na formação da consciência histórica de jovens e crianças? (CAINELLI e SCHMIDT, 2012, p. 512).

As pesquisas em Educação Histórica almejam uma maior compreensão acerca do pensamento histórico de professores e alunos, dentro de uma metodologia de análise que leve em conta a estrutura da própria ciência histórica e de sua teoria. Tradicionalmente, as investigações nesse campo de estudo apresentam como base a própria epistemologia da História e sua constituição como Ciência. Busca-se levantar reflexões para se “[...] conhecer o significado prático do pensamento histórico para a constituição da identidade humana” (SCHMIDT e BARCA, 2014, p. 22).

Os estudos relacionados a esse campo tiveram sua origem nos anos de 1960 e 1970, com um grupo de pesquisadores ingleses: Alaric Dickinson, Peter Lee, Peter Rogers e Denis Shemilt (BARCA, 2011). Suas investigações partiram de um contexto de crise no ensino de História e de uma situação de descrédito em relação a essa disciplina na Inglaterra. Buscando compreender melhor o modelo de progressão do pensamento histórico dos alunos, evitando uma categorização em estágios de pensamentos por idade, essas pesquisas propuseram análises baseadas em níveis de elaboração das ideias históricas. Isso permitiu, segundo Barca (2011), uma melhor “monitorização do processo de ensino e aprendizagem” (BARCA, 2011, p. 25).

O estudo de Dickinson e Lee realizado em 1978 com alunos de 12 a 18 anos, considerado um marco das pesquisas em Cognição Histórica, imprimiu um novo olhar sobre a questão da aprendizagem histórica. Este estudo questionou as pesquisas anteriores sobre essa aprendizagem baseadas em lógicas não históricas, como a noção piagetiana de invariância dos estágios de desenvolvimento humano (GERMINARI, 2011, p. 57).

Assim, para Barca (2011), a partir dessa escola inglesa foi fundado um novo campo de estudos dentro do âmbito do ensino de história, que passou a empreender análises de “[...] ideias que os sujeitos manifestam *em e acerca da* História” (BARCA, 2011, p. 13). Com isso, passou-se a investigar por meio de estudos concretos como funciona a base do raciocínio histórico de estudantes e professores.

Como se fundamenta a partir dos constructos da própria ciência histórica, as pesquisas em Educação Histórica concedem grande importância aos estudos sobre conceitos de segunda ordem. Há uma constante preocupação em verificar a questão da aprendizagem histórica para além dos conteúdos substantivos, compreendendo também como se articulam as noções ligadas à natureza da ciência histórica, como: explicação intencional, narrativa, argumentação, compreensão empática e evidência histórica, por exemplo. Os conceitos de segunda ordem se diferenciam dos conceitos substantivos, que são aqueles ligados aos conteúdos históricos, como monarquia, feudalismo e democracia, por exemplo. Como afirma Bodo Von Borries (2018, p. 110), “história

são dois mundos, um de conteúdos, temas e tópicos; o outro de ferramentas, habilidades, métodos e teorias”.

Assim, a Educação Histórica volta seu olhar para o desenvolvimento da estrutura constitutiva do pensamento histórico. Nas palavras de Lee (2006, p. 146), uma das preocupações fundamentais dos pesquisadores deve ser, por exemplo: “como poderemos ensinar uma estrutura histórica utilizável (UHF) que vai além dos fragmentos ‘eventificados’ ou características nacionais [...]?” Nessa indagação, Lee (2006) defende a ideia de que os alunos devem ser capazes de articular o conhecimento histórico de forma satisfatória para sua orientação temporal, e não apenas como um bloco de conhecimentos e informações desconexas à realidade. Segundo ele,

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história (LEE, 2006, p. 136)

Após expandir-se no contexto educacional e acadêmico inglês, a Educação Histórica passou a integrar um grupo cada vez maior de pesquisadores em diferentes países. No Brasil e em Portugal se estruturou um grupo integrado, que vem desenvolvendo pesquisas desde 2003, quando ocorreu um dos marcos iniciais das pesquisas: o seminário “Investigar em Ensino de História”. Realizado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, o evento foi coordenado pela professora Maria Auxiliadora Schmidt e teve a presença da pesquisadora portuguesa Isabel Barca. Inicia-se nesse momento a construção do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH) que, em 2018, completou 15 anos.

É preciso destacar também que no Brasil foi fundamental para a Educação Histórica a influência dos estudos alemães, principalmente aqueles ligados ao campo da Didática da História. De acordo com Schmidt e Urban (2018, p. 11), “no Brasil, a tradição das pesquisas em Educação Histórica tem se construído a partir das influências das matrizes anglo-saxônica e alemã”. Pesquisadores alemães como Jörn Rüsen e Bodo Von Borries, por exemplo, investigaram nos anos 1990 questões relativas à formação da consciência histórica dos estudantes, no contexto do fim da Guerra Fria. Essas pesquisas deram fundamentação teórica ao campo da Educação Histórica, que passou a atentar-se às formas de se pensar historicamente. Com a influência da Didática da História alemã, passou-se a compreender como a História é parte constitutiva dos sujeitos, afinal todos nos orientamos no tempo de alguma maneira. Todos usamos nosso passado como modo de fundamentar nossas ações ou como forma de compreendê-las e interpretá-las. Essa consciência histórica passa então a ser objeto de análise dentro das pesquisas em Educação Histórica.

As investigações em Educação Histórica buscam, então, realizar análises complexas, de ideias históricas de alunos e de professores em contextos escolares vivos e dinâmicos. Para essas pesquisas, principalmente a partir das duas últimas décadas, tornou-se bastante frequente o emprego de um tipo de metodologia de investigação denominado *Grounded Theory*<sup>3</sup> ou Teoria Fundamentada. Atualmente, esse aporte metodológico está inserido dentro da gama de pesquisas de tipo qualitativo e permite aos pesquisadores desenvolverem estratégias de investigação que partam dos dados para alcançar uma fase de efetiva produção teórica do conhecimento. Nesse artigo, buscamos analisar como tem sido a apropriação desse aporte metodológico pelos pesquisadores da Educação Histórica.

No campo epistemológico das Ciências Sociais, ao longo do século XX, os métodos estritamente positivistas, experimentais e quantitativos de pesquisa<sup>4</sup> passaram a ser questionados e criticados. Nesse contexto, a construção de conhecimento via análises qualitativas ganhou espaço e passou a ser utilizada por parte dos pesquisadores das Ciências Humanas. Consideramos essa valorização das pesquisas de âmbito qualitativo como parte de um processo de transição paradigmática, em que procedimentos investigativos constituídos a partir de uma lógica experimental e estritamente quantitativa não davam conta mais das análises sociais e de suas respectivas complexidades.

Sob a perspectiva qualitativa de análise, a ciência não é tida como um repositório de dados acumulados linear e empiricamente. Isso ocorre porque os objetos estudados não se configuram mais como noções a serem quantificadas. Busca-se “o sentido das relações a serem interpretadas” (GAGO, 2007, p. 165). Seguindo essa proposta, a complexidade do mundo atual exige um novo olhar, novas formas de abordagem nas pesquisas, que se inserem então nessa transição paradigmática citada.

A mudança social acelerada e a conseqüente diversificação de esferas de vida fazem com que os pesquisadores sociais defrontem-se, cada vez mais, com novos contextos e perspectivas sociais; situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa derivadas de modelos teóricos e testadas sobre a evidência empírica – fracassam na diferenciação de objetos. Conseqüentemente, a pesquisa é, cada vez mais, obrigada a utilizar estratégias indutivas: em vez de partir de teorias para testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem de contextos sociais a serem estudados (FLICK, 2004, p. 18).

Embora tenham surgido como alternativa aos moldes de pesquisa quantitativos e empiristas, as pesquisas qualitativas tiveram muita resistência em serem aceitas como

---

<sup>3</sup> O termo *Grounded Theory* será tratado nesse texto prioritariamente como GT.

<sup>4</sup> Como métodos experimentais compreendemos aquelas investigações que “a ciência explica apenas a face observável da realidade, ou a superfície dos fenômenos” (MARTINS e THEÓPHILO, 2016, p. 37). Tais ideias integram o contexto de emergência do que convencionou-se como época Moderna (séculos XVI, XVII, XVIII).

legitimamente “científicas”. Por muitos anos as investigações qualitativas foram interpretadas como anedóticas, não sistemáticas e tendenciosas (CHARMAZ, 2009). A *Grounded Theory* surge como tentativa de superar tais perspectivas limitadoras e de se estabelecer como um aporte sistemático e bem fundamentado epistemologicamente.

A principal razão do ostracismo a respeito das abordagens qualitativas era ligada especialmente ao fato de que estas não eram capazes de produzir análises de dados sobre a base de procedimentos analíticos que fossem confiáveis e válidos ao menos quanto o eram as sofisticadas elaborações matemáticas sobre as variáveis que a pesquisa quantitativa oferecia. Nesse contexto a GT, como texto de metodologia qualitativa de pesquisa, desafiando abertamente muitos dos assuntos do paradigma positivista, legitimava métodos alternativos de pesquisa social e de análise qualitativa sistemática (TAROZZI, 2011, p. 43, 44).

Porém, no que se refere às abordagens quantitativas e qualitativas, sabe-se também dos problemas em se assumir cegamente apenas um dos “lados” ou de até supervalorizar um pelo outro. Para Demo (2005), é ilusória a colocação da dicotomia qualitativo versus quantitativo de modo excludente. Para esse autor, a saída seria a compreensão de que há análises com caráter mais marcadamente qualitativo e outras com o caráter quantitativo com mais destaque. Em muitos casos, há inclusive a combinação dos métodos em procedimentos que visam apenas ao enriquecimento dos dados e da pesquisa.

Além disso, deve-se se considerar o campo teórico específico do pesquisador, que também implica determinadas considerações sobre os modos de investigação e até sobre os modos de se perceber a realidade vivida. Para Demo (2005), na verdade, um dos critérios mais relevantes e que moldará a vertente epistemológica da investigação é justamente o campo teórico adotado pelo pesquisador. Segundo o autor “A pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário, como ocorre com a ditadura do método ou a demissão teórica que imagina dados evidentes” (DEMO, 2005, p. 114).

Assim, evidencia-se uma das características da análise qualitativa de fenômenos sociais: a consideração prévia do pesquisador de que o ser/objeto analisado é complexo e não-linear. Analisar qualitativamente é andar na “incompletude ostensiva”, assumindo uma noção de conhecimento “visivelmente limitado” (DEMO, 2005, p. 109). Essas perspectivas decorrem da desconstrução dos parâmetros metódicos e empiristas, entretanto as condições de conhecimento de caráter científico são mantidas: “precisa ser lógico, sistemático, coerente, sobretudo bem argumentado” (DEMO, 2005, p. 30).

A pesquisa de cunho qualitativo se desenvolveu a princípio no âmbito da Antropologia, principalmente como forma de análise de tipos culturais. Nessa fase, eram comuns as análises etnográficas, que tinham como objetivo verificar “o outro”, “o desconhecido” e “o exótico”. Flick (2004) aponta que esse primeiro momento da pesquisa qualitativa é denominado fase tradicional, colocando como base temporal os anos entre 1900 e 1945. Em seguida, as pesquisas qualitativas

passam a abarcar outras áreas do conhecimento, adentrando nos campos da Psicologia, das Ciências Sociais e da Educação. Essa segunda fase, que se desenvolve até 1970, é denominada Modernista e as pesquisas qualitativas começam a se estruturar a partir de tentativas formalização. Flick (2004) coloca os fundadores da Grounded Theory (Glaser e Strauss) nessa fase. A partir da década de 1970 desenvolvem-se diversas tipologias de pesquisa qualitativa e se ampliam as possibilidades de abordagens.

## A Grounded Theory

Os pressupostos basilares da Grounded Theory (GT) foram desenvolvidos nos Estados Unidos, na década de 1960. O estudo considerado como inaugurador dessa metodologia foi publicado em 1967, pelos pesquisadores ligados ao campo das Ciências Sociais Barney Glaser e Anselm Strauss: “*The Discovery of Grounded Theory*”. Esses pesquisadores investigavam fenômenos sociais relacionados aos processos de mortes que ocorriam em hospitais da Califórnia (STRAUSS e CORBIN, 2008). Seu objetivo era analisar como os processos de mortes eram compreendidos nos hospitais e que efeitos causavam naquele ambiente social.

Extraíram uma teoria original que dava conta de explicar sistematicamente a organização social e a estruturação temporal desencadeadas pelos processos do morrer e das trocas comunicativas e omissões sobre este tema que aconteciam entre médicos, enfermeiros e pacientes.

O método era novo. Havia sido criado no campo para responder às específicas exigências de uma necessidade de pesquisa ampla (que não podia ser reduzida), difícil (que não dava para simplificar) e incômoda (mas digna de ser explorada): o que acontece nos contextos hospitalares quando um paciente está para morrer? (TAROZZI, 2011, p. 40).

Ao longo da investigação, foram desenvolvidos procedimentos novos, que se desencadearam a partir das necessidades da própria pesquisa. Dois anos depois da publicação do estudo sobre as mortes, Glaser e Strauss sistematizaram o conjunto de práticas e diretrizes de pesquisa ligado ao âmbito das análises qualitativas, ainda um tanto às margens entre os pesquisadores mais reconhecidos (TAROZZI, 2011), que ficou conhecido como *Grounded Theory*.

Glaser e Strauss aperfeiçoaram os procedimentos analíticos e as estratégias de pesquisa implícitos de pesquisadores qualitativos anteriores a eles, tornando-os explícitos. [...] As diretrizes escritas por Glaser e Strauss sobre a condução da pesquisa qualitativa modificaram a tradição oral e tornaram acessíveis as diretrizes analíticas (CHARMAZ, 2009, p. 20).

Embora a GT surgisse naquele momento como um tipo específico de análise qualitativa, ela apresentava algumas características peculiares, que lhe concediam certas especificidades que as diferenciavam das outras metodologias qualitativas. Em uma pesquisa que utiliza a GT, a investigação tem por objetivo gerar constructos teóricos, a partir dos procedimentos de análise dos dados coletados. A intenção é extrapolar os níveis meramente descritivos da realidade pesquisada. Exige-se do pesquisador a elaboração de um conjunto teórico, formulado a partir dos dados analisados. Assim, busca-se extrair aspectos significativos e fundantes das experiências vivenciadas pelos sujeitos, possibilitando correlacionar constructos teóricos. Mas, afinal, no que consiste tal teorização que será derivada da análise dos dados? De acordo com Strauss e Corbin (2008), elaborar uma teoria é estruturar: “um conjunto de conceitos bem desenvolvidos relacionados por meio de declarações de relações que, juntas, constituem uma estrutura integrada que pode ser usada para explicar ou prever fenômenos” (p. 29).

Assim, na GT, teorias e hipóteses não são testadas ou verificadas, elas surgem a partir da pesquisa, em meio ao processo de investigação e de análise dos dados. Considerado um procedimento extremamente complexo, o processo de teorização é longo, pois requer a ordenação de um conjunto de ideias em um “esquema lógico, sistemático e explanatório” (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 34). Conceber uma teoria exige também que essa seja analisada sob diferentes perspectivas e olhares e que suas implicações sejam levadas em consideração

O pesquisador deve começar a pesquisa com um modelo parcial de conceitos – prospectos iniciais -, ou seja, conceitos que indicam aspectos principais da estrutura e processos da situação que será avaliada – teoria preliminar. Contrariamente ao que acontece quando são utilizadas estratégias convencionais de pesquisa, neste caso, o pesquisador não deve ir a campo com um modelo teórico acabado (MARTINS e THEÓPHILO, 2016, p. 74).

Desse modo, percebe-se a extrema importância do procedimento de coleta de dados dentro do campo da GT. É a partir desses dados que o pesquisador irá desenvolver os próximos passos de seu trabalho. De acordo com Martins e Theóphilo (2016), a GT deve ser desenvolvida ao longo de algumas etapas principais: coleta seletiva de dados, categorização dos dados e saturação teórica. Ou seja, após a análise dos dados coletados, o pesquisador decide os próximos passos da pesquisa, que podem levá-lo a novas coletas de dados, a novas comparações ou ao processo de construção e elaboração da teoria. Seguindo procedimentos não necessariamente lineares, o pesquisador pode retornar aos dados a qualquer momento de sua pesquisa, buscando novos *insights* e realizando procedimentos comparativos que permitam aprimorar seu constructo teórico.

Após o desenvolvimento inicial da GT no final da década de 1960, essa metodologia foi apropriada por muitos grupos de pesquisadores pelo mundo, de áreas de estudo bastante diversificadas. A grande difusão da GT fez com que ela fosse interpretada pelos mais variados

grupos teóricos, o que gerou um processo de diferenciação de seus usos, principalmente em relação aos procedimentos iniciais desenvolvidos por Glaser e Strauss em 1967. De acordo com Tarozzi (2011), os próprios criadores da GT, a partir da década de 1990, passaram a adotar posicionamentos divergentes em relação a determinados aspectos da metodologia, principalmente por causa das tradições teóricas às quais eles eram adeptos.

A teoria fundamentada alia duas tradições opostas, e concorrentes, da sociologia, conforme representado por cada um de seus criadores: de um lado, o positivismo da Universidade de Columbia, e, de outro, o pragmatismo e a pesquisa de campo da escola de Chicago (CHARMAZ, 2009, p. 20).

Atualmente, de acordo com Tarozzi (2011), podemos diferenciar a GT em três grandes tradições ou escolas teóricas. A primeira escola teórica, também conhecida como “clássica” tem origem com um dos pioneiros da GT: Barney Glaser. Ligado às tradições empiristas da Universidade de Columbia, onde teve sua formação, Glaser desenvolve em suas pesquisas traços considerados mais positivistas. Para esse pesquisador e para a corrente “clássica” da GT, os dados é que devem fornecer todos os aspectos a serem considerados na pesquisa. As categorias determinadas pela definição dos padrões de ideias emergem diretamente dos dados da pesquisa. O investigador assume um papel considerado neutro na análise e na interpretação e não interfere diretamente nos resultados a serem alcançados, visto que as conclusões da pesquisa refletem de forma prioritariamente objetiva a realidade observada. Nessa corrente, a pesquisa deve partir de um questionamento extremamente aberto e geral. Ou seja, “na visão de Glaser, deve-se abordar a área de investigação como uma pergunta de pesquisa muito aberta (*what’s going on here* – “o que está acontecendo aqui”)” (TAROZZI, 2011, p. 47).

A segunda escola teórica também se originou de um dos pioneiros da GT: Anselm Strauss. Ligado às tradições mais interacionistas da Universidade de Chicago, onde obteve sua formação, Strauss assume a maior autonomia do pesquisador no processo de análise dos dados, dando menos peso ao caráter objetivista das análises (como proposto por Glaser). Essa escola teórica se consolida com mais força a partir da década de 1990, com a publicação de Strauss com Juliet Corbin: “Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa fundamentada”. Essa vertente pode ser compreendida como uma espécie de meio termo entre a primeira e a terceira escola.

A terceira escola teórica é centrada nas propostas desenvolvidas por Kathy Charmaz e intitulada GT Construtivista. Nessa vertente, a GT assume que o conhecimento se constrói por meio de uma integração recíproca entre investigador e sujeito participante da pesquisa (TAROZZI, 2011). Ou, seja,

uma GT construtivista parte do pressuposto que o(a) pesquisador(a) não é capaz de “descobrir” uma teoria que se encontra escondida em uma realidade entendida objetivamente, nem que tal teoria representa uma verdade com o V

maiúsculo e, desse modo, seja generalizável e seus procedimentos replicáveis incondicionalmente. Ao contrário, o conhecimento é fruto de uma coconstrução entre pesquisador(a) e sujeitos [...] (TAROZZI, 2011, p. 52).

Essa tendência é bastante recente e busca dialogar com perspectivas epistemológicas mais atuais, que contestam a existência de uma objetividade científica e valorizam as múltiplas interpretações (TAROZZI, 2011). Essa nova geração de pesquisadores busca compreender a GT de modo inovador, porém sem deixar-se cair em relativismos e extremismos. De acordo com Tarozzi (2011), podemos afirmar, portanto, que a GT construtivista valoriza uma espécie de “realismo não objetivista”.

Charmaz (2009) desde o início de sua formação teve contato direto com ambos os fundadores da GT. Como estudante de doutorado em Sociologia na Universidade da Califórnia, ela teve aulas e seminários com Glaser e foi orientanda de Strauss. Ela reconhece diversas concepções desses pesquisadores em sua vertente metodológica e afirma que Strauss e Glaser “compartilharam o compromisso de fazerem surgir novas gerações de estudantes que se tornassem pesquisadores produtivos adeptos da Teoria Fundamentada” (CHARMAZ, 2009, p. 11).

Embora existam tais diferenciações entre os procedimentos e as formas de se construir um estudo em GT, algo é semelhante entre tais escolas teóricas: todas preveem a elaboração final de um constructo teórico a partir da análise de dados que extrapole o âmbito da análise descritiva.

## **Os usos da GT nas pesquisas em Educação Histórica**

Nos últimos anos, investigações de cunho qualitativo seguindo os princípios da GT têm sido frequentes em muitos trabalhos da Educação Histórica (GAGO, 2007). Procura-se nessas pesquisas descobrir o que está além do fenômeno, analisando seus meandros de modo profundo e “vislumbrando seus detalhes”. Segundo Gago (2007, p. 166) “o investigador interpreta o fenômeno a partir dos significados que as pessoas concebem”. Ainda de acordo com Gago (2007, p. 166), os dados “constroem uma figura complexa e holística com descrições detalhadas das perspectivas das pessoas”.

Investigações envolvendo tais temáticas, dentro do campo da cognição histórica, requerem uma tipologia metodológica que se sustente de acordo com critérios científicos ao mesmo tempo que consiga abarcar o nível de complexidade exigido pela realidade pesquisada. Ou seja, investigar sobre os usos do saber histórico pelos alunos requer uma metodologia maleável, adaptável às condições de se trabalhar, por exemplo, com narrativas de alunos ou de professores. O estabelecimento de um passo a passo metodológico engessado (“ditadura do método”) pode prejudicar a coleta de dados, limitando ou cerceando a expressividade dos sujeitos participantes da investigação. Tal expressividade se mostra essencial ao pesquisador, que poderá

se *sensibilizar* (GAGO, 2007) a partir das respostas, impulsionando assim novos passos na constituição da pesquisa, que vai se refazendo ao longo de todo o processo de investigação. Para Gago, “o entrevistador deve exibir uma postura curiosa e sensível tanto ao que é dito como ao que é omitido, estando sempre alerta e criticando as suas próprias pré-suposições e hipóteses” (2007, p. 175).

Desse modo, as bases da GT favorecem as pesquisas em Educação Histórica, já que essas são constituídas a partir dos sujeitos realmente atuantes na educação. Os sujeitos e os contextos sociais pesquisados pela Educação Histórica representam realidades vivas, dinâmicas, maleáveis e, muitas vezes, até mesmo contraditórias. Como pesquisar uma escola e seu cotidiano, buscando justamente descortinar aquela “caixa preta” a partir de métodos enrijecidos que limitem o potencial criativo e sensibilizador do pesquisador?

Essa sensibilidade tende a aumentar com a experiência do pesquisador. Ela envolve a sua capacidade, o seu temperamento, as suas habilidades de pesquisador, de reconhecer insights teóricos em sua área de pesquisa, combinada com sua habilidade de elaborar teoricamente esses insights. O desenvolvimento dessas aptidões aguça a sensibilidade do pesquisador e possibilita que ele construa um “arsenal” de categorias e conjecturas (MARTINS e THEÓPHILO, 2016, p. 75).

Outro pressuposto importante da GT para o campo da Educação Histórica é a flexibilização quanto aos instrumentos de investigação. De acordo com Barca (2007), por exemplo, no processo de identificação de mensagens nucleares nas narrativas de alunos portugueses, a simplicidade do instrumento de coleta favorecia a investigação, visto que um dos propósitos da pesquisadora era analisar o aspecto da criatividade dos alunos. Nas palavras da própria pesquisadora, os instrumentos e procedimentos terão: “formato muito simples, de resposta aberta, apelando propositadamente a uma situação que estimulasse o imaginário dos adolescentes [...] de forma a obter a adesão à produção das suas ‘narrativas’” (BARCA, 2007, p. 119).

Como as pesquisas que envolvem a GT apresentam suas próprias particularidades, que dependem dos dados, dos sujeitos investigados, dos contextos, não se estabelecem regras dogmáticas de coleta de dados ou de análises. Na GT, o pesquisador se abre àquilo que seus dados lhe proporcionam, àquilo que seus dados lhe dão a perceber. Desse modo, as pesquisas que seguem as bases da GT não apresentam um passo a passo estritamente marcado e previamente delimitado. As pesquisas vão sendo delineadas conforme os dados são coletados, analisados e comparados.

Para a GT, nenhuma técnica para a coleta de dados é necessariamente a mais apropriada. Tipos diferentes de coleta de dados dão ao analista diferentes visões, a partir das quais ele vai construir, ou resgatar de outros estudos,

categorias e desenvolver suas propriedades (MARTINS e THEÓPHILO, 2016, p. 75, 76).

Segundo Neff (1998), a GT exige do pesquisador uma postura de questionamento e nem sempre pode assumir verdades “fechadas” que permitam uma sensação de conclusão (“*closure*”). Neff (1998) destaca também sobre a questão da proposta dialógica que caracteriza a GT, ou seja, o investigador deve sempre estar aberto a intercâmbios, à reciprocidade, à negociação e, inclusive, à transformação constante. Na Educação Histórica, tais características também são importantes ao pesquisador já que “a consciência histórica é culturalmente variável. Em outras palavras, mudando o contexto cultural mudam as relações entre as interpretações do passado, percepções do presente e expectativas do futuro” (GERMINARI, 2011, p. 64). Assim, pode-se afirmar que:

os resultados de uma investigação orientada pela GT devem ser entendidos como provisórios, passíveis de modificações à medida que novas variações forem incorporadas à teoria (substantiva) anteriormente construída (MARTINS e THEÓPHILO, 2016, p. 76).

Nesse sentido, para Charmaz (2009), na GT os dados não são concebidos apenas como números, informações e repositórios escritos. Os dados, na verdade, representam opiniões, posicionamentos, intenções, sentimentos e, também, toda uma estrutura de vida daqueles sujeitos pesquisados. Assim como concebe-se as propostas de pesquisas da Educação Histórica, quando analisamos os dados devemos encará-los em sua especificidade e também em sua totalidade, buscando perceber os sujeitos em meio à sua realidade, com suas percepções críticas e sensibilizadoras; assim como também aspectos da particularidade, do desenvolvimento da consciência histórica e da narrativa, por exemplo. A GT assume, portanto, o papel de formular uma teoria representativa da realidade, dos sujeitos e dos fatos (MARTINS e THEÓPHILO, 2016), indo para além de um método apenas descritivo.

Esta metodologia aponta a necessidade clara de construção de teoria e não de pura descrição como acontece noutras abordagens e/ou metodologias (os estudos etnográficos e/ou fenomenológicos). [...] Interpreta-se os dados e os significados são relacionados visando-se a criação de um modelo conceptual dos significados e das relações entre esses mesmos significados (GAGO, 2007, p. 170).

Em uma primeira análise dos dados sobre o uso da GT pelos pesquisadores da Educação Histórica percebemos que, de forma geral, diferentes autores foram usados como fundamentação. Os autores mais citados e que concedem um aprofundamento metodológico às pesquisas são Kathy Charmaz (2009) e Juliet Corbin/Anselm Strauss (2008). Em alguns casos notamos também

a referência a autores comentadores (secundários), que não necessariamente representam vertentes da GT mas que estabelecem uma revisão bibliográfica sobre seus pressupostos, como Tarozzi (2011) e Flick (2004). Não encontramos casos de investigações em que houve uma clara diferenciação entre as vertentes da GT ou qualquer aprofundamento sobre o histórico da metodologia e seus fundadores, por exemplo. Assim, a seguir, iremos analisar algumas investigações realizadas em diferentes programas de pós-graduação em educação e história.

A pesquisadora Isabel Barca, referência fundamental no campo da Educação Histórica, utiliza aspectos da GT em suas investigações. Em seu texto intitulado “Marcos de consciência histórica de jovens portugueses” (2007) ela afirma que seu estudo foi realizado “segundo o método indutivo da Grounded Theory, uma das abordagens metodológicas frequentemente utilizadas na pesquisa em Educação Histórica” (p. 118). Os alunos participantes da investigação foram apresentados a uma tarefa, em que tinham que produzir duas narrativas: uma sobre a história nacional portuguesa e uma sobre a história mundial. Na parte inicial da análise de dados Barca (2007) identificou alguns constructos que “emergiram” das produções narrativas. Assim, a análise das ideias dos alunos foi feita por meio de subtemáticas, delimitadas pela autora ao analisar as respostas.

No final de seu texto, Barca (2007) aponta então algumas “tendências” encontradas nas produções dos jovens portugueses. A partir disso, ela elabora alguns tópicos que chama de “hipóteses de problematização”. Segue um exemplo a seguir.

Apesar de os programas da disciplina de História nos últimos anos de escolaridade básica (7º, 8º e 9º anos) se reportarem ao Mundo contemporâneo, parece que no final deste ciclo de ensino é a História do país que permanece mais nítida no pensamento juvenil. A identidade nacional surge delineada numa narrativa com contornos estruturados, enquanto que a História do mundo aparece mais fragmentada, comprometendo uma perspectiva de desenvolvimento da identidade 'planetária', que será desejável também promover (BARCA, 2007, p. 124).

Podemos compreender esses tópicos finais como o processo de teorização proposto pela GT. As pesquisas que seguem tal delimitação metodológica desenvolvem, portanto, elaborações teóricas sobre o tema, afirmações com base nos dados.

Outra pesquisadora que fez uso da GT em sua pesquisa foi Marília Gago. Em sua tese de doutorado desenvolvida na Universidade do Minho em Portugal, sob orientação da professora Isabel Barca, intitulada “Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores” (2007), ela dialogou com as perspectivas da Educação Histórica e utilizou elementos da GT. Seu objetivo foi “[...] compreender as concepções de professores de História acerca da narrativa enquanto uma das faces da consciência histórica” (GAGO, 2007, p. 182). Nesse sentido, ela empreendeu uma investigação para verificar quais as ideias dos professores sobre consciência histórica e sobre a questão das narrativas. Ao longo da pesquisa, ela realizou dois estudos

preliminares e um estudo final, produzidos com base em questionários respondidos pelos professores e em um método qualitativo de análise. Citando como base os preceitos da GT, fundamentados principalmente em Juliet Corbin e Anselm Strauss (2008), ela descreveu o passo a passo utilizado na pesquisa.

Primeiramente, ela afirma ser necessária a delimitação do problema de investigação. Depois, deve-se verificar os sujeitos participantes do estudo, ou seja, um pequeno grupo que constituirá a amostra da população investigada. Essa seleção pode ser feita de forma aleatória ou com intenções propositais que se relacionem, por exemplo, a localidades, a tipos de casos, a exaustão de dados, a variação máxima, etc. (GAGO, 2007). Depois, ainda de acordo com a autora, deve ser feito o trabalho de recolhimento dos dados por meio de observações de campo e/ou entrevistas e/ou produção de documentos e artefatos (GAGO, 2007). O próximo passo na investigação é a verificação dos questionários e identificação de “padrões de ideias” para que seja possível a elaboração de “perfis conceituais”, também chamados categorias. Assim, com base na perspectiva teórica que está sendo investigada e na relevância conceitual dos constructos pesquisados, estabelece-se a categorização do fenômeno pelo minucioso exame dos dados. Nessa fase da pesquisa, é fundamental a realização de comparações e confrontações entre os conceitos e respostas dos sujeitos, para que seja possível agrupar e criar “etiquetas” de forma crescente em relação à complexidade das ideias.

Na sua investigação de mestrado, realizada no programa de pós-graduação em História Social na Universidade Estadual de Londrina e orientada pela prof. Dra. Márcia Elisa Teté, intitulada “‘Porque o fascismo é como o nazismo na Itália e o Mussolini é um Hitler italiano’: análise das ideias históricas de alunos do ensino médio da cidade de Guarapuava – PR”, a pesquisadora Ana Paula Carvalho usa a GT para “investigar as ideias históricas dos alunos sobre o conceito de empatia histórica, seu posicionamento diante dos meios de comunicação e suas ideias acerca da escrita da história” (CARVALHO, 2017, p. 115). Ela propôs questionários a 82 alunos do Ensino Médio de Colégios Estaduais. A autora afirma ter processado os dados da pesquisa de forma qualitativa, “inspirando-se no modelo da GT” e utilizando como fundamentação Kathy Charmaz (2009). Assim, ela procedeu realizando primeiramente uma etapa de codificação aberta dos dados e afirma que o processo foi favorecido pelo procedimento adotado, visto que “a flexibilidade estaria comprometida caso os dados já tivessem sido inseridos em categorias *a priori*” (CARVALHO, 2017, p. 117). Em seguida, ela realizou a etapa mais complexa de classificação por níveis de progressão das ideias dos alunos verificando os chamados padrões de resposta.

Carvalho (2017) também deixa claro em sua dissertação a preocupação de que a GT proporciona caminhos para a análise de dados sem representar o universo global de determinado fenômeno social. “Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e, portanto, sem pretensões de fornecer um modelo que equivalha a uma representação universal da realidade escolar brasileira” (CARVALHO, 2017, p. 149).

Na Universidade de São Paulo (USP), orientado pela Prof. Dr. Katia Maria Abud no programa de Doutorado em Educação, o pesquisador Aaron Sena Cerqueira Reis também utilizou a metodologia da GT para desenvolver sua investigação intitulada “Brasil em tempos de crise: um estudo sobre a consciência histórica de jovens estudantes” (2019). O objetivo de Reis era entender a construção da consciência histórica de jovens estudantes a partir de reflexões sobre acontecimentos contemporâneos. Assim, ele buscou compreender se acontecimentos recentes na história política e social brasileira apresentam alguma influência na construção da consciência histórica dos jovens. Sua pesquisa foi realizada em São Paulo, tendo como instrumentos questionários escritos e *online* e também entrevistas.

Reis (2019) utilizou os pressupostos da GT em sua pesquisa na etapa de análise dos dados, apoiado principalmente na fundamentação de Juliet Corbin e Anselm Strauss (2008). Inicialmente, notamos uma preocupação do autor em situar sua metodologia dentro dos parâmetros da pesquisa qualitativa.

No Brasil, a introdução dos métodos qualitativos ocorreu na década de 1970 sob “influência dos estudos desenvolvidos na área de avaliação de programas e currículos, assim como das novas perspectivas para a investigação da escola e da sala de aula” [...]. A partir de então, questionou-se a predominância do “paradigma positivista” que, na busca pela objetividade científica, percebia o fenômeno educacional como um elemento isolado, passível de análises quantitativas (REIS, 2019, p. 54)

Desse modo, em sua tese, ele propõe alguns parágrafos de contextualização histórica sobre esse tipo de abordagem, demonstrando uma preocupação em situar-se em relação à metodologia qualitativa e introduzir o leitor a uma reflexão sobre o surgimento desse tipo de análise. Os pressupostos da GT são explicitados no subtópico “Análise dos dados” e fundamentados em Tarozzi (2011) e Juliet Corbin e Anselm Strauss (2008).

Esse pesquisador cita algumas características da GT que fundamentaram seu trabalho e que favoreceram seu caminho de investigação. Ele destaca a GT como um “método inovador” ao viabilizar a construção de categorias teóricas a partir da pesquisa empírica. Também cita o fato de a GT assumir um caráter flexível, sem uma linearidade unívoca e aberta aos imprevistos. Assim, Reis (2019) ressalta a importância da sensibilidade e criatividade do pesquisador que faz uso da GT. Nas palavras do autor:

Uma pesquisa baseada na GT não ocorre, simplesmente, pelo domínio mecânico de suas técnicas e procedimentos, mas, sobretudo, pela predisposição do pesquisador ou pesquisadora, cuja virtude lhe confere uma “sensibilidade teórica”. Esta sensibilidade auxilia na construção de memorandos, narrações e diagramas, elementos que revelam escolhas metodológicas, observações de campo, percepção de assuntos, construção de categorias, comparações, além do surgimento de insights, um conjunto de percepções ou intuições que conduzem

o investigador ou investigadora à explorarem sua criatividade (REIS, 2019, p. 73)

Nesse caso específico, vemos a metodologia da GT aliada a um instrumento eletrônico de análise de dados, o software computacional IRAMUTEQ<sup>5</sup>. Reis (2019) utilizou-se desse mecanismo como forma de sistematizar os dados obtidos e ressaltou que ele se constitui como uma “ferramenta auxiliar” que executa uma sistematização sobre o material lexical da pesquisa e não assume papel em identificar sentidos e significados dos questionários. Ele utilizou o software para realizar uma primeira análise das ideias dos alunos, como forma de agrupar os dados obtidos para depois seguir para sua análise propriamente dita.

Outro pesquisador que se apropriou dos pressupostos da GT foi João Luis da Silva Bertolini em sua pesquisa de doutorado no programa de pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Curitiba (UFPR), orientado pela prof. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. Sua tese, intitulada “Manuais didáticos e as mediações entre cultura histórica e cultura escolar: o caso da narrativa sobre o Islã em manuais didáticos brasileiros e portugueses” (2018), analisou as narrativas de livros didáticos sobre o Islã e buscou relacionar tais narrativas com o contexto educacional dos dois países. A investigação é descrita como sendo de natureza qualitativa e de cunho documental. A análise partiu de um questionamento inicial do pesquisador: “Qual narrativa sobre Islã está presente nos manuais escolares selecionados?” (p. 205).

Bertolini (2018) afirma ter usado “algumas premissas” da Grounded Theory para categorizar os resultados de sua análise. Como fundamentação para sua metodologia, o pesquisador cita as definições de Flick (2004).

Do ponto de vista metodológico, minha proposta é fazer um estudo de um caso nos manuais brasileiros e portugueses. Trabalharei com a triangulação metodológica de estratégias, utilizando as seguintes possibilidades. Análise de fontes, propostas curriculares e manuais didáticos utilizando as categorizações da Grounded Theory [...]. (BERTOLINI, 2018, p. 29).

Nessa investigação nota-se pouco espaço destinado à descrição das características da GT, que só é citada cinco vezes na tese (duas no resumo, uma na introdução e duas no corpo da tese). O autor utiliza a proposta metodológica para encontrar as categorias de análise das narrativas didáticas, utilizando-a para encontrar os “elementos comuns” das narrativas (BERTOLINI, 2018, p. 19).

---

<sup>5</sup> Software desenvolvido na França por Pierre Ratinaud em 2009 para realizar análises de dados textuais.

## Conclusão

Citamos nesse artigo cinco casos de utilização da GT em pesquisas relacionadas ao campo da Educação Histórica. Nossa preocupação foi mostrar que essa abordagem metodológica tem sido usada de maneiras diversas, dependendo dos objetos de estudo, dos instrumentos utilizados, do público a ser investigado, etc. Grande parte das investigações faz referência ao caráter aberto e flexível da GT, principalmente por conta das características dos objetos de estudo. Entretanto, sabe-se hoje que embora muitos pesquisadores afirmem em seus textos que seguem os pressupostos da GT, nem sempre tais preceitos são explicitados ou apresentados de forma aprofundada. De acordo com Tarozzi (2011), é comum que estudos apresentem uma vaga referência à metodologia, afirmando apenas terem sido realizados com base em coleta de dados. Porém, Tarozzi (2011) faz um apontamento crítico em relação a tais pesquisas.

Muitas vezes a referência à GT é vaga e até mesmo incorreta. Muitas, de mais pesquisas, reduzem a própria referência à GT a uma genérica referência a uma teoria enraizada nos dados. Esta é uma declaração que, por si mesma, seria uma banalidade: qual pesquisa empírica não se fundamenta nos dados? (TAROZZI, 2011, p. 14)

Desse modo, acreditamos que é essencial conhecermos melhor nosso campo metodológico e esse caminho se apresenta como uma lacuna para muitas investigações na atualidade. Defendemos que utilizar uma metodologia e fundamentar-se nela requer uma real reflexão e aprofundado estudo epistemológico acerca de seus postulados basilares. Como “avançar” cientificamente sem ter claros nossos preceitos sobre como se dá a construção do conhecimento e sobre as nossas limitações metodológicas? Para um pesquisador da educação, tais questões aparentemente simples são aquelas que darão a estrutura científica fundamental da pesquisa. Logo, concordamos com Santos (2008, p. 15), que “[...] tal como noutros períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples”, como: estamos nos utilizando corretamente a metodologia que propomos? A conhecemos o suficiente para estruturar corretamente nossas análises? Concluimos esse artigo, então, apresentando alguns questionamentos e trazendo reflexões sobre a importância de ampararmos nossas metodologias em reflexões aprofundadas, que tragam à tona discussões epistemológicas e que nos deem o embasamento adequado em nossas investigações sobre o contexto escolar.

## Referências

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, v. 17, n. 1, p. 37-51, dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683/12756>. Acesso em: 26/05/2019.

BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 21-48.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, p. 115-126, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.pdf>. Acesso em: 23/07/2019.

BERTOLINI, João Luis da Silva. **Manual didático e as mediações entre cultura histórica e cultura escolar**: o caso das narrativas sobre o Islã em manuais didáticos brasileiros e portugueses. Curitiba: Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2018.

BORRIES, Bodo von. **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. **Antíteses**, Londrina, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012. Disponível em: [www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14501](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14501). Acesso em: 26/05/2019. <http://dx.doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p509>

CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. **“Porque o fascismo é como o Nazismo na Itália e o Mussolini é um Hitler italiano”**: análise das ideias históricas de alunos do Ensino Médio e da cidade de Guarapuava – PR. 2017. Londrina: Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, 2017.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DEMO, Pedro. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: IBPEX, 2005.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de História**: concepções de professores. Portugal: Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, 2007.

GERMINARI, Geyso D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>. Acesso em: 25/07/2019. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639866>

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory**: strategies for qualitative research. London: Aldine Transaction, 1967.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, volume Especial, p. 131-150, mar. 2006.

Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>. Acesso em: 26/05/ 2019.  
<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.403>

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

NEFF; Joyce Magnotto. Grounded Theory: A Critical Research Methodology. In: FARRIS C. & ANSON C. (Eds.), **Under Construction**. University Press of Colorado, 1998. p. 124-135. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/j.ctt46nrqf.12?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/j.ctt46nrqf.12?seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em: 26/05/2019.

REIS, Aaron Sena Cerqueira. **Brasil em tempos de crise**: um estudo sobre a consciência histórica de jovens estudantes. São Paulo: Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Afinal, o que é Educação Histórica. **RIBEH**, v.1, n. 1, p. 7-31, ago./dez. 2018.

Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/riah/article/view/1306/1314>. Acesso em: 23 jul. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica: limites e possibilidades. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Cláudia (Orgs.). **Passados possíveis**: a educação histórica em debate. Ijuí: Ed. Unijui, 2014. p. 21-39.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é a Grounded Theory?** Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Trad. Carmem Lussi. Petrópolis: Vozes, 2011.

*Submetido: 25/07/2019*

*Aceito: 03/02/2020*