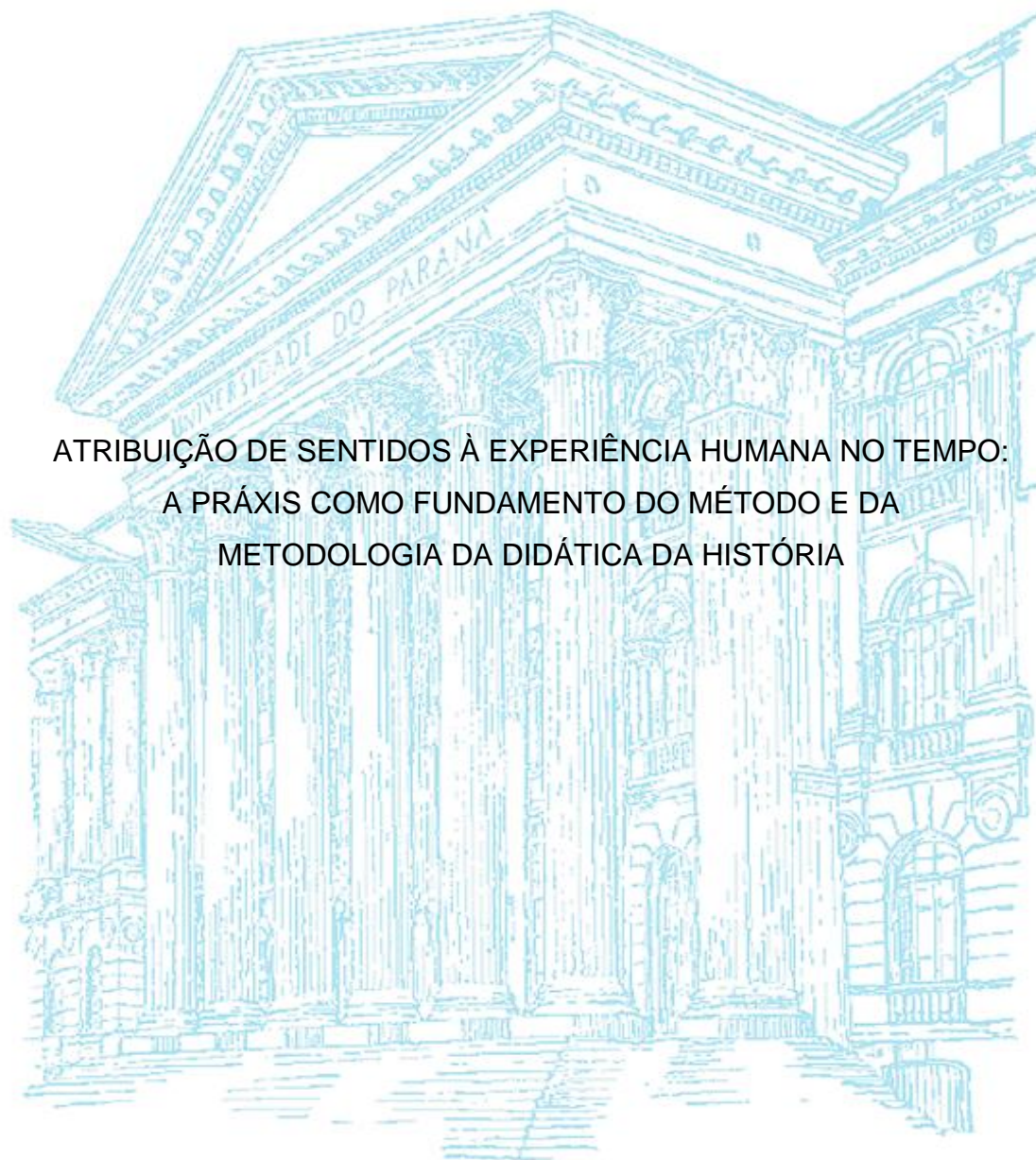


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GERALDO BECKER



ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS À EXPERIÊNCIA HUMANA NO TEMPO:  
A PRÁTICA COMO FUNDAMENTO DO MÉTODO E DA  
METODOLOGIA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

CURITIBA

2023

GERALDO BECKER

ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS À EXPERIÊNCIA HUMANA NO TEMPO:  
A PRÁXIS COMO FUNDAMENTO DO MÉTODO E DA  
METODOLOGIA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Claudia Urban

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Becker, Geraldo.

Atribuição de sentidos à experiência humana no tempo : a práxis como fundamento do método e da metodologia da didática da história / Geraldo Becker – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Claudia Urban

1. Educação – Estudo e ensino. 2. História – Estudo e ensino. 3. História – Didática. 4. História – Metodologia. 5. Ensino médio. I. Urban, Ana Claudia. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **GERALDO BECKER** intitulada: **ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS À EXPERIÊNCIA HUMANA NO TEMPO: A PRÁXIS COMO FUNDAMENTO DO MÉTODO E DA METODOLOGIA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA**, sob orientação da Profa. Dra. ANA CLAUDIA URBAN, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 19 de Junho de 2023.

Assinatura Eletrônica  
28/06/2023 10:28:23.0  
ANA CLAUDIA URBAN  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
27/06/2023 20:00:37.0  
GEYSO DONGLEY GERMINARI  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

Assinatura Eletrônica  
26/07/2023 22:44:27.0  
THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA  
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
03/07/2023 15:30:19.0  
MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho a quem estuda as suas  
próprias imperfeições e acredita que seus  
sonhos podem ser alcançados!

## AGRADECIMENTOS

Para a nossa Caminhada Terrena o Criador em sua Infinita Bondade nos concede a Graça de encontrarmos pessoas, que na troca de experiências, emoções e sentimentos aprendemos e ensinamos. Compartilho este momento de alegria por mais esta conquista com todas as pessoas que acreditam que seus sonhos e objetivos podem e devem ser alcançados.

À minha mãe Iracema Alves (*in memoriam*), meu pai Belmiro Becker e meu padrasto Walmir dos Santos pelo apoio e incentivo em vários momentos desta Caminhada.

À minha esposa e companheira Cristina Elena Taborda Ribas pelo carinho e companheirismo no nosso dia a dia. Pelas discussões teóricas e, principalmente, por motivar e acreditar no meu trabalho.

À minha filha Beatriz Taborda Ribas Becker por me mostrar a beleza da vida e me motivar a seguir em frente acreditando em um mundo melhor.

À Professora Doutora Ana Claudia Urban, pela confiança e paciência no desenvolvimento desta tese. Seu auxílio e competência nas orientações possibilitaram a conclusão deste trabalho.

À Professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt pelo grande aprendizado no campo da Educação Histórica e pelas contribuições durante a Banca de Qualificação e de Defesa

Ao Professor Doutor Geyso Dongley Germinari pelas contribuições teóricas dadas durante a banca de Qualificação e de Defesa.

Ao Professor Doutor Thiago Augusto Divardim de Oliveira pelo carinho, sugestões de leitura e de encaminhamentos na pesquisa.

À Professora Doutora Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd pelo incentivo no desenvolvimento das minhas pesquisas.

À Professora Aline Bertila Mafra pelas conversas pautadas na filosofia da práxis.

À Maria Regina Dambiski de Souza pela sensibilidade e carinho demonstrados no início de minha carreira acadêmica.

Ao colega Jorge Sobanski pelas conversas em nossas caminhadas.

Ao colega Jorge Alim Curi pelas traduções e amizade.

À Solange Maria do Nascimento pelas sugestões, conversas e correções ortográficas realizadas nesta tese.

Ao grupo de estudo e trabalho que nas noites de sábado compartilham experiências e aprendizados.

Aos docentes, pessoal da administração e secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná pelo acolhimento e carinho.

Ao programa de bolsa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/PROEX) por tornar possível o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado.

Aos jovens estudantes que participaram deste trabalho e a Instituição de ensino e seus coordenadores por permitirem e incentivarem o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Ao grupo de pesquisa do LAPEDUH pelas contribuições teóricas e por acreditarem em uma Educação de Qualidade para todos.

Se sabemos como se aprende, podemos saber como se ensina. Portanto, a referência para as atividades ou métodos de ensino é a aprendizagem do aluno; o como se ensina depende de saber como os indivíduos aprendem.

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a práxis como fundamento do método e da metodologia da Didática da História para atribuição de sentidos a experiência humana no tempo. A problemática está relacionada ao entendimento de como a práxis de estudantes do Ensino Médio fundamenta o método e a metodologia da Didática da História na atribuição de sentidos a experiência humana no tempo. A abordagem na pesquisa foi qualitativa de natureza empírica e interpretativa. Seu desenvolvimento foi a partir de referenciais teóricos e metodológicos da Educação Histórica e da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen. Os dados sobre atribuição de sentidos foram coletados por meio de instrumentos compostos de questões aplicados a estudantes que cursavam o Ensino Médio de uma escola da região Leste da cidade de Curitiba-PR. A análise dos dados esteve fundamentada na teoria da consciência histórica relativa às operações mentais da constituição de sentido à experiência do tempo. Constatou-se que os estudos surgiram a partir dos interesses e carências dos estudantes sobre um tema. E, foram esses interesses e carências que indicaram o método de ensino, pautado na concepção de aprendizagem centrada na cognição histórica, enquanto o encaminhamento metodológico considerou a escolha de temáticas e fontes históricas, relacionadas a conteúdos curriculares por parte dos estudantes para a elaboração de suas narrativas. As narrativas produzidas evidenciaram o/s motivo/s que levaram à/s escolha/s e aos sentidos relacionados à sua práxis. Assim a práxis dos estudantes fundamentou o método e a metodologia da Didática da História na atribuição de sentidos a experiência humana no tempo, a partir de seus interesses e carências. Foi possível entender também que o Método de ensino deve estar fundamentado na epistemologia da ciência de referência, nos processos cognitivos da produção do conhecimento histórico e que a metodologia de ensino deve valorizar os conhecimentos, os interesses, as carências referentes à práxis de estudantes e professores, bem como, a participação deles na produção do conhecimento histórico. Desta forma, foi possível afirmar que uma das formas de potencializar e revelar à atribuição de sentidos a experiência humana no tempo relacionada à práxis de estudantes do Ensino Médio ocorre metodologicamente quando, a partir da indicação de um conteúdo curricular é oportunizado aos mesmos a possibilidade de escolherem temáticas e fontes relacionadas a este conteúdo para a elaboração de suas narrativas. Este encaminhamento metodológico (a escolha) revela o interesse e a carência em relação ao conteúdo proposto. A narrativa produzida evidencia o/s motivo/s que levaram à/s escolha/s e assim, os sentidos relacionados à sua práxis. Desta forma, a tese que se defende é: o método e o encaminhamento metodológico, que considera a escolha de temas e de fontes históricas relacionadas ao conteúdo curricular por parte dos estudantes pode interferir/contribuir na atribuição de sentidos em relação ao conteúdo desenvolvido em sala de aula.

Palavras-chave: Práxis; Método e metodologia da Didática da História; Constituição de sentidos; Consciência histórica.

## ABSTRACT

This research has as object of study, the praxis, as basics of the method and methodology of teaching History by attributing meanings to the human experience through time. The problematic is related to the understanding of how High School students' praxes fundament method and methodology of the Teaching of History by attributing meanings to the human experience through time. The research approach was qualitative, of empiric and interpretative nature. Its development started from Historical Teaching theoretical and methodological references and Jörn Rüsen's Historical Awareness. The data on attributing meanings were collected by applying a questionnaire to High school students who studied in a school located in the East region of the city of Curitiba, Paraná. The analysis of the data was fundamented on the Historical Awareness Theory related to the mental operations of the building of meaning to time experience. We verified that the studies initiated from the students' interests and deficiencies on a subject. And, those interests and deficiencies that indicated the teaching method, based on the conception of the learning centered on historical cognition, while the methodological direction considered the theme choices and historical sources, connected to school contents, which the students chose in order to create their narratives. The narratives produced showed clearly the reason/s that led them to their choice/s and the meanings related to their praxes. Then, the students' praxes fundamented the method and methodology of Teaching History by attributing meanings to human experience through time, starting from their interests and deficiencies. It was also possible to understand that the Teaching Method should be fundamented on the science of reference epistemology, on the cognitive processes of the production of history knowledge and that the teaching methodology should value knowledge, interests, deficiencies of the students' and teacher's praxes, as well as, their participation in the history knowledge production. This way, it was possible to affirm that one of the ways to potentialize and reveal to attributing meanings to the human experience through time related to High school students' praxes happens when, starting from the indication of a school content, it is allowed students to choose themes and sources related to that content to produce their narratives. By allowing them to choose the proposed content, their interests and deficiencies are revealed. The narrative produced shows clearly the reason/s that led them to their choice/s and then, the meanings related to their praxes. This way, the thesis that we defend is: the method and the methodological direction, that considers students' choice of themes and historical sources related to the school content may interfere/contribute in attributing meanings to the content developed in the classroom.

Keywords: Praxis; Teaching History Method and Methodology; Building meanings; History awareness.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 –	MATRIZ DISCIPLINAR DA CIÊNCIA HISTÓRICA.....	34
FIGURA 2 –	PRINCÍPIOS DA CONSTITUIÇÃO HUMANA DE SENTIDO.....	35
FIGURA 3 –	MATRIZ DOS PRINCÍPIOS DO SENTIDO HISTÓRICO.....	38
FIGURA 4 –	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA RELAÇÃO ENTRE ESTUDOS HISTÓRICOS E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	41
FIGURA 5 –	MATRIZ DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	42
FIGURA 6 –	MODELO DE AULA-OFICINA.....	45
FIGURA 7 –	TEMÁTICA: A CONQUISTA DOS DIREITOS DA MULHER E SEU SIGNIFICADO PARA OS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS SUAS FAMÍLIAS.....	48
FIGURA 8 –	MODELO UNIDADE TEMÁTICA INVESTIGATIVA.....	49
FIGURA 9 –	PRIMEIRA MATRIZ DA “AULA HISTÓRICA”.....	51
FIGURA 10 –	SEGUNDA MATRIZ DA “AULA HISTÓRICA” OU MATRIZ DA DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA.....	52

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	FONTES HISTÓRICAS UTILIZADAS PELOS ESTUDANTES.....	80
TABELA 2 –	FONTES HISTÓRICAS ESCOLHIDAS PELOS ESTUDANTES.....	85

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - AUTORAS, METODOLOGIAS, CONCEITOS E SISTEMATIZAÇÕES.....	54
QUADRO 2 - ELEMENTOS E SISTEMATIZAÇÕES PRESENTES NAS PESQUISAS.....	61
QUADRO 3 - PESQUISAS, METODOLOGIAS, ELEMENTOS E SISTEMATIZAÇÕES.....	63
QUADRO 4 - PESQUISAS, INSPIRAÇÃO E ELEMENTOS INSPIRADORES.....	64
QUADRO 5 - ESTUDOS E MOTIVOS QUE DESENCADARAM OS ESTUDOS.....	96
QUADRO 6 - ESTUDOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	97
QUADRO 6 - ESTUDOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS CONCLUSÃO.....	98

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – MOTIVOS QUE NORTEARAM AS ESCOLHAS DAS FONTES HISTÓRICAS.....	81
GRÁFICO 2 – O QUE MOTIVOU AS ESCOLHAS DAS FONTES HISTÓRICAS.....	86

## LISTA DE SIGLAS

CEP	- Colégio Estadual do Paraná
PDE	- Programa de Desenvolvimento Educacional
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
LAPEDUH	- Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
PR	- Paraná
REDUH	- Revista de Educação Histórica
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1	HIPÓTESE.....	19
1.2	OBJETIVO GERAL.....	20
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	20
1.4	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	21
1.5	CONCEITUANDO PRÁXIS.....	22
1.6	MÉTODO, METODOLOGIA E TÉCNICAS DE ENSINO: ALGUNS APONTAMENTOS.....	24
1.7	ESTRUTURA DA TESE.....	27
<b>2</b>	<b>A APRENDIZAGEM HISTÓRICA COMO PRINCÍPIO DO MÉTODO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA</b> .....	29
2.1	DIDÁTICA DA HISTÓRIA: RACIONALIDADE COGNITIVA E PRÁTICA.....	29
2.2	META-HISTÓRIA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO À EXPERIÊNCIA HUMANA NO TEMPO.....	33
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS</b> .....	44
3.1	ISABEL BARCA E A AULA-OFICINA.....	44
3.2	LINDAMIR ZEGLIN FERNANDES E A UNIDADE TEMÁTICA INVESTIGATIVA.....	47
3.3	MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT: A “AULA HISTÓRICA” COMO METODOLOGIA DA DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA.....	50
3.4	REFLEXÕES E POSSÍVEIS INSPIRAÇÕES METODOLÓGICAS EM PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	56
3.5	O PROFESSOR PESQUISADOR DE SUA PRÁXIS E PRODUTOR DE CONHECIMENTOS.....	62
<b>4</b>	<b>A RELAÇÃO ENTRE PRÁXIS E CIÊNCIA COMO FUNDAMENTO PARA A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS A EXPERIÊNCIA HUMANA NO TEMPO</b> .....	66

4.1	A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO À EXPERIÊNCIA DO TEMPO.....	66
4.2	ESTUDOS E REFLEXÕES SOBRE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS A PARTIR DA PRÁXIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....	70
4.3	REFLEXÕES SOBRE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR ACADÊMICOS ESTAGIÁRIOS A PARTIR DE INTERESSES E CARÊNCIAS RELACIONADAS À PRÁXIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....	99
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	108
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	116
	<b>APÊNDICE 1 – A CRISE POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIAL NA VENEZUELA NO OLHAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....</b>	125
	<b>APÊNDICE 2 – OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO A MÚSICA E A MODA NO PRIMEIRO E SEGUNDO REINADO NO BRASIL.....</b>	126
	<b>APÊNDICE 3 – A VIDA E A MORTE NO OLHAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: CULTURA E PRECONCEITO.....</b>	127
	<b>APÊNDICE 4 – ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS: A PRÁXIS COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	128
	<b>APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	129
	<b>APÊNDICE 6 – INSTRUMENTO DE PESQUISA COM ACADÊMICOS ESTAGIÁRIOS.....</b>	130
	<b>APÊNDICE 7 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ACADÊMICOS ESTAGIÁRIOS.....</b>	131
	<b>ANEXO 1 – A CRISE POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIAL NA VENEZUELA NO OLHAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....</b>	132

<b>ANEXO 2 – OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO A MÚSICA E A MODA NO PRIMEIRO E SEGUNDO REINADO NO BRASIL.....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO 3 – A VIDA E A MORTE NO OLHAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: CULTURA E PRECONCEITO.....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO 4 – ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS: A PRÁXIS COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>137</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A maneira pela qual se ensina e aprende História, assim como a preocupação com despertar o interesse dos estudantes em sala de aula demonstrando a importância da aprendizagem histórica no contexto escolar, são algumas inquietações presentes desde o ano de 2005, época em que comecei a atuar como professor de História nas redes pública e privada do Estado do Paraná.

No ano de 2009, por meio de uma parceria firmada entre o a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e o Colégio Estadual do Paraná (CEP), participei de um curso intitulado *Os desafios da Educação Histórica na sociedade do século XXI*, projeto sobre Educação Histórica e Patrimônio, ministrado e orientado pela Professora e Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, vinculado ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH/PPGE/UFPR)<sup>1</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

Esse curso possibilitou o primeiro contato com o referencial teórico e metodológico da Educação Histórica e com a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2001) e, também, despertou em mim a expectativa de ser um professor pesquisador e produtor de conhecimentos.

Buscando aprofundar os estudos sobre esses referenciais teóricos e metodológicos, bem como, desenvolver pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem em História, participei até o ano de 2015 de outros cursos de formação continuada ofertados e ministrados pela mesma Professora e Coordenadora do LAPEDUH/PPGE/UFPR.

Nesse período, as pesquisas desenvolvidas por meio desses referenciais tinham temáticas relacionadas à história local, pois havia percebido a falta de interesses demonstrados por alguns estudantes quando mencionava o trabalho com conteúdos relacionados à história do Paraná e de Curitiba. A partir dessas inquietações passei a desenvolver investigações exploratórias no intuito de analisar e categorizar as respostas e narrativas elaboradas por jovens estudantes, a fim de entender quais conhecimentos históricos eles tinham além de detectar possíveis carências conceituais, temporais, entre outras. No segundo momento, organizava intervenções com fontes históricas diversificadas para problematizar esses

---

<sup>1</sup> Daqui para frente será utilizado LAPEDUH/PPGE/UFPR.

conhecimentos e carências. Por fim, buscava verificar por meio de instrumentos de metacognição, as possíveis mudanças ocorridas ao longo desses processos e até que ponto o pensamento dos estudantes se tornava mais complexo.

A utilização desta metodologia possibilitou algumas reflexões em relação à atribuição de sentidos a história do Paraná e especificamente a de Curitiba, e que o desinteresse apresentado inicialmente estava possivelmente vinculado à falta de discussões e trabalhos com fontes históricas referentes a essas temáticas.

Para dar continuidade aos estudos sobre a falta de interesses relacionados à história de Curitiba e ampliar minha compreensão sobre a educação e suas relações na sociedade, ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Entre os anos 2015 e 2017, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Ana Claudia Urban desenvolvi a dissertação de mestrado intitulada *Consciência histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do Ensino Médio em relação à história da cidade de Curitiba*.

Nesse período aprofundei meus estudos sobre a teoria da consciência histórica de Rüsen (2010a, 2014, 2015), referente às operações mentais da constituição de sentido dedicadas à experiência do tempo e sobre referenciais teóricos e metodológicos que dialogavam com o campo de pesquisa da Educação Histórica. Entre os objetivos da pesquisa, busquei compreender os sentidos atribuídos pelos jovens estudantes, que cursavam a 1<sup>a</sup> Série do Ensino Médio, a respeito do estudo da história de Curitiba e a relação destes com a cidade onde viviam, assim como, identificar quais operações mentais do pensamento histórico eram mobilizadas para constituir sentido histórico e orientação temporal à vida prática, a partir de fontes iconográficas apresentadas sobre a cidade de Curitiba.

Os resultados do estudo principal desta pesquisa apontaram que os motivos que levaram os estudantes a escolherem as fontes iconográficas para a elaboração de suas narrativas sobre a história de Curitiba, estavam relacionados ao potencial turístico da cidade, a carências de orientação temporal, a identificação e envolvimento por uma experiência de vida e a elementos da cultura histórica dos jovens estudantes. Sobre a questão de sentido e relação com a vida prática, as fontes históricas foram escolhidas a partir da interpretação de experiências que muitas vezes tornaram um acontecimento passado presente ou aquilo que do passado ainda subsistia no presente, gerando sentido e orientação temporal, pois

essas experiências tornaram-se relevantes para o presente e influenciaram a configuração do futuro (BECKER, 2017, p. 87-88).

A atribuição de sentido para Rösen (2014) é a interpretação da experiência e da mudança temporal do homem e de seu mundo para a compreensão do mundo humano em sua extensão cultural. Ainda segundo este autor, sentido é a “quinta-essência” dos procedimentos e das atividades mentais da interpretação humana, pois ao interpretarem o mundo entendem a si mesmos na relação com outros para viver (RÜSEN, 2014, 179-180).

Ainda segundo o autor, este processo ocorre no presente quando os sujeitos em sua vida em sociedade “têm de se orientar historicamente e têm que formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente”, ou seja, possui uma relação direta com a práxis, “função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana” (RÜSEN, 2010b, 87).

A práxis não é apenas “um conceito filosófico, mas uma categoria da teoria dialética da sociedade”, que cria a realidade humano-social, apresentando a história como um processo prático que distingue o humano do não humano, pois estas características não são predeterminadas, mas determinadas mediante uma diferenciação prática, nesse sentido, a práxis se articula de modo essencial com o modo específico de ser do homem em todas as suas manifestações e o determina na sua totalidade (KOSIK, 1976, p. 219-223). Desta forma, podemos pensar que somos seres concretos, isto é, históricos, e essa nossa historicidade tem a ver com a maneira pela qual nós nos relacionamos com a natureza e com a sociedade pelo nosso esforço, trabalho e nossa ação.

Portanto, a participação nos cursos de formação continuada ofertados pelo LAPEDUH/PPGE/UFPR foram muito importantes para o meu percurso de professor investigador e produtor de conhecimentos. A pesquisa desenvolvida no mestrado possibilitou o aprofundamento teórico e algumas reflexões sobre as operações mentais de atribuição de sentidos relacionados à práxis bem como, suas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem em História, fundamentado na didática específica da História.

A partir dessas perspectivas ingressei no doutorado na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, em busca de

referenciais teóricos e metodológicos para discutir o seguinte problema de investigação:

**Como a práxis de estudantes do Ensino Médio fundamenta o método e a metodologia da Didática da História na atribuição de sentidos a experiência humana no tempo?**

Alguns pontos que auxiliaram no direcionamento da tese:

- Como a Didática da História teoriza o método de ensino?
- Qual o significado da formação histórica de sentido para a Didática da História?
- Como as pesquisas do campo da Educação Histórica contribuem para as reflexões sobre uma metodologia de ensino e aprendizagem em História?
- Que encaminhamentos metodológicos precisam ser feitos para que os estudantes atribuam sentido a experiência humana no tempo a partir de interesses e carências relacionadas sua práxis?
- Como o professor elabora sua metodologia de ensino de História tendo a concepção de método associado à maneira como se constrói a relação com o conhecimento científico?

## 1.1 HIPÓTESE

Considerando que o método de ensino da Didática da História tem como base a racionalidade histórica e seus processos cognitivos são referenciados à epistemologia da História e que o referencial teórico e metodológico da Educação Histórica defende e já possui pesquisas relacionadas à atribuição de sentidos, a hipótese é de que uma das formas de potencializar e revelar à atribuição de sentidos a experiência humana no tempo relacionada à práxis de estudantes do Ensino Médio ocorre metodologicamente quando, a partir da indicação de um conteúdo curricular são oportunizadas aos mesmos, escolhas de temáticas e de fontes históricas relacionadas ao conteúdo para a elaboração de suas narrativas.

Este encaminhamento metodológico (a escolha) revela o interesse e a carência em relação ao conteúdo proposto. A narrativa produzida evidencia o/s motivo/s que levaram à/s escolha/s e assim, os sentidos relacionados à sua práxis.

Desta forma, a hipótese que se registra é: o método e o encaminhamento metodológico, que considera a escolha de temas e de fontes históricas relacionadas ao conteúdo curricular por parte dos estudantes pode interferir/contribuir na atribuição de sentidos em relação ao conteúdo desenvolvido em sala de aula.

Destaco neste momento que o encaminhamento metodológico da escolha é um processo muito importante que contribui para o método da Didática da Educação Histórica.

## 1.2 OBJETIVO GERAL:

**Refletir sobre a atribuição de sentidos à experiência humana no tempo, tendo à práxis de estudantes do Ensino Médio como fundamento do método e da metodologia da Didática da História.**

## 1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Entender como o método de ensino é teorizado pela Didática da Educação História e suas contribuições para a constituição de uma metodologia fundamentada na práxis de estudantes do Ensino Médio, com vistas à atribuição de sentidos à experiência humana no tempo;
- Evidenciar metodologias sobre o processo de ensino e aprendizagem em História, pautadas na Didática da Educação História e suas contribuições para a constituição de uma metodologia fundamentada na práxis de estudantes que potencialize e revele à atribuição de sentidos à experiência humana no tempo, a partir da indicação de um conteúdo curricular e da possibilidade dos mesmos, escolherem temáticas e fontes relacionadas a este conteúdo para a elaboração de suas narrativas;
- Identificar em investigações desenvolvidas por pesquisadores ligados ao LAPEDUH/PPGE/UFPR elementos que podem inspirar professores no desenvolvimento de metodologias para o ensino da História;
- Refletir sobre a possibilidade de potencializar e revelar à atribuição de sentidos a experiência humana no tempo, relacionada à práxis de estudantes do Ensino Médio do por meio de estudos realizados em contexto escolar.

- Entender que elementos devem constituir um método e uma metodologia do ensino de História que contribuam com uma prática comprometida com a atribuição de sentidos à experiência humana no tempo.

#### 1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Com vistas a atingir os objetivos propostos, a pesquisa tem como pressupostos teóricos e metodológicos os princípios investigativos da Pesquisa Qualitativa de natureza empírica e interpretativa por meio do levantamento, da análise, da interpretação e da formulação de hipóteses que podem surgir no percurso ou no final da investigação sobre situações e significados que os acontecimentos adquirem para os sujeitos que vivem em um determinado espaço-temporal, bem como a problematização do senso comum, tornando estranho o que é familiar e explicitando o que é implícito (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p. 43-65).

A partir dessa perspectiva a metodologia desenvolvida está constituída em 2 (dois) momentos: o primeiro, mediante a apresentação e análise de: 1. Teorias sobre a História como ciência, sua função didática e seus fundamentos epistemológicos; 2. Metodologias fundamentadas na epistemologia da História; 3. Pesquisas de doutorado desenvolvidas por investigadores ligados ao LAPEDUH/PPGE/UFPR.

O segundo por meio de estudos empíricos desenvolvidos no espaço escolar com estudantes que cursavam o Ensino Médio de um colégio da região Leste da cidade de Curitiba-PR e com acadêmicos estagiários do curso de História da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Importante destacar que o estudo com acadêmicos estagiários foi inserido porque ele aconteceu no momento da produção da tese e percebi uma oportunidade de dividir o conhecimento sobre o método e encaminhamento metodológico que considera a escolha de tema e de fontes relacionadas ao conteúdo curricular por parte dos estudantes para atribuição de sentidos a experiência no tempo e receber deles um retorno sobre essa prática.

Este momento foi caracterizado como procedimento metodológico relacionado ao polo técnico da estratégia da pesquisa-ação, na qual os docentes se convertem em investigadores de suas próprias práxis. Esse processo utiliza a crítica orientada para a ação, de forma que esta se converta em práxis, na qual teoria e

prática se ampliam, complementam e se transformam, pois o objeto da pesquisa é a elaboração dialética que parte da ação reconstruindo o real e possibilitando a libertação de imposições, hábitos, costumes e da sistematização burocrática da ação (IBIAPINA; BANDEIRA, 2016, p. 261-272).

Esses pressupostos teóricos e metodológicos possibilitaram subsídios importantes para evidenciar análises e reflexões sobre a atribuição de sentidos à experiência humana no tempo, tendo a práxis como fundamento do método e da metodologia da Didática da História, e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem em História, bem como para a produção e socialização do conhecimento científico no campo de pesquisas da Educação Histórica.

Para tanto, entende-se que é importante neste momento expor alguns conceitos que fundamentam as discussões desenvolvidas nesta tese, referentes ao processo de ensino e aprendizagem em História.

## 1.5 CONCEITUANDO PRÁXIS

A palavra “práxis” segundo Adolfo Sánches Vázquez (1968) é transcrita do “têrmo πράξις empregado pelos gregos na Antiguidade para designar a ação propriamente dita, ou seja, uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade”, por exemplo, a ação moral ou qualquer tipo de ação que não crie nada fora de si mesma. Entretanto, de acordo com o autor o conceito práxis sofreu alterações ao longo do tempo e atualmente é usado para designar “a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum” (VÁZQUEZ, 1968, p. 3-5).

Nesse sentido, a práxis é uma atividade humana consciente, na qual a transformação de uma matéria, um comportamento, uma situação, ou um regime social se inicia com uma finalidade e termina com um resultado ou produto real, assim, a finalidade expressa atitude e posição do sujeito em relação à realidade. Essa atividade consciente cujos objetivos se prefiguram idealmente o resultado a ser obtido manifesta-se também como produção de conhecimentos, isto é, formando hipóteses, conceitos, teorias ou leis e por intermédio destes o homem conhece a realidade e sente a necessidade de transformar o mundo e a si mesmo (VÁZQUEZ, 1968, p. 185-192).

Para que esta atividade de transformação aconteça segundo Leandro Konder (1992, p. 115) é preciso uma ação racional, consciente, reflexiva, autoquestionadora e teórica, pois é a teoria que “remete a ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática”. Ainda segundo o autor

Os problemas cruciais da teoria se complicam interminável e insuportável quando a teoria se autonomiza demais e se distancia excessivamente da ação. Práxis e teoria são interligadas, interdependentes. A teoria é um momento necessário da práxis; e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, “abstratas”. A práxis é atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. Quer dizer: é uma atividade que precisa de teoria. (KONDER, p. 115-116).

Nessa perspectiva, Karel Kosik em sua obra “A dialética do concreto” (1963), comenta que “a práxis do homem não é atividade contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade”, desta forma, é atividade ativa que se produz historicamente se renova constantemente “e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade”. Nesse movimento de criação da realidade humano-social pela práxis, o homem se distingue do animal, e esta realidade evidencia a forma distinta do ser humano, assim, a práxis na sua universalidade e essência “é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade)”. (KOSIK, 1963, p. 221-222).

Para Rösen (2010b) a práxis como função do saber histórico na vida humana ocorre quando

[...] em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm que formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico. Ela se torna a lógica (narrativa) própria desse pensamento, a dinâmica de sua realização e, enfim, também suas formas e regulação especificamente científica. (RÜSEN, 2010b, p. 87).

Desta forma, a práxis está relacionada à atividade humana consciente, racional, reflexiva, autoquestionadora, teórica, transformadora e produtora de



conhecimentos. Esta atividade ativa se produz historicamente e se renova constantemente e assim, revela o homem que cria a sua realidade humano-social e que ao se orientar historicamente compreende o mundo na sua totalidade.

## 1.6 MÉTODO, METODOLOGIA E TÉCNICAS DE ENSINO: ALGUNS APONTAMENTOS

Etimologicamente a palavra método segundo Schmidt e Cainelli (2004, p. 32) deriva “do grego *méthodos* – *meta*, ‘através’ e *hodós*, ‘caminho’”. Conceitualmente a palavra método está associada a caminho, a meios para atingir determinado objetivo, ou seja, “um método pode ser definido como uma série de regras para tentar resolver um problema” (GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 3).

Até meados do século XVIII, o conceito de método de acordo com Rüsen (2015) significava

[...] a maneira de representar o saber histórico que o faça compreensível – “compreensível” no sentido de ser utilizável para fins de orientação. Método era também o caminho do produtor ao receptor do pensamento histórico. Ele devia assegurar que a expectativa dos receptores de um saber confiável, com pretensões normativas para orientação do agir fosse satisfeita. Método significava apartidarismo e capacidade de aplicação prática da constituição do juízo histórico. Método era assunto da apresentação. Enquanto tal, impunha aos autores manter-se fiéis ao conteúdo da tradição e evitar toda unilateralidade na apresentação. O método garantia ao mesmo tempo objetividade – o que conferia afinal sentido histórico à apresentação. Com isso poder-se-ia deduzir dela, conseqüentemente, regras práticas do agir. Isso foi expresso pela diretriz formulada por Cícero, de que a história é a mestra da vida (*história vitae magistra*). (RÜSEN, 2015, p. 78).

Baseada nessa perspectiva, a história buscou se afirmar enquanto ciência, delimitando seu campo, ampliando seu conteúdo e aperfeiçoando seus meios de pesquisa (CASTRO, 1952, p. 28). Nesse sentido a partir de meados do século XIX surge o método histórico, seu caráter científico está fundamentado na técnica de crítica aos documentos escritos. “Crítica interna e crítica externa, domínio da paleografia, da diplomacia ou da epigrafia permitem estabelecer ‘cientificamente’ a validade dos documentos e reconstruir os fatos” (DUMOULIN, 1993, p. 538). Segundo Amélia Americano Franco Domingues de Castro (1952, p. 28) o método histórico formou-se principalmente devido a duas circunstâncias:

[...] de um lado o desenvolvimento e utilização das ciências chamadas auxiliares da história, aquelas que trazem à luz elementos do passado para pesquisar sua posição e significação histórica, como a filologia, paleografia, numismática, arqueologia, etc.; e de outro, pelo aparecimento de obras dedicadas a estudar os princípios e meios da investigação histórica. (CASTRO, 1952, p. 28).

Desta forma, o método histórico se tornou o princípio dominante no processo de pesquisa é o método que significa literalmente “caminho”. Trata-se do caminho de uma pergunta a uma resposta. É o caminho da pesquisa, que obtém saber histórico mediante procedimentos regrados. São essas regras procedimentais que conferem a esse saber a pretensão específica da validade quanto à controlabilidade racional e à plausibilidade intersubjetiva (RÜSEN, 2015, p. 78).

Em didática, os métodos de ensino são vistos como “ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico” (LIBANÊO, 1994, p. 152). Na concepção de Jonathas Serrano (1917) método é o

[...] conjunto dos processos racionais para a pesquisa e demonstração, logo se lhe apura a alta importância máxima em pedagogia. É, por assim dizer, o caminho já trilhado para atingir o fim collimado; caminho já conhecido, em que se evitam os obstáculos, os becos sem saída, os inúteis e fatigantes rodeios. Aprender ou ensinar sem methodo é seguir, desprovido de carta e bussola, sujeito a todas as surpresas da navegação para o desconhecido. (SERRANO, 1917, p. 37).

Nesse sentido, Castro (1952, p. 43) corrobora com este pensamento, pois para ela “o método pedagógico, deve acomodar-se às leis gerais do pensamento (em seu aspecto lógico), deve também levar em consideração a natureza psicofisiológica do educando.” Ainda para a autora, “em todas as diferentes circunstâncias do ensino, em todos os graus, como em todas as matérias, há algo de semelhante: é o próprio problema a resolver da formação do educando segundo os ideais da sociedade adulta”, e faz uma observação em relação à importância da “capacidade do professor em aproveitar as oportunidades educativas que porventura apareçam” (CASTRO, 1952, p. 45-46).

No ensino de História, o método, ou meios racionalmente colocados em prática para obtenção de determinado resultado podem ser relacionados também, com a aplicação de métodos de aprendizagem por descobrimento ou por repetição,

métodos descritivos ou etnográficos, “métodos de resolução de problemas, como o estudo de caso, e os métodos de investigação” (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 32).

Conceitualmente os termos método e metodologia possuem algumas diferenças. Método está relacionado a caminho e formas de procedimentos cuja finalidade é atingir um objetivo de modo racional e calculado, ou em outras palavras “método é o relacionamento prático, mas inteligente, dos meios e procedimentos com os objetivos ou resultados visados” (MATTOS, 1975, p. 113).

Já Metodologia, segundo Pedro Demo (1995, p. 11) “significa, na origem do termo, estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”. Nesse sentido, “nas ciências humanas e sociais, bem como nas ciências naturais ela representa um caminho essencial (embora, é claro, não exclusivo) através do qual se efetua o progresso científico” (BOUDON, 1996, p. 465).

Em relação à metodologia de ensino, seus pressupostos epistemológicos precisam possibilitar aos sujeitos do ato educativo o conhecimento do arcabouço teórico e prático dos métodos de ensino e também a incorporação do polo instrucional ao polo socioeducacional, ou seja, as possibilidades didáticas ligadas às possibilidades educativas e estas ao contexto sociocultural. A partir desse pressuposto, os métodos de ensino devem possibilitar ao estudante uma forma significativa de assimilação crítica da ciência, representada pela matéria de ensino na escola, e o confronto desta com as carências socioculturais dos distintos grupos sociais que frequentam esta escola (RAYS, 1990, p. 90).

Em algumas obras sobre Didática no ensino de História podemos encontrar também o termo técnica, a origem desta palavra segundo Mary Rangel (2005, p. 9) “encontra-se no grego *technicu* e no latim *technicus*. Etimologicamente, o significado de técnica é o de ‘artes’ ‘processos’ de se fazer algo, ou como fazê-lo, como realizá-lo”, ou seja, como executar o trabalho, “como desenvolver seu processo de construção, seus procedimentos, seu encaminhamento”. Assim, a metodologia didática refere-se “ao conjunto de métodos e técnicas de ensino para a aprendizagem”.

A concepção de método e metodologia adotada nesta tese está pautada no pensamento de Schmidt (2022), para ela o método é “a maneira como se constrói a relação com o conhecimento, das suas finalidades, a sua significância para o contexto social, político e econômico do processo educacional”, e a “metodologia é a

forma pela qual as ciências se comportam no âmbito dessa relação” (Informação verbal)<sup>2</sup>.

## 1.7 ESTRUTURA DA TESE

A organização desta tese é elaborada da seguinte forma:

O primeiro capítulo apresenta inicialmente um breve histórico sobre a minha trajetória enquanto professor pesquisador e produtor de conhecimentos, bem como, o problema de investigação, a hipótese, o objetivo geral e os específicos, a metodologia da pesquisa, um estudo sucinto sobre o conceito práxis, alguns apontamentos sobre método, metodologia e técnicas de ensino e a organização dos capítulos da tese.

O segundo capítulo intitulado A aprendizagem histórica como princípio do método da Didática da História, evidencia reflexões teóricas sobre a História como ciência, sua função didática e seus fundamentos epistemológicos. O objetivo está relacionado ao entendimento do processo de aprendizagem histórica, pautado na racionalidade cognitiva e prática da Didática da História e suas contribuições para a constituição de um método fundamentado na práxis de professores e estudantes, com vistas à atribuição de sentidos à experiência humana no tempo. Para tanto, apresenta estudos referentes ao modelo didático do pensamento histórico, ao processo de aprendizagem pautado nos princípios e na natureza da cognição histórica, bem como sobre a Meta-história e os procedimentos e estruturas mentais de atribuição de sentido à experiência humana no tempo e a relação dessa teoria com a Didática da História.

Com o título Educação Histórica: contribuições e perspectivas metodológicas, o capítulo três apresenta reflexões teóricas e metodológicas sobre o processo de ensino e aprendizagem pautado nos fundamentos epistemológicos da História. Com esse propósito, são apresentadas, descritas e analisadas 3 (três) perspectivas metodológicas fundamentadas na epistemologia da História, 4 (quatro) investigações desenvolvidas por pesquisadores ligados ao LAPEDUH-PPGE-UFPR. Com o intuito de demonstrar a potencialidade das metodologias e investigações

---

<sup>2</sup> Schmidt, M. A. M. dos S. **O método e a relação com o conhecimento**. Curitiba, 2022. Transcrição da fala na Banca de Qualificação desta Tese.

evidenciadas, são revelados elementos, sistematizações e suas contribuições para o meu percurso de professor pesquisador de sua práxis e produtor de conhecimentos.

O quarto capítulo intitulado A relação entre práxis e ciência como fundamento para a constituição de sentidos a experiência humana no tempo contém reflexões teóricas e metodológicas sobre a consciência histórica e a constituição de sentidos a experiência humana no tempo a partir da práxis de estudantes do Ensino Médio. Para isso, apresenta inicialmente a teoria e as operações mentais da consciência histórica de Jörn Rüsen (2010a, 2015) relacionadas à constituição de sentido a experiência do tempo. Posteriormente, são apresentados estudos desenvolvidos com estudantes da 1ª e 2ª série do Ensino Médio de um colégio da região Leste da cidade de Curitiba-PR nos anos de 2019 e 2021.

Em seguida, exibe um estudo realizado em 2021 com acadêmicos estagiários do curso de História da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sobre seus estágios e regências com estudantes que estavam cursando a 1ª e 2ª série do Ensino Médio do colégio já citado. Este estudo desenvolvido sob minha supervisão está relacionado ao momento da produção da tese, teve como objetivo oportunizar aos acadêmicos o desenvolvimento de suas intervenções pedagógicas pautadas na metodologia que possibilita aos estudantes a escolha de temáticas e fontes históricas para a elaboração de suas narrativas.

Nas considerações finais apresento alguns pontos importantes do meu percurso de professor pesquisador desde o ano de 2009 para a compreensão do objeto de estudo desta tese e, também, as contribuições desta pesquisa para o processo de ensino e aprendizagem relacionado à atribuição de sentido a experiência no tempo, tendo a práxis como fundamento do método e da metodologia da Didática da História.

## **2 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA COMO PRINCÍPIO DO MÉTODO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

Este capítulo apresenta reflexões teóricas sobre a História como ciência, sua função didática e seus fundamentos epistemológicos. O objetivo está relacionado ao entendimento do processo de aprendizagem histórica pautado em uma didática específica, cujo método tem como base a racionalidade histórica e os processos cognitivos referenciados à epistemologia da História, e suas contribuições para a constituição de um método fundamentado na práxis de professores e estudantes, com vistas à atribuição de sentidos à experiência humana no tempo.

Para tanto, apresenta inicialmente um estudo sobre a racionalidade cognitiva e prática da Didática da História, cujos temas explorados estão relacionados ao modelo didático do pensamento histórico e ao processo de aprendizagem fundamentado nos princípios e na natureza da cognição histórica.

Posteriormente evidencia a teoria dos estudos históricos ou Meta-história, os procedimentos, estruturas mentais de atribuição de sentido à experiência humana no tempo e a relação dessa teoria com a Didática da História, bem como os conceitos, lógicas, dinâmica discursiva e comunicativa do pensamento histórico.

### **2.1 DIDÁTICA DA HISTÓRIA: RACIONALIDADE COGNITIVA E PRÁTICA**

Para entender a racionalidade cognitiva e prática da Didática da História é preciso partir do pressuposto de que o homem precisa ter consciência de que a historicidade do mundo e da sociedade, a qual pertence, faz parte de um processo histórico e que sua participação ativa pode exercer influência na atualidade e no futuro. Neste mundo de ideias e representações, a mente humana toma posse do mundo exterior por meio de novas percepções “de sorte a concebê-lo e dominá-lo em função de seu saber, de sua vontade e de seu poder de transformação”. Esta consciência está relacionada à ciência da História, pois é ela que permite ao homem se reconhecer como “ser humano histórico” (DROYSEN, 2009, p. 36-64).

A partir dessa concepção, em meados do século XIX, Droysen cria a didática do pensamento histórico, nela ele buscava moderadamente reconstruir os paradigmas pragmáticos da didática exemplarista, pautados em ideias de que os textos de história apresentavam modelos de ações do passado que proporcionavam

a aprendizagem política e moral mediada por esses exemplos (ASSIS, 2014, p. 6).  
No modelo didático do pensamento histórico

[...] as histórias favorecem, antes de tudo, o desenvolvimento de uma capacidade que permite ao sujeito humano perceber a historicidade do seu próprio presente; que lhe faculta, portanto, dimensionar as condições reais que estruturam o seu próprio mundo. A isso se liga a expectativa de que o desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente também reforçaria a capacidade subjetiva de tomar decisões práticas e de agir de modo razoável. (ASSIS, 2014, p.12).

Percebe-se neste modelo que existe uma racionalidade cognitiva e prática, ou seja, o conhecimento vinculado à práxis, já que a História permite ao sujeito perceber a historicidade de seu mundo, e assim, orientar-se historicamente, tomar decisões e agir de forma racional.

Esses pressupostos, segundo Rüsen (2010b, p. 87) são questões centrais da “didática”, visto que este termo “indica que a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizado”, esses processos, segundo o autor vão muito além do ensino escolar e, aprender significa, “uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, que se realiza por ela e que a influencia de forma marcante”. A expressão clássica alcançada por intermédio da ciência é enunciado por formação histórica e envolve dois aspectos:

[...] um horizontal e um transversal. O corte transversal revela o saber histórico como síntese de experiência com interpretação. Com isso, a diversidade e a correlação dessas duas dimensões são articuladas com a terceira, a dimensão de orientação da vida prática, de modo a deixar como e quanto o pensamento histórico, especificamente científico, surte efeitos práticos. O corte horizontal trata da formação como processo de socialização e de individuação, trata da dinâmica evolutiva interna da formação da identidade histórica e, naturalmente também, se e como essa dinâmica pode e deve ser influenciada pela ciência. (RÜSEN, 2010b, p. 87-88).

Nesse sentido, os processos de aprendizado histórico segundo Rüsen (2010b, p. 91) “não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes”, ou seja, a aprendizagem histórica ocorre durante a vida humana em sociedade.

Desta forma, pode-se pensar em um aprendizado por meio de “situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretação

do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica” (RÜSEN, 2010a, p. 54). Na esteira desse pensamento Schmidt (2017, p. 64) aponta que a História possui uma “função didática de formar a consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação (para dentro – apropriação de identidades, e para fora – fornecendo sentidos para a ação na vida humana prática)”. Assim, aprender História

[...] deve incluir também aprender como é esse conhecimento do passado, como se representa e dá significado a esse passado, iniciar-se na construção de conhecimentos históricos, mas sobretudo a utilizá-los para pensar e compreender a realidade social, para orientar-se no presente e no futuro desde a compreensão do significado do passado. Isso equivale a adquirir um *pensamento* e uma *consciência histórica* que não são intuitivos nem naturais, mas que requerem um processo gradual de instrução, para chegar a conhecer, compreender e saber utilizar os conceitos de segunda ordem ou metodológicos da história. (SCHMIDT; SILVA; CAINELLI, 2019a, p. 11).

Com base nestas ideias, entende-se que os processos de aprendizagem em História, fundamentados em teorias psicológicas e categorias do pensamento que propõem ações objetivas como caracterizar, conhecer, refletir entre outros em relação a determinados conteúdos de História (Revolução Francesa, Independência do Brasil, entre outros), não dizem respeito à cognição histórica, uma operação cognitiva própria da História que trabalha com conceitos epistemológicos do pensamento histórico (explicação histórica, sentido histórico, entre outros).

Esses conceitos ou conteúdos sobre história são considerados metodológicos “pois, remetem à forma como se investiga e constrói o passado e o significado que lhes outorgamos, categorias vinculadas ao trabalho do historiador, e que se tornam habilidades” (SCHMIDT, SILVA; CAINELLI, 2019a, p. 10).

Nessa lógica, Schmidt (2019b, p.25) acredita “em uma aprendizagem histórica situada a partir da própria ciência da história”. Segundo a autora, o método pelo qual o conhecimento deve ser aprendido pelo estudante “dever ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da epistemologia da ciência da História” (SCHMIDT, 2009a, p. 29).

Esse método busca levar os estudantes a uma literacia histórica (LEE, 2006; BARCA, 2006), conceito ligado à leitura e interpretação do mundo historicamente. Neste processo de alfabetização histórica, a finalidade do ensino de História é levar até as pessoas os temas, os conteúdos, os métodos, os procedimentos e técnicas



que o historiador utiliza para a produção do conhecimento histórico, porém, não se trata de transformá-las em historiadores, mas ensiná-las a pensar historicamente (SCHMIDT, 2009a, p. 38).

Com base nessas considerações, Schmidt (2009a) apresenta os princípios que norteiam a cognição histórica situada na ciência de referência, também conhecida como Educação Histórica, são eles: 1. Por ser a História uma ciência em construção, assim como as outras ciências humanas, ela é uma construção social, individual e coletiva; 2. Investigar os mecanismos de uma aprendizagem criativa e autônoma, que contribua para que os estudantes possam transformar informações em conhecimentos a partir da apropriação de forma mais complexa das ideias históricas, ou seja, pensar historicamente (SCHMIDT, 2009a, p. 37-38).

A partir das reflexões sobre os princípios da cognição histórica, a autora sistematiza alguns elementos referentes à sua natureza: 1. *A aprendizagem histórica é multiperspectivada e baseada na ideia da interpretação histórica* – parte do pressuposto de que a História é multiperspectivada e que o objetivo é fazer com que os estudantes estabeleçam relações complexas com as ideias históricas e na recriação das relações entre as histórias do presente e do passado se vejam como produtores de conhecimento (SCHMIDT, 2009a, p. 38-39).

2. *Existe uma relação entre aprendizagem histórica e narrativa na explicação histórica* – parte do pressuposto de que na construção dos argumentos históricos explicativos presume-se a análise dos agentes, da ação e do contexto em que a ação ocorre. Para tanto, é necessário dialogar com situações específicas do passado, assim como realizar sua interpretação, dando um novo significado ao presente, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, de forma a construir uma orientação para a ação, bem como uma intervenção na realidade social (SCHMIDT, 2009a, p. 39).

3. *A aprendizagem histórica tem como finalidade a formação da consciência histórica* – o objetivo é a formação de uma consciência crítico-genética, na qual a relação presente e passado esteja fundamentada em narrativas mais complexas, que sirvam a uma orientação temporal para a vida no presente (SCHMIDT, 2009a, p. 39).

A forma linguística de explicitar a especificidade das operações cognitivas desta consciência ocorre pela narrativa histórica, pois é por meio dela que “o passado é interpretado, com relação à experiência, no constructo próprio a uma

'história' e que essa interpretação passa a ter uma função na cultura contemporânea" (RÜSEN, 2010a, p. 154).

Na esteira deste pensamento, Schmidt (2009b) afirma que a competência de narrar expressa: 1. *Conteúdo* – capacidade de olhar o passado em sua especificidade temporal, diferenciando-o do presente e reconhecendo nele a sua própria experiência e mudança. Esta capacidade é também denominada de "competência da experiência"; 2. *Forma* – habilidade de analisar as diferenças de temporalidades entre o passado, o presente e o futuro a partir da concepção de um todo temporal significativo, que inclua estas dimensões temporais. É a "competência de interpretação", ou seja, as experiências do passado são interpretadas para a compreensão do presente e perspectivas do futuro; 3. *Função* – utilização do passado, do presente e do futuro como guia de ação na práxis humana. Refere-se a "competência de orientação" (SCHMIDT, 2009b, p. 15).

Por meio dessas sistematizações, pode-se pensar que a aprendizagem em História, pautada em uma Didática específica, possibilita a formação de uma consciência histórica, na qual os sujeitos passam a pensar historicamente orientando-se no tempo e interpretando a si mesmos e ao mundo ao qual estão inseridos. Assim, pensar o processo de ensino e aprendizagem em História é entender que o ponto de partida para o desenvolvimento de atividades e de um método de ensino que vise à formação do pensamento histórico é a concepção de que ensinar depende de saber como se aprende, ou seja, "se sabemos como se aprende, podemos saber como se ensina" (SCHMIDT, 2019b, p. 25).

Percebe-se que a capacidade de relacionar-se historicamente com o tempo permite aos sujeitos entenderem a historicidade de seu mundo, orientarem-se temporalmente, tomarem decisões e agirem racionalmente. Essa racionalidade cognitiva e prática, ou, o conhecimento relacionado à práxis são pressupostos centrais da Didática da História para a formação da consciência histórica.

## 2.2 META-HISTÓRIA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO À EXPERIÊNCIA HUMANA NO TEMPO

Nos estudos desenvolvidos por Jörn Rüsen sobre a História como ciência, segundo Estevão de Rezende Martins (2016a, p. 100) o termo "matriz" possui um papel de destaque. A primeira versão é conhecida como Matriz Disciplinar da

Ciência Histórica ou da Ciência da História, justamente por sistematizar as características distintas de “três elementos essenciais da História como disciplina científica”.

O primeiro elemento é a origem sociocultural de todo e qualquer tema que se torne objeto do interesse e da investigação histórica. O segundo elemento é a metodização da pesquisa e sua controlabilidade profissional (com três componentes: as categorias de enquadramento teórico, as regras do método e as formas de apresentar o resultado). O terceiro elemento refere-se à reinserção sociocultural do tema, uma vez sintetizado na narrativa historiográfica. (MARTINS, 2016a, p.100).

Nesse sentido, a matriz disciplinar é apresentada da seguinte forma:

FIGURA 1 - MATRIZ DISCIPLINAR DA CIÊNCIA HISTÓRICA



FONTE: Rüsen (1987).

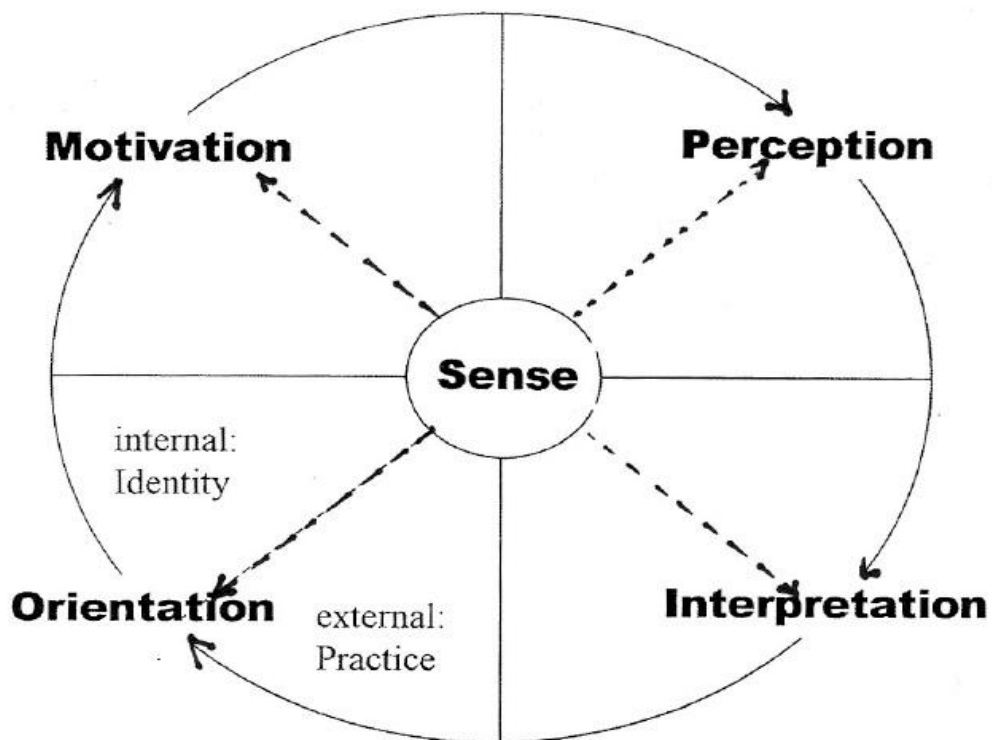
A partir dessa primeira versão, Rüsen vai desenvolvendo novas teorias e conceitos. Uma das teorias que apresentam reflexões importantes diz respeito à teoria dos “estudos históricos, ou metahistória” (RÜSEN, 2010d, p. 4). Nela o autor aponta que seu estatuto teórico possui uma natureza reflexiva em relação aos procedimentos e formas cognitivas do pensamento histórico. As reflexões

apresentadas por esta teoria estão relacionadas às estruturas mentais e processos de atribuição de sentido à experiência do passado com a finalidade de orientar os sujeitos na dimensão temporal de suas vidas e ao caráter científico do pensamento histórico.

Para discutir a questão de sentido no pensamento histórico, Rüsen (2010d, p. 6) passa a desenvolver uma nova matriz com alguns elementos da “constituição de sentido em geral” aplicados ao “campo específico da consciência histórica”, pois segundo ele “fazer sentido é um procedimento dinâmico da inteligência humana”, que de forma abstrata pode ser descrito como

[...] um processo que conduz da percepção e experiência à interpretação, a qual produz conhecimento, e da interpretação à orientação, a qual utiliza o conhecimento para entender os problemas da vida humana, e, finalmente, da orientação à motivação, a qual dá à vontade humana. (RÜSEN, 2010d, p. 6).

FIGURA 2 – PRINCÍPIOS DA CONSTITUIÇÃO HUMANA DE SENTIDO



FONTE: Rüsen (2010d).

A complexidade desses princípios remete a forma específica do pensamento histórico, e os desafios postos às operações mentais só encontram respostas por meio da percepção da experiência do passado humano de maneira cognitiva. Tais

desafios são identificados como “carências de orientação na dimensão temporal da vida humana”, essas carências são produzidas a partir da adaptação das pessoas à experiência das mudanças temporais. Na visão específica da meta-história ou teoria dos estudos históricos, os desafios aparecem sob a forma de interesses que necessitam cognição (interesses cognitivos). Desta forma, “História como ‘ciência’ é o resultado da transformação fundamental das carências de orientação em interesses cognitivos” (RÜSEN, 2010d, p. 7).

Nessa lógica, Rüsen (2010d, p. 8-12) comenta que as carências e interesses possibilitam a orientação ao passado, este ao ser perspectivado com o presente e com o futuro da vida humana se reveste de caráter histórico e assim “ganha sentido e se torna matéria de entendimento”. Ainda segundo o autor, outros conceitos ou princípios importantes para o sentido no pensamento histórico são: 1. *Interpretação*, vista como uma forma teórica que funciona para abrir o campo da experiência histórica e guia as perguntas às fontes históricas; 2. *Perspectivas históricas*, o sentido está relacionado à revelação de evidências relevantes nas fontes históricas; 3. *Evidência*, possibilidade de entendimento histórico, pois possui a lógica do “fazer proposições plausíveis por sua referência aos assim chamados fatos”; 4. *Narrativa*, possui lógica própria para contar história; 5. *Função*, referente à lógica de servir a práxis dos sujeitos como orientação cultural.

Apesar de lógicas diferentes, Rüsen (2010d) comenta que os cinco princípios juntos “bastam para reconstruir e explicar o que constitui o pensamento histórico como atividade mental”. Buscando demonstrar como as lógicas se relacionam entre si, o autor apresenta uma reconstrução sistemática da forma discursiva do pensamento histórico e sua lógica específica de comunicação. Segundo ele, estas formas de comunicação dominam uma seção em um espaço onde são mediados os diferentes princípios da geração de sentido histórico: 1. *Carências de orientação e conceito de compreensão histórica*, relacionados intrinsecamente em um discurso de simbolização, no qual história é definida como unidade cultural que orienta a vida humana; 2. *Conceitos de compreensão histórica e regras para o tratamento de fontes*, mediados sistematicamente por uma estratégia de cognição, onde as evidências são abordadas sob uma perspectiva histórica; 3. *Regras para o tratamento das fontes sob uma perspectiva histórica e formas de representação*, mediadas por uma estratégia de estética que transforma o conhecimento empírico sobre o passado em uma representação historiográfica; 4.

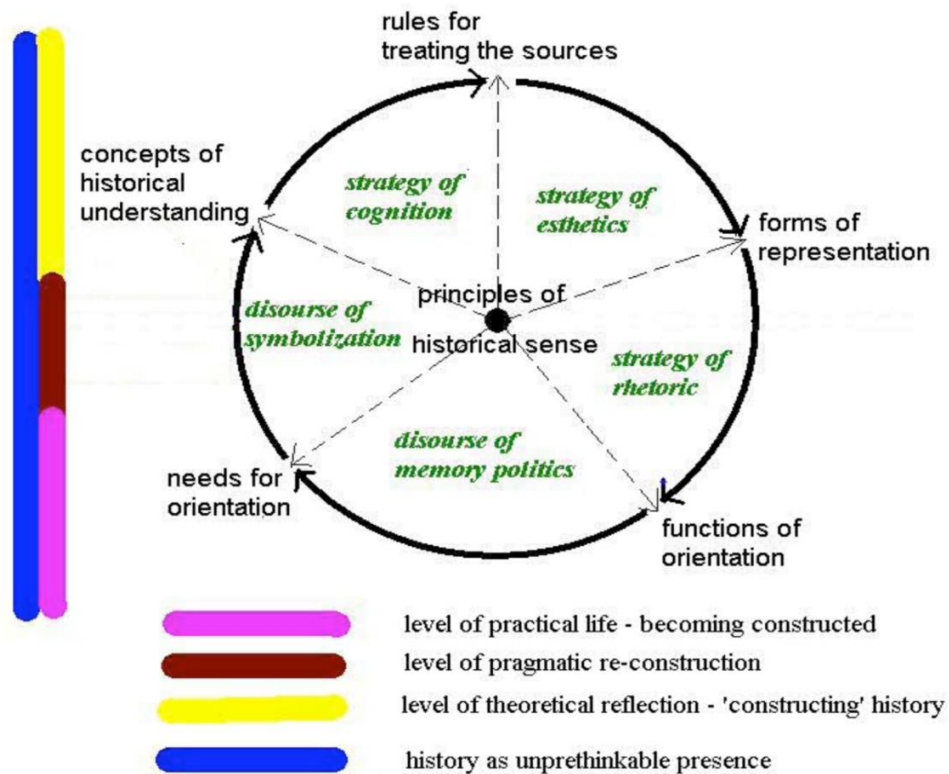
*Formas de representação e funções de orientações*, mediadas por uma estratégia de retórica, em que o passado representado historicamente pode desempenhar no presente um papel na cultura histórica; 5. *Funções de orientação e carências de orientação*, mediadas pelos discursos da memória política e da formação de identidade na práxis humana (RÜSEN, 2010d, p. 13-17).

Ao apresentar essa dinâmica discursiva e comunicativa do pensamento histórico, Rüsen (2010d) adverte que sua compreensão só é possível por meio da subjetividade humana. Para a compreensão desta questão ele apresenta 3 (três) dimensões ou níveis do processo de produção de sentido histórico: 1. *Nível da (re-) construção*, nele todo o processo de criar perspectivas históricas, de trabalhar com fontes e formatar historiograficamente o conhecimento histórico é conduzido pelas capacidades intelectuais dos historiadores; 2. *Nível da vida prática ou da produção de sentido histórico em funcionamento*, cujo objetivo é evidenciar a influência do contexto em que as capacidades intelectuais dos historiadores são utilizadas, dos critérios, dos modos de discurso e da totalidade da cultura e sua forma de fazer história; 3. *Nível da reconstrução pragmática ou pragmatismo*, responsável pela relação entre o nível da (re-) construção e o nível da vida prática. Neste nível os historiadores no plano da reflexão teórica são ativistas da cultura histórica que reescrevem seus próprios papéis no palco da história (RÜSEN, 2010d, p. 17-21).

O último ponto abordado pelo autor sobre o conceito de meta-história e os princípios do sentido histórico, diz respeito à história como “im-pré-pensável” ou história na presença e como presença, ela é diferente da história que os historiadores pesquisam, planejam e representam. Nessa perspectiva ela não pode ser pensada, pois é história na presença e como presença. Trata-se de algo im-pré-pensável, cujo argumento epistemológico “ultrapassa não só o processo cognitivo, mas mesmo a filosofia tradicional da história (em suas duas formas: quando lida com o que ocorreu no passado e como o que foi dito e compreendido depois)” (RÜSEN, 2010d, p. 17-21).

Por meio das reflexões sobre a teoria dos estudos históricos e os procedimentos e estruturas mentais de atribuição de sentido à experiência humana no tempo, bem como, sobre os conceitos ou princípios importantes, lógicas, dinâmica discursiva e comunicativa do pensamento histórico, Rüsen (2010d) apresenta a matriz dos princípios do sentido histórico

FIGURA 3 – MATRIZ DOS PRINCÍPIOS DO SENTIDO HISTÓRICO



FONTE: Rüsen (2010d).

Ao analisar a matriz sobre os princípios do sentido histórico e a dinâmica discursiva e comunicativa do pensamento histórico, referente ao processo de produção de sentido, percebe-se por meio da legenda que o nível da vida prática (práxis) – tornando-se construído ou produção de sentido histórico em funcionamento está relacionado a funções de orientação histórica e a carências de orientação mediadas pelo discurso da memória política e de formação de identidade. Neste nível, segundo Rüsen (2014, p. 172) a consciência histórica humana é construída podendo “ser caracterizada como funcional e compartilha a realidade viva do contexto vital, do qual é a função”.

O nível da reconstrução pragmática ou pragmatismo se refere às carências de orientação e os conceitos, (concepções, perspectivas, categorias, teorias) de compreensão histórica estão relacionados pelo discurso de simbolização, bem como, as formas de representação e as funções de orientação estão mediadas pela estratégia de retórica. Este é o nível da consciência histórica operativa ou pragmática, “no qual o labor histórico de interpretação se converte em elemento cultural da própria práxis vital humana” (RÜSEN, 2014, p. 172).

No nível da (re) construção ou reflexão teórica – construindo história, percebe-se que os conceitos (concepções, perspectivas, categorias, teorias) de compreensão histórica e, as regras para o tratamento das fontes, são mediadas pelo campo da estratégia de cognição e, que entre as regras para o tratamento de fontes e as formas de representação a mediação ocorre pela estratégia de estética. Para Rüsen (2014, p. 172) este nível está relacionado a uma consciência histórica reflexiva, “ela se defronta com o contexto vital real, eleva-se acima dele, trata-o interpretativamente e transforma a realidade do mundo vital em sombra da facticidade histórica”.

Os três níveis ou dimensões apresentados pelo autor sobre a produção de sentido histórico funcionam interligados, segundo Rüsen (2014, p. 173) “é no contexto da mediação entre consciência histórica funcional, reflexiva e operativa que se efetua o processo vital da cultura histórica”. É também na mediação dos três modos que a relação do pensamento histórico com a realidade se comporta como “a dialética de ser construído e construção”.

É nesse processo que podemos pensar a história como im-pré-pensável ou história na presença e como presença, pois para Rüsen (2014, p. 173) “o pensamento histórico se deve a uma incidência da práxis vital real na ação consciente dos sujeitos que efetua essa práxis (no campo das estratégias da memorização coletiva)”. Nessa perspectiva, a história já é real antes mesmo de ser historicamente pensada e narrada temporalmente, visto que, o passado está presente, na efetivação das relações, circunstâncias e conexões vitais interiores e exteriores. Portanto, a história “constrói” os seus construtores que foram ‘lançados’ nela com sua história de vida” (RÜSEN, 2014, p. 174).

Como pensar o significado das reflexões apresentadas sobre a formação histórica de sentido para a Didática da História? Segundo Rüsen (2014, p. 185) “tanto pode ser explorada como dado da vida de crianças e jovens quanto organizada como questão de processos de aprendizagem, e isto de modo ao mesmo tempo elementar e complexo”. Elementar são os quatro procedimentos (percepção, interpretação, orientação e motivação) e complexo está relacionado “a sua conexão sistemática”.

Para o autor estas questões possibilitam a compreensão do aprendizado histórico como um processo próprio de formação de sentido por meio da aquisição de competências: 1. Experiencial, relacionada ao tempo experimentado



historicamente como uma transformação qualitativa para a vida humana; 2. Interpretativa, referente à interpretação da experiência histórica, na qual a contingência do presente precisa ser respondida a partir da mediação temporal passado e o futuro, ou seja, entre o tempo experimentado e o tempo em expectativa; 3. Orientadora, ligada ao uso da experiência histórica interpretada para orientação temporal e identificação histórica; 4. Motivadora, o tempo interpretado orienta e motiva a ação humana (RÜSEN, 2014, p. 182-189). Essas competências podem ser projetadas e finalizadas didática e metodologicamente. Assim

[...] o aprendizado histórico fica livre de seu estreitamento cognitivista e de seu abstracionismo escolar acima da condição mental dos discentes. Ao mesmo tempo, os docentes obtêm novas informações sobre o que deve propriamente ser ensinado para que não seja o puro passado como acervo de saber sem vida, e como se deve aprender para que a história se torne viva na consciência dos discentes. (RÜSEN, 2014, p. 186).

Nesta perspectiva, a aprendizagem histórica está relacionada ao processo de formação de sentido por meio das competências e suas interconexões, procedimento que faz com que o passado seja significativo como história e vivo na consciência dos estudantes.

As questões apresentadas por Rüsen sobre os estudos históricos, ou meta-história<sup>3</sup>, bem como, sobre a aprendizagem histórica evidenciam elementos importantes para uma didática fundamentada na epistemologia da História, isto é, para a Didática da História. Segundo Marília Gago (2016, p. 159-160) apesar dos estudos históricos ou “teoria da história (Historik em alemão, meta-history em inglês)” nas sociedades modernas estar relacionada a uma disciplina acadêmica que “tematiza as regras de investigação” e também “a representação histórica pela historiografia” e Didática da História à “educação histórica na escola” possuem intenções diferentes, ambas partilham questões fundamentais:

- 1) em primeiro lugar, claro, a “história” como uma síntese de eventos do passado e sua representação no presente, além disso;
- 2) a consciência histórica como o processo mental para interpretar o passado como história;
- 3) aprender história como um processo organizado de desenvolvimento da consciência histórica (na academia, ao ensinar os estudantes as competências de investigação; na escola, ao ensinar os modos básicos do pensamento histórico);

<sup>3</sup> As palavras metahistória e meta-história estão relacionadas à forma com que os autores referenciados escrevem. Na grafia brasileira usa-se meta-história.

- 4) a orientação histórica como a função prática do conhecimento histórico; e  
5) a argumentação racional como o modo de comunicação. (GAGO, 2016, p. 160).

Por meio das questões apresentadas é possível perceber, segundo Gago (2016, p. 162-163), que, apesar de intenções diferentes “a meta-história e a didática da história estão fortemente inter-relacionadas e dependentes uma da outra”, visto que a didática da história se apropria da ideia de história, de pensamento histórico, da explicação da estrutura cognitiva e da forma narrativa do pensamento histórico. Sua importância para a meta-história está relacionada à interiorização na consciência histórica de elementos não cognitivos, como as emoções, ao longo do processo de formação de significado do passado como história, “numa função educativa básica na lógica do pensamento histórico e na ideia básica de *Bildung* (cultura da subjetividade) dada pela história na vida humana”.

Buscando evidenciar os pontos comuns e divergentes entre a Meta-história e a Didática da História, Rüsen apresenta dois quadros:

FIGURA 4 – PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA RELAÇÃO ENTRE ESTUDOS HISTÓRICOS E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA

PONTOS COMUNS		DIFERENÇAS	
Metahistória	Didática da História	Metahistória	Didática da História
Raiz na vida prática		Refere-se a uma disciplina acadêmica	Refere-se a educação
Referem-se à consciência histórica		Consciência histórica como um processo da cognição	Consciência histórica como um processo de aprendizagem
Objetivo: orientação		Formam historiadores profissionais, pesquisadores	Formam professores profissionais
Meio de argumentação cognitiva		-	Especial interesse na ontogenia da consciência histórica
Pensamento histórico como um processo de aprendizagem			
História é um fator da cultura			
História buscando um sentido e um meio de formação (Bildung).			

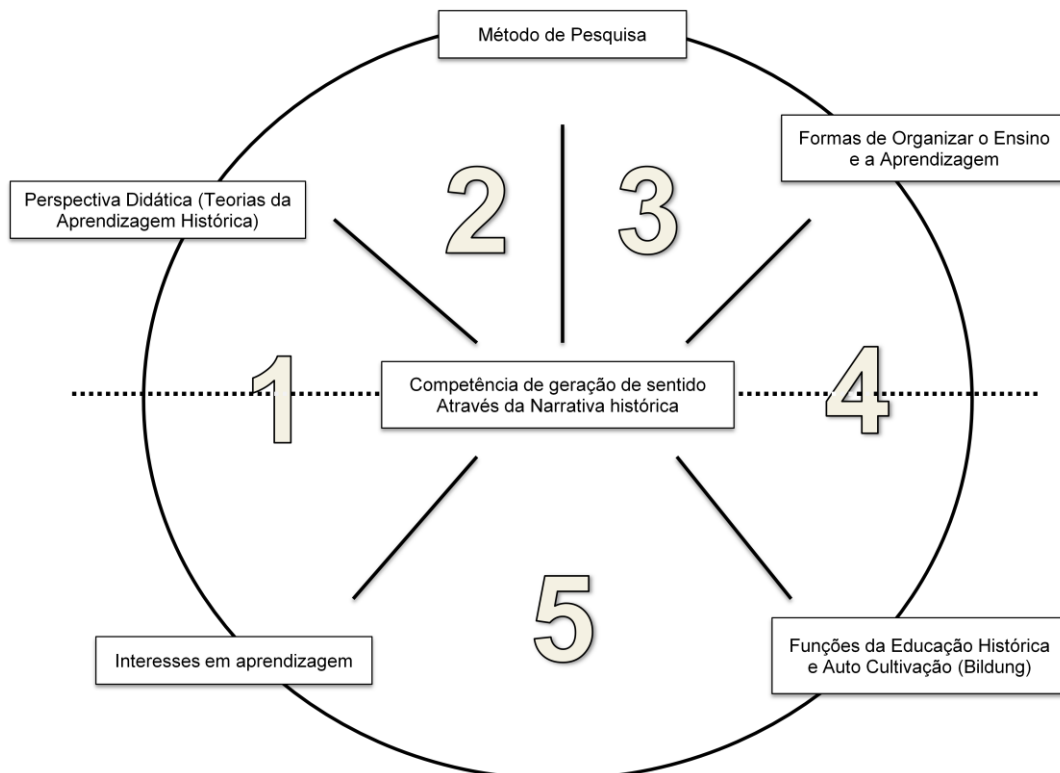
FONTE: Rüsen (2016).

As reflexões teóricas desenvolvidas por Rüsen sobre a meta-história e sua relação com a Didática da História, possibilitaram o desenvolvimento da matriz disciplinar da Didática da História. Nela, é possível observar que o autor “parte da organicidade entre a vida prática e a ciência da história, tendo a competência da geração de sentido pela narrativa histórica, como centro polarizador desta organicidade” (SCHMIDT; MARTINS, 2016, p. 12).

Assim como na matriz disciplinar da ciência da história, na matriz disciplinar da Didática da História são evidenciados os campos de Comunicação, são eles:

- 1: Discurso da educação histórica e da 'formação' humana. (*Bildung*).
- 2: Estratégia da produção do conhecimento didático.
- 3: Estratégia da didática e da metodologia do ensino de história.
- 4: Estratégias do ensino pragmático de história.
- 5: Discurso da tomada de perspectiva futura através da educação histórica. (RÜSEN, 2016, p. 25).

FIGURA 5 – MATRIZ DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA



FONTE: Rüsen (2016).

Ao analisar a Matriz da Didática da História percebe-se que o ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem em História são os interesses e carências, relacionada à práxis de professores e estudantes, a partir desse momento, busca-se nas teorias da aprendizagem histórica “conceitos históricos, sejam eles substantivos (relacionados aos conteúdos da história), ou epistemológicos (relacionados aos processos cognitivos do pensamento histórico, tais como evidência e explicação histórica)” (SCHMIDT, 2020, p. 131).

O passo seguinte está relacionado ao método de Pesquisa, e nesse caso o método desenvolvido pela ciência da História, ou seja, o trabalho com fontes históricas. Em relação às formas de organizar o Ensino e a Aprendizagem é “o

momento em que, tanto quem ensina, quanto quem aprende, assumem o estatuto narrativístico da história” (SCHMIDT, 2020, p. 132).

As funções da Educação Histórica e Auto Cultivação (*Bildung*), indicam o momento em que a sistematização desenvolvida no percurso revela o significado e o sentido da relação entre as carências e interesses relacionados à práxis dos professores e estudantes e a ciência da História.

Percebe-se que o percurso sugerido pela matriz da Didática da História de Jörn Rüsen, revela uma sequência e ordem lógica para o processo de ensino e aprendizagem, cujos objetivos estão relacionados à orientação temporal e a constituição de sentidos a partir das carências e interesses relacionados à práxis de professores e estudantes em sala de aula.

Este capítulo apresenta algumas considerações em relação à importância da aprendizagem da História. Percebe-se que a função didática da História está relacionada à formação do pensamento e da consciência histórica por meio da percepção da historicidade do mundo, do entendimento da representação e do significado atribuído ao passado para orientação no presente e no futuro. Nesse sentido, é necessária uma didática específica que trabalhe com conceitos epistemológicos próprios da ciência da História, ou seja, um método que trabalhe com os mesmos processos cognitivos que os historiadores utilizam para a produção do conhecimento histórico.

Para o entendimento de como essas discussões passam a influenciar as produções teóricas e metodológicas desenvolvidas por pesquisadores/as ligados/as ao LAPEDUH-PPGE-UFPR é importante evidenciar, descrever e analisar algumas pesquisas realizadas e suas contribuições para constituição de uma metodologia fundamentada na práxis de professores e estudantes, com vistas à atribuição de sentidos à experiência humana no tempo.

### 3 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Este capítulo apresenta alguns pressupostos teóricos e metodológicos referentes ao processo de ensino e aprendizagem pautado nos fundamentos epistemológicos da História. Os objetivos estão relacionados ao entendimento da potencialidade de metodologias fundamentadas na Didática da História e a identificação em pesquisas sobre Educação Histórica de elementos, sistematizações e reflexões que podem inspirar professores no desenvolvimento de metodologias em sala de aula.

Foi dividido em 3 (três) momentos: no primeiro são evidenciadas, descritas e analisadas 3 (três) metodologias fundamentadas na epistemologia da História: 1. Aula-oficina de Isabel Barca; 2. Unidade Temática investigativa de Lindamir Zeglin Fernandes; 3. “Aula Histórica” e a Didática Reconstrutivista da História de Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

Em seguida, são apresentadas, descritas e analisadas 4 (quatro) investigações (Teses de doutorado) desenvolvidas por pesquisadores ligados ao LAPEDUH-PPGE-UFPR: 1. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica* de Marcelo Fronza; 2. *Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular* de Luciano Azambuja; 3. *Cinema e Educação Histórica: jovens e sua relação com a história em filmes* de Éder Cristiano de Souza; 4. *A formação histórica (Bildung) como princípio da Didática da História no Ensino Médio* de Thiago Augusto Divardim de Oliveira.

Posteriormente são revelados elementos, sistematizações e contribuições destas metodologias e investigações para o meu percurso de professor pesquisador de sua práxis e produtor de conhecimentos.

#### 3.1 ISABEL BARCA E A AULA-OFICINA

As produções da Professora Isabel Barca em fins do século XX e início do XXI constituem-se como um marco inicial para as discussões em torno do campo da Educação Histórica no Brasil. A relação desenvolvida entre a pesquisadora e o LAPEDUH-PPGE-UFPR possibilitou a criação de cursos de extensão universitária ofertados a professores de História das redes Estadual e Municipal do Paraná.

Esses cursos, segundo Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd (2015, p. 571) possibilitaram aos participantes o aprofundamento teórico e prático, bem como, “reflexões sobre as questões relacionadas às investigações na perspectiva da Educação Histórica, concepção assumida nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Curitiba” no ano de 2006. A metodologia adotada nas Diretrizes está fundamentada na proposta da Aula Oficina teorizada por Barca e publicada em 2004 nas *Actas das IV Jornadas internacionais de Educação Histórica*, com o título *Aula Oficina: do projecto à avaliação*.

Nesta proposta o professor deve assumir a postura de um investigador social, ou seja, aprender a interpretar o mundo conceitual dos estudantes, sem classificações de certo ou errado, completo ou incompleto, mas para compreender e ajudar a modificar positivamente a conceitualização dos estudantes, proposta relacionada ao construtivismo social. Este modelo permite que os estudantes sejam vistos como um dos agentes do seu conhecimento, as atividades desenvolvidas por eles nas aulas devem ser diversificadas e intelectualmente desafiadoras e os materiais produzidos são integrados na avaliação (BARCA, 2004, p. 133).

Para melhor compreensão da proposta, a autora apresenta uma tabela sintetizando estas ideias:

FIGURA 6 - MODELO DE AULA-OFICINA

<b>Paradigmas Educativos   modelo de aula-oficina</b>	
<b>lógica</b>	o aluno, agente da sua formação com ideias prévias e experiências diversas o professor, investigador social e organizador de actividades problematizadoras
<b>saber</b>	modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - senso comum - ciência - epistemologia
<b>estratégias e recursos</b>	múltiplos recursos intervenientes aula-oficina
<b>avaliação</b>	material produzido pelo aluno, testes e diálogos
<b>efeitos sociais</b>	agentes sociais

Figura 3 | o modelo de aula construtivista

FONTE: Barca (2004).

Com o título, *Projetar uma aula de História*, a autora comenta que nesta perspectiva o ensino de História possui como pressuposto o desenvolvimento de

competências específicas e transversais numa concepção de progressão gradual sintetizada da seguinte forma: I. Interpretação de fontes – ler diversas fontes históricas com diferentes suportes e linguagens, cruzar as fontes nas suas intenções, mensagens e validade, selecionar as fontes por meio de critérios de objetividade metodológica, para confirmar ou refutar as hipóteses explicativas e descritivas; II. Compreensão contextualizada – entender ou buscar o entendimento sobre situações sociais e humanas em diferentes tempos e espaços, relacionar os sentidos do passado com as suas atitudes no presente com projeção de futuro, levantar novas questões e hipóteses a investigar, estes procedimentos constituem a essência da progressão do conhecimento; III. Comunicação - exprimir a compreensão e a interpretação das experiências humanas ao longo do tempo com sensibilidade e inteligência, utilizando os diversos meios de comunicação (BARCA, 2004, p. 134-135).

Em relação ao acompanhamento da mudança conceitual dos estudantes visando o desenvolvimento dessas competências, a autora comenta que as tarefas realizadas nas aulas devem ser claramente explicitadas e os planejamentos precisam respeitar as vertentes requeridas numa aula, em termos de competências a destacar, conteúdos temáticos alinhavados a questões problematizadoras e a experiências de aprendizagem, bem como, avaliação contínua e em algumas ocasiões formal, das tarefas. Nessa perspectiva, uma aula-oficina em História, de inspiração construtivista deve atender as seguintes vertentes: 1. Levantar e trabalhar as ideias iniciais que os estudantes manifestam tacitamente de forma diferenciada; 2. Propor questões problematizadoras que constituam desafios cognitivos aos estudantes; 3. Desenvolver tarefas relacionadas a competências em foco; 4. Integrar as tarefas em situações diferentes que possibilite aos estudantes trabalharem individualmente ou em pares, por escrito ou oralmente; 5. Avaliar qualitativamente em vários momentos a progressão da aprendizagem em relação ao nível conceitual dos estudantes (BARCA, 2004, p. 135-137).

Para a concretização de uma aula-oficina, o levantamento das ideias tácitas dos estudantes pode ser realizado no início da aula informalmente ou em caráter mais sistemático, por meio de explicações por palavras dadas pelos mesmos aos conceitos apresentados pelo professor sobre um determinado tema histórico. A partir desse momento, são selecionadas fontes históricas que representam posturas divergentes sobre o assunto em estudo. Para o cruzamento das fontes pode-se

trabalhar com questões que serão respondidas pelos estudantes. Em relação à avaliação sistemática das aprendizagens, pode ser realizada uma análise sobre as ideias iniciais e o momento final da intervenção educativa (BARCA, 2004, 139-141).

Cabe salientar, nesse momento, que a proposta da Aula Oficina, cujos fundamentos estão relacionados à mudança conceitual visando o desenvolvimento de competências, possui como pressupostos a investigação e a valorização dos conhecimentos tácitos dos estudantes, o trabalho com fontes históricas diversificadas que discutem o tema em estudo e a produção de narrativas para avaliar a progressão conceitual apresentada nas ideias iniciais e após o momento da intervenção.

Importante destacar também, que muitas pesquisas desenvolvidas nos cursos de extensão universitária ofertados pelo LAPEDUH-PPGE-UFPR nessa perspectiva apresentaram contribuições e reflexões sobre encaminhamentos metodológicos que podem ser desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem em História, bem como, a ideia do professor se assumir como um investigador social, pesquisando e produzindo conhecimentos.

### 3.2 LINDAMIR ZEGLIN FERNANDES E A UNIDADE TEMÁTICA INVESTIGATIVA

No ano de 2007 no contexto do processo de formação continuada do PDE<sup>4</sup> a Professora PDE Lindamir Zeglin Fernandes, orientada pela Professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira Schmidt da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sistematizou e desenvolveu o artigo *A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa*.

A pesquisa surgiu a partir de setembro de 2003 no Seminário Investigar em Ensino de História, coordenado e promovido pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná-(PPGE/UFPR). Nele, a Professora Isabel Barca apresenta a metodologia da aula oficina e passa a orientar os participantes no planejamento de uma aula nessa perspectiva.

A partir das orientações e sistematizações desenvolvidas no Seminário sobre a metodologia da aula oficina, alguns participantes assessorados por Schmidt

---

<sup>4</sup> Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, ofertado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em parceria com as universidades públicas estaduais, cujo foco principal estava relacionado à formação continuada de professores da rede pública.



iniciaram ou deram continuidade nas pesquisas, porém algumas adaptações foram realizadas. A primeira foi sobre a escolha das temáticas orientadas pela diretriz curricular e pelo planejamento do professor. A segunda visava investigar os conhecimentos prévios dos estudantes, para tanto era indispensável que o professor tivesse clareza sobre os objetivos de ensino estabelecendo relações possíveis com a temática em discussão (FERNANDES, 2007, p. 6-7).

Para ilustrar como os professores poderiam introduzir a perspectiva da metodologia da aula oficina dialogando com o Currículo, a autora apresenta um quadro como exemplo:

FIGURA 7 – TEMÁTICA: A CONQUISTA DOS DIREITOS DA MULHER E SEU SIGNIFICADO PARA OS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS SUAS FAMÍLIAS

Objetivos de ensino	Perguntas para a investigação dos conhecimentos prévios
Identificar as conquistas históricas da mulher a partir do séc. XIX	A mulher sempre teve os mesmos direitos que o homem? Explique.
Avaliar as conquistas e dificuldades da mulher na vida pública e privada	Na vida pública e privada a mulher já adquiriu igualdade em relação ao homem? Explique.
Compreender que a conquista de direitos da mulher provocou e provoca mudanças no cotidiano da família.	Quais as mudanças que a conquista de direitos provocou e provoca na sua vida e na vida de sua família?
Refletir sobre a situação atual da mulher para propor possíveis soluções às políticas públicas.	Em sua opinião, frente à situação atual, o que precisa ser feito em relação às leis e políticas públicas para a mulher?

FONTE: Fernandes (2007).

As experiências desenvolvidas em sala de aula pelo grupo de professores que continuaram as pesquisas apontaram a necessidade de novos ajustes em relação à problematização dos conhecimentos prévios, a sistematização da comunicação por parte dos estudantes como um elemento de avaliação formal e pela aplicação de um instrumento de meta cognição, cuja finalidade estava relacionada à verbalização da consciência histórica sobre indicativos de como ensinar, do que ensinar, e como os estudantes interpretam e aprendem as diversas narrativas (FERNANDES, 2007, p. 7-8).

Nesse sentido, Fernandes (2007, p. 8) aponta que apesar das práticas partirem da perspectiva da aula oficina, as novas adequações indicadas, as

diferenças na organização curricular de ensino e na hora-aula entre Brasil e Portugal justificavam “a denominação unidade temática investigativa”.

Nessa perspectiva, a autora propõe alguns procedimentos para seu desenvolvimento: 1. Definição da temática de estudo de acordo com as diretrizes curriculares; 2. Perguntas para investigar as ideias históricas iniciais dos estudantes sobre a temática escolhida; 3. Categorização, análise e problematização dessas ideias junto aos estudantes para indicar a intervenção pedagógica a ser desenvolvida pelo professor; 4. Produção da comunicação pelos estudantes em forma de narrativas, charges, histórias em quadrinhos, desenhos entre outros; 5. Aplicação e análise de um instrumento de metacognição por meio de perguntas para captar a verbalização do estudante quanto a sua consciência história; 6. Registro, seleção e arquivamento na biblioteca da escola do caminho e das reflexões do professor e da produção dos estudantes, para que em outros momentos com turmas diferentes possam ser utilizadas em conjunto com outros documentos, materiais e com o manual didático (FERNANDES, 2007, p. 7-8).

A partir desses apontamentos, a autora elaborou um quadro explicativo sobre a estrutura e os elementos constituintes da Unidade Temática Investigativa:

FIGURA 8 - MODELO UNIDADE TEMÁTICA INVESTIGATIVA

a- Definição de temática, conforme diretrizes curriculares;
b- Preparação da investigação dos conhecimentos prévios, tendo por base os objetivos de ensino;
c- Aplicação da investigação junto aos alunos;
d- Categorização e análise, pelo professor;
e- Problematização junto aos alunos;
f- Intervenção pedagógica do professor (Interpretação e contextualização de fontes);
g- Produção de comunicação, pelos alunos (narrativa, história em quadrinhos, jornal, charge, paródia e outros).
h- Aplicação de instrumento de meta cognição.
i- Guarda de algumas produções dos alunos e reflexão do professor, na biblioteca escolar.

FONTE: Fernandes (2007).

Percebe-se que os procedimentos para o desenvolvimento da unidade temática investigativa são fortemente influenciados pelos fundamentos da Aula Oficina (BARCA, 2004), cuja ênfase está na valorização dos conhecimentos

históricos dos estudantes e no trabalho do professor como pesquisador. O novo elemento *A guarda de algumas produções dos estudantes e reflexões do professor na Biblioteca da escola*, está relacionado a utilização desse material em futuras pesquisas em aulas de História. Nesse sentido, a proposta da unidade temática investigativa pode apontar caminhos e reflexões em relação à constituição de uma metodologia fundamentada na práxis de professores e estudantes.

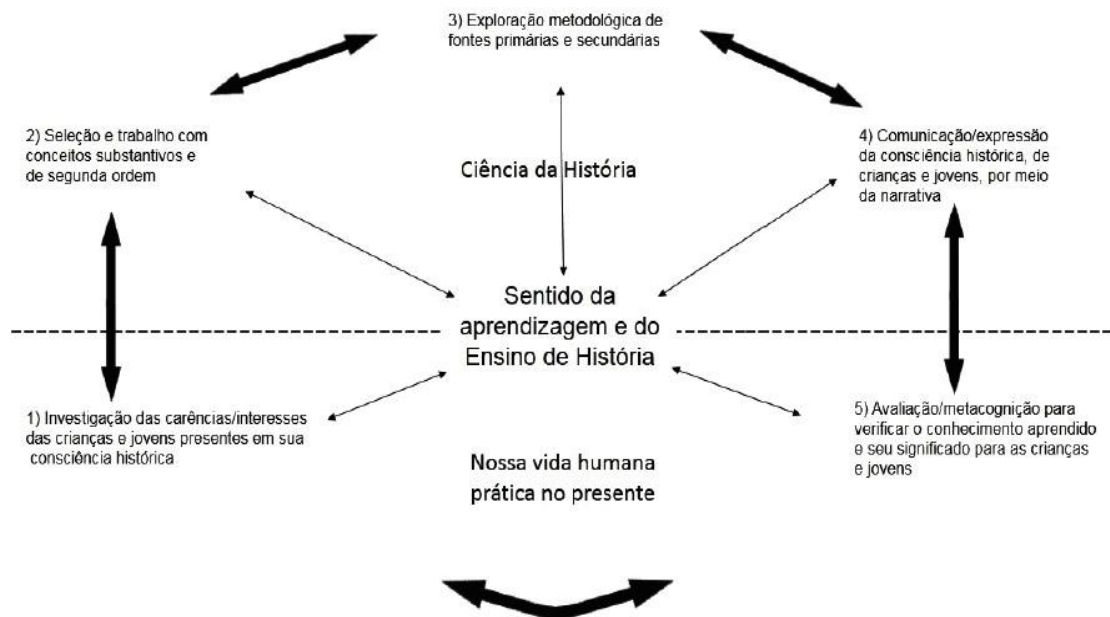
### 3.3 MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT: A “AULA HISTÓRICA” COMO METODOLOGIA DA DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA

Para o entendimento “Aula Histórica” como metodologia da Didática Reconstrutivista da História é preciso percorrer um pouco a trajetória acadêmica de Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt a partir de fins da década de 1970. Atuou como professora da Educação Básica e da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Fundou o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH). Atualmente, é professora titular aposentada e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) onde continua a desenvolver orientações de estudantes de mestrado, doutorado e pós-doutorado bem como, suas pesquisas no campo da Educação Histórica.

A sua dedicação incansável na busca de entender o ensino da História e a aprendizagem histórica marcam a sua produção acadêmica. Mas é a partir da concepção de aprendizagem, baseada na cognição teórica situada na ciência de referência e nas ideias de Jörn Rüsen sobre Didática da História e competência de geração de sentido, que a pesquisadora passou a desenvolver uma metodologia de ensino da História pautada nos processos de formação do pensamento histórico e da consciência histórica.

Para explicar a dinâmica dessa metodologia, Schmidt (2020, p. 128) desenvolve a primeira Matriz da “Aula Histórica”, cujas principais referências são a Matriz Disciplinar da História, a Matriz do Pensamento Histórico e a Matriz da Didática da História, de Jörn Rüsen (2010a, 2015, 2016). Nela, é apresentada uma proposta metodológica para sala de aula relacionada a “novos modos de pensar a aprendizagem histórica” por meio de uma nova didática para o ensino de história (CAINELLI, 2020, p.11).

FIGURA 9 - PRIMEIRA MATRIZ DA “AULA HISTÓRICA”



FONTE: Schmidt (2020).

Nela é possível perceber que a formação de sentido é o elemento central na aprendizagem histórica e que este processo ocorre a partir na relação entre a vida prática (parte de baixo) e a ciência da História (parte de cima) a partir das investigações das carências e interesses dos estudantes. Importante ressaltar que esta primeira matriz foi utilizada como referência e incluída no ano de 2016 nas Diretrizes Curriculares para o Ensino de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR.

A utilização da metodologia da “Aula Histórica” segundo Schmidt (2020, p. 133) possibilita ao professor juntamente com seus estudantes trilhar o “percurso da produção do conhecimento histórico em suas aulas. Isto não significa que o objetivo é transformar os alunos em historiadores, mas contribuir para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica”.

Ao perceber as preocupações dos professores de história sobre a categoria cultura e sua articulação entre os “processos que formam as relações entre a vida prática (práxis) e a ciência”, a autora reestrutura a primeira proposta da Aula Histórica e incorpora questões relacionadas às tensões entre as categorias, cultura histórica e cultura escolar, “a inclusão de conteúdos relacionados a temas controversos da história do Brasil, bem como o lugar e o significado da memória e do patrimônio histórico na aprendizagem histórica” bem como a categoria de “prática

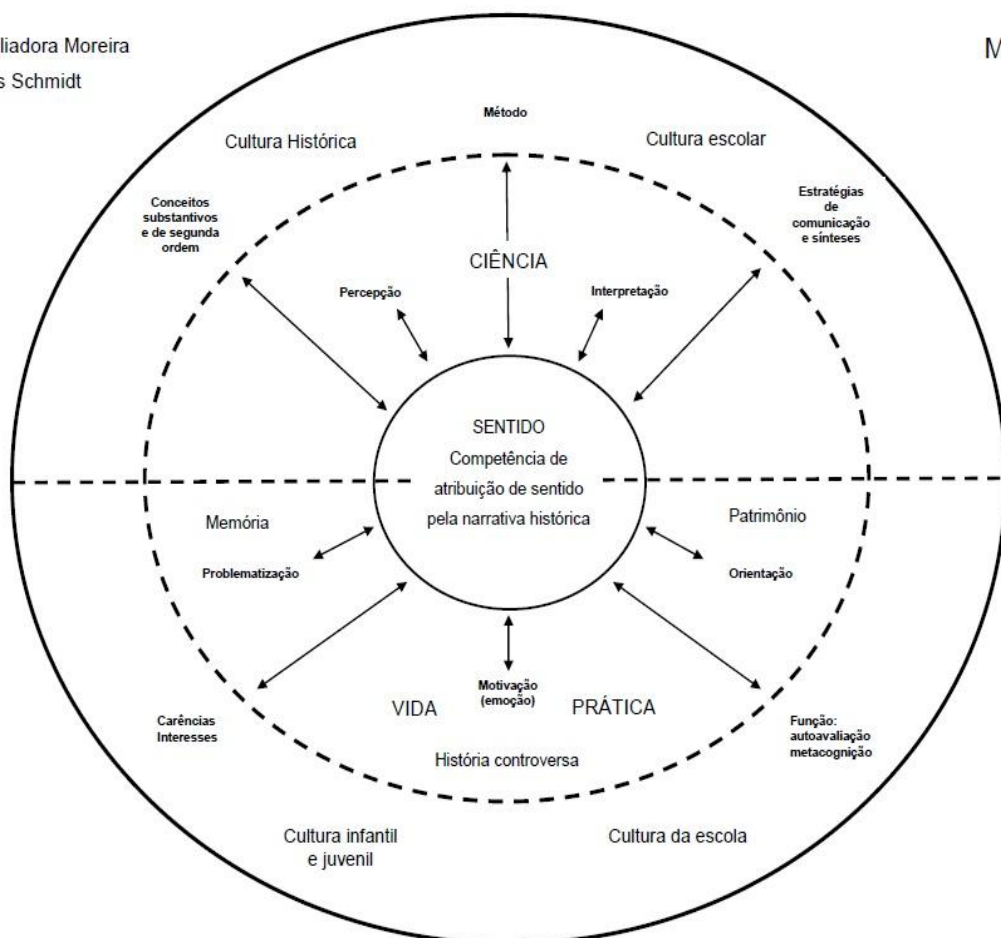
social como ponto de partida e de chegada da aprendizagem e do ensino de história” (SCHMIDT, 2020, 128-135).

Desta forma, a matriz reestruturada passa a ser denominada matriz da Didática Reconstitutivista da História. Nela são incorporados elementos da matriz da Didática de Jörn Rüsen e a perspectiva da prática social de Demerval Saviani (1999).

FIGURA 10 - SEGUNDA MATRIZ DA “AULA HISTÓRICA” OU MATRIZ DA DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA

Maria Auxiliadora Moreira  
dos Santos Schmidt

MATRIZ



FONTE: Schmidt (2020).

A partir da prática social, a dinâmica do percurso sugerida pela matriz, busca investigar e reconhecer as carências de orientação e os interesses em relação ao conteúdo da História a ser trabalhado. Segundo Schmidt (2020, p. 138) este processo pode ser investigado a partir das relações entre interesses e carências “com a memória e o patrimônio histórico material e imaterial”. Este primeiro momento possibilita ao professor desenvolver trabalho com conteúdos da História ou

conceitos substantivos e com conceitos epistemológicos ou estratégias cognitivas do pensamento histórico e assim, organizar metodologicamente junto aos estudantes a problematização e a interpretação de fontes históricas. Após percorrerem o caminho de produção do conhecimento histórico, os estudantes devem expressar suas consciências históricas por meio de narrativas, sejam escritas, quadrinhos, vídeos entre outras. A autora ressalta que “a referência às fontes e o uso de marcadores temporais podem ser considerados importantes indícios de que a narrativa das crianças e jovens tem uma natureza histórica”. A última fase deste percurso está relacionada à compreensão por parte dos estudantes desses procedimentos, pois é por meio dela que os estudantes tomam “consciência dos seus processos cognitivos, atribuindo significados e conferindo sentidos ao que aprenderam” (SCHMIDT, 2020, p. 139).

No percurso sugerido pela matriz da Didática Reconstrutivista da História, a relação entre a práxis e a ciência da história possibilita a formação do pensamento histórico e o desenvolvimento da competência de atribuição de sentido. De acordo com Schmidt (2020, p. 139) a “categoria ‘sentido’ assume o papel de um conceito-chave na aprendizagem histórica, englobando a forma, o conteúdo e a função do ensino e aprendizagem”. Ainda conforme a autora, a centralidade desse conceito “qualifica a perspectiva da ‘história reconstrutivista’ de Jörn Rüsen, em que se busca fazer o passado emergir significativamente do presente”, visto que, as experiências do passado ao se conectarem com o presente com significado e sentido tornam-se históricas, abrindo possibilidades para que o homem no presente molde o mundo com expectativas de futuro.

Nessa perspectiva, segundo Schmidt (2020, p. 15) a Didática Reconstrutivista da História pensa a aprendizagem fundamentada na “cognição histórica situada na própria História para a formulação do método de ensino”, nessa lógica, professores e estudantes “percorrem o caminho da relação presente, passado e futuro, reconstituindo-a e reconstruindo-a desafiados pela possibilidade de produzir novas compreensões e novas narrativas históricas”, realizando em sala de aula os “princípios da metodização do conhecimento histórico”.

Percebe-se que a proposta da “Aula Histórica” como metodologia da Didática Reconstrutivista da História possui a concepção de aprendizagem pautada na cognição histórica situada na ciência de referência. Nesse sentido, aponta possibilidades metodológicas relacionadas entre a práxis e a ciência da História, ao

percurso da produção do conhecimento histórico, ao desenvolvimento da competência de atribuição de sentido, a formação do pensamento histórico e da consciência histórica.

Para um melhor entendimento é apresentado um quadro sobre os conceitos e sistematizações utilizadas nas metodologias da Aula Oficina, da Unidade Temática Investigativa e da Aula Histórica.

QUADRO 1 – AUTORAS, METODOLOGIAS, CONCEITOS E SISTEMATIZAÇÕES

AUTORAS	METODOLOGIAS	CONCEITOS E SISTEMATIZAÇÕES
Isabel Barca	Aula-Oficina	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construtivismo social;</li> <li>- Ideias tácitas (prévias);</li> <li>- Professor como investigador social;</li> <li>- Estudantes vistos como agentes de seu conhecimento;</li> <li>- Progressão conceitual;</li> <li>- Atividades desenvolvidas com fontes históricas diversificadas;</li> <li>- Instrumento de metacognição;</li> <li>- Narrativas.</li> </ul>
Lindamir Zeglin Fernandes	Unidade Temática Investigativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temática definida conforme Diretrizes Curriculares e planejamento do professor;</li> <li>- Investigação dos conhecimentos prévios dos estudantes pautada nos objetivos de ensino;</li> <li>- Categorização, análise e problematização das ideias históricas iniciais junto aos estudantes;</li> <li>- Instrumentos de metacognição;</li> <li>- Narrativas;</li> <li>- Registro, seleção e arquivamento na biblioteca da escola do percurso, das reflexões do professor e da produção dos estudantes.</li> </ul>
Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Aula Histórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cognição histórica situada na ciência de referência;</li> <li>- Referências: Matriz Disciplinar da História, Matriz do Pensamento Histórico e a Matriz da Didática da História de Jörn Rüsen;</li> <li>- Didática da História, consciência histórica e Cultura histórica, Cultura Escolar, Cultura da escola, cultura infantil e juvenil, História controversa, Memória e Patrimônio;</li> <li>- Relação entre a práxis e a ciência da História;</li> <li>- Categoria Prática Social como ponto de partida e de chegada da aprendizagem e do ensino de História;</li> <li>- Investigação das carências de orientação e interesses em relação ao conteúdo da História a ser trabalhado;</li> <li>- Princípios da metodização da História;</li> <li>- Categoria “sentido” como conceito chave na aprendizagem histórica;</li> <li>- Narrativas.</li> </ul>

FONTE: O autor (2023).

Por meio do quadro sobre as autoras, as metodologias, os conceitos e as sistematizações metodológicas presentes na Aula Oficina, na Unidade Temática Investigativa e na Aula Histórica, algumas considerações podem ser apontadas. Sobre a proposta metodológica da Aula Oficina foi possível perceber que a autora elabora o modelo de aula relacionada ao construtivismo social, proposta relacionada à concepção de aprendizagem baseada mudança conceitual por parte dos estudantes.

Para tanto, ela aponta o que seria necessário para que os estudantes sejam instrumentalizados em História e divide em categorias como interpretação e leitura de fontes, compreensão contextualizada de situações humanas e sociais em diferentes tempos e espaços e comunicação.

A partir dessas instrumentalizações a autora revela que, para acompanhar a mudança conceitual dos estudantes, é necessário levar em consideração as ideias tácitas dos estudantes, desenvolver tarefas e questões problematizadoras e avaliar qualitativamente em vários momentos a progressão da aprendizagem em relação ao nível conceitual dos mesmos.

Na proposta metodológica da Unidade temática investigativa constatou-se que surgiu a partir das orientações e sistematizações da Aula Oficina, porém algumas adaptações foram realizadas em relação ao Currículo brasileiro. Os procedimentos para o desenvolvimento das práticas apontados pela autora possuem como ponto de partida a definição por parte do professor da temática de estudo de acordo com as diretrizes curriculares.

A partir da definição são elaboradas questões para investigar as ideias históricas dos estudantes que junto aos mesmos são categorizadas, analisadas e problematizadas para intervenção pedagógica do professor. Após a intervenção ocorre a produção da comunicação e a aplicação de instrumento de metacognição. A autora menciona ainda a importância da guarda e algumas produções dos estudantes e reflexões dos professores para pesquisas futuras.

Em relação à proposta metodológica da “Aula Histórica”, foi possível perceber que está fundamentada na concepção de aprendizagem situada na ciência da História, nas ideias de Jörn Rüsen sobre Didática da História e competência de geração de sentido bem como, nos processos de formação do pensamento histórico e da consciência histórica.



A partir dessas concepções teóricas, a autora incorpora categorias como cultura histórica, cultura escolar, cultura da escola, cultura infantil e juvenil, memória, patrimônio e História controversa. Nesse processo de aprendizagem histórica, o percurso metodológico possui como ponto de partida e de chegada a categoria de prática social tendo como conceito chave a formação de sentido a partir da relação entre a vida prática e a ciência da História.

Importante destacar que ao possibilitar a professores e estudantes percorrerem o caminho da produção do conhecimento histórico em suas aulas a metodologia da “Aula Histórica” e suas concepções teóricas, fundamenta a Didática Reconstitutivista da História.

#### 3.4 REFLEXÕES E POSSÍVEIS INSPIRAÇÕES METODOLÓGICAS EM PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Entre as várias pesquisas desenvolvidas por investigadores vinculados ao LAPEDUH/PPGE/UFPR, foram selecionados 04 (quatro) trabalhos sobre aprendizagem histórica, também denominada de Educação Histórica, que dialogam intrinsecamente com os referenciais da epistemologia da História e com a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen.

A seleção foi definida pelas contribuições em relação ao meu percurso de professor pesquisador e produtor de conhecimentos e por pontos em comum que estas pesquisas apresentam como: 1. Aprendizagem histórica; 2. Relação entre canção, histórias em quadrinhos, filmes em sala de aula e cultura e identidade histórica; 3. Trabalho com fontes históricas; 4. Interesses e carências dos estudantes; 5. Produção de narrativas.

Desta forma, as sistematizações e reflexões presentes nestas pesquisas podem inspirar e potencializar possibilidades metodológicas para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da História em sala de aula.

O primeiro trabalho, a tese de doutorado de Marcelo Fronza defendida em 2012 com o título *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos*. Nela o autor apresenta uma contextualização teórica a partir da teoria da consciência histórica e sua relação com a formação do pensamento histórico (RÜSEN, 2010a, 2010b, 2010c) e da cognição

histórica dos sujeitos em contexto de escolarização (SCHMIDT, 2009a), assim como também discute questões como autoconhecimento identitário, relações entre a cultura juvenil, a cultura escolar e as histórias em quadrinhos.

O instrumento de investigação foi pautado nos princípios da pesquisa qualitativa com questões abertas cujos objetivos eram entender como os jovens compreendiam a relação entre as histórias em quadrinhos e a verdade histórica. Para tanto, na quarta parte do instrumento de investigação confrontou dois fragmentos de histórias em quadrinhos referentes à temática da Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822, o primeiro desenvolvido totalmente por quadrinistas e o segundo roteirizada por uma historiadora brasileira, cujas pretensões estavam voltadas a uma abordagem didática a partir de critérios historiográficos. Em seguida solicitou aos estudantes a produção de uma história em quadrinhos sobre esse tema.

As considerações do autor revelam que as ideias dos estudantes sobre verdade histórica e intersubjetividade auxiliaram na construção de alguns critérios para a constituição de uma aprendizagem histórica fundamentada em princípios humanistas.

Nesta pesquisa percebe-se que as histórias em quadrinhos relacionadas a conteúdos curriculares são consideradas artefatos da cultura juvenil e possibilitam o autoconhecimento histórico por meio do aprendizado histórico. Ao enquadrar a pesquisa no campo da Educação Histórica e contextualizar com a teoria da consciência histórica referente às operações mentais como experiência, interpretação e orientação, o autor proporcionou possibilidades de se pensar uma metodologia do ensino de História, a partir de histórias em quadrinhos, pautada na atribuição de sentidos relacionada à práxis dos estudantes.

A tese de doutorado intitulada *Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular*, defendida em 2013 por Luciano Azambuja investigou as protonarrativas, ou enunciados linguísticos de uma consciência histórica originária, escritas por estudantes brasileiros e portugueses sobre seus gostos musicais a partir de leituras e escuta de uma fonte canção.

A metodologia da pesquisa empírica articulou e sintetizou as perspectivas dos métodos da pesquisa histórica e da pesquisa em ensino e aprendizagem em história, por meio da pesquisa qualitativa de natureza narrativística, descritiva e etnográfica.

Os resultados da pesquisa indicaram que as protonarrativas escritas pelos estudantes sobre seus gostos musicais a partir de leituras e escuta de uma fonte canção podem mobilizar temporalidades, competências e dimensões da consciência histórica e da identidade histórica. Estes resultados são apontados pelo autor, como um ponto de partida para o processo de formação escolar da consciência histórica e da identidade histórica de estudantes do Ensino Médio.

Ao pesquisar protonarrativas desenvolvidas por estudantes sobre canções e seu potencial para as aulas de História, o autor demonstrou uma possível relação entre canção popular e fonte histórica. Estes apontamentos contribuem para reflexões sobre possibilidades de desenvolvimento de trabalhos em sala de aula relacionando conteúdos curriculares e canções populares a partir de interesses e carências da práxis dos estudantes.

Outra investigação para pensar possíveis encaminhamentos metodológicos é a tese de doutorado de Éder Cristiano de Souza defendida em 2014, intitulada *Cinema e Educação Histórica: Jovens e sua relação com a história em filmes*. Nela, o pesquisador buscou por meio de um trabalho com filmes em sala de aula discutir a aprendizagem de jovens estudantes. Sua pesquisa se distinguiu de outras que tratam da questão de ensinar História a partir da cinematografia, por possuir um perfil investigativo não prescritivo, e por inserir novos conceitos como cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009a), Literacia histórica (LEE, 2006) e consciência histórica (RÜSEN, 2012).

O conceito de cultura histórica (RÜSEN, 2014) fundamentou a seleção dos filmes escolhidos para serem trabalhados. O percurso metodológico se iniciou com estudos exploratórios, nos quais o pesquisador constatou que os jovens tomam os filmes como formas de acesso ao conhecimento objetivo do passado. A partir dessa constatação problematizou conceitos de intencionalidade, objetividade e multiperspectividade para analisar como a abordagem do nazismo com filmes distintos mobilizavam essas categorias do conhecimento histórico na cognição dos jovens estudantes.

No estudo final, o pesquisador utilizou a metodologia do grupo focal<sup>5</sup> com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública, os mesmos, assistiram 03 (três) obras cinematográficas (“O triunfo da vontade”; “A queda! As últimas horas de Hitler”

---

<sup>5</sup> Na metodologia do grupo focal, o investigador atua como moderador, provoca reflexões e oportuniza o debate entre os sujeitos pesquisados.

e “O pianista”) e discutiram as ideias históricas mobilizadas na atividade. Por fim, analisa formas de aprendizagem constatadas na pesquisa e tenta destacar potenciais e limitações em relação ao trabalho com filmes no ensino de História.

O autor apresenta reflexões em sua pesquisa que podem inspirar o trabalho com a linguagem fílmica em sala de aula: 1. Questionamento da validade científica do conhecimento apresentado nos filmes para o conhecimento histórico; 2. A constatação de que os jovens estudantes tomam filmes como formas de acesso ao conhecimento do passado; 3. A linguagem fílmica quando confrontada com critérios de validação do conhecimento histórico proporcionou o aumento das experiências históricas de maneira complexa e racional; 4. A aprendizagem por meio de narrativas fílmicas referenciadas nas protonarrativas relacionadas à cultura histórica dos estudantes; 5. Estudo deu voz aos estudantes, suas opiniões, impressões e conclusões, a partir de uma metodologia que envolveu uma relação dialógica entre estudantes e pesquisador.

Inserida no campo da Didática da História e discutida no âmbito da teoria e filosofia dessa ciência, a tese de doutorado intitulada *A formação histórica (Bildung) como princípio da Didática da História no Ensino Médio: teoria e práxis*, defendida em 2017 por Thiago Augusto Divardim de Oliveira investigou as possibilidades de uma relação de ensino e aprendizagem perspectivada pela práxis e as contribuições dessa proposta para as teorias da aprendizagem e para o processo de constituição da aprendizagem histórica na escola.

Para tanto, o autor buscou no primeiro momento analisar documentos oficiais que regulamentam e orientam a existência formal no Brasil da disciplina de História no Ensino Médio. No segundo momento, realizou investigações com estudantes e professores do Ensino Médio que atuavam com a disciplina de História utilizando a metodologia da pesquisa-ação em um estudo individual e da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) em um desdobramento coletivo.

Na pesquisa-ação, o autor comenta que o estudo foi pautado em uma lógica possível e correspondente a teoria e filosofia da história propostas por Rüsen (2012, 2014, 2015). Nele, foi possível perceber por meio de categorias como “mudança”, “expansão da subjetividade” e “motivação da práxis” a potencialidade de um processo de educação histórica a partir das demandas da práxis.

A investigação ocorreu a partir da interpretação das carências de orientação dos estudantes relacionando-as com as características da cultura histórica, e a partir

desse momento foram elaboradas estratégias metodológicas perspectivadas pelo método da ciência da História que proporcionou um processo de formação histórica resultando na mudança e na ampliação qualitativa do pensamento histórico.

Na pesquisa colaborativa, foi desenvolvido um estudo com outro professor da instituição (Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba) unindo os conhecimentos alcançados na investigação anterior com a proposta metodológica da pesquisa colaborativa, com os referenciais da didática da História, com as contribuições de Jörn Rüsen e as preocupações do autor em relação ao que ele chama de perspectiva da práxis.

No terceiro momento foi realizado um inventário (GRAMSCI, 1984) relacionado às teorias e Filosofias da História que influenciaram grupos de diferentes países como Portugal, Inglaterra, Alemanha e Brasil que discutem Didática da História. Na última parte da pesquisa o autor faz uma síntese dos 03 (três) momentos anteriores.

Os resultados apontaram possibilidades do referencial da práxis para o processo de ensino e aprendizagem em História em contraposição a pedagogia das competências. Nesse sentido valorizam os processos de formação de acordo com as enunciações das consciências históricas dos estudantes, reconhecem limites e possibilidades das teorias, potencialidades e possibilidades do trabalho na práxis das salas de aula, fragilidades da aprendizagem histórica na educação escolar no que se refere às políticas da educação.

As discussões apresentadas pelo autor em sua pesquisa sobre a relação ensino e aprendizagem perspectivada pela práxis e as contribuições dessa proposta para as teorias da aprendizagem e para o processo de constituição da aprendizagem histórica na escola, bem como, sobre a potencialidade do processo de educação histórica a partir das demandas da práxis individual e coletiva, possibilitam reflexões para pensar a práxis como fundamento do método e da metodologia do ensino de História com vistas à atribuição de sentidos à experiência humana no tempo.

Para que algumas reflexões possam ser apontadas, apresenta-se um quadro com elementos e sistematizações utilizadas pelos investigadores para o desenvolvimento de suas pesquisas.

QUADRO 2 – ELEMENTOS E SISTEMATIZAÇÕES PRESENTES NAS PESQUISAS

AUTOR	PESQUISA	ANO	ELEMENTOS E SISTEMATIZAÇÕES
Marcelo Fronza	A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir de histórias em quadrinhos	2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A intersubjetividade e a verdade histórica a partir de histórias em quadrinhos;</li> <li>- Histórias em quadrinhos relacionadas à cultura juvenil e à cultura escolar;</li> <li>- Histórias em quadrinhos e atribuição de sentidos relacionada à práxis dos estudantes;</li> <li>- Relação entre conteúdos curriculares e histórias em quadrinhos a partir de interesses e carências da práxis dos estudantes</li> <li>- Temática da Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822.</li> </ul>
Luciano Azambuja	Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular	2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fonte canção pode mobilizar temporalidades, competências e dimensões da consciência histórica e da identidade histórica;</li> <li>- Protonarrativas sobre gostos musicais a partir de leituras e escuta de uma fonte canção;</li> <li>- Canção popular como fonte histórica;</li> <li>- Relação entre conteúdos curriculares e canções populares a partir de interesses e carências da práxis dos estudantes.</li> </ul>
Éder Cristiano de Souza	Cinema e Educação Histórica: jovens e sua relação com a história em filmes	2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Filmes como formas de acesso ao conhecimento objetivo do passado;</li> <li>- O nazismo com filmes distintos;</li> <li>- A linguagem fílmica e os critérios de validação do conhecimento histórico;</li> <li>- Narrativas fílmicas referenciadas nas protonarrativas relacionadas à cultura histórica dos estudantes;</li> <li>- Relação entre conteúdos curriculares e narrativas fílmicas a partir de interesses e carências da práxis dos estudantes;</li> <li>- Discussão sobre aprendizagem referenciada na cognição histórica situada na literacia histórica e na teoria da consciência histórica;</li> <li>- Relação dialógica para ouvir opiniões, impressões e conclusões dos estudantes em relação à narrativa fílmica trabalhada.</li> </ul>
Thiago Augusto Divardim de Oliveira	A formação histórica ( <i>Bildung</i> ) como princípio da Didática da História no Ensino Médio	2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação de ensino e aprendizagem perspectivada pela práxis e suas potencialidades;</li> <li>- Estudo desenvolvido por meio da metodologia da Pesquisa-ação com estudantes e o desenvolvimento de aulas dirigidas que buscavam interferir no processo formativo dos mesmos;</li> <li>- Estudo por meio da metodologia da Pesquisa colaborativa desenvolvida com professor;</li> <li>- Potencialidade de um processo de educação histórica a partir de demandas da práxis dos estudantes.</li> </ul>

FONTE: O autor (2023).

Por meio do quadro sobre os elementos e sistematizações presentes nas pesquisas desenvolvidas pelos investigadores ligados ao LAPEDUH/PPGE/UFPR, algumas reflexões podem ser apontadas: 1. As pesquisas discutiram a aprendizagem histórica por meio de referenciais teóricos da Educação Histórica e da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen; 2. Investigações relacionando conteúdos curriculares, interesses e carências dos estudantes; 3. Os Trabalhos foram desenvolvidos com fontes históricas diversificadas (Histórias em quadrinhos, Canção, Filmes, Blog, Fotografias, entre outras); 4. A produção de narrativas desenvolvidas pelos estudantes por meio de linguagens diversificadas (Escritas, orais e gravadas, cartazes, entre outras).

As reflexões apresentadas constituem subsídios importantes que me inspiraram e podem inspirar outros professores no desenvolvimento de metodologias para o ensino da História em sala de aula.

### 3.5 O PROFESSOR PESQUISADOR DE SUA PRÁXIS E PRODUTOR DE CONHECIMENTOS

No início desta tese foi destacada a importância dos cursos de formação continuada ofertados pelo LAPEDUH/PPGE/UFPR, para o desenvolvimento de minhas pesquisas. Por meio deles foi possível discutir os inúmeros desafios do cotidiano em sala de aula, pensar a relação inseparável entre teoria e prática para que o professor, enquanto intelectual, possa auxiliar os estudantes na produção de conhecimentos em aulas de História, pois segundo Vázquez

A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso *tem* que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de *educação das consciências*, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de *mediações*, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ, 1968, p. 206-207).

Ao destacar as transformações ocorridas na relação teoria e prática, é possível perceber a importância da reflexão crítica por parte do professor sobre sua prática, pois segundo Paulo Freire (2018, p. 24) “ensinar não é transmitir

conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, é a partir dessa consciência que a prática do professor se consolida como práxis.

Buscando evidenciar a potencialidade das metodologias apresentadas neste capítulo serão evidenciadas por meio de um quadro algumas pesquisas que desenvolvi com estudantes do Ensino Médio a partir dos cursos de formação continuada e de seus referenciais teóricos.

QUADRO 3 – PESQUISAS, METODOLOGIAS, ELEMENTOS E SISTEMATIZAÇÕES

<b>PESQUISAS</b>	<b>ANO</b>	<b>METODOLOGIAS</b>	<b>ELEMENTOS E SITEMATIZAÇÕES</b>
Jovens de Ensino Médio: identidade curitibana e paranaense	2009	Aula-Oficina	-Ideias tácitas (prévias); - Progressão conceitual; - Instrumento de metacognição; - Narrativas.
A luta e as conquistas das mulheres pelo direito de igualdade na perspectiva da Educação Histórica	2015	Unidade Temática Investigativa	-Temática definida pelo professor conforme diretrizes; - Investigação dos conhecimentos prévios dos estudantes pautada nos objetivos de ensino; - Instrumentos de metacognição; - Narrativas.
Os sentidos atribuídos por estudantes do Ensino Médio a música e a moda no Primeiro e Segundo Reinado no Brasil	2020	Aula Histórica	- Cognição histórica situada na ciência de referência; - Didática da História, consciência histórica e Cultura histórica; - Relação entre a práxis e a ciência da História; - Investigação das carências de orientação e interesses em relação ao conteúdo da História a ser trabalhado; - Princípios da metodização da História; - Categoria “sentido” como conceito chave na aprendizagem histórica; - Narrativas.

FONTE: O autor (2023).

É possível perceber por meio do quadro apresentado que estas pesquisas utilizaram elementos constituintes das metodologias citadas, que contribuíram para o meu trabalho como professor em sala de aula e para as discussões referentes à criação de possibilidades para a produção de conhecimentos.

Em relação às investigações desenvolvidas pelos pesquisadores vinculados ao LAPEDUH/PPGE/UFPR é apresentado outro quadro com pesquisas que desenvolvi com estudantes do Ensino Médio inspiradas em leituras e em elementos constituintes dessas investigações.



QUADRO 4 – PESQUISAS, INSPIRAÇÃO E ELEMENTOS INSPIRADORES

PESQUISAS	ANO	INSPIRAÇÃO	ELEMENTOS INSPIRADORES
A música como fonte histórica em sala de aula	2010	Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular.	- A importância da música na vida dos estudantes; - Gostos musicais dos estudantes; - Música como fonte histórica - Relação entre música e conteúdo curricular.
A independência do Brasil: aprendizagem histórica e consciência histórica	2018	A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos	- Contextualização teórica da consciência histórica e sua relação com a formação do pensamento histórico e da cognição histórica; - Valorização da cultura histórica no interior da cultura escolar; - Relação entre cultura jovem e conhecimento histórico; Investigação das respostas dos estudantes sobre a independência do Brasil.
Atribuição de sentidos: a práxis como fundamento metodológico	2021	Cinema e Educação Histórica: jovens e sua relação com a história em filmes.	- A linguagem fílmica como fonte histórica; - Relação entre conteúdo curricular e narrativa fílmica; - Aprendizagem referenciada na cognição histórica situada na literacia histórica e na teoria da consciência histórica; - Linguagem fílmica para discutir questões teóricas da História e da Literatura.
A crise política, econômica e social na Venezuela no olhar de estudantes do Ensino Médio	2021	A formação histórica ( <i>Bildung</i> ) como princípio da Didática da História no Ensino Médio	- Reflexões sobre a práxis em sala de aula; - Sistematização e possibilidades da pesquisa-ação - Professores como intelectuais;

FONTE: O autor (2023).

Por meio do quadro apresentado é possível perceber que os elementos inspiradores presentes nas investigações desenvolvidas pelos pesquisadores do LAPEDUH/PPGE/UFPR forneceram subsídios teóricos para o trabalho com fontes históricas diversificadas, para a compreensão de conceitos, para reflexões sobre professores como intelectuais e sobre a práxis em sala de aula.

Cabe, neste momento, destacar que as reuniões do grupo de Educação Histórica também foram muito importantes neste contexto. Pelas funções que elas exercem. Pelo seu caráter aberto e libertador, pelos momentos de elaboração, de diálogos efetivos sobre as experiências e suas relações com a teoria.

As considerações apresentadas neste e nos capítulos anteriores criaram possibilidades de avançar no entendimento sobre a atribuição de sentidos à

experiência humana no tempo, tendo a práxis como fundamento do método e da metodologia da Didática da História.

Nesse sentido, o próximo capítulo evidencia pesquisas empíricas desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio e com acadêmicos estagiários do curso de História da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A análise dos dados está fundamentada na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen relativa às operações mentais da constituição de sentido a experiência humana do tempo.

## **4 A RELAÇÃO ENTRE PRÁXIS E CIÊNCIA COMO FUNDAMENTO PARA A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS A EXPERIÊNCIA HUMANA NO TEMPO**

Neste capítulo são apresentadas reflexões teóricas e metodológicas sobre a consciência histórica e a constituição de sentidos a experiência humana no tempo a partir da práxis de estudantes do Ensino Médio. Para tanto, evidencia inicialmente a teoria da consciência histórica de Rüsen (2015, p. 42), referente às operações mentais da constituição de sentido a experiência humana do tempo “experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação”. Esta teoria fundamenta a análise dos dados empíricos coletados a partir dos princípios investigativos da Pesquisa Qualitativa (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005).

Posteriormente, são descritos e analisados 4 (quatro) estudos empíricos desenvolvidos nos anos de 2019 e 2021 sobre atribuição de sentidos à experiência humana no tempo, tendo como ponto de partida os interesses e carências relacionados a práxis de estudantes que cursavam o Ensino Médio de um colégio da região Leste da cidade de Curitiba-PR.

Importante destacar que neste capítulo é apresentado também um estudo realizado em 2021 com acadêmicos estagiários do curso de História da Universidade Federal do Paraná (UFPR), momento da produção da tese e de seus estágios e regências com estudantes do Ensino Médio.

### **4.1 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO À EXPERIÊNCIA DO TEMPO**

Epistemologicamente a teoria da consciência histórica delineada por Jörn Rüsen (2010a) discute questões referentes à formação do pensamento histórico e as razões de sua existência na relação com a práxis humana. Segundo o autor, esta consciência é constituída de situações genéricas e elementares da vida prática humana, que levam os homens a interpretarem o mundo e a si mesmos orientando-os intencionalmente no tempo. O que fundamenta essa concepção é a tese de que o homem para poder viver no mundo, isto é, relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo não pode tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas interpretá-los de acordo com suas intenções de ação e paixão (RÜSEN, 2010a, p. 55-57).

Desta forma, o homem deve interpretar e agir intencionalmente superando pela ação as condições que se apresentam a ele e a seu mundo a cada momento, nas palavras de Rösen (2010a, p. 57) esse “superávit intencional do agir humano” possibilita ao homem superar sua “carência estrutural”, pois ao satisfazer determinadas carências surgem novas carências e novas interpretações.

Nesse sentido, esse superávit “inclui uma relação do homem com seu tempo na qual se enraízam as operações práticas da consciência histórica”. Sua manifestação ocorre quando “os homens têm de dar conta das mudanças temporais de si e do mundo mediante seu agir e sofrer”. Nesse instante as “mudanças tornam-se conscientes como experiências perante as quais o homem tem de formular intenções, para poder agir nelas e por causa delas”, isso significa que o homem precisa definir um quadro interpretativo do que experimenta de si e de seu mundo para poder agir ao longo do tempo (RÜSEN, 2010a, p. 57-58).

Portanto, o tempo como intenção e o tempo como experiência são dois tipos de consciência do tempo, isto significa que a consciência histórica é uma operação mental com a qual o homem articula em sua vida prática humana, a relação entre experiência do tempo e intenção no tempo. Essa operação mental pode ser caracterizada como “*orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo*”. Realiza-se quando o homem articula experiências e intenções referentes ao tempo e organiza as intenções determinantes de seu agir de forma que elas não sejam levadas ao absurdo no decorrer do tempo, isto é, interpretando as experiências do tempo em relação ao que se deseja para além das condições e contingências dadas da vida (RÜSEN, 2010a, p. 58-59).

Outra característica da consciência histórica está relacionada à operação mental da “constituição do sentido da experiência do tempo”. Nela, “as experiências do tempo são interpretadas com relação às intenções do agir e, enquanto interpretadas, inserem-se na determinação do sentido do mundo e na auto-interpretação do homem, parâmetros de sua orientação no agir e no sofrer” (RÜSEN, 2010a, p. 59).

Desta forma, segundo Rösen (2015, p. 42) esses processos mentais podem “ser desmembrados em quatro componentes naturalmente independentes, mais ainda, imbricados: experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação,” para este autor, essas atividades podem ser retratadas em uma sequência temporal:

[...] a geração histórica de sentido é posta em movimento, inicialmente, pela *experiência* de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos e carece, por conseguinte, em uma segunda etapa, de *interpretação*. Essa interpretação se insere, em uma terceira etapa, na *orientação* cultural da existência humana, em seu ordenamento. No quadro dessa orientação, a irritação, causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras, pode ser controlada. Da experiência interpretada do tempo podem surgir, no quadro mesmo da orientação, *motivações* para o agir humano. (RÜSEN, 2015, p. 43).

É possível perceber que a experiência ou percepção está relacionada a atribuição de sentido por meio da ruptura e da diferença temporal, ou seja, o “tempo se rompe” dividindo-se em um antes e um depois uma determinada experiência histórica, processo que desafia o homem a orientar sua vida prática por meio de uma representação do curso do tempo que faça surgir uma significação no encadeamento dos acontecimentos variáveis. A diferença temporal motiva o pensamento histórico a pensar a relação tempo distante e tempo presente, já que um acontecimento passado não pode ser experimentado diretamente, pois tal experiência é constantemente mediada por algo desse passado que ainda subsiste no presente (RÜSEN, 2015, p. 44-46).

A diferença temporal experimentada necessita ser interpretada de modo que os homens possam ordená-la em suas vidas. Esse processo ocorre quando a diferença temporal é integrada em uma representação ampla do processo temporal que define a orientação cultural da vida humana. Seu sentido está vinculado à leitura e ao entendimento do passado, atribuindo aos fatos significado histórico, evidenciando o que é e o que não é importante, descobrindo interesses e motivações em determinados contextos históricos. Ao interpretar a diferença temporal a experiência histórica pode vincular-se com eficiência na orientação existencial dos homens (RÜSEN, 2015, p. 46-47).

Por meio da interpretação, a experiência histórica torna-se saber histórico e passa a fazer parte do cenário cognitivo humano ficando disponível para fins de orientação. A orientação e sua relação com a vida prática pode fortalecer o poder das tradições e aprofundar o controle das elites, ou romper este poder a fim de viabilizar novas orientações. Além de orientar o homem no mundo, a orientação histórica leva-o a compreender a sua própria identidade. Ao lidar com o eu humano no campo de sua temporalidade, a orientação proporciona ao eu no “fluxo do tempo em que se encontra e com o qual tem de lidar, um ponto de referência que torna

possível a vida – vida com a qual o eu tem sempre de se haver, a cada instante” (RÜSEN, 2015, p. 47-48).

As orientações culturais se ampliam até a dimensão da mentalidade humana formando motivações para o agir, como impulsos da vontade. O saber histórico modificado nesta dimensão assume uma funcionalidade mais prática, podendo pela emoção, pela autoafirmação individual ou coletiva, cometer atos a partir de uma identidade nacional historicamente articulada ou por interpretações históricas relacionadas a crenças religiosas. Mas este saber também pode ser utilizado como meio de prevenção contra excessos e para motivar a vontade de mudar. Cabe destacar a importância do papel das emoções na transformação do saber histórico apto em orientar em motivações, pois são elas que mediam o pensamento e a vontade e impulsionam e direcionam o conhecimento histórico (RÜSEN, 2015, p. 49).

A forma de expressar estas operações mentais da consciência histórica é por meio da narrativa, pois segundo Rüsen (2010a, p. 153-154) narrar a partir do tempo é um modo próprio de argumentação racional da constituição de sentido sobre a experiência do tempo, visto que os acontecimentos e suas particularidades são situados em sua própria temporalidade, assim suas especificidades não desaparecem, mas aparecem como uma mudança temporal reconstituível. Ao reconstituir mentalmente esta mudança temporal atribui-se significado para a compreensão e interpretação dos processos de evolução no tempo, no qual os sujeitos da narrativa vivem.

Nesta perspectiva, percebe-se que a constituição de sentido da narrativa histórica está vinculada à experiência do tempo, de forma que o “passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea” (RÜSEN, 2010a, p. 155). Ainda de acordo com o autor, o sentido produzido pela narrativa histórica fundamentado na experiência do tempo realiza-se em quatro planos:

a) no da percepção de contingência e diferença no tempo; b) no da interpretação do percebido mediante a articulação da narrativa; c) no da orientação da vida prática atual mediante os modelos de interpretação das mudanças temporais plenos da experiência do passado e, por fim, d) no da motivação do agir que resulta dessa orientação. (RÜSEN, 2010a, p. 155-156).

Portanto, sentido é a conexão interna entre as quatro operações mentais. Ele as vincula em uma unidade que possibilita ao homem interpretar e compreender a si mesmo e o mundo em que vive em sua dimensão temporal, isto significa que “sentido é o critério fundamental, com o qual o homem tanto regula sua relação para consigo mesmo e para com os outros, quanto decide sobre suas intenções e sobre a intencionalidade de sua vontade” (RÜSEN, 2015, p. 42).

#### 4.2 ESTUDOS E REFLEXÕES SOBRE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS A PARTIR DA PRÁXIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Nos anos de 2019 e 2021 foram desenvolvidos quatro estudos de natureza empírica e interpretativa com estudantes que cursavam o Ensino Médio em um colégio da rede privada situado na região Leste da cidade de Curitiba-PR. A escolha do colégio foi balizada por duas questões: 1. Possibilidade de desenvolver investigações na perspectiva do professor pesquisador de sua própria práxis; 2. Continuidade da pesquisa, tanto no período mais forte da Pandemia no Brasil e no mundo por meio do “SARS-CoV-2, o vírus causador da COVID-19” (OPAS/OMS, 2021, não paginado)<sup>6</sup>, quanto na etapa de retorno das aulas presenciais concomitante às aulas *online*.

A partir dessas questões, este momento da pesquisa é caracterizado como procedimento metodológico relacionado ao polo técnico da estratégia da pesquisa-ação, modalidade importante para atender as preocupações e demandas dos professores e de sua profissão. Ao investigar a própria ação educativa, e nela intervir, nos tornamos autoconscientes em relação às situações em que estamos inseridos. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação é emancipatória, pois no processo educativo os participantes estão no centro desse conjunto de relações, não são simplesmente objetos de análises, mas sim sujeitos ativos, cognoscentes, não só produtos da história educativa, mas também seus agentes (IBIAPINA; BANDEIRA, 2016, p. 262).

O método e a metodologia utilizados para o desenvolvimento dos estudos estão fundamentados na concepção de aprendizagem histórica pautada em uma

---

<sup>6</sup> Para saber mais consultar o site da Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde: <https://www.paho.org/pt/noticias/1-6-2021-oms-anuncia-nomenclaturas-simples-e-faceis-pronunciar-para-variantes-interesse-e>

cognição própria da ciência da História. A importância da definição da concepção de aprendizagem, segundo Schmidt (2020, p. 65) é o “ponto de partida e pressuposto orientador do método de ensino da História, bem como a sua complexidade e diversidade de abordagens, tendo em vista a sua relação com a ciência de referência”.

Nessa perspectiva, os estudos foram desenvolvidos por meio de fontes históricas multiperspectivadas a partir de interesses e carências relacionados à práxis dos estudantes sobre uma temática relacionada ao conteúdo curricular. Nesse percurso, é de extrema importância a valorização dos conhecimentos dos estudantes e participação deles na produção do conhecimento histórico.

Os objetivos estão relacionados ao entendimento de como a práxis de estudantes do Ensino Médio fundamenta o método e a metodologia da Didática da História na atribuição de sentidos a experiência humana no tempo.

Para atingir os objetivos propostos, os estudos foram pautados nos princípios investigativos da Pesquisa Qualitativa de natureza empírica e interpretativa a partir de instrumentos contendo fontes e questões que analisadas e interpretadas possibilitaram a formulação de hipóteses. A expressão interpretativa engloba uma diversidade de abordagens e o sentido destas não se situam “no plano dos procedimentos ou técnicas, mas sim no próprio objeto de análise e dos postulados a ele ligados” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p. 31-32).

O primeiro estudo<sup>7</sup> surge a partir da divulgação abundante, nas mídias (internet, televisão, jornais, entre outros), de uma grave crise econômica, política e social na Venezuela no final de 2018 e início de 2019, com muitos confrontos entre grupos de pessoas que apoiavam o governo e outros que eram contra. Os conflitos se intensificavam e causavam grandes migrações de pessoas para vários países da América Latina, inclusive para o Brasil.

Esta divulgação levou o assunto para dentro do ambiente escolar, ao chegar à sala de aula, fui questionado a dar minha opinião sobre esses acontecimentos. Não expressei minha opinião, pois percebi o interesse dos estudantes e a possibilidade de desenvolver um trabalho com fontes históricas que apresentassem

---

<sup>7</sup> Publicado como artigo na Revista *Brazilian Journal of Development* com o título *A crise política, econômica e social na Venezuela no olhar de estudantes do Ensino Médio*. Para acessar o artigo completo: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/30327>.



perspectivas diversificadas sobre a Venezuela. Para tanto, busquei subsídios no aporte teórico e metodológico da Educação Histórica e na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen tendo como referência a sua matriz da Didática da História.

O objetivo foi entender que sentidos históricos 37 estudantes que cursam a 2ª Série do Ensino Médio de um colégio da região Leste da cidade de Curitiba-PR iriam apresentar em suas narrativas sobre a crise política, econômica, social na Venezuela e qual a relação com a sua práxis por meio da possibilidade da/as escolha/as da/as fonte/s históricas.

O estudo foi de cunho qualitativo e a metodologia desenvolvida por meio de um instrumento composto de 2 (duas) partes: a primeira, continha 9 (nove) fontes históricas<sup>8</sup> que foram selecionadas por mim e apresentavam temáticas sobre alguns momentos da história da Venezuela. As fontes utilizadas foram:

Sobre Juan Guaidó, presidente autoproclamado, selecionei 2 (duas) matérias de jornais *on-line* intituladas: 1. *Crise na Venezuela: quem é Juan Guaidó, presidente autoproclamado que quer tirar Nicolás Maduro do Poder?* Matéria sem autoria do site BBC NEWS Brasil; 2. *Juan Guaidó é banido de cargos públicos na Venezuela por 15 anos*, matéria sem autoria do site do CartaCapital.

Em relação aos Russos na Venezuela separei 2 (duas) matérias de jornais *on-line* cujos títulos são: 1. *Presença de militares russos na Venezuela faz parte de acordo de cooperação: segundo fonte ouvida pelo Brasil de Fato, o acordo existe há meses e possui uma agenda contínua*, matéria de Fania Rodrigues do jornal Brasil de Fato; 2. *Trump diz que militares russos devem deixar a Venezuela: presidente dos EUA se encontrou com Fabiana Rosales, mulher do líder da oposição e autodeclarado presidente interino da Venezuela, Juan Guaidó*, matéria sem autoria do site G1 MUNDO.

Para a presença de Chineses na Venezuela selecionei 2 (duas) matérias de jornais *on-line* intituladas: 1. *Ajuda humanitária enviada pela China chegou à Venezuela, diz regime de Nicolás Maduro: avião com 65 toneladas de medicamentos e produtos médicos chegou ao principal aeroporto do país. Oposição liderada por Juan Guaidó vê chegada com ceticismo*, matéria sem autoria do site G1 MUNDO; 2. *Crise na Venezuela: quais são os interesses da China no país latino-americano?* Matéria de Tamara Gil do BBC NEWS Brasil.

---

<sup>8</sup> ANEXO 1 – A CRISE POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIAL NA VENEZUELA NO OLHAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO, p. 132.

Sobre o Bloqueio Comercial selecionei 3 (três) matérias de jornais *on-line* cujos títulos são: 1. *Crise na Venezuela: como a estratégia de Trump no país se assemelha à antiga política dos EUA para Cuba*, matéria de Gerardo Lissardy do BBCNEWS/Brasil; 2. *Sanções dos EUA contra a Venezuela causaram perda de 3 milhões de empregos em 5 anos: segundo relatório, embargos aplicados entre 2013 e 2017 geraram prejuízo estimado em cerca de 350 bilhões de dólares*, matéria de Tiago Angelo do jornal Brasil de Fato; 3. *Crise na Venezuela: Por que sanções econômicas de Trump desagradam investidores de Wall Stree – Desde o passado, a Venezuela tem deixado de pagar títulos das dívidas do país, cuja maioria dos portadores são investidores e fundos do coração do capitalismo, nos Estados Unidos*, matéria sem autoria do site BBC NEWS Brasil.

As fontes selecionadas foram apresentadas e analisadas junto aos estudantes em sala de aula, para que eles percebessem possíveis relações com os conteúdos curriculares Democracia, Imperialismo e Guerra Fria. Após este momento foi distribuída a segunda parte do instrumento, uma ficha<sup>9</sup> com a questão: *A partir das fontes históricas apresentadas elabore uma narrativa sobre os motivos da crise na Venezuela.*

Esta questão foi elaborada no intuito de levar os estudantes a utilizarem seus “acervos do saber histórico” (RÜSEN, 2012, p. 96-99), pois poderiam escolher fonte/s que haviam sido analisadas, discutidas e comentadas em sala de aula para a elaboração de suas narrativas, ou seja, seria possível produzir suas narrativas com sentidos atribuídos a partir da sua práxis.

Para análise das narrativas utilizei o aporte teórico da consciência histórica de Jörn Rüsen, relativo às quatro operações mentais da constituição de sentido “experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação” (RÜSEN, 2015, p. 42). Assim como também a categoria cultura histórica, que segundo Rüsen (1994, p. 4) é “uma articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma determinada sociedade”, sendo capaz de orientar quando viabiliza a interpretação de experiências com o passado humano “de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro” (RÜSEN, 2015, p. 217).

---

<sup>9</sup> APÊNDICE 1 – A CRISE POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIAL NA VENEZUELA NO OLHAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO, p. 125.

A seguir são apresentadas algumas narrativas elaboradas pelos estudantes<sup>10</sup> que foram analisadas por meio deste aporte teórico:

A Venezuela está passando por uma crise política e social, decorrente da seguinte situação: o país tem/tinha um presidente, Nicolás Maduro, que em 2018 tentou a reeleição; em 2019 Juan Guaidó se autodeclarou presidente e foi apoiado por diversos países (tipo Brasil e EUA). Mas o antigo não aceitou sair. O país já não é uma democracia, mas um presidente continuou sem ter sido reeleito mudou um pouco os ares. Estão ocorrendo muitos protestos violentos e parte da população tenta fugir desta ditadura e violência, fora a fome (esta decorrida de bloqueios comerciais: muito produto para vender, sem ter como fazê-lo, causa a falta de dinheiro para a comida pra população). Eu diria que países como EUA estão ajudando mais pela quantidade de petróleo que vão conseguir do que bondade (se é que há alguma). Não sei muito sobre russos e chineses no país. (R. R.).

Percebe-se que para construir sua narrativa a estudante busca argumentos nas fontes que apresentavam o apoio dos Estados Unidos e do Brasil a Juan Guaidó. Ao mencionar que o país já não é uma democracia e um presidente continuou sem ter sido reeleito relaciona a crise a estas questões. Quando ela escreve eu diria que países como EUA estão ajudando mais pela quantidade de petróleo que vão conseguir do que bondade, é possível perceber elementos de sua cultura histórica na interpretação dos interesses e das lutas pelo poder econômico entre os seres humanos ao longo do tempo.

A Venezuela está sendo usada como playground das grandes potências. Quando a Rússia e a China chegaram com a ajuda de “bom coração”, elas na verdade estavam batendo no peito e pisando no pé dos EUA. Como sempre os Estados Unidos estão tentando abater um país subdesenvolvido com muitos recursos, quebrando-os até a submissão, se tiver resistência, ou destruir e implantar o governo desejado. Em resumo, a Venezuela virou palquinho para as potências, indiretamente, se ameaçarem, a lá Guerra Fria mesmo. Enquanto os ricos brigam, o povo venezuelano sofre com o governo, com a fome, com a falta de liberdade. (F. S. R.).

Nesta narrativa é possível perceber que as ideias da estudante estão bem articuladas em relação aos contextos do presente e do passado, pois quando menciona que a Venezuela está sendo usada como playground das grandes potências e que virou palquinho para as potências, indiretamente, se ameaçarem, a lá Guerra Fria mesmo, ela interpreta sua experiência histórica adquirida ao longo de sua caminhada acadêmica e passa a discutir a crise na Venezuela a partir de

---

<sup>10</sup> Buscando preservar a identidade do/as estudantes serão mantidos somente as iniciais de seus nomes.

algumas questões que se mantêm presentes sobre o período da Guerra Fria. Desta forma, o sentido histórico presente na narrativa desta estudante está relacionado à interpretação de sua experiência histórica que se converte em saber histórico orientando a sua práxis.

A Venezuela esta passando por sérios problemas como corrupção, conflitos internos e políticos ruins afundando cada vez mais o país. A população de lá a grande parte do lugar está querendo sair do país para ter uma vida melhor e sobreviver. O país não consegue crescer economicamente, pois há uma quantia muito grande de petróleo, mas o país não consegue vender e nem melhorar a sua situação. (M. G. P. M.).

Ao analisar esta narrativa percebe-se que o estudante relaciona a crise na Venezuela a problemas como corrupção, conflitos internos e políticos incompetentes e por mais que tenha uma grande riqueza pautada no petróleo, estes fatores não deixam o país crescer economicamente e, por isso, a população está querendo sair do país para ter uma vida melhor e sobreviver, porém não busca argumentos nas fontes históricas para entender porque a Venezuela não consegue vender seu petróleo. O sentido histórico presente nesta narrativa está relacionado à experiência histórica interpretada na qual ocorre uma identificação cultural em relação a questões sobre corrupção, conflitos internos e políticos medíocres, fatores vistos como responsáveis pela saída de grande parte da população e pela estagnação econômica do país.

A minha opinião é que Nicolás Maduro estragou a Venezuela entrando na presidência, várias fotos chocantes circulam pela internet, de pessoas comendo lixo, passando fome. E ele vai lá e fecha a fronteira com o Brasil, deixando as pessoas presas naquela pobreza. Venezuela chegou a esse ponto por conta dos bloqueios comerciais, quem não vende, não compra. A inflação do país chegou a 1.000.000%, é um absurdo. (E. K.).

A estudante relaciona a crise na Venezuela a dois fatores, o primeiro está associado à entrada de Nicolás Maduro à presidência e o segundo aos bloqueios comerciais, seus argumentos estão pautados em algumas fontes históricas e, desse modo a estudante justifica sua opinião na elaboração da narrativa. Ao escrever que várias fotos chocantes circulam pela internet, de pessoas comendo lixo, passando fome, demonstra que o sentido e a relação com a sua vida prática estão associados a elementos de sua cultura histórica. Essa experiência possibilita que a jovem

estudante seja capaz de atribuir sentido de orientação julgando-se motivada para elaborar sua narrativa.

Um assunto que tentam esconder ao máximo a verdadeira situação, mas sabemos que a felicidade não habita aquele país. Eu tive a oportunidade de fazer amizade com uma venezuelana e entender um pouco o sofrimento que eles passam lá que a fez vir para o Brasil, que sabemos que não é o melhor país para se morar, mas comparado com a realidade daquele país aqui é muito melhor. Antes era um país normal, mas depois que o atual presidente entrou no poder ele trouxe o socialismo como uma ideia boa e começou a pegar propriedades particulares e falava que seria do governo, sem a possibilidade dos donos recusar, e assim o país foi ficando pobre, mas sempre com o governo colocando venda nos olhos como se fosse algo ok até que alguns não quiseram ficar quietos e foram para rua, muitos morreram ou foram presos tudo pela liberdade. Muitos passando fome e sem lugar para morar tentaram fugir do país, muitos filhos ficaram longe de seus pais, pois muitos trabalhadores não conseguiram sair do país. A Venezuela tem muita oportunidade de ser um país rico porque é um dos maiores portadores de petróleo, mas uma pessoa errada no poder destrói muitas vidas. (A. E).

Quando a estudante menciona que é um assunto que tentam esconder a verdadeira situação, que a felicidade não habita aquele país e que teve a oportunidade de fazer amizade com uma venezuelana, ela interpreta a experiência desta colega já que ela não experimentou este acontecimento para elaborar sua narrativa.

Outra questão a destacar refere-se ao pensamento de que antes a Venezuela era um país normal, mas depois que o atual presidente entrou no poder ele trouxe o socialismo como uma ideia boa e começou a pegar propriedades particulares, por meio dessa ação o país foi ficando pobre, até que algumas pessoas foram para a rua, muitos morreram ou foram presas, tudo pela liberdade e ainda cria uma expectativa de melhora no futuro quando comenta que a Venezuela tem muita oportunidade de ser um país rico porque é um dos maiores portadores de petróleo, mas uma pessoa errada no poder destrói muitas vidas. O sentido histórico da crise na Venezuela está mediado pela experiência histórica de sua amiga que interpretada passou a orientar temporalmente e criou motivações para a elaboração de sua narrativa, já que, não buscou argumentos em nenhuma fonte histórica apresentada no instrumento de pesquisa.

Partindo do princípio que é um país pequeno e o único produto próprio relevante para exportação internacional é o petróleo a Venezuela deveria investir bastante nas boas relações comerciais e “amigas” com todos os países. A massa política venezuelana deveria entender sua capacidade

produtiva e driblar qualquer divergência ideológica interna para garantir o bom desenvolvimento dos seus recursos básicos (alimentação, geração de empregos, saúde, educação e etc.) para sua população. (G. L.).

Nesta narrativa, quando o estudante comenta que para o bom desenvolvimento dos recursos básicos como alimentação, geração de empregos, saúde, educação etc., a Venezuela deveria manter boas relações comerciais e amigas com todos os países e, que deveria driblar qualquer divergência ideológica interna, ele interpreta suas experiências históricas criando expectativas futuras em relação à saída da crise e o bem-estar de sua população.

A Venezuela tem a característica econômica e estatal socialista muitos acham que é comunista porém é diferente, pois no socialismo possui um líder ditador controlador e o comunismo ocorre um processo governado pelo povo sem Estado. Na Venezuela ocorre uma ditadura com o líder ditador Maduro, porém o presidente proclamado pelos países como Brasil e Estados Unidos foi Juan Guaidó, que foi banido do cargo público, pois havia recebido dinheiro de fontes nacionais e internacionais. A Venezuela por ser socialista vem recebendo muita pressão dos capitalistas com ameaças como o Bloqueio comercial que ocorreu em Cuba, isto é não podendo fazer comércio com o exterior capitalista como os Estados Unidos. No dia 23 de janeiro foi proclamado o Juan Guaidó como presidente e no mesmo mês os Estados Unidos e o Brasil estavam fazendo pressão e ameaça de invasão, porém isso não pôde ser concluído pela introdução de outros socialistas como China e Rússia que tem um poder maior. (Y. J.).

O estudante em sua narrativa demonstra alguns elementos que não estão nas fontes apresentadas, por exemplo, quando menciona que a Venezuela tem a característica econômica e estatal socialista e que muitas pessoas acham que é comunista e complementa, no socialismo possui um líder ditador controlador e o comunismo ocorre um processo governado pelo povo sem Estado. Neste momento, ele interpreta suas experiências passadas referente a estes conceitos históricos que passam a orientar sua busca por argumentos plausíveis para discutir em sua narrativa o Bloqueio comercial a Cuba, imposto pelos Estados Unidos em meados do século XX, assim como também, a pressão e a ameaça de invasão a Venezuela que, segundo o estudante, só não pôde ser concluída pela introdução de outros socialistas como China e Rússia que tem um poder maior.

Após a categorização e análise das narrativas desenvolvidas pelos estudantes, foi oportunizado aos mesmos, em sala de aula, a compreensão do processo desenvolvido no estudo bem como, algumas reflexões sobre a atribuição de sentidos a crise política, econômica e social na Venezuela e a relação com as

suas práxis. Discutimos também alguns conceitos, motivos das escolhas das fontes para a produção de suas narrativas.

O desenvolvimento deste estudo, desde a apresentação, análise das fontes históricas até o momento das discussões e reflexões referentes aos sentidos atribuídos pelos estudantes à crise política, econômica e social na Venezuela e a relação com as suas práxis foram de 06 (seis aulas). Mesmo com a finalização dessas discussões, as aulas continuaram com debates e reflexões relacionando as fontes históricas e as narrativas desenvolvidas pelos estudantes com os conteúdos curriculares Democracia, Imperialismo e Guerra Fria.

Importante destacar algumas considerações a partir deste estudo. Ele surgiu a partir da relação entre a práxis e a ciência da História, já que o ponto de partida foi o interesse por parte dos estudantes em saber minha opinião sobre os acontecimentos na Venezuela referentes à crise política, econômica e social. Com base nestes interesses, busquei subsídios nos pressupostos teóricos e metodológicos das pesquisas em cognição histórica, também denominada Educação Histórica, cujos fundamentos estão pautados na epistemologia e na filosofia da História. As investigações neste campo buscam compreender e valorizar as ideias dos estudantes e a partir dos interesses e carências realizar intervenções por meio de fontes históricas diversificadas que estimulem a reflexão e leve-os a percorrerem o processo da produção do conhecimento histórico.

Para entender que sentidos históricos os estudantes apresentavam em suas narrativas após o trabalho com fontes sobre a crise política, econômica e social na Venezuela e qual a relação com a vida prática deles utilizei a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, tendo como referência a sua matriz da Didática da História e as quatro operações mentais da constituição de sentido específica, dedicada à experiência do tempo.

Em relação aos conhecimentos históricos que os estudantes possuíam sobre a crise política, econômica e social na Venezuela, foi possível perceber a influência dos meios de comunicação, como televisão e internet, assim como a conversa com colegas imigrantes e, principalmente, o conhecimento adquirido no ambiente escolar.

Sobre os motivos que levaram os estudantes escolherem as fontes históricas, percebe-se que grande parte destes está vinculada à interpretação de suas experiências que geraram um sentido e uma orientação temporal, assim como, a

uma identificação por meio de alguns elementos da cultura histórica destes estudantes. Desta forma, os sentidos atribuídos relacionados à práxis deles se deu a partir da escolha da/s fonte/s e da interpretação de suas experiências históricas e culturais, que orientaram temporalmente e motivaram a elaboração de suas narrativas.

O segundo estudo<sup>11</sup> teve início a partir da apresentação aos estudantes do Planejamento e dos conteúdos curriculares Primeiro e Segundo Reinado no Brasil, que seriam trabalhados no 3º Trimestre. Nesse momento eles puderam apresentar propostas para elaboração das atividades, trabalhos e avaliações que iriam compor o Planejamento.

Os estudantes comentaram que gostariam de saber mais sobre este período e se podiam escolher temáticas relacionadas a estes conteúdos curriculares que não estavam presentes na apostila e na plataforma educacional utilizada por eles. Respondi que sim e percebi que as escolhas estavam relacionadas à música e a moda no Primeiro e Segundo Reinado no Brasil. Os interesses e carências apresentadas pelos estudantes me levaram a pesquisar e selecionar fontes históricas relacionadas a estas temáticas.

O objetivo foi compreender que sentidos históricos relacionados à práxis seriam atribuídos por 39 estudantes que cursavam a 2ª Série do Ensino Médio a música e a moda no Primeiro e Segundo Reinado no Brasil por meio da possibilidade da/as escolha/as da/as fonte/s histórica/s, para a elaboração de suas narrativas. O estudo foi de natureza qualitativa tendo como referências a “Matriz Disciplinar da Didática da História” de Jörn Rüsen, (2016, p. 25) e a proposta da “Aula Histórica” de Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2020, p. 133).

Para o seu desenvolvimento foi elaborado um instrumento composto de 2 (duas) partes. A primeira apresentava 10 (dez) fontes históricas<sup>12</sup>, dessas, 7 (sete) eram músicas: 1. *Se me Desses um Suspiro*; 2. *Se Queres Saber a Causa (1824)* de Joaquim Manuel; 3. *O Guarani (1870)* de Antônio Carlos Gomes; 4. *Atraente (1877)*; 5. *Sultana (1878)*; 6. *Não insistas, rapariga (1887)*; 7. *Corta-Jaca/Gaúcho (1895)* de Francisca Edwiges Neves Gonzaga mais conhecida como Chiquinha Gonzaga.

---

<sup>11</sup> Publicado como artigo nos *Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História* com o título *Os sentidos atribuídos por estudantes do Ensino Médio a música e a moda no Primeiro e Segundo Reinado no Brasil* Para acessar o artigo completo:

<https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/anais/trabalhos/trabalhosaprovados?simposio=241>  
<sup>12</sup> ANEXO 2 – OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO A MÚSICA E A MODA NO PRIMEIRO E SEGUNDO REINADO NO BRASIL, p. 134.



Sobre a moda feminina e masculina no Primeiro e Segundo Reinado, foram selecionadas 3 (três) fontes históricas: 1. *Moda e elegância nos tempos imperiais*; 2. *A moda, as cores e a representação feminina no Segundo Reinado (Rio de Janeiro, 1840-1889)*; 3. *A moda feminina no Primeiro Reinado*.

Após a apresentação, audição e análise das fontes históricas junto aos estudantes em sala de aula, a segunda parte do instrumento foi distribuída, uma ficha<sup>13</sup> que continha a questão: *A partir das fontes históricas apresentadas, elabore uma narrativa sobre o Primeiro e Segundo Reinado no Brasil*.

Para análise das narrativas utilizei o aporte teórico da consciência histórica de Rüsen, relativo às operações mentais da constituição de sentido do tempo “experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação” (RÜSEN, 2015, p. 42).

O primeiro momento da análise das fichas pautou-se na separação das fontes históricas escolhidas pelos estudantes para desenvolverem suas narrativas, como podemos ver na tabela a seguir:

TABELA 1 – FONTES HISTÓRICAS UTILIZADAS PELOS ESTUDANTES

FONTES	QUANTIDADE
Músicas	13
Moda masculina	18
Moda feminina	14
TOTAL	45

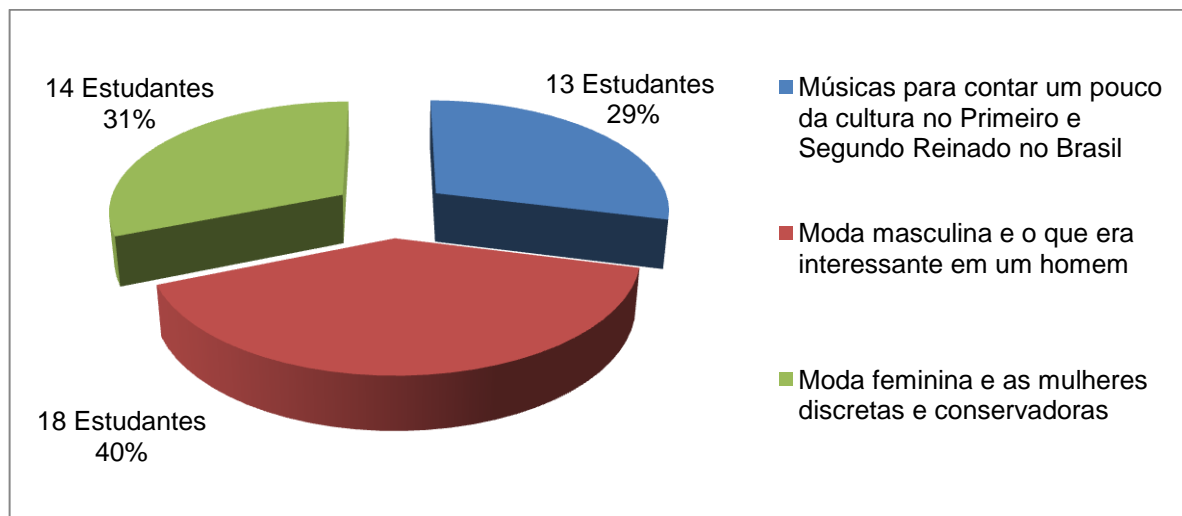
FONTE: O autor (2020).

A partir da Tabela sobre as fontes históricas usadas para o desenvolvimento de narrativas pode-se perceber a diferença entre o número de estudantes que participaram da pesquisa e as fontes escolhidas por eles. Este fato ocorreu porque alguns escolheram mais de uma fonte para a elaboração de suas narrativas.

O segundo momento buscou compreender o que motivou os estudantes a escolherem uma ou mais fontes históricas para a elaboração de suas narrativas. O resultado possibilitou a criação de 3 (três) categorias principais:

<sup>13</sup> APÊNDICE 2 – OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO A MÚSICA E A MODA NO PRIMEIRO E SEGUNDO REINADO NO BRASIL, p. 126.

GRÁFICO 1 - MOTIVOS QUE NORTEARAM AS ESCOLHAS DAS FONTES HISTÓRICAS



FONTE: O autor (2020).

A partir do gráfico sobre o que motivou os/as estudantes a escolha de uma ou mais fontes históricas para a elaboração de suas narrativas é possível perceber que das 39 narrativas analisadas, 13 estudantes escolheram as fontes musicais para contar um pouco da cultura no Primeiro e segundo Reinado no Brasil, 18 selecionaram as fontes sobre moda masculina para evidenciar o que era importante em um homem e 14 optaram pelas fontes referentes à moda feminina para destacarem a discrição e o conservadorismo feminino. A seguir são apresentadas as 3 categorias e algumas narrativas que possibilitaram reflexões em relação aos sentidos atribuídos relacionados à práxis destes estudantes.

Músicas para contar um pouco da cultura no Primeiro e Segundo Reinado no Brasil

No 1º e no 2º Reinado as músicas populares eram o Folclore brasileiro com temas dramáticos, óperas também eram grande destaque e vale lembrar das marchas de carnaval, algo que muitas vezes a gente não esperava, mas que surpreende. Diferente dos estilos de músicas que estamos acostumados pelo fato de ter muitas variedades por ser mais fácil hoje em dia deixar uma música popular. (A. E. O.)

É possível perceber que os motivos para a escolha das fontes estão relacionados ao entendimento no que diz respeito aos temas das músicas populares e a surpresa sobre as marchas de carnaval no Primeiro e Segundo Reinado. Desta forma, a estudante ao interpretar as fontes históricas escolhidas orienta-se em relação ao tempo passado e ao tempo presente entendendo as diferenças de estilos musicais de épocas distintas.

A cultura de antigamente é bem diferente de hoje em dia, entretanto ainda precisa ser valorizada suas vestes eram diferentes e de certa forma elegante, nem todos usavam vestidos de festas e roupas de gala (de antigamente), os homens atraentes, geralmente sobrecasaca completa e outros acessórios. Havia bailes famosos no 2º Reinado. Suas músicas, estilo clássico e digamos 'pagode' de antigamente, um dos compositores de Óperas foi Antônio Carlos Gomes, que era brasileiro, mas se destacou na Europa. Hoje em dia há vários gêneros musicais, tanto de clássico, há pop e rock e vários outros estilos. Para mim a cultura de antigamente em geral, é interessante e sempre deveria permanecer, uma parte no mundo. (M. A.)

Nesta narrativa a estudante escolhe as fontes históricas para discutir a valorização da cultura, e ao focar nas fontes musicais, ela interpreta e faz relação com a atualidade. Ao mencionar que a cultura de antigamente é diferente, interessante e que sempre deveria permanecer uma parte no mundo, ela reflete sobre o tempo distante, entende o tempo presente e cria perspectivas para o tempo futuro.

#### Moda masculina e o que era interessante em um homem

Amigo, vou te contar um pouco sobre a moda masculina e o que era considerado atraente em um homem no período imperial. Os jovens deveriam ter classe, bons modos, ser inteligente (logo deveriam estudar), saber outras línguas (principalmente o francês), se vestir bem. Esses fatores que despertavam o interesse das mulheres ricas que eles queriam casar. A vestimenta ideal envolvia: calças sociais, coletes, fraques, gravatas, basicamente um traje social completo. Em relação ao comportamento dos homens a maior diferença da atualidade, seria que o homem reconheça que as mulheres têm tantas responsabilidades quanto eles, e que merecem tanto respeito quanto. (M. E. M.)

Quando a estudante escreve que vai contar um pouco sobre a moda masculina e o que era atraente em um homem do período imperial, ela interpreta as fontes históricas, se orienta no tempo e a cria motivações para evidenciar questões relacionadas aos jovens do período imperial e ao reconhecimento de que as mulheres possuem tantas responsabilidades quanto eles e, por isso, merecem tanto respeito quanto, ou seja, questões relacionadas à sua práxis.

Cara amiga, como sabe venho estudando sobre a moda no século XIX e decidi vir lhe contar um pouco sobre. Houve uma certa confusão com a chegada da realeza portuguesa. O que chama a atenção das mulheres nessa época era uma pessoa com inteligência e elegância, e não se importavam muito com trajes caros. Homens vestiam trajes que acompanhavam cartola e bengalas, já as mulheres vestiam vestidos vindos da Europa. Os padrões não mudaram muito nos dias de hoje, mas claro que

de roupas sim, mas nós mulheres ainda procuramos homens com inteligência e elegância. (L. A. G.)

Ao escrever o que chama a atenção das mulheres nessa época era uma pessoa com inteligência e elegância, que os trajes caros não eram muito importantes e que nós mulheres ainda procuramos homens com inteligência e elegância, a estudante se identifica com o pensamento das mulheres apresentado nas fontes e faz uma relação com a sua práxis.

#### Moda feminina e as mulheres discretas e conservadoras

No segundo reinado os tecidos que chegavam no Rio de Janeiro, eram importados e vinham pelo porto, normalmente os trajes eram mais puxados para o preto e branco, diferente dos de hoje em dia que são mais coloridos e chamativos. No segundo reinado as mulheres eram mais discretas para tudo, inclusive para a moda. (R. B.).

Nesta narrativa o estudante interpreta as fontes apresentadas sobre a moda feminina e revela que o motivo de sua escolha está relacionado à diferença na discricção das roupas e das mulheres do Segundo Reinado e da atualidade.

Meu caro colega, no primeiro reinado a moda feminina era usar vestidos leves com capas ou mantilhas negras, e elas não usavam espartilhos. No Brasil não existia fábricas de têxtil, então a maioria das roupas eram feitas pelas próprias mulheres. Nessa época as mulheres esperavam homens respeitosos, que se vestissem bem e falassem bem, já os, homens esperavam lindas damas, com longos vestidos e com uma boa comunicação. Em comparação aos tempos atuais, as preferências dos homens e das mulheres quase são as mesmas. Antigamente as mulheres preservavam seus corpos, diferente de hoje em dia que elas já gostam de mostrar seus corpos. (K. F. S.).

Na escrita desta narrativa, o estudante apresenta os motivos que o levaram a escolher as fontes históricas sobre a moda e o que se esperava e se espera de homens e mulheres, ou seja, algumas questões do passado que estão presentes na atualidade, mas que existe diferença em relação à exposição do corpo feminino. Desta forma, demonstra elementos de um pensamento conservador.

Próximo ao final do trimestre foi elaborado um Seminário sobre o Primeiro e Segundo Reinado no Brasil. Nesse momento, os estudantes puderam discutir as contribuições da música e da moda para o estudo destes conteúdos curriculares, os motivos das escolhas das temáticas e fontes históricas para a elaboração de suas

narrativas bem como, a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico relacionado às suas práxis.

Neste estudo foi possível perceber que apesar de seu desenvolvimento ser de 4 (quatro) aulas, contadas a partir da apresentação, audição e análise das fontes históricas, as discussões sobre as contribuições das temáticas música e moda para o estudo dos conteúdos curriculares Primeiro e Segundo Reinado no Brasil desenvolveram-se em todo o trimestre.

Algumas considerações podem ser apontadas a partir deste estudo: 1. O ponto de partida para a realização desse estudo foi à contribuição dos estudantes na elaboração do Planejamento referente aos conteúdos históricos que seriam trabalhados no 3º Trimestre; 2. Ao demonstrarem interesses e carências sobre a moda e a música no Primeiro e Segundo Reinado no Brasil, foram selecionadas, apresentadas, ouvidas e analisadas fontes históricas diversificadas e, para entendimento sobre os sentidos atribuídos a partir da práxis dos estudantes foi dada a possibilidade da escolha de uma ou mais fontes para a elaboração de suas narrativas; 3. O estudo apontou que a/s escolha/s da/s fonte/s histórica/s estavam vinculadas à interpretação ou percepção de experiências que geraram orientações e motivações para o desenvolvimento das narrativas; 4. Em relação ao referencial teórico e metodológico, as contribuições foram importantes para teorizar e desenvolver a metodologia utilizada neste estudo. 5. A investigação dos interesses e carências dos estudantes possibilitou a seleção dos conceitos substantivos e epistemológicos, assim como a seleção de fontes históricas que foram trabalhadas.

O terceiro estudo<sup>14</sup> foi desenvolvido com 42 estudantes, que cursavam a 1ª série do Ensino Médio no mês de outubro de 2019, momento em que o colégio estava todo decorado para a celebração do *Halloween* e os estudantes viam este momento com entusiasmo e curiosidade. Percebendo o interesse deles selecionei fontes históricas, que apresentavam perspectivas diversificadas e que pudessem fomentar discussões relacionadas ao conteúdo curricular Idade Média na Europa. Nele, busquei compreender que sentidos históricos os estudantes apresentavam em suas narrativas sobre as diferentes formas de ver a vida e a morte e qual a relação

---

<sup>14</sup> Apresentado no *Workshop de Pesquisa O professor de História é pesquisador? Pesquisa em ensino: desafios contemporâneos para a cultura escolar*, realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR) com o título *A vida e a morte no olhar de estudantes do Ensino Médio: cultura e preconceito*.

com as suas práxis por meio da possibilidade da/as escolha/as da/as fonte/s históricas.

Para tanto, foi pautado nos referenciais teóricos e metodológicos da Educação Histórica e na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen. O estudo foi de cunho qualitativo e a metodologia foi desenvolvida por meio de um instrumento composto de 2 (duas) partes. A primeira continha 3 (três) fontes históricas<sup>15</sup> que selecionei, apresentei, foram assistidas e analisadas junto aos estudantes: 1. *A verdadeira história do Halloween*, Documentário (42'58") que aborda as origens e a história desta celebração; 2. *África, exóticas tradições – Os rituais fúnebres*, Documentário (20'18") que apresenta uma pequena comunidade de pescadores no país de Gana, costa Oeste do continente africano e sua tradição de comemorar a vida a partir da morte; 3. *Dia de los Muertos*, Curta Animação (3'07") sobre uma menina mexicana e sua visita a terra dos mortos, nela aprende o significado da celebração do feriado naquele país.

A segunda, uma ficha<sup>16</sup> com a questão: *A partir das fontes históricas apresentadas escolha uma ou mais e elabore uma narrativa sobre as formas de ver a vida e a morte*. Semelhante ao estudo anterior, a elaboração da segunda parte do instrumento está relacionada ao entendimento sobre os sentidos atribuídos a partir da práxis dos estudantes por meio da possibilidade da/as escolha/as da/as fonte/s, para a elaboração de suas narrativas.

A tabela a seguir apresenta as fontes históricas escolhidas pelos estudantes para a elaboração de suas narrativas:

TABELA 2 – FONTES HISTÓRICAS ESCOLHIDAS PELOS ESTUDANTES

FONTES	QUANTIDADE
<i>A verdadeira história do Halloween</i>	11
<i>África, exóticas tradições – Os rituais fúnebres</i>	28
<i>Dia de los Muertos</i>	14
TOTAL	53

FONTE: O autor (2020).

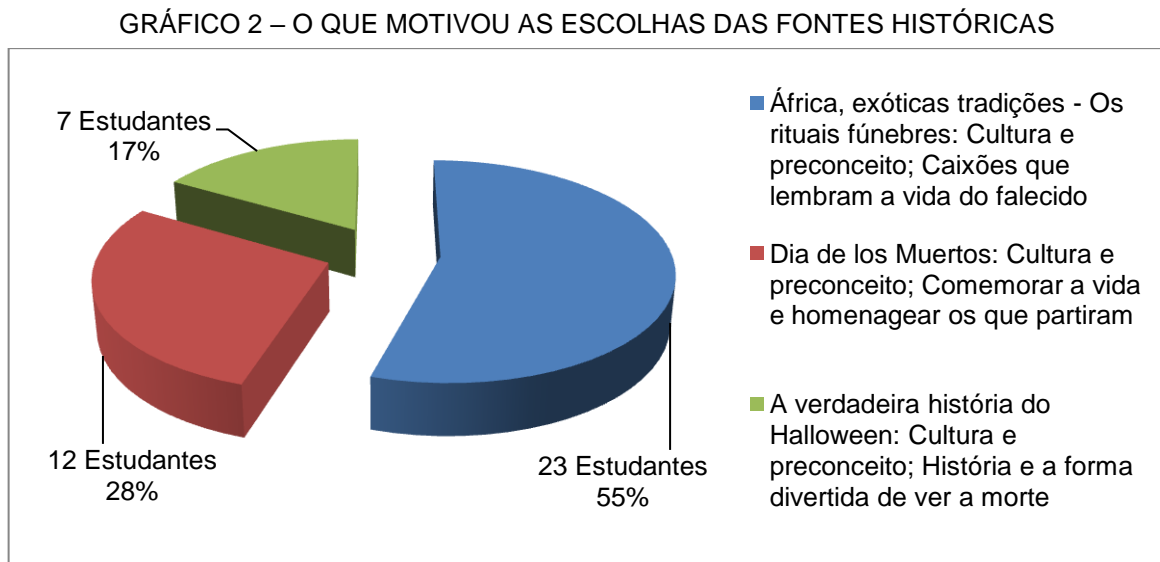
<sup>15</sup> ANEXO 3 – A VIDA E A MORTE NO OLHAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: CULTURA E PRECONCEITO, p. 136.

<sup>16</sup> APÊNDICE 3 – A VIDA E A MORTE NO OLHAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: CULTURA E PRECONCEITO, p. 127.

Ao analisar os dados da tabela, percebe-se uma diferença entre o número de estudantes envolvidos na pesquisa e o número de fontes selecionadas. Esta desigualdade ocorreu, porque alguns escolheram mais de uma fonte para o desenvolvimento de suas narrativas.

Desta forma, foi possível perceber que os estudantes participantes da pesquisa selecionaram as seguintes fontes: 11 *A verdadeira história do Halloween*, 28 *África, exóticas tradições – Os rituais fúnebres* e 14 *Dia de los Muertos*.

A partir desses dados, o passo seguinte teve por objetivo entender o que motivou essas escolhas. O resultado possibilitou a criação de 3 (três) categorias que podem ser observadas no gráfico a seguir:



FONTE: O autor (2020).

A partir do gráfico sobre o que motivou a escolha de uma ou mais fontes históricas para a construção de suas narrativas, foi possível perceber que das 42 apresentadas, 23 selecionaram a fonte *África, exóticas tradições* e discutiram a cultura e o preconceito a partir da cerimônia com caixões que lembravam a vida do falecido, 12 optaram pela fonte *Dia de los Muertos* e debateram a cultura e o preconceito em relação a uma festa alegre e divertida e 7 escolheram a fonte *A verdadeira história do Halloween* para abordarem a cultura, o preconceito, a história e também a forma divertida de ver a morte.

As categorias criadas a partir dos motivos das escolhas de fontes históricas para a elaboração de narrativas apresentaram os conceitos Cultura, Cultura histórica e Preconceito. Nesse sentido, entendo a necessidade de um breve estudo sobre

esses conceitos como subsídio teórico que somado à teoria da consciência histórica podem me fornecer elementos para a análise das narrativas.

O desenvolvimento histórico da palavra cultura é bastante complexo. Segundo Raymond Williams (2007), a palavra foi usada em alguns momentos para referir-se a importantes conceitos em diversas e distintas disciplinas intelectuais e em vários sistemas de pensamentos diferentes e incompatíveis. Inicialmente foi utilizada para se referir a um processo como cuidar de animais e colheitas. Atualmente, nas ciências sociais se reconhece três categorias de seu uso:

(i) Substantivo independente e abstrato que descreve um processo de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético; [...] (ii) substantivo independente, quer seja usado de um povo, um período, um grupo ou da humanidade em geral; [...] (iii) substantivo independente e abstrato que descreve as obras e as práticas da atividade intelectual e, particularmente, artística. (WILLIAMS, 2007, p. 121).

Diante dessa complexidade é possível entender que na arqueologia e na antropologia cultural a referência à cultura ou a uma cultura aponta inicialmente a produção material, enquanto nos estudos culturais e na história, a referência “indique fundamentalmente os sistemas de significação ou simbólicos” (WILLIAMS, 2007, p. 121).

Desta forma, pensar a cultura de modo restrito e específico às ciências humanas segundo Jörn Rüsen (2014, p. 196) é a resposta que os seres humanos “dão a si próprios ao lidarem com a natureza, com o seu próprio mundo social e consigo mesmos e com os outros seres humanos, quando perguntam pelo sentido de sua vida e querem organizá-la de modo que faça sentido”, ou seja, os homens precisam entender a si mesmos, seu mundo e os outros homens com quem convivem.

Nesta perspectiva, pode-se supor que existe uma cultura histórica “capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro” (RÜSEN, 2015, p. 217).

Ao discutir questões relacionadas à cultura histórica, seja ela individual ou coletiva criam-se possibilidades do entendimento de tradições, costumes e preconceitos. Segundo Jaime Pinsky (2014, p. 7), por meio das discussões em sala



de aula sobre preconceitos rompe-se com os paradigmas de que no Brasil não existia preconceito, que o brasileiro era cordial e que éramos uma “ilha de tolerância num mundo intolerante”. Atualmente é possível perceber que isso é uma ilusão e que o “monstro da intolerância pode mudar de cara” e estar mais perto do que imaginamos. Ainda para o autor, o preconceito é a

[...] própria discriminação (discriminação é o preconceito em ação) ganham terreno quando falamos da suposta inferioridade da mulher com relação ao homem, do velho com relação ao jovem, do índio em relação ao branco. Se a mulher tem menos força do que o homem, possui por outro lado mais resistência e vive mais. Além disso, do ponto de vista intelectual não há nenhuma diferença provada entre eles. Se o jovem tem a pele mais lisa e mais vigor, perde em experiência e em tolerância e mesmo o mito da criatividade exclusivamente juvenil pode ser questionado por homens que fizeram suas descobertas ou criaram suas obras já na velhice, como Goethe, Leonardo da Vinci e mesmo Albert Sabin. (PINSKY, 2014, p. 7).

Por meio do exposto, é possível pensar que existe um discurso preconceituoso a partir de um prejulgamento generalizado que muitas vezes é exteriorizado de várias formas e que está presente em nosso cotidiano, pois “vemos todos os dias manifestações de preconceito de raça, cor, categoria social ou cultural e tantas outras” (LEME, 2014, p. 39).

A seguir são apresentadas 6 (seis) narrativas elaboradas pelos estudantes que demonstram alguns elementos que motivaram as escolhas das fontes históricas:

#### África, exóticas tradições – Os rituais fúnebres: Cultura e preconceito

Há muito preconceito por causa das diversas culturas, não há compreensão e empatia. Na cultura da África, as pessoas veem a vida como uma passagem e comemoram quando alguém falece como forma de respeito a essa pessoa e é um ritual muito comum por lá. Essa cultura é comum, e deve ser respeitada, pois há muita história e lembranças nesse ritual. (G. L.).

Quando a estudante menciona que há muito preconceito por causa das diversas culturas e que se deve compreender e colocar-se no lugar do outro respeitando essa diversidade, ela condena o preconceito, pois, “subentende-se que todo julgamento de valor deve preceder de um conhecimento prévio, não de suspeitas ou intuições ou lugares-comuns” (GOMES, 2014, p. 50).

África exóticas tradições – Os rituais fúnebres: Caixões que lembram a vida do falecido

No vídeo apresentado sobre a África – Gana, relata como as pessoas lidam com a morte de seus parentes, uma parte da família chora enquanto a outra parte dança, e celebram a vida. Os caixões são feitos totalmente diferentes do que acostumamos ver, eles possuem várias formas, de animais, alimentos, objetos, a tradição diz que a pessoa quando morre, deve ser enterrada em algo que lembre a vida que levou, exemplo se a pessoa que morreu tivesse sido um piloto, o caixão deve ser em forma de avião, e só é feito depois que a pessoa morre. (L. H.).

Ao mencionar que os caixões são produzidos de modo totalmente diferente de nossa cultura, que possuem várias formas como de animais, alimentos, objetos e que pela tradição dessa região da África a pessoa que morreu deve ser enterrada em algo que lembre a vida que levou, pode-se perceber que a fonte escolhida pelo estudante está relacionada à dimensão estética de sua cultura histórica, porque nesta dimensão o critério de sentido é denominado de “beleza” já que o formato dos caixões falou ao espírito e à sensibilidade do estudante orientando a sua práxis (RÜSEN, 2015, p. 231).

#### *Dia de los Muertos: Cultura e preconceito*

Diante das fontes apresentadas a cultura do feriado do dia dos mortos me chama mais a atenção, pois o jeito deles comemorarem este dia é levado de uma forma leve e alegre. Onde todos visitam seus entes queridos falecidos e os fazem altares colocando lá flores, comidas que o falecido gostava entre outras coisas, pois acreditam que nesse dia os espíritos vêm para a “Terra” para comemorarem juntos mais uma vez. Ainda há preconceito pelo fato de ser um costume diferente onde ao invés de lamentar, a morte é celebrada com várias festas. A cultura mexicana como todas as outras culturas tem vários aspectos diferentes da nossa cultura e o que é necessário e essencial é ter respeito. (G. Z.).

Nesta narrativa observa-se que a escolha da fonte histórica foi motivada pela forma leve e alegre da cultura mexicana comemorar o feriado do dia dos mortos, porém menciona que há preconceito por ser um costume diferente que ao invés lamentar, a morte é celebrada com várias festas. Nesse sentido, chama a atenção para as diferenças culturais e para a necessidade essencial do respeito.

#### *Dia de los Muertos: Comemorar a vida e homenagear os que partiram*

No Dia de *los Muertos* é uma celebração feita como uma verdadeira homenagem à aqueles que partiram. É uma celebração feliz, ao contrário da “celebração” que é feita aqui no Brasil, que se dá no Dia de Finados. Uma festividade celebrada desde os tempos mais remotos se trata de comemorar a felicidade de estar vivo e as lembranças que temos com os que partiram. A “festa” apresenta altares com fotos de falecidos, flores, muita cor e comida farta. Também apresenta oferendas, com o propósito de receber bem os mortos que chegam ao mundo dos vivos. (M. C.).

Ao analisar esta narrativa percebe-se que a escolha da fonte histórica foi motivada pela forma feliz de celebrar o *Dia de los Muertos*, ou seja, uma festa que comemora a felicidade de estar vivo e as lembranças que se tem dos que partiram. Desta forma, ao interpretar a fonte histórica relacionando a sua práxis, a estudante passa a se orientar culturalmente percebendo a diferença em relação ao Dia de Finados no Brasil.

#### A verdadeira história do *Halloween*: Cultura e preconceito

A morte é algo que está na vida de todos, e todos precisam lidar, mas como cada um irá lidar depende de sua cultura e visão de mundo. Se compararmos a cultura do *Halloween* com a cultura dos povos da África conseguimos perceber como cada um vê a questão da morte e da vida, no *Halloween* tratam mais como histórias de terror e assustar as pessoas, não deixa de ser uma festa, mas uma festa com lendas, monstros, fantasmas e abóboras. Logo na cultura africana eles comemoram a vida e a morte juntos, entendem que a morte não é somente tristeza mas o motivo de comemorar a vida, como a cultura do *Halloween*, para nós, é algo mais comum, acabamos julgando e não entendendo outras culturas e celebrações. Existem tantas culturas históricas que não sabemos ou procuramos estudar que viramos pessoas preconceituosas e de mente pequena, nosso mundo é tão grande e tão rico que não damos toda atenção necessária. (A. E.).

Ao escrever que a morte é algo que está na vida de todos e que cada um irá lidar com ela de acordo com a sua cultura e visão de mundo, a estudante demonstra alguns argumentos relacionados à sua práxis que serão utilizados em sua narrativa. Quando apresenta uma análise comparativa, sobre a forma com que a vida e a morte são vistas na cultura do *Halloween* e na cultura da pequena vila de pescadores em Gana na África, é para dizer que existem tantas culturas históricas que se não procurarmos estudar acabamos julgando e nos tornando pessoas preconceituosas e de “mente pequena”. Desta forma, a estudante escolheu as fontes históricas para elaboração de sua narrativa motivada pela luta contra o preconceito em relação à diversidade e riqueza cultural mundial.

A verdadeira história do *Halloween* – História e a forma diferente e divertida de ver a morte

Vou contar um pouco sobre o *Halloween* para você, surgiu nos Estados Unidos em 1840, através de irlandeses que fugiam da fome que o país estava passando, assim levaram essa tradição, porém a crença em bruxas chegou através dos primeiros colonizadores, o dia das bruxas virou 31 de outubro por conta disso. Algumas pessoas podem achar essa tradição inútil, porém, ela pode servir para unir as pessoas, trazer felicidade e ainda ser divertido para crianças. O *Halloween* mostra de uma forma diferente isso de

a vida e a morte, olham na brincadeira e tentam deixar assustador esses “mortos” para ser divertido, e assim indo buscar doces e ver novas fantasias assustadoras que levam a morte de forma normal, mas por trás, há vida, então tendo um bom significado, você com certeza iria adorar isso, não é mesmo? (K. F.).

Quando a estudante menciona que vai contar um pouco sobre o *Halloween*, ela passa a narrar o contexto histórico desta tradição para justificar sua importância. Ao escrever que por meio de fantasias assustadoras e doces, a questão da vida e da morte é vista de forma divertida e diferente que pode servir para unir as pessoas, proporcionar felicidade e ainda ser divertido para as crianças, que há vida por trás desta tradição. Percebe-se que o motivo da escolha da fonte histórica está relacionado à sua práxis. Nesta narrativa a relação presente e passado ocorre quando a estudante escreve a história desta tradição e ao registrar que com certeza a pessoa destinatária iria adorar o *Halloween* e sua forma divertida de ver a vida e a morte, ela perspectiva o futuro.

Após o processo de análise e categorização das narrativas desenvolvidas pelos estudantes, os resultados foram apresentados em sala de aula. Neste momento, eles puderam discutir as contribuições de suas escolhas para o estudo da Idade Média na Europa, refletir sobre os conceitos de cultura, cultura histórica e preconceito bem como, compreender o processo teórico e metodológico sobre atribuição de sentidos relacionados às suas práxis. O período de desenvolvimento do estudo foi de 6 (seis) aulas contadas a partir da apresentação e análise das fontes históricas até o momento das discussões e reflexões.

Por meio deste estudo foi possível perceber que no processo de ensino e aprendizagem em História pautado na relação práxis e ciência da História, o ponto de partida está relacionado aos interesses e carências que os estudantes apresentaram, pois são eles que direcionaram o percurso em direção ao método da ciência histórica, ou seja, o “mesmo processo constitutivo da produção do conhecimento histórico. Neste caso, por exemplo, o trabalho com fontes históricas torna-se fundamental como princípio do método de ensino” (SCHMIDT, 2019b, p. 29).

Nesta perspectiva, os referenciais teóricos e metodológicos trabalhados neste estudo possibilitaram a compreensão de conceitos que foram fundamentais para o desenvolvimento da metodologia e da análise das narrativas e a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen referente à constituição de sentido à

experiência do tempo proporcionou o entendimento sobre os processos mentais da constituição de sentido específico do pensamento histórico.

Em relação aos interesses dos estudantes sobre as diferentes formas de ver a vida e a morte, o trabalho com as fontes históricas multiperspectivadas apresentou um excelente resultado, pois possibilitou a compreensão e o entendimento a respeito dos conhecimentos históricos que os mesmos possuíam e como estes motivaram as escolhas das fontes apresentadas para a elaboração de suas narrativas.

O material empírico coletado neste estudo permitiu a criação de categorias referentes ao/s motivos da/s escolha/s da/s fonte/s histórica/s para a compreensão dos sentidos históricos atribuídos pelos estudantes as diferentes formas de ver a vida e a morte relacionadas às suas práxis. O estudo apontou que os motivos das escolhas das fontes históricas em grande parte se deram por interpretações de experiências que geraram um sentido e uma orientação temporal demonstrando elementos da cultura histórica e da identidade destes estudantes.

O quarto estudo<sup>17</sup> ocorreu no ano de 2021, a partir de discussões desenvolvidas com 42 estudantes da 2ª Série do Ensino Médio referentes à retomada de conteúdos sobre os conceitos: Fontes Históricas, Evidências, Heurística, Narrativa Histórica, Explicação Histórica, Argumentação Histórica, Interpretação Histórica e Empatia Histórica.

A retomada ocorreu por meio de sites da *Web* que apresentavam fontes históricas diversificadas como documentários, filmes, pinturas e documentos escritos sobre conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula. Buscando problematizar e discutir essas fontes históricas, preparei alguns slides com textos relacionados aos conceitos que seriam trabalhados na retomada de conteúdo.

No momento da retomada houve questionamentos por parte dos estudantes em relação às diferenças entre narrativa histórica e narrativa histórica literária, ou seja, que elementos seriam comuns e quais seriam específicos. Percebendo o interesse dos estudantes e a possibilidade de um trabalho com fontes históricas, que evidenciassem elementos da literatura busquei subsídios nas teorias literárias por

---

<sup>17</sup> Publicado como resumo expandido nos *Anais da XV Semana de História, X Seminário de Estudos Étnico-Raciais e VII Jornada de Integração Graduação e Pós-Graduação*, com o título *Atribuição de sentidos: a práxis como fundamento metodológico*. Para acessar o trabalho completo: <https://evento.unicentro.br/anais/semanahistoriairati>

meio do auxílio da Professora de Língua Portuguesa S. M. N<sup>18</sup>. A professora me indicou leituras sobre alguns conceitos utilizados na literatura e oportunizou momentos de conversa para que eu pudesse esclarecer dúvidas.

O objetivo deste estudo foi compreender que sentidos históricos seriam atribuídos por 42 estudantes que cursavam a 2<sup>a</sup> Série do Ensino Médio a temáticas e fontes históricas relacionadas a conteúdos curriculares que seriam trabalhadas no trimestre. Neste estudo os estudantes puderam escolher as temáticas e selecionar as fontes históricas para a elaboração de suas narrativas.

Para tanto elaborei uma atividade dividida em duas partes. A primeira continha duas fontes históricas<sup>19</sup> que foram analisadas e discutidas com os estudantes em sala de aula na perspectiva dos conceitos históricos e literários: 1. Filme brasileiro *Narradores de Javé* (1h42min), produzido no ano de 2001. Nele um vilarejo chamado Javé está prestes a ser inundado por causa da construção de uma Usina Hidrelétrica. Para reverter esta situação era preciso escrever de modo científico a Grande História de Javé e, assim, o local seria considerado patrimônio histórico e cultural. Com esta intenção, alguns moradores são entrevistados. Nas narrativas apresentadas pelos personagens encontram-se elementos da história oral e da literatura como narrativa de memória; 2. Trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha, considerada como uma fonte histórica e também como uma narrativa de viagem na teoria literária.

A segunda parte da atividade consistia na elaboração de uma narrativa a partir da escolha de um tema relacionado aos conteúdos curriculares que seriam trabalhados no trimestre. Foi enfatizado que as narrativas deveriam apresentar características de uma narrativa histórica e de uma narrativa histórica literária. Poderia ser na forma escrita ou de vídeo a ser entregue na aula seguinte.

Após o recolhimento das narrativas iniciei o processo de análise e categorização por meio da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, relativa às quatro operações mentais da constituição de sentidos já mencionada e utilizada anteriormente nos outros estudos.

---

<sup>18</sup> APÊNDICE 4 – ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS: A PRÁXIS COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO, p. 128.

<sup>19</sup> ANEXO 4 – ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS: A PRÁXIS COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO, p. 137.

Para o entendimento e reflexões sobre as questões apontadas, acredito ser de extrema importância, a apresentação mesmo que extensa de uma parte da narrativa *La Bastille* elaborada pela estudante S. R.

Meu nome é Madeleine Roux Laviolette, filha de um soldado austríaco que foi morto por traição... Quando meu pai morreu, eu e minha mãe nos mudamos para a França para recomeçarmos nossas vidas. Nossa adaptação foi muito difícil e após a aliança da Áustria e França minha mãe voltou pra casa, mas eu fiquei. Um ano depois de começar a morar sozinha na França, eu conheci meu marido Henri Laviolette, general das tropas reais de Maria Antonieta e Luis Augusto. Era 1786, o país estava em crise, a hierarquia monarca e a Igreja Católica tomaram conta da nação... As pessoas começaram a ficar sem dinheiro e morrer de fome em meio as ruas, isso tudo enquanto o Clero e a Nobreza viviam suas vidas em abundância. No dia 17 de outubro de 1786 enquanto preparava *boeuf-bourguignon* para os soldados eu escutei uma conversa entre Amelie de Genebra – grã-duquesa da França – e Maria Antonieta – rainha da França – elas falavam sobre um rumor que estava rodando no ar: — Amelie, me conte sobre o que estava focando com as servas enquanto me trocavam as roupas! — Há rumores de que um dos soldados vai matar o Rei hoje à noite no baile de verão... — Oh meu deus! Corra avisar o rei que eu mesma vou falar com o general... Qual é o nome dele mesmo? — É Laviolette, Henri Laviolette. Minutos depois Maria chegou à instalação das tropas, e conversou com Henri. Eles resolveram dar a festa do mesmo jeito, com todas as saídas vigiadas e, portanto o Rei estaria protegido. No fim da noite descobriram que o rumor foi todo inventado e que o Rei estava a salvo... Mas por que criariam este rumor? O Rei era perfeito, não tinha nenhum motivo para tamanha perversidade. No outro dia de manhã contei a Henri minhas dúvidas e ele me contou o que ouviu alguns de seus soldados falarem em código inglês: "*Liberty, Equality, Fraternity. absolutism will not remain, power is in our veins*" que significa: "liberdade, igualdade, fraternidade. Absolutismo não permanecerá, o poder esta em nossas mãos": Alguns anos se passaram, já era julho de 1789 o plano estava em andamento de tomar a Bastilha, lá era onde teríamos pólvora para as armas que pegamos no ataque ao Hotel dos Inválidos e assim seguir com a revolução... Queríamos acabar com o absolutismo então todos nos juntamos em frente à Bastilha e o confronto começou, ocorreram mortes do nosso lado e do lado oposto. Penso que ganhamos, afinal de contas foi um marco histórico, o início de uma era que nem sabíamos que viria. Em agosto do mesmo ano marcamos uma assembleia com o rei pedindo a permissão para que todos pudessem ter seus devidos direitos igualitários, assim como nosso lema "*Liberté, égalité, fraternité*" que significava liberdade, igualdade, fraternidade. O rei negou o pedido e tomou todos os bens de alguns membros do clero que estavam do nosso lado, muitos nobres e padres fugiram e se mudaram para outros países. Este processo demorou cerca de dois ou três anos. Em 1791 foi feita a nova constituição, o governo foi transformado em monarquia constitucional, isso mudou para melhor... Pelo menos até 1792. Era 1792 quando "mudaram" o nome da assembleia para Convenção Nacional, dividiram dois grupos, os jacobinos - a classe média baixa da burguesia- e os girondinos – a classe alta da burguesia-... E estes ficaram responsáveis pelas convenções. Os jacobinos tomaram o poder e foi neste ponto que começou o terror... Nós queríamos a revolução, sem ser violenta ao ponto de matar multidões... Os jacobinos enlouqueceram e formaram praticamente uma ditadura, todos que andavam fora da linha, eram antirrevolucionários eram executados na guilhotina, em um ano ou menos a ditadura executou mais de vinte mil acusados na guilhotina. A época da guilhotina acabou em 1794, os girondinos tomaram o

poder e ficaram 5 anos no poder... Com todos estes mortos após o evento da Bastilha, nestes anos de ditadura perdi meu marido para a guilhotina, me casei outra vez e tive filhos e estes me deram lindos netos, que são a quem conto essa história, minha vida é boa... Mas todos os dias esta mesma pergunta vem até minha cabeça, valeu a pena a revolta? Tudo valeu a pena? (S. R.).

A análise desta narrativa possibilita reflexões sobre as características de uma narrativa histórica e de uma narrativa histórica literária, bem como sobre a atribuição de sentidos que motivaram a estudante na escolha do tema Revolução Francesa. Em relação à narrativa histórica é possível identificar marcadores temporais, espaciais, históricos, personagens, perspectivas históricas e identificação histórica. Quanto à narrativa histórica literária, segundo a estudante S. R., o “texto tem o intuito de levar conhecimento através de uma história, romantizando levemente o conteúdo e fontes históricas”, e destaca ainda que a história deste casal que planejou a revolução é narrada sob o “ponto de vista da mulher”.

No que diz respeito à atribuição de sentidos, percebe-se que a estudante escolheu a temática, as fontes históricas e literárias para o desenvolvimento da trama narrativística motivada pela identificação de elementos de sua cultura histórica e de sua práxis, por meio da interpretação da experiência ou percepção de um acontecimento do passado, neste caso a Revolução Francesa, e de elementos deste passado, que ainda permanecem no presente gerando sentidos, orientação temporal e cultural.

Após a análise e categorização das narrativas desenvolvidas pelos estudantes, foi realizado um seminário com o intuito de apresentar as narrativas e discutir os resultados de minha análise. Nesse momento, os estudantes puderam compreender o processo desenvolvido no estudo, refletir sobre a atribuição de sentidos a partir das escolhas de temas e fontes relacionadas aos conteúdos curriculares do trimestre e perceberem que também eram produtores de conhecimentos históricos.

O tempo de desenvolvimento do estudo com os estudantes, desde a retomada de conteúdos sobre os conceitos e competências do pensamento histórico até as apresentações, discussões e reflexões realizadas no seminário em sala de aula foi de 6 (seis) aulas.

Por meio dos quatro estudos evidenciados neste capítulo é possível constatar que possuem alguns pontos em comum: 1. Os estudos surgiram a partir



de interesses e carências apresentadas pelos estudantes, fatores que possibilitaram o desenvolvimento de trabalhos com fontes históricas diversificadas e multiperspectivadas, ou seja, relação entre a práxis e a ciência da História. 2. No que se refere aos conhecimentos históricos que os estudantes possuíam sobre as temáticas, foi possível identificar a influência do conhecimento adquirido no ambiente escolar e de elementos da sua cultura histórica. 3. Sobre os motivos que levaram os estudantes a escolherem as temáticas relacionadas aos conteúdos curriculares e fontes históricas, notou-se que estão vinculados à interpretação de suas experiências, que geraram sentidos, orientação temporal e, também, a identificação por meio de alguns elementos da cultura histórica destes estudantes.

A partir dos pontos em comum evidenciados nos estudos entendo a importância da criação de um quadro apresentando de forma resumida os motivos que desencadearam os estudos.

QUADRO 5 – ESTUDOS E MOTIVOS QUE DESENCADEARAM OS ESTUDOS

ESTUDOS/PUBLICAÇÃO	ANO	MOTIVOS QUE DESENCADEARAM OS ESTUDOS
Estudo 1 A crise política, econômica e social na Venezuela no olhar de estudantes do Ensino Médio	2019	Divulgação nas mídias (internet, televisão, jornais, entre outros) da crise política, econômica e social na Venezuela e questionamentos (interesses e carências) por parte dos estudantes em sala de aula sobre minha opinião.
Estudo 2 Os sentidos atribuídos por estudantes do Ensino Médio a música e a moda no Primeiro e Segundo Reinado no Brasil	2019	Apresentação aos estudantes do Planejamento e dos conteúdos curriculares Primeiro e Segundo Reinado no Brasil, que seriam trabalhados no 3º Trimestre. Nesse momento eles puderam apresentar propostas para elaboração das atividades, trabalhos e avaliações que iriam compor o Planejamento. Comentaram que gostariam de saber mais e se podiam escolher temáticas relacionadas a estes conteúdos curriculares. As escolhas estavam relacionadas à música e a moda no Primeiro e Segundo Reinado no Brasil.
Estudo 3 A vida e a morte no olhar de estudantes do Ensino Médio: cultura e preconceito	2019	Entusiasmo e curiosidade dos estudantes na decoração do colégio para a celebração do <i>Halloween</i> .
Estudo 4 Atribuição de sentidos: a práxis como fundamento metodológico	2021	Questionamento por parte dos estudantes na retomada de conteúdos em relação às diferenças entre narrativa histórica e narrativa histórica literária.

FONTE: O autor (2022).

O primeiro estudo surgiu a partir da divulgação nas mídias da crise política e social na Venezuela e do questionamento dos estudantes em relação a minha opinião. O segundo aconteceu por meio de escolhas de temáticas relacionadas aos conteúdos curriculares Primeiro e Segundo Reinado no Brasil. O terceiro foi desenvolvido a partir do entusiasmo e curiosidade dos estudantes na decoração do colégio para a celebração do *Halloween*, e o quarto estudo ocorreu diante dos questionamentos dos estudantes sobre as diferenças entre narrativa histórica e narrativa histórica literária.

A partir dos pontos em comum e dos motivos que desencadearam os estudos, apresento de forma resumida um quadro com os procedimentos metodológicos realizados neles.

QUADRO 6 – ESTUDOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Continua

ESTUDOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
Estudo 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionamentos (interesses e carências) dos estudantes em relação à crise política, econômica e social na Venezuela;</li> <li>- Selecionei fontes multiperspectivadas sobre alguns momentos históricos da Venezuela;</li> <li>- As fontes históricas foram apresentadas aos estudantes, analisadas e relacionadas a conteúdos curriculares (Democracia, Imperialismo e Guerra Fria);</li> <li>- Estudantes escolheram uma ou mais fontes históricas para a elaboração de suas narrativas sobre os motivos da crise na Venezuela;</li> <li>- Recolhimento das narrativas para análise e categorização;</li> <li>- Após a análise e categorização das narrativas desenvolvidas pelos estudantes, foi oportunizado aos mesmos, em sala de aula, a compreensão do processo desenvolvido no estudo bem como, algumas reflexões sobre a atribuição de sentidos a crise política, econômica e social na Venezuela e a relação com as suas práxis. Discutimos também alguns conceitos, motivos das escolhas das fontes para a produção de suas narrativas.</li> </ul>
Estudo 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuição dos estudantes na elaboração do Planejamento referente aos conteúdos históricos que seriam trabalhados no 3º Trimestre (Primeiro e Segundo Reinado no Brasil);</li> <li>- Selecionei fontes históricas a partir dos interesses e carências dos estudantes sobre a moda e a música no Primeiro e Segundo Reinado no Brasil;</li> <li>- As fontes históricas foram apresentadas, ouvidas e analisadas junto aos estudantes;</li> <li>- Estudantes escolheram uma ou mais fontes históricas para a elaboração de suas narrativas sobre o Primeiro e Segundo Reinado no Brasil;</li> <li>- Recolhimento das narrativas para análise e categorização;</li> <li>- Seminário discutindo as contribuições da música e da moda para o estudo do Primeiro e Segundo Reinado no Brasil, os motivos das escolhas das temáticas e fontes históricas para a elaboração de suas narrativas bem como, a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico relacionado às suas práxis;</li> </ul>

## QUADRO 6 – ESTUDOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conclusão

Estudo 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percebi o entusiasmo, a curiosidade e o interesse dos estudantes na decoração do colégio para a celebração do <i>Halloween</i>;</li> <li>- Selecionei fontes históricas que pudessem fomentar discussões relacionadas ao conteúdo curricular Idade Média na Europa;</li> <li>- Estudantes escolheram uma ou mais fontes históricas para a elaboração de suas narrativas sobre as formas de ver a vida e a morte.</li> <li>- Os resultados do processo de análise e categorização foram apresentados aos estudantes em sala de aula;</li> <li>- Neste momento, eles puderam discutir as contribuições de suas escolhas para o estudo da Idade Média na Europa, refletir sobre os conceitos cultura, cultura histórica e preconceito bem como, a compreenderem o processo teórico e metodológico sobre atribuição de sentidos relacionados às suas práxis.</li> </ul>
Estudo 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomada de conteúdos sobre os conceitos: Fontes Históricas, Evidências, Heurística, Narrativa Histórica, Explicação Histórica, Argumentação Histórica, Interpretação Histórica e Empatia Histórica;</li> <li>- Questionamentos por parte dos estudantes em relação às diferenças entre narrativa histórica e narrativa histórica literária, ou seja, que elementos seriam comuns e quais seriam específicos;</li> <li>- elaborei uma atividade dividida em duas partes. A primeira continha duas fontes históricas. A segunda parte da atividade consistia na elaboração de uma narrativa a partir da escolha de um tema relacionado aos conteúdos curriculares que seriam trabalhados no trimestre.</li> <li>- Análise e categorização das narrativas desenvolvidas pelos estudantes;</li> <li>- Realizado um seminário com o intuito de apresentar as narrativas e discutir os resultados de minha análise;</li> <li>- Nesse momento, os estudantes puderam compreender o processo desenvolvido no estudo, refletir sobre a atribuição de sentidos a partir das escolhas de temas e fontes relacionadas aos conteúdos curriculares do trimestre e perceberem que também eram produtores de conhecimentos históricos.</li> </ul>

FONTE: O autor (2023).

Por meio dos quadros apresentados é possível perceber que os estudos foram realizados em momentos diferentes e surgiram por motivos relacionados aos interesses e carências referentes à práxis dos estudantes. Apesar das diferenças apresentadas, o desenvolvimento dos estudos, a seleção de fontes e suas análises junto aos estudantes e a articulação das temáticas a conteúdos curriculares foi um processo intencionalmente planejado, com objetivos claros e precisos.

Em relação aos sentidos atribuídos pelos estudantes e a relação com a sua práxis, foi possível perceber que ocorreu a partir das escolhas de temáticas relacionadas aos conteúdos curriculares, de fontes históricas e da interpretação de suas experiências históricas e culturais, que orientaram temporalmente, na compreensão do passado a partir do presente com expectativas para o futuro e motivaram a elaboração de suas narrativas.

Importante destacar que o foco dos estudos não era o conteúdo substantivo (Crise na Venezuela, Primeiro e Segundo Reinado no Brasil entre outros) e sim a questão das operações mentais da consciência histórica de estudantes do Ensino Médio, referentes à atribuição de sentidos a experiência humana no tempo. Mas tenho consciência também de que a relação do conteúdo substantivo com a atualidade tem uma implicação na qualidade dos dados coletados, ou seja, o conteúdo substantivo e o momento que ele é utilizado traz uma especificidade na construção narrativa. Talvez em outro momento, quando o conteúdo substantivo não está em evidência, ao aplicar a mesma questão presente no instrumento de investigação, a elaboração das narrativas pelos estudantes seja diferente.

As reflexões apresentadas nos estudos desenvolvidos contribuem para pensar encaminhamentos metodológicos, que considerem a escolha por parte dos estudantes de uma ou mais temáticas e fontes históricas referentes aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula para a elaboração de suas narrativas, visto que, os motivos dessas escolhas evidenciam os sentidos atribuídos relacionados à práxis dos mesmos.

Portanto, é possível apontar que os estudos surgiram a partir dos interesses e carências dos estudantes sobre um tema. E foram esses interesses e carências que indicaram o método de ensino, pautado na concepção de aprendizagem centrada na cognição histórica e o encaminhamento metodológico que considera a escolha de temáticas e fontes históricas, relacionadas a conteúdos curriculares por parte dos estudantes para a elaboração de suas narrativas. As narrativas produzidas evidenciaram o/s motivo/s que levaram à/s escolha/s e assim, os sentidos relacionados à sua práxis. Assim a práxis dos estudantes fundamentou o método e a metodologia da Didática da História na atribuição de sentidos a experiência humana no tempo, a partir de seus interesses e carências.

#### 4.3 REFLEXÕES SOBRE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR ACADÊMICOS ESTAGIÁRIOS A PARTIR DE INTERESSES E CARÊNCIAS RELACIONADAS À PRÁXIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Em meados de 2021, a instituição em que trabalho como professor de História no Ensino Médio autorizou a participação de acadêmicos estagiários do curso de História da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Após os

encaminhamentos referentes à documentação serem aprovados, foi realizada a primeira reunião *on-line* via *Google Meet* no dia 23 de agosto de 2021 com duração de 1h40min.

Nesse encontro, foi criado um grupo no aplicativo *WhatsApp* para contato, apresentado o horário, a dinâmica das aulas híbridas (*on-line* e presencial) e a proposta de um estudo sobre as intervenções pedagógicas que seriam realizadas por eles e caso concordassem faria parte da minha pesquisa de doutorado sobre atribuição de sentidos à experiência humana no tempo, tendo a práxis como fundamento do método e da metodologia da Didática da História.

Neste momento, foi explicado que as intervenções pedagógicas deveriam estar pautadas nos interesses e carências que os estudantes apresentassem em sala de aula sobre os conteúdos curriculares que iriam ser trabalhados no terceiro trimestre. Comentei que este procedimento fazia parte da dinâmica e dos combinados para a elaboração de planejamentos trimestrais e que possibilitava o estudo de temáticas relacionadas aos conteúdos curriculares que não estavam presentes na Apostila utilizada pelos estudantes.

A justificativa para este estudo estar inserido na tese está relacionada ao momento de sua produção. Como supervisor de estágio<sup>20</sup> percebi nessa relação com os acadêmicos uma oportunidade de dividir o conhecimento sobre o método e o encaminhamento metodológico que considera a escolha de temas e de fontes históricas relacionadas ao conteúdo curricular, por parte dos estudantes para atribuição de sentidos a experiência humana no tempo além de receber deles um retorno sobre essa prática.

Os objetivos estão ligados a reflexões sobre a atribuição de sentidos à experiência humana no tempo, tendo à práxis de estudantes do Ensino Médio como fundamento do método e da metodologia da Didática da História.

Para tanto, está fundamentado nas discussões sobre a Didática da História, ou “ciência da aprendizagem histórica” (RÜSEN, 2016, p.16), como método de ensino defendido nesta tese e possíveis encaminhamentos metodológicos que valorizem os conhecimentos, os interesses, carências referentes à práxis dos estudantes, bem como, a participação deles na produção do conhecimento histórico.

---

<sup>20</sup> Nomenclatura utilizada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) na documentação sobre Estágio Supervisionado para definir o professor da Educação Básica que recebe estudantes estagiários.

Após o consentimento<sup>21</sup> por parte dos acadêmicos estagiários foram apresentados dois textos para leitura e discussões nos próximos encontros: o primeiro, denominado *Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?* (SCHMIDT 2009a). Texto que evidencia uma discussão teórica sobre o processo de ensino e aprendizagem em História, pautado na ciência da História. O segundo, o capítulo II intitulado *Os fundamentos do pensamento histórico* do livro *Teoria da história: uma teoria da história como ciência* de Jörn Rüsen (2015). Esse capítulo apresenta contribuições importantes para reflexões referentes ao pensamento histórico e a constituição de sentido dedicada à experiência do tempo.

Acadêmicos estagiários<sup>22</sup> que participaram do estudo:

- A. C. V. B.;
- R. M. R.;
- W. F. G. F.

O início do estudo ocorreu a partir da apresentação aos estudantes e acadêmicos estagiários do Planejamento e dos conteúdos curriculares que seriam trabalhados no 3º trimestre. Nesse momento, os estudantes foram convidados a participarem com sugestões em relação aos trabalhos, as avaliações (Provas), bem como, sobre algumas indicações em relação a temas vinculados aos conteúdos curriculares previstos para o trimestre. Nesse sentido, no dia 01 de setembro de 2021, os estudantes que estavam em sala de aula (presencial e *on-line*) apresentaram algumas temáticas que gostariam que fossem abordadas ao longo do 3º trimestre<sup>23</sup>, são elas:

1ª Série:

- Mulheres: Guerras (Monarquia);
- Interações entre os Reinos Africanos (dominação ou não);
- Crenças no período das navegações (Expansão ultramarina);
- Relações de poder (pessoais) entre membros da monarquia.

---

<sup>21</sup> APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, p. 129.

<sup>22</sup> Buscando manter o sigilo sobre as identidades dos professores estagiários, seus nomes foram suprimidos, ficando somente as iniciais.

<sup>23</sup> APÊNDICE 6 – INSTRUMENTO DE PESQUISA COM ACADÊMICOS ESTAGIÁRIOS, p. 130.

## 2ª Série:

- Doutrina Monroe;
- A tomada de decisões, poder e a participação da mulher na e pós-independência dos EUA;
- Imperialismo: o massacre de Ruanda;
- A mulher no Segundo Reinado no Brasil: participação política, trabalho, educação;
- Cotidiano no Segundo Reinado: moda, questão social e econômica, alimentação, higiene.

A partir das temáticas apresentadas pelos estudantes, foi realizada uma nova reunião com os acadêmicos estagiários no dia 13 de setembro de 2021 com duração de 1h20min, via *Google Meet*, para discutir os temas e suas relações com os conteúdos que seriam trabalhados no trimestre, o referencial teórico e metodológico apresentado anteriormente e a elaboração de intervenções pedagógicas e atividades com fontes históricas.

Nesse momento foi discutida a proposta do estudo, já comentada anteriormente e mencionado que poderiam escolher temáticas para a elaboração de intervenções pedagógicas e atividades com fontes históricas a partir das temáticas apresentadas pelos estudantes.

Como base nesse encontro, o acadêmico estagiário W. F. G. F. e a acadêmica estagiária A. C. V. B. desenvolveram intervenções e atividades que foram trabalhadas em sala de aula com estudantes da 2ª Série do Ensino Médio:

W. F. G. F. (22 de setembro de 2021):

- Aula - Doutrina Monroe;
- Atividade - Doutrina Monroe.

A. C. V. B. (29 de setembro de 2021):

- Aula - Guerra de Secessão e escravidão;
- Atividade – Guerra de Secessão e Racismo.

No dia 08 de outubro de 2021 ocorreu uma reunião com os acadêmicos estagiários, via *Google Meet* com duração de 1h, para discutir as aulas e as atividades realizadas pelos estudantes da 2ª Série do Ensino Médio e como elas

contribuíram para reflexões referentes a atribuições de sentidos a experiência humana no tempo, tendo a práxis como fundamento do método e da metodologia da Didática da História.

A partir dessas reflexões foi marcada uma nova reunião via plataforma *Google Meet*, que ocorreu no dia 26 de outubro de 2021 com duração de 2h, para discutir as próximas aulas, bem como, as atividades que seriam realizadas com os estudantes.

Encontros com os estudantes 1ª Série do Ensino Médio:

R. M. R. (03 de novembro de 2021):

- Aula – Reinos da África: a alternância de poder na bacia do rio Níger;
- Atividade – Os reinos da África Ocidental na bacia do Níger.

W. F. G. F. (10 de novembro de 2021) e A. C. V. B.:

- Aula – Imaginário, Colonizadores e Colonizados: Algumas questões sobre os indígenas e a invasão europeia;
- Atividade – Imaginário, Colonizadores e Colonizados.

Encontros com os estudantes 2ª Série do Ensino Médio:

R. M. R. (03 de novembro de 2021):

- Aula – Mulheres, africanos e afrodescendentes no Segundo Reinado e Primeira República;
- Atividade – "Mulheres, africanos e afrodescendentes no Segundo Reinado e Primeira República".

Com a finalização dos trabalhos desenvolvidos pelos acadêmicos estagiários no dia 26 de novembro de 2021, foi solicitado que os mesmos respondessem um questionário<sup>24</sup> que continha 02 (duas) questões:

1 – Escreva uma pequena narrativa evidenciando os motivos que levaram você escolher as temáticas (relacionadas com os conteúdos curriculares que seriam trabalhados no terceiro Trimestre de 2021) a partir das carências e interesses dos estudantes a fim de realizar intervenções pedagógicas na 1ª e na 2ª Série do Ensino Médio.

---

<sup>24</sup> APÊNDICE 7 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ACADÊMICOS ESTAGIÁRIOS, p. 131.



2 – Que reflexões você aponta sobre a metodologia que utiliza temáticas relacionadas aos conteúdos curriculares em sala de aula a partir de interesses e carências dos estudantes e professores.

Em relação à Questão 1, a acadêmica estagiária A. C. V. B.:

A escolha de ambos os temas ocorreram a partir do diálogo com os alunos durante as aulas, complementado pelas respostas lidas nas atividades feitas por eles. A partir da identificação dos interesses dos alunos (feita a partir do levantamento de temas e de conversas durante as aulas) sobre certos temas e das necessidades de combater alguns preconceitos identificados em seus discursos nas atividades, pois acredito que o papel da escola também envolve o combate de preconceitos, escolhi temas que abordavam pessoas e identidades marginalizadas no Brasil, apesar dos recortes abordarem recortes espaciais que iam além das terras brasileiras.

Em relação à Questão 2, a acadêmica estagiária A. C. V. B.:

Acredito que trazer os conteúdos a partir dos interesses dos alunos é uma abordagem que ajuda tanto envolver o aluno na construção do seu próprio conhecimento histórico, quanto para atrair e prender a atenção do aluno, despertando nele maior interesse pelo conteúdo. Pautar as aulas a partir da carência ajuda a melhor construir o conhecimento do aluno, pois guiar-se apenas por materiais prontos torna a transmissão de conhecimento muito impessoal e limita trocas e questionamentos. Também acredito que seja um bom modo de desafiar aos próprios professores a identificarem carências nos próprios planos de aula e sempre buscar mais conhecimento.

Em relação à Questão 1, o acadêmico estagiário R. M. R.:

No caso da primeira série, eles haviam apontado o desejo de estudar “interações entre reinos africanos”. Portanto, após conversar com o professor do nosso departamento que dá aula de África pré-moderna, decidi pelo tema de África Ocidental e reinos da bacia do Níger. Devido a experiências e anseios próprios, decidi que a aula devia ter como foco principal a necessidade de pensar nas diferenças conceituais entre culturas e etnias diferentes. No caso da segunda série, o primeiro tema teria sido sobre participação feminina durante e após a

Independência Estadunidense, porém não foram encontradas boas fontes sobre o assunto. Logo, uni aquele tema com outro que foi pedido: vida pública e privada no Segundo Reinado. Através desse interesse, surgiu a proposta da aula de pensar as mulheres, africanos e afrodescendentes durante o Segundo Reinado e a Primeira República. O objetivo central da aula foi discutir a participação africana, afrodescendente e feminina nos processos culturais, políticos, sociais e religiosos brasileiros.

Em relação à Questão 2, o acadêmico estagiário R. M. R.:

Obter *feedback* direto dos alunos sobre o que eles sentem falta no ensino escolar é essencial para o planejamento de aulas interessantes. Talvez a maior preocupação do professor ao entrar na sala de aula seja a de que os alunos possam não se interessar pela aula, porém ao incluirmos temas que eles próprios pedem dentro de nosso planejamento nós conseguimos assegurar um melhor e mais consistente grau de atenção, o que por sua vez traz uma maior longevidade para o aprendizado adquirido naquelas aulas. Ao mesmo tempo, temos sempre que antecipar o que pode ser de maior utilidade para os alunos, utilizando nossas próprias experiências. Através dessa antecipação, consegui inserir nas aulas os elementos que eu achei mais importantes para minha vida como aluno no Ensino Médio, suprimindo as carências que os meus próprios professores daquela época haviam deixado, como a importância de problematizar conceitos, realidades, lógicas e as narrativas históricas que vemos na própria escola.

Em relação à Questão 1, o acadêmico estagiário W. F. G. F.:

Existem dois principais fatores que me fizeram escolher a temática a ser lecionada na aula que apresentei. O primeiro motivo é pela carência dos estudantes, buscando sempre manter um diálogo com o educando o professor incentivou a troca com os estudantes e a escolha dos temas a serem debatidos. O segundo fator se deve a seguinte reflexão: postas as escolhas e carências dos discentes, eu passei a escolher o tema que me tivesse maior familiaridade devido as lacunas que poderia preencher de acordo com as perguntas dos estudantes e, também pela diversidade de conhecimentos que possuo em tal assunto.

Em relação à Questão 2, o acadêmico estagiário W. F. G. F.:

Acredito que seja uma ótima forma de se manter a relação de educando e educado e quebrar os limites hierárquicos que a escola muitas vezes se propõe. Ao aproximar os interesses das duas partes a educação se formula em um nível mais próximo a realidade dos dois, assim como se incentiva o trabalho grupal e a educação elevada a um patamar social e íntimo, que faz desenvolver o interesse profundo pela história e a consciência histórica.

Ao analisar as narrativas dos acadêmicos estagiários sobre os motivos das escolhas das temáticas relacionadas com os conteúdos curriculares a partir das carências e interesses dos estudantes, percebe-se que as explicações estão relacionadas a interesses próprios e carências sobre o assunto ou que haviam ficado desde o tempo de estudantes do Ensino Médio, ao papel da escola e do professor e a temas que os mesmos tivessem maior familiaridade e conhecimento do assunto. Desta forma, os sentidos atribuídos por eles relacionados à sua práxis referem-se a carências, interesses, interpretações de suas experiências históricas e culturais.

Sobre a metodologia que utiliza temáticas relacionadas aos conteúdos curriculares em sala de aula a partir de interesses e carências dos estudantes e professores, as respostas apontaram que a metodologia auxilia na construção do conhecimento histórico, atrai, prende a atenção e desperta o interesse pelo conteúdo, auxilia nos questionamentos, aproxima interesses, quebra hierarquias, desafia os professores a identificarem carências e interesses dos estudantes e a buscarem novos conhecimentos.

Percebe-se que as falas dos acadêmicos estagiários contribuem para o debate sobre um método de ensino da História pautado na própria ciência de referência e em possíveis encaminhamentos metodológicos que possibilitem à atribuição de sentidos a experiência humana no tempo, relacionada à práxis dos sujeitos em ambiente de escolarização.

Importante ressaltar, que minha participação no processo de condução destas atividades esteve relacionada à organização dos encontros, visto que os estudantes em grande parte estavam presentes em sala de aula e os acadêmicos estagiários *on-line* via *Google Meet*, bem como, oferecer subsídios teóricos e metodológicos pautados na Educação Histórica e na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen.

A partir das reflexões apresentadas no percurso empírico desenvolvido nesta tese com estudantes que cursavam o Ensino Médio de um colégio da região Leste da cidade de Curitiba-PR, e com acadêmicos estagiários do curso de História da Universidade Federal do Paraná (UFPR) é possível pensar elementos que devem constituir um método e uma metodologia do ensino de História que contribuam com uma prática comprometida com a atribuição de sentidos à experiência humana no tempo, são eles:

- Concepção de aprendizagem pautada em uma cognição própria da ciência da História, na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, na Didática da História como ciência da aprendizagem histórica e na competência da geração de sentido ao tempo;
- Método de ensino fundamentado na epistemologia da ciência de referência e nos processos cognitivos da produção do conhecimento histórico;
- Metodologia de ensino que valorizem a cultura histórica, os conhecimentos, os interesses e carências referentes à práxis de estudantes e professores, bem como, a participação deles na produção do conhecimento histórico.

É possível perceber que os elementos apresentados não são novidade, visto que já estão presentes nas teorias e metodologias evidenciadas nesta tese. O que se aponta como diferente é o encaminhamento metodológico desenvolvido nos estudos empíricos, que confirma a hipótese formulada no início desta pesquisa.

Então a tese que eu defendo é de que uma das formas de potencializar e revelar à atribuição de sentidos a experiência humana no tempo relacionada à práxis de estudantes do Ensino Médio ocorre metodologicamente quando, a partir da indicação de um conteúdo curricular é oportunizado aos mesmos a possibilidade de escolherem temáticas e fontes históricas relacionadas a este conteúdo para a elaboração de suas narrativas.

Este encaminhamento metodológico (a escolha) revela o interesse e a carência em relação ao conteúdo proposto. A narrativa produzida evidencia o/s motivo/s que levaram à/s escolha/s e assim, os sentidos relacionados à sua práxis.

Desta forma, a tese que se registra é: o método e o encaminhamento metodológico, que considera a escolha de temas e de fontes históricas relacionadas ao conteúdo curricular por parte dos estudantes pode interferir/contribuir na atribuição de sentidos em relação ao conteúdo desenvolvido em sala de aula.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendo que esta tese de doutorado pode fornecer subsídios teóricos e metodológicos relacionados à maneira pela qual se constituiu uma forma de se pensar a práxis como fundamento do método e da metodologia da Didática da História, com vistas à atribuição de sentidos à experiência humana no tempo.

Para isso, entendo como necessária a revisão do meu percurso enquanto professor pesquisador desde o ano de 2009 para a compreensão do objeto de estudo e de contribuições que esta pesquisa possa apontar para o processo de ensino e aprendizagem relacionado à atribuição de sentido a experiência no tempo, tendo a práxis como fundamento do método e da metodologia da Didática da História.

O primeiro ponto a destacar está relacionado à minha participação nos cursos de formação continuada ministrados e orientado pela Professora e Coordenadora do LAPEDUH/PPGE/UFPR, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt no período de 2009 a 2015. Neles, a leitura e o contato com os referenciais teóricos e metodológicos da Educação Histórica e com a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen despertou em mim a expectativa de ser um professor pesquisador e produtor de conhecimentos.

As pesquisas que desenvolvi nesse período estavam relacionadas a temáticas sobre a história do Paraná e Curitiba. As metodologias utilizadas buscavam entender num primeiro momento quais os conhecimentos históricos os estudantes tinham além de detectar possíveis carências conceituais, temporais, entre outras. O segundo momento era marcado por intervenções por meio de fontes históricas diversificadas com o intuito de problematizar esses conhecimentos e carências. A partir desses procedimentos, buscava por meio de instrumentos de metacognição entender as possíveis mudanças ocorridas na relação dos estudantes com a temática trabalhada e até que ponto o pensamento deles se tornava mais elaborado e complexo.

Buscando aprofundar meus estudos ingressei no mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Ana Claudia Urban, desenvolvi entre os anos de 2015 e 2017 a minha dissertação com o

título *Consciência histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do Ensino Médio em relação à história da cidade de Curitiba*.

Os objetivos da pesquisa estavam relacionados à compreensão dos sentidos atribuídos por estudantes que cursavam a 1ª Série do Ensino Médio, a respeito do estudo da história de Curitiba e a relação deles com a cidade onde viviam, assim como, identificar quais operações mentais do pensamento histórico eram mobilizadas para constituir sentido histórico e orientação temporal à vida prática, a partir de fontes iconográficas apresentadas sobre a cidade de Curitiba.

Este breve texto apresentado no primeiro capítulo demonstra a importância dos cursos de formação continuada ofertados pelo LAPEDUH/PPGE/UFPR para o meu percurso de professor pesquisador e produtor de conhecimentos, para o desenvolvimento da pesquisa no mestrado e para a definição do problema de investigação desta tese:

**Como a práxis de estudantes do Ensino Médio fundamenta o método e a metodologia da Didática da História na atribuição de sentidos a experiência humana no tempo?**

Após essa definição, apresentei um breve estudo sobre o conceito práxis como atividade consciente, racional, reflexiva, autoquestionadora teórica transformadora e sua função de saber histórico na vida humana. Também foram evidenciados alguns apontamentos sobre método, metodologia e técnicas de ensino que contribuíram para as reflexões sobre a importância da concepção da aprendizagem e sua relação com a ciência de referência.

No segundo capítulo evidenciei algumas reflexões sobre a aprendizagem histórica como princípio do método da Didática da História. As discussões sobre aprendizagem histórica foram fundamentadas na racionalidade cognitiva e prática da Didática da História. Por meio da relação entre Meta-história e Didática da História foi possível apontar algumas considerações teóricas sobre os procedimentos e formas cognitivas do pensamento histórico e sua relação com as estruturas mentais e processos de atribuição de sentido à experiência do passado, bem como sobre a formação da consciência histórica e do pensamento histórico como processo de aprendizagem fundamentado na práxis.

Por meio do entendimento destas questões é possível afirmar que no processo de ensino e aprendizagem em História o método utilizado deve estar

fundamentado em uma cognição própria da ciência da História, ou seja, um método que utilize os mesmos processos cognitivos da produção do conhecimento histórico.

No capítulo três são apresentadas as propostas metodológicas da Aula Oficina, da Unidade Temática investigativa e da “Aula Histórica”. As sistematizações destas propostas evidenciaram que o processo de ensino e aprendizagem está fundamentado em uma Didática específica, cujo método pelo qual o conhecimento deve ser apreendido está relacionado à racionalidade histórica e os processos cognitivos pautados na epistemologia da História.

Sobre o desenvolvimento metodológico, percebe-se que esteve pautado na problematização dos conhecimentos, dos interesses, das carências de orientação que os estudantes apresentavam sobre determinado tema histórico relacionado com o conhecimento científico. Nessa lógica é possível pensar a relação ciência e práxis como fator fundamental para a atribuição de sentidos à experiência no tempo.

Quanto às pesquisas desenvolvidas pelos investigadores ligados ao LAPEDUH/PPGE/UFPR, é possível notar que o referencial teórico e metodológico da Educação Histórica e as obras de Jörn Rüsen constituem-se como as principais referências utilizadas.

As discussões sobre aprendizagem histórica por meio de conteúdos curriculares relacionados a interesses e carências dos estudantes, fontes históricas diversificadas (Histórias em quadrinhos, Canção, Filmes, Blog, Fotografias, entre outras) e produção de narrativas por meio de múltiplas linguagens (Escritas, orais e gravadas, cartazes, entre outras) constituem subsídios teóricos importantes para reflexões sobre a relação teoria e prática na produção de conhecimentos e na práxis em sala de aula. Questões que me inspiraram no meu percurso de professor pesquisador de minha práxis e produtor de conhecimentos e podem inspirar outros professores.

No capítulo quatro foram evidenciados estudos empíricos desenvolvidos com estudantes do Ensino Médio e acadêmicos estagiários do curso de História da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Em relação aos estudos realizados com os estudantes, os objetivos estavam relacionados ao entendimento de como eles atribuíam sentidos a temas relacionados com conteúdos curriculares a partir de suas práxis.

Para tanto, a análise dos dados esteve fundamentada na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2015, p. 42), relativa às operações mentais da

constituição de sentido a experiência humana do tempo “experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação”. Esta teoria fundamentou a análise dos dados empíricos coletados a partir dos princípios investigativos da Pesquisa Qualitativa (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005).

O método e a metodologia utilizados para o desenvolvimento dos estudos estão fundamentados na concepção de aprendizagem histórica pautada em uma cognição própria da ciência da História. A definição da concepção de aprendizagem foi importante para definir os pressupostos orientadores do método de ensino da História bem como, a diversidade e complexidade de abordagens metodológicas.

Este momento da pesquisa foi caracterizado como procedimento metodológico relacionado ao polo técnico da estratégia da pesquisa-ação, modalidade importante para atender as preocupações e demandas dos professores e de sua profissão.

Por meio dos estudos desenvolvidos com os estudantes que cursavam o Ensino Médio, foi possível constatar que:

- Os estudos surgiram a partir de interesses e carências apresentadas pelos estudantes, fatores que possibilitaram o desenvolvimento de trabalhos com fontes históricas diversificadas e multiperspectivadas, ou seja, relação entre a práxis e a ciência da História.
- Os conhecimentos históricos que os estudantes possuíam sobre as temáticas, estavam relacionados à influência dos meios de comunicação como televisão e internet, a conversas com colegas, ao conhecimento adquirido no ambiente escolar e a sua cultura histórica.
- Os motivos que levaram os estudantes a escolherem temáticas e fontes históricas relacionadas aos conteúdos curriculares estavam vinculados à interpretação de suas experiências, que geraram sentidos, orientação temporal e, também, a identificação por meio de alguns elementos de sua cultura histórica.

Portanto, os sentidos atribuídos pelos estudantes e a relação com a sua práxis ocorreu a partir das escolhas de temáticas relacionadas aos conteúdos curriculares, de fontes históricas e da interpretação de suas experiências históricas e culturais, que orientaram temporalmente, levando-os a compreensão do passado a



partir do presente com expectativas para o futuro e assim motivaram a elaboração de suas narrativas.

As reflexões apresentadas nos estudos desenvolvidos contribuíram para pensar encaminhamentos metodológicos, que considerem a escolha por parte dos estudantes de uma ou mais temáticas e fontes históricas referentes aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula para a elaboração de suas narrativas, visto que, os motivos dessas escolhas evidenciam os sentidos atribuídos relacionados à práxis dos mesmos.

A partir das constatações e reflexões presentes nos estudos desenvolvidos com estudantes do Ensino Médio foi possível afirmar que, os interesses e carências dos estudantes indicaram o método de ensino fundamentado na concepção de aprendizagem centrada na cognição histórica bem como o encaminhamento metodológico que considera a escolha de temáticas e fontes históricas, relacionadas a conteúdos curriculares por parte dos estudantes para a elaboração de suas narrativas.

As narrativas produzidas evidenciaram o/s motivo/s que levaram à/s escolha/s e assim, os sentidos relacionados à sua práxis. Portanto, a práxis dos estudantes fundamentou o método e a metodologia da Didática da História na atribuição de sentidos a experiência humana no tempo, a partir de seus interesses e carências.

No que se refere ao estudo desenvolvido com os acadêmicos estagiários, foi justificado que o estudo está relacionado ao momento da produção da tese e como supervisor de estágio percebi a oportunidade de dividir o conhecimento sobre o método e o encaminhamento metodológico que considera a escolha de temas e de fontes históricas relacionadas ao conteúdo curricular, por parte dos estudantes para atribuição de sentidos a experiência humana no tempo e receber deles um retorno sobre essa prática.

Os objetivos estavam relacionados a reflexões sobre a atribuição de sentidos à experiência humana no tempo, tendo à práxis de estudantes do Ensino Médio, como fundamento do método e da metodologia da Didática da História.

Para tanto, foi explicado aos estagiários que as intervenções pedagógicas deveriam estar pautadas nos interesses e carências dos estudantes a partir de indicações sobre temas relacionados aos conteúdos curriculares que iriam ser trabalhados no terceiro trimestre. A partir dessas indicações, os estagiários

acadêmicos escolheram temáticas para a elaboração de suas intervenções pedagógicas.

No que se refere ao estudo desenvolvido com os acadêmicos estagiários sobre os motivos das escolhas das temáticas relacionadas com os conteúdos curriculares a partir das carências e interesses dos estudantes, foi possível perceber que os motivos estavam relacionados a interesses próprios e carências sobre o assunto ou que haviam ficado desde o tempo de estudantes do Ensino Médio, ao papel da escola e do professor e a temas que os mesmos tivessem maior familiaridade e conhecimento do assunto.

Sobre a metodologia utilizada as respostas apontaram que ela auxilia na construção do conhecimento histórico, atrai, prende a atenção e desperta o interesse pelo conteúdo, auxilia nos questionamentos, aproxima interesses, quebra hierarquias, desafia os professores a identificarem carências e interesses dos estudantes e a buscarem novos conhecimentos.

Constatou-se também que as falas dos acadêmicos estagiários apresentam contribuições para o debate sobre um método de ensino da História pautado na própria ciência de referência e em possíveis encaminhamentos metodológicos que, possibilitem à atribuição de sentidos a experiência humana no tempo, relacionada à práxis dos sujeitos em ambiente de escolarização.

Enfim, os estudos empíricos revelaram metodologicamente a compreensão de que os motivos das escolhas de temáticas e fontes históricas, relacionadas a conteúdos curriculares, evidenciaram a atribuição de sentidos relacionados à práxis.

Em relação ao entendimento de elementos que devem constituir um método e uma metodologia do ensino de História que contribuam com uma prática comprometida com a atribuição de sentidos à experiência humana no tempo, foi possível perceber que estavam presentes nas teorias e metodologias que foram evidenciadas nos capítulos desta tese, confirmando assim, a importância do processo de ensino e aprendizagem da História estar pautado em uma concepção de aprendizagem fundamentada na cognição histórica, na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, na Didática da História e na competência da geração de sentido ao tempo.

Portanto, o método de ensino da História deve estar fundamentado na epistemologia da ciência de referência e nos processos cognitivos da produção do conhecimento histórico e as metodologias a serem desenvolvidas devem valorizar a

cultura histórica, os conhecimentos, os interesses e carências referentes à práxis de estudantes e professores, bem como, a participação deles na produção do conhecimento histórico.

Por meio da compreensão das reflexões presentes nos estudos empíricos, referentes aos encaminhamentos metodológicos que possibilitam escolhas de temas relacionados a conteúdos curriculares, e dos elementos que devem constituir um método e uma metodologia do ensino de História que contribuam com uma prática comprometida com a atribuição de sentidos à experiência humana no tempo, afirmo a tese de que, uma das formas de potencializar e revelar à atribuição de sentidos a experiência humana no tempo relacionada à práxis de estudantes e acadêmicos estagiários do curso de História ocorre metodologicamente quando, a partir da indicação de um conteúdo curricular é oportunizado aos mesmos a possibilidade de escolherem temáticas e fontes relacionadas a este conteúdo para a elaboração de suas narrativas.

Este encaminhamento metodológico (a escolha) revela o interesse e a carência em relação ao conteúdo proposto. A narrativa produzida evidencia o/s motivo/s que levaram à/s escolha/s e assim, os sentidos relacionados à sua práxis.

Desta forma, a tese que se registra é: o método e o encaminhamento metodológico que considera a escolha de tema e de fontes relacionadas ao conteúdo curricular por parte dos estudantes pode interferir/contribuir na atribuição de sentidos em relação ao conteúdo desenvolvido em sala de aula.

E assim, pensar a relação teoria e prática como práxis fundamentando o método e a metodologia da Didática da História, com vistas à atribuição de sentidos à experiência humana no tempo.

A partir dessas considerações, espero que os estudos desenvolvidos nesta tese possam contribuir com as discussões referentes à relação teoria e prática para a práxis de professores, bem como, sobre a maneira pela qual se constitui uma forma de pensar o método e a metodologia do ensino de História, com vistas à atribuição de sentidos à experiência humana no tempo e para a socialização do conhecimento científico no campo de pesquisas da Educação Histórica.

Para finalizar, gostaria de destacar que no percurso dessa pesquisa surgiram algumas questões para estudos posteriores:

- Pesquisas envolvendo professores e a relação teoria e prática, relacionadas a outros conceitos epistemológicos da História;

- Investigações utilizando a metodologia da escolha de temáticas e fontes históricas para discutir outros conceitos epistemológicos da História;
- Expansão de pesquisas sobre o professor pesquisador e produtor de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ANGELO, T. **Sanções dos EUA contra a Venezuela causaram perda de 3 milhões de empregos em 5 anos**: segundo relatório, embargos aplicados entre 2013 e 2017 geraram prejuízo estimado em cerca de 350 bilhões de dólares. 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/02/18/sancoes-dos-eua-contra-a-venezuela-causaram-perda-de-3-milhoes-de-empregos-em-5-anos/>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

ANIMAMUNDHY. **Não insistas, rapariga – Chiquinha Gonzaga (1877)**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=w0C81AMNc8o>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

ASSIS, A. A. **A didática da história de J. G. Droysen**: constituição e atualidade. Revista Tempo, Brasília, v. 20, p. 1-18, ago. 2014. DOI. 10.5533/TEM-1980-542X-2014203609. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/19665>>. Acesso em: 26 out. 2021.

AZAMBUJA, L. **Jovens alunos e aprendizagem histórica**: perspectivas a partir da canção popular. 500 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30449>>. Acesso em 10 jan. 2020.

BARCA, I. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, I. (Org.). Para uma educação histórica com qualidade. **Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BARCA, I. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, n. especial, p. 93-112, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545/4059>>. Acesso em 30 nov. 2021.

BECKER, G. Jovens de Ensino Médio: identidade curitibana e paranaense. In: II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA – OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA SOCIEDADE DO SÉCULO XXI, 2009, Curitiba, PR. **Anais do 2º Seminário de Educação Histórica – Os desafios da Educação Histórica na sociedade do século XXI**. Curitiba: UFPR. Disponível em: <<https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/anais-ii-seminc3a1rio-versc3a3o-completa-do-cd.pdf>>. Acesso em: 33 fev. 2023.

BECKER, G. A música como fonte histórica em sala de aula. In: III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA – DESAFIOS DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 2010, Curitiba, PR. **Anais do 3º Seminário de Educação Histórica – Desafios da aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica**, Curitiba: UFPR. Disponível em: <<https://lapeduh.wordpress.com/arquivos/seminarios-de-educacao-historica/iii-seminario-de-educacao-historica-2010/>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BECKER, G.; URBAN, A. C. A luta e as conquistas das mulheres pelo direito de igualdade na perspectiva da Educação Histórica. In: VIII SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA “JÖRN RÜSEN E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL”, 2015, Curitiba, PR. **REDUH – Revista de Educação Histórica** – Dossiê: Jörn Rüsen e o Ensino de História no Brasil, nº 9 maio – ago. 2015. Curitiba: UFPR. Disponível em: <<https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/reduh-9-completa.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BECKER, G. **Consciência histórica e atribuição de sentidos**: perspectivas de jovens estudantes do Ensino Médio em relação à história da cidade de Curitiba. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

BECKER, G. A independência do Brasil: aprendizagem histórica e consciência histórica. In: V SIMPÓSIO NACIONAL DO MOVIMENTO DO CONTESTADO, XIII SEMANA DE HISTÓRIA E VII SEMINÁRIO DE ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS, 2018, Porto Alegre, RS. **Anais do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada de Ensino de História e Educação**. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/anais-perspectivas-do-ensino-de-historia/>>. Acesso em 10 dez. 2022.

BECKER, G.; URBAN, A. C. **A vida e a morte no olhar de estudantes do Ensino Médio**: cultura e preconceito. Trabalho apresentado no Workshop de Pesquisa O professor de História é pesquisador? Pesquisa em ensino: desafios contemporâneos para a cultura escolar. Universidade Federal do Paraná-UFPR, Curitiba-PR, 2019.

BECKER, G. Os sentidos atribuídos por estudantes do Ensino Médio a música e a moda no Primeiro e Segundo Reinado no Brasil. In: ABEH. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA, 2020, Ponta Grossa, PR. **Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Perspectivas Web 2020**. Disponível em: <<https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/anais/trabalhos/trabalhosaprovados?simposio=241>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BECKER, G.; URBAN, A. C. A crise política, econômica e social na Venezuela no olhar de estudantes do Ensino Médio. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 5, p. 52144-52159, May. 2021a. DOI. <https://doi.org/10.34117/bjdv.v7i5.30327>. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/30327>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

BECKER, G.; URBAN, A. C. Atribuição de sentidos: a práxis como fundamento metodológico. In: XV SEMANA DE HISTÓRIA, X SEMINÁRIO DE ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS E VII JORNADA DE INTEGRAÇÃO GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO, 2021b, Irati, PR. **Anais da XV Semana de História, X Seminário de Estudos Étnico-Raciais e VII Jornada de Integração Graduação e Pós-Graduação**. Disponível em: <<https://evento.unicentro.br/anais/semanahistoriairati>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BOUDON, R. Metodologia. In: OUTHWAIT, W.; BOTTOMORE, T. (Ed.). Consultoria de GELLNER, R. N.; TOURAINE, A.; editoria da versão brasileira, LESSA, R.; DOS SANTOS, W. G. Tradução de: ALVES, E. F.; CABRAL, Á. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

BBC NEWS BRASIL. **Crise na Venezuela**: quem é Juan Guaidó, presidente autoproclamado quer tirar Nicolás Maduro do poder? 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-47406269>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BBC NEWS BRASIL. **Crise na Venezuela**: Por que sanções econômicas de Trump desagradam investidores de Wall Street – Desde o passado, a Venezuela tem deixado de pagar títulos das dívidas do país, cuja maioria dos portadores são investidores e fundos do coração do capitalismo, nos Estados Unidos. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/12/10/crise-na-venezuela-por-que-sancoes-economicas-de-trump-desagradam-investidores-de-wall-street.ghtml>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Disponível em: <[http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/Livros\\_eletronicos/carta.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CARTACAPITAL. **Juan Guaidó é banido de cargos públicos na Venezuela por 15 anos**. 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/mundo/juan-guaido-e-banido-de-cargos-publicos-na-venezuela-por-15-anos/>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CAINELLI, M. Prefácio. In: SCHMIDT, M. A. M. dos S. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020. p. 9-11.

CASTRO, A. A. F. de. **Princípios do Método no Ensino de História**. São Paulo: Empresa Gráfica da “Revista dos Tribunais” LTDA, 1952.

COSTA, M. **Narradores de Javé**. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>>. Acesso em 08 fev. 2021.

CUSTÓDIO, J. **Atraente – Chiquinha Gonzaga (1877)**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_6ameIYuCwY](https://www.youtube.com/watch?v=_6ameIYuCwY)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CLUBE DO CHORO DE SÃO PAULO | IMS PAULISTA. **Corta-Jaca/Gaúcho – Chiquinha Gonzaga (1895)**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ilekhGiVSkU>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: ATLAS, 1995.

DUMOULIN. O. Método histórico. In: BURGUIÈRE, A. **Dicionário das ciências históricas**. Tradução de: MESQUITA, H. de A. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1993. p. 537-539.

DROYSEN, J. G. **Manual de teoria da história**. Tradução de: BALDUS, S.; BENTIVOGLIO, J. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERNANDES, L. Z. **A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica**: da aula oficina à unidade temática investigativa. Artigo apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PDE). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/158-4.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRONZA, M. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. 478 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/28235>>. Acesso em 10 jan. 2020.

GAGO, M. Entrevista – Jörn Rüsen algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 159-170, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/9>>. Acesso em 03 out. 2022.

GATTI, A. C. **Sultana - Chiquinha Gonzaga (Choro de antigamente) 1878**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=-z2v9\\_P5UqI](https://www.youtube.com/watch?v=-z2v9_P5UqI)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

GEVAERD, R. T. F. G. Ensino de História na perspectiva da Educação histórica: o caso da rede municipal de Curitiba. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 565-578, set./dez. 2015. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/296685083\\_Ensino\\_de\\_Historia\\_na\\_perspectiva\\_da\\_Educacao\\_historica\\_o\\_caso\\_da\\_rede\\_municipal\\_de\\_Curitiba](https://www.researchgate.net/publication/296685083_Ensino_de_Historia_na_perspectiva_da_Educacao_historica_o_caso_da_rede_municipal_de_Curitiba)>. Acesso em: 04 mar. 2022.

GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 3-106.

GIL, T. **Crise na Venezuela**: quais são os interesses da China no país latino-americano? 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-47477645>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

GOMES, M. P. “Índio não produz nada”. In: PINSKY, J. (Org.). **12 faces do preconceito**. 11 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. p. 49-58.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história** [Parte I – Introdução ao estudo da Filosofia e do Materialismo Histórico]. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.



G1 MUNDO. **Trump diz que militares russos devem deixar a Venezuela:** presidente dos EUA se encontrou com Fabiana Rosales, mulher do líder da oposição e autodeclarado presidente interino da Venezuela, Juan Guaidó. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/03/27/trump-diz-que-militares-russos-devem-deixar-a-venezuela.ghtml>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

G1 MUNDO. **Ajuda humanitária enviada pela China chegou à Venezuela, diz regime de Nicolás Maduro:** avião com 65 toneladas de medicamentos e produtos médicos chegou ao principal aeroporto do país. Oposição liderada por Juan Guaidó vê chegada com ceticismo. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/03/29/ajuda-humanitaria-enviada-pela-china-chegou-a-venezuela-diz-regime-de-nicolas-maduro.ghtml>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

HISTÓRIA HOJE.COM. **Moda e elegância nos tempos imperiais.** Disponível em: <<https://historiahoje.com/moda-e-elegancia-nos-tempos-imperiais/>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

HUBNER, F. **Música na Corte Brasileira - Volume 1 - O Vice-Reinado:** Se me Desses um Suspiro (1824). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uGP4ssMzpfl>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

HUBNER, F. **Música na Corte Brasileira - Volume 1 - O Vice-Reinado:** Se Queres Saber a Causa (1824). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uGP4ssMzpfl>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa-ação crítica: origem e desenvolvimento do campo teórico-prático. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa:** multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: Edufpi, 2016. p. 255-278. Ebook. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/58306184-Pesquisa-colaborativa-multirreferenciais-e-praticas-convergentes.html>>. Acesso em: 01 jun. 2023.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis:** o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Tradução de: NEVES, C.; TORÍBIO, A. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v, 22, n. especial, p. 131-150, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543/4057>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

LEME, Luiz Eugênio Garcez. “Quem gosta de velho é reumatismo”. In: PINSKY, J. (Org.). **12 faces do preconceito.** 11 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. p. 39-48.

LESSARD-HÉBERT, M; GOYETTE, G; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Trad. Maria João Reis. Lisboa: Instituto PIAGET, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, J. O **Guarani (Carlos Gomes) 1870**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PTomUb3r1m0>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

LISSARDY, G. **Crise na Venezuela: como a estratégia de Trump no país se assemelha à antiga política dos EUA para Cuba**. 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-47326658>>. Acesso em 12 jun. 2019.

MARTINS, E. de R. As Matrizes do Pensamento Histórico de Jörn Rüsen. In: SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. de R. (Orgs.). **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W. A. Editores Ltda, 2016. p. 99-110.

MATTOS, L. A. de. **Sumário de Didática Geral**. 16. ed. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Limitada, 1975.

MONTELEONE, J. **A moda, as cores e a representação feminina no Segundo Reinado (Rio de Janeiro, 1840-1889)**. 19&20, Rio de Janeiro, v. XII, n. 2, jul./dez. 2016. Disponível em: <[http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/jm\\_moda.htm](http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/jm_moda.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

OLIVEIRA, T. A. D. de. **A formação histórica (*Bildung*) como princípio da Didática da História no Ensino Médio: teoria e práxis**. 444 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/48066>>. Acesso em 12 jan. 2020.

OPAS/OMS, ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE/ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **OMS anuncia nomenclaturas simples e fáceis de pronunciar para variantes de interesse e de preocupação do SARS-CoV-2**. 2021. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/noticias/1-6-2021-oms-anuncia-nomenclaturas-simples-e-faceis-pronunciar-para-variantes-interesse-e>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

PICNIC VITORIANO. **A moda feminina no Primeiro Reinado**. Disponível em: <<http://picnicvitoriano.blogspot.com/2012/08/a-moda-feminina-no-primeiro-reinado.html>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PINSKY, J. Preconceito na escola? Que bobagem.... In: PINSKY, J. (Org.). **12 faces do preconceito**. 11 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. p. 7-12.

PIRES, P. P. **História do Halloween – (History Channel)**. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TR6nKpZP2Uk>>. Acesso em: 29 out. 2019. 42'58".

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas, SP: Papyrus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

RAYS, O. A. A questão da metodologia do ensino na didática escolar. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1990. p. 83-95.

REIS, M. **África, exóticas tradições - Os rituais fúnebres**. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-r0a3WNI96Y>>. Acesso em: 29 out. 2019. 20'18".

RODRIGUES, F. **Presença de militares russos na Venezuela faz parte de acordo de cooperação**: segundo fonte ouvida pelo Brasil de Fato, o acordo existe há meses e possui uma agenda contínua. 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/03/27/presenca-de-militares-russos-na-venezuela-faz-parte-de-acordo-de-cooperacao/>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

RÜSEN, J. Reflexão sobre os fundamentos e mudança de paradigma na ciência histórica alemã-ocidental. In: NEVES, A. A. B.; GERTZ, R. E. (Orgs.). **A nova historiografia alemã**. Porto Alegre: Ed. da Universidade, UFRGS: Instituto Goethe, Instituto Cultural Brasileiro-Alemão, 1987. p. 14-40.

RÜSEN, J. **¿Qué es la cultura histórica?**: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Traducción de: COSTA, F. S. e SCHUMACHER, I. 1994. Disponível em: <<https://docplayer.es/34859614-Jorn-rusen-que-es-la-cultura-historica-reflexiones-sobre-una-nueva-manera-de-abordar-la-historia-1.html>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da historia: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de: MARTINS, E. de R. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da historia: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de: MARTINS, E. de R. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010a.

RÜSEN, J. **História viva**: teoria da historia: fundamentos da ciência histórica. Tradução de: MARTINS, E. de R. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010b.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado**: teoria da historia: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de: MARTINS, E. de R. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010c.

RÜSEN, J. O que é Metahistória? Por uma teoria compreensiva dos estudos históricos. In: COLÓQUIO CIENTÍFICO DILEMAS E DISPUTAS PELA TEORIA DA NARRATIVA. 2010d, Curitiba. Tradução de: MARTINS, E.; CALDAS, P. **Texto impresso para entendimento da palestra do professor Rüsen**. Curitiba: UFPR, 2010d. p. 1-21. Disponível em: <<https://docs.ufpr.br/~cpghis/PROGRAMACAO%20e%20txt%20%20DILEMAS%20E>

%20DISPUTAS%20PELA%20TEORIA%20DA%20NARRATIVA.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Jörn Rüsen, com a colaboração de Ingetraud Rüsen. Tradução de: RAUTMANN, P. H.; PEREIRA, C. da C.; MARTINESCHEN, D.; PAULINO, S. Curitiba: W.E. Editores, 2012.

RÜSEN, J. **Cultura faz sentido**: orientações entre o hoje e o amanhã. Tradução de: SCHNEIDER, N. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, J. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução de: MARTINS, E. de R. M. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RÜSEN, J. A Função da Didática da História: A Relação entre a Didática da História e a (meta) História. In: SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. de R. (Orgs.). **Jörn Rüsen**: contribuições para uma teoria da didática da história. Curitiba: W. A. Editores Ltda, 2016. p. 13-42.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SERRANO, J. **Methodologia da História na aula primária**. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1917.

SOUZA, É. C. de. **Cinema e Educação Histórica**: Jovens e sua relação com a história em filmes. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/36157>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Orgs.). **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Unijuí, 2009a. p. 21-51.

SCHMIDT, M. A. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 9-22, ago. 2009b. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11424>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. de R. Apresentação: Jörn Rüsen e a Didática da História. (Orgs.). **Jörn Rüsen**: contribuições para uma teoria da didática da história. Curitiba: W. A. Editores Ltda, 2016. p. 9-12.

SCHMIDT, M. A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 60-76, out. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; SILVA, M. C.; CAINELLI, M. Educação Histórica e ensino de História: uma comunidade de investigadores – seus caminhos e desafios. In: SCHMIDT, M. A. M. S.; SILVA, M. C.; CAINELLI, M. (Orgs.). **Formação e aprendizagem**: caminhos e desafios para a pesquisa em educação histórica e ensino de história. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019a. p. 09-22.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Didática da Educação Histórica: contribuições para uma metodologia de ensino. In: SCHMIDT, M. A. M. S.; SILVA, M. C.; CAINELLI, M. (Orgs.). **Formação e aprendizagem**: caminhos e desafios para a pesquisa em educação histórica e ensino de história. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019b. p. 25-46.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

THECGBROS. **Dia de los Muertos**. CGI 3D Curta Animação: "Dia dos Mortos" - por Whoo Kazoo. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jCQnUuq-TEE>>. Acesso em: 29 out. 2019. 3'07".

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Sistema de Bibliotecas. **Portal da Informação**. Curitiba, 2019. Disponível em: <<https://bibliotecas.ufpr.br/servicos/normalizacao/>>. Acesso: 15 ago. 2022.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Tradução: Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra LTDA, 1968.

WILLIAMS, R. Cultura. In: **Palavras-Chave**: um vocabulário da Cultura e da Sociedade. p. 117-124. 2007. Disponível em: <[https://www.academia.edu/32353542/Cultura\\_In\\_PALAVRAS\\_CHAVE\\_Raymond\\_Williams](https://www.academia.edu/32353542/Cultura_In_PALAVRAS_CHAVE_Raymond_Williams)>. Acesso em: 12 nov. 2020.











## APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Nome: \_\_\_\_\_

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na pesquisa colaborativa referente à pesquisa que resultará na tese de doutoramento intitulada *Atribuição de sentidos à experiência humana no tempo: a práxis como fundamento do método e da metodologia da Didática da História*, (título provisório) desenvolvida por Geraldo Becker.

Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Ana Claudia Urban, a quem poderei contatar e consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail claudiaurban@uol.com.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais são discutir e refletir sobre a atribuição de sentidos à experiência humana no tempo tendo a práxis em sala de aula como fundamento do método e da metodologia na Didática da História; investigar Que metodologias podem ser desenvolvidas pelo professor em suas aulas de História com o objetivo de levar os estudantes à atribuição de sentidos à experiência humana no tempo relacionada com a sua práxis?

Fui também esclarecido(a) de que as informações por mim oferecidas serão foco de análise da pesquisa e de sua orientadora e que ficarão restritos a discussões e reflexões que auxiliem no processo de desenvolvimento da pesquisa em andamento.

Minha colaboração se fará por meio da metodologia da pesquisa colaborativa em reuniões virtuais coletivas e individuais que acontecerão pela plataforma Meeting.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu pessoal ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

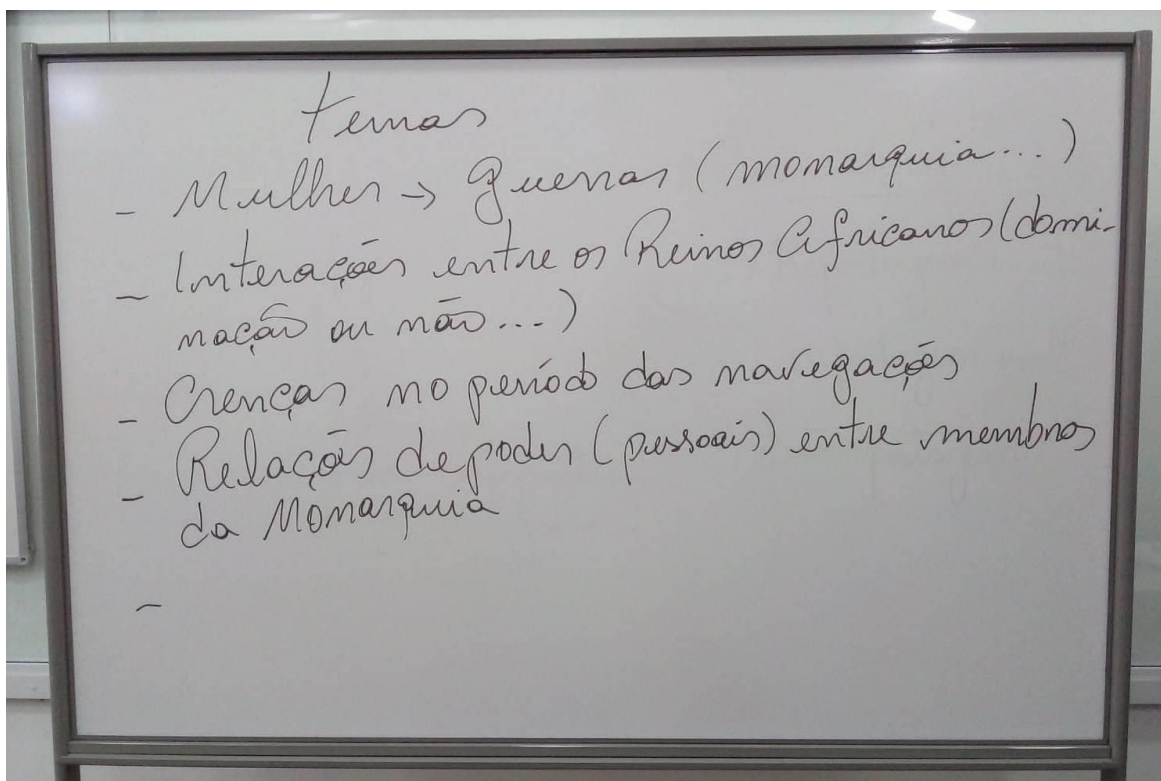
Curitiba, 26 de outubro de 2021.

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a): Geraldo Becker

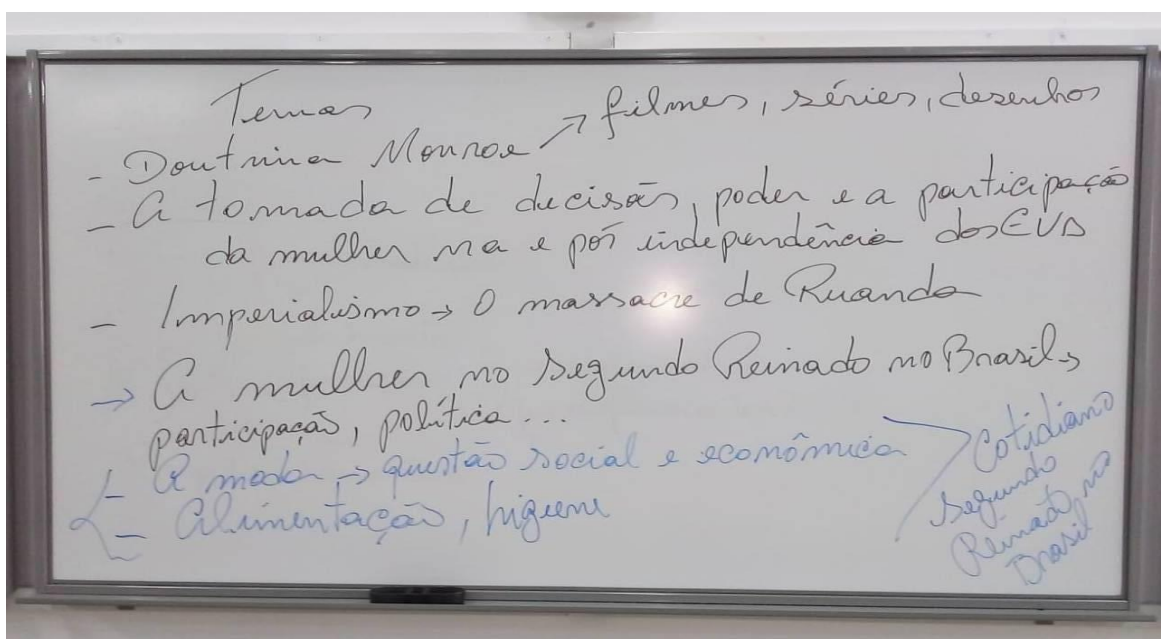
## APÊNDICE 6 – INSTRUMENTOS DA PESQUISA COM ACADÊMICOS ESTAGIÁRIOS

FIGURA: 1 – PESQUISA COLABORATIVA



FONTE: O autor (2021)

FIGURA: 2 – PESQUISA COLABORATIVA



FONTE: O autor (2021)



## ANEXO 1 – A CRISE POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIAL NA VENEZUELA NO OLHAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

### JUAN GUAIDÓ, PRESIDENTE AUTOPROCLAMADO

**BBC NEWS BRASIL**

Notícias Brasil Internacional Economia Saúde Ciência Tecnologia #SalaSocial Vídeos

**Crise na Venezuela: quem é Juan Guaidó, presidente autoproclamado quer tirar Nicolás Maduro do poder?**

28 Fevereiro 2019  
Atualizado 30 abril 2019

Guaidó convocou militares e a população venezuelana para ajudar a dar fim à 'usurpação do poder' pelo presidente Nicolás Maduro

**CartaCapital**

MUNDO

**Juan Guaidó é banido de cargos públicos na Venezuela por 15 anos**

O autoproclamado presidente é acusado de receber dinheiro de fontes internacionais e nacionais e não justificar

POR DEUTSCHE WELLE | 28.03.2019 15h57

FONTES: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-47406269>  
<https://www.cartacapital.com.br/mundo/juan-guaido-e-banido-de-cargos-publicos-na-venezuela-por-15-anos/>

### RUSSOS NA VENEZUELA

**Brasil de Fato**

UMA VISÃO POPULAR DO BRASIL E DO MUNDO

ENGLISH ESPAÑOL

Início Opinião Política Direitos Humanos Cultura Geral Saúde Internacional Especiais Rádio Podcast

INÍCIO > INTERNACIONAL

ALIANÇA ESTRATÉGICA

**Presença de militares russos na Venezuela faz parte de acordo de cooperação**

Segundo fonte ouvida pelo Brasil de Fato, o acordo existe há meses e possui uma agenda contínua

Fania Rodrigues  
Brasil de Fato | Caracas (Venezuela) | 27 de Março de 2019 às 09:36

Avião russo desembarca militares e equipamentos em solo venezuelano - Foto: Prophet

**G1**

MUNDO

**Trump diz que militares russos devem deixar a Venezuela**

Presidente dos EUA se encontrou com Fabiana Rosales, mulher do líder da oposição e autodeclarado presidente interino da Venezuela, Juan Guaidó.

Por G1  
27/03/2019 12h49 - Atualizado há 3 anos

Trump diz que militares russos devem deixar a Venezuela - Foto: Reuters/AGF

FONTES: <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/27/presenca-de-militares-russos-na-venezuela-faz-parte-de-acordo-de-cooperacao/>  
<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/03/27/trump-diz-que-militares-russos-devem-deixar-a-venezuela-gh.html>

PRESEÇA DE CHINESES NA VENEZUELA

**Ajuda humanitária enviada pela China chegou à Venezuela, diz regime de Nicolás Maduro**

Avião com 65 toneladas de medicamentos e produtos médicos chegou ao principal aeroporto do país. Oposição liderada por Juan Guaidó vê chegada com ceticismo.

Por G1  
29/03/2019 21h09 - Atualizado há 3 anos

Fonte: Ajuda humanitária é enviada de avião enviado pela China ao aeroporto de Maiquetía, no interior — Foto: Reuters/Quem/Reuters

**Crise na Venezuela: Quais são os interesses da China no país latino-americano?**

Tamara Gil - @tamaragil  
BBC News Mundo  
9 março 2019

A relação entre Xi e Maduro remonta à época de Chávez, quando o atual presidente venezuelano era titular da pasta de Relações Exteriores

FONTES: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/03/29/ajuda-humanitaria-enviada-pela-china-chegou-a-venezuela-diz-regime-de-nicolas-maduro.ghtml>  
<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-47477645>

BLOQUEIO COMERCIAL

**Crise na Venezuela: Como a estratégia de Trump no país se assemelha à antiga política dos EUA para Cuba**

Gerardo Lizarbe  
Da BBC News Mundo em Nova York  
22 fevereiro 2019

Das palavras à ação, Donald Trump tem aumentado a pressão dos EUA contra o regime de Nicolás Maduro

O presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, afirmou nesta semana que "os dias do socialismo e do comunismo estão contados não apenas na Venezuela, mas também na Nicarágua e em Cuba".

**Sanções dos EUA contra a Venezuela causaram perda de 3 milhões de empregos em 5 anos**

Segundo relatório, embargos aplicados entre 2013 e 2017 geraram prejuízo estimado em cerca de 350 bilhões de dólares

Tiago Aguiar  
Brasil de Fato | São Paulo (SP) | 04 de Fevereiro de 2019 às 15:30

Empresas contra-venezuelanas também bloqueiam empresas de refinanciamento e alimentos — Foto: Tati Correia/DFP

**Crise na Venezuela: Por que sanções econômicas de Trump desagradam investidores de Wall Street**

Desde o ano passado, a Venezuela tem deixado de pagar títulos dos dívidas do país, cuja maioria dos portadores são investidores e fundos do coração do capitalismo, nos Estados Unidos.

Por BBC  
10/12/2018 15h15 - Atualizado há 2 anos

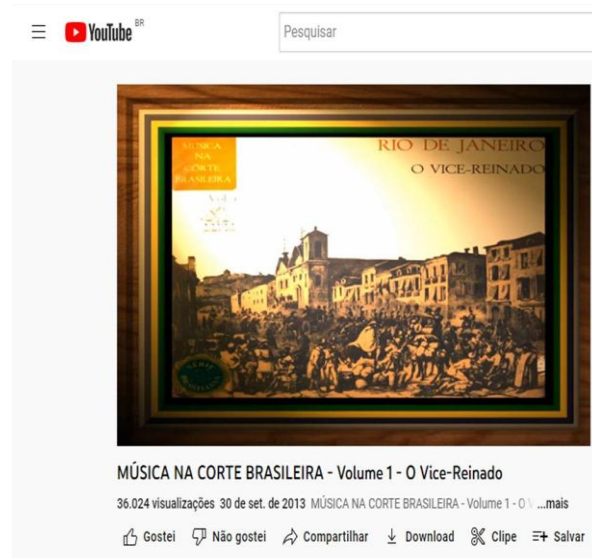
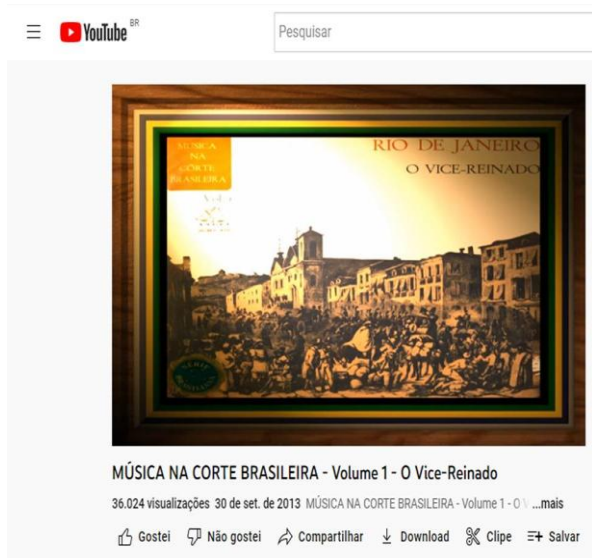
As sanções econômicas são contra a Venezuela, mas elas também afetam Wall Street, coração financeiro dos Estados Unidos. O presidente americano, Donald Trump, ordenou uma série de medidas para pressionar o governo de Nicolás Maduro e assim tentar provocar uma mudança política no país latino-americano.

- **Inflação em 12 meses da Venezuela supera 1.000.000% em novembro, diz Assembleia**

FONTE: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-47326658>  
<https://www.brasildefato.com.br/2019/02/18/sancoes-dos-eua-contra-a-venezuela-causaram-perda-de-3-milhoes-de-empregos-em-5-anos/>  
<https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/12/10/crise-na-venezuela-por-que-sancoes-economicas-de-trump-desagradam-investidores-de-wall-street.ghtml>

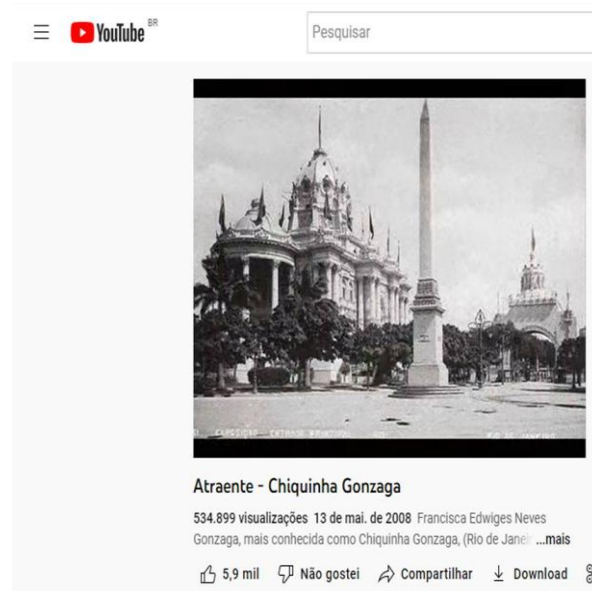
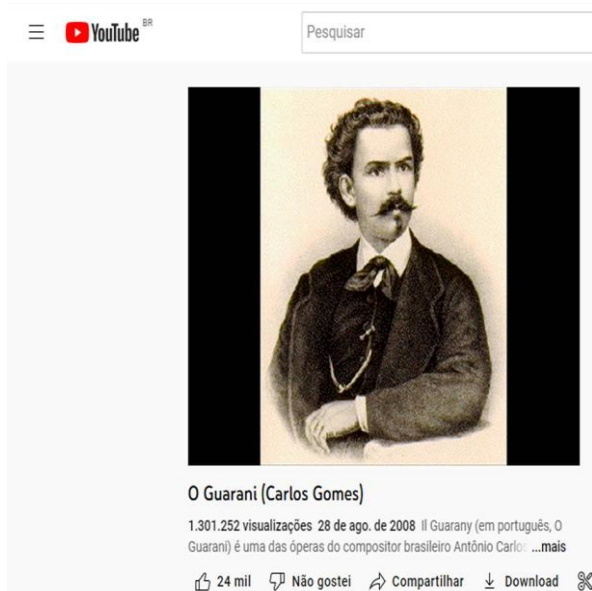
## ANEXO 2 – OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO A MÚSICA E A MODA NO PRIMEIRO E SEGUNDO REINADO NO BRASIL

### SE ME DESSES UM SUSPIRO; SE QUERES SABER A CAUSA



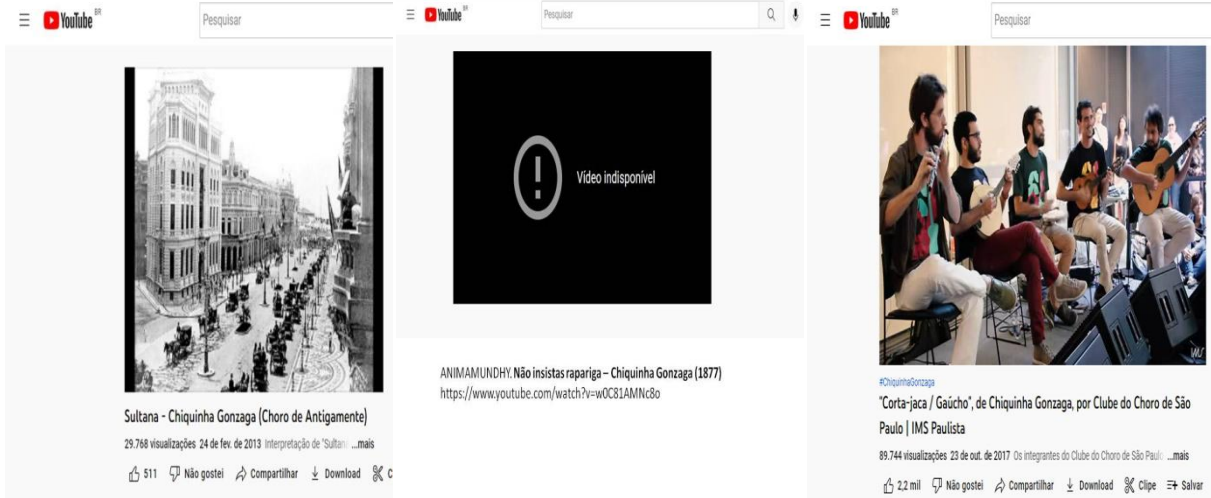
FONTES: <https://www.youtube.com/watch?v=uGP4ssMzpfI>  
<https://www.youtube.com/watch?v=uGP4ssMzpfI>

### O GUARANI; SE QUERES SABER A CAUSA; ATRAENTE



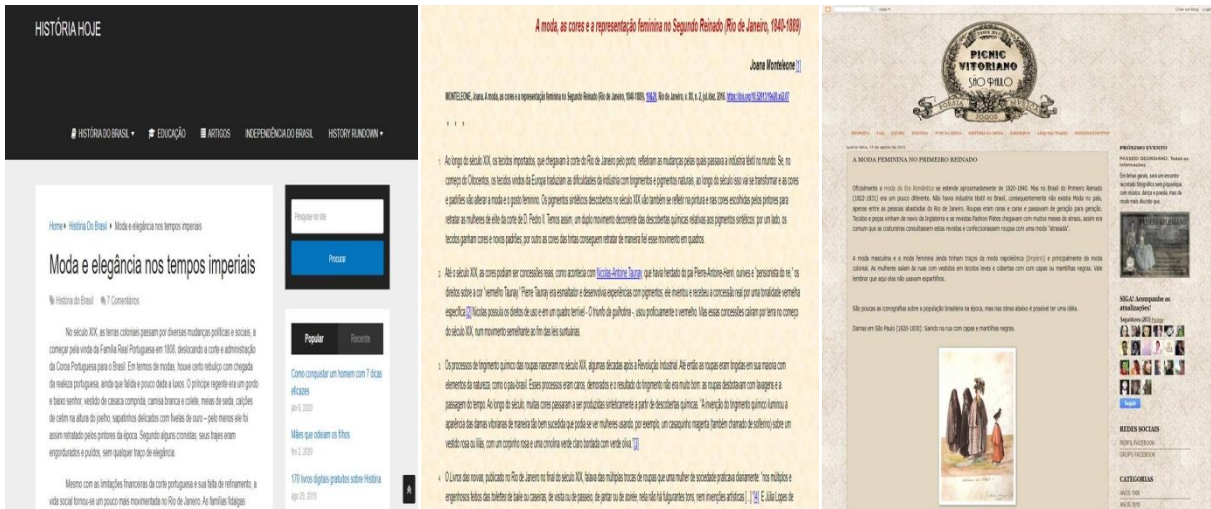
FONTES: <https://www.youtube.com/watch?v=PTomUb3r1m0>  
[https://www.youtube.com/watch?v=\\_6ameIYuCwY](https://www.youtube.com/watch?v=_6ameIYuCwY)

SULTANA; NÃO INSISTAS, RAPARIGA; CORTA-JACA/GAÚCHO



FONTES: [https://www.youtube.com/watch?v=-z2v9\\_P5UqI](https://www.youtube.com/watch?v=-z2v9_P5UqI)  
<https://www.youtube.com/watch?v=w0C81AMNc8o>  
<https://www.youtube.com/watch?v=ilekhGiVSkU>

MODA E ELEGÂNCIA NOS TEMPOS IMPERIAIS; A MODA, AS CORES E A REPRESENTAÇÃO FEMININA NO SEGUNDO REINADO (RIO DE JANEIRO, 1840-1889); A MODA FEMININA NO PRIMEIRO REINADO




FONTES: <https://historiahoje.com/moda-e-elegancia-nos-tempos-imperiais/>  
[http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/jm\\_moda.htm](http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/jm_moda.htm)  
<http://picnicvitoriano.blogspot.com/2012/08/a-moda-feminina-no-primeiro-reinado.html>




## ANEXO 3 – A VIDA E A MORTE NO OLHAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: CULTURA E PRECONCEITO

### HISTÓRIA DO HALLOWEEN; ÁFRICA, EXÓTICAS TRADIÇÕES



**História do Halloween** - (History Channel)  
66.261 visualizações 17 de nov. de 2014 Documentário sobre o Halloween e suas origens: ...mais

1,3 mil Não gostei Compartilhar Download Clipe Salvar ...




**ÁFRICA, EXÓTICAS TRADIÇÕES** - Os rituais fúnebres  
1.610.959 visualizações 19 de nov. de 2012 Um pequena tribo, no meio de Gana, que ainda mantém viva uma tradição diferente. Os africanos que vivem lá co...mais

16 mil Não gostei Compartilhar Download Clipe ...

FONTES: <https://www.youtube.com/watch?v=TR6nKpZP2Uk>  
<https://www.youtube.com/watch?v=-r0a3WNI96Y>

### DIA DE LOS MUERTOS



#VFX #CGI #TheCGBros  
CGI 3D Curta Animação: "Dia dos Mortos" - por Whoo Kazoo  
50.562.177 visualizações 15 de ago. de 2013 Por favor assista essa maravilhosa, e toca: ...mais

169 mil Não gostei Compartilhar Download Valeu Clipe Salvar

FONTES: <https://www.youtube.com/watch?v=jCQnUuq-TEE>

## ANEXO 4 – ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS: A PRÁXIS COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO

### NARRADORES DE JAVÉ; A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA



MINISTÉRIO DA CULTURA  
Fundação Biblioteca Nacional  
*Departamento Nacional do Livro*

#### A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA

Senhor:

Posto que o Capitão-mor desta vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que ora nesta navegação se achou, não deixarei também de dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que — para o bem contar e falar — o saiba pior que todos fazer.

Tome Vossa Alteza, porém, minha ignorância por boa vontade, e creia bem por certo que, para aformosear nem afeitar, não porei aqui mais do que aquilo que vi e me pareceu.

Da marinagem e singraduras do caminho não darei aqui conta a Vossa Alteza, porque o não saberei fazer, e os pilotos devem ter esse cuidado. Portanto, Senhor, do que hei de falar começo e digo:

FONTES: <https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>  
[http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/Livros\\_eletronicos/carta.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf)