

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DANIELE SIKORA KMIECIK

O DESENHO COMO NARRATIVA E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA.

CURITIBA

2020

DANIELE SIKORA KMIECIK

O DESENHO COMO NARRATIVA E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Claudia Urban.

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Kmiecik, Daniele Sikora.

O desenho como narrativa e a aprendizagem histórica / Daniele
Sikora Kmiecik. – Curitiba, 2020.

172 f.

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Claudia Urban

1. História – Estudo e ensino. 2. História (Ensino médio). 3.
Conhecimento e aprendizagem – História. 4. Didática. 5. Aprendizagem –
Recursos audiovisuais. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

TERMO DE APROVAÇÃO



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 em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **DANIELE SIKORA KMIECICK** intitulada: **O desenho como narrativa e a aprendizagem histórica**, sob orientação da Profa. Dra. ANA CLAUDIA URBAN, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.
A outorga do título de mestre 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, 16 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica
15/01/2021 11:22:11.0
ANA CLAUDIA URBAN
Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
15/01/2021 15:35:55.0
MARCELO FRONZA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO)

Assinatura Eletrônica
22/01/2021 15:28:32.0
MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Para Martinho, João Pedro e Luiz Augusto.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é imensa.

À Santa Catarina de Alexandria pelo amparo nos momentos de angústia e ao Divino Espírito Santo por iluminar ideias e pensamentos.

À professora Dra. Ana Claudia Urban, pela orientação, confiança e ensinamentos durante as pesquisas do PDE e do mestrado e, principalmente, pelo carinho, incentivo, compreensão, generosidade e amizade.

À professora Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt por me acolher como ouvinte na disciplina de Educação Histórica, pelo aprendizado, pelas contribuições à esta pesquisa e pelas valiosas recomendações nas bancas de qualificação e defesa.

Ao professor Dr. Marcelo Fronza por transmitir sua paixão pela linguagem das histórias em quadrinhos e pelas contribuições nas brancas de qualificação e defesa.

Às professoras Aparecida de Fátima Bogo de Oliveira e Vaneska Mezete Pegoraro por me incentivarem e acreditarem em mim.

Aos meus pais, Urbano e Josefa pelo maior ensinamento de todos, a vida.

À minha irmã Giseli Sikora, minha maninha Gi, por me inspirar, incentivar, orientar e partilhar comigo sua sabedoria. Ao meu irmão Gilso Sikora, diretor do Colégio Iria Borges, pelo incentivo, parceria, paciência e colaboração com a pesquisa.

Ao Martinho Kmiecik, meu grande companheiro de todas as horas, por cada abraço apertado, por cada xícara de café com leite, por estar sempre comigo e me apoiar. Aos meus filhos João Pedro e Luiz Augusto que souberam esperar um pouquinho e compreenderam minha ausência.

Aos colegas do LAPEDUH, com os quais aprendi muito. Aos meus colegas Fábio, Patrícia e Geraldo, sempre prontos a ouvir e ajudar.

À SEED/PR e ao NRE/AMN, na pessoa da Rosi Nara, pelas orientações e documentações necessárias à pesquisa. Às professoras do Colégio Iria Borges, Iara e Gisele, pela ajuda com as revisões e traduções.

Aos jovens estudantes do Colégio Iria Borges pela colaboração e aprendizado.

Daria tudo que sei pela metade do que ignoro.

René Descartes.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo a investigação do processo de Aprendizagem Histórica e formação da consciência histórica de jovens estudantes do Ensino Médio, em narrativas históricas na forma de desenho, tomando por referência a perspectiva da *história difícil* (VON BORRIES, 2016; SCHMIDT, 2015) no campo da Educação Histórica. A partir do estruturismo metodológico (LLOYD, 1995), de uma abordagem qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 1994; EISNER, 1998; ROCKWELL, 2011; SCHMIDT; CAINELLI, 2012) e objetivos compatíveis com a pesquisa descritiva e interpretativa, investigou o processo de Aprendizagem Histórica de jovens estudantes do Ensino Médio, com idade entre 15 e 18 anos, do Colégio Estadual Professora Iria Borges de Macedo, situado no município de Campo Magro - Paraná. Adotou procedimentos que a classificam como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003; TRIPP, 2005; IBIAPINA, 2008), considerando em seu processo inicial, práticas empíricas exploratórias e em seu estudo principal, o movimento teórico-metodológico da *Aula Histórica* (SCHMIDT, 2020). A análise dos dados da fase exploratória, considerou alguns elementos presentes na análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e análise de discurso (ORLANDI, 1999) e no estudo principal, a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2010a; 2012; 2014; 2015). A pesquisa revelou como os jovens estudantes mobilizam e articulam elementos da cultura escolar (FORQUIN, 1993), da cultura juvenil (SNYDERS, 1988; DUBET; MARTUCELLI, 1998) e da cultura histórica (RÜSEN, 1994) no processo de construção de narrativas históricas em forma de desenho, expressando assim sua consciência histórica e atribuindo sentido à vida prática.

Palavras-chave: Educação Histórica; Aprendizagem Histórica; Consciência Histórica; Narrativa Histórica; Desenho.

ABSTRACT

This research aimed to the investigation of the Historical Learning process and formation of the historical conscience of young high school students, in historical narratives in the form of drawing, taking as a reference the perspective of the *Burdening History* (VON BORRIES, 2016; SCHMIDT, 2015) in the field of Historical Education. From a qualitative approach (BODGAN; BIKLEN, 1994; EISNER, 1998; ROCKWELL, 2011; SCHMIDT; CAINELLI, 2012), and objectives compatible with descriptive and interpretive research, investigated the Historical Learning process of young high school students, aged between 15 and 18 years old, from the Teacher Iria Borges de Macedo State High School, located in the city of Campo Magro, in the state of Paraná. Adopted procedures that classify it as action research (THIOLLENT, 2003; TRIPP, 2005; IBIAPINA, 2008), considering in its initial process exploratory practices and in its main study, the theoretical-methodological movement of the *Historical Class* (SCHMIDT, 2020). Data analysis considers elements present in content analysis (BARDIN, 2011), discourse analysis (ORLANDI, 1999) and theory of historical consciousness (RÜSEN, 2010a; 2012; 2014; 2015). The research revealed how young students mobilize and articulate elements of school culture (FORQUIN, 1993), youth culture (SNYDERS, 1988; DUBET; MARTUCELLI, 1998) and historical culture (RÜSEN, 1994) in the process of building historical narratives expressing in drawing form, thus expressing their historical conscience and giving meaning to practical life.

Keywords: Historical Education; Historical Learning; Historical Consciousness; Historical Narrative; Drawing.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A BATALHA NAVAL DO RIACHUELO	23
FIGURA 2 – NARRATIVAS HISTÓRICAS / PDE	24
FIGURA 3 – NARRATIVAS HISTÓRICAS / ESTUDO – 2018.....	27
FIGURA 4 – NARRATIVA HISTÓRICA / RECURSO DA ESCRITA ... Erro! Indicador não definido.	
FIGURA 5 – METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO	36
FIGURA 6 – PRIMEIRA MATRIZ DA AULA HISTÓRICA..... Erro! Indicador não definido.	
FIGURA 7 – SEGUNDA MATRIZ DA AULA HISTÓRICA	51
FIGURA 8 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE BÁRBARA.....	123
FIGURA 9 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE LAYANA.....	124
FIGURA 10 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE ANA.....	127
FIGURA 11 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE MILENA.....	128
FIGURA 12 – NARRATIVA HISTÓRICA DO ESTUDANTE JOÃO DANIEL	132
FIGURA 13 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE KAROLINY	134
FIGURA 14 – NARRATIVA HISTÓRICA DO ESTUDANTE DÉCO	135
FIGURA 15 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE NIKAELÉ	137
FIGURA 16 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE MARY.....	138
FIGURA 17 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE MAHARA.....	139
FIGURA 18 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE NATTY	142
FIGURA 19 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE VITÓRIA.....	143

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CATEGORIZAÇÃO DAS NARRATIVAS ESCRITAS	21
QUADRO 2 – PRESENÇA FEMININA NA GUERRA DO PARAGUAI	26
QUADRO 3 – SÉRIE DOS PARTICIPANTES	88
QUADRO 4 – USOS DA INTERNET	88
QUADRO 5 – CREDIBILIDADE DA HISTÓRIA.....	89
QUADRO 6 – HISTÓRIA DE MAIOR CREDIBILIDADE	90
QUADRO 7 – PARA QUE SERVE A HISTÓRIA ENSINADA NA ESCOLA?	90
QUADRO 8 – CRONOGRAMA SEMANAL	98
QUADRO 9 – PARTICIPANTES DA PESQUISA	99
QUADRO 10 – FONTES SELECIONADAS PELOS ESTUDANTES	109

LISTA DE SIGLAS

SEED/PR -	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
NRE/AMN -	Núcleo Regional de Educação Área Metropolitana Norte
PDE -	Plano de Desenvolvimento Educacional
PPGE/UFPR -	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná
UFPR -	Universidade Federal do Paraná
DCE -	Diretrizes Curriculares Estaduais
LAPEDUH -	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
ECA -	Estatuto da Criança e Adolescente
APMF -	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
RCO -	Registro de Classe <i>On-line</i>
TALE -	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SESA/PR -	Secretaria de Estado de Saúde do Paraná
FOP -	Formar Opinião em Sala de Aula
HICON I e II -	História e Consciência I e II
CHATA -	Concepts of History and Teaching Approaches – Conceitos de História e Abordagens de Ensino
PUC-PR -	Pontifícia Universidade Federal do Paraná
IBPEX -	Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão
UniSEB-SP -	Universidade do Sistema Educacional Brasileiro de São Paulo
COVID-19 -	Coronavirus disease 2019

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 A PROFESSORA/PESQUISADORA, AS NARRATIVAS HISTÓRICAS E AS ORIGENS DA PESQUISA	15
1.2 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DE PESQUISA.....	30
1.3 NATUREZA METODOLÓGICA DA PESQUISA	33
2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO PRESSUPOSTO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	44
2.1 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO CAMPO CIENTÍFICO.....	44
2.2 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A HISTÓRIA DIFÍCIL: O CASO DA GUERRA DO PARAGUAI.....	53
2.3 APRENDIZAGEM HISTÓRICA: A COMPETÊNCIA NARRATIVA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	66
2.4 APRENDIZAGEM HISTÓRICA E CULTURA HISTÓRICA.....	69
3 OS JOVENS E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA.....	74
3.1 ESCOLA E CULTURA ESCOLAR	74
3.2 JOVENS E CULTURA JUVENIL: OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	79
3.3 OS JOVENS E SUAS RELAÇÕES COM A HISTÓRIA.....	89
3.4 INVESTIGAÇÕES DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO ESTUDO PRINCIPAL	96
4 APRENDIZAGEM HISTÓRICA: A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS NARRATIVAS HISTÓRICAS NA FORMA DE DESENHO.....	101
4.1 INVESTIGAÇÃO DE CARÊNCIAS E INTERESSES.....	101
4.2 TRABALHO COM FONTES HISTÓRICAS	108
4.3 CONTRUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS.....	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE 1 – ESTUDO EXPLORATÓRIO	161
APÊNDICE 2 – ESTUDO DE FONTES HISTÓRICAS	163
APÊNDICE 3 – CRONOGRAMA / ESTUDO PRINCIPAL	164

ANEXO 1 – TERMO DE CONCORDÂNCIA – ESCOLA	165
ANEXO 2 – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA – NRE/AMN	166
ANEXO 3 – TALE – ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	167
ANEXO 4 – TCLE – ESTUDO EXPLORATÓRIO/RESPONSÁVEIS.....	168
ANEXO 5 – TCLE – ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	169
ANEXO 6 – TALE – ESTUDO PRINCIPAL	170
ANEXO 7 – TALE – ESTUDO PRINCIPAL/RESPONSÁVEIS	171
ANEXO 8 – TCLE – ESTUDO PRINCIPAL	172

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu das demandas da prática docente da professora/pesquisadora e de seu contato com o campo de pesquisa da Educação Histórica, especialmente com a categoria de narrativas históricas.

A partir das experiências com a produção de narrativas históricas com jovens estudantes do Ensino Médio, observou-se a demanda por estudos que trouxessem reflexões sobre as narrativas em forma de desenho.

Pensar o ensino e a aprendizagem de História nos espaços escolares é uma tarefa bastante complexa, que para além de conteúdos e métodos, precisa considerar elementos como o currículo; as diretrizes escolares; os projetos político-pedagógicos; os livros didáticos (FONSECA, 2003); os diferentes contextos políticos, sociais, econômicos e culturais e também, aspectos como a subjetividade e a cultura, que perpassam as relações estabelecidas entre professores e estudantes. Além destes elementos, os embates entre as teorias e as práticas, que emergem, diariamente, nos espaços escolares, são essenciais à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

A relação entre teoria e prática configura-se como elemento fundamental na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente quando se busca transcender a perspectiva da didática geral para ancorar-se em processos de ensino e aprendizagem próprios da ciência de referência.

Aproximações entre a teoria e a prática e a figura do professor como pesquisador, como aquele que toma a sua própria realidade escolar por objeto de pesquisa (NÓVOA, 1992), se constituíram como elementos propulsores desta pesquisa, sustentando não apenas as origens desta pesquisa, mas também seu objeto, seus objetivos e sua natureza metodológica.

Portanto, apresenta-se neste primeiro capítulo, algumas informações relacionadas ao lugar de fala da professora/pesquisadora através de um breve perfil profissional e os resultados de dois trabalhos investigativos realizados pela professora/pesquisadora: uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)¹ do Estado do Paraná e uma experiência

¹ O PDE, refere-se ao programa de formação continuada de professores do Estado do Paraná e, não ao Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação. Segundo o Documento Síntese (SEED, 2012), o PDE foi idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério

realizada em sala de sala de aula, durante o ano de 2018. Estes estudos, dada sua relevância para a construção do problema de pesquisa, assumiram o *status* de estudos empíricos exploratórios, no contexto desta pesquisa.

1.1 A PROFESSORA/PESQUISADORA, AS NARRATIVAS HISTÓRICAS² E AS ORIGENS DA PESQUISA

A professora/pesquisadora é licenciada em Filosofia³ pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), tendo concluído o curso em janeiro de 1998. Neste mesmo ano, iniciou sua trajetória docente, lecionando História, Filosofia e Sociologia, na educação básica do Estado do Paraná. Em março de 1999, concluiu o curso de especialização em História e Filosofia da Ciência⁴ pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX). No ano 2000, passou a lecionar História e Filosofia, próximo à sua residência, na mesma escola em que realizou seus estudos primários e secundários, e onde até hoje, mantém a atividade profissional.

Entre os anos 2001 e 2007 atuou como diretora e diretora auxiliar. Em dezembro de 2003 com a aprovação no concurso para a disciplina de História, realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), passou a integrar efetivamente o Quadro Próprio do Magistério e com uma nova aprovação no concurso do ano de 2007, cumpriu os requisitos para a unificação dos cargos em 2009, passando assim, ao cargo efetivo de professora de História, com exercício de 40 hora/aulas semanais.

(Lei Complementar n.º 103/04) e implementado pelo Decreto n.º 4.482, de 14/03/05, porém apenas em 14 de julho de 2010, a Lei Complementar n.º 130, regulamentou o programa como uma política de Estado voltada à formação continuada dos professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. Ofertado regularmente entre os anos de 2007 e 2016, o programa destinava-se à formação continuada docente, incluindo o afastamento das atividades docentes e a realização de cursos em instituições públicas de Ensino Superior. Com o PDE, o docente adquiria o direito de promoção para o Nível III, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual. Suspensos entre os anos de 2017 e 2018, o programa foi retomado em 2019, porém não mais como uma proposta de formação continuada e sim, como mecanismo de validação de títulos de mestrado e doutorado.

² Este tópico trata de investigações anteriores ao início desta pesquisa, mas que representaram o impulso investigativo e em certa medida, se vincula o primeiro passo da metodologia da pesquisa-ação, que trata da “identificação do problema”. As pesquisas desenvolvidas no âmbito do PDE, assumem nesta pesquisa, a perspectiva de estudos empíricos exploratórios. Ver passos da metodologia da pesquisa-ação na página 36.

³ Monografia: *Intuição Cartesiana* (1997). Orientação: Dr. Paulo Eduardo de Oliveira.

⁴ Artigo: *A superação da metodologia cartesiana pela epistemologia bachelardiana* (1999). Orientação: Dra. Nadir Domingues Mendonça.

Em 2013, concluiu o curso de especialização em Educação Inclusiva⁵ pelo Centro Universitário UniSEB-SP e em 2016 ingressou no PDE, onde aproximou-se das discussões acadêmicas do campo teórico da Educação Histórica e, sob orientação da Dra. Ana Claudia Urban, elaborou e implementou sua Produção Didático-pedagógica⁶ voltada à compreensão das narrativas históricas dos jovens estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual Professora Iria Borges de Macedo. Em decorrência dos resultados observados na implementação didática e das reflexões realizadas e apresentadas no trabalho final⁷, sentiu necessidade de se aproximar, ainda mais, do campo teórico da Educação Histórica.

Assim, resolveu participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR), na linha de Escola, Cultura e Processos Formativos. Aprovada, teve seu projeto acolhido pela Dra. Ana Claudia Urban.

Destaca-se, que o primeiro contato com o campo da Educação Histórica, deu-se em 2009, com a implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais⁸ (DCE) do Estado do Paraná, porém, a aproximação efetiva com o campo teórico ocorreu somente em 2016, com o ingresso no PDE, como “nesse processo, o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de formação continuada construída socialmente” (SEED, 2012), a aproximação entre professores da educação básica e professores do ensino superior, através do desenvolvimento de um conjunto de atividades teóricas e práticas voltadas à reflexão, discussão e construção do conhecimento e consequentemente, o redimensionamento das práticas educativas, com vistas a uma mudança qualitativa nos processos de ensino e aprendizagem, tornaram essencial o

⁵ Artigo: Os desafios dos docentes para uma educação inclusiva efetiva: formação docente e práticas inclusivas (2013). Orientação: Dra. Caroline Petian Pimenta Bono Rosa.

⁶ A Produção Didático-pedagógica, diferentemente do livro didático, trata-se de uma elaboração teórica feita pelo professor, em um formato prático (unidade didática, caderno pedagógico, caderno temático, mapa, atlas, artigo ou material digital), com objetivos pertinentes à práxis, ou seja, à ação permeada pela reflexão teórica. É o resultado de um planejamento pautado em uma concepção de educação e de ensino e aprendizagem com conteúdo e encaminhamentos teórico-metodológicos específicos da disciplina em que o professor PDE atua.

⁷ O Trabalho Final é uma produção científica no formato de artigo que contempla a reflexão teórica e metodológica de todo o processo e dos resultados obtidos, validando a participação do professor no programa. Tem por objetivo divulgar e socializar o trabalho desenvolvido pelo Professor PDE na perspectiva do enfrentamento dos problemas e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem observados no cotidiano escolar.

⁸ Publicadas pela SEED/PR e adotadas em todas as escolas públicas do Estado do Paraná, entre os anos de 2009 e 2019.

aprofundamento no aporte teórico da Educação Histórica que sustenta a DCE da área de História.

A partir do contato com a literatura que trata da aprendizagem e do ensino de História buscou-se não somente a compreensão teórica, mas principalmente, o realinhamento teórico-metodológico das aulas de História a partir de algumas possibilidades metodológicas que pudessem conduzir os estudantes do Ensino Médio a uma aprendizagem histórica significativa, que respondesse efetivamente às suas expectativas e apresentasse a importância da História, enquanto saber escolar.

Na ocasião, observou-se na escola de atuação da professora/pesquisadora, uma crescente apatia dos estudantes em relação aos conteúdos escolares, o que em certa medida, causava-lhe um grande desconforto. Além disso, era notável a pouca importância que os jovens estudantes atribuíam à História e seus conteúdos. Muitas questões pareciam não ter respostas e muitas inquietações se agigantavam: Como seria possível aos jovens estudantes, a compreensão de seu cotidiano e da sua realidade, sem o conhecimento histórico? Que relações estabeleciam com o passado? Como conectavam as informações disponíveis em livros, jornais, televisão e meios virtuais com os fatos históricos que mudaram os rumos da humanidade? Por que, muitas vezes, não lembravam ou não encontravam significância nos conteúdos estudados nas aulas de História? Por que a História, enquanto saber escolarizado, não tinha importância para muitos desses jovens?

Refletindo sobre estas questões durante as aulas do PDE, ofertadas pela UFPR e com auxílio da orientadora, percebeu-se que as relações dos estudantes com a História estavam ligadas às metodologias do ensino da História e não aos conteúdos ou a própria História enquanto ciência. Assim, orientando-se pelos princípios teóricos das DCE, iniciou-se a busca por práticas e métodos que favorecessem a aprendizagem na disciplina de História, a partir de leituras e estudos ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos do campo da Educação Histórica.

A Educação Histórica se define como um campo de investigação sobre o ensino e aprendizagem, que se fundamenta na própria ciência de referência e não na educação, pedagogia ou psicologia.

Segundo Schmidt (2018), as origens da Educação Histórica se situam na Inglaterra, onde nos anos 1960 ocorreu uma reestruturação curricular, fato este também ocorrido na Alemanha, durante os anos 1970. Desde então, pesquisadores

da área, tem se dedicado a investigar os processos de ensino e aprendizagem em História, ancorando-se na epistemologia da História, na metodologia das Ciências Sociais e na Historiografia, de modo que:

Nos referenciais da epistemologia da História, particularmente no campo da filosofia e da teoria, são definidos e recortados os objetos de investigação da Educação Histórica, como o estudo das ideias relacionadas à formação do pensamento histórico dos alunos; no âmbito da metodologia das Ciências Sociais, como a Sociologia e a Antropologia, são referenciados os princípios metodológicos da investigação, como os elementos da investigação qualitativa e quantitativa, que permitem olhar a escola e os sujeitos no universo escolar. Finalmente, na Historiografia, em sentido amplo, podem ser selecionados e analisados os conteúdos que serão investigados, por exemplo, aqueles pertinentes à formação do pensamento histórico de jovens e criança. (SCHMIDT, 2018, p. 9).

Entendendo que a Educação Histórica se ancora teoricamente na natureza do conhecimento histórico e que se dedica metodologicamente à investigação das ideias históricas dos sujeitos escolares, bem como, estudos dos currículos escolares, livros didáticos e documentos oficiais que tratam do ensino e aprendizagem (BARCA, 2001), realizou-se um estudo teórico e prático com jovens estudantes, através da implementação de uma proposta didático-pedagógica ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos do campo da Educação Histórica.

No formato de um caderno pedagógico⁹, a produção didático-pedagógica elegeu por conteúdo substantivo, a Guerra do Paraguai. Embora o foco da implementação didático-pedagógica fosse a aprendizagem, a seleção do conteúdo desempenhou um papel relevante na pesquisa, devido à pouca visibilidade deste conteúdo nos livros didáticos e currículos escolares. Desta forma, o pouco conhecimento sobre a Guerra do Paraguai, associada ao momento histórico das celebrações do sesquicentenário do conflito e principalmente, as discussões da “burdening history”¹⁰ que circulavam no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica¹¹ (LAPEDUH) da UFPR, foram determinantes na escolha do conteúdo sob o qual se ancorou a produção de narrativas históricas.

⁹ Material composto por várias Unidades Didáticas, com abordagem centrada em conteúdos disciplinares específicos. Contém fundamentação teórica e sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelo público alvo. No caso da área de história, fontes históricas a serem estudadas.

¹⁰ Termo inglês, usado pelo historiador alemão Bodo Von Borries, para se referir à “história sobre carregada”, tensa, difícil de lidar.

¹¹ O LAPEDUH surgiu em 2003 em decorrência dos trabalhos desenvolvidos desde 1997 por pesquisadores da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, (atualmente denominada Linha de Pesquisa em Cultura, Escola e Processos Formativos). Vinculado ao Programa de Pós-Graduação

O caderno pedagógico foi organizado em seis capítulos, sendo cada capítulo composto por uma apresentação do tema, fontes históricas, atividades de investigação de fontes históricas e sugestões de conteúdos e fontes complementares aos estudos. Em quatro dos seis capítulos, solicitou-se a produção de narrativas históricas: duas narrativas escritas, uma narrativa coletiva através de um painel de imagens e uma narrativa em forma de desenho. O caderno pedagógico buscou proporcionar ao estudante a aprendizagem dos conteúdos através de métodos próprios da ciência da História, primando sempre pela investigação das fontes históricas e produção de narrativas históricas.

Assim, durante o primeiro semestre do ano de 2017, implementou-se o caderno pedagógico em uma das turmas do 2º ano do Ensino Médio matutino, do Colégio Estadual Professora Iria Borges de Macedo. O estudo foi realizado durante as aulas regulares e contou com a participação de 32 estudantes, com idade entre 15 e 22 anos. Sendo necessárias 44 horas-aula para sua implementação total.

Os resultados deste estudo foram bastante positivos, principalmente considerando-se as relações que os estudantes estabeleceram com as fontes históricas, tanto do ponto de vista da investigação das fontes, quanto da aprendizagem e das narrativas históricas.

Considerando a relevância do trabalho empírico realizado no PDE para esta pesquisa, apresenta-se um relato sobre as produções narrativas obtidas no estudo, destacadamente o exercício de construção de categorias de análise a partir de autores do campo da Educação Histórica, bem como, os limites observados na análise de narrativas históricas não-escritas.

Ressalta-se, que os estudos realizados no contexto de PDE, embora anteriores à esta pesquisa, assumiram a perspectiva de estudo exploratório nesta investigação.

Na pesquisa PDE, obtiveram-se duas narrativas históricas escritas. Na primeira, solicitou-se aos estudantes, que a partir de diferentes correntes historiográficas existentes no Brasil e estudadas através das fontes históricas, elaborassem uma narrativa histórica contemplando as causas da Guerra do Paraguai. Na segunda narrativa histórica, após o estudo de fontes primárias e secundárias que apresentavam diferentes perspectivas históricas sobre a formação

e atuação do exército brasileiro na guerra, solicitou-se aos estudantes que escrevessem uma narrativa histórica sobre os voluntários da pátria.

Na análise das narrativas históricas escritas, percebeu-se que a maioria dos estudantes não se sentia confortável diante de versões históricas divergentes, preferindo, então, selecionar uma fonte como “mais confiável, plausível” e construir sua narrativa a partir de uma única perspectiva historiográfica. Outra situação observada, diz respeito ao fato de que apesar do árduo trabalho de investigação das fontes históricas, as narrativas se ativeram ao conteúdo, ignorando a autoria das fontes e as origens das informações, tal qual ocorre, frequentemente, em livros didáticos.

A partir das observações iniciais se deu a construção de categorias de análise das narrativas, que para além de considerar os marcadores temporais, marcadores espaciais, marcadores históricos e os agentes históricos (BARCA, 2007; URBAN, 2016), elementos básicos em uma narrativa histórica, se ancoraram em categorias elaboradas por pesquisadores do campo da Educação Histórica, como por exemplo, as categorias de ideias construídas por Barca e Gago (2004) e utilizadas como referência na análise e categorização das narrativas históricas produzidas pelos jovens estudantes participantes da pesquisa PDE.

Em sua investigação, Barca e Gago (2004) categorizaram em três grupos, as ideias presentes nas narrativas históricas dos estudantes:

- *Compreensão Fragmentada*, as narrativas que indicavam dispersão e falhas na compreensão e na escrita das ideias;
- *Compreensão Restrita*, as narrativas que buscavam reformular as informações das fontes usando expressões próprias das fontes;
- *Compreensão Global*, as narrativas que consideraram as diferentes perspectivas com o objetivo de reformular de forma pessoal os conteúdos das fontes.

Inspiradas nestas categorias, nos objetivos a serem alcançados e com base nas análises das narrativas históricas elaboradas pelos estudantes, foram criadas as seguintes categorias de ideias:

- *Ideias Didatizadas*: narrativas que buscaram apresentar um texto correto do ponto de vista da informação e, para tanto, se utilizaram de termos e frases das fontes históricas sem referenciá-las. Esta categoria de narrativa se assemelha às encontradas nos livros didáticos.
- *Ideias Desarticuladas e Ideias Incorretas*: narrativas que tentaram escapar à cópia literal das fontes e apresentaram ideias soltas, fragmentadas e/ou incorretas.
- *Ideias Parciais*: narrativas que trouxeram noções de causa e consequência; marcadores de tempo e espaço; linguagem mais espontânea, mas que se ancoraram em única fonte histórica.
- *Ideias Mais Elaboradas*: narrativas que apresentaram marcadores de tempo e espaço; consideraram os agentes históricos e a multiperspectividade das fontes históricas; mesmo quando não referenciaram a fonte, usaram elementos da escrita que estabeleceram relação com os documentos e seus autores. Além disso, estas narrativas demonstraram noções de argumentação e construção do conhecimento a partir das fontes históricas.

Aplicando-se estas categorias à análise das narrativas históricas, foi possível perceber que, à medida que os estudantes se familiarizaram com as metodologias próprias da ciência da História, a aprendizagem se tornou mais significativa.

Compreendendo as narrativas históricas como resultado intelectual, mediante o qual a consciência histórica se forma e se expressa através da linguagem (RÜSEN, 2010a), perceberam-se alguns avanços na aprendizagem e na relação dos estudantes com o ensino de História, conforme indicado no quadro a seguir:

QUADRO 1 - CATEGORIZAÇÃO DAS NARRATIVAS ESCRITAS

Tipos de Narrativas	1ª Narrativa	2ª Narrativa
Ideias Didatizadas	15	5
Ideias Desarticuladas e Ideias Incorretas	3	11
Ideias Parciais	9	9
Ideias Mais Elaboradas	2	6
Total de Narrativas	29	31

FONTE: KMIECIK (2018b).

Notadamente, a reflexão mais relevante situa-se na diminuição de Ideias Didatizadas na segunda experiência, embora o número de narrativas que apresentaram Ideias Desarticuladas e Ideias Incorretas tenham aumentado.

Estes dados evidenciaram uma maior autonomia em relação à construção do conhecimento e, desta forma, uma superação em relação a necessidade de aproximar sua produção, as narrativas similares às encontradas nos livros didáticos, repercutindo significativamente na aprendizagem, na medida em que os estudantes buscaram externar suas compreensões acerca dos aspectos históricos, mesmo encontrando dificuldades em articular coerentemente a escrita.

Entendendo a ideia de narrativa histórica, para além da forma escrita, explorou-se, neste estudo, a construção de painel de imagens e a criação de desenhos. Desta forma, após o estudo de algumas fontes históricas, os alunos pesquisaram na rede mundial de computadores (*Web*) uma ou duas imagens relacionadas à Guerra do Paraguai e criaram uma narrativa histórica com imagens.

Esta produção demandou outra perspectiva de análise, uma vez que grande parte dos estudantes se limitaram a criar um breve texto descritivo, estilo legenda, para a imagem. Deste modo, diante das limitações de aplicação das categorias, as análises se detiveram aos conteúdos das imagens do painel.

No painel predominaram imagens canônicas da guerra, principalmente associadas a aspectos militares, como por exemplo, a presença de soldados, os campos de batalhas e os recursos bélicos, tal qual as representações das guerras em importantes obras de arte dos séculos XIX e XX.

As imagens canônicas, segundo Saliba (1999), são imagens que exercem uma força coercitiva à medida que se impõe repetidas vezes, de tal modo que impossibilitam uma representação alternativa. São “imagens-padrão” que se universalizam na representação de acontecimentos, assumindo o status de retratos do passado.

A tela, “A Batalha do Riachuelo”, produzida por Victor Meirelles em 1883, fez parte do projeto político de criação de símbolos nacionais e formulação de um imaginário nacional. A obra apresenta uma clássica cena de batalha naval que destaca o poder bélico do vencedor e enaltece os feitos do Marinha do Brasil na Guerra do Paraguai. Imagens pictóricas como esta, são comumente reproduzidas em livros didáticos escolares e ilustram textos disponíveis na *Web*, de modo que acabam sendo apropriadas pelos estudantes como uma representação da guerra.

FIGURA 1 – A BATALHA NAVAL DO RIACHUELO



FONTE: Victor Meirelles, 1883.

Frente ao poder das imagens canônicas, em consolidar narrativas tornando-as hegemônicas, porém não livres de estereótipos e de visões limitadoras acerca da compreensão do passado, somente 1/3 das imagens do painel contemplaram elementos alternativos, transcendendo aos aspectos militaristas e apresentando o cotidiano de civis afetados pela Guerra do Paraguai.

Entre as imagens canônicas estavam as obras de Victor Meirelles, Pedro Américo e do argentino Cândido López e imagens dos heróis nacionais como Duque de Caxias, General Osório e Marechal Solano Lopez. Imagens limitadoras como mapas militares e didáticos com a indicação das principais batalhas e imagens de armas como baionetas, carabinas e canhões utilizados durante a guerra, também se fizeram presente no painel.

Quanto à disposição das imagens no painel, observou-se que os jovens estudantes elegeram os critérios de cronologia e proximidade de ideias, sinalizando assim, aspectos como o encadeamento de acontecimentos com um começo, meio e fim, e também, a prevalência de uma certa organização didática.

Considerando as imagens e legendas do painel, percebeu-se que orientação temporal, isto é, a “combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (RÜSEN, 2014, p. 36), elemento constitutivo da consciência história e, como tal, da narrativa histórica, não se efetivou. Essa relação entre passado, presente e futuro ficou imperceptível.

Diante do exposto, não foi possível a utilização das mesmas categorias usadas para as narrativas históricas escritas. A mesma situação se repetiu, com a análise das narrativas históricas em forma de desenho.

Na narrativa histórica em forma de desenho, pediu-se aos estudantes, que a partir do estudo de várias fontes históricas escritas, elaborassem um desenho sobre a presença feminina na Guerra do Paraguai. As fontes apresentaram aspectos relacionados ao cotidiano feminino perpassado pela guerra, seja nos acampamentos ou nos locais por onde a guerra passou e temas como a violência sexual, fome, sofrimento, atitudes de heroísmo e luta pela sobrevivência.

Nesta narrativa histórica, verificou-se que alguns estudantes parecem não terem ido além da aproximação entre dois conteúdos substantivos: mulheres e guerra. Contudo, a predominância de ideias vinculadas aos cuidados de enfermagem nos acampamentos e hospitais, ideias de proteção e defesa e de dor e sofrimento, revelaram conexões temporais entre o passado, presente e futuro.

FIGURA 2: NARRATIVAS HISTÓRICAS / PDE¹²



FONTE: A Autora.

¹² Os nomes dos(as) estudantes nas narrativas históricas, são fictícios. As imagens possuem cessão de direitos autorais e autorização de publicação.

Entre os aspectos que se sobressaíram nesta narrativa histórica, destacaram-se as vestimentas das mulheres e a presença de elementos da cultura jovem.

De um total de 31 narrativas históricas em forma de desenho, apenas 10 apresentaram as ideias de combate e destas, apenas em 4, as mulheres aparecem com características (expressão facial e vestimenta) militares. Nas demais narrativas históricas, as mulheres foram apresentadas com traços bem femininos, cabelos soltos e roupas coloridas, denotando que a posição de combate foi assumida perante as circunstâncias impostas pela guerra.

Várias narrativas históricas apresentaram elementos da atualidade, principalmente nas roupas, acessórios e recursos bélicos. Algumas narrativas, inspiradas em imagens disponíveis na *Web*, apresentaram as mulheres com traços faciais e vestimentas próprios dos mangás e dos personagens e super-heroínas do cinema.

Neste sentido, reconhecendo os limites do sistema de categorização criado para este estudo, as análises contemplaram apenas as relações que os jovens estudantes estabeleceram com as fontes históricas.

Este estudo foi muito gratificante, não apenas porque o PDE possibilitou o contato com a universidade e com as teorias sobre o ensino de História, mas também porque, permitiu olhar para o próprio espaço de ensino, refletir sobre metodologias e possibilidades de ensino e aprendizagem ancoradas nos pressupostos da Educação Histórica. Esta experiência rompeu com muitas práticas consolidadas ao longo de quase duas décadas de efetivo trabalho docente da professora/pesquisadora.

Na busca do realinhamento efetivo entre a prática e a teoria, a professora/pesquisadora não se limitando às disciplinas do PDE, participou como ouvinte, da disciplina de Educação Histórica do PPGE/UFPR, cujas leituras e discussões, associadas aos resultados observados na pesquisa do PDE, possibilitaram um novo olhar sobre ensino e a aprendizagem e uma crescente inquietação acerca das narrativas históricas e suscitaram a necessidade de aprofundamento teórico e a realização de uma pesquisa que pudesse trazer maior clareza acerca do desenho como narrativa histórica.

Assim, mesmo com o início do mestrado, desenvolveu-se, no 1º semestre de 2018, um estudo com narrativas históricas na forma de desenho, com a participação

de 40 jovens estudantes do 2º ano do Ensino Médio, com idade entre 15 e 20 anos. No estudo, foi aplicada a unidade didática de número 5, do caderno pedagógico, elaborado no contexto do PDE, que retratou os aspectos do cotidiano feminino, as violências sexuais e o sofrimento de mulheres brasileiras e paraguaias durante a Guerra do Paraguai.

Após a investigação de fontes históricas, durante as aulas regulares da turma, encaminharam-se duas atividades. A primeira consistiu em selecionar e justificar a escolha de uma fonte histórica, dentre as apresentadas, e a segunda atividade, foi a produção de uma narrativa histórica na forma de desenho.

Após a implementação do estudo, foram analisadas as seleções e aproximações que os estudantes estabeleceram com as fontes históricas e posteriormente, deu-se a categorização das narrativas históricas em forma de desenho, a partir das categorias de compreensão utilizadas por Barca e Gago (2004).

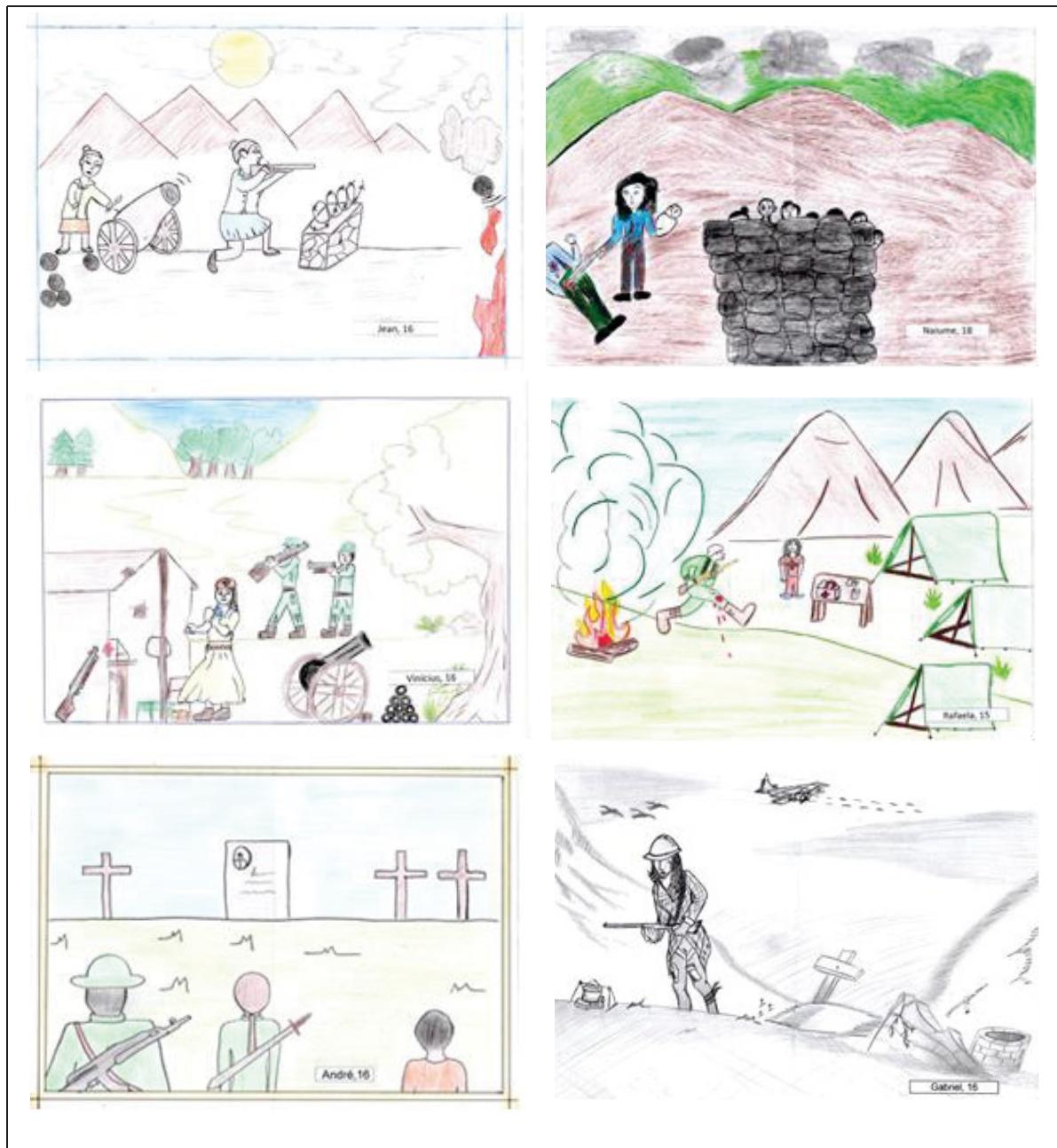
Observando-se os conteúdos expressos nos desenhos, especialmente as ações desenvolvidas pelas mulheres no contexto da guerra e os espaços em que se davam essas ações, foi possível identificar nas narrativas históricas elaboradas pelos estudantes na forma de desenho, 4 grupos de ideias, como pode ser observado no quadro abaixo:

QUADRO 2 – PRESENÇA FEMININA NA GUERRA DO PARAGUAI

Ação	Nº de Narrativas
Luta (militar/proteção)	22
Cuidado (enfermagem)	11
Dor / Sofrimento	6
Trabalho	1

FONTE: Adaptado de KMIECIK (2018c).

A ideia que prevaleceu nas narrativas foi a de que a luta das mulheres foi no sentido da autodefesa e proteção de si e de seus filhos. Entretanto, apesar de nenhuma fonte histórica, estudada durante as aulas, ter contemplado a perspectiva de mulheres militares e/ou soldados e historicamente haver pouquíssimos registros da atuação das mesmas em batalhas, algumas narrativas históricas apresentaram as mulheres como soldados.

FIGURA 3: NARRATIVAS HISTÓRICAS / ESTUDO – 2018¹³

FONTE: A Autora.

Percebeu-se também, que os estudantes se utilizaram de elementos que estão para além das fontes históricas para construir a aprendizagem, como por exemplo: conhecimentos obtidos em outras áreas do conhecimento, informações relativas às guerras noticiadas nos meios de comunicação, aspectos relacionados à

¹³ Nomes fictícios. Cessão de direitos autorais e autorização de publicação. Algumas destas imagens estão publicadas em KMIECIK (2018c).

violência contra a mulher e elementos próprios da cultura jovem, como personagens de games e histórias em quadrinhos.

Outro aspecto relevante nas análises, é que nem todos os estudantes situaram o espaço da ação, dificultando a percepção de elementos relacionados ao conteúdo, revelando por meio dessas ausências, aspectos da própria aprendizagem.

A categorização das ideias presentes nas narrativas históricas, indicou a prevalência da Compreensão Restrita, em grande parte das produções, pois observou-se um entendimento geral das fontes, tentativa de reformulação das informações ainda que, vinculadas a uma única fonte.

Entretanto, uma narrativa histórica em especial, destacou-se pelo uso do recurso da escrita:

FIGURA 4 - NARRATIVA HISTÓRICA / RECURSO DA ESCRITA



FONTE: A Autora.

Nesta narrativa, evidenciou-se a preocupação da jovem estudante Lauren¹⁴, de 16 anos, em assegurar que os elementos presentes em todas as fontes históricas

¹⁴ Nome Fictício. Cessão de direitos autorais e autorização de publicação. Imagem publicada em KMIECIK (2018c).

estudadas durante as aulas, se fizessem presentes em sua produção. A utilização do recurso da escrita para identificar sentimentos e acontecimentos, expressa o desejo da jovem estudante que sua narrativa histórica fosse compreendida pelo observador, além disso, ao expressar a ideia de sofrimento, a estudante aponta para a perspectiva humanista da didática da História.

Na perspectiva de Rüsen (2015), o humanismo é:

Um recurso fundamental e uma referência para a natureza cultural dos humanos na orientação da vida humana, bem como um alinhamento desta com o princípio da dignidade humana. Suas dimensões empíricas e suas normativas são universais. Ele inclui a unidade da humanidade, bem como sua manifestação de várias formas de vida e as mudanças culturais. Ele temporaliza a humanidade num conceito abrangente da história universal, dentro do qual toda forma de vida na sua individualidade é hermeneuticamente reconhecida. Politicamente, fundamenta a legitimidade da dominação e poder sob a égide dos direitos humanos e civis fundamentais. Compreende a subjetividade humana como um processo de auto cultivo, de acordo com a dignidade inerente de todos os seres humanos no espaço e no tempo (RÜSEN, 2015, p. 25).

O humanismo se constitui como elemento essencial à orientação de uma vida prática alinhada ao princípio da dignidade humana e dos direitos humanos e civis cultivados pelas sociedades.

Neste sentido, a narrativa da estudante Lauren expressou elementos de uma subjetividade alicerçada sobre os princípios da dignidade inerente à todos os seres humanos.

A realização deste estudo revelou as limitações impostas pelo uso de categorizações que, embora elaboradas a partir do campo da Educação Histórica, direcionam-se à análises de narrativas históricas escritas, sinalizando assim, que outras formas de linguagem assumidas pelas narrativas históricas, especialmente aquelas que estetizam o passado: os desenhos, histórias em quadrinhos, fotografias, músicas, cinema, poemas, entre outras, demandam perspectivas de análise, que vão além da relação com as fontes históricas e que não se enquadram de maneira satisfatória no sistema de categorizações, muito comuns em metodologias que consideram a análise de conteúdo.

Estas experiências investigativas, foram decisivas para a constituição desta pesquisa, pois foi por meio da observação dos alcances e limites que perpassaram o trabalho com narrativas históricas que emergiu a busca de uma melhor compreensão acerca das narrativas históricas não-escritas, mais precisamente, a

compreensão do processo de construção das narrativas históricas. Não se tratando, portanto, de uma investigação do produto da Aprendizagem Histórica, mas do processo pelo qual a aprendizagem se expressa.

1.2 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DE PESQUISA

Os mais importantes estudos, que consideram o desenho como narrativa se situam nos campos da pedagogia e da psicologia. Especialmente na pedagogia, o desenho é muito presente na fase da educação infantil. Porém, com a aquisição da escrita, o desenvolvimento biológico e o próprio processo de escolarização, o desenho se torna uma linguagem menos presente, o que em certa medida, justificaria as poucas pesquisas sobre o desenho em aulas de História e a inexistência de investigações que abordem o desenho como narrativa histórica na perspectiva da consciência histórica ruseniana, embora alguns trabalhos tenham buscado uma aproximação teórica entre o desenho e o conceito de consciência histórica.

Dentre os estudos que estabeleceram aproximações com a teoria da consciência histórica de Rüsen, localizou-se a experiência com desenhos, em aulas de História, conduzida por Maria Luiza Galle Lopedote (2014), durante o estágio supervisionado do curso de graduação em História. Segundo ela, os desenhos são formas narrativas que consideram a investigação e a imaginação e se configuram como um importante “instrumento para a avaliação do processo de aprendizagem e da consciência histórica dos alunos” (p. 211). Seu estudo considerou a realização de dois desenhos: um sobre o passado e outro sobre o presente, onde cada desenho foi seguido de uma descrição, cuja clareza explicativa era um dos critérios utilizados na avaliação. Suas análises, além de considerarem a complexidade do raciocínio historiográfico, contemplaram as relações de alteridade.

Destacam-se também, dois outros trabalhos: a dissertação de Sílvia Manuela Ribeiro da Silva (2012), que analisou os conhecimentos históricos manifestados nos desenhos, como uma representação do aprendido; e a dissertação de Alexandre Rodrigues de Frias Barbosa (2016), que investigou semiologicamente os desenhos dos estudantes, a partir da categoria histórica de modernização.

Afastando-se do campo epistemológico do estruturalismo, da ideia de representação e da semiótica, contempladas nos estudos a pouco mencionados, a Educação Histórica, estabelece suas bases, no estruturismo elaborado por Christopher Lloyd¹⁵.

Dentro do estruturismo, de acordo com a sistematização de Barca (2007), as narrativas históricas são compreendidas como relatos explicativos do passado, que partem de consistências empíricas e lógicas e consideram pontos de vista culturalmente contextualizados, o que faz com que a História seja definida como um conjunto de narrativas perspectivadas, ao contrário dos estruturalistas que concebem a História como uma “grande-narrativa”.

Nesse sentido, as narrativas históricas, podem ser entendidas como uma expressão das relações que os sujeitos históricos estabelecem com o passado e a ideia do desenho como narrativa histórica sustenta-se na perspectiva de que se trata de “um processo de constituição de sentido da experiência do tempo”, (RÜSEN, 2014, p. 95), expresso nas mais diversas formas que a linguagem assume, sejam elas textuais ou gráficas. Ao considerar a experiência do tempo, o sujeito aproxima o passado, o presente e o futuro, e constituiu sentido da vida prática.

Várias pesquisas têm se voltado à investigação da Aprendizagem Histórica e das narrativas históricas. Vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR e ao LAPEDUH, conforme se observa no inventário publicado por Schmidt e Urban (2016), situam-se estudos pioneiros, que estabelecem maior ou menor relação com esta pesquisa, como por exemplo, a tese de Rosi Gevaerd (2009), que investigou as narrativas históricas dos estudantes sobre a História do Paraná; a tese de Marcelo Fronza (2012) que tratou da Aprendizagem Histórica e da intersubjetividade a partir de histórias em quadrinhos; a tese de Luciano Azambuja (2013) que estudou as protonarrativas a partir da canção popular; a tese de Éder Cristiano Souza (2014), que investigou a Aprendizagem Histórica a partir de filmes e a dissertação de mestrado de Jucilmara Vieira (2015) que considerou a Aprendizagem Histórica a partir da iconografia pictórica.

Estes e muitos outros trabalhos, evidenciam que a Educação Histórica tem ampliado suas discussões, trilhando um caminho cada vez mais sólido, na

¹⁵ Segundo Lloyd (1995), os fenômenos históricos precisam ser compreendidos a partir da articulação de diferentes estruturas sociais, demandando explicações que considerem as interrelações entre os agentes e as estruturas históricas em que pesem poderes causais semelhantes.

investigação dos processos de ensino e aprendizagem a partir do campo teórico da Educação Histórica e da teoria da consciência histórica de Rüsen.

Assim, considerando-se que a Aprendizagem Histórica se efetiva a partir das relações entre as experiências do passado, compreensões do presente e as expectativas de futuro e essa orientação temporal é compreendida como consciência histórica (RÜSEN, 2014). A partir deste fato, foi construído um percurso de pesquisa que busca responder ao seguinte **problema**:

Como se expressa a Aprendizagem Histórica de jovens estudantes do Ensino Médio, em narrativas históricas elaboradas na forma de desenho?

A partir do problema de pesquisa, estabeleceu-se por **objetivo geral**:

→ Investigar o processo de aprendizagem histórica e formação da consciência histórica de jovens estudantes do Ensino Médio, em narrativas históricas na forma de desenho no campo da Educação Histórica, a partir de um conteúdo da *história difícil*.

Para alcançar este objetivo e ancorar teórica e empiricamente a pesquisa, delinearam-se como **objetivos específicos**:

- a) Fundamentar teoricamente a Aprendizagem Histórica no campo da Educação Histórica, considerando as discussões sobre a história difícil e a relação entre a cultura histórica e a consciência histórica dos jovens estudantes.
- b) Refletir sobre a relação que os jovens estudantes estabelecem com o ensino de História, tomando por referência aspectos da cultura juvenil, cultura escolar e cultura histórica.
- c) Compreender o processo de produção de narrativas históricas (desenhos) de jovens estudantes, a partir de elementos presentes na cultura histórica, cultura juvenil e cultura escolar.
- d) Contribuir com as reflexões acerca dos processos de Aprendizagem Histórica no campo da Educação Histórica.

Em conformidade com o expresso nos objetivos, salienta-se, que a pesquisa não teve a intenção de classificar ou criar níveis de classificação da aprendizagem dos jovens estudantes, mas sim, analisar como os jovens estudantes, selecionam e articulam os elementos da cultura histórica na narrativa histórica em forma de desenho.

Nesse sentido, considerando-se o objeto desta pesquisa, a atuação docente da professora/pesquisadora e a experiência investigativa advinda do PDE, optou-se pela abordagem de cunho qualitativo e pela metodologia da pesquisa-ação.

1.3 NATUREZA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa tomou como referência teórico-metodológica a perspectiva do estruturismo metodológico de Lloyd (1995).

O estruturismo metodológico preza pela articulação entre os níveis micro (ação dos indivíduos) e macro (estruturas sociais) da análise social, fundamentando-se na ideia de que o social e o cultural resultam da relação histórica e dialética entre sujeitos e estruturas, ou seja, resultam da ação reprodutiva ou transformadora dos sujeitos frente as regras, papéis e significados postos pelas sociedades e instituições estabelecidas historicamente pelos próprios sujeitos.

Nessa visão, os sujeitos ao mesmo tempo em que são condicionados pelas relações sociais, agenciam essas mesmas relações, transformando-as. Para o estruturismo, existe uma reação dialética entre o poder agenciador dos sujeitos e o poder condicionante das estruturas sociais, onde “a concepção das pessoas como agentes é a diferença fundamental entre essa metodologia e as outras”. (LLOYD, 1995, p. 64).

Nas análises de Schmidt e Garcia (2006), as possibilidades teórico-metodológicas do estruturismo oferecem elementos à compreensão dos fenômenos sociais em pesquisas que envolvem sujeitos escolares e as relações entre escola e sociedade, onde a educação seja compreendida como produto da ação e da experiência humana, pois enquanto método, o estruturismo toma por objeto de análise, a ação e seu significado contextualizado. Os contextos recuperam a historicidade e auxiliam na explicação e interpretação da ação.

Para as autoras, a perspectiva histórica permite não apenas conhecer como estas relações ocorrem no presente, mas também, conhecer a natureza da

sociedade e de seu funcionamento. Ao conhecer a natureza da sociedade, se conhece sua origem e as condições em que se realizam as ações dos sujeitos e ao conhecer seu funcionamento, se conhece as orientações, poderes, mecanismos de decisão, formas de organização e mudanças que envolvem os sujeitos e delimitam os contextos.

Definido como um domínio científico, o estruturismo teórico e metodológico apresenta um arcabouço que permite compreender o modo pelo qual os sujeitos conhecem o mundo e agem nele.

Assim, o caráter explicativo presente no estruturismo metodológico e nas pesquisas de cunho qualitativo, possibilitaram, no âmbito desta pesquisa, descrever, analisar e compreender os processos de aprendizagem histórica dos sujeitos escolares.

Segundo Bodgan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa é uma “metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (1994, p.11), atendo-se à perspectiva dos participantes da investigação.

Corroborando esta ideia, Schmidt e Cainelli (2012) sugerem que a investigação qualitativa na área educacional deve considerar o espaço escolar e as relações de ensino e aprendizagem entre os estudantes e seus professores. Segundo as autoras, as indagações qualitativas devem ter como foco, o entendimento sobre o que os professores e os estudantes fazem, por isso “é necessário prestar atenção às escolas e às aulas, observá-las e utilizar o que vemos como fonte de interpretação e valoração.” (EISNER, 1998, p. 28), além disso, levar em conta a perspectiva da construção social da escola, pois são nos espaços escolares que se originam as perguntas iniciais das investigações que buscam entender as relações que os sujeitos estabelecem com o conhecimento histórico. (ROCKWELL, 2011).

Assim, quanto à abordagem, esta pesquisa apresenta um cunho qualitativo, embora considere alguns elementos de ordem quantitativa, a fim de assegurar uma melhor análise do objeto de estudo. Possui objetivos compatíveis com a pesquisa descritiva e interpretativa, considerando em seu processo inicial práticas exploratórias e adota procedimentos que a classificam como uma pesquisa-ação, conforme a perspectiva de Thiollent (2003) e de Tripp (2005).

Para Tripp (2005), a pesquisa-ação:

É uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. (...) Ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética na pesquisa. (TRIPP, 2005, p. 447).

Na mesma direção, Thiolent (2003) afirma que a pesquisa-ação contribui “para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes”, (THIOLLENT, 2003, p. 75). Contudo, o autor considera que o planejamento de uma pesquisa-ação é bastante flexível e não segue fases rigidamente ordenadas, em função das reflexões e das demandas observadas pelo pesquisador e pelos participantes no decorrer do processo de pesquisa.

Nesse sentido, o autor indica o ponto de partida e o ponto de chegada como elementos essenciais, destacando que na pesquisa-ação aparece em primeiro lugar a “fase exploratória”, e em último lugar a “divulgação de resultados”. Esta aparente lacuna na indicação de um percurso metodológico se justifica pela multiplicidade de caminhos a serem escolhidos a partir das demandas observadas e do:

Constante vaivém entre as preocupações de organizar um seminário, escolher um tema, colocar um problema, cotejar o saber formal dos especialistas com o saber informal dos “usuários”, colocar outro problema, mudar de tema, elaborar um plano de ação, divulgar resultados, etc. (THIOLLENT, 2003, p. 47-48).

Na mesma perspectiva, Tripp (2005) afirma que a pesquisa-ação se serve de uma lógica constitutiva de ações realizáveis no campo da ação “prática” e no campo da ação da “investigação”. Segundo o autor, é preciso considerar que o campo da ação prática leva em conta o planejamento e a implementação de uma mudança na prática que considere, no campo da investigação, o planejamento da avaliação dos resultados, a implementação de mecanismos de produção de dados e por fim, a avaliação, tanto da mudança da prática, bem como, do processo de investigação.

A pesquisa-ação é, portanto, um sistema aberto, onde os rumos são definidos, a partir das demandas encontradas, contudo, não ignorando que existe um ponto de partida e um ponto de chegada, como pode ser observado na espiral:

FIGURA 5 - METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO



FONTE: Adaptado de McKAY; MARSHALL (2001).

Portanto, partindo da (1) necessidade de se compreender o processo de Aprendizagem Histórica de jovens estudantes, expressas em narrativas históricas elaboradas na forma de desenho, foi-se em (2) busca dos conhecimentos e pesquisas já disponíveis na literatura acadêmica e científica, onde identificou-se algumas pesquisas que tratam da presença do desenho em aulas de História, porém, não em mesma perspectiva desta investigação. A partir disso, apoiando-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Histórica, (3) elaborou-se um conjunto básico de movimentos, a serem implementados durante as aulas de História.

Na pesquisa-ação, existe uma forte interrelação entre as intervenções e a produção do conhecimento, pois cabe ao pesquisador, (4) cumprir a função de oferecer subsídios que assegurem a articulação entre a teoria e a prática e promovam a análise e reflexão e também, a produção de conhecimentos. Nesse sentido, o pesquisador não é somente observador, mas é também um (5) (6) participante da pesquisa.

O pesquisador - como observador e participante – monitora a implementação, assegurando que todos os envolvidos participem ativamente do processo e não se distanciem dos propósitos, e propõe a partir de seus

conhecimentos, as interrelações entre teoria e prática, de forma a trazer benefícios aos participantes da pesquisa.

Esse movimento da pesquisa, pode resultar na (7) busca de novas estratégias teóricas e práticas, a fim de se obter um resultado satisfatório para os participantes, o que levaria a uma (4) nova implementação ou, se os resultados forem satisfatórios, na resolução do problema e (8) encerramento da pesquisa.

Para Ibiapina (2008), a pesquisa-ação pode assumir três modelos distintos: Pesquisa-ação técnica, onde o pesquisador é um agente externo; Pesquisa-ação prática, quando existem preocupações comuns, mas as reflexões não contemplam as ideias dos participantes; Pesquisa-ação emancipatória, onde as decisões e ações são coletivas.

A autora, destaca que a pesquisa-ação emancipatória confere um caráter colaborativo à pesquisa, onde os participantes assumem a função de agentes criativos e interativos da pesquisa e que, a valorização da assimetria de conhecimentos entre os participantes e a reflexividade crítica dos conhecimentos teóricos e práticos promovem a diluição das relações de poder.

Neste sentido, a colaboração, a reflexão crítica e o envolvimento dos participantes nesta pesquisa, a classificam como uma pesquisa-ação emancipatória.

Para a avaliação dos resultados consideraram-se alguns elementos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e alguns aspectos da análise de discurso (ORLANDI, 1999), na fase dos estudos exploratórios correspondentes aos estudos relativos ao contexto do PDE e aos passos (1), (2) e (3) da metodologia da pesquisa-ação. Já os passos (3), (4), (5), (6) e (8), relativos ao estudo principal, ancoraram-se na teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2010a; 2012; 2014; 2015).

A análise de conteúdo, segundo Laurence Bardin (2011), se constitui como um conjunto de técnicas de análise de comunicações que combina descrição e inferência, valendo-se da descrição analítica para criar categorias que permitem classificar os sentidos das mensagens, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa, porém primando por desvelar o que revelam.

A autora afirma ainda, que a análise de conteúdo, além de requerer o diálogo constante com as teorias que fundamentam a investigação e com os objetivos da pesquisa, exige um método. Este método, segundo a autora, se constitui de quatro fases: a) pré-análise, onde o pesquisador faz uma leitura do material coletado buscando identificar as ideias principais; b) seleção de

significados, onde o pesquisador define as unidades de análise, a partir do problema de pesquisa; c) categorização, que demanda operações de classificação dos elementos seguindo categoria definidas previamente ou as estabelecendo à medida que os significados são detectados e d) discussão dos dados ancorando-se nas teorias.

Enquanto a análise de conteúdo, procura extrair os sentidos, propiciando a seleção e facilitando a descrição das observações de pesquisa, a análise de discurso, contempla a busca pela compreensão da produção de sentidos e suas relações com a linguagem e com o sujeito.

A Análise de Discurso pode ser definida como uma técnica de análise, aplicada em pesquisas qualitativas, que busca desvendar nos discursos, as formas como os sujeitos organizam e constroem relações com o mundo, seja reproduzindo ou transformando a ordem social, ou seja, dedica-se a compreender “como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos.” (ORLANDI, 1999, p. 26).

Nessa perspectiva, a autora Eni Puccinelli Orlandi (2007) destaca que é pela inserção na língua, que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, resultando em uma forma de sujeito que é histórica, uma vez que:

O sujeito se submete à língua mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se. E o faz em um gesto, um movimento sócio-históricamente situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia. A ordem da língua e a da história, em sua articulação e seu funcionamento, constituem a ordem do discurso. (ORLANDI, 2007, p. 12).

Deste modo, entende-se que na Análise de Discurso, a linguagem exerce a função de colocar em relação os sujeitos e os sentidos, objetivando a compreensão desta relação, ou seja, a produção de sentidos.

Os sentidos podem ser produzidos a partir de condições estritas e contextos imediatos ou, contextos amplos, que envolvem aspectos sócio-históricos e ideológicos, sendo que neste, as condições de produção, dão conta do imaginário e da memória, onde o imaginário cumpre a função de pôr em relação, a linguagem e o mundo, e a memória, traz à tona o que já foi dito. (ORLANDI, 1999).

Trata-se, pois, da superação dos aspectos da linguagem exteriorizada, pela compreensão articulada às condições de produção, possibilitada pela articulação metodológica entre descrição e interpretação.

Se na análise de conteúdo a questão se refere a questão “o que?”, na Análise de Discurso, a questão a ser considerada é “como?”, cuja resposta advém da discursividade, da produção de um conhecimento que toma a linguagem em sua materialidade simbólica e significativa, que busca a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos para e pelos sujeitos. (ORLANDI, 1999).

Essa ideia de constituição de sentido, mesmo em perspectiva diferente, também é presente na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, sobre qual se assenta o objeto desta pesquisa.

A consciência histórica é uma categoria básica para a compreensão da aprendizagem histórica, pela qual se dá a interpretação do passado, a compreensão do presente e a perspectivação de futuro, permitindo aos sujeitos, orientar a própria vida e guiar suas ações. Trata-se de um movimento que parte da vida prática dos sujeitos e para ela retorna, trazendo sentidos e significados expressos pela linguagem.

A consciência histórica se exprime por meio da narrativa, sendo esta, composta por três elementos, que juntos constituem uma narrativa histórica: a) conteúdo: representa a experiência histórica; b) forma: refere-se à interpretação histórica e c) função: representa a competência para a orientação, ou seja, representa a capacidade de utilizar as relações temporais para os propósitos da vida prática. (RÜSEN, 2010a; 2012; 2014).

Segundo Rüsen (2012), através das operações da consciência histórica – experiência, interpretação e orientação – ocorre a dinâmica de atribuição de sentido “da” e “na” vida prática dos sujeitos, pois partindo das carências e demandas de orientação do presente o conteúdo da experiência diferencia qualitativamente o passado e o presente fazendo com que o presente passe pelo passado e se torne presente “histórico”.

A apropriação interpretada da experiência histórica aparece na relação do sujeito consigo mesmo e na relação comunicativa dos sujeitos de um contexto social, no qual as memórias comuns formam os aspectos históricos da identidade social.

Assim, “a subjetividade imagina a forma e o jeito como o eu, respectivamente e o nós, são trazidos na herança da experiência histórica” (p. 87) dos sujeitos que aprendem, e a intersubjetividade como “capacidade de comunicação e articulação de memórias históricas com a formação de identidades” (p. 88), é própria da “visão de mundo e do posicionamento social do sujeito em relação a totalidade da vida prática, na relação com a natureza, os outros sujeitos e consigo mesmo”. (FRONZA, 2012, p. 34).

Para Rüsen (2012), a aprendizagem histórica ocorre quando a consciência histórica transforma a experiência, a subjetividade e a intersubjetividade em competência narrativa, isto é, quando a consciência histórica realiza procedimentos que conferem sentido ao passado. Essa competência de “dar sentido ao passado” se expressa na narrativa histórica.

A dinâmica de constituição de sentido é o elemento central da aprendizagem histórica na perspectiva da Educação Histórica. Apresentada na matriz da didática da História de Jörn Rüsen, o movimento de constituição de sentido em aulas de história está expresso na matriz da *Aula Histórica*, sobre a qual se ancorou metodologicamente o estudo principal apresentado mais adiante.

Metodologicamente a pesquisa se constitui como uma investigação qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 1994; EISNER, 1998; ROCKWELL, 2011; SCHMIDT; CAINELLI, 2012), ancorada na metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003; TRIPP, 2005; IBIAPINA, 2008).

Segundo Rüsen (2010c), pode-se conceber a pesquisa histórica a partir de duas operações: a) processual, que envolve a heurística, a crítica e a interpretação e b) substantiva, regulada pela hermenêutica, analítica e dialética.

As operações processuais da heurística, correspondem ao movimento de conhecer os testemunhos empíricos do passado e interpretá-los a fim de que os sentidos produzidos possibilitem a orientação temporal dos sujeitos. Essas operações heurísticas levam à crítica, ou seja, à elaboração de critérios para análise dos enunciados, que por sua vez demandam a interpretação, a sintetização das “perspectivas, elaboradas heuristicamente, que questionam a experiência do passado, a partir das conjecturas acerca de seu sentido, com os fatos do passado, obtidos pela crítica das fontes” (RÜSEN, 2010c, p. 127). A interpretação organiza as informações do passado, isto é, torna-o narrativamente em história.

Complementarmente às operações processuais que tratam das regras que garantem a forma, estão as operações substanciais, que tratam do conteúdo da forma, do que foi levado das fontes históricas e interpretado como História.

Essa experiência temporal possui três dimensões: a) tempo do homem, onde o tempo é experimentado de modo a revelar as intenções dos homens do passado; b) tempo da natureza, quando contemplam os resultados dos contextos e circunstâncias; e o c) tempo histórico: no qual se processa a mediação entre o tempo do homem e o tempo da natureza, ou seja, tanto a intenção da ação humana, quanto os contextos. (RÜSEN, 2010c).

Para cada dimensão, o autor sugere uma operação substancial do método histórico, de modo que: para o tempo do homem, compete a hermenêutica; para o tempo da natureza, a analítica; e para o tempo histórico, a dialética.

Se por um lado, a interpretação hermenêutica:

[...] organiza o contexto histórico dos fatos comprehensíveis pelo fio condutor da importância que os torna comprehensíveis. Ela historiciza essa compreensão ao interpretar as mudanças temporais como transformações das intenções e interpretações do agir que causa a mudança. Ela interliga os fatos comprehensíveis do passado no plano de seu significado para os interessados [...]. Os fatos são interligados pela interpretação, em sua sequência temporal, como contextos de sentido. (RÜSEN, 2010c, p. 142).

Por outro, a interpretação analítica estabelece os contextos históricos ao articular dados particulares, fatos e complexo de fatos, com os processos temporais. A interpretação analítica, parte das condições objetivas e das circunstâncias em que se dão as mudanças temporais para desvelar sua evolução histórica e determinar sua plausibilidade explicativa.

A articulação entre a hermenêutica e a analítica, segundo Rüsen (2010c), se dá na dialética. Ao centrar-se em si, a hermenêutica torna a experiência histórica subjetiva e sob pena de perder seu caráter histórico, deve abrir-se à analítica, ao lado objetivo do processo histórico. “Só a mediação dessas duas concepções coloca a pesquisa histórica na trilha empírica dos processos temporais especificamente históricos e a torna capaz de um entendimento da história que não desminta seu sentido narrativo”. (RÜSEN, 2010c, p. 156).

Nesse sentido, o autor apresenta a pesquisa histórica como etapa fundamental à constituição do conhecimento histórico e da consciência histórica.

Os dados empíricos dos estudos exploratórios se fundamentaram na análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e análise de discurso (ORLANDI, 1999), e o estudo principal se orientou pelo princípio epistemológico da teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2010a; 2012; 2014; 2015) e da *Aula Histórica* (CUTITIBA, 2016) em relação à uma forma de pesquisa-ação.

Os elementos teóricos e práticos desta pesquisa, foram estruturados em cinco capítulos.

Este primeiro capítulo, ocupou-se de uma breve apresentação pessoal e profissional da pesquisadora; descrição de dois trabalhos de pesquisa relacionados à produção de narrativas históricas, com destaque para as narrativas históricas em forma de desenho cujos resultados e reflexões suscitarão a problemática que deu origem à esta pesquisa; apresentação do problema de pesquisa e dos objetivos da investigação. Além disso, dedica-se à exposição conceitual de aspectos relacionados à metodologia de investigação: pesquisa-ação, análise de conteúdo, análise de discurso e teoria da consciência histórica de Rüsen.

O segundo capítulo, essencialmente teórico, intitulado: *Educação Histórica: A Consciência Histórica como pressuposto da Aprendizagem Histórica*, dedica-se à discussão dos elementos teóricos que ancoram a Aprendizagem Histórica dentro do campo da Educação Histórica. Contempla-se o campo teórico-metodológico de Educação Histórica, por meio de um breve histórico de seus percursos investigativos; discute-se os conceitos de conteúdo substantivo e ideias de segunda-ordem, apresenta-se a “Guerra do Paraguai” como tema da “história difícil” e conteúdo substantivo, sob o qual se deu o processo de construção de narrativas históricas e investigação da Aprendizagem Histórica, além disso, neste capítulo, tem-se a discussão teórica dos conceitos de Consciência Histórica de Jörn Rüsen e de Cultura Histórica.

O terceiro capítulo se volta para os participantes da pesquisa, ou seja, para os jovens estudantes. Sob o título: *Os Jovens e suas relações com o ensino e aprendizagem em História*, situam-se os fundamentos teóricos que sustentam os conceitos de jovem ou juventude, cultura, cultura juvenil e cultura escolar. Neste capítulo, realizam-se reflexões relacionadas à caracterização dos jovens participantes da pesquisa, aos diálogos entre a teoria e o estudo exploratório; às relações que os jovens estudantes estabelecem com a História, enquanto saber escolar e às relações dos jovens estudantes com o conceito substantivo da Guerra

do Paraguai. Por fim, aprofunda-se as discussões relacionadas aos procedimentos metodológicos que regularam o estudo exploratório e o estudo principal.

Sob o título: *Aprendizagem Histórica: A Consciência Histórica e as Narrativas Históricas na forma de desenho*, situa-se o quarto capítulo, no qual encontram-se as descrições, análises e reflexões dos elementos teóricos e práticos do estudo principal, à luz da teoria da consciência histórica de Rüsen.

Destaca-se no processo de intervenção junto aos jovens estudantes, o movimento da *Aula Histórica* que parte das carências e demandas dos estudantes sobre o conteúdo substantivo da Guerra do Paraguai; passa pela experiência do passado em busca de argumentos e interpretações de fontes históricas selecionadas pelos próprios estudantes; se expressa por meio de narrativas que consideram elementos da cultura histórica, cultura juvenil e cultura escolar e finaliza com a compreensão dos processos cognitivos de atribuição de sentido pela narrativa histórica.

E por fim, no quinto capítulo, apresentam-se as considerações finais sobre o percurso empírico da pesquisa e, as percepções da professora/pesquisadora sobre o processo de construção de narrativas históricas em forma de desenho em relação aos fundamentos teóricos.

2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COM PRESSUPOSTO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

A aprendizagem configura-se não apenas como um produto, mas também, como um processo complexo, que não se restringe ao espaço escolar e, portanto, pode ser compreendida através de diferentes perspectivas. Contudo, independentemente da linha teórica, a aprendizagem se fundamenta na interconexão entre a realidade e a subjetividade do sujeito que aprende.

Assim, apresentam-se neste capítulo, os elementos que fundamentam a Aprendizagem Histórica, ou seja, a aprendizagem específica da ciência da História, ancorada no campo teórico da Educação Histórica.

Partindo de um relato histórico acerca das origens teóricas e investigativas da Educação Histórica, apresentam-se neste capítulo, os fundamentos da Aprendizagem Histórica circunscrita à teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, especialmente com as categorias de história difícil, consciência histórica e cultura histórica.

2.1 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO CAMPO CIENTÍFICO

A Educação Histórica ou cognição histórica situada define-se como um campo teórico que se dedica às reflexões acerca das relações de ensino e aprendizagem a partir da ciência da História. Suas investigações, preponderantemente de natureza qualitativa, situam-se teórica e metodologicamente na Epistemologia da História, na metodologia da investigação das Ciências Sociais e na Historiografia. (BARCA, 2018).

As primeiras reflexões acerca do ensino de História localizam-se na Inglaterra, onde durante os anos 1960 uma reestruturação curricular produziu debates alimentados pelo receio de que os estudantes deixassem de estudar História. Naquele contexto, o Projeto 13-16 que teve entre seus mentores Denis Shemilt, o qual, fundamentado na ideia de que aprender História é aprender a pensar historicamente, indicou a relevância dos métodos usados pelos professores na concepção que os estudantes têm sobre a História. (SCHMIDT; URBAN, 2016).

No início dos anos 1970, na Alemanha, historiadores como Jörn Rüsen e Klaus Bergmann entre outros, realizaram reflexões acerca da Didática da História,

em um momento em que emergiam preocupações sobre o ensino da história do Holocausto.

Para Rüsen:

A didática da história se situa nessa relação direta com a ciência da história, na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história. (RÜSEN, 2012b, p. 16).

A didática da história, para além de considerar as relações de ensino e aprendizagem a partir da ciência da História, atenta-se para as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida prática. (RÜSEN, 2006; 2010a).

No campo teórico da Educação Histórica, os estudos acerca da Aprendizagem Histórica se alinham entorno de três matrizes investigativas: a matriz anglo-saxônica, matriz alemã e a matriz brasileira.

As pesquisas anglo-saxônicas tem se dedicado a investigações acerca do pensamento histórico ancoradas na cognição histórica, as pesquisas ancoradas na matriz alemã, investigam a formação da consciência histórica a partir da Didática da História e as pesquisas brasileiras, a partir da matriz da *Aula História*, conciliam elementos das duas matrizes estrangeiras em pesquisas voltadas à compreensão da Aprendizagem Histórica.

Segundo Barca (2018), a primeira investigação sobre a Aprendizagem Histórica na perspectiva da cognição histórica foi publicada por Dickinson e Lee, em 1978, e seus resultados deram origem a um modelo de progressão de ideias baseados na categoria de explicação histórica, contribuindo para a refutação da teoria dos “estádios de aprendizagem” de Piaget. Em 1984, outro importante estudo, realizado por Dickinson e Lee, resultou na identificação de duas novas categorias do pensamento histórico: imaginação histórica e empatia histórica. Na mesma época, um estudo de Shemilt categorizou as ideias de empatia em cinco níveis. No ano de 1987, um estudo realizado por Lee e Ashby resultou na criação de um modelo mais sistematizado das noções de empatia e compreensão histórica.

Um estudo mais amplo, publicado por Ashby, Lee e Dickinson em 1996, mapeou as ideias de segunda ordem dos estudantes em relação ao passado e apresentou respostas sobre a empatia, evidência, narrativa, causalidade e também, acerca da objetividade. (LEE, 2001).

Cabe considerar, que as investigações de Lee acerca das relações entre conceitos substantivos e ideias de segunda ordem, fundamentaram a elaboração de um dos elementos mais importantes do pensamento histórico, o conceito de literacia histórica (LEE, 2006; 2008; 2016), que se define como uma competência para ler o mundo historicamente, como uma competência, que permite interpretar e compreender o passado, o ressignificando.

Deste modo, observa-se que as pesquisas, desenvolvidas na Inglaterra, trouxeram uma fundamental relevância para a constituição do campo teórico e investigativo da Educação Histórica, destacando-se os inúmeros trabalhos de Peter Lee, para o qual:

A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual, ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuentes. Ela deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica – uma forma de literacia histórica – tornando possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica. (LEE, 2016, p. 140).

Seguindo a linha investigativa inglesa, importantes estudos foram realizados nos Estados Unidos, Canadá, Espanha e Portugal.

Nos Estados Unidos, destacam-se as pesquisas de Linda Levstik e Peter Seixas, entre outros. Levstik investigou os impactos da literatura nas aulas de História e também, em colaboração com Barton, realizou uma pesquisa que apontou a grande influência do meio social, familiar e cultural na aprendizagem. Por sua vez, as pesquisas de Peter Seixas trouxeram importantes contribuições acerca dos conceitos de significância histórica e consciência histórica. (SCHMIDT; URBAN, 2016).

Nos países ibéricos, as pesquisas também seguem as tradições investigativas da Inglaterra.

Na Espanha, Carretero, Pozo e Asensio investigaram a assimilação dos conceitos temporais, de mudança e continuidade, de tempo relativo e as relações de causalidade, entre outros. (PRATS, 2006).

Em Portugal, o projeto FOP (Formar Opinião na Aula de História) investigou os níveis de argumentação dos estudantes a partir de fontes primárias multiperspectivadas. Contudo, destacam-se as pesquisas desenvolvidas por Isabel

Barca. Em uma de suas pesquisas, elaborou um quadro categorial de progressão das ideias dos estudantes em cinco níveis. Através dos projetos Hicon I e Hicon II (Consciência Histórica - Teoria e Práticas - 2003 a 2011), realizados com estudantes do 9º ano de escolas do Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal, Isabel Barca identificou especificidades e convergências nas estruturas narrativas de estudantes brasileiros e portugueses. (BARCA, 2014). Em seu doutorado na Inglaterra, investigou a questão da provisoriação da explicação histórica, contribuindo significativamente para compreensão das ideias de evidência, plausibilidade e objetividade histórica. (BARCA, 2000).

As reflexões impetradas por Jörn Rüsen, acerca da Didática da História abriram caminho para as pesquisas relacionadas à Aprendizagem Histórica, referenciadas na teoria da consciência histórica. Ressalta-se que as pesquisas sobre a consciência histórica de estudantes tiveram sua origem no contexto da unificação alemã, após o fim da Guerra Fria.

As discussões realizadas na Alemanha levaram ao desenvolvimento de um estudo aplicado em 27 países da Europa e Oriente Próximo, em meados dos anos 90. O estudo quantitativo, intitulado “*Youth and History*” e coordenado pelo historiador alemão Bodo Von Borries¹⁶, apresentou dados relevantes sobre a orientação temporal e a aceitação das diferenças culturais. (SCHMIDT; URBAN, 2016). Em alguns países onde este estudo foi aplicado, seguiram-se novas pesquisas, como em Portugal, onde Machado Pais constatou que as identidades individuais e coletivas dos estudantes, estão relacionadas à sua consciência histórica, sendo esta marcada pela cultura jovem de sua geração. Outro aspecto apontado por esta pesquisa é que professores e estudantes possuem expectativas divergentes em relação à História. Portanto, em Portugal, as investigações se alinharam com aspectos dos estudos ingleses e alemães, da mesma forma, como ocorre no Brasil.

No Brasil, a primeira investigação situada no campo da Educação Histórica, foi coordenada pela professora Maria Auxiliadora Schmidt e revelou uma mudança conceitual em relação às ideias prévias após intervenção pedagógica, ou seja, os

¹⁶ Historiador e didaticista alemão. Sua pesquisa tem contribuído significativamente no campo da Educação Histórica, nos estudos da consciência histórica e também da função didática da História. No entanto, seus trabalhos são inéditos no Brasil. Por ocasião de sua presença no IX Seminário de Educação Histórica promovido pelo LAPEDUH, os organizadores traduziram e publicaram alguns artigos do autor na obra: *Jovens e Consciência Histórica*.

estudantes apresentaram uma compreensão mais complexa dos conteúdos. (FRONZA, 2017).

Essa pesquisa marcou a criação do LAPEDUH que desde 2003 vem:

Buscando conciliar, a partir de consensos e contrapontos, as diversas matrizes da Educação Histórica (as pesquisas do Projeto CHATA, das investigações organizadas por Isabel Barca e as pesquisadoras do Projeto Consciência Histórica – Teorias e Práticas, os trabalhos sobre significância histórica advindos do Canadá e Estados Unidos e as investigações teóricas relativas à teoria da consciência histórica, de Jörn Rüsen), os investigadores do LAPEDUH/UFPR e outros grupos de pesquisa em Educação Histórica buscam entender como o passado está presente na consciência histórica de sujeitos que atuam nos contextos da forma escolar (professores, estudantes, crianças, jovens ou adultos). (FRONZA, 2017, p. 9).

Esta conciliação entre as matrizes da Educação Histórica, a que Fronza (2017) se refere, diz respeito a aproximação entre as discussões oriundas da Inglaterra e Portugal e as teorias alemãs.

Contudo, destaca-se que as reflexões da Educação Histórica no Brasil, desde seus primórdios, agregaram aos debates teóricos da didática da História, investigações que buscam a compreensão dos elementos constituintes do pensamento histórico em processos de formação da consciência histórica de crianças e jovens em contexto escolar, realizando assim, um sólido percurso em direção à construção de uma metodologia de ensino e aprendizagem fundamentada na teoria da consciência histórica de Rüsen.

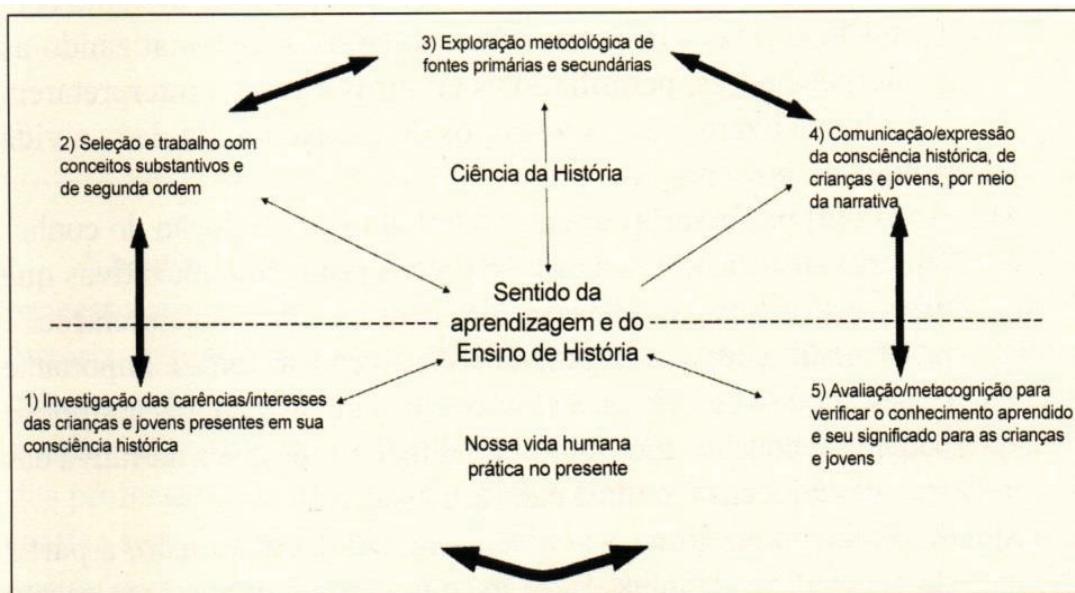
Esse percurso, já conta com a proposta metodológica da *Aula Histórica* construída por Maria Auxiliadora Schmidt a partir dos fundamentos da teoria da consciência histórica de Rüsen e da prática de professores dos cursos de formação continuada, ofertados pelo LAPEDUH em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Tal proposta, integra as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de História da rede municipal de ensino de Curitiba, no Paraná, desde 2016.

Contemplando a 1) investigação das carências/ interesses das crianças e jovens presentes em sua consciência histórica; 2) seleção e trabalho com conceitos substantivos e de segunda ordem; 3) exploração metodológica de fontes primárias e secundárias; 4) comunicação/ expressão da consciência histórica de crianças e jovens por meio da narrativa; 5) avaliação/metacognição para verificar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e jovens, o movimento

de Aprendizagem Histórica, contemplado na *Aula Histórica*, remete à ideia de “Sentido da aprendizagem e do Ensino de História”, localizado no centro da matriz.

A sistematização da metodologia da *Aula Histórica*, a partir da adaptação da matriz da Didática da História¹⁷ de Rüsen, denomina-se Matriz da *Aula Histórica*, cuja teoria, foi sistematizada no esquema a seguir:

FIGURA 6 - PRIMEIRA MATRIZ DA AULA HISTÓRICA



FONTE: SCHMIDT (2020).

Nota-se, que a Matriz da *Aula Histórica* se estrutura como um processo que atende aos fatores essenciais do pensamento histórico, promovendo uma relação de interdependência que remete ao sentido da aprendizagem para a vida prática no presente, entendendo que é na vida prática que se encontram a origem e o destino do processo de Aprendizagem Histórica.

A autora (2020) explica que a formação de sentido é o elemento central da matriz, tendo em vista que é a formação de sentido que possibilita a relação entre a vida prática e a ciência da História. Essa relação se inicia por meio da investigação dos interesses dos estudantes, porém a autora destaca que não se trata da investigação dos conhecimentos prévios como indicado por Isabel Barca na Aula Oficina, cuja finalidade é promover o conhecimento e tornar as ideias mais

¹⁷ Ver RÜSEN, 2015, p. 73.

complexas, mas sim, promover o percurso de formação do pensamento histórico e desenvolvimento da competência de atribuição de sentido.

O Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba, publicado em 2016, explicita os princípios da teoria da consciência expressos na matriz da *Aula Histórica*, através de um passo-a-passo que organiza metodologicamente o ensino de História.

Conforme o documento, toda criança e jovem dispõe de uma consciência histórica, portanto, é fundamental investigar os interesses e as carências de orientação presentes na vida prática dos estudantes, sempre que um novo conteúdo de História for se iniciar.

A partir destas demandas, o professor faz a seleção dos conteúdos substantivos e de segunda ordem e problematiza as fontes históricas. Depois de experienciar o passado e interpretá-lo a partir das carências de orientação do presente, o estudante expressa seu aprendizado produzindo narrativas históricas, pois:

[...] após o(a) professor(a) orientar o trabalho da produção do conhecimento histórico, as crianças e os jovens produzem narrativas que expressam as suas consciências históricas, a partir de interpretações, problematizações e explicações que surgem no trabalho com as fontes. Importante ressaltar que a referência às fontes e ao uso de marcadores temporais podem ser considerados importantes indícios de que a narrativa das crianças e dos jovens tem uma natureza histórica. (CURITIBA, 2016, p. 8).

É importante considerar que para uma narrativa ser considerada histórica, precisa fazer referência às fontes históricas utilizando-se da indicação dos agentes históricos e de marcadores temporais e espaciais que possibilitem a orientação dos sujeitos no curso do tempo.

A dinâmica da *Aula Histórica* conclui seu movimento com a avaliação da aprendizagem, uma vez que:

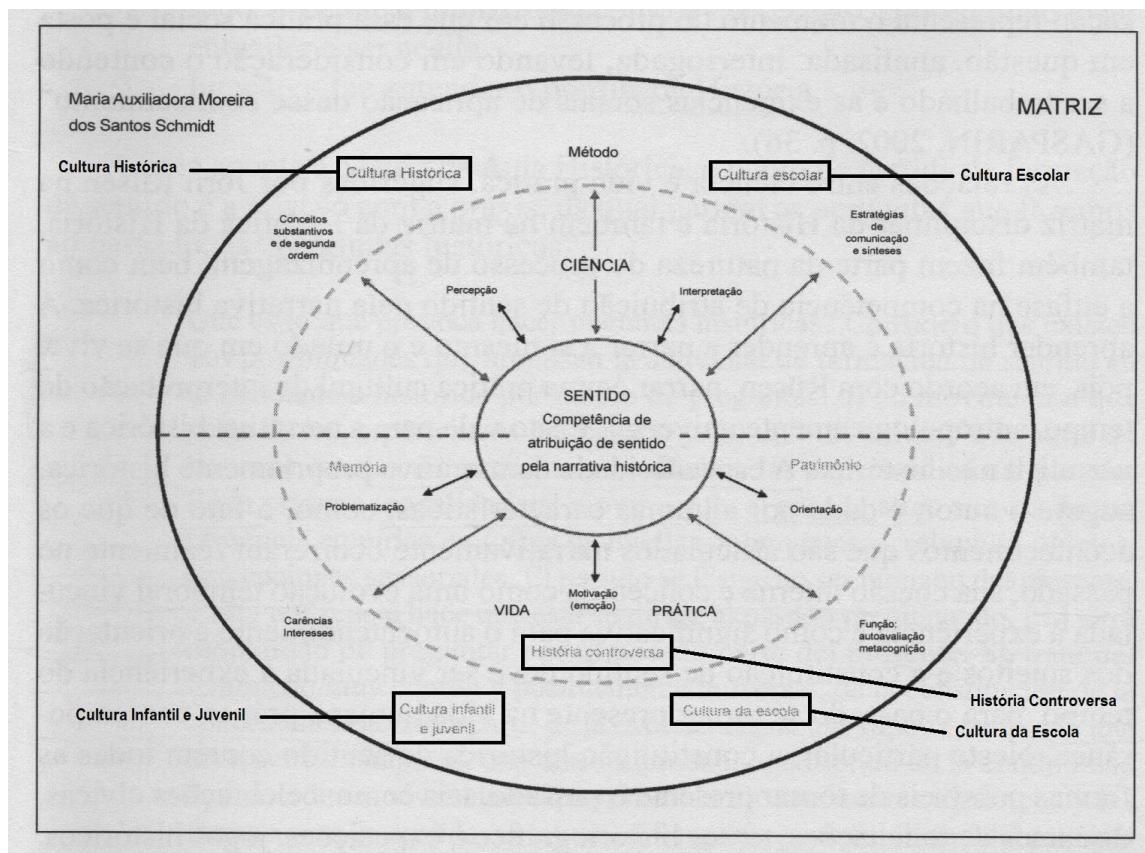
A compreensão dos processos mobilizados desde a investigação das carências e dos interesses desses sujeitos até a produção de uma narrativa que expressa sua consciência histórica, permite que as crianças e os jovens tomem consciência dos seus processos cognitivos, atribuindo significados e conferindo sentidos ao que aprendeu. (CURITIBA, 2016, p. 8).

Neste sentido, a avaliação fundamentada na perspectiva da metacognição, faz com que os estudantes percebam o movimento realizado em direção à aprendizagem e compreendam seu próprio processo de aprender.

Este movimento metodológico da *Aula Histórica* preconiza como princípio fundamental que “ensinar História significa contribuir para que o aluno aprenda narrar a história” (SCHMIDT, 2017, p. 68), evidenciando a narrativa histórica como forma material da atribuição de sentido.

O aprofundamento das discussões, as várias pesquisas que consideram o campo teórico-metodológico da Educação Histórica e o intenso trabalho da pesquisadora resultaram em uma nova versão da Matriz da *Aula Histórica* (2020)¹⁸. Trata-se de uma reestruturação que destaca a relevância da cultura para a competência de atribuição de sentido pela narrativa histórica. É a cultura que “articula os processos que formam as relações entre a vida prática (práxis) e ciência”. (SCHMIDT, 2020, p.135).

FIGURA 7¹⁹ - SEGUNDA MATRIZ DA AULA HISTÓRICA



Fonte: Modificada de SCHMIDT (2020).

¹⁸ Ver capítulo 4 de SCHMIDT, 2020, p. 127-157, onde a autora apresenta e discute a Matriz da Didática da Educação Histórica de Peter Seixas, a Matriz da Didática da Educação Histórica de Stéphane Lévesque, a Matriz da Didática da História de Jörn Rüsen e as duas versões da Matriz da *Aula Histórica*, que elaborou.

¹⁹ Devido a baixa qualidade da digitalização da imagem, optou-se pela transcrição dos elementos, tornando-os mais legíveis. A imagem original pode ser consultada em SCHMIDT, 2020, p. 135.

Observa-se que categoria cultura envolve e articula os processos que formam as relações entre a vida prática, na qual são reconhecidas as carências e interesses dos estudantes e, a ciência com seus conteúdos substantivos e de segunda ordem e as estratégias de comunicação.

A autora destaca, que as relações entre ciência e vida prática, apresentadas por Rüsen, na matriz disciplinar da História e na matriz da didática da História, também fazem parte da natureza da Aprendizagem Histórica, da atribuição de sentido pela narrativa histórica, e considera que a “constituição histórica de sentido contém todas as formas possíveis de tornar presente o passado, tais como: celebrações cívicas, discursos de felicitações, textos historiográficos, exposições, jogos históricos” (SCHMIDT, 2020, p. 136), defendendo assim, a inclusão de narrativas da história reconstrutivista em aulas de História.

A perspectiva da reconstrução, conforme indicado por Schmidt (2020), encontra seus fundamentos em Jörn Rüsen, para o qual:

Reconstrução significa pensar o passado como uma cadeia temporal de condições de possibilidade de o homem moldar o mundo e conectar expectativas de futuro a essa cadeia. As experiências do passado tornam-se sempre “históricas” quando se conectam diretamente, com sentido e significado, com o presente. Nessa conexão o passado emerge, significativamente, no presente [como] uma relação aberta ao futuro. (RÜSEN, 2015, p. 109).

No âmbito da vida prática, a matriz reconstrutivista da *Aula Histórica*, contempla categorias como patrimônio, memória e história controversa.

Os temas controversos que marcam a história de diversas sociedades têm sido objeto de polêmicas, debates e discussões políticas, ao mesmo tempo em que se apresentam como demandas educacionais do ensino de história. As carências e motivações da vida prática têm impulsionado a problematização, percepção, interpretação e orientação de uma aprendizagem marcada pela atividade intelectual de conflito e mudança da consciência histórica em relação aos temas controversos.

Segundo Schmidt (2020), foi a partir das pesquisas com temas controversos que se deu a inserção das categorias de patrimônio e memória na matriz. A categoria memória veio das reflexões realizadas por Stéphane Lévesque e a categoria patrimônio a partir dos trabalhos de Helena Pinto.

Nota-se, que à medida que as pesquisas em Educação Histórica foram se ampliando, novos elementos passaram a ser percebidos no movimento da *Aula Histórica*, demandando assim a sua reestruturação.

No âmbito dessa reconstrução, destaca-se a categoria cultura como elemento constitutivo das relações e tensões da vida prática, na qual cabem distintos conceitos que se inter-relacionam, como: cultura histórica, cultura escolar, cultura da escola e cultura juvenil, elementos estes, que juntamente com o tema controverso da Guerra do Paraguai, são discutidos ao longo deste trabalho.

2.2 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E A HISTÓRIA DIFÍCIL: O CASO DA GUERRA DO PARAGUAI

Na perspectiva da Educação Histórica, a Aprendizagem Histórica é entendida a partir da relação que os sujeitos estabelecem entre os conceitos substantivos da História e os conceitos de natureza epistemológica da História.

Os conceitos substantivos da história são conceitos como comércio, nação, protestante, escravo, democracia, revolução ou presidente, ou seja, são os conteúdos da História. Esses conceitos pertencem aos mais diversos tipos de atividades humanas, como a econômica, a política, a social e a cultural. Conceitos de natureza epistemológica da História, também denominados, conceitos de segunda ordem ou conhecimento disciplinar, são aqueles que possibilitam a compreensão da natureza da história como ciência, portanto, se referem a conceitos como evidência, causa, mudança, explicação, consciência histórica e narrativa, entre outros. (LEE, 2001; 2005). Estes conceitos são “meta-históricos”, (RÜSEN, 2010a), pois estão para além da História.

Compreende-se, então, que a Aprendizagem Histórica, se efetiva a partir dos conceitos de segunda ordem, uma vez que é por meio destes, que os sujeitos constroem suas compreensões acerca do passado, utilizando a substância da História.

Nesse sentido, “para a constituição de aprendizagens históricas, é importante que os alunos sejam capazes de compreender as diversidades históricas do passado humano reconstituído pela historiografia”. (CAINELLI; BARCA, 2018, p. 2).

Para Alves (2007):

Uma vez apreendido um conceito substantivo, o aluno tem a possibilidade de elaborar suas próprias convicções oriundas dos espaços nos quais transita diariamente. Tem a oportunidade de operar mentalmente seu poder de interpretação, sua orientação temporal, sua identificação como ser humano, enfim, sua consciência histórica (p. 143).

Essa compreensão apresentada pelo autor se fundamenta no princípio de que a Aprendizagem Histórica:

É um processo mental em que as competências ganhas são necessárias para orientar a própria vida por meio da consciência histórica presente na cultura histórica já existente na própria sociedade, é composta de quatro diferentes habilidades que são sistematicamente inter-relacionadas e interdependentes: a capacidade de construir a experiência histórica, a capacidade de interpretar esta mesma experiência, a capacidade de usar a experiência histórica interpretada (conhecimento histórico) para orientar a própria vida, no quadro de uma ideia empiricamente articulada ao decorrer do tempo nas vidas humanas – esta orientação incluiu um conceito de identidade histórica -, e, finalmente, a capacidade de motivar as nossas próprias atividades de acordo com a ideia de nosso lugar nas mudanças temporais. (RÜSEN, 2015, p. 24).

Partindo destes pressupostos, esta pesquisa elegeu como conteúdo substantivo a Guerra do Paraguai, um conflito bélico entre Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, que se desenvolveu na segunda metade do século XIX no sul da América.

Considerado como um dos mais marcantes e controversos episódios da História do Brasil, a Guerra do Paraguai é pouco conhecida no Brasil, sendo envolvida pelo “silenciamento histórico”, pelas raras abordagens apresentadas nos livros didáticos e pelas divergências historiográficas.

Quanto às divergências historiográficas, o historiador Francisco Doratioto (2009) indica que a controvérsia, pode ser inicialmente verificada a partir da maneira como se nomeia o conflito nos países envolvidos. Segundo ele, todas as nomenclaturas são justificáveis se consideradas diferentes perspectivas de análise.

No Brasil adota-se a nomenclatura de Guerra do Paraguai, na Argentina e Uruguai, denomina-se Guerra da Tríplice Aliança e no Paraguai, o conflito recebe o nome de Guerra Grande.

A designação Guerra do Paraguai se justifica visto que no plano militar começou com o ataque do Paraguai ao Mato Grosso com o intuito de recuperar a

posse de um território litigioso e ampliou-se com a invasão de Corrientes e Rio Grande do Sul e, também, porque foi travada a maior parte do tempo no território paraguaio.

Em relação à denominação de Guerra da Tríplice Aliança, o autor considera que as interferências políticas - no período - abalaram a relação entre Argentina, Uruguai e Brasil. Entretanto, a demanda paraguaia de inserção no cenário político regional criou conflitos de interesses entre esses quatro países do sul da América, resultando na aliança entre Argentina, Uruguai e Brasil contra o Paraguai.

Apesar de cada nomenclatura ter uma justificativa coerente, Doratioto considera que a designação que mais se aproxima da realidade dos fatos ocorridos entre 1865 e 1870, é Guerra Grande, pois teve um grande período de duração, causou um grande sofrimento humano nas nações envolvidas e trouxe grandes consequências políticas e econômicas para os países que travaram a guerra. Inclusive, Doratioto levanta a possibilidade de esta ser a maior guerra do continente, pois mobilizou e matou muito mais gente que a Guerra da Secessão estadunidense.

Portanto, para além da perspectiva bélica, a dramaticidade do conflito precisa ser entendida a partir da sua repercussão nas gerações seguintes, das leituras e releituras de seu significado, dos usos feitos pelos governos e movimentos intelectuais, bem como das fontes históricas que servem de subsídios para a narrativa historiográfica.

A primeira delas, típica da primeira metade do século XX, mas que possuiu significativa influência, pelo menos, até as décadas de 1960 e 1970, na produção de livros didáticos e na própria representação usual sobre o conflito, é conhecida como versão tradicional centrada na ideia de que o conflito teria sido resultado da megalomania e dos planos expansionistas do ditador Solano López. [...] Um segundo enfoque acerca da guerra surgiu com a visão revisionista, nas décadas de 1960/70. Esta vertente passou a explicar o conflito como resultado do imperialismo inglês na região do Prata. [...] Finalmente, uma última via de análise, que chamamos de historiografia recente, ou seja, a escrita da história produzida a partir da década de 1980/90, explica o conflito a partir das relações estabelecidas entre os países da Região do Prata, ao longo do século XIX, durante o processo de formação dos Estados Nacionais. (FERTIG; SACCOL, 2010, p. 167-168).

Segundo Toral (1995), as pesquisas mais recentes têm deslocado a narrativa do protagonismo dos Estados e dos líderes, ao contemplar a perspectiva dos sujeitos durante a guerra. São pesquisas que tratam da presença dos negros, indígenas, mulheres e crianças na guerra, dos recrutamentos à força, das revoltas

populares e das narrativas individuais dos personagens. Nos livros didáticos, publicados na última década, esta tendência, apoiada na multiperspectividade, vem se consolidando e apontando para uma corrente historiográfica, que considere os sujeitos históricos.

Alguns autores, tem se dedicado à investigação de como os debates historiográficos sobre a Guerra do Paraguai estão postos nos livros didáticos. É o caso da tese de doutorado de André Mendes Salles (2017), que analisou 14 livros didáticos do Brasil e 12 do Paraguai, dentro de um recorte temporal que foi desde o século XIX até a atualidade, constatando que nos dois países, o tema da Guerra do Paraguai está posto de forma a contribuir para a construção da memória e identidade nacional e sinalizando para a relevância da produção historiográfica para o conhecimento escolar. Contudo, o autor destaca que atualmente percebe-se uma problematização em torno da identidade nacional e uma reflexão acerca da valorização de um entendimento regional sobre a Guerra do Paraguai, no sentido de evitar que novos conflitos tornem a acontecer na região.

No que tange às raras abordagens dos livros didáticos e de uma forma menos geral e mais próxima desta pesquisa, a análise do livro didático²⁰, *História em debate*²¹, volume 2 do Ensino Médio, apresenta uma narrativa²² da Guerra do Paraguai, na qual se privilegia o embate entre as correntes historiográficas a partir das causas do conflito, sendo nítida a opção dos autores pela tendência mais recente, também denominada neorevisionista. Narram de forma bem resumida os interesses dos países envolvidos, a formação da aliança contra os interesses paraguaios, os fatos que marcam o início da guerra, a derrota paraguaia, o fortalecimento do Exército brasileiro como elemento decisivo para o fim da monarquia e as consequências econômicas da guerra para o Brasil.

Para completar a narrativa, os autores disponibilizam três imagens, que segundo a perspectiva apresentada pela pesquisa de Vieira²³ (2015), se configuram

²⁰ A pesquisa não tem por objetivo investigar o livro didático, mas entendendo sua importância às relações de ensino e aprendizagem, realizou-se uma breve análise com o intuito de verificar como o conteúdo substantivo da Guerra do Paraguai chega aos estudantes. Um importante estudo sobre a Guerra do Paraguai em livros didáticos do Brasil e do Paraguai, encontra-se na tese de doutorado de André Mendes Salles, publicada em 2017.

²¹ Livro utilizado pelos estudantes participantes da pesquisa. Obra de Renato Mocellin e Roseane Camargo, disponibilizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2018) do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

²² No sentido de narrativa historiográfica.

²³ Ver discussões sobre a Iconografia Pictórica Histórica nos manuais didáticos destinados aos professores, no capítulo 4 da dissertação de mestrado de Jucilmara Luiza Loos Vieira (2015), onde a

como ilustração do conteúdo e motivação para os estudos, uma vez que possuem apenas a legenda indicando o nome da obra e seu autor, sem qualquer atividade ou problematização. Embora o texto não faça referência à *Batalha Naval do Riachuelo* (1882-1883), a imagem canônica de Victor Meirelles, por seu conteúdo substantivo pode impulsionar a busca pelo conhecimento. Nessa mesma direção, está a imagem alternativa *A Paraguaia* (1880), de Juan Manuel Blanes, na qual se vê uma figura feminina em meio a corpos de soldados no campo de batalha. Essa imagem, além de motivar a busca por conhecimento, aponta para as novas tendências historiográficas.

O desenho a bico de pena, *Corpos de Voluntários da Pátria*, de José Wasth Rodrigues, ilustra os conteúdos do subtítulo *Negros escravos na Guerra do Paraguai*. Na narrativa, os autores destacam as ideias abolicionistas no contexto da guerra, o serviço de guerra dos escravos nas tropas brasileiras e paraguaias, as motivações e as estratégias brasileiras e paraguaias para o recrutamento de escravos e o recrutamento forçado no Brasil; e para completar a narrativa, trazem os conceitos de Guarda Nacional e Voluntários da Pátria, em uma caixa de texto colorida.

Apesar dos autores apresentarem as controvérsias historiográficas que envolvem as narrativas da Guerra do Paraguai no Brasil, sinalizando para importância do protagonismo dos diferentes sujeitos históricos, observa-se que a narrativa não dialoga com o estudante, não problematiza o conteúdo, não sugere pesquisa e estudo em outros recursos didáticos e não propõe a utilização das imagens como fonte histórica, embora o professor possa fazê-lo.

Contudo, estas reflexões buscam tão somente, esclarecer os motivos pelos quais, este estudo sobre a aprendizagem histórica e as narrativas históricas de jovens estudantes tem por conteúdo substantivo a Guerra do Paraguai. E nesse ponto, o embate entre as narrativas historiográficas que circulam no Brasil e no Paraguai e a maneira como cada país lida com o passado, são relevantes, pois:

A margem dos debates historiográficos mais recentes, os fatos relacionados à guerra são tratados de maneiras distintas nos dois países. No Paraguai a cultura histórica nacional trata do conflito como determinante para a identidade dos paraguaios, pois sustenta a concepção de uma herança maldita, que ainda hoje influencia na vida dos paraguaios e nas condições de desenvolvimento do país. No Brasil o entendimento comum é que se trata de um momento importante para a

autora apresenta três categorias de tratamento de imagens: Imagem como ilustração, Imagem como recurso didático e Imagem como fonte histórica.

história nacional, mas não com a mesma centralidade, e dificilmente se estabelece relações com a situação atual do país. [...]. Uma rápida comparação entre como cada país rememora o conflito, seja por meio da educação formal, seja nos espaços de memória coletiva ou nos meios de comunicação, já permite evidenciar esse confronto de perspectiva. (SOUZA, 2016, não p.)

Entretanto, não constitui objetivo dessa pesquisa, aprofundar o debate historiográfico, nem tão pouco, analisar os conteúdos da Guerra do Paraguai em livros didáticos. Objetivou-se com essas reflexões, tão somente, situar o conteúdo substantivo dentro da perspectiva das controvérsias, dos embates narrativos e dos temas difíceis de lidar.

Mas, “Como reagem os jovens frente aos temas difíceis da história geral e nacional? Será que o fator emocional interfere na maneira como eles constroem relações com o passado?” (SCHMIDT; CAINELLI; MIRALLES, 2018, p. 485). São questões que aos poucos vem sendo respondidas pelas pesquisas.

Segundo as autoras Gil e Mesquita (2020), considerando as perspectivas teóricas de que partem as produções brasileiras, é possível identificar diferentes nomenclaturas atribuídas ao ensino de questões sensíveis em aulas de História, como por exemplo:

questões sensíveis e controversas (ALBERTI, 2016); passados sensíveis (PEREIRA; PAIM, 2018); passados vivos (PEREIRA; SEFFNER, 2018); história difícil / temas controversos (SCHMIDT; CAINELLI; MIRALLES, 2018); temas sensíveis (ANDRADE; GIL; BALESTRA, 2018). (GIL; MESQUITA, 2020, p. 2).

Com discussões bastante recentes no ensino de história, a história difícil²⁴ tem trazido à tona novas perspectivas ao ensino de temas que demandam revolver as memórias e entranhas da história nacional, pois “dos outros, a escola não para de falar, mas um nós, um nós coletivo nacional e construído em uma longa história, a escola tem manifestamente, mais dificuldade em abordar ainda com serenidade”. (FALAIZE, 2014, p. 247).

Segundo Von Borries (2016), é difícil para uma sociedade tratar de histórias que envolvem dor, danos, culpa e vergonha, diferentemente do que ocorre com histórias envoltas em vitórias, conquistas, heroísmo e orgulho, uma vez que “não é somente um processo cognitivo, mas também uma questão de emoções, estética e

²⁴ Nesse trabalho utilizar-se-á, o termo “*história difícil*”, conforme opção preferencial dos trabalhos publicados pelo LAPEDUH.

julgamentos morais” (VON BORRIES, 2016, p. 35), que requer versões válidas, plausíveis e consonantes da narrativa histórica, que possibilite lidar com o presente.

Para Von Borries (2016), nas escolas e, sobretudo nos livros didáticos, há uma intenção política em apresentar a história dos vencedores e ocultar a história dos vencidos, pois vários países do mundo têm em sua História episódios do qual não sentem orgulho e que preferem ocultar. Contudo, alguns países tem realizado um importante esforço no sentido de uma “reconciliação²⁵” com o passado. É o caso da Alemanha e o Holocausto, por exemplo.

A reconciliação histórica leva em consideração processos cognitivos-históricos, históricos-sociais e históricos-emocionais, em que a questão principal é “mover-se em direção ao outro e continuar junto pelo mesmo caminho”, tomando “distância do passado sem esquecê-lo, não permitindo que o passado determine completamente o presente, olhando para as condições e possibilidades de um futuro comum”, atingindo padrões críticos e genéticos complexos de atribuição de sentido (VON BORRIES, 2016, p. 40).

Enquanto para Von Borries, a forma de lidar com a história difícil é a reconciliação, para Maria Auxiliadora Schmidt (2015) e Jörn Rüsen (2015), é o novo humanismo, uma vez que possibilita a constituição de sentidos para a vida prática ao colaborar para a discussão de temas ligados “a formação da identidade, a valorização da diversidade cultural, a defesa das conquistas da sociedade civil moderna, e a abordagem do papel da natureza na cultura humana”. (RUSEN, 2015, p. 26).

Se de um lado, Rüsen faz uma discussão teórica, tomando por referência a história da Alemanha, do Nazismo e do Holocausto, Von Borries se lança ao trabalho de pesquisa e, partir de uma investigação acerca da Aprendizagem Histórica na Alemanha e países de língua alemã na Europa, constata o quanto é difícil e traumático para os estudantes, os temas relacionados ao nazismo e Holocausto.

Seus estudos revelaram que os impactos traumáticos eram visíveis não somente no universo intelectual dos jovens estudantes, mas principalmente, na identidade e cultura dos jovens.

²⁵ Ver estratégias de reconciliação, no capítulo: *Lidando com histórias difíceis*, págs. 32-54.

Na mesma perspectiva, Rüsen destaca que:

até hoje a cultura histórica alemã é marcada pelo esforço para processar e fazer valer a experiência histórica do nazismo e seus crimes numa concepção produtiva e indicativa do futuro do autoposicionamento histórico dos alemães. (RÜSEN, 2014, p. 129).

Para se referir às histórias sobre carregadas de emoção, Von Borries (2016) cunhou o conceito de *burdening history*, cuja tradução do termo inglês: *burden*, para o português seria “fardo” e cujo significado se refere às:

histórias amargas, tristes, pesadas, traumáticas, que muitas vezes preferimos não recordar ou ocultar. A opção pela expressão “histórias difíceis” se justifica pela fluidez do texto e para fugir da noção monoperspectivada que a tradução literal poderia denotar. (VON BORRIES, 2016, p. 32).

O silenciamento frente às experiências traumáticas, assume importante relevância na construção da identidade de uma sociedade em relação a si própria, bem como, em relação às demais sociedades. Sobre isso, Rüsen afirma que se tratam de:

[...] experiências históricas tremendamente difíceis de superar. Esse é o caso sempre que essas experiências apresentam elementos do traumático. [...] Quando se trata de experiências de perda (derrotas, humilhações, aniquilações), elas põem em perigo e ameaçam uma localização possibilitadora de vida do próprio si mesmo mediante o pertencimento a outros e delimitação em relação a eles; nesse caso, a memoração do passado põe em perigo a certeza de si no presente e a esperança no futuro. Visto que a identidade sempre é também uma relação com outros, tais acontecimentos ameaçadores acabam destruindo igualmente essa relação. Isso é inevitável e muito especialmente o caso quando os acontecimentos históricos traumáticos em questão remontam a pessoas ou coletivos [...]. (RÜSEN, 2014, p. 147-148).

Rüsen (2015) destaca que as histórias traumáticas podem resultar em etnocentrismo, ou seja, uma interpretação da realidade que parte da própria etnia e cultura do sujeito que a vê como superior. Para ele, o etnocentrismo pode ser superado pelo humanismo histórico.

Porém, assim como a Alemanha, outras sociedades também são marcadas por histórias sobre carregadas (VON BORRIES, 2016), histórias traumáticas (RÜSEN, 2014; 2015) e difíceis (SCHMIDT, 2015), como o Holocausto.

No Brasil, a pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt, a partir dos estudos de Von Borries, publicou em 2015, o artigo “Aprendizagem da ‘*burdening history*’: desafios para a educação histórica”, no qual faz referência à entrevista concedida por Lilia M. Schwarcz e Heloisa M. Starling, à TRIP Magazine, que apresentam o genocídio dos indígenas; o sistema escravocrata; a Guerra do Paraguai; a Guerra de Canudos; a polícia política de Vargas; a Ditadura Militar e o Massacre do Carandiru, como as sete maiores vergonhas da História do Brasil.

Esses temas são marcados por uma forte carga emocional, envolvendo sentimentos com culpa, vergonha e luto. São histórias traumáticas, que acabam sendo silenciadas, a fim de suprimir o sentimento de culpa, por isso, são frequentemente marcada pelo embate narrativo das vertentes historiográficas, pelas ausências e silenciamentos de livros didáticos e currículos escolares, pelas diferentes narrativas históricas construídas pelos sujeitos e por sentimentos controversos, uma vez que não são “apenas um processo cognitivo-histórico, mas também um processo histórico-social e histórico-emocional” (VON BORRIES, 2016, p. 40), assim como ocorre, com a Guerra do Paraguai.

Tratar desses temas, exige:

[...] se colocar no lugar do “outro”, mesmo que seja o “inimigo”, cantando as músicas e contando as histórias do “inimigo”. Mas a empatia, a fim de compreender o “outro” não é suficiente. Isso leva a comparar e a trocar as narrativas históricas sistematicamente, as orientações históricas (consequências para o presente, conclusões para as próprias ações). Às vezes, mudar a própria posição torna-se inevitável: a abolição de falsificações históricas e mitos tendenciosos sobre superioridade e dignidade particular (‘serem escolhidos, selecionados’) de próprios grupos e a inferioridade ou falta de dignidade (‘ser condenado, degenerada’) dos outros grupos. (VON BORRIES, 2016, p. 40)

Também o autor Benoit Falaize (2014), sustenta que as “histórias delicadas” ou “questões delicadas da história” ou ainda, “questões vivas de ensino”, ganharam projeção e se tornaram recorrentes em sala de aula, a partir do momento que a sociedade foi chamada a examinar as omissões ou amnésias nacionais nos conteúdos de História. Segundo ele, quando um tema está presente nos debates acadêmico e historiográfico, nas mídias e é objeto de controvérsia, acaba aparecendo na sala de aula e geralmente acaba sendo um “tema delicado”, tanto para professores como estudantes. Aproximando-se de Bodo Von Borries e Jörn Rüsen, o autor destaca as discussões relativas à alteridade e memórias plurais.

Já as autoras Terrie Epstein e Carla Peck (2015) se referem à “história difícil” como eventos dolorosos, traumáticos e/ou violentos das narrativas regionais, nacionais e globais do passado, indicando a relevância destes temas para a construção das relações étnicas e interétnicas, por meio de noções de alteridade, com vistas à construção de uma identidade.

No Brasil, vários trabalhos de pesquisa têm se dedicado a investigação de temas da “história difícil” em âmbito escolar. Na perspectiva da Educação Histórica e ligadas ao PPGE/UFPR e ao LAPEDUH, destacam-se as recentes dissertações de Cristina Elena Taborda Ribas (2019), Juliane Nascimento das Neves (2018) e Camila Chueire Caldas (2019).

A pesquisadora de Cristina Elena Taborda Ribas, investigou a formação do pensamento histórico e a construção da consciência histórica de estudantes da comunidade quilombola de João Surá (Adrianópolis - PR) a partir das memórias de lutas e resistências de seus antepassados. Além de abordar dois temas da *História Difícil* do Brasil, Ditadura Militar e Escravidão, investigou a consciência histórica de estudantes em relação a história local e as memórias mantidas e silenciadas em suas culturas históricas. A pesquisadora percebeu que as histórias traumáticas relacionadas aos estudantes e seus antepassados se expressam em narrativas, que muitas vezes, sinalizam o desconhecimento de sua própria história e, portanto, apontam para a relevância de tais abordagem nos currículos escolares.

A pesquisadora Juliane Nascimento das Neves, realizou uma investigação acerca das relações de crianças e jovens estudantes da comunidade indígena Pindoty, etnia indígena Mbyá Guarani, com o conteúdo: Genocídio das populações indígenas/Colonização do Brasil. A partir de imagens indicadas pela pesquisadora, os estudantes elaboraram narrativas históricas cujas ideias foram categorizadas em: “marco/ruptura temporal”, “impacto negativo na natureza”, e “expropriação da terra”. Tais categorias demonstraram a consciência histórica dos estudantes indígenas em relação à sua história (o passado), à sua vida prática (o presente) e sua orientação temporal (o futuro). O genocídio que vem pela aculturação e expropriação da vida, também representada pela destruição da natureza, revela o quanto traumático o processo colonizador foi e continua sendo para as populações indígenas.

A pesquisadora Camila Chueire Caldas, pesquisou a presença das religiões de matriz africana na cultura escolar e na cultura da escola, a partir de manuais didáticos, documentos oficiais e atividades escolares. Através da análise documental

a pesquisadora observou que apesar dos conteúdos relacionados às religiões de matriz africana estarem presentes na escola e na cultura escolar, os documentos não oferecem o suporte necessário às abordagens dessas religiões em sala de aula, que por muitas vezes, ficam restritas à momentos pontuais como por exemplo, a Semana de Consciência Negra, evento integrante do calendário das escolas do estado do Paraná. Segundo a pesquisadora, nesses momentos a cultura histórica se conecta à cultura escolar, amenizando as tensões que envolvem os conteúdos relacionados às religiões de matriz africana. A Educação Histórica e a perspectiva do Novo Humanismo, proposto por Rüsen, podem contribuir para o reconhecimento, acolhimento e o respeito ao outro.

Estas pesquisas apresentam elementos em comum com esta pesquisa, e embora seguindo percursos investigativos diferentes, se debruçam sobre a aprendizagem histórica de conteúdos da *história difícil*.

Além destas pesquisas, a partir de Schmidt, Cainelli e Miralles (2018), indicam-se outros trabalhos, como o artigo: *História difícil e etnocentrismo: o ensino de história e o genocídio de Ruanda na web*, de Danilo Ferreira da Fonseca e Geyso Dongley Germinari, publicado em 2019; e o artigo: *O passado e a história difícil para o ensino e aprendizagem da História*, da pesquisadora, Rita de Cássia Gonçalves, publicado em 2018, que aborda o passado bastante recente do período da Ditadura Militar e faz uma análise do modo como o passado tem sido resgatado para a construção da aprendizagem.

Nesse sentido, corrobora-se, juntamente com as pesquisas mencionadas a pouco, a ideia de que o acesso ao passado contido em diferentes fontes históricas deve assegurar mais do que meras informações, mas suscitar operações mentais nas quais a experiência do passado, possibilite a compreensão do presente e a orientação da vida prática em direção a uma perspectiva de futuro.

A ideia de orientação temporal se relaciona com a capacidade de ler o mundo historicamente, desenvolvida por Peter Lee (2006, 2016), e também, com a ideia de competência narrativa, elaborada por Jörn Rüsen (2012).

Partindo do conceito de Aprendizagem Histórica, podem-se verificar algumas aproximações no modo como cada autor a relaciona à orientação temporal.

Para Lee (2006), a capacidade de manusear e compreender conceitos e métodos de construção do conhecimento foi definida como “literacia histórica”, ou

seja, um conjunto de competências cognitivas que possibilitam lidar com o passado como um sistema de conexões temporais.

Deste modo, a aprendizagem se relaciona com o aparato de conceitos que permitem perspectivar a História, a partir da ideia de mudança, isto é, da superação das ideias do senso comum por ideias mais complexas, o que seria para Lee (2016), um exercício de “reorientação” cognitiva, que permite ao sujeito, não apenas, ver o mundo de modo mais elaborado, mas também, mobilizar perspectivas de ação.

Nas palavras do autor:

A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual ajudá-los a ver a importância das formas de argumentação e conhecimento, e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes. Ela deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica - uma forma de literacia histórica – tornando possível o aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica. (LEE, 2016, p. 140)

E ainda:

A educação histórica terá feito o seu trabalho se os alunos tiverem os meios e uma disposição ampla para tentar orientar-se no tempo historicamente. (LEE, 2016, p. 127)

Para Rüsen (2012), a História tem a função de orientar a vida prática dos sujeitos, pois o aprendizado histórico é imbuído do processo de construção de sentido, pelo qual, o passado torna-se presente.

Dito de outro modo, o aprendizado histórico, segundo o autor, parte das demandas da vida prática, em direção ao passado, a partir do qual, constrói sentidos para a experiência no tempo, de modo que se torna possível entender o presente e perspectivar o futuro.

A construção de sentidos dessa experiência no tempo, denominada formação da consciência histórica, se efetiva por meio da narrativa histórica, tendo esta, a função de orientar a vida prática no tempo. Essa orientação se vincula tanto com os conteúdos da experiência, quanto com as operações cognitivas da interpretação histórica. (RÜSEN, 2012).

Para Rüsen (2015), a operações mentais de constituição de sentido, são a experiência, interpretação, orientação e motivação, sendo que a orientação se apresenta em duas dimensões: interna (eu) e externa (mundo).

Deste modo, Rüsen (2015) esclarece: internamente, a orientação não serve apenas para o sujeito apreender a temporalidade, mas também, para orientar-se “quanto a si”, ou melhor, “em si mesmo”, porque a orientação histórica lida com o “eu humano”, portanto:

É essa orientação que confere ao eu, no fluxo do tempo em que se encontra e com o qual tem que lidar, um ponto de referência que torna possível a vida - vida com a qual o eu tem sempre de se ver, a cada instante. Isso auxilia o eu a encontrar terra firme sobe os pés. (RÜSEN, 2015, p. 35).

Externamente, por meio da interpretação, a experiência se torna saber histórico e como a interpretação tem uma relação direta com a vida prática, o saber histórico pode fortalecer ou romper o poder das tradições, a fim de possibilitar novas orientações e mobilizar ações. (RÜSEN, 2015).

A partir dessas considerações e das discussões apresentadas por Éder Cristino de Souza, no artigo *Aprendizagem conceitual e/ou orientação temporal? Indagações e apontamentos da (à) Educação Histórica*, publicado em 2017, podem ser observadas algumas aproximações e distanciamentos nas concepções de Aprendizagem Histórica e orientação temporal, apresentadas por Peter Lee e Jörn Rüsen.

Segundo Souza (2017), no âmbito das aproximações, duas considerações podem ser feitas. A primeira se relaciona à ideia de que o desenvolvimento da aprendizagem histórica consiste num aumento do potencial de interpretação, “uma aprendizagem de conceitos de segunda ordem para Lee, e uma ampliação das possibilidades de interpretação para Rüsen” (p. 3049). A segunda aproximação, diz respeito aos efeitos que a Aprendizagem Histórica gera na vida dos indivíduos. Para Lee, possibilita ao sujeito elaborar raciocínios mais complexos e para Rüsen, possibilita um aumento da intersubjetividade.

Com relação às diferenças, Souza (2017) destaca a relação com a experiência ou com os conteúdos da aprendizagem e a forma de diagnosticar a aprendizagem.

Quanto à relação com a experiência, Lee propõe o uso de quadros históricos utilizáveis com conteúdo definidos de antemão, para o desenvolvimento da literacia histórica e Rüsen defende o crescimento das experiências a partir da memória histórica. (SOUZA, 2017).

Por fim, segundo Souza (2017), quanto ao diagnóstico da aprendizagem, Lee sugere a “verificação da correta utilização de conceitos de segunda ordem, em escala de progressão da qualificação a argumentação” (p. 3050), ao passo que para Rüsen, a avaliação da aprendizagem se dá pela verificação da capacidade do sujeito inserir narrativas mais qualificadas na formulação de sua identidade e orientação histórica.

2.3 APRENDIZAGEM HISTÓRICA: A COMPETÊNCIA NARRATIVA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.

Conceitualmente, parte-se da compreensão de que aprendizagem histórica é “a consciência humana relacionada ao tempo, analisando o tempo para ser significativo, adquirindo a competência de dar sentido (significado) ao tempo e desenvolver esta competência” (RÜSEN, 1993, apud SCHMIDT, 2008, p. 82), de forma que a consciência histórica dos sujeitos se configure em narrativas históricas de si próprios e do mundo.

O conceito de consciência histórica ocupa um lugar central nos debates do campo da Educação Histórica, e se define como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010a, p. 57).

Entende-se assim, que a consciência histórica se ancora na historicidade, ou seja, no fato de que os sujeitos, em suas relações com os outros e consigo mesmos, constroem conhecimentos sobre si e o mundo, através dos diferentes sentidos atribuídos à experiência temporal e, portanto, a consciência histórica se constitui como um “trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo”, (RÜSEN, 2010a, p. 59), onde os sentidos explicitam a dimensão da orientação do agir.

Deste modo, a consciência histórica adentra ao passado, impulsionada pelas experiências do tempo presente. Assim, a partir das carências de orientação do

presente, o passado é interpretado de modo que possibilite um sentido para a vida prática e sinalize as perspectivas de futuro, porque “afastado da atribuição de sentido pela consciência histórica humana, o passado humano não tem sentido, isto é, não está estruturado na forma de um constructo que possamos compreender como história” (RÜSEN, 2010a, p. 68).

Nesse sentido, a consciência histórica tem a função prática de conferir à realidade uma direção temporal, uma orientação capaz de guiar a ação intencionalmente, por meio da memória histórica. Esta função, chamada de orientação temporal tem lugar na vida prática, onde se articulam a identidade humana com o conhecimento histórico, em direção ao agir. (RÜSEN, 2014).

Ao cumprir função de aproximar o passado, o presente e o futuro e orientar os sujeitos no tempo, a consciência histórica se constitui como um processo de aprendizagem histórica que se expressa por meio das narrativas históricas, sendo estas, formas coerentes de comunicação que aproximam, por meio da identidade histórica, o comunicador e o receptor, permitindo que ambos, se localizem no tempo de um modo aceitável. (RÜSEN, 2014).

Por conseguinte, destaca-se, que para realizar a função de orientação temporal e constituição de sentido ao passado, a consciência histórica se vale de uma competência específica: a competência narrativa.

Conforme apresentado por Rüsen (2014), a competência narrativa se fundamenta em três elementos, que juntos, constituem uma narração histórica: o conteúdo, que representa a competência da experiência histórica; a forma, caracterizada pela competência da interpretação histórica; a função, que expressa a competência da orientação histórica.

A competência da experiência histórica é compreendida como a apreensão das mudanças qualitativas do tempo no passado, através da capacidade de olhar o passado distinguindo-o do presente. A experiência da diferença temporal exerce um fascínio que, por si só, não é suficiente para mobilizar uma interpretação própria, sendo necessário então, um impulso decorrente dos problemas de orientação da vida prática. Nesse sentido, a busca pela experiência histórica, é um movimento consciente do próprio sujeito que permite o desenvolvimento de um sentido que conduz a experiência à vivência. Contudo, as pressões da experiência temporal, existentes na atualidade, tem frequentemente levado a uma relação estética abstrata

com o passado e por consequência, um descompromisso com as exigências pragmáticas do presente (RÜSEN, 2010b, p. 111-114).

A competência da interpretação histórica é a habilidade de aproximar o passado, o presente e o futuro através da concepção de um todo temporal. Através da interpretação histórica o passado é tematizado, isto é, o saber histórico é colocado argumentativamente em perspectiva. Essa competência é a essência para a atividade “significativo-criativa” da consciência histórica uma vez que possibilita problematizar os acontecimentos do passado, a partir do presente. (RÜSEN, 2014, p. 60).

A competência para a orientação histórica se relaciona com a função prática das experiências históricas interpretadas e ao uso dos saberes históricos com o intuito de organizar a vida prática. Trata-se da capacidade dos sujeitos correlacionaram “os modelos de interpretação, prenhes de experiência e saber, com seu próprio presente e com sua própria vida”. (RÜSEN, 2010b, p. 116).

Para Rüsen (2010b), estas três dimensões do aprendizado histórico são interligadas, pois não há experiência histórica livre da interpretação histórica e também não há orientação histórica livre da experiência histórica.

Na obra *Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas* (2012), Rüsen indica que a percepção é responsável por selecionar algo da experiência humana para o processo de interpretação. Portanto a interpretação ocorre por meio da tematização da experiência enquanto objeto de conhecimento. Isso permite que o saber histórico seja alterado pela argumentação, tornando possível a constituição de sentidos para a orientação. A soma dessas operações resulta na motivação do agir humano no tempo. (RÜSEN, 2012).

Para Rüsen (2010a), a atividade intelectual que torna presente o passado é chamada de narrativa. Contudo nem toda narrativa é histórica. Para uma narrativa ser considerada histórica, ela precisa realizar o exercício de interpretação da experiência, explicitando assim o pensamento histórico, cuja função é de orientação. Portanto:

A especificidade da narrativa histórica está em que os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado. Além disso, sua coesão interna é concebida como uma representação da evolução temporal vinculada à experiência e como significativa para o auto-entendimento e para a orientação dos sujeitos narradores. Com ela, os processos temporais atuais da vida prática dos narradores podem ser entendidos. Para a narrativa histórica é decisivo, por conseguinte, que sua constituição de sentido se vincule à experiência do

tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. (RÜSEN, 2010a, p. 155).

Ao se referir à constituição de sentido, Rüsen (2010a) esclarece que o:

“Sentido” articula percepção, interpretação, orientação e motivação, de maneira que a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo. Sentido histórico na relação com o mundo significa uma representação da evolução temporal do mundo humano, tanto baseada na experiência quanto orientadora e motivadora do agir. Também na relação do homem com si mesmo, o tempo é interpretado em consecução, de modo que seja alcançado um mínimo de consistência do “eu”: a *identidade histórica*. (RÜSEN, 2010^a, p.156).

Deste modo, evidencia-se que a categoria de atribuição de sentido, interconecta o passado, o presente e o futuro por meio das competências do pensamento histórico, estando este condicionado por operações mentais que permitem ao sujeito interpretar o mundo e a si próprio.

Nesse sentido, a identidade histórica se configura como o suprassumo de uma diversidade de identificações articuladas coerentemente em perspectiva temporal, onde a coerência é dada por uma concepção do tempo que viabiliza a consistência do “eu” em sua extensão temporal, de modo que a identidade histórica, sintetize o “ser” e o “vir a ser” do sujeito na vida prática. (RÜSEN, 2015, p. 263 - 264).

2.4 APRENDIZAGEM HISTÓRICA E CULTURA HISTÓRICA.

Ao apresentar o conceito de cultura histórica na perspectiva de Rüsen, Schmidt (2014) indica que ele parte do conceito de cultura como resultado da condição humana universal, como produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como ação humana na vida prática. Em suma, a cultura como um produto histórico da humanidade construído em dado espaço e tempo da vida em sociedade e expresso em artefatos, ideias, símbolos e linguagens que marcam as relações sociais dos e entre os sujeitos.

A partir deste entendimento e da terminologia específica do conceito de cultura, denominada por Rüsen, cultura histórica.

Enquanto categoria de análise:

A cultura histórica contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extra-escolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de uma única potência mental. (RÜSEN, 1994, p. 2).

Nesse sentido, a cultura histórica está presente em todos os âmbitos da sociedade, assim, pode ser definida como a articulação da consciência histórica na vida de uma sociedade.

Para Rüsen (1994, 2010c; 2015), a cultura histórica se define como o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, no qual se efetiva a constituição de sentido da experiência do tempo, ou seja, o suprassumo da constituição de sentido pela consciência histórica.

Corroborando esta definição, Martins (2012) explica que Rüsen parte do princípio de que a consciência histórica é a base de todo aprendizado histórico, sendo que o primeiro aprendizado histórico possível se dá no âmbito da cultura histórica disponível, uma vez que a “cultura histórica encerra em si a tradição do agir humano no tempo e oferece, pois, o meio em que cada indivíduo, na formação de sua consciência histórica, lida com a experiência e lhe descobre ou atribui sentido”, (p. 68), lembrando que a experiência é sempre histórica, porque o acervo cultural é, por excelência, histórico.

O autor, explica ainda, que o sentido produzido pelo pensamento histórico a partir da experiência se dá, no processo de aprendizagem e de enunciação narrativa que o sujeito elabora para si e para os outros, de tal modo a conectar a “experiência-reflexão-historicização-enunciação”, (p. 68) ou seja, o sujeito instrumentaliza a experiência (passado) no enunciado narrativo instituidor de sentido, com o objetivo de se firmar-se no fluxo do tempo (presente) e de orientar-se (perspectiva de futuro).

Deste modo, percebe-se uma relação dialética entre a consciência histórica e a cultura histórica, uma vez que esta se expressa nas narrativas históricas, nas histórias articuladas pelas operações mentais de experiência do passado e compreensão do presente, logo, as narrativas históricas se configuram como produtos da cultura histórica.

Ao tematizar o processo e a capacidade da consciência histórica de configurar os sentidos, Rüsen (1994) estabelece três dimensões: a política, a

cognitiva e a estética, justificando que a análise dos procedimentos, fatores e funções de cada uma das dimensões, permite a elaboração de um perfil dos fenômenos da cultura histórica.

A dimensão política da cultura histórica se situa na perspectiva de que as organizações políticas e institucionais carecem do assentimento de cada sujeito, para legitimar-se na sociedade e neste ponto, a memória histórica desempenha um papel relevante. Deste modo, compete a consciência histórica dos sujeitos, aceitar ou rejeitar esta legitimação. (RÜSEN, 1994).

Para Martins (2012), a questão da legitimidade se ancora na memória histórica da coletividade ou, por vezes, apenas da coletividade dominante. O fato é que a memória histórica alicerça a dimensão política, sem a qual, o processo decisório do dia-a-dia é bloqueado. Portanto:

Se a consciência histórica pode ser, por assim dizer, vítima de uma certa forma de populismo, ela também é o foro sem o qual nenhuma pretensão ilegítima, sem enraizamento histórico real, seria desmascarada e neutralizada, pelo menos no médio ou longo prazos. A relação entre política e história é um fator não negligenciável do processo de afirmação individual e grupal, quanto quanto ofereça riscos de desvio como qualquer atividade humana submetida às contingências empíricas e valorativas. (MARTINS, 2012, p. 75).

A dimensão cognitiva da cultura histórica apresentada por Rüsen (1994), se realiza, notadamente, por meio da História como ciência e de seus processos metodológicos que regulam as operações da consciência histórica, ou seja, por meio da regulação metodológica da percepção, interpretação e orientação, responsáveis pelo princípio que regula as operações cognitivas da consciência histórica, portanto, “trata-se do princípio de coerência do conteúdo, que se refere à fiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas utilizadas para a sua interpretação.” (RÜSEN, 1994, p. 20).

Nesse sentido, Martins (2012) explica que o tratamento científico das fontes faz com que a cultura histórica presente, encontre-se no tempo passado e em seus vestígios, de tal modo que as regras metodológicas cumprem a função de evitar a arbitrariedade de um subjetivismo incontrolado e também a ilusão de uma objetividade absoluta.

Na dimensão estética da cultura histórica, as memórias históricas aparecem sobretudo na forma de criações artísticas, como o teatro, novela, romance, poesia e

música, arquitetura, pintura, desenhos, esculturas, histórias em quadrinhos, entre outros.

Para Rüsen (1994) estas formas são expressões artísticas produzidas pela percepção, interpretação e orientação de seus criadores, mesmo que às vezes, pareçam estar longe de uma verdadeira memória histórica. No entanto, “a cultura histórica como categoria não deve revelar o histórico na estética, mas a estética no histórico e torná-la visível como algo essencial para o memorável trabalho realizado pela consciência histórica”, (p. 14), argumentando que, geralmente a referências “genuinamente” históricas, em obras de arte, desempenham um papel secundário na recepção e interpretação de sua qualidade estética.

Portanto, o autor defende que a dimensão estética da cultura histórica deve ser investigada em criações artísticas que afirmam serem memórias históricas genuínas; como por exemplo, em obras de caráter textual e formas literárias da historiografia, que para além dos processos cognitivos, revelam qualidades estéticas, sem as quais, se torna impensável a eficácia da memória histórica na orientação cultural da vida prática. A qualidade estética das representações do passado que permite tornar presente a distância e a irrealdade do passado. Sem a “beleza”, as obras históricas não poderiam desenvolver sua força orientadora, pois a palidez cognitiva das ideias não teria força imaginativa para que a memória histórica efetivasse seus propósitos orientadores para a ação. Isso também é valido para a realização de intenções políticas formuladas historicamente.

O autor destaca ainda, que a dimensão estética da consciência histórica, segue regras próprias, não inclusas nos aspectos políticos ou cognitivos da memória histórica e que também, não pode ser entendida, como um meio para este propósito.

Um elemento essencial para a compreensão da dimensão estética é o conceito de imaginação, pois:

é indiscutível que a construção estética do significado pela consciência histórica representa uma atividade da imaginação, na qual os conteúdos experenciais da memória são carregados de significado histórico, ou seja, tornam-se portadores de um curso temporal que, como 'história', torna a vida prática cotidiana interpretável. A força imaginativa da consciência histórica não se afasta da experiência histórica, mas, ao interpretá-la, leva a ela. (RÜSEN, 1994, p.16).

Rüsen (1994) defende que a construção estética do significado pela consciência histórica representa uma atividade da imaginação, na qual os conteúdos

experienciais da memória são carregados de significado histórico, ou seja, esses conteúdos se tornam portadores de um curso temporal que torna a vida prática interpretável. Para não se tornar ficção ou simplesmente estética, a experiência do passado, precisa propiciar a orientação temporal para a vida prática.

Nesse sentido, o desenho como narrativa histórica precisa se alicerçar sobre a experiência do passado contido nas fontes históricas para adquirir o *status* de histórico e propiciar ao sujeito que aprende a orientação necessária à vida prática. Não se trata de uma representação do passado em desenhos, mas da expressão estética de uma consciência histórica marcada pela experiência do passado, subjetividade e intersubjetividade. Portanto, a narrativa histórica é um produto da cultura histórica, uma vez que, o processo cognitivo, ao considerar a intersubjetividade, faz chegar à narrativa histórica elementos da cultura escolar, da cultura juvenil, das experiências e vivências cotidianas, da identidade individual e coletiva, das memórias históricas e do posicionamento social e político do estudante.

Na sociedade atual, a articulação entre as três dimensões da cultura histórica, tem sido afetada pela instrumentalização, de tal modo que, muitas vezes, apenas uma das dimensões se torna mais decisiva na construção da consciência histórica. Isso acaba provocando uma fragilização da força argumentativa do intelecto ao abordar a experiência histórica, portanto, reduzindo as potencialidades da Aprendizagem Histórica para a formação da consciência histórica e interferindo na análise das relações entre a cultura histórica e o processo de ensino e aprendizagem da história. (SCHMIDT, 2014).

Por outro lado, para Martins (2012), a articulação das três dimensões, expressa a riqueza da cultura histórica pela beleza, pela vinculação com o poder e pela busca da verdade possível, e como instrumento categorial, em perspectiva histórica, pode aplicar-se à interpretação da dinâmica identitária das relações sociais internas e seus efeitos externos.

3 OS JOVENS E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

Partindo da ideia de que a consciência histórica dos jovens estudantes não se constitui exclusivamente por meio do saber escolar, mas envolvem também aspectos relacionados ao espaço escolar, à vida em sociedade, à cultura e ao cotidiano.

São apresentados neste capítulo, alguns marcos conceituais relacionados aos participantes e ao espaço em que se deu a pesquisa, bem como, algumas reflexões realizadas a partir dos estudos exploratórios.

Os estudos exploratórios buscaram oferecer elementos, para a caracterização dos participantes da pesquisa, a partir de informações que revelam aspectos relacionados ao cotidiano, vida escolar e conhecimentos relativos ao conteúdo substantivo presente na pesquisa.

Nesse sentido, se faz relevante algumas considerações sobre os conceitos de escola, cultura escolar, jovem e cultura juvenil, estabelecendo aproximações entre estes e as informações obtidas no estudo exploratório, uma vez que as investigações no campo da Educação Histórica contemplam as situações de escolarização, orientando-se pelos pressupostos da indagação qualitativa (EISNER, 1998) e pela perspectiva da construção social da escola (ROCKWELL, 2011; ROCKWELL; EZPELETA, 1986; 2007).

3.1 ESCOLA E CULTURA ESCOLAR

O processo de escolarização marca a vida de grande parte dos seres humanos, embora a escola seja diferente para cada sociedade, tempo histórico e até mesmo, para pessoas que cotidianamente se encontram nestes espaços, ou seja, a escola não é a mesma para todos.

Existem diferentes compreensões do que vem ser a escola. Essas compreensões são perpassadas por questões de ordem política, econômica, social e cultural que se apresentam em espaços e tempos distintos.

Segundo Forquin, a escola é um:

Lugar específico onde os membros das gerações jovens são reunidos por grupos de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas, disposições e competências que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas. (FORQUIN, 1993, p. 169).

Ampliando esta perspectiva da escola como uma instituição, Rockwell e Ezpeleta (2007) entendem a escola como uma construção social que para além de sua história documentada, possui uma história “não-documentada”, marcada pelas múltiplas realidades cotidianas de pais, estudantes, trabalhadores e professores que constroem a escola e a compreendem para além da ideia de instituição.

Segundo as autoras, a escola deve ser compreendida a partir das relações estabelecidas entre seus sujeitos e as estruturas sociais, ou seja, do sistema escolar que “atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais” (ROCKWELL; EZPELETA, 1986 p. 58) e do conjunto de relações existente entre alunos, professores e funcionários, que fazem da escola um processo cotidiano e contínuo de construção social, marcado por conflitos e negociações, uma vez que:

Em cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido. (ROCKWELL; EZPELETA, 1986 p. 58).

Nesse sentido, no cotidiano escolar percebem-se movimentos individuais ou coletivos de assimilação ou transgressão do modelo escolar normatizado, criando assim uma interpenetração da realidade escolar na realidade social e política. (ROCKWELL; EZPELETA, 2007). O reconhecimento desta relação é importante para a compreensão das ações dos sujeitos da escola na intrincada trama das relações cotidianas.

Aproximando-se desta perspectiva, os sociólogos François Dubet e Danilo Martuccelli (1998) compreendem a escola como um espaço da experiência social e cultural dos sujeitos com o conhecimento, transcendendo, portanto, a ideia da escola como instituição responsável por transformar princípios em papéis. Para além dessa perspectiva, a escola passa a ser entendida como uma “sucessão de ajustes entre indivíduos, adultos ou jovens, que constroem suas experiências escolares” (p. 61), a partir da atribuição de sentidos e significados diversos, segundo suas lógicas de

ação. A escola, portanto, se configura como um espaço perpassado pelas ações dos sujeitos e pelas relações que os sujeitos estabelecem com o conhecimento, com o sistema escolar e com a cultura.

Nesse sentido, a partir de Rockwell e Ezpeleta (1986; 2007) e Dubet e Martuccelli (1998), entende-se a escola na perspectiva das relações construídas pelos jovens estudantes e permeadas por aspectos de sua cultura.

Compreende-se o conceito de cultura na mesma perspectiva que Williams (2003), ou seja, como um produto da experiência social humana, das relações e dos sentidos que os sujeitos estabelecem no cotidiano.

Williams (2003) define a cultura a partir de três categorias: ideal, documental e social. Como ideal, a cultura é compreendida como um produto da condução humana universal, como documental, a cultura é entendida como produto da experiência humana, e como social, a cultura é um modo de vida, que expressa significados e valores acerca das relações sociais.

Estes três conceitos se encontram em relação, tendo em vista a busca de significados e valores não só nas artes e na produção intelectual, mas também, nos espaços sociais coletivos e nos comportamentos. Nesse sentido, a cultura humana geral, se torna viva dentro de sociedades específicas, deixando-se modelar por sistemas locais através de práticas coletivas. (WILLIAMS, 2003).

Assim, todas as ações e relações observadas nos espaços escolares são produzidas a partir de elementos da cultura universal característicos da própria condição humana, ao mesmo tempo em que produzem experiências sociais que incidem em um modo de vida determinado, ou seja, ocorre uma inter-relação na qual a cultura se apresenta como produtora e produto.

Uma importante contribuição da concepção de cultura de Raymond Williams é o conceito de “cultura comum”, desenvolvido em contraposição aos conceitos de “cultura de massa” e “cultura de classe”.

A “cultura comum” é a cultura de todos, uma vez que:

Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa tudo isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento é um dado, e, no entanto, ela se constrói e reconstrói em cada modo de pensar individual. A formação desse modo individual é, a

princípio, o lento aprendizado das formas, propósitos e significados de modo a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação. (WILLIAMS, 1958, p. 2).

Nesse sentido, a “cultura comum” refere-se a prática social coletiva permeada pelo processo seletivo, pelo qual, elementos da tradição humana cultural podem ser assimilados, rejeitados ou guardados em arquivos. Contudo, a tradição cultural, para além da seleção, é marcada também, pela interpretação e pela constante construção e reconstrução coletiva. (WILLIAMS, 1958; 2003; 2011).

Este movimento dentro da tradição cultural é visível na escola, uma vez que, comprehende-se a escola como um espaço de significados e significações construídos por meio das relações existentes entre todos os seus agentes, onde elementos culturais podem ser assimilados ou rejeitados, mas acima de tudo, interpretados e reconstruídos em consonância com expressões mais específicas da cultura como, por exemplo, a cultura escolar, a cultura “da” e “na” escola, e a cultura juvenil.

Nesse sentido, Mafra (2003) e os autores Santos e Castro (2012), apresentam uma reflexão acerca da escola e suas dimensões educacionais, indicando que as escolas não podem ser analisadas fora do contexto espaço-temporal, no qual incidem demandas e interesses individuais e coletivos.

Partindo da perspectiva educacional, os autores abordam os conceitos de “cultura na escola”, “cultura da escola” e “cultura escolar”, sendo que, a dimensão da cultura “na” escola se expressa nas relações existentes entre uma ou mais culturas presentes no interior da escola e a dimensão da cultura “da” escola se expressa nas relações de poder que marcam a vida escolar e nos saberes construídos, reproduzidos ou transformados.

Já a dimensão da cultura escolar, se expressa na:

Trama das relações e interações sociais (...) em cenários e configurações que se corporificam em memórias e heranças socioculturais familiares, e, políticas educacionais, em concepções de formação, em conhecimentos, processos e técnicas pedagógicas específicas e em representações, sentidos e significados sobre o papel da escola e de seus atores na sociedade. (MAFRA, 2003, p. 129).

Nesse sentido, entende-se a cultura escolar como uma maneira de ser, estar, sentir e agir de estudantes, professores, da escola e da sociedade, nas quais se enfatiza as relações históricas e socialmente construídas.

Para Forquin (1993) a cultura escolar é compreendida como:

O conjunto das disposições e qualidades características do “espírito cultivado”, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um senso de profundidade temporal das realizações humanas e o poder de escapar do mero presente. (FORQUIN, 1993, p. 11).

No entendimento do autor, existe uma estreita ligação entre a escola e a cultura na formação dos indivíduos, uma vez que a cultura se constituiria como conteúdo substancial da educação, cabendo à escola, portanto, a “transmissão cultural”.

“A educação não é nada fora da cultura e sem ela”, mas reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuadamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. (FORQUIN, 1993, p. 14).

Assim, de acordo com Forquin (1993), a cultura escolar se define como um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados, organizados, normatizados, didatizados e transmitidos aos estudantes nos espaços escolares.

No espaço escolar, a “cultura na escola”, entendida como a cultura que vem de fora dos muros da escola, trazida, sobretudo pelos jovens estudantes, não encontra ressonância, pois em sua grande maioria, não é considerada nos processos de ensino e aprendizagem.

A identificação do abismo existente entre a cultura escolar e as vivências culturais dos jovens estudantes aparece também em pensadores como Snyders (1988) e Dubet e Martuccelli (1998), cujas discussões serão apresentadas mais adiante.

Forquin (1993) afirma que a escola realiza a função de viabilizar aos estudantes alguns elementos selecionados da cultura, ou seja, o processo de acolher ou excluir os conteúdos da cultura constitui o elemento central da cultura escolar, que como visto anteriormente, pouco ou nada, dialoga com a “cultura na escola”.

Na mesma direção, Dominique Juliá (2001) afirma que além das normas e práticas, a cultura escolar envolve também as ações pedagógicas dos sujeitos que

as aplicam, bem como, modos de pensar e de agir difundidos pela sociedade, que não concebe a “aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização”. (p.11).

Assim, resumidamente, Forquin apresenta a “cultura escolar” como o conjunto de conteúdos selecionados, didatizados e comunicados pelo ensino; a “cultura da escola” como a cultura específica de cada realidade escolar; e a “cultura na escola”, como a cultura do jovem estudante, sendo que, estas discussões, dialogam com o conceito de cultura juvenil e como tal, com os elementos teóricos centrais desta pesquisa, isto é, com os conceitos de cultura histórica e consciência histórica.

3.2 JOVENS E CULTURA JUVENIL: OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Compreender o conceito de cultura juvenil pressupõe, antes de tudo, a compreensão, em separado, dos conceitos de cultura e de jovem.

O conceito de cultura, assumido nesta pesquisa e já tratado anteriormente, se fundamenta teoricamente em Willians (2003). Portanto, é entendida como o conjunto de experiências, relações e sentidos, que os indivíduos estabelecem cotidianamente.

Para compreender o conceito de jovem, recorre-se às pesquisas realizadas por Lidiane Camila Lourençato (2012, 2017), e situadas no campo de discussão teórico da Educação Histórica.

Em sua dissertação, intitulada: “*A consciência histórica dos jovens-alunos do Ensino Médio: uma investigação com a metodologia da educação histórica*” (2012), Lourençato investigou como os jovens estudantes identificavam o conceito de evidência histórica e o sentido de fonte na produção do conhecimento histórico. Assim, ao tratar dos participantes da pesquisa, a pesquisadora dedicou parte de suas discussões à compreensão do conceito de jovem estudante, considerando o diálogo teórico entre os conceitos de jovem e de estudante.

Já em sua tese, intitulada: “*A juventude frente a História: embates entre as propostas de documentos oficiais para o Ensino Médio e o significado da História como disciplina escolar*” (2017), a pesquisadora investigou o conceito de “Juventude” e as propostas de Ensino de História em documentos oficiais do Ensino Médio, bem como, as relações que professores e jovens estabelecem com a ideia

de Aprendizagem Histórica proposta nos documentos. Nesse sentido, localiza-se neste trabalho, uma importante reflexão acerca do conceito de juventude, ancorada em vários teóricos, além disso, busca nas pesquisas de Germinari (2010); Fronza (2012); Azambuja (2013) e Souza (2014) a intersecção entre os conceitos de jovem e Aprendizagem Histórica.

Ancorando-se nos quadros teóricos²⁶ elaborados por Lourençato (2017), apresenta-se a seguir, algumas perspectivas de compreensão dos conceitos de jovem e cultura juvenil, relevantes para caracterização dos participantes desta pesquisa e de suas relações com o ensino e a aprendizagem de História.

Do ponto de vista das teorias, o conceito de cultura juvenil, adotado nesta pesquisa, se alinha com as perspectivas de análises da Sociologia da Experiência Social, da Sociologia da Ação e do Materialismo Dialético.

No campo da Sociologia da Experiência, destacam-se Dubet e Martuccelli (1998) que relacionam o conceito de juventude à fase de transição, de diferenciação e aprendizagem, de busca da autonomia e de preparação para o mercado de trabalho, ou seja, uma fase na qual o jovem apresenta uma cultura própria.

Dentre os pesquisadores que se utilizaram desta perspectiva teórica, encontram-se: Geyso Germinari (2010), para o qual os jovens, não apenas reproduzem os valores e os conhecimentos presentes no espaço escolar, mas também são produtores de valores e conhecimentos mediados pela cultura vivida; Marcelo Fronza (2012), que estabeleceu relações entre a cultura juvenil e a cultura escolar contemporânea, por meio das histórias em quadrinhos, artefato da cultura juvenil e Eder Cristiano Souza (2014), que considerou o entendimento de que os jovens são sujeitos que partilham valores e práticas de uma cultura juvenil, que por sua vez, está inserida no âmbito das práticas, regras e valores da cultura escolar.

Ainda no campo da Sociologia da Experiência, destaca-se o pesquisador Luciano Azambuja (2013), que sustentou a ideia, de que a cultura juvenil é um modo de vida e de práticas cotidianas, que expressam significados e valores específicos. Tal perspectiva de compreensão ancorou-se em Pais (2003), o qual comprehende a juventude como conjunto social, constituído por jovens de situações sociais diferentes, muitas vezes marcadas por problemas sociais.

²⁶ Ver tese de doutoramento de Lidiane Camila Lourençato: Quadro 1 - Perspectiva de análise dos teóricos sobre o conceito de Juventude, p. 54-55 e Quadro 2 - Perspectivas de análise de pesquisadores sobre o conceito de Juventude, p. 83.

Já na perspectiva teórica do Materialismo Dialético, considera-se os conceitos de cultura primeira e cultura elaborada de Snyders (1988), assumidos pela pesquisa de Marcelo Fronza (2012), que indica que a cultura juvenil é marcada pela cultura primeira, na qual situam-se vários elementos, entre os quais as histórias em quadrinhos.

E por fim, na perspectiva de análise da Sociologia da Ação, na qual se encontram Margulis e Urresti (2000), destaca-se a ideia de “condição juvenil”, onde a juventude é compreendida através da heterogeneidade social e das condições econômicas e culturais, condicionantes das atividades produtivas ligadas ao corpo e imagem, ou seja, a juventude é tida como uma construção histórica e social.

Com base nesses autores, e concordando com Lourençato (2013), comprehende-se que o conceito de jovem pode ser entendido de diferentes formas, pois é uma ideia social e culturalmente construída, variando de acordo com os contextos históricos, sociais, econômicos e culturais.

Compreender quem é o jovem estudante que está no espaço escolar e tece relações com seus pares, com os professores, com a cultura escolar e com os conhecimentos escolares é fundamental à compreensão dos processos de aprendizagem.

Partindo dessa compreensão, apresenta-se a seguir, alguns elementos teóricos, relacionados ao conceito de jovem e juventude, dos autores a pouco mencionados.

As discussões realizadas por José Machado Pais (2003) partem da consideração acerca do sentido paradoxal do conceito de juventude. Segundo o autor, considerando a perspectiva da homogeneidade, a juventude pode ser definida como uma fase da vida, porém em perspectiva heterogênea, onde destacam-se características e atributos que distinguem um jovem de outro no âmbito das vivências e condições sociais.

Em termos conceituais, Pais (2003) indica que a noção de juventude, despontou na medida em que se percebeu um prolongamento no período de passagem entre a infância e a vida adulta e, portanto, o conceito de juventude é entendido como uma construção social e a cultura juvenil, compreendida como processo de socialização e internalização de normas e conhecimentos dados pela escola, família, igreja e sociedade.

Outros autores como Mario Margulis e Marcelo Urresti (2000) centram suas reflexões na “*condição juvenil*”, destacando que o tempo de duração da fase da juventude se relaciona com a classe social a qual pertencem os jovens. Nesse sentido, os jovens pertencentes às classes média e alta, tem a possibilidade de viver socialmente e culturalmente, de modo diferente que jovens mais pobres, inclusive, podendo prorrogar sua permanecia nessa fase.

Ao tratar da condição juvenil, os autores consideram que os jovens das camadas mais pobres, geralmente começam a trabalhar ainda na fase escolar, ocupam postos de trabalhos menos qualificados, constituem família mais cedo e tendem a abandonar os estudos, com isso, acabam mais suscetíveis aos efeitos de crises econômicas, baixos salários e desemprego.

Outros aspectos a serem considerados na condição juvenil, dizem respeito à questão de gênero e aos efeitos da cultura de massa da indústria cultural.

Segundo Margulis e Urresti (2000), o prolongamento da juventude é mais limitado para as mulheres, devido as pressões das demandas sociais, culturais e biológicas ligadas a maternidade, no entanto, no que tange à inserção profissional, intelectual e política percebe-se uma relativa igualdade social entre os gêneros.

Com base nestes autores, Azambuja (2013) indica que os efeitos da cultura de massa, a partir da cultura imagética e da fetichização da juventude pela sociedade de consumo e pela indústria cultural voltada ao entretenimento e lazer, engendram certo modelo de jovem, cuja imagem ideal se apresenta sorridente, impecável, triunfante, seguro de si e voltado para a vida presente.

A ideia de juventude ligada a noção de temporalidade, foi um dos elementos observados por Lourençato (2017) em sua pesquisa. A pesquisadora observou que para parte dos participantes de sua pesquisa, ser jovem, é aproveitar a vida, embora a ideia de juventude como preparação para o futuro também tenha se apresentado.

Essa noção de temporalidade voltada a preparação do futuro, dialoga com a ideia de fase de transição e também, com a ideia de tempo escolar. Esse vínculo entre juventude e escola é tema de discussão de autores como François Dubet e Danilo Martuccelli (1998) e George Snyders (1988), principalmente considerando-se o aspecto da crítica à barreira existente entre a cultura do jovem, denominada pelos autores como “cultura juvenil”, e cultura escolar.

Na obra “*Alegria na escola*” (1988), Snyders discute três temas: a renovação da escola a partir de conteúdos culturais; a escola e o estudante no presente; e a cultura escolar na relação com a cultura primeira.

Partindo do reconhecimento da existência de um abismo entre a escola e a realidade vivida pelos estudantes, e de questionamentos acerca do “Por que o cultural não lhes dá satisfação? Por que o cultural escolar lhes dá tão pouca satisfação?”, (SNYDERS, 1988, p. 15), o autor se debruça sobre o conceito de cultura, sugerindo que a cultura escolar deve ser elaborada a partir da cultura primeira, ou seja, a partir da “cultura juvenil”.

Para o autor, o valor essencial da cultura juvenil é o grupo, pois é no grupo, que os jovens buscam um lugar de igualdade, no qual não são julgados pelos adultos e podem se expressar em direção à liberdade, à segurança e à camaradagem, contudo, como cultura primeira, a experiência de grupo não está livre de limitações e, portanto, seria a cultura elaborada, um meio de acesso à compreensão dessas limitações e instituição de formas de lutas e resistências.

Sobre os conceitos de “cultura primeira” e “cultura elaborada”, Snyders (1988) escreve:

Há formas de cultura que são adquiridas fora da escola, fora de toda a autoformação metódica e teorizada, que não são o fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a absorvemos sem perceber; vamos em direção a elas seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos; eis o que chamarei de cultura primeira. (...). Queria evocar alegrias da vida quotidiana, alegrias da cultura de massa: essas são verdadeiras alegrias; não tenho absolutamente intenção de enfraquecê-las, mas tentarei dizer no que elas me parecem insuficientes e isso em relação a suas próprias promessas. Sustentarei que é a cultura elaborada que pode, melhor que a cultura primeira, atingir os objetivos, isto é, finalmente as satisfações da cultura primeira. A cultura primeira visa valores reais, fundamentais: em parte ela os atinge, em parte não o consegue; a cultura elaborada é uma chance muito maior de ver estes mesmos valores com plenitude, o que levará a uma reflexão sobre a relação entre cultura primeira e cultura elaborada, relação esta que me parece colocar-se como síntese de continuidade e de ruptura. (SNYDERS, 1988, p. 23-24).

Deste modo, a cultura primeira, adquirida por meio de experiências não sistematizadas com o mundo e socializações não metódicas com os outros, traz satisfação, mas é uma satisfação insuficiente que somente se tornará completa ao articular-se a cultura elaborada.

Para esclarecer esta relação, Snyders (1988) se utiliza do exemplo de um passeio na natureza, onde as alegrias simples e imediatas caracterizam a cultura primeira e um entendimento sobre a natureza ancorado em conhecimentos da biologia, geografia, fotografia ou pintura tornaria a alegria simples em uma alegria complexa, ou seja, articulada à alegria elaborada, portanto, é a cultura elaborada que permite a realização das experiências e valores para os quais tende a cultura primeira; que possibilita dar sentido às vivências cotidianas e aos acontecimentos presentes; que permite problematizar as experiências atuais e os vestígios do passado. É a cultura elaborada que permite a inovação, uma vez que “a cultura para criar o novo, novos modelos, novas relações sociais, forma-se tomando o destino nas mãos”. (SNYDERS, 1988, p. 50).

Para Snyders (1988) caberia à cultura escolar relacionar a cultura juvenil à cultura elaborada, promovendo o acolhimento de suas demandas com vistas à ampliação da gama de relações entre o que é vivido e os conhecimentos sistematizados historicamente. Deste modo, produzindo a satisfação e “alegrias”, próprias da cultura elaborada.

Ao contrário de Snyders, que considera a escola como instituição, os sociólogos Dubet e Martuccelli (1998), consideram a escola como o espaço da experiência social e, portanto, partem do pressuposto de que a juventude é uma experiência de massa ligada a “*cultura juvenil*”, que se expressa por meio de estilos, gostos musicais, maneira de se vestir e linguagens associados à aspectos como a incerteza com relação a idade, pois já não são crianças, porém ainda não são adultos; tempo de aprendizagem e preparação para o mercado de trabalho concretizado no espaço escolar; e assimilação ou rejeição dos valores da cultura escolar.

Olhando para o espaço escolar, os autores consideram que para além dos conteúdos e conhecimentos e da sala de aula, a escola constituiu-se como o espaço das relações entre professores e estudantes e dos estudantes com seus pares e, portanto, a escola não é apenas o espaço da reprodução, mas também, espaço de produção, indo além da certificação e qualificação de competências.

A partir da análise da educação escolar na França, Dubet e Martuccelli (1998), inferem que a escola já não cumpre mais a sua função de instituição. Para eles, cabe ao estudante, articular a integração entre a cultura escolar e a cultura

juvenil, por meio do sentido de utilidade dos seus estudos para o futuro no mercado de trabalho, o que implica em queixas recorrente entre os jovens.

Alguns jovens queixam-se do vazio intelectual, das práticas de ensino e da falta de conhecimentos significativos que promovam o diálogo entre os conteúdos e a experiência cotidiana. Nesse sentido, desconsiderando suas demandas e carências de aprendizagem, a cultura escolar instituída, acaba por desmotivar os estudantes uma vez que:

A cultura escolar torna-se simplesmente escola. Afasta-se da experiência vivida: as línguas vivas morrem; a literatura não ensina nada sobre si mesma; a matemática e as ciências nada sugerem sobre o prazer da compreensão; a história, a filosofia e a economia nada dizem do mundo "real" ... O ritmo do aprendizado escolar torna-se cinzento.²⁷ (DUBET; MARTUCCELLI, 1998, p. 324).

Deste modo, as discussões apresentadas por Dubet e Martuccelli (1998), tendo por base as investigações empíricas realizadas na França, revelam a invisibilidade da cultura juvenil frente à força da cultura escolar.

Portanto, considerando que o objetivo desta pesquisa é a investigação do processo de Aprendizagem Histórica na produção de narrativas históricas em forma de desenho e, partindo da ideia de que além dos conteúdos das fontes históricas, os elementos da cultura juvenil são acionados pelos jovens estudantes no processo de aprendizagem, apresenta-se, a seguir, informações sobre a realidade dos jovens estudantes²⁸ do Ensino Médio do Colégio Iria Borges²⁹.

O Colégio Iria Borges localiza-se no município de Campo Magro, região metropolitana de Curitiba. A estrutura urbana oferece eletricidade, água encanada e duas linhas de ônibus para a capital. Há poucas áreas com calçadas, praças e áreas de recreação e lazer. E entre as maiores reivindicações dos moradores das áreas urbanas está a instalação de redes de coleta e tratamento de esgoto.

²⁷ Tradução da autora.

²⁸ Por se tratar de uma pesquisa com jovens estudantes, observou-se o disposto na Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e do Comitê de Ética em Pesquisa - Setor de Ciências da Saúde – UFPR, bem como, a Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Resolução n. 406/2018 GS/SEED, que trata das pesquisas em escolas da rede estadual de educação do Paraná. Deste modo, esta pesquisa tem a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR sob o Parecer nº 3.328.660 de 16 de maio de 2019 e aprovação do Comitê de Ética da Instituição Coparticipante (SEED/PR) expedida pelo Centro Universitário de Maringá sob o Parecer nº 3.348.402 de 26 de maio de 2019, ambos em atendimento ao disposto na Resolução n. 406/2018 GS/SEED, que regulamenta a realização de pesquisas em unidades vinculadas a Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

²⁹ Nome pelo qual a comunidade se refere ao Colégio Estadual Professora Iria Borges de Macedo.

Na comunidade predomina uma população carente e trabalhadora. As famílias, em sua maioria, são compostas por 5 a 6 pessoas, cuja renda tem obrigado muitos jovens estudantes do Ensino Médio, especialmente a partir do 2º ano, a procurarem emprego para ajudar na composição da renda familiar. O artesanato local, de móveis de fibras naturais e sintéticas, tem absorvido a mão-de-obra da população jovem. E o fato do município oferecer poucas oportunidades de emprego tem levado a um grande deslocamento da população em direção ao mercado de trabalho na capital.

A região, onde se localiza o colégio, conta com duas escolas municipais próximas e das quatro instituições que ofertam o Ensino Médio é o colégio com o maior de matrículas. Ao todo, são 9 turmas de Ensino Médio, sendo 7 pela manhã e 2 à noite, totalizando 280 matrículas em 2020. Além do Ensino Médio, o colégio oferta o Ensino Fundamental II no turno da tarde, atendendo 171 crianças.

Apesar da infraestrutura física possuir muitos espaços adaptados, a escola conta uma excelente biblioteca de obras literárias, abastecida regularmente com recursos da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e um laboratório de informática, com 32 computadores usados durante as aulas pelos professores e também, mediante agendamento, pelos estudantes, com serviço de Internet disponibilizado pela mantenedora.

Mesmo não possuindo uma sala de multimídia, os equipamentos como projetores, *notebooks*, *smart tv*, aparelhos de som, mapas e outros recursos são deslocados para as salas de aula por funcionários e estudantes. Já o serviço de internet disponível nas salas de aula destina-se ao uso exclusivo de professores, seja para registro de conteúdo e frequência via Registro de Classe Online (RCO), bem como para uso de notebooks e smart tvs durante as aulas, sendo este serviço mantido com recursos da APMF.

O corpo docente é composto em sua maioria de professores efetivos, muitos dos quais residem na região há bastante tempo, de modo que conhecendo mais profundamente os desafios dos estudantes conseguem eleger conteúdos e práticas que dialoguem com a realidade.

Há um bom relacionamento com a comunidade, contudo a participação e envolvimento dos pais e responsáveis na aprendizagem das crianças e jovens ainda é considerada baixa. Apesar dos esforços da equipe diretiva e pedagógica para

estabelecer uma comunicação, é frequente se deparar com dados desatualizados, especialmente, no que se refere ao número de telefone para contato.

Tanto a comunidade como os estudantes valorizam o colégio como um espaço de aquisição e construção de conhecimentos, e muitas vezes, encontram na instituição e em seus professores a orientação e o apoio necessários para a superação e resolução de problemas de ordem pessoal e familiar.

Outro ponto relevante da relação dos estudantes com o colégio são as estratégias de mediação de conflitos que vêm sendo adotadas desde 2016, as quais tem refletido positivamente nas relações que os estudantes estabelecem com seus pares, com professores e funcionários do colégio e com saberes escolares.

Este é o espaço em que se deram os estudos exploratórios e o estudo principal.

O estudo exploratório³⁰, correspondente as fases³¹ (1), (2) e (3) da metodologia da pesquisa-ação, foi aplicado à 31 jovens estudantes voluntários³² com idade entre 15 e 20 anos, no início do mês de julho de 2019.

Através de um questionário semiestruturado, organizado em 4 conjuntos de informações, sendo eles: 1) identificação; 2) sobre você e o mundo da informação; 3) sobre você e a História; 4) sobre você e o conteúdo, objetivou-se compreender alguns aspectos relacionados a vida cotidiana e escolar dos jovens estudantes.

Os dados obtidos foram analisados e descritos, em termos quantitativos e qualitativos com base na metodologia da análise de conteúdo.

No primeiro conjunto de informações do questionário, relacionadas à identificação, observou-se um equilíbrio numérico entre participantes do sexo feminino e masculino, sendo 15 jovens do sexo feminino e 16 do sexo masculino.

Do total de participantes, 10 possuíam 15 anos, 6 tinham 16 anos, 10 informaram possuir 17 anos e 5 estudantes afirmaram ter 18 anos ou mais de idade. Quanto à série de escolarização, metade dos estudantes frequentavam o 1º ano, como pode ser observado no quadro abaixo:

³⁰ Os jovens estudantes que participaram do estudo exploratório, não foram os mesmos que participaram do estudo principal.

³¹ Ver metodologia da pesquisa-ação na página 36.

³² Participação mediante entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que em caso de estudante menor de idade foi assinado pelo seu responsável legal, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Ver conteúdo do TCLE e TALE em Anexos 3, 4 e 5.

QUADRO 3 – SÉRIE DOS PARTICIPANTES

1º ano	16
2º ano	7
3º ano	8

FONTE: A autora.

As questões constantes do quadro “Sobre você e o mundo da informação”, consideraram aspectos como acesso e usos da internet, revelando que todos os jovens estudantes acessam diariamente a internet e que 60% deles utilizaram-na por mais de 3 horas. Acerca de como se dá a utilização da internet, solicitou-se aos estudantes que indicassem as finalidades dos acessos à internet, através da aplicação de uma escala de 1 a 5, onde o valor 1, representa a finalidade com o maior tempo de uso da internet.

QUADRO 4 – USOS DA INTERNET

Usos	Escala				
	1	2	3	4	5
Notícias gerais	0	4	10	10	7
Trabalhos e pesquisas escolares	6	8	2	11	4
Redes Sociais (<i>Facebook, Twitter, Instagram</i>) e <i>WhatsApp</i> .	21	6	4	0	0
Jogos	3	3	8	2	15
Vídeos diversos no <i>YouTube</i>	2	9	7	11	2

FONTE: A autora.

Assim, considerando as atividades indicadas como de maior tempo de uso, observou-se que 67% dos jovens usam a internet, predominantemente, para acessar as redes sociais, 19% para a realização de trabalhos escolares, 9% para jogos *online* e 5% para acessar vídeos do *YouTube*.

A partir desta perspectiva de análise, observa-se que os jovens estudantes possuem amplo acesso às imagens, textos, áudios, jogos e vídeos disponíveis na internet, especialmente ao que circula nas redes sociais. Esse contato com o vasto universo de informações e saberes exerce um papel importante nas relações que indivíduos estabelecem com o mundo, com os outros e consigo mesmo, pois “nossas linguagens são profundamente tocadas por elas, assim como nossos sistemas de crenças e de códigos historicamente produzidos.” (COUTINHO; QUARTIERO, 2009, p. 54).

3.3 OS JOVENS E SUAS RELAÇÕES COM A HISTÓRIA

Considerando que a juventude é vivida, em parte, durante a fase escolar, buscou-se por meio do estudo exploratório, perceber como os jovens estudantes se relacionam com a História, enquanto saber escolar, bem como, verificar a existência de diálogos entre a cultura do jovem e a cultura escolar.

No conjunto de perguntas “sobre você e a História”, buscou-se investigar as relações que os estudantes estabelecem com a História enquanto saber escolar.

Os estudantes reconhecem que a escola não é o único espaço no qual se pode apreender História. Segundo eles, aprende-se História também em museus, bibliotecas, livros, internet, redes sociais, vídeos do *YouTube*, filmes, literatura, praças, televisão, no dia-a-dia e com pessoas de mais idade.

Se a História pode ser apreendida fora do espaço escolar, que crédito se atribui para a História ensinada pelo professor, para a história que está em artefatos da cultura escolar como os livros didáticos, por exemplo? Dá para acreditar na história que aparece em obras literárias, filmes e fotografias?

Para compreender o diálogo que estudantes estabelecem com a História disponível em diferentes formatos e espaços, formulou-se a seguinte questão objetiva: “Enumere usando uma escala de 1 a 6, sendo que 1 se refere a História que você mais acredita”, obtendo-se o resultado:

QUADRO 5 – CREDIBILIDADE NA HISTÓRIA

A História	Escala					
	1	2	3	4	5	6
Ensinada pelo professor	11	6	11	3	0	0
Que está nos livros didáticos	2	8	9	11	1	0
Que está nos museus	9	9	4	7	1	1
Que está na internet (<i>YouTube</i> , <i>Wikipédia</i> , <i>Facebook</i> e outros)	0	0	0	6	9	16
Que está nos documentos, artefatos, fotografias, diários e objetos	9	8	7	3	2	2
Que está nos filmes, obras literárias e músicas	0	0	0	1	18	12

FONTE: A autora.

De acordo com os estudantes, mesmo diante de outras fontes de acesso ao conhecimento, a História ensinada pelo professor, é mais passível de crédito, do que a história presente em museus e fontes históricas. Nesse sentido, o estudo apontou para a relevância que os estudantes atribuem ao papel do professor no processo de aprendizagem.

Por outro lado, verificando-se a História de menor credibilidade, observa-se que apesar do acesso diário à internet, e de seu uso em pesquisas e trabalhos escolares, no que tange aos conhecimentos relacionados à História, a internet é vista com bastante descrédito.

Outra perspectiva de análise sinaliza para a relação que o estudante estabelece com o conhecimento de História disponível no livro didático. Embora, não considerado passível de descrédito, seu índice de credibilidade é de 61,2 % se observado o número de estudantes que o enquadram em escalas de valor 1 a 3, portanto, de grande credibilidade. Assim, considerando apenas a História de maior credibilidade, portanto a escala de valor 1 e a História de maior descrédito, escala de valor 6, ou seja, os dois extremos da escala de valor, observa-se:

QUADRO 6 – HISTÓRIA DE MAIOR CREDIBILIDADE

A História	Maior % de credibilidade	Maior % de descredibilidade
Ensinada pelo professor	35,5 %	0 %
Que está nos livros didáticos	6,5 %	0 %
Que está nos museus	29 %	3,2 %
Que está na internet (<i>YouTube, Wikipédia, Facebook</i> e outros)	0 %	51,6 %
Que está nos documentos, artefatos, fotografias, diários e objetos	29 %	6,5 %
Que está nos filmes, obras literárias e músicas	0 %	38,7 %

FONTE: A autora.

Perguntados sobre “*para que serve a História que é ensinada na escola?*”, observou-se que os estudantes identificam o passado como objeto da História, porém nem todos, identificam as relações do passado com o presente e o futuro, como se verifica no quadro a seguir:

QUADRO 7 – PARA QUE SERVE A HISTÓRIA ENSINADA NA ESCOLA?

Nº de estudantes ³³	Finalidade da História enquanto saber escolar
11	Conhecer o passado
7	Conhecer o passado e antever o futuro
6	Conhecer o passado e entender o presente
4	Conhecer o passado, entender o presente e perspectivar o futuro.
2	Formação moral e ética.

FONTE: A autora.

³³ Apenas 30 estudantes responderam à questão.

Nesse sentido, as relações temporais realizadas pelos estudantes, em sua grande maioria, não indicaram a ação dos sujeitos no presente, passando o entendimento que, nestes casos, o jovem estudante não se identifica como um sujeito de ação, como alguém que, cujas ações atuais se desdobram em direção a um futuro esperado.

“Serve para que nós, com o conhecimento de história, aprendamos sobre o passado, e vendo o passado, não cometamos os mesmos erros no futuro.” (FELIPE, 19 anos)³⁴.

“Para termos conhecimento do passado, tanto o nosso quanto dos outros, assim saberemos nossas origens, culturas e também, conhecendo nosso passado, diminuir erros no futuro.” (MONIKE, 15 anos).

“Para nos ajudar a compreender nosso presente e qual foi a trajetória e os fatos que o tornaram o que ele é hoje e para ter uma perspectiva de futuro.” (GABRIEL, 15 anos).

Estabelecendo um diálogo com o conceito de cultura juvenil, observa-se uma proximidade com a perspectiva de juventude como fase de transição. Existe um passado individual ou coletivo e terá um futuro, que precisa considerar esse passado, assim, o presente, figura como um recorte temporal voltado exclusivamente às ações relacionadas ao aprendizado e ao saber escolar.

Sobre a relação entre a História ensinada na escola e a história vivida, 18 estudantes afirmaram não perceber nenhuma relação e 13 estudantes afirmaram a existência entre o cotidiano e a História ensinada, contudo, apenas 15 jovens teceram argumentos explicativos, entre estes, 2 justificaram a inexistência da relação, ao afirmar:

“A história de antigamente é muito diferente do que acontece hoje no mundo e também, tem muitas coisas que nem existem mais ou já evoluíram”. (JOSÉ, 16 anos).

“Não, porque a história vivenciada na vida é diferente dos dados históricos aprendidos na escola”. (BRUNA, 15 anos).

³⁴ Em observação ao disposto na Resolução n. 466/2012 do CNS (Conselho Nacional de Saúde) e do Comitê de Ética em Pesquisa - Setor de Ciências da Saúde – UFPR, da Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o ECA bem como, da Resolução nº 406/2018 GS/SEED, adotou-se o uso de nomes fictícios, preservando assim, a identidade dos participantes em todas as fases da pesquisa.

O estudante José, traz em seu argumento, duas percepções acerca da História, sendo uma ligada à ideia de ruptura e outra, à ideia de evolução, de qualquer forma, mesmo diante da ideia de evolução, o estudante não estabelece relação entre o presente e o passado. Essa perspectiva, pode ser compreendida, retomando-se outra questão, uma vez que o estudante indicou que a história ensinada na escola serve ao propósito, de conhecer o passado.

Na mesma direção, está o argumento utilizado pela estudante Bruna, que se refere ao conhecimento histórico como “dados” e assim como o estudante José, afirmou que a história serve “para conhecemos o passado”. (BRUNA, 15 anos).

Quanto aos argumentos, utilizados pelos jovens estudantes, que afirmaram a existência da relação entre a História ensinada e a história vivida, citam-se dois exemplos:

“Com certeza, tudo que fazemos resulta da e na história, desde nossas vestes à desenvolvimentos tecnológicos e científicos.” (LAURA, 17 anos).

“Existe sim. Não só com o que eu vivo, mas com tudo. As coisas não surgem do nada. O mundo, as pessoas, as coisas tem um passado, uma explicação de como surgiram e para compreender e lidar com certas coisas, só conhecendo a história, como do machismo, do preconceito, etc”. (ANA, 17 anos).

Destaca-se nestes argumentos a percepção que as estudantes têm de si mesmas, como seres que estão e agem no mundo.

A maneira como a estudante Laura construiu seu argumento, aproximando o presente, o passado e o futuro, fica evidente quando afirma: “*tudo que fazemos, resulta da e na história*”. Partindo do presente – da cultura histórica – a experiência e interpretação do passado, constitui sentido ao retornar ao presente – à cultura histórica – orientando temporalmente o sujeito que aprende. O mesmo observa-se nos argumentos utilizados pela estudante Ana, que indica como exemplos do cotidiano, construções históricas e culturais como o machismo e o preconceito. As respostas dessas estudantes apresentam elementos da cultura histórica e do que Snyders chama de cultura elaborada.

Essa orientação temporal, entre o presente e o passado, e, o presente e o futuro se ancora na categoria básica da aprendizagem histórica, ou seja, na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen.

Para Rüsen (2015), a consciência histórica é “a atividade mental de interpretação do passado para compreender o presente e esperar o futuro” (p. 23), portanto, a partir do conhecimento do passado, se realiza a ação, na direção de um futuro desejado.

Completando as questões acerca das relações que estudantes estabelecem com o ensino de história, solicitou-se aos estudantes que descrevem uma aula de História que teria chamado sua atenção e também para fizessem sugestões de como gostariam que fosse o ensino de História.

Em relação à descrição de uma aula que teria chamado a atenção do estudante, verificou-se que 21 estudantes fizeram apenas referências a conteúdos como a Segunda Guerra Mundial, Holocausto, Guerra do Paraguai, Revolução Industrial, Escravidão, Guerra do Vietnã e Cultura africana.

Os demais estudantes, além de indicar o tema, apresentaram informações relacionadas aos encaminhamentos metodológicos, recursos didáticos e/ou artefatos da cultura histórica utilizados pelos professores, como pode ser observado nas respostas:

“No 7º ano, as professoras de história e de artes, ensinaram sobre a cultura dos povos da África, fizemos pesquisas, cartazes e seminário e no final pintamos máscaras africanas em telhas. Eu tenho a minha guardada até hoje.” (MARCOS, 16 anos).

“Eu me lembro da professora do 9º, que explicava muito bem. Eu viajava nas explicações, parecia uma viagem no tempo, me sentia no meio daquelas guerras e ela também passava muitos vídeos.” (SUZANA, 15 anos).

“Aprendi muito quando estudei sobre a Guerra do Paraguai. Foi muito bom porque a professora não tinha pressa com o conteúdo. Fizemos muitas pesquisas e debates, teve vídeos e músicas, até em espanhol”. (ANDRÉ, 18 anos).

Os artefatos da cultura histórica, como a música e o filme, indicadas nas respostas dos estudantes, assim como as histórias em quadrinhos e obras literárias, são “portadoras de sentido” ou “semióforas” (RÜSEN, 1994). Atraentes à consciência histórica e comuns na cultura juvenil, estes artefatos da cultura histórica são importantes fontes para a aprendizagem. Em aulas de História, contribuem nas interpretações da experiência do tempo e desenvolvimento da consciência histórica, por meio da atribuição de sentido à vida prática.

Quanto às sugestões, de como poderia ser o ensino de História, apenas 22 estudantes responderam à pergunta. Entre as sugestões, predominou a indicação do uso de recursos como filmes e músicas.

O último quadro de questões do estudo exploratório buscou identificar, alguns elementos relacionados ao conteúdo substantivo Guerra do Paraguai, ao processo de investigação de fontes históricas e à construção de narrativas históricas.

A primeira pergunta investigou o conteúdo substantivo “guerra”, a partir da distinção entre as guerras do passado e as guerras atuais. Observou-se que a maioria dos estudantes estabeleceu um quadro comparativo entre passado e presente, tomando por referência as armas e as tecnologias de guerra, sinalizando não apenas a diferença entre o passado e o presente, mas também indicando a ideia de evolução e progresso.

A segunda pergunta buscava saber o que os estudantes conheciam sobre a Guerra do Paraguai. As respostas revelaram que apenas a metade dos estudantes sabiam da existência desta guerra e apenas 9 estudantes mencionaram, ainda que superficialmente, algum tipo de conhecimento sobre ela.

Em grande medida, isso se deve ao fato, da pouca visibilidade que os livros didáticos dão à Guerra do Paraguai, reservando um espaço reduzido dentro das discussões da crise do império, nos capítulos finais dos livros do ensino fundamental, ao passo que, em alguns livros do Ensino Médio nem aparece.

Dentre as respostas obtidas, destacam-se:

“A Guerra do Paraguai ocorreu a mais ou menos a 150 anos e colocou a tríplice aliança (Brasil, Argentina e Uruguai), contra o Paraguai, tudo porque haviam disputas políticas e territoriais, sendo a questão da navegação dos rios, o elemento mais importante, pois o Paraguai, não tinha saída para o mar. Foi uma verdadeira destruição do Paraguai onde não se poupar nem mulheres e nem crianças.” (ANA, 17 anos).

“Eu sei que nessa guerra, o maior prejudicado foi o Paraguai, apesar que foi ele que começou o conflito. O Brasil nem tinha um exército, muitas pessoas civis morreram, quase não sobrou homem adulto no Paraguai e até as crianças foram para guerra.” (GUSTAVO, 17 anos).

“Eu estudei sobre a guerra no oitavo ano, mas nem me lembro bem. Parece que o Brasil massacrou o Paraguai. Foi na época do Imperador D. Pedro II.” (PAULO, 15 anos).

Um elemento comum nas respostas é o efeito destruidor que o conflito produziu no Paraguai, especialmente, as perdas humanas. Outro aspecto visível é o possível efeito causado pela aplicação da pesquisa PDE, já que os estudantes Ana e Gustavo, do 3º ano³⁵, expressaram em suas respostas, conhecimentos oriundos da implementação didático-pedagógica da pesquisa PDE.

Por fim, a última questão, consistiu-se da construção de uma narrativa histórica, a partir de quatro fontes históricas³⁶ relacionadas a presença feminina na Guerra do Paraguai, sendo que apenas 27 dos 31 jovens participantes da pesquisa, realizaram-na.

Analizando a narrativa histórica a partir das relações que os estudantes estabeleceram com as fontes históricas, observou-se, que a maioria dos estudantes não fez referência direta à autoria das fontes históricas, mas as indicou de forma genérica, como se observa, a seguir:

“Através dos autores das fontes, podemos ver que as mulheres sofriam e sofrem muito durante as guerras. Além do sofrimento de ver seus filhos e maridos feridos ou mortos, muitas ainda, são vítimas da violência sexual, da fome e da miséria. Resistem como podem, se defendem, ajudam cuidar dos soldados e das pessoas feridas. E ainda tem gente, que diz que a mulher é sexo frágil.” (ELISA, 16 anos).

“Pelas fontes, deu para ver que as mulheres trabalhavam na guerra como enfermeiras e nos serviços domésticos do exército, outras eram capturadas, violentadas e tinham que trabalhar, mas tinham algumas mulheres que lutavam, pegavam armas, protegiam os filhos e até lutavam igual aos soldados do exército.” (TIAGO, 15 anos).

Alguns estudantes não se preocuparam em indicar a origem das informações e dos conhecimentos apresentados na narrativa histórica, embora fizessem usos das ideias contidas em uma ou mais fontes, inclusive, utilizando expressões e trechos retirados das fontes, como pode ser observado, na narrativa a seguir:

“Muitas guerras tiveram mulheres envolvidas, na maioria das vezes elas não eram soldados, mas estavam lá, trabalhando nos acampamentos e hospitais. Mas o pior, era para as mulheres que ficavam no meio do

³⁵ A pesquisa PDE ocorreu entre 2016 e 2017. Contudo, seus conteúdos e procedimentos metodológicos passaram a integrar a Proposta Curricular de História do Colégio Iria Borges. O Plano de Trabalho Docente do 3º trimestre das turmas de 2º ano do Ensino Médio contempla o conteúdo da Guerra do Paraguai, deste modo, os estudantes do 3º ano que responderam à pesquisa, tiveram contato com o conteúdo em setembro de 2018.

³⁶ Consultar as fontes históricas no Apêndice 1.

caminho dos soldados, porque eram estupradas e podiam ser até degoladas." (HENRIQUE, 19 anos).

Nota-se que o estudante parte das fontes históricas ao indicar que a presença feminina na guerra estava geralmente relacionada aos acampamentos e aos serviços de enfermagem. Além disso, ao fazer referência ao estupro e a degola, claramente o estudante se reporta à afirmação de que: "Além de sofrerem violências sexuais, [as mulheres] viviam aterrorizadas com a possibilidade de degola". (DOURADO, 2004, p. 41).

Nesse sentido, as informações obtidas nesta fase dos estudos exploratórios, não apenas revelaram aspectos relativos aos jovens estudantes, sua maneira de estar e ser no mundo e sua cultura como, também, ofereceram subsídios para a construção dos elementos constitutivos da pesquisa principal.

3.4 INVESTIGAÇÕES DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO ESTUDO PRINCIPAL

O projeto inicial de pesquisa precisou ser alterado devido à pandemia de COVID-19, que assolou o mundo durante o ano de 2020. Devido as medidas sanitárias e de distanciamento social³⁷, muitas mudanças impactaram as rotinas profissionais, estudantis, religiosos, sociais e familiares das sociedades. O setor educacional viu as atividades pedagógicas presenciais serem suspensas e a continuidade dos estudos se darem por meio de atividades remotas³⁸.

Diante da pandemia, o Governo do Paraná implantou o ensino remoto através do "Aula Paraná", que funcionou com transmissão de aulas gravadas e disponibilizadas via TV aberta, internet e aplicativo para celular. Através da plataforma *Google Classroom*, os professores estabeleceram relações de ensino e aprendizagem com os estudantes e disponibilizaram conteúdos e atividades de verificação e acompanhamento da aprendizagem. Para os estudantes sem acesso aos recursos tecnológicos, foram disponibilizadas atividades impressas, retiradas e devolvidas na escola.

³⁷ Decreto SESA/PR nº 4.230 de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19.

³⁸ Resolução SEED/PR nº 1.016 de 03 de abril de 2020. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19.

Apesar de disponível desde o início da implantação do ensino remoto, a modalidade de aulas *on-line* ofertadas pelo professor via *Google Classroom*, com utilização do *Google Meet*, tornou-se realidade mais frequente, somente a partir do segundo semestre.

Diante deste contexto, a pesquisa pensada inicialmente para o contexto de sala de aula foi adaptada à realidade do ensino remoto. As opções metodológicas foram mantidas, porém, atendidas através de novas estratégias.

Aproveitando a existência dos grupos de *WhatsApp*, criados pelo diretor do Colégio Iria Borges para orientar os estudantes sobre o ensino remoto, foi postado nos grupos de *WhatsApp* de cada uma das turmas de Ensino Médio, no início da noite do dia 30 de julho de 2020, uma breve explicação sobre a pesquisa e um convite com um link de acesso ao “Grupo de Estudos - Aprendizagem Histórica”. Uma vez tendo acessado o grupo de estudos os estudantes receberam as informações sobre a pesquisa e à medida que manifestaram interesse em participar, estabeleceu-se o contato particular via *WhatsApp* para detalhar a pesquisa, tirar dúvidas dos estudantes e responsáveis e tratar da documentação³⁹ relativa à autorização de participação.

Dos 38 estudantes que acessaram o “Grupo de Estudos – Aprendizagem Histórica”, 18 manifestaram interesse em participar da pesquisa, porém, ao tomar conhecimento do cronograma de estudos *on-line*, 3 estudantes alegaram não dispor dos recursos⁴⁰ tecnológicos necessários, outros 2 estudantes, a partir de uma avaliação de seu contexto familiar, marcado pelo trabalho remoto dos pais e existência de mais estudantes no ambiente doméstico, acharam por bem, não assumir o compromisso.

Reconhecidamente:

Os desafios que a educação brasileira tem enfrentado, no contexto da crise, envolvem fatores que não estão relacionados apenas à questão dos conteúdos programáticos [...], à metodologia ou processo avaliativo, mas englobam questões sociais, familiares e econômicas dos estudantes. (MALTA, 2020, p. 52).

Como defende Malta (2020), a educação durante a pandemia, não está marcada apenas pelas questões de metodologia, ensino e/ou aprendizagem, mas

³⁹ Ver Anexos 6, 7 e 8.

⁴⁰ Serviço de Internet via rádio ou fibra óptica. Qualidade do sinal de Internet 4G.

também questões relativas às condições financeiras e econômicas, desemprego, acesso aos recursos tecnológicos e condição das relações familiares e domésticas, como observado nos argumentos dos jovens estudantes, que mesmo tendo manifestado interesse em participar da pesquisa, concluíram não ser possível dadas às condições econômicas e familiares.

Assim, tendo iniciado com 13 participantes, a pesquisa contou com a participação⁴¹ de somente 12 estudantes do Ensino Médio, com idade entre 15 e 18 anos de idade, regularmente matriculados no Ensino Médio do Colégio Iria Borges de Macedo, pois durante a segunda semana da pesquisa, houve a desistência de 1 participante, que por questões financeiras de sua família começou a trabalhar, fato este, que inviabilizou sua participação.

A pesquisa principal, seguindo o movimento da metodologia da pesquisa-ação, ou seja, a (4) implementação, (5) monitoramento em termos da eficácia da solução do problema e a (6) avaliação do efeito das ações, transcorreu entre os dias 12 de agosto e 11 de setembro, segundo um cronograma semanal⁴² de encontros virtuais às quartas e sextas-feiras pela plataforma *Google Meet*, como pode ser observado no quadro a seguir:

QUADRO 8 – CRONOGRAMA SEMANAL

Semana	Ações
1	Conversa sobre os temas: desenho e estudo de fontes históricas / Ideias sobre guerras e Guerra do Paraguai / Orientação de pesquisa sobre fontes históricas da Guerra do Paraguai.
2	Estudo de fontes históricas selecionadas pelos(as) estudantes.
3	Estudo de fontes históricas selecionadas pelos(as) estudantes e pela professora/pesquisadora.
4	Produção de narrativas históricas em forma de desenho.

FONTE: A Autora.

Assim, o cronograma, ainda que posto de forma bem básica aos estudantes, se fundamentou metodologicamente na Matriz da *Aula Histórica* (SCHMIDT, 2020), ao realizar os seguintes movimentos:

⁴¹ Participação mediante apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que em caso de estudante menor de idade, foi assinado pelo seu responsável legal e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Ver Anexos 6, 7 e 8.

⁴² Ver cronograma semanal em Apêndice 3.

Semana 1: Levantamento e categorização das carências e interesses dos estudantes sobre a Guerra do Paraguai e discussão de estratégias de acesso e construção do conhecimento histórico com base nas fontes históricas;

Semanas 2 e 3: Investigação de fontes históricas selecionadas pelos participantes, de forma que os vestígios do passado fossem problematizados a partir da vida prática.

Semana 4: Construção de narrativa histórica em forma de desenho, de modo a evidenciar a percepção do estudante acerca do processo de aprendizagem, desde a carências até a elaboração da narrativa.

Como dito anteriormente, participaram do estudo principal, 12 jovens estudantes do Ensino Médio, assim caracterizados, quanto à idade, série e turno escolar:

QUADRO 9 – PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome	Idade	Série	Turno
Ana	17 anos	3º Ano	Manhã
Bárbara	18 Anos	3º Ano	Manhã
Déco	18 Anos	3º Ano	Manhã
João Daniel	18 Anos	3º Ano	Noite
Karoliny	17 Anos	3º Ano	Manhã
Layana	15 Anos	1º Ano	Manhã
Mahara	15 Anos	1º Ano	Manhã
Mary Alessandra	17 Anos	2º Ano	Manhã
Milena	17 Anos	3º Ano	Manhã
Natty	15 Anos	1º Ano	Manhã
Nikaele	15 Anos	1º Ano	Manhã
Vitória	16 Anos	1º Ano	Manhã

Fonte: A autora.

Durante os encontros virtuais, que marcaram esse movimento da *Aula Histórica*, e busca da compreensão do processo de Aprendizagem Histórica, adotaram-se os recursos de observação, anotação e gravação de áudio e vídeo de modo que, os dados empíricos da pesquisa, foram provenientes de:

- a) Anotações e observações realizadas pela pesquisadora no decorrer dos estudos das fontes históricas e da produção de narrativas históricas em forma de desenho.
- b) Gravações de áudio e vídeo, do processo de construção de narrativas históricas em forma de desenho.
- c) Narrativas históricas na forma de desenho, realizadas pelos jovens estudantes.

Para análise destes dados, adotaram-se elementos descritivos, da metodologia da análise de discurso (ORLANDI; 1999) e da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2010a; 2014; 2015)

4 APRENDIZAGEM HISTÓRICA: A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS NARRATIVAS HISTÓRICAS NA FORMA DE DESENHO.

A partir dos elementos teóricos e metodológicos do campo da Educação Histórica são apresentados nesse capítulo alguns resultados referentes às observações e compreensões que marcaram a investigação do processo de Aprendizagem Histórica de jovens estudantes do Ensino Médio.

Consideram-se como objetos da análise: os critérios de seleção de fontes históricas utilizados pelos estudantes, com vistas a suprir suas carências de orientação e os elementos da aprendizagem e da cultura histórica acionados durante o processo de elaboração das narrativas históricas em forma de desenho.

Deste modo, a partir do movimento da *Aula Histórica*, apresenta-se o detalhamento descritivo do estudo principal, bem como as percepções da professora/pesquisadora, acerca do processo de aprendizagem histórica, ocorridas nas fases da implementação (4), monitoramento em termos de eficácia (5) e avaliação dos efeitos das ações (6) desta pesquisa-ação.

4.1 INVESTIGAÇÃO DE CARÊNCIAS E INTERESSES

As primeiras reflexões buscaram identificar os conhecimentos prévios, como uma forma de motivar, a partir da vida prática, a ida ao passado pelas fontes históricas, pois “é fundamental que o ponto de partida do processo de aprendizagem seja o levantamento e categorização das carências e interesses dos agentes, sempre partindo da maneira como cada um deles está inserido na vida prática humana” (SCHMIDT, 2020, p. 138). Além disso:

A investigação das carências e interesses a partir de perguntas feitas à prática social expressará as carências e interesses dos aprendizes em relação ao tema estudado, levantando possibilidades de trabalho com os conceitos substantivos ou conteúdos da História, bem como com estratégias cognitivas do pensamento histórico ou conceitos epistemológicos, tais como a interpretação e a orientação [...]. (SCHMIDT, 2020, p.138-139)

Nesta direção, durante a primeira semana do estudo principal, foram realizados 2 encontros virtuais.

Durante o primeiro encontro buscou-se levantar informações, carências e interesses dos jovens estudantes sobre os conceitos substantivos: guerra, Guerra do Paraguai e Paraguai. Durante o segundo encontro, foram abordadas questões como o trabalho com fontes históricas e os conceitos básicos de narrativas históricas e desenho.

Três questões orientaram as discussões no primeiro encontro:

- 1) *Que ideias o termo guerra traz à sua cabeça?*
- 2) *O que você sabe sobre a Guerra do Paraguai?*
- 3) *O que você sabe sobre o Paraguai?*

Nas falas a seguir, observa-se que os estudantes entendem a guerra como resultado das relações de poder, nas quais o exercício da autoridade de uma pessoa é marcado pela submissão de outra:

Que as guerras acontecem porque as pessoas, digo os governantes, não têm a capacidade de resolver as coisas na base do diálogo. Eu já estudei muitas guerras na escola e vi algumas coisa na TV também, mas é sempre a mesma coisa, falta de diálogo, ninguém aceita perder nada. (Ana).

As guerras são uma disputa de poder entre duas ou mais pessoas, países, governos, que pensam diferente ou muitas vezes, que querem a mesma coisa, mas só um pode ter ...⁴³ (João Daniel).

Verifica-se que os/as estudantes do 3º ano, Ana e João Daniel, se reportaram a conhecimentos construídos no âmbito escolar em aulas de História. A estudante Ana indica isso de forma explícita, ao afirmar: “Eu já estudei muitas guerras na escola”, ao passo que o estudante João Daniel usa uma construção linguística que busca descrever conceitualmente o termo guerra, ao expressar que “As guerras são uma disputa de poder entre duas ou mais pessoas, países, governos”.

Na mesma perspectiva estão os conhecimentos expressos nas falas que se deram sequencialmente entre os/as estudantes Milena, Déco e Layana:

MILENA: Acho que as guerras de hoje em dia são diferentes das guerras do passado. Tipo ... No passado as guerras eram por terra, alimentos e hoje

⁴³ O uso do sinal gráfico de três pontos (...) foi empregado para sinalizar o momento que o estudante interrompe sua fala, seja por iniciativa própria com o intuito de organizar as ideias e concluir sua fala ou involuntariamente, por interrupção de outro participante.

em dia é por mercado, religião, política ... E os recursos bélicos também são diferentes, hoje tem muita tecnologia, arma química, biológica ...

DÉCO: Igual na Síria, que mataram crianças porque jogaram uma arma química numa escola. No Vietnã, aquelas bombas incendiárias, bombas de napalm ...

LAYANA: E tem a bomba atômica também, que o Estados Unidos jogou no Japão. É uma tecnologia muita perigosa, que mata milhares de pessoas num segundo.

Ao afirmar que “as guerras de hoje são diferentes das guerras do passado”, a estudante Milena, se apoiou em uma relação comparativa entre o passado e o presente, destacando elementos como as motivações e os recursos bélicos. Essa relação comparativa evidenciou a perspectiva orientadora da experiência do passado no presente, através de conhecimentos históricos que possibilitaram aos estudantes Déco e Layana, se reportarem a conteúdos substantivos como Guerra da Síria, Guerra do Vietnã e bombas atômicas.

Se por um lado, o estudante Déco mencionou o passado, a estudante Layana, mobilizou o passado na direção da compreensão do presente e da orientação do futuro ao concluir sua fala, afirmando que a bomba atômica “é uma tecnologia muito perigosa, que mata milhares de pessoas num segundo”. Observa-se que o tempo verbal, empregado no discurso, remete a um conhecimento sobre os efeitos das bombas atômicas lançadas sobre Nagasaki e Hiroshima e revela a perspectiva de orientação temporal, ao demonstrar o conhecimento universal sobre os efeitos das bombas atômicas. Assim, o passado conhecido possibilita a compreensão das atuais tensões entre as nações e o perigo que a tecnologia do armamento nuclear representa para a manutenção da paz mundial.

Na mesma direção, estão as ideias da estudante Nikaele que sistematizou os efeitos das guerras do passado histórico aprendidos na escola e nos livros, do presente, que são mostradas pelos meios de comunicação muitas vezes em tempo real e aquelas que acontecerão no futuro. A estudante expressou uma “carga” emocional ao considerar que as:

Guerras provocam mortes, muita dor, sofrimento, fome ... é muito triste quando mostram na TV as imagens das pessoas feridas, correndo, chorando, crianças ... é muito triste mesmo, ver isso se repetir o tempo todo. (Nikaele)

Alguns estudantes revelaram conhecimentos obtidos no espaço escolar, como pode ser observado na transcrição do diálogo:

ANA: Estudei no ano passado, com a professora, a questão das mulheres na Guerra do Paraguai. Fiquei muito impactada, pra falar a verdade, bem triste, porque a gente sabe como são as guerras, mas não para, para pensar que as maiores vítimas da guerra são as pessoas comuns, pessoas indefesas, muitas vezes ... os que morrem nem sabem porque seu país está em guerra ... tipo as crianças.

BÁRBARA: Eu lembro também da questão das crianças na guerra, lá do exército de crianças do Paraguai e também das mulheres e dos escravos brasileiros que foram para a guerra.

MAHARA: Eu lembro que a professora do 8º ano explicou alguma coisa, dos escravos que foram para a guerra no lugar dos brancos, filhinho de papai ... mas não sei bem como que era a história.

JOÃO DANIEL: Lembro do Duque de Caxias que deu uma parada na guerra para organizar o exército brasileiro ... e das batalhas também. A Batalha do Riachuelo, aquela outra ... das crianças ... Campo Grande.

MILENA: Me lembro da Lisa, mulher do Solano Lopez, que ele trouxe da Europa e que não foi aceita pela família do dele e por boa parte da população do Paraguai. Eu pesquisei sobre ela. E também lembro algumas coisas que o pessoal comentou aí, das batalhas, dos voluntários da pátria.

No diálogo entre os, estudantes ficaram visíveis os conhecimentos construídos ao longo da vida escolar. Esta percepção, especialmente em relação aos estudantes do 3º ano, revela os impactos da prática docente da professora/pesquisadora, que incorporou a Produção Didático – Pedagógica elaborada no contexto do PDE, à Proposta Curricular de História do Colégio Iria Borges.

Após uma conversa sobre a presença da Guerra do Paraguai nos livros didáticos e nos currículos escolares, como indicativo de um tema da “história difícil” e, portanto, minimizada, silenciada, foi proposto aos estudantes que indicassem as ideias que possuíam sobre o Paraguai, obtendo-se, em geral, respostas curtas como: fronteira do Brasil, muamba⁴⁴, compras, Cidade de Leste, Itaipu, Ponte da Amizade, Mercosul, Gamarra⁴⁵. Contudo uma estudante destacou:

⁴⁴ Gíria que designa contrabando.

⁴⁵ Carlos Gamarra, jogador de futebol do Paraguai, que atuou um período em times brasileiros.

Eu não sei quase nada sobre o Paraguai, mas eu deveria saber, pelo que vocês falaram, a Guerra do Paraguai foi uma “treta” grande, bem violenta e com certeza deixou muitas marcas no país. E não adianta, cada coisa que acontece na vida da gente, marca a gente, então imagina só, uma guerra.
(Mary Alessandra)

A fala da estudante remete à ideia de identidade, pois partindo da vida prática, da experiência do cotidiano, na qual os acontecimentos vivenciados constituem a identidade pessoal, a estudante comprehende que o presente, posto nas condições econômicas, políticas, sociais e culturais do Paraguai, são construções advindas da maneira como as pessoas individualmente ou coletivamente viveram a guerra e cujas memórias permitem lidar com o passado, no presente. Outro elemento de destaque é o fato de que, com base nas poucas informações expressas pelos colegas e pela professora/pesquisadora, a estudante construiu expectativas de aprendizagem.

Durante o segundo encontro, tratou-se teoricamente do estudo de fontes históricas⁴⁶, como vestígios do passado que se apresentam sob mais variadas formas e que interpeladas e problematizadas, ajudam a conhecer e entender a história. Em outras palavras, as fontes históricas oferecem evidências do passado histórico que permitem narrar a história.

Desse modo, foram esclarecidas dúvidas acerca das fases de *identificação, explicação e comentário do documento*, tal qual proposto por Cainelli e Schmidt (2010), bem como, discutiu-se o conceito de narrativa histórica como forma de atribuição de sentido ao passado histórico, isto é, como uma forma de expressão da consciência histórica (RÜSEN, 2010a; 1014; 2015) que pode se expressar pela escrita, desenho, histórias em quadrinhos, poemas, músicas e outras formas de linguagem.

Para além das discussões teóricas sobre fontes e narrativas históricas, no segundo encontro, tratou-se, sem pretensões teóricas, do desenho como forma de linguagem.

Sem um planejamento prévio, mas com a intencionalidade de compreender como os estudantes se relacionavam com a ideia de desenho, foram propostas as seguintes questões para responderem e discutirem:

⁴⁶ Ver Apêndice 2: material produzido pela pesquisadora/professora e disponibilizado via WhatsApp aos participantes

- 1) Que tipo de linguagem é mais frequente na escola?
- 2) O desenho está na escola? De que forma ele aparece?
- 3) Que tipos de desenhos você conhece?
- 4) O que é desenho?
- 5) Os desenhos são confiáveis?

As discussões conduzidas pela professora/pesquisadora permitiram identificar a presença dos desenhos mais frequentemente nas aulas de artes, uma vez que, em sua maioria, predominam nas disciplinas escolares, a linguagem oral e escrita. Além do desenho didático, os estudantes indicaram tipos de desenho que, apesar de estarem na escola, são mais frequentes, fora dela, como o desenho animado, quadrinhos, mangás, charges, caricaturas e tirinhas. Alguns tipos de desenho, além de estarem no cotidiano, foram indicados como próprios de espaços de aprendizagem como cursos e faculdades, como os desenhos de designer de modas, produtos e marcas, projetos de engenharia e arquitetura e desenhos artísticos.

A compreensão do que vem a ser o desenho, para os estudantes, pode ser percebido no diálogo:

ANA: É uma forma de arte que retrata a realidade ...

NIKAELE: Mas também não é só uma arte, é uma arte que envolve a emoção.

ANA: É ... também acho que é uma questão de emoção, porque por mais que a gente coloque um objeto na nossa frente, e tente desenhar igualzinho, não vai sair igual, só se aqueles artistas que fazem cópia, mas mesmo assim, dá para saber qual é a obra original, pelo menos os especialistas sabem.

PROFESSORA/PESQUISADORA: Então o desenho é um retrato da realidade?

ANA: Acho que o desenho é a realidade que o artista enxerga, o ponto de vista dele.

PROFESSORA/PESQUISADORA: Você quer dizer que o desenho depende da cultura, do conhecimento, da compreensão que o artista possui da realidade?

ANA: Acho que sim.

KAROLINY: Acho que o desenho faz parte da vida da gente, acho que é uma forma de transmitir uma ideia.

Mais do que uma forma de arte, na concepção dos estudantes, o desenho apresenta a realidade tal qual compreendida pelo sujeito que desenha, é “o ponto de vista dele”, como expressou a estudante Ana. A expressão “ponto de vista”, se compreendida na perspectiva do campo da Educação Histórica, indica a presença de aspectos da história, da cultura e da vida prática, ou seja, a cultura histórica, como elemento organizador da consciência histórica que se expressa materialmente pela narrativa histórica em forma de desenho.

A maioria dos estudantes indicou que o desenho é uma forma de linguagem confiável, “se for considerado como uma forma de expressão de sentimentos e do jeito que cada um vê as coisas e os acontecimentos” (Mary Alessandra) e “desde que leve em consideração, para que foi feito ... se é para divertir as pessoas, para impactar, para informar” (João Daniel), e porque “sempre revela alguma coisa sobre quem faz o desenho, o que pensa e sente, o momento que está vivendo” (Bárbara). Contudo, também “pode ser manipulado, porque a pessoa pode escolher o quer mostrar e como vai mostrar” (Mahara).

O encontro foi finalizado com a elaboração do cronograma para estudo de fontes históricas selecionadas e previamente analisadas pelos estudantes e disponibilizadas no grupo *WhatsApp* com antecedência mínima de um dia. Assim, de forma voluntária, os estudantes do 3º ano, Milena, Karolini e João Daniel, se ofereceram para serem os primeiros.

A estudante Milena, indicou que gostaria de trazer um vídeo, a estudante Karolini, sinalizou que traria alguma fonte que encontrasse em seus cadernos e pastas do ano anterior e o estudante João Daniel, argumentou que tinha interesse em pesquisar sobre as motivações da guerra.

Nota-se que do ponto de vista do conteúdo apenas o estudante João Daniel possuía, a partir de suas memórias, demandas a serem respondidas. A estudante Milena, escolheu se orientar pelo tipo de fonte e a estudante Karolini se apoiou na segurança daquilo que já foi estudado, portanto confiável, pois advindo do caderno, ou seja, do espaço escolar e do trabalho da professora/pesquisadora.

4.2 TRABALHO COM FONTES HISTÓRICAS

A segunda e terceira semana do estudo principal contemplaram o trabalho com fontes históricas, pois:

Considerando os procedimentos adotados pelo historiador na produção do conhecimento histórico, o(a) professor(a) organiza metodologicamente a sua prática docente a partir do trabalho com fontes históricas – primárias e secundárias, problematizando-as e interpelando-as, permitindo às crianças e jovens interpretarem e problematizarem esses vestígios do passado à luz de sua vida prática no presente. A interpelação do passado a partir das fontes tem como ponto de partida as questões ou perguntas suscitadas pelos agentes no contexto de sua vida prática. (SCHMIDT, 2020, p. 139)

As discussões sobre a Guerra do Paraguai ocorridas no primeiro encontro, apontaram variadas demandas e interesses da vida prática dos estudantes.

Apoiando-se na perspectiva teórica e metodológica do estruturismo, que tem por fundamento a valorização da ação do sujeito, adotou-se a estratégia de estudo de fontes selecionadas pelos próprios estudantes.

A opção metodológica de proporcionar ao estudante a mobilização de fontes históricas a partir de suas carências e interesses, revelou aspectos que estão para além dos conteúdos. Aspectos da cultura histórica, cultura juvenil e mesmo da cultura escolar, foram combinados pelos jovens estudantes no processo de seleção de fontes históricas. Além disso, o movimento autônomo dos estudantes em direção à aprendizagem, não apenas valorizou a ação do sujeito, como também, proporcionou a alegria e a satisfação em aprender.

Cada estudante fez a busca, seleção e estudo de uma fonte histórica, de modo que as fases de identificação e explicação da fonte, foram inicialmente realizadas individualmente pelo estudante. Após o estudo individual, a fonte foi apresentada aos demais estudantes para estudo coletivo, onde se deram novos estudos, *explicações e comentários do documento*.

Dentre as fontes selecionadas, apenas 1 fonte primária, o decreto imperial, pelo qual o Imperador D. Pedro II, criou os corpos de Voluntários da Pátria para o serviço de guerra no Paraguai, portanto, uma fonte escrita oficial. Além desta, foram apresentadas mais 5 fontes escritas, fazendo um total de 6 fontes escritas. Também, foram apresentadas 6 fontes visuais, das quais, 1 fonte fílmica e 5 iconográficas, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

QUADRO 10 – FONTES SELECIONADAS PELOS ESTUDANTES

Estudante	Tipologia	Tema	Título	Autor/Ano
Milena	Visual / Fílmica Secundária	Historiografia	Guerra do Paraguai – A nossa Grande Guerra	<i>The History Channel</i> , 2015.
Karoliny	Escrita Secundária	Historiografia	Historiografia da Guerra do Paraguai no Brasil	Daniele Sikora Kmiecik, 2018a.
João Daniel	Escrita Secundária	Historiografia	Conflitos na Região Platina	Renato Mocelin, 2015.
Natty	Iconográfica Secundária	Passagem de Humaitá	Passagem de Humaitá	Thiago A. de Carvalho, 1868
Mary Alessandra	Iconográfica Secundária	Batalha do Avaí	Batalha do Avaí	Pedro Américo, 1877
Mahara	Iconográfica Secundária	Batalha do Riachuelo	Batalha do Riachuelo	Victor Meirelles, 1883
Ana	Escrita Secundária	Exército de crianças	Maldita Guerra	Francisco Doratioto, 2002
Vitória	Iconográfica Secundária	Batalha de Campo Grande	Batalha de Campo Grande	Pedro Américo, 1877
Déco	Escrita Secundária	Recrutamento forçado de indígenas	A história contada pelos que voltaram	Edson Silva, 2015
Bárbara	Escrita Secundária	Voluntários da Pátria	Os Voluntários da Pátria na Guerra do Paraguai.	Paulo Queiroz Duarte, 1981
Layana	Escrita / Oficial Primária	Voluntários da Pátria	Decreto nº 3371, de 7 de janeiro de 1865	Brasil
Nikaele	Iconográfica Secundária	Morte de López e fim da guerra	A morte de Solano López sobre o Rio Aquidabán.	Adolfo Methfessel, 1870

FONTE: A Autora.

No terceiro encontro, que se estendeu ao longo de aproximadamente uma hora e vinte minutos, a estudante Milena apresentou sua fonte justificando que sua escolha pelo vídeo, levou em consideração seu gosto por filmes e séries. Além disso, argumentou que pelo fato de ser a primeira estudante a apresentar, ela pensou uma fonte, que pudesse trazer um panorama geral da guerra.

A estudante declarou ter assistido a vários vídeos, de modo que sua escolha recaiu sobre o documentário do *History Channel*, o qual apresenta vários pontos de vistas sobre a guerra. Sobre o vídeo, declarou: “Tinha umas horas que estava um historiador explicando e daí já aparecia outro, meio que desmentindo o que o anterior tinha acabado de dizer. Você tem quer ver umas três vezes para entender” (Milena).

A dificuldade frente à narrativa multiperspectivada indicada pela estudante Milena foi corroborada pelos demais estudantes, que elogiaram a escolha e declararam que a fonte foi bastante esclarecedora.

Sobre o que havia compreendido a partir da fonte, a estudante Milena destacou:

Entendi, que o vídeo queria mostrar que a Guerra do Paraguai é um fato que está sendo estudado ainda, que tem muita coisa que não se sabe, e que tem diferentes opiniões. Tipo, no Paraguai eles entendem a guerra de um jeito diferente, eles estão com ela muito forte, porque muitas cidades foram lugares onde ocorreram combates, então você vai fazer uma horta e acha coisa da guerra. É diferente daqui do Brasil. Tipo eu, até o ano passado eu não tinha sequer escutado isso, do Brasil ter lutado contra o Paraguai. Foi uma violência descomunal. (Milena)

Um ponto importante da compreensão da estudante Milena, está na percepção da relação entre a multiperspectividade narrativa do debate historiográfico e a “história difícil”. A guerra e seus impactos estão presentes na cultura histórica de estudantes brasileiros e paraguaios de formas diferentes. A maneira como cada país lidou emocionalmente e politicamente com guerra, expondo ou ocultando seus acontecimentos produziu narrativas bastante divergentes, o que têm suscitado a busca por novas compreensões. A estudante reconhece que o “fardo” da guerra é maior para os paraguaios, pois diariamente pelas ruas, praças e monumentos rememoram a derrota e a crueldade da guerra, enquanto no Brasil observa-se o silenciamento. Ao afirmar que “tem muita coisa que não se sabe” sobre a Guerra do Paraguai, a estudante sinaliza para uma demanda da cultura histórica. Não se trata apenas de conhecer e compreender a guerra, mas também, de compreender as causas e motivações dos silenciamentos.

Já os estudantes João Daniel e Karoliny argumentaram que trabalharam juntos nas fontes, pois por conta do namoro estavam acostumados a realizar as atividades escolares juntos e, por isso, apesar de terem trabalhado com o mesmo tema, cada um tinha escolhido uma fonte, de modo que se complementavam.

O estudante João Daniel indicou que sua fonte era o livro didático que sua irmã havia utilizado no 8º ano e Karoliny, um texto colado em seu caderno do ano anterior, quando foi aluna da professora/pesquisadora.

Nos dois casos, as fontes utilizadas são textos didáticos e, portanto, contemplam a perspectiva da transposição didática, onde:

Um conteúdo de conhecimento que foi designado como conhecimento a ser ensinado, a partir daí passa por um conjunto de transformações adaptativas que o tornam adequado para uso entre objetos de ensino. O “trabalho que transforma um objeto de conhecimento a ser ensinado em objeto de ensino, é denominado de transposição didática. (CHEVALLARD, 2005, p. 45)⁴⁷.

⁴⁷ Tradução da autora.

A justificativa dada pelos estudantes, para a escolha de suas fontes, foi a facilidade de acesso, bem como de compreensão de fontes secundárias, especialmente as didáticas.

Perguntados sobre o que haviam compreendido a partir de suas fontes, a estudante Karoliny destacou a existência de “uma espécie de evolução na explicação das causas da guerra nas correntes historiográficas, porque quanto mais pesquisas foram feitas, mais coisas foram aparecendo, e daí a história foi mudando”.

Nesse sentido, a explicação historiográfica apresentada na fonte foi percebida pela estudante como uma construção explicativa que teve por base as fontes históricas e os conhecimentos disponíveis naquele momento e, portanto, à medida que novas fontes foram acessadas, novas perspectivas de compreensão sobre o fato foram construídas.

O estudante João Daniel explicou que a sua escolha foi feita a partir da fonte selecionada pela estudante Karoliny que mencionava como uma das causas da guerra as relações e tensões na região da Bacia do Prata, que foram ganhando impulso a partir de fatos como a Guerra da Cisplatina e a Guerra do Prata. Para o estudante foi importante compreender as relações de poder existentes entre os envolvidos nos conflitos, pois: “se a gente sabe o que estava em jogo, o que cada país queria e do que tinha medo, é mais fácil entender porque o diálogo muitas vezes não basta, igual eu tinha falado outro dia”. (João Daniel).

Observa-se a preocupação do estudante em entender o contexto que gerou o conflito e, principalmente, se relacionar com o passado através do exercício de “se pôr no passado”, buscando entender os interesses e ações dos sujeitos “do” e “no” passado.

Para os estudantes o fato do vídeo mostrar uma narrativa multiperspectivada, ou seja, evidenciar o modo como cada país se relaciona com a história da guerra, contribuiu para a compreensão do debate historiográfico contemplado na fonte da estudante Karoliny.

Segundo a estudante Bárbara, a narrativa multiperspectivada do vídeo e o debate historiográfico oportunizado pela fonte da colega Karoliny abriu “um leque de opções de pesquisa, que podemos buscar compreender melhor”.

No quarto encontro, ao logo de aproximadamente duas horas foram trabalhadas as fontes selecionadas pelas estudantes Natty, Mary Alessandra, Mahara e Ana, destacando-se que, conforme cronograma criado no segundo

encontro, a estudante Mahara, mediante consentimento da professora/pesquisadora, antecipou sua apresentação sob justificativa da proximidade existente entre seu tema e o tipo de fonte selecionada pela estudante Mary Alessandra.

Deste modo, foram trabalhadas fontes iconográficas dos autores Victor Meirelles, Pedro Américo e Thiago Augusto de Carvalho, relacionadas aos temas da Batalha do Riachuelo, Batalha do Havaí e Passagem de Humaitá, respectivamente, além de uma fonte escrita.

A estudante Mahara indicou que a sua escolha foi motivada pelo seu interesse por imagens. Segundo ela, a opção pela Batalha do Riachuelo se deu em função deste evento militar ser apresentado, por alguns historiadores, como decisivo para os rumos da guerra.

Observa-se que a estudante escolheu uma fonte iconográfica, porém não se ateve somente a fonte, conforme pode ser percebido em sua explicação:

Pelo que deu para entender, se o Brasil e os aliados tivessem sido derrotados, talvez a guerra nem tivesse continuado, porque foi um desafio para o Almirante Barroso ... se a atitude dele, de usar a própria embarcação como arma tivesse dado errado, ia ficar feio para ele e para o Brasil, mas para sorte dele deu certo, funcionou. E o resultado? Derrota do Paraguai e, quando você já começa ganhando, você se anima. (Mahara).

Ao afirmar que ficaria “feio” uma derrota brasileira, a estudante associa a ideia de “belo” à vitória. A ideia de “feio” foi usada para designar o valor cultural do resultado da ação, do comportamento e da atitude humana. Assim, o insucesso da estratégia do Almirante Barroso, além de lhe custar a reputação e seu cargo na Marinha do Brasil, poderia significar a derrota brasileira e o fim da guerra. Ao revelar seu posicionamento em favor do Brasil, a estudante promove o entrelaçamento das dimensões estética e ética da cultura histórica,

Como elementos de sua fala sinalizaram para outros espaços de pesquisa, solicitou-se à estudante uma descrição do processo de seleção e contato com a fonte, obtendo-se o seguinte relato:

Então ... quando assisti o vídeo da Milena, eu decidi que queria escolher uma fonte que fosse uma imagem, daí pesquisei na Internet e já de cara apareceu uma imagem da Batalha de Riachuelo, eu meio que me lembra que tinha uns historiadores lá, que apareceram dizendo, que se o Brasil tivesse perdido no Riachuelo, possivelmente a guerra nem teria continuado ou logo teria acabado, não seria tão longa como foi. Daí pesquisei sobre a Batalha do Riachuelo na internet. Acho que foi uns 3 ou 4 sites, que eu pesquisei. Daí ficou mais claro, que nem essa história do Almirante Barroso,

isso foi num site que eu descobri a estratégia dele. Mas eu não queria pesquisar texto, era só pra saber mesmo e também tive que pesquisar sobre o pintor ... o Victor Meirelles, porque quando fui estudar o quadro dele eu queria saber quem era ele, daí que eu descobri, que ele pintou duas vezes o quadro, que a primeira vez foi pra uma exposição e na viagem estragaram a obra dele, daí ele pintou de novo, porque era uma encomenda do D. Pedro. (Mahara)

Observa-se que, para compreender aspectos do conteúdo, do contexto e autoria da obra a estudante buscou informações complementares no meio virtual, pois a fonte não se revelou suficiente para a compreensão do conteúdo. Além disso, construiu sua pesquisa de forma multiperspectivada, agregando conhecimentos significativos a partir de várias fontes.

A mesma situação, de ancoragem da compreensão da fonte histórica em outras fontes, foi assumida pelas estudantes Mary Alessandra e Natty, as quais também partiram de seus interesses por imagens e de referência presentes nas falas e nas fontes do encontro anterior.

A estudante Natty, assim descreveu seu contato com a fonte:

Digitei na busca, fotos da Guerra do Paraguai, entrei na página do G1, e tinha várias imagens, um slide na verdade, mas em nenhuma tinha data ou nome de quem fez a imagem, daí vi que tinha três imagens da Igreja de Humaitá, e como eu sou meio tipo a professora que gosta de ficar andando em cemitério e igreja (risos de todos), né Profe? Para apreciar a arte e a arquitetura. Não deu outra, descobri que eram da Igreja de São Carlos Borromeu, nos arredores da Fortaleza de Humaitá. Então escolhi a Fortaleza de Humaitá, por causa de Passagem de Humaitá, um momento difícil de avanço dos aliados nos Paraguai. Mas deu um pouco de trabalho, porque tem uma confusão, tem uns sites que colocam que é a fortaleza, mas é na verdade a igreja destruída. Tem um site, muito legal, só sobre fortalezas, do mundo inteiro, é muito legal, lá achei várias imagens e até a reconstrução em 3D, mostrando como era na época. Então escolhi a pintura de aquarela de Trajano Augusto de Carvalho que fez um retrato daquele momento, mas pelo que li, ele não estava lá, ele era um engenheiro naval, no Rio de Janeiro, não um pintor, igual das meninas que falaram antes. (Natty).

No início de sua fala a estudante demonstrou uma preocupação em selecionar fontes que apresentassem informações elementares como autoria, data e local de produção, possivelmente motivada pelo roteiro de estudo da fonte histórica, e à medida que avança em sua explicação, busca relacionar aspectos do seu conhecimento com informações que possui sobre os interesses pessoais da professora/pesquisadora.

A estudante explicou que considera que a imagem pesquisada contém elementos seguros para a aprendizagem, pois apesar do autor não ser artista plástico e sim um engenheiro da Marinha Brasileira, tinha acesso aos relatos militares da época, além de vasto conhecimento sobre as embarcações, mapas, construções do local e armas, o que permitiu criar uma imagem capaz de retratar os acontecimentos.

Nesse sentido entende que autor, apesar de não se fazer presente naquele momento, tem os conhecimentos necessários para criar uma imagem capaz de apresentar os acontecimentos, indicando assim, que a imagem contém elementos seguros para a aprendizagem do acontecimento.

A estudante Mary Alessandra apresentou elementos da identificação e explicação da fonte muito semelhantes ao das estudantes Mahara e Natty.

A estudante Ana, por sua vez, selecionou uma fonte que havia guardado em seus materiais escolares do ano anterior, justificando sua escolha pela questão da familiaridade com a fonte e das emoções despertadas pelo tema.

A fonte escrita, produzida por Francisco Doratioto (2002), sobre a presença das crianças na Guerra do Paraguai, também suscitou discussões, relacionadas às ideias de patriotismo, infância e códigos de guerra, como pode ser observado no diálogo abaixo:

ANA: Acho que essa fonte... mostra bem certinho, como que as crianças foram usadas como soldados na Guerra. Ali na primeira linha, fala das barbas postiças e pelo que eu lembro das aulas do ano passado e pelo que eu pesquisei na internet, isso aconteceu bem perto do final da guerra, na Batalha de Campo Grande, quando no Paraguai já não tinham mais homens para lutar na guerra e daí o governante do Paraguai formou um exército de crianças, quer dizer ... não era um exército, eram uns coitados. A maioria eram bem crianças, tipo 8, 9 anos e nem sabiam direito das coisas. Claro que alguns eram empolgados, eufóricos, bem patriotas com a guerra, mas tinha muitos que estavam ali se tremendo de medo ...

LAYANA: Patriota? Do tipo que sabe que vai morrer, mas se sente no dever de morrer lutando para defender a causa do seu país?

DÉCO: Mas só me pergunto, que noção de patriotismo tem uma criança?

Tais discussões demandaram a intervenção da professora/pesquisadora, que explicou aos estudantes que a ideia de infância é uma construção social e, como tal, sujeita à cultura de cada época.

Sobre a questão do patriotismo, os estudantes expressaram que o conceito expressa os sentimentos de amor, orgulho e defesa do país e, que essa ideia é construída ao longo da infância, adolescência e juventude, pela família, pela escola e pelo cotidiano. Afirmaram ainda, que a ideia de patriotismo só pode ser pensada de maneira correta através de conhecimentos relacionados à política e economia do país, sem os quais, passaria a ser “um discurso vazio, sem sentido, sem fundamento”, como afirmou o estudante Déco.

Após vários comentários sobre as ideias de infância e patriotismo, a professora/pesquisadora retomou o trabalho com a fonte, questionando a estudante Ana:

PROFESSORA/PESQUISADORA: Você pesquisou a questão do uso de barbas postiças?

ANA: Pelo que entendi, é que parece que o Solano queria enganar o exército brasileiro, fazendo parecer que se tratava de um batalhão de soldados e acho que eram muitos mesmos, que aparece que o confronto durou 8 horas, então dá para pensar em um número considerável, além disso não eram só crianças, tinha mulher, idosos e alguns soldados, mas a maior parte eram crianças.

LAYANA: E porque os soldados brasileiros não pararam o ataque, quando viram que eram crianças?

JOÃO DANIEL: Porque numa guerra é assim, não existe piedade, é matar ou morrer, são poucas as histórias de pessoas, soldados, que foram pessoas sensatas e conseguiram discernir entre uma ameaça real e um inocente que não oferece risco, além do mais, muitas crianças com certeza estavam armadas.

ANA: Solano usou as crianças para retardar o avanço do exército brasileiro e um monte de paraguaios continuaram morrendo até que Solano fosse morto.

A professora/pesquisadora, buscando romper os limites da fonte histórica, que abordou especificamente a presença de crianças paraguaiaias na guerra, sugeriu ao final do encontro, o estudo de fontes históricas relacionadas à presença de crianças brasileiras na guerra.

O trabalho com fontes históricas seguiu durante a terceira semana do estudo principal, na qual foram realizados o quinto e o sexto encontro.

O quinto encontro foi marcado pelas ausências dos estudantes João Daniel, Karoliny e Mary Alessandra que, devido ao mau tempo na região não conseguiram conexão com a Internet.

A estudante Vitória relatou que, após fazer pesquisa no meio virtual, que resultou em imagens sem identificação, acabou optando pela obra de Pedro Américo, Batalha de Campo Grande, de 1877.

Tal qual observou-se nas fontes iconográficas do encontro anterior, a estudante se apoiou em conhecimentos de outros espaços de pesquisa para compreendê-la.

Após sua explicação sobre a Batalha de Campo Grande a estudante respondeu a seguinte pergunta formulada pela professora/pesquisadora: “Que relação existe entre o que você aprendeu sobre a Guerra de Campo Grande e a fonte iconográfica produzida por Pedro Américo?”

Nada a ver Profe. Nada a ver mesmo. Parece que são duas coisas diferentes. A gente sabe que o Pedro Américo pintou grandes obras, igual lá da Batalha do Avaí, e como foi dito na semana passada ele fez obras encomendadas pelo imperador, mas sinceramente, não tem nada haver com o que aconteceu. Na pintura dele não aparece criança alguma. É uma obra que mostra a cena de guerra, mas com certeza, não é uma cena da Batalha de Campo Grande. Até tem o tal Conde D’Eu, mas e as crianças, cadê? Acho que é como a professora falou. Uma história feia, que não dá para contar para ninguém, daí você esconde (suspira) até que alguém revele. O quadro é bonito e feio. Bonito porque é bem feitinho, mas é feio, mentiroso. (Vitória)

Nesse sentido, o estudante Déco destacou que também já havia percebido, que nos livros didáticos de história, às vezes “a imagem, foto ou quadro, não tem ligação com nada que está escrito no texto”.

As estudantes e primas Layana e Bárbara selecionaram fontes escritas sobre os Voluntários da Pátria a partir de materiais encontrados na casa de sua tia. Bárbara escolheu uma fonte secundária e Layana uma fonte primária que estava citada na fonte escolhida por Bárbara.

Segundo as estudantes, elas não tinham certeza sobre qual tema ou tipo de fonte selecionariam e, conversando sobre o que já havia sido abordado nos encontros anteriores constataram que nenhuma fonte sobre os Voluntários da Pátria havia sido apresentada, embora em momentos anteriores o tema tivesse sido mencionado.

Sobre os materiais encontrados na casa de sua tia, as estudantes explicaram:

BÁRBARA: Tinha bastante coisa, várias fontes escritas e muitas charges da época da guerra, publicadas em jornais do Brasil e do Paraguai, tinha umas atividades também. Então fomos lendo tudo e resolvemos dividir, eu fiquei com fonte do Duarte e a Layana ficou com a fonte do decreto do imperador. Na real ... a Layana tinha escolhido outra fonte, mas daí quando a gente foi estudar a fonte do Duarte, ele citava que por causa do Brasil não estar preparado para a guerra e não ter um exército formado, o imperador fez um decreto para chamar pessoas voluntárias para a guerra.

LAYANA: Só que na folha, só tinha aqueles três artigos, então pelo número do decreto a gente pesquisou na Internet, no site da Câmara dos Deputados, o decreto inteiro. Vocês viram que a escrita é diferente? É que o decreto é de 1865, mas dá para entender que o governo promete salário, recompensas em cargos públicos, carreira militar, terra e até pensão para a família, no caso de o voluntário falecer.

BÁRBARA: Daí pelo documento ficou fácil de entender o porquê na fonte do Duarte diz que, surgiram avalanches de voluntários. A recompensa era boa para os que voltassem vivos.

Diante do apresentado pelas estudantes, a professora/pesquisadora solicitou aos estudantes que, elaborassem uma definição de Voluntários da Pátria. De imediato, as estudantes Milena e Vitória argumentaram que as fontes apresentavam apenas uma perspectiva da História e, portanto, eram insuficientes à compreensão histórica do conceito:

MILENA: Não dá para definir, Profe. Existem fontes que dizem que nem todos os voluntários eram realmente voluntários. Se for pelas fontes de hoje (apresentadas hoje) dá para dizer que eram pessoas que se dispuseram a fazer parte do exército na época da guerra.

VITÓRIA: Dá para acrescentar que alguns por patriotismo e outros por causa das recompensas ...

A maneira como a estudante Milena se posicionou em relação à monoperspectividade das fontes acabou produzindo uma certa tensão entre as estudantes e demandou a intervenção da professora/pesquisadora que explicou aos estudantes que, as fontes revelam aspectos do passado que estão relacionados ao contexto histórico, social, político e cultural de sua produção, por isso, a multiperspectividade é fundamental à compreensão do passado e construção do conhecimento histórico. Essa tensão entre cultura histórica e cultura escolar revela como a intersubjetividade se constrói no processo do conhecimento histórico.

Desfeita a tensão, o encontro foi finalizado após uma hora e quarenta minutos, com a sugestão coletiva e unânime, que as próximas fontes tratassem dos não-voluntários da pátria e do fim da Guerra do Paraguai.

Desse modo, ao iniciar o sexto encontro o estudante Déco argumentou:

Eu podia ter escolhido falar das crianças brasileiras que viviam nos orfanatos e foram mandadas para ajudar nos acampamentos, das mulheres que para não ficar sozinhas seguiram seus maridos e nos acampamentos trabalhavam costurando, cozinhando, fazendo roça, dos bêbados que saíam do boteco e acordavam num navio indo para a guerra porque tinham sido sequestrados, das guardas nacionais que iam nos vilarejos e levavam os homens à força, os escravos que foram no lugar dos seus senhores, dos pobres e mestiços iludidos com as recompensadas, porque isso não é ser voluntário, isso é desespero. Tudo isso, eu tenho anotado, mas eu escolhi os índios. Não tinha nada sobre os índios no meu caderno, mas eu fui pesquisando vídeos e textos na Internet e daí achei um trabalho, um artigo sobre isso. Mas eu não sei dizer se é uma fonte primária ou secundária e também não sei se é oral ou escrita, sei lá. É assim ... É um artigo do Edson da Silva, de 2015, que está numa revista online da Universidade de Maringá. Dentro do artigo tem a fala de alguns índios que ele entrevistou em reservas do Pernambuco e eu escolhi um trecho da entrevista em que o senhor Elpídio conta como seus antepassados foram enganados, capturados e levados para a guerra. Dá uma tristeza, quando ele diz no final, que eles não sentiram a traição, então se tinha voluntário nessa guerra, tinha muita gente que não era. (Déco)

Em sua fala, o estudante Déco demonstra a preocupação em não causar tensão tanto do ponto de vista da temática quantos em relação ao fato de ter selecionado apenas um recorte de um relato oral.

Perguntado se havia gostado de trabalhar com a fonte o estudante expressou sua satisfação em ter revisado os conteúdos e materiais do ano anterior e ter estabelecido novas relações com o tema, uma vez que observando que em entre seus materiais, não havia fontes sobre a presença de índios na guerra e, conforme constatou em fontes secundárias sobre os não voluntários, esse grupo, foi à guerra, na maioria das vezes, recrutados à força.

A estudante Nikaele afirmou que a escolha de sua fonte estava relacionada a superação de suas dificuldades com fontes históricas que não sejam escritas, pois, segundo ela, “é difícil compreender as charges e pinturas”.

A fonte selecionada foi “*A morte de Francisco Solano López sobre o rio Aquidabán*”, do artista suíço Adolfo Methfessel, que morou um período na Argentina e, possivelmente, esteve nos acampamentos aliados.

A estudante explicou que localizou no meio virtual três obras relacionadas ao tema da morte de Solano López, fato este, ocorrido em 1º de março de 1870, momento final da Batalha de Cerro Corá, última batalha da guerra.

Segundo a estudante:

Uma das fontes mostra o cabo Chico Diabo ferindo Solano, a outra fonte é um nanquim feito em 1947, onde Solano aparece caído e cercado por soldados com espadas em punho e, a fonte que eu escolhi, a aquarela de Adolfo Methfessel mostra Solano ferido, caído e sozinho. De todas, essa me parece mais interessante, me fez pensar naquela frase que atribuem a Solano López, de que a guerra só estaria concluída quando o último homem caísse. E lá está ele, ferido, caído, fazendo um esforço para se erguer. Olhei para a imagem do Solano e pensei no Paraguai. Foi assim que Paraguai ficou no final da guerra, destruído, quase sem força. (Nikaele).

Verifica-se por meio da fala a analogia entre a cena apresentada pelo artista e a situação em que se encontrava o Paraguai após a guerra, cujos esforços para retomada da vida econômica foram gigantescos. Além desse aspecto, o tom de voz e as palavras utilizadas denotaram a presença de emoções que se encaixam no quadro teórico da “história difícil” e na dimensão estética da cultura histórica.

Perguntada sobre o autor, a estudante indicou que localizou poucas informações, mas que este possui uma obra vasta que abrange pinturas à óleo, litografias e aquarelas. Ela comentou que em vários *sites* o trabalho do pintor é elogiado pelo retrato fidedigno da geografia e da flora paraguaia e concluiu sua fala com explicações historiográficas sobre a Batalha de Cerro Corá e a morte de Solano López, informações estas, obtidas em outros espaços para além da fonte histórica.

Para finalizar esta fase do estudo, a professora/pesquisadora explicou aos estudantes o contexto social e político que se seguiu ao fim da Guerra do Paraguai, destacando elementos como a construção da história nacional, “história difícil”, abolicionismo e crise do sistema monárquico.

Ao final do encontro, os estudantes avaliaram que o exercício de selecionar as fontes históricas resultou em uma aprendizagem mais significativa.

Nesta fase do estudo, foi possível perceber que além das carências e interesses, alguns critérios guiaram os estudantes no processo de seleção de fontes históricas como: o gosto por filmes e imagens, apresentado pelas estudantes Milena, Mahara, Mary Alessandra, Natty e Vitória; a credibilidade dos conteúdos do caderno escolar, conforme indicaram os estudantes João Daniel, Karoliny, Ana, Layana e Bárbara e; o desafio de novas experiências, como o estudante Déco que buscou um

relato oral dentro de um artigo científico e a estudante Nikaele, que enfrentou os desafios em relação às suas dificuldades com fontes não-escritas.

4.3 CONTRUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS

A quarta semana do estudo principal foi marcada pela construção de narrativas históricas em forma de desenho e organizada por meio de agendamentos individuais e coletivos.

Considerando que a centralidade do ensino e aprendizagem em história, reside nas narrativas históricas, então:

Após o (a) professor(a) orientar o trabalho da produção de conhecimento histórico, as crianças e jovens, utilizando diferentes linguagens (como histórias em quadrinhos, narrativas escritas etc.), produzem narrativas que expressam as suas consciências históricas a partir de interpretações e problematizações que surgem no trabalho com as fontes. Importante ressaltar que a referências às fontes e uso de marcadores temporais podem ser considerados importantes indícios de que a narrativa das crianças e jovens tem uma natureza histórica. (SCHMIDT, 2020, p. 139).

Desse modo, para que uma narrativa seja histórica, precisa considerar as fontes, as interpretações e problematizações dos documentos e o uso de marcadores temporais. Além disso, segundo Rüsen (2014), precisa atender a três requisitos: estar ligada ao ambiente da memória, organizar a unidade interna das três dimensões do tempo por meio de um conceito de continuidade e esclarecer a identidade do narrador e dos ouvintes. Somente, com estas qualidades, a narrativa histórica possibilita a orientação da vida prática no tempo.

Além disso:

A avaliação contínua e a sistematização da avaliação, a partir da perspectiva da metacognição (o que os sujeitos sabem acerca do que eles aprenderam), fazem com que as crianças e jovens percebam o seu próprio processo de aprender. A compreensão dos processos mobilizados desde a investigação das carências e dos interesses desses sujeitos até a produção de uma narrativa que expressa sua consciência histórica, permite que as crianças e os jovens tomem consciência dos seus processos cognitivos, atribuindo significados e conferindo sentidos ao que aprenderam. (SCHMIDT, 2020, p. 139).

Portanto, a compreensão do processo de construção das narrativas históricas, revela como estudantes mobilizaram as fontes históricas, que

problematizações e interpretações realizaram destas fontes, bem como, elementos da cultura histórica e da cultura escolar de forma a valorizar a percepção do estudante sobre seu próprio processo cognitivo.

No caso desta pesquisa, a observação atenta da professora/pesquisadora no processo de construção das narrativas históricas em forma de desenho, bem como a interação entre os estudantes e destes, com a professora/pesquisadora, forneceram subsídios para a compreensão do desenho como narrativa histórica.

Destaca-se que a presença do desenho no ensino de história não é uma novidade, sendo utilizado como um recurso didático pelos professores e que a perspectiva apresentada nesta pesquisa, comprehende o desenho, como uma narrativa histórica e, portanto, passível de análises ancoradas nos pressupostos das Educação Histórica, destacadamente das categorias de cultura histórica e cultura juvenil.

Deste modo, descreve-se a seguir o processo de construção de narrativas históricas, realizado pelos estudantes, a partir do trabalho com fontes históricas sobre a Guerra do Paraguai, descrito anteriormente.

As estudantes e primas, Bárbara e Layana, que participaram juntas das etapas anteriores, optaram por realizar suas narrativas no mesmo momento, recebendo a seguinte orientação da professora/pesquisadora: “A atividade de vocês é construir uma narrativa histórica em forma de desenho sobre a Guerra do Paraguai. O que vocês aprenderam sobre a Guerra do Paraguai? O que gostariam de expressar? Mostrar?”.

Após pensar um pouco, uma após a outra descreveram o que pretendiam expressar em suas narrativas:

BÁRBARA: Eu gostaria de mostrar que a guerra fez muitas vítimas, seja por causa da morte de pessoas, soldados ou pessoas comuns ou por causa de outras coisas horríveis como a fome, a miséria, a violência, o abuso de autoridade ... então estou pensando em desenhar essa parte que não são só os soldados que morrem, mas as pessoas civis também morrem, quer dizer, não é só morrer, de morrer e pronto. É morrer de viver sem dignidade, muitas vezes traumatizado por causa do que passou. Eu quero mostrar a dor das pessoas na guerra. Acho que posso colocar alguma coisa da guerra no fundo e bem no meio do desenho, colocar as mulheres e crianças, mas não sei se vai dar certo. Acho que vou colocar as mulheres e crianças primeiro, porque elas são o principal ... a guerra é o motivo delas estarem ali sofrendo, então acho que tem que ficar em segundo plano.

LAYANA: Ai Profe! Eu não sei o que desenhar ... Eu aprendi várias coisas e não sou muito boa em desenho, me saio melhor quando escrevo, mas eu

pensei assim, a Guerra do Paraguai começou por causas das questões do rio, que todo mundo tinha interesse, então tem que ter o rio e tem que ter barco, porque eles queriam o rio por causa do comércio e o comércio do Paraguai era pelo rio, porque ele não tem fronteira com o mar, então para o Paraguai era uma questão de necessidade, senão ia ficar sem comércio, sem comprar e vender ... acho que é isso.

Interpelada pela professora, sobre o tipo de barco que iria desenhar, a estudante Layana afirmou que pretendia desenhar “um barco de guerra, com soldados, armas e uns corpos boiando na água”.

Durante o processo, a estudante Bárbara interagiu poucas vezes com sua prima, limitando-se a perguntar se estava “dando certo”, uma vez que sua prima, a estudante Layana, estava apagando constantemente o desenho e apresentando uma certa agitação.

Decorridos aproximadamente 30 minutos, a estudante Bárbara, em tom de pedido, perguntou se poderia copiar uma ideia de sua prima:

Será que eu posso copiar uma ideia da Layana? Posso, Layana? É que a Layana colocou a bandeira do Paraguai e eu estava olhando pro meu desenho e não tem nada que fale que é sobre a guerra do Paraguai, acho que uma bandeira vai ajudar ... posso? (Bárbara)

A declaração de conclusão, anunciada pela estudante Bárbara, foi seguida de um questionamento de sua prima: “Você não vai pintar?”. Antes que pudesse responder, foi interrompida pela professora/pesquisadora que solicitou à estudante que mostrasse a narrativa e explicasse o que havia expresso.

Eu coloquei uma mulher, mãe e seus dois filhos. Do lado direito eu coloquei a guerra acontecendo, os soldados se enfrentando, sem se importar com o sofrimento das crianças e mulheres, a casa deles pegando fogo, algumas explosões e eles saindo dali. Coloquei a bandeira na casa, ficou estranho, mas eu não quero apagar nada e o único lugar que sobrou foi a casa, quer dizer não sobrou ... que está pegando fogo. (Bárbara)

Nota-se que a estudante Bárbara, partiu de um elemento central e foi agregando posteriormente outros elementos que pudessem conferir o caráter histórico à sua narrativa, como a bandeira do Paraguai, por exemplo. A utilização deste recurso, segundo a estudante, se fez necessária, frente à necessidade de situar o leitor no acontecimento histórico. Argumentou ainda, que a não utilização de cores em sua narrativa, estava para além das questões estéticas e se destinavam a

comunicar às ideias de dor e sofrimento, em torno das quais construiu sua narrativa histórica, conforme pode ser observado em sua fala:

Eu fiz o desenho pensando em não pintar. Nem tem como pintar, é um desenho de rabiscos e eu quero deixar assim, faz mais sentido, é a dor, o sofrimento ... Vou só usar uma caneta preta para reforçar as linhas e está pronto. (Bárbara)

FIGURA 8 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE BÁRBARA



FONTE: A Autora (2020)

O elemento central de sua narrativa é a dor e o sofrimento causado pela guerra e sua construção narrativa expressa as dimensões estéticas, éticas e cognitivas de sua cultura histórica.

Após a estudante Layana anunciar que só faltava colorir, a estudante Bárbara anunciou a conclusão de sua narrativa e perguntada sobre o que achou do resultado a estudante afirmou que ficou surpresa com a facilidade com que as ideias e o desenho fluíram. Já a estudante Layana, considerou que sua narrativa não estava tão boa, como pode ser observado no diálogo as seguir:

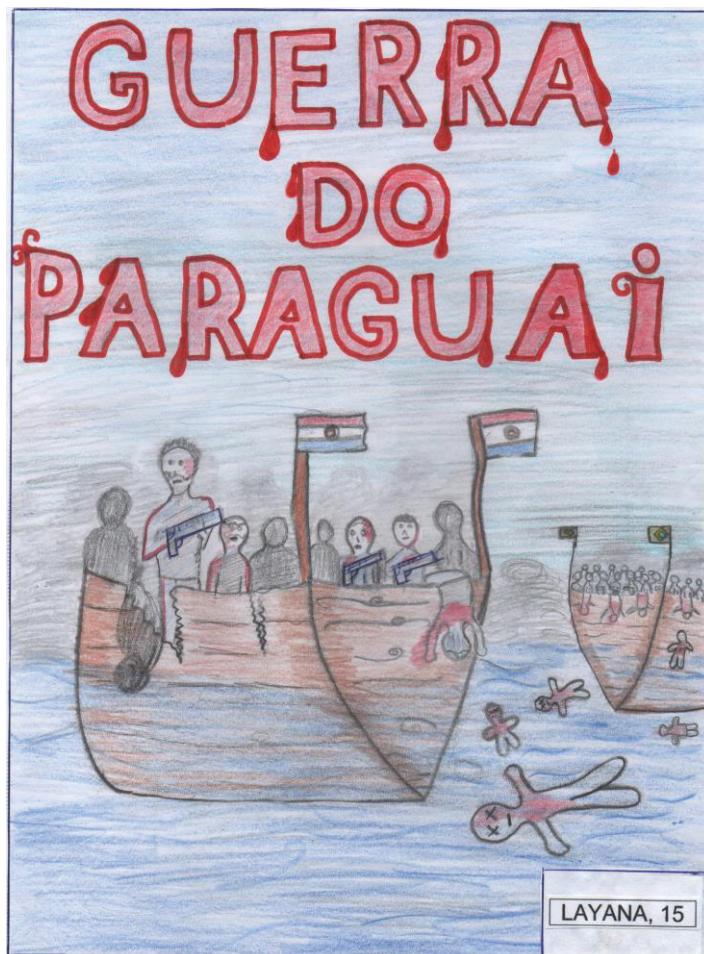
LAYANA: Pra começar, o barco não ficou bom, daí foi o problema dos rostos que eu nunca consigo desenhar.

PROFESSORA/PESQUISADORA: E a ideia que você queria mostrar? Conseguiu?

LAYANA: Acho que sim. Coloquei uma embarcação paraguaia com soldados armados, mostrando que o rio era importante pro comércio do Paraguai e coloquei uma embarcação brasileira, quer dizer, metade de um barco, que não tinha mais espaço pra colocar, indo na direção deles pra fazer a guerra. É, não ficou aquela beleza, mas acho que vale um 8, pelo menos (risos).

Por sua vez, a estudante Layana, à medida que foi dando forma ao desenho, foi acionando elementos que pudessem expressar seus conhecimentos e constituir sua narrativa histórica. Neste sentido, sua narrativa parte inicialmente das causas da guerra do Paraguai e, ao se expressar, vai assumindo contornos que remetem mais à ideia da Batalha de Riachuelo, do que às ideias expressas oralmente.

FIGURA 9 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE LAYANA.



FONTE: A Autora (2020)

A utilização de título em sua narrativa se expressa como um marcador temporal, assim como a predominância das cores azul e vermelha da bandeira paraguaia, funcionando como um mecanismo de segurança para a estudante, de que sua narrativa é histórica.

O processo de construção da narrativa histórica da estudante Ana, do 3º ano, foi realizado em encontro individual e teve a duração aproximada de 80 minutos, durante os quais, em meio a algumas perguntas relacionadas à construção da narrativa histórica, a estudante procurou manter uma conversa constante com a professora/pesquisadora sobre assuntos do noticiário recente, enquanto desenhava e apagava repetidas vezes seu desenho.

Ao receber a orientação para a realização da narrativa histórica estabeleceu-se o seguinte diálogo:

ANA: Se eu fosse escolher pela emoção, eu escolheria fazer minha narrativa sobre as crianças ou as mulheres, mas eu queria mostrar que, como a professora diz, as coisas acontecem por causa de vários fatores. Então eu pensei na questão das causas da guerra. Mas não sei como poderei colocar isso em um desenho.

PROFESSORA/PESQUISADORA: O que você sabe sobre as causas da guerra?

ANA: Sei que uma questão era econômica, do comércio, saída para o mar.... a outra explicação destaca a interferência e interesses dos ingleses, que também é uma questão econômica, e tem a explicação mais recente, sobre as questões econômicas, menos a parte da Inglaterra. Territoriais e políticas, lá do Brasil ser um Império.

PROFESSORA/PESQUISADORA: Então o que, sobre as causas da guerra, você compreendeu e gostaria de expressar em sua narrativa?

ANA: Mas espera um pouco professora, na primeira aula minha internet estava ruim, mas eu lembro que a Karoliny falou que, nessa visão da História mais recente, entra a intromissão dos países aqui do sul da América na política do Uruguai. Do Partido Blanco e do Colorado ... Eu posso olhar na internet duas coisinhas? É que estou pensado em mostrar as causas da guerra usando um mapa e daí, como tem mais envolvidos ... que foi a guerra do Brasil, Argentina e Uruguai contra o Paraguai. Será que posso ver as bandeiras desses países para colocar no meu desenho?

Observa-se que a estudante faz referência à possibilidade de construção de uma narrativa histórica sobre as crianças, tema abordado em seu trabalho de investigação de fonte histórica, mas acaba selecionando algo de sua consciência

histórica relativo ao debate historiográfico relacionado às causas da Guerra do Paraguai.

A princípio, ficou perceptível a opção da estudante em expressar as causas da guerra, contudo, nota-se que a dificuldade inicial em organizar cognitivamente a narrativa histórica, se dissipa mediante o diálogo com a professora/pesquisadora e a possibilidade de consultar no meio virtual alguns marcadores temporais e espaciais. As estratégias para desenhar os conceitos de segunda ordem como a explicação histórica são extremamente sofisticadas em sua relação com a evidência histórica.

Ao acessar as imagens relativas ao mapa e a bandeira, a consciência histórica recolheu elementos necessários à sua expressão, conforme pode ser observado na fala da estudante:

Parece meio confuso, vou fazer meio parecido com o que achei aqui. Daí vou colocar as bandeiras dos países envolvidos na guerra lá no Uruguai, umas embarcações comerciais e daí, para dizer que isso foi a causa da guerra, quer dizer, uma das causas da guerra, vou desenhar no rio a guerra. Pode ser? (Ana)

Transcorridos aproximadamente 20 minutos, a estudante levanta seu desenho, aprecia-o, analisa-o e sem mostrá-lo, avalia as condições espaciais disponíveis para a conclusão de sua narrativa histórica:

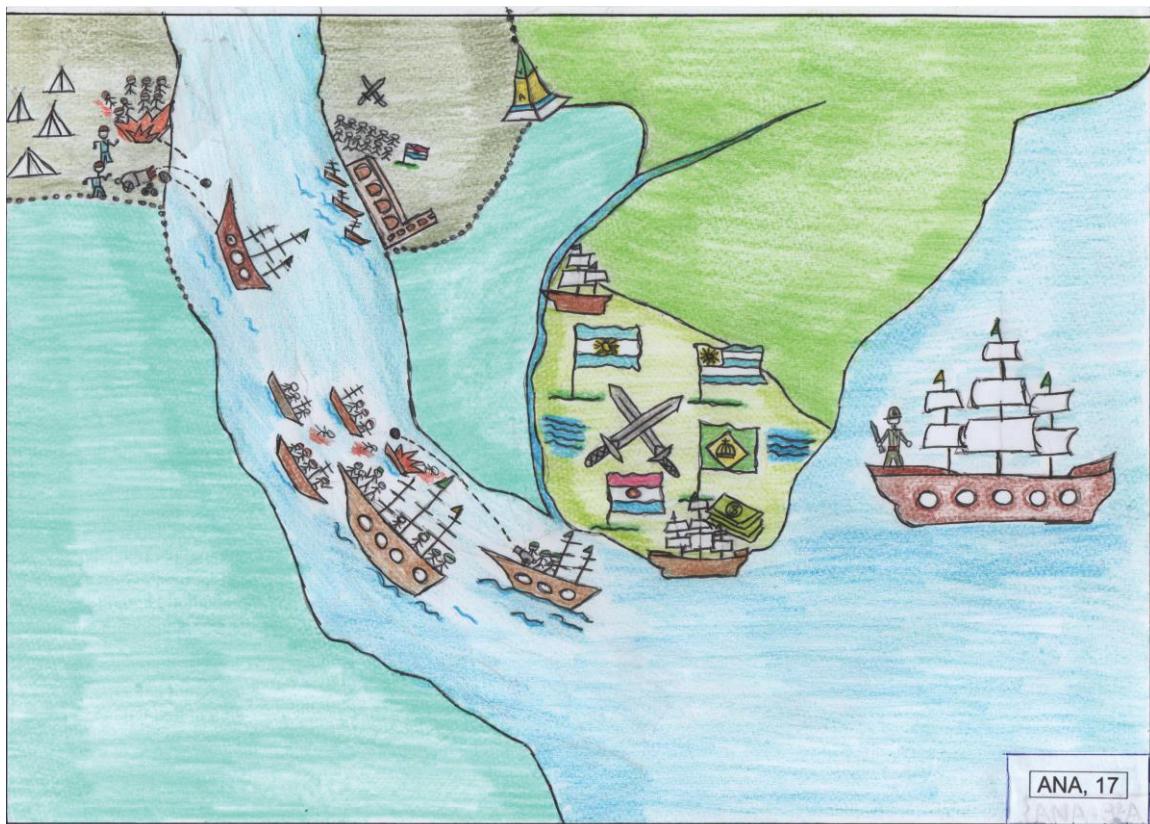
Eu vou ter que colocar aqui uns bonequinhos tipo palito, pra mostrar a guerra, que não vai caber de outra forma. (Ana)

Quinze minutos depois a estudante declarou:

Vou te mostrar o que eu fiz. Ali no Uruguai, perto dos navios comerciais eu coloquei um macinho de dinheiro para destacar o comércio e a questão econômica, coloquei as bandeiras e duas espadas cruzadas para mostrar que já tinha acontecido uma guerra antes no Uruguai e que já havia rivalidade entre eles, daí para colocar a questão da guerra, senão ninguém vai entender, eu coloquei os barcos para mostrar que a guerra seguiu pelo rio, passou pela fortaleza intransponível. Coloquei os barcos maiores para mostrar o poder militar da marinha e os barcos menores são do Paraguai, que tinha exército grande, mas não na parte da marinha. Coloquei acampamento, que toda guerra tem e daí, os bonequinhos, que são as pessoas, ficou difícil ... coloquei capacete para os militares, mas está meio difícil de distinguir, ficou pequeno. E coloquei uma coisa que lembrei. Quando eu estava no 1º ano, meu pai levou, eu e meu irmão para viajar. Ele não gosta que a gente vá, diz que a estrada é perigosa, mas a gente foi com ele até a Argentina e eu visitei o marco da tríplice fronteira. Daí coloquei ali. Tá certo? Vou pintar que fica melhor de ver as coisas. (Ana).

Em sua avaliação do processo de construção da narrativa histórica, a estudante Ana reconheceu que sua proposta inicial, era de expressar apenas as causas da guerra, mas que à medida que foi organizando as ideias e expressando-as graficamente, elementos relacionados às batalhas foram ganhando espaço, mediante a necessidade de confirmar sua narrativa, dentro do conteúdo da Guerra do Paraguai.

FIGURA 10 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE ANA



FONTE: A autora (2020)

No dia seguinte, foi a vez da estudante Milena do 3º ano construir sua narrativa histórica sobre a presença das crianças na Guerra do Paraguai, mediante agendamento individual. Interrogada sobre o que desejava expressar sobre as crianças, respondeu:

Sobre as crianças ... Quer dizer, não exatamente sobre as crianças. Eu queria usar o que aconteceu com as crianças e que por muito tempo ninguém contou, pelo menos não aqui no Brasil, pra mostrar que tem muita história que não foi contada, ou até foi, mas de um jeito diferente. Que se você pensar que se tivessem dito que o exército brasileiro foi no Paraguai e matou criancinhas, duvido que ele teria toda aquela moral que a professora disse, para acabar com a monarquia e instituir a república. Duvido mesmo

... Acho que assim como é hoje, essas histórias de violência contra crianças e idosos, mesmo que seja na guerra, não são aceitas "de boa" pela sociedade. Acho que na época as pessoas pensavam parecido com hoje em dia. (Milena).

Com o intuito de auxiliar a estudante a organizar as ideias a professora/pesquisadora questionou a estudante se ela queria mostrar a violência contra as crianças na guerra ou as diferenças entre a historiografia circulante no Brasil e no Paraguai, pois não havia ficado claro. A estudante esclareceu nos seguintes termos:

Eu quero mostrar para as pessoas, que esta história da Guerra do Paraguai, ainda está para ser contada, porque pouca coisa sobre ela é ensinada na escola. Aqui no grupo e no ano passado, no projeto da professora, a gente aprendeu um monte de coisa, que a professora trouxe das revistas, do jornal de antigamente e tal ... mas as pessoas não sabem. Meu pai tem faculdade, e não sabe. É isso ... (Milena)

Passados 30 minutos aproximadamente, a estudante apresentou sua narrativa.

FIGURA 11 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE MILENA



FONTE: A autora (2020).

A estudante explicou:

Professora. Eu coloquei esse vulcão aqui, mas eu sei que não tem vulcão no Paraguai, tá? Eu coloque aqui, para mostrar que na Guerra do Paraguai, a história das crianças está soterrada, escondida e que os pesquisadores, precisam sacudir isso, para que essa história venha a ser contada. É uma maneira de mostrar, que somente fazendo pesquisa e tendo a tendo a sensibilidade de aceitar o ponto de vista do outro, que pode se conhecer os fatos. (Milena)

A utilização do vulcão foi um recurso gráfico encontrado pela estudante, para expressar as divergências entre as narrativas historiográficas existentes no Brasil e no Paraguai. Ao posicionar o exército brasileiro e o exército de crianças paraguaias na linha de fogo e destruição do vulcão, a estudante faz referência ao fato de que as pesquisas, podem trazer novas narrativas para ambos.

A apropriação que a estudante fez do vulcão, não está relacionada a um elemento histórico ou geográfico do contexto da guerra, mas relacionada à apresentação gráfica de uma construção cognitiva, estética, ética e política que expressa a Aprendizagem Histórica através do desenho.

Ao apresentar brasileiros e paraguaios usando camisetas, a estudante não apenas apresenta elementos da cultura jovem, como também, expressa sua Aprendizagem Histórica sobre os Voluntários da Pátria e as crianças que combateram na guerra, uma vez que boa parte deles foram envolvidos na guerra contra as suas vontades.

Em relação ao seu processo de aprendizagem, a estudante argumentou:

Estava tudo certo na minha cabeça, mas quando comecei a desenhar, foram surgindo problemas e para falar a verdade, acho que não ficou tão bom assim. Alguém pode não entender o que eu quis dizer com meu desenho. (Milena)

Finalizada a construção narrativa da estudante Milena, iniciou-se o encontro com os estudantes João Daniel, Déco e Karoliny, que ao serem avisados de que deveriam construir uma narrativa histórica em forma de desenho, anunciaram que já haviam sido informados pela estudante Ana, de modo que a professora/pesquisadora, foi logo perguntando, qual seriam os temas:

PROFESSORA/PESQUISADORA: Então, já pensaram em alguma coisa? Vamos ver os temas.

JOÃO DANIEL: Eu pensei nas crianças.

DÉCO: Puxa vida! Eu estava pensando nas crianças também. Mas então eu vou pegar os Voluntários da Pátria.

PROFESSORA/PESQUISADORA: Não vejo problema algum em vocês trabalharem como o mesmo tema, porque as narrativas históricas são pessoais e cada um expressa sua compreensão de um modo muito particular. Certo? E você Karoliny?

KAROLINY: Estou pensando na contribuição das mulheres nos acampamentos de guerra, as enfermeiras ...

PROFESSORA/PESQUISADORA: Então vamos ver... Karoliny. Como você pretende organizar sua narrativa histórica sobre as contribuições das mulheres nos acampamentos?

KAROLINY: Estou pensando em usar a folha na posição vertical, porque esse negócio de desenhar as pessoas de perfil, já não é comigo (risos). Daí de frente ou verso é melhor, né. Voltando ... Num acampamento sempre tem uma tenda, para atender os feridos, é um hospital de guerra. Estou pensando em desenhar uma tenda, mas ainda não sei como, mas queria desenhar umas camas com feridos e fora da tenda, acho posso colocar algumas mulheres atendendo os feridos. Acho que é isso.

JOÃO DANIEL: Vai ser uma humilhação professora, a Karol manda muito bem no desenho.

PROFESSORA/PESQUISADORA: E você João? Como as crianças vão aparecer em sua narrativa histórica?

JOÃO DANIEL: Bem simples professora. Vou desenhar um cenário de guerra e o exército dos aliados, atacando o exército paraguaio de crianças e soldados claro, porque não era só crianças ... Acho que, meio que a minha versão, da Batalha de Campo Grande ... É mais ou menos isso.

PROFESSORA/PESQUISADORA: Déco. Crianças ou os Voluntários?

DÉCO: Estou matutando aqui ainda ... Acho que encontrei uma solução, mas não sei se vai funcionar. É assim, eu gostei muito do debate que teve sobre o exército de crianças do Solano Lopez e aquelas fontes que você sugeriu, eu pesquisei e aprendi muita coisa, mas eu também gostei da fonte que eu escolhi, que era sobre os não tão "voluntário" (sinaliza com gestos), da Guerra do Paraguai e eu ainda não sei como colocar os indígenas, os negros, escravos na Guerra do Paraguai, sem usar aquelas coisas de correntes para escravos e penas para índios. Eu não quero colocar isso na minha narrativa, até porque, entre eles, na hora da guerra, todo mundo estava na mesma condição, ou mata ou morre. (...) Então estava matutando um jeito de colocar um exército com todas as nuances dos Voluntários da Pátria, atacando o exército de crianças do Solano.

KAROLINY: Posso ouvir música no fone enquanto faço a narrativa?

A revelação de que já haviam sido avisados de que a forma narrativa seria o desenho, sinaliza uma possível mobilização de recursos gráficos capazes de por em movimento o processo de construção da narrativa histórica.

A definição prévia do estudante João Daniel sobre o tema a ser expresso na narrativa e a constatação da coincidência da temática entre ele e Déco, levou este a buscar a conciliação das ideias aprendidas sobre as crianças na guerra e o tema dos Voluntários da Pátria, com o qual havia trabalhado através da fonte sobre o recrutamento forçado de indígenas.

Percebeu-se uma preocupação com o aspecto estético da narrativa histórica, uma vez que não se tratava apenas da expressão das ideias, mas também da organização destas de forma que pudessem comunicar a consciência histórica e orientar a vida prática, de modo que fizesse sentido.

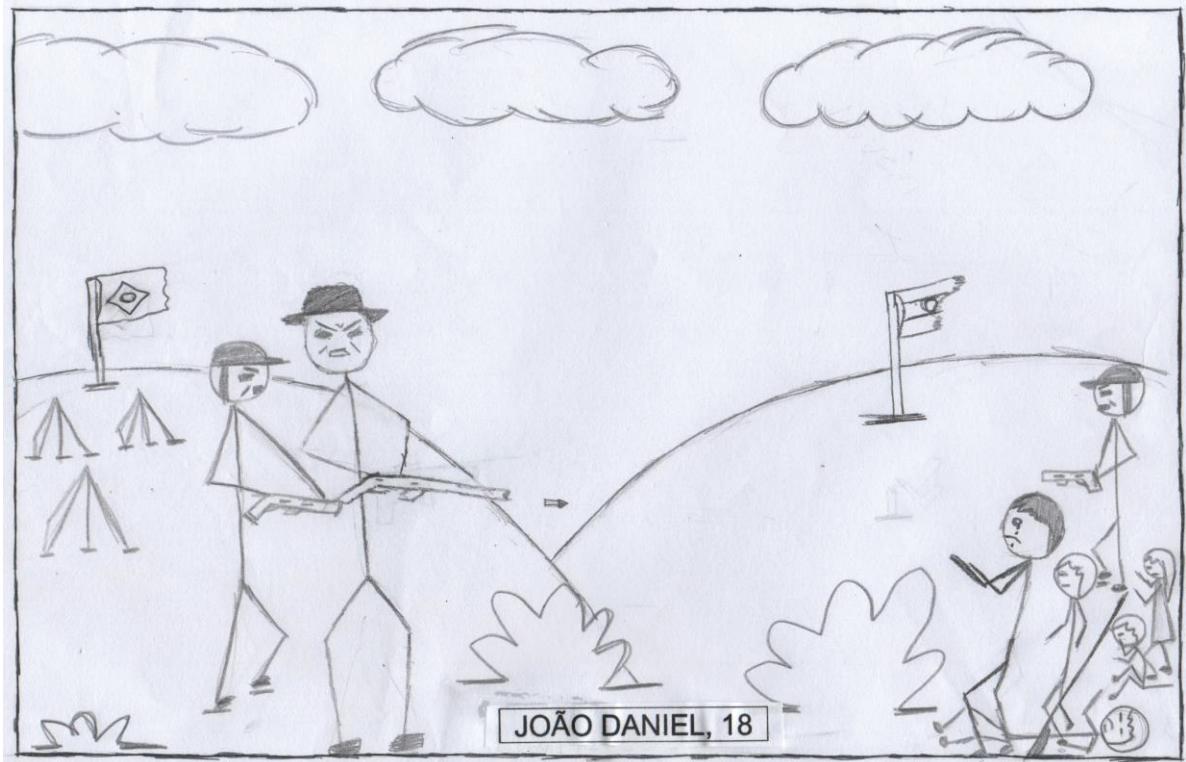
Do ponto de vista do conteúdo, o esforço do estudante Déco em escapar aos estereótipos circulantes na sociedade denota a sua preocupação em construir uma narrativa histórica de acordo com a sua compreensão. Para ele, embora houvesse diferenças de ordem social, política, econômica e cultural, na linha de combate, todos estavam imbuídos de uma mesma tarefa, manter-se vivo, ainda que partissem de motivações diferentes.

Um aspecto que se destacou, especificamente neste encontro, foi a utilização da música, por parte da estudante Karoliny. O uso de fones de ouvido tem se tornado um hábito frequente no espaço escolar, especialmente durante a realização de atividades individuais. Há uma desconexão do estudante com o ambiente escolar, sinalizando a busca pela concentração naquilo que se está fazendo. Tal situação pode estar relacionada à busca da concentração frente à presença de seu namorado no mesmo espaço.

Depois de 40 minutos e poucas interações entre os presentes, o estudante João Daniel assim explicou sua narrativa histórica:

O que dá para destacar na minha narrativa é o confronto que se travou na Batalha de Campo Grande, onde de um lado você tem o exército dos aliados, que querendo ou não, a esta altura da guerra já está treinado ... e de outro lado, você tem as crianças em meio a poucos soldados adultos do Paraguai. Uma coisa que eu coloquei no final foi as bandeiras, porque estava meio parecendo um confronto da polícia com traficantes do morro. Daí não dá. (João Daniel)

FIGURA 12 – NARRATIVA HISTÓRICA DO ESTUDANTE JOÃO DANIEL



FONTE: A autora (2020).

Diante do exposto, a estudante Karoliny, reagiu:

Afffff... agora que o João falou, vi que meu desenho não tem nada que indique que é da Guerra do Paraguai, se eu for colocar uma bandeira no desenho, vai ter que ser uma bandeira do Brasil, porque são as mulheres brasileiras e daí de qualquer jeito, não vai resolver. Dá pra ver que são enfermeiras na guerra e se é uma guerra que o Brasil participou, acho que as pessoas vão pensar na Segunda Guerra Mundial. (Karoliny)

Mediante às considerações apresentadas pela estudante Karoliny, a professora/pesquisadora, solicitou que prosseguisse em suas considerações, destacando o processo de construção da narrativa histórica

Bem, eu já falei sobre o negócio de desenhar pessoas de perfil, eu fiz uma mulher de perfil, mas demorou o mesmo tanto que fazer o restante do desenho. Então foi assim, coloquei o hospital, tenda né ... na parte de cima da folha, daí desenhei os leitos com os feridos e um médico e uma enfermeira. Depois desenhei um pedaço de um outro ... outra enfermaria, acho que o nome de enfermaria fica melhor. mais no canto e daí tinha esse espaço abaixo, a princípio pensei em colocar as mulheres atendendo os feridos, nesse espaço, mas pensei melhor e decidi colocar um soldado ferido sendo transportado até a enfermaria, porque as mulheres não ficavam só na enfermaria, elas faziam um monte de coisa, até recolher os feridos depois das batalhas elas faziam e para mostrar um pouco das

muitas atividades que as mulheres realizavam, coloquei uma mulher lavando roupas. (Karoliny).

Em resposta à origem do conteúdo expresso na narrativa histórica, que transcendeu às fontes históricas estudadas na etapa anterior, a estudante argumentou que ao buscar e selecionar a fonte, leu todos os materiais que havia guardado e, além disso, à medida que as fontes eram apresentadas, realizava pesquisas complementares.

Ao observar os elementos estéticos, como a utilização de borda e principalmente a característica do traço do desenho, também observado na narrativa histórica da estudante Ana, já descrita anteriormente, a professora/pesquisadora, percebendo se tratar de algo presente no espaço escolar, pediu à estudante que explicasse esses elementos:

PROFESSORA/PESQUISADORA: Eu tenho duas curiosidades. A primeira é sobre o sentido dessa borda em forma de pergaminho e a segunda, é sobre o traçado do lápis. Percebi este mesmo traçado em uma narrativa feita no início da semana.

DÉCO: É o professor Eber que desenha assim. É uma técnica de desenho que usa linhas curtas.

PROFESSORA/PESQUISADORA: Isso facilita na hora de fazer o desenho?

KAROLINY: E muito.

PROFESSORA/PESQUISADORA: E essa moldura?

KAROLINY: Eu gosto de usar ela.

JOÃO DANIEL: Mentira professora. Ela usa a moldura quando está fazendo um desenho que ela gosta ... ou escrevendo alguma coisa que ela curte, daí ela faz esses enfeites para valorizar.

Ainda que não tenha sido a própria estudante a explicar a presença desses elementos estéticos em sua narrativa histórica, concordou que a utilização do recurso do traçado de linhas curtas permite a obtenção de formas mais próximas ao que se deseja comunicar. Quanto ao uso da moldura, observa-se que é um elemento da cultura escolar presente especialmente em atividades a serem expostas ou avaliadas. Porém, o fato de serem mais ou menos elaboradas, pode

estar relacionado aos significados da aprendizagem para aquele estudante, como no caso da estudante Karoliny, cuja mãe, é enfermeira.

FIGURA 13 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE KAROLINY



FONTE: A autora (2020).

Sobre sua narrativa histórica, o estudante Déco, explicou:

Eu desenhei as forças paraguaias, com os soldados e as crianças e na parte debaixo eu posicionei o exército aliado, mais precisamente o exército de militares e voluntários do Brasil e coloquei um canhão, para mostrar o desequilíbrio de forças. Pra mim foi importante o uso do lápis de cor, só assim para mostrar os indígenas, africanos e brancos no exército, sem usar aquelas imagens padronizadas. (Déco).

FIGURA 14 – NARRATIVA HISTÓRICA DO ESTUDANTE DÉCO



FONTE: A Autora (2020).

O estudante Déco enfatizou a utilização do canhão como recurso para expressar a ideia de “desequilíbrio de forças”, entre o exército dos aliados e o exército paraguaio, naquele momento composto por inúmeras crianças e ausência de recursos bélicos. Destacou ainda, a importância do uso das cores na sua construção narrativa sobre os Voluntários da Pátria.

Nesse sentido, a presença ou ausência de cores, em conjunto com outros elementos gráficos, se apresentou como um recurso de linguagem que associado ao conteúdo, possibilita a expressão de ideias.

Os estudantes mostraram-se satisfeitos com suas narrativas e destacaram que a busca por fontes históricas a partir de seus interesses, também foi uma aprendizagem.

As narrativas históricas das estudantes Mahara, Nikaele e Mary Alessandra, foram construídas em um encontro conjunto, porém marcado por raras interações, mesmo mediante o esforço da professora/pesquisadora.

Quanto ao que pretendiam trazer para suas narrativas históricas, as estudantes Mahara e Mary Alessandra, indicaram sem maiores comentários, que tratariam da Guerra do Paraguai em uma perspectiva geral. Já a estudante Nikaele, destacou:

Eu estava pensando na minha fonte. Mas não sei como lidar com ela. Então estou pensando nas mulheres e no apoio que elas deram nos acampamentos. Minha ideia é desenhar um acampamento e mostrar um pouco do trabalho delas. (Nikaele).

Em sua fala, a estudante deixa transparecer a compreensão de que, o fato de ter escolhido uma fonte histórica na etapa anterior do estudo principal, implicaria necessariamente no tema de sua narrativa histórica, mas ao perceber que suas colegas, que haviam apresentado fontes sobre as batalhas, fariam narrativas ancorando-se na multiperspectividade das fontes e temas trabalhados anteriormente, a estudante percebeu que a narrativa histórica é a expressão da maneira como os sujeitos vão ao passado, interpretam e explicam esse passado, de modo que possua significado e sentido para suas vidas. Foi ouvindo as colegas, que a estudante compreendeu a narrativa histórica como uma expressão da Aprendizagem Histórica, transcendendo a ideia de representação do passado.

Sobre como realizariam a construção de suas narrativas, afirmaram:

Eu pensei em um campo, uma batalha acontecendo, soldados, armas, canhões e pessoas ... Mulheres e crianças e mortas. (Mary Alessandra)

Eu quero colocar os soldados e as pessoas comuns, mas acho que como o rio, foi um dos fatores essenciais, motivou a guerra e foi também, o caminho das batalhas que destruiu o Paraguai, acho que ele é central nessa guerra. (Mahara).

A estudante Nikaele ao informar que ainda estava articulando as ideias para sua narrativa e que quando estivesse pronto mostraria, revelou a tensão da estudante com o momento, possivelmente associado, à ideia de avaliação.

Com a finalização das narrativas históricas, as estudantes mostraram e comentaram elementos relacionados aos conteúdos e ao processo de construção.

FIGURA 15 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE NIKELE



FONTE: A autora (2020)

A transcrição do diálogo entre a professora/pesquisadora e a estudante Nikaele releva a relação que a estudante estabeleceu com a temática das mulheres na guerra, mostrando uma similaridade com a narrativa da estudante Karoliny, no que tange à busca por fontes, além daquelas estudadas nos encontros:

NIKAELE: Ficou meio fora de proporção, mas eu desenhei um acampamento com três barracas e coloquei as mulheres nas barracas de atendimento aos feridos e preparo de alimentos, a outra barraca é um alojamento militar. No pátio eu coloquei as mulheres trabalhando com costura, coloquei uns barcos e uma bandeira pra mostrar que é um acampamento brasileiro e desenhei um barco paraguaio fazendo um ataque.

PROFESSORA/PESQUISADORA: Você vai colorir?

NIKAELE: Não. Eu só coloquei, aquelas cores porque queria destacar a ideia. Se eu for colorir vai ficar muito confuso, porque as pessoas estão bem pequenas.

PROFESSORA/PESQUISADORA: Você gostou da sua narrativa?

NIKAELE: Eu gostei sim. Acho que consegui mostrar para as pessoas que as guerras não são só armas e soldados, tem muitas pessoas envolvidas, como as mulheres, que naquela época não podiam se alistar no exército para ser soldado, mas podiam contribuir de outras formas.

FIGURA 16 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE MARY ALESSANDRA



FONTE: A Autora (2020).

As estudantes Mary Alessandra e Mahara, descreveram o processo de suas narrativas, destacando o modo como foram dispostos dos recursos para dar sentido à sua construção:

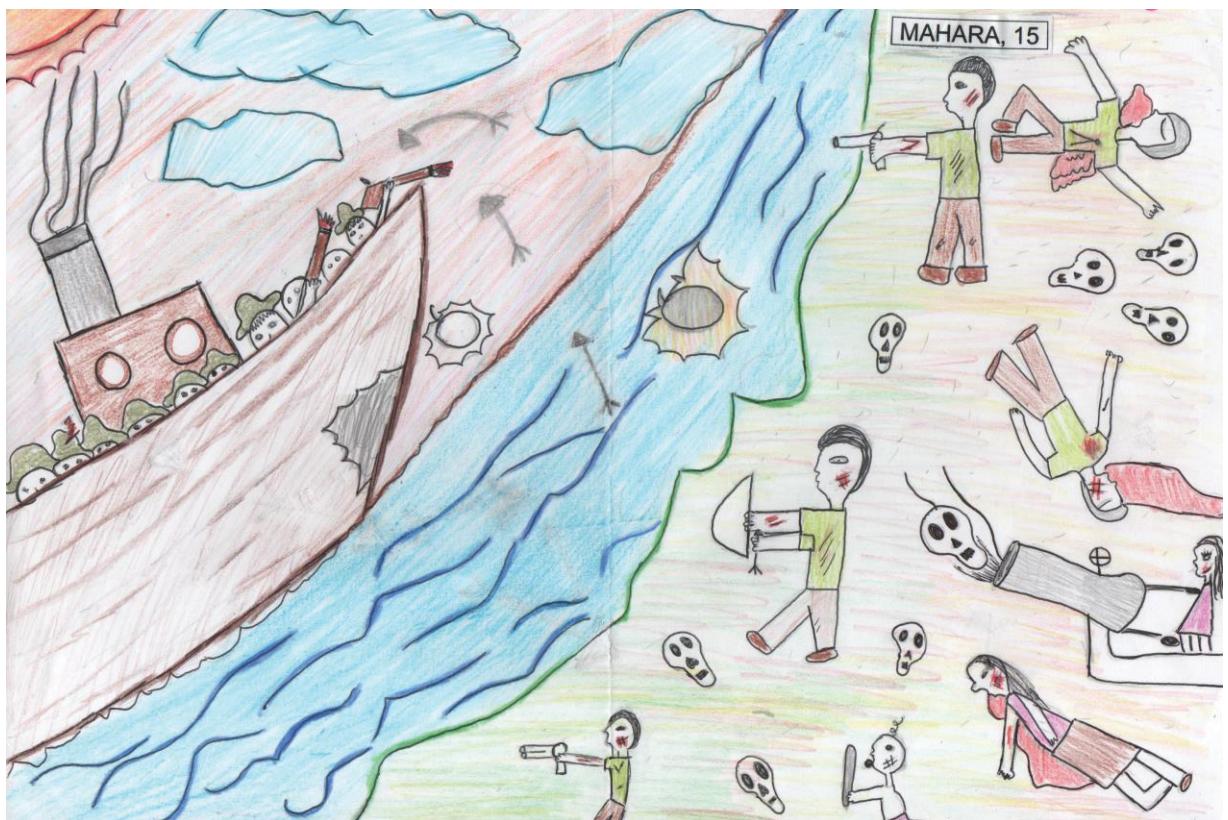
Eu fiz como eu tinha falado. Desenhei o acampamento e a guerra. Coloquei as vítimas da guerra, tem soldado, criança e mulher e coloquei as bandeirinhas encima dos canhões. Coloquei só a do Brasil ali, mas era o

Brasil, a Argentina e o Uruguai que guerrearam com o Paraguai. (Mary Alessandra).

Eu desenhei o barco e o rio e daí fui acrescendo as coisas como as pessoas, as caveirinhas dos mortos, minha ideia é mostrar que o rio levou a morte para as pessoas, porque pelo rio a guerra foi entrando no Paraguai, levando a violência e a morte. As águas ficaram contaminadas e ao invés de água significar vida, naquele momento significava a morte. (Mahara).

A estudante demonstrou uma compreensão geral da Guerra do Paraguai ao destacar elementos relacionados com diversas fontes históricas tratadas neste estudo, porém, um olhar mais atento revela a proximidade com o tema da Batalha de Campo Grande.

FIGURA 17 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE MAHARA



FONTE: A Autora (2020).

A construção narrativa da estudante Mahara revelou que sua busca por uma perspectiva geral da guerra ancorou-se na Batalha do Riachuelo, fonte histórica selecionada por ela na fase anterior.

Em relação, ao processo de aprendizagem, declararam:

Eu acho que tivemos a oportunidade de aprender de um jeito diferente, a professora não determinou o que cada um tinha que estudar. A gente foi vendo o conteúdo, aquilo que mais interessava e ia encontrando coisas muito legais. Eu gostei muito (Mahara).

Eu achei fascinante, cada um do grupo foi trazendo as fontes e uma ia complementando a outra e aos poucos eu fui juntando tudo, compreendendo a guerra. (Mary Alessandra).

A finalização da pesquisa principal se deu com o processo de construção de narrativas das estudantes Natty e Vitória do 1º ano.

Diante da proposta de construção da narrativa histórica em forma de desenho, as estudantes buscaram, a partir do diálogo com a professora/pesquisadora, reunir as informações e conhecimentos de forma a organizar suas narrativas.

NATTY: É para desenhar o que eu entendi da Guerra do Paraguai?

PROFESSORA/PESQUISADORA Sim. Pense que você quer mostrar para alguém o que foi a Guerra do Paraguai, mas você não pode falar ou escrever, então você vai falar pelo desenho.

PROFESSORA/PESQUISADORA: (dirigindo-se às estudantes) Vocês já pensaram em como poderiam fazer isso?

VITÓRIA: Estou pensando ainda.

NATTY: Eu pensei em um canhão.

VITÓRIA: E eu, em uma espada.

PROFESSORA/PESQUISADORA: Certo. Uma espada e um canhão. Como pretender usar essas armas, para narrar a Guerra do Paraguai?

NATTY: Estou pensando na minha fonte, a *Passagem de Humaitá*. A Fortaleza tinha aquelas construções que abrigavam os canhões. Daí entra a história da fortaleza, que não era fortaleza, mas era a igreja de São Borromeu, que ficava perto. Foi depois de Humaitá que a chance do Paraguai se acabou ... Se eu juntar isso tudo, "acho que vai dar boa".

VITÓRIA: Eu estava escutando a Natty, e me pareceu legal, usar o que aprendi sobre minha fonte. Vou manter a ideia da espada, mas vou dividir a folha em duas partes, de um lado os valentões e do outro o Paraguai. Mas

eu não sei como vou desenhar os três, acho que um mapa ..., mas daí ... vai ficar confuso com a espada ... Já sei, vou usar as bandeiras dos países, os três e do outro lado a bandeira paraguaia. Profe, vou procurar na Internet, como que é as bandeiras, que eu não sei. É isso, e daí eu pego as crianças, que foram mortas na Batalha de Campo Grande, coloco elas sendo mortas pela espada. Não ... Acho que não ... eu queria um desenho limpo ... Vou começar, acho que vai clareando as ideias. (Vitória)

NATTY: Profe, vou procurar a igreja, mas não estou lembrando direito.

Percebe-se que não há a preocupação em partilhar ideias, de modo que as opções da estudante Natty, em recorrer ao uso de um artefato de guerra, bem como, de ancorar a narrativa na sua fonte histórica, foram apropriadas pela sua colega de forma natural, sinalizando que as estudantes entenderam que as construções narrativas são individuais, não importando que elementos se façam presentes em duas ou mais narrativas e que, na relação com o outro, novas perspectivas podem ser acrescentadas.

Na mesma direção, está o modo como as estudantes acessaram o meio virtual em busca de imagens que lhes permitissem organizar suas narrativas. Não se tratando da busca por algo pronto, mas de uma referência gráfica que possibilitasse a expressão do conhecimento do passado, para deste modo, entender o presente e orientar-se temporalmente na vida prática. (RÜSEN, 2010a; 2014; 2015).

Durante a construção de suas narrativas históricas, as estudantes conversaram sobre vários assuntos cotidiano, como a COVID-19, as notícias políticas da semana, as fofocas do mundo das celebridades.

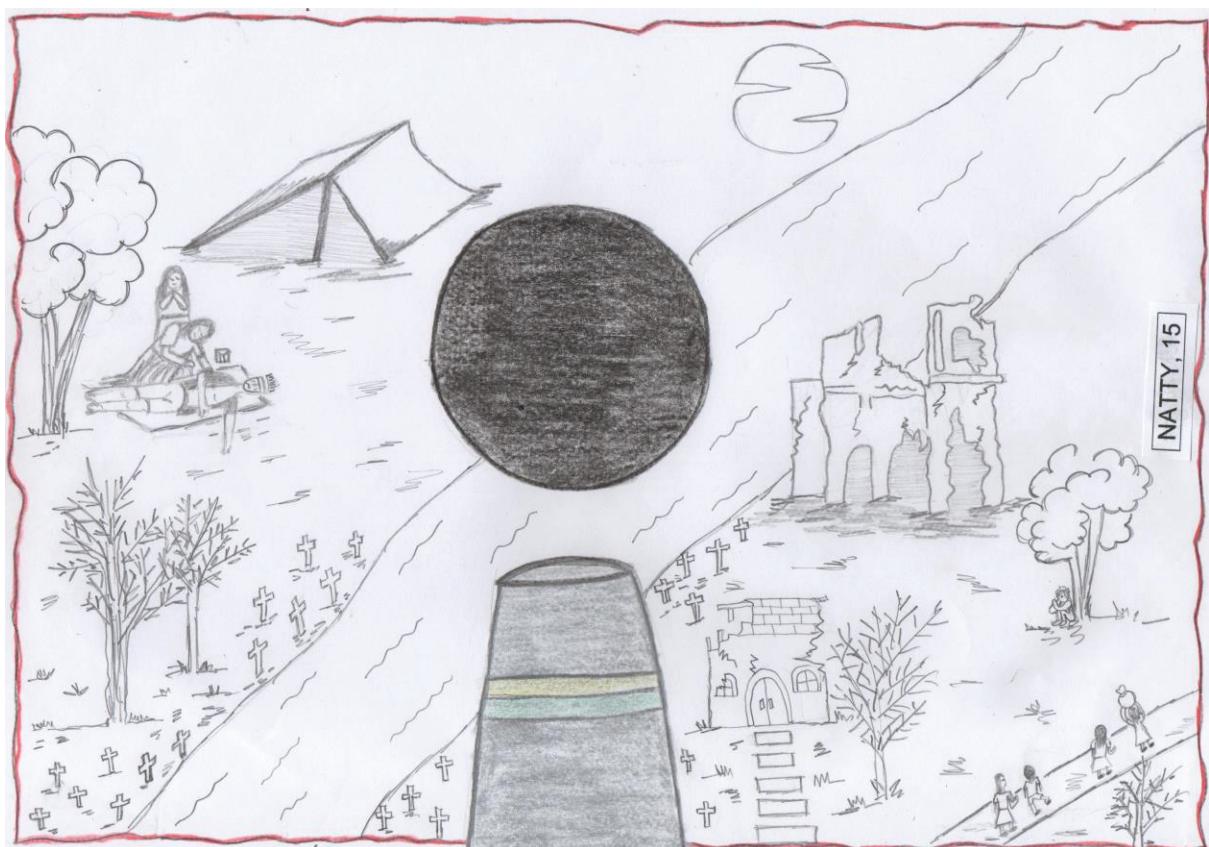
Ao finalizar sua narrativa histórica, depois de aproximadamente 50 minutos, a estudante Natty explicou:

Eu coloquei a bola de canhão primeiro e depois a boca da canhoneira. Depois desenhei o rio e as construções. Aqui a guerra já passou, ficou só os estragos. Humaitá destruída. Mas não é só as construções. São as pessoas, homens, mulheres, soldados, crianças, idosos. Muitos mortos e muitos feridos por isso que coloquei uma mulher e sua filha, cuidando o marido do ferido. Um menino órfão debaixo da árvore e uma mãe e seus filhos indo embora ... ah ... e desenhei esse monte de cruzinhas, para mostrar as vidas que se perderam ... (Natty)

Em sua narrativa, a estudante Natty recorre à sua fonte *A Passagem de Humaitá*, buscando comunicar pela imagem das ruínas da Igreja de São Carlos Borromeu, localizada nos arredores da Fortaleza de Humaitá, aspectos referentes ao espaço e tempo que remetem à Guerra do Paraguai. Percebe-se que a narrativa

histórica se refere ao sofrimento humano causado pela guerra e que a fonte histórica, ao mesmo tempo que permitiu à estudante a processo cognitivo de construção de sua consciência histórica, forneceu elementos gráficos para expressá-la.

FIGURA 18 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE NATTY



FONTE: A Autora (2020).

Trata-se do exercício do método, no qual o estudante recorre às fontes históricas, fala do professor, interação com os colegas, livro didático, textos e imagens disponíveis no meio virtual, em busca de argumentos que lhe permitam interpretar e narrar historicamente.

Sobre sua experiência a estudante declarou: “Eu amei. Nunca fiz nada tão legal. Vou querer ela de volta depois”.

Cabe destacar no movimento realizado pela estudante o lugar da fonte histórica, quando ao pensar na elaboração da sua narrativa, a estudante se reporta à fonte e a partir daí, constrói sua narrativa. Fica evidente a compreensão do significado da fonte na argumentação da estudante, bem como, da própria natureza

do método histórico, que no diálogo com as fontes, possibilita a interpretação do passado.

Já a estudante Vitória, depois de parabenizar a narrativa da colega, assim descreveu o processo de construção de sua narrativa:

Tirando que eu tinha desenhado, primeiro a bandeira do Brasil e depois tive que apagar, porque, na Batalha de Campo Grande, já nem tinha mais os uruguaios e argentinos, então não fazia sentido o cabo da espada ficar com os uruguaios. E isso é uma espada tá? Então para reforçar a ideia de guerra, nada melhor que um canhão, que foi uma coisinha que peguei emprestado da Natty. Desculpe. E para mostrar a morte das crianças, eu usei as bombas e as gotas de sangue que caem da espada. Eu tinha desenhado somente as gotas e depois percebi que o canhão poderia ser usado, quer dizer, a munição do canhão. (Vitória).

Nesta narrativa, assim como em outras apresentadas anteriormente, verifica-se a utilização das bandeiras como um marcador temporal e espacial que aponta para a Guerra do Paraguai e para os países envolvidos no conflito. O uso de artefatos de guerra, como a espada e, especialmente o canhão, sinalizam o evento ocorrido entre os agentes históricos, aqui representados pelas bandeiras.

FIGURA 19 – NARRATIVA HISTÓRICA DA ESTUDANTE VITÓRIA



FONTE: A Autora (2020).

A partir de sua fonte histórica, a estudante expressou a violência da Batalha de Campo Grande por meio das expressões faciais das crianças, apresentadas no espaço interno das gotas de sangue que pingavam da lâmina da espada. Ao fazer esta leitura visual, a professora/pesquisadora questionou sobre a origem da ideia:

PROFESSORA/PESQUISADORA: Quando você percebeu que podia usar o as gotas de sangue para desenhar os rostos das crianças?

VITÓRIA: Quando fiz a primeira gota, essa que está colorida de vermelho. Deu a forma certa do rosto. Daí tive certeza, de como colocar a Batalha de Campo Grande. (Vitória)

Observa-se na explicação da estudante, como ela vai construindo cognitivamente sua narrativa histórica, relacionando os argumentos das fontes históricas com elementos da cultura juvenil, em busca de imagens que lhe permitam, segundo Rüsen (1994), imprimir o estético no histórico.

Em suma, o processo de construção das narrativas históricas revelou a presença de elementos da cultura juvenil, perceptíveis tanto nas interpretações do passado, quanto no processo de seleção de fontes a partir de seus gostos e interesses por filmes e imagens, elementos muito presentes no cotidiano dos jovens.

Alguns recursos gráficos utilizados na produção das narrativas históricas, resultaram “da” e “na” aproximação do conteúdo escolar da história com a cultura do jovem, revelando o movimento de aprendizagem histórica que parte da vida prática em direção a ciência da história, construindo sentidos e significados que retornam à vida prática, conferindo orientação ao sujeito.

Também ficou evidente que os jovens estudantes mobilizam conhecimentos a partir de sua memória, como pôde ser observado em vários momentos do estudo, onde especialmente os jovens estudantes, do 3º ano, ancoraram-se em conhecimentos escolares do ano anterior.

Do mesmo modo, verificou-se a mobilização de conhecimentos disponíveis no caderno escolar, bem como de conhecimento obtidos na interação com o professor e com os colegas.

Os conhecimentos disponíveis no caderno escolar são saberes construídos na relação do estudante com os conteúdos, com seu professor e com os colegas, cujos registros são considerados “seguros” pelos estudantes pois, como constatado no estudo exploratório, a credibilidade na história ensinada pelo professor supera as

fontes históricas. É nessa relação com o conteúdo, com o professor e com seus colegas, que os jovens estudantes interpretam e problematizam as fontes históricas, recolhendo subsídios para a compreensão histórica e construção de sua consciência histórica.

Neste sentido, o exercício da metacognição, o qual permite ao jovem estudante perceber seu processo de Aprendizagem Histórica, mobiliza conhecimentos acerca das relações cognitivas e estéticas expressas em suas narrativas históricas, como pôde ser observado pelos estudantes, que ao avaliarem suas narrativas, mostraram-se satisfeitos com as relações estabelecidas com o conteúdo da Guerra do Paraguai.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que a relação entre teoria e prática é essencial à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente quando o professor assume a posição de pesquisador, tomando a própria realidade por objeto de investigação, destaca-se que as origens desta pesquisa encontram suas raízes na experiência docente da pesquisadora.

Deste modo, no primeiro capítulo estão descritas as observações de duas experiências anteriores à esta pesquisa e que foram significativas para a identificação de lacunas nas produções científicas que tratavam das narrativas históricas dos estudantes a partir do campo científico da Educação Histórica. Destaca-se que estas experiências, embora não pensadas inicialmente para tal finalidade, assumiram o *status* de estudos empíricos exploratórios, no âmbito desta investigação.

A primeira experiência se deu no contexto do PDE e contemplou o estudo de narrativas históricas escritas e em forma de desenho construídas pelos estudantes. As análises consideraram a presença do conteúdo substantivo da Guerra do Paraguai e sinalizaram a presença de elementos da cultura jovem, especialmente nas narrativas históricas em forma de desenho.

A segunda experiência investigou a presença das mulheres na Guerra do Paraguai em narrativas históricas em forma de desenho. O estudo considerou análises voltadas ao conteúdo substantivo e as relações das narrativas com a fontes históricas, através da apropriação do sistema de categorização de ideias apresentado em um estudo realizado por Isabel Barca e Marília Gago (2004). As categorias criadas pelas autoras para análise de ideias em narrativas históricas escritas, foram aplicadas às narrativas em forma de desenho e revelaram que o desenho como narrativa histórica precisa considerar outros elementos, como por exemplo, a cultura juvenil.

A presença de aspectos da cultura juvenil nessas experiências, sinalizaram a demanda por um estudo que considerasse o desenho a partir dos pressupostos do campo teórico da Educação Histórica, ou seja, da teoria da consciência histórica como lugar da aprendizagem que se expressa na e pela linguagem do desenho.

Embora pesquisadores do campo da Educação Histórica ligados ao LAPEDUH, tenham se dedicado às linguagens não-escritas, como as histórias em

quadrinhos, a canção, os filmes e a iconografia em seus trabalhos, estas linguagens foram apropriadas como fontes históricas e parte da metodologia de pesquisa, diferentemente desta pesquisa, que lançou um olhar para o processo de aprendizagem. Contudo, essas pesquisas inspiram a busca pela compreensão do desenho como narrativa histórica, no ensino de História.

A investigação do processo de Aprendizagem Histórica e formação da consciência histórica de jovens estudantes do Ensino Médio ao construírem narrativas históricas na forma de desenho, ancorou-se nos referenciais da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen expressos na metodologia da *Aula Histórica*.

Metodologicamente, construiu-se um percurso empírico que estabeleceu a relação entre ensino e pesquisa. Uma forma de concretizar a pesquisa-ação foi relacionada à Matriz da *Aula Histórica*, de tal modo que, a didatização não inviabilizou o princípio ontológico da natureza do professor-pesquisador.

O princípio ontológico do professor-pesquisador reside na realização do processo de produção do conhecimento histórico com os estudantes como um processo de ter acesso ao conhecimento, exigindo do professor a incorporação das relações existentes entre a cultura juvenil e a cultura histórica e, entre a cultura juvenil, cultura histórica e cultura escolar, ou seja, o professor precisa estar atento à condição juvenil, à cultura e à vida cotidiana de seus estudantes.

Nessa direção, o estudo exploratório realizado em meados de 2019 com jovens estudantes do Ensino Médio, revelou aspectos da cultura do jovem relacionados à sua vida cotidiana e em relação à cultura histórica disponível na *Web*, revelou ainda, aspectos de sua vida escolar, das relações que os estudantes estabelecem com o ensino de história, bem como, a pertinência do conteúdo substantivo da Guerra do Paraguai. Além disso, ao sinalizar que 60% dos jovens estudantes do Ensino Médio possuíam amplo acesso à internet, o estudo forneceu elementos que apontaram para a viabilidade da utilização do ensino remoto na realização do estudo principal, o qual, devido a suspensão do ensino presencial em função da pandemia de COVID-19. O estudo também demonstrou a credibilidade que os jovens estudantes conferem à História ensinada pelo professor, justificando assim a opção pela metodologia da pesquisa-ação, que neste estudo, foi relacionada à *Aula Histórica*.

A maneira como a pesquisa-ação foi concretizada nesta investigação, pautando-se pelos princípios da colaboração, da reflexão crítica e envolvimento dos

participantes, contemplou a perspectiva de valorização das ações dos sujeitos, conforme defendido pelo estruturista Christopher Lloyd (1995), de modo que, possibilitou a explicitação e análise das ações dos estudantes e das interações entre estudantes e o professora/pesquisadora, entre o estudante e a cultura histórica disponível na *web* e, entre os próprios estudantes.

O estudo principal realizado por meio de aulas virtuais, se ancorou no percurso teórico-metodológico da *Aula Histórica* (SCHMIDT, 2016; 2020), ou seja, na investigação das carências e interesses; trabalho com fontes históricas, construção de narrativas históricas em forma de desenho e metacognição.

As gravações das aulas, as anotações e percepções da professora/pesquisadora foram descritas e analisada à luz da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2010a, 2012, 2014, 2015) e dos princípios epistemológicos da Matriz da *Aula Histórica* de Maria Auxiliadora Schmidt (2020).

Nos relatos do processo de seleção de fontes históricas, observou-se que os estudantes se guiaram pelos seguintes critérios: gosto pessoal pelo tipo de fonte; segurança e confiabilidade do caderno escolar; conhecimentos já construídos e; carências e interesses sobre o conteúdo substantivo. Percebeu-se, também, que a maioria dos estudantes utilizou mais de um critério.

O trabalho com fontes históricas, se ancorou na proposta de Cainelli e Schmidt (2010), contemplando a identificação, interpretação e comentário da fonte, no qual, foi possível perceber que ao problematizar e interpretar as fontes históricas, os estudantes mobilizam conhecimentos que estão para além da fonte em questão, como por exemplo, conhecimentos já construídos ao longo da vida escolar ou apreendidos de outras fontes, com as quais teve contato durante o processo de seleção. Também se percebeu a importância da interação dos estudantes com os colegas e com a professora/pesquisadora.

Tais observações, apontaram o diálogo da pesquisa com as categorias da cultura escolar (FORQUIN, 1993) e da cultura juvenil (SNYDERS, 1988). Segundo Snyders, cabe à cultura escolar, relacionar a cultura juvenil à cultura elaborada a partir do acolhimento de suas demandas, dando significado ao que é vivido através dos conhecimentos sistematizados historicamente e, portanto, produzindo satisfação, ou nas palavras do autor, alegria.

Além destas categorias, esta pesquisa sobre a Aprendizagem Histórica se fundamentou nas categorias de cultura histórica, consciência histórica e narrativas

históricas, cuja centralidade reside na atribuição de sentidos, ou seja, na relação entre a vida prática e a ciência.

Essa relação se articula no reconhecimento das carências e interesses dos estudantes, na problematização e interpretação das fontes históricas, retornando à vida prática pelas narrativas históricas, assim, atribuindo sentidos e guiando as ações, uma vez que, ao aproximar o passado, o presente e o futuro e orientar temporalmente os sujeitos, a consciência histórica se constitui como um processo de Aprendizagem Histórica que se expressa na e pela narrativa histórica. (RÜSEN, 2010a; 2012; 2014; 2015).

Entendidas como estratégias de comunicação e síntese, as narrativas históricas, podem ser expressas sob diferentes linguagens, inclusive pelo desenho.

As narrativas históricas são constituídas por três elementos: conteúdo, que é a experiência do passado apresentada nos conteúdos substantivos; a forma, que é a maneira como interpretamos o passado; e a função que são os significados dados ao conteúdo, para orientar a vida prática. Esses elementos, constituem a dimensão cognitiva da cultura histórica. (RÜSEN, 1994, 2010c, 2015).

A cultura histórica considera três dimensões de atribuição de sentido da consciência histórica: a dimensão política das memórias históricas na legitimação de organizações políticas e institucionais; a dimensão cognitiva da percepção, interpretação e orientação, responsáveis pela regulação das operações cognitivas da consciência histórica; e a dimensão estética da cultura histórica, na qual as memórias históricas, aparecem nas criações artísticas produzidas pela percepção, interpretação e orientação, permitindo o passado, tornar-se presente.

Nesse sentido, o processo de produção de narrativas históricas, descrito e analisado no estudo principal, fundamentou-se na observação e compreensão do processo de Aprendizagem Histórica que resultou na elaboração de uma narrativa histórica em forma de desenho.

A observação da presença dos elementos da dimensão estética e das operações da dimensão cognitiva no processo de construção das narrativas dos jovens estudantes, demonstrou que o desenho não é uma imagem em si, mas um significado, em que pesam as relações entre a forma e a função.

Nessa perspectiva, o desenho foi entendido como a expressão da internalização do passado, que o sujeito relaciona consigo mesmo e com o presente e, expressa pela narrativa histórica, ou seja, como uma maneira de didatizar

iconograficamente a narrativa histórica, estabelecendo uma analogia entre o desenho e o conteúdo.

Os elementos observados no processo de construção das narrativas históricas, em forma de desenho, indicaram que o desenho expressa a consciência histórica ao articular a cultura histórica à cultura juvenil.

Também foi possível perceber, a partir da perspectiva de Rüsen (1994), para o qual a dimensão estética da consciência histórica segue regras próprias e as operações cognitivas relacionam os argumentos das fontes com elementos da cultura juvenil, imprimindo o estético no histórico, que as narrativas em forma de desenho, elaboradas pelos jovens estudantes que participaram da pesquisa, estabeleceram a relação dialética entre a consciência histórica e a cultura histórica.

Em suma, o processo de construção de narrativas históricas em forma de desenho, a partir da metodologia da *Aula Histórica*, evidenciou a articulação entre a cultura juvenil e os processos cognitivos da Aprendizagem Histórica, partindo da vida prática e a ela retornando.

Esta pesquisa teve como objetivo observar as relações entre cultura histórica, consciência histórica e a cultura juvenil no processo de construção de narrativas históricas em forma de desenho, contribuindo assim com as reflexões sobre a epistemologia da Didática da História e valorização do desenho como narrativa no ensino de História.

Pesquisas que considerem a investigação dos processos de aprendizagem e a produção de desenhos, com outras construções metodológicas, que não sejam os percursos da pesquisa-ação onde o professor é também o pesquisador e interage com os participantes, pesquisas que investiguem a produção de narrativas históricas, a partir de fontes históricas selecionadas pelo pesquisador, assim como, pesquisas que considerem as diferentes linguagens narrativas, poderão enriquecer o debate.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. C. Representações sociais e a construção da consciência histórica. In: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. **Atas da VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica.** Curitiba, UTFPR, 2007. v.1. p.140-150.

AZAMBUJA, Luciano de. **Jovens alunos e aprendizagem histórica.** Perspectivas e princípios metodológicos a partir do trabalho com a canção popular. 2013. 557 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias. **A narrativa como ensaio para aprendizagem da História:** arte e ficção na constituição do tempo e de si. 2016. 169 p. (Dissertação) Mestrado em História Social. Centro de Didática da História e Ensino de História, Escola de História. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriação da explicação histórica.** Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2000. 308 p. (Tese de doutorado).

BARCA, Isabel. Educação: uma nova área de investigação. In: **Revista da Faculdade de Letras.** III Série, V. 2. Porto: 2001. p.13-21. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun., 2007.

BARCA, Isabel. Consciência Histórica de Jovens: Identidade, Mudança em História e Sentidos para Vida. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional.** Dossiê: Consciência Histórica e Ensino de História, Curitiba, v. 9, n. 21, p. 86-107. Jan./abr./2014. Disponível em: <<https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/361/347>>. Acesso em: 18. jun. 2018.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In: BARCA, Isabel. **Pensamento Histórico e Consciência Histórica: Teoria e Prática.** Thiago Augusto Divardim de Oliveira (Org.). Curitiba: W.A. Editores, 2018. 264 p.

BARCA, I.; GAGO, M. Usos de narrativa em História. In: MELLO, M. C.; LOPES, J. M. **Narrativas históricas e ficcionais. Recepção e produção para professores e alunos.** Braga: Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <<http://repository.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/653/1/Isabel.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, 16 dez. 1990 – ECA. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**. [online]. v. 44, p. 1-16, 2008. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7315117>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

CALDAS, Camila Chueire. **Religiões de matriz africana como um tema controverso: diálogos possíveis entre cultura histórica e a cultura escolar**. 2019. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3^a ed. 2^a reimpr. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

COUTINHO, L. M; QUARTIERO, E. M. Cultura, mídias e identidades na Pós-modernidade. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 27, n. 1, jan./jun. 2009, p. 47-68. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p47/12290>>. Acesso em: 22 out. 2020.

CURITIBA. Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano. Volume V. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação, 2016.

DORATIOTO, Francisco Fernando Monteoliva. História e Ideologia: a produção brasileira sobre a Guerra do Paraguai. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [En ligne], Colloques, mis en ligne le 13 janvier 2009, consulté le 10 octobre 2019. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/nuevomundo/49012>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

DORATIOTO, Francisco Fernando Monteoliva. Maldita guerra: uma nova história da Guerra do Paraguai. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DOURADO, Maria Teresa Garritano. Tropas femininas em marcha. **Nossa História**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 13, p. 41, nov. 2004.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela**: Sociología de la experiencia escolar. Espanha: Editorial Losada, 1998.

EISNER, E.W. El ojo ilustrado. In: **Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidós, 1998.

EPSTEIN, Terrie/ PECK, Carla. **Research on Teaching and Learning Difficult Histories: Global Concepts and Contexts.** New York: Hunter College/City University of New York, 2015 (Caderno de Resumos).

FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França. **Revista Tempo e Argumento.** Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014224/3067>>. Acesso em: 26 set. 2020.

FERTIG, André Átila; SACCOL, Tassiana Maria Parcianello. A Guerra do Paraguai nos livros didáticos de história do Brasil: uma análise de obras publicadas entre 1900-1960. **Aedos:** Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online), v. 3, p. 166-180, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/12778/9172>>. Acesso em: 22 set. 2018.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. (Série Educação: Teoria & Crítica). Disponível em: <<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1899/1870>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Danilo Ferreira da; GERMINARI, Geysa Dongley. **História difícil e etnocentrismo: o ensino de história e o genocídio de Ruanda na web.** Antiteses, [S.I.], v. 11, n. 22, p. 533-552, jan. 2019. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/35078>>. Acesso em: 12 set. 2020.

FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012

FRONZA, Marcelo. As investigações sobre a aprendizagem histórica dos jovens no campo de pesquisa da Educação Histórica presentes em revistas virtuais. **Pensar a Educação em revista.** Educação e Consciência Histórica. Ano 3, v.3, n.4 out-dez/2017. p.3-29. Disponível em: <<http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2018/01/Artigo-corrigido.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

GERMINARI, Geysa Dongley. **A história da cidade, consciência histórica e identidade de jovens escolarizados.** 2010. 186 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; MESQUITA, Ilka Miglio de. **ENSINO DE HISTÓRIA COM QUESTÕES SENSÍVEIS. Pensar a Educação em Revista.** Florianópolis/Belo

Horizonte, ano 6, vol. 6, n. 2, jun-ago 2020. 18 p. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2020/10/Texto_EnsinoHistoria.pdf>. Acesso em: 23 nov.20

GONÇALVES, Rita de Cássia. O Passado e a História Difícil para o Ensino e Aprendizagem da História. **Antíteses**, v.11, n. 22, jul./dez., 2018, págs. 559-581. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6805705>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Liber Livro: 2008.

JULIÁ, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, UNICAMP, n.01, p.09-44, jan./jun., 2001.

KMIECIK, D. S. Aprendizagem Histórica: as narrativas históricas de jovens estudantes sobre a Guerra do Paraguai. In: **PARANÁ**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica, 2016. Curitiba: SEED/PR. V. 2. 2018. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_hist_ufpr_danielesikora.pdf>. Acesso em: 15 jun. 19.

KMIECIK, D. S. Reflexões sobre Aprendizagem Histórica: Um estudo das narrativas históricas de jovens estudantes sobre a Guerra do Paraguai. In: **PARANÁ**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016. Curitiba: SEED/PR. V. 1. 2018b. (Cadernos PDE). Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/.../2016_artigo_hist_ufpr_danielesikora.pdf>. Acesso em 15 jun. 19.

KMIECIK, D. S. Aprendizagem Histórica: As mulheres nas narrativas históricas de estudantes sobre a Guerra do Paraguai. IN: **Anais do X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada do Ensino de História e Educação**. Porto Alegre: Faced UFRGS, 2018c. p. 1257-1270. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/anais-perspectivas-do-ensino-de-historia/>>. Acesso em 31 jul. 2019.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.) Perspectivas em educação histórica. **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history in the classroom**. Washington (DC): National Academy Press, 2005. Disponível em: <<https://www.nap.edu/read/11100/chapter/3#61>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

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

LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, Isabel. (Org.). Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. **Actas das 7ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2008. p. 11-32.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. Tradução: Lucas Pydd Nuchi. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016 (Original em inglês: LEE, Peter. Historical literacy and transformative history. 2011). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200107&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 fev. 2018.

LOURENÇATO, Lidiane Camila. **A consciência histórica dos jovens-alunos do Ensino Médio: uma investigação com a metodologia da educação histórica.** Dissertação (Mestrado em Educação), 2012, 125p. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

LOURENÇATO, Lidiane Camila. **A juventude frente a história: embates entre as propostas de documentos oficiais para o ensino médio e o significado da história como disciplina escolar.** Tese (Doutorado em Educação), 2017, 266 p. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

LOURENÇATO, Lidiane Camila. A orientação temporal e o pensamento histórico dos jovens alunos. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e diálogo social.** Natal, 22-26 de julho de 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364739939_ARQUIVO_ArtigoCompleto-LidianeCamilaLourençato.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2018.

LLOYD, Christopher. **As estruturas da história.** Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

LOPEDOTE, Maria Luiza Galle. Imaginando o passado... A construção de desenhos como forma de aproximar os alunos do “outro”, distante no tempo e no espaço. **História & Ensino**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 211-227, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/18100>>. Acesso em: 27 set. 2017.

MAFRA, Lilian de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários da pesquisa: perspectivas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-136.

MALTA, D. C. et al. A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal, 2020. **Epidemiologia e Serviço de Saúde [online].** 2020, vol.29, n.4, Epub Sep 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ress/v29n4/2237-9622-ress-29-04-e2020407.pdf>>. Acesso em 07 nov. 2020.

MARGULIS, M. URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra.** 2ª ed. Buenos Aires: Biblios, 2000.

MARTINS, Estevão de Rezende. Cultura, História, Cultura Histórica. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 14, n. 25, jul./dez. 2012. p. 63-82.

McKAY, J.; MARSHALL, P. The Dual Imperatives of Action Research. **Information Technology & People**, v. 14, n. 1, p. 46-59, 2001. Disponível em: <<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09593840110384771/full/html>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

MEIRELLES, Victor. **Combate Naval do Riachuelo**. Altura: 491 pixels. Largura: 800 pixels. 72 dpi. 24 BIT. Formato: JPG. Disponível em: <http://imagenshistoricas.blogspot.com.br/2010/02/barcos.html> Acesso em: 10 jun. 2020.

NEVES, Juliane Nascimento das. **Educação histórica e educação escolar indígena**: como as crianças e jovens estudantes da etnia Mbyá Guarani se relacionam com a “história difícil”. 2018. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, A. (org.) **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O Sujeito Discursivo Contemporâneo: um exemplo. In: **II SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso**, 2005, Porto Alegre. Anais. UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/CONFERENCIA/EniOrlandi.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PARANÁ. Decreto nº. 4.482, de 14 de março de 2005. Implantado o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor no nível III da carreira. Diário Oficial do Estado do Paraná, n. 6933, 14 mar. 2005. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=iniciarProcesso&tipoAto=11&orgaoUnidade=1100&retiraLista=true&site=1>> Acesso em: 20 set. 2019.

PARANÁ. Documento Síntese PDE. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED: Curitiba, 2012.

PARANÁ. Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Diário Oficial do Estado do Paraná. Curitiba, PR, 15 mar. 2004. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>. Acesso em: 20 set. 2019.

PARANÁ. Lei Complementar 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme específica. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, PR, n. 8262, 14 jul. 2010. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>>. Acesso em: 20 set. 2019.

PARANÁ. Resolução GS/SEED nº 406 de 1 de fevereiro de 2018. Institui procedimentos para realização de pesquisas acadêmicas e científicas na Secretaria de Estado da Educação do Paraná e unidades vinculadas. Diário Oficial do Paraná, Curitiba, 6 fev. 2018. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=190758&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em 20 set. 2019

PRATS, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Revista Educar**, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602006000400011> . Acesso em: 05 mar. 2019.

RIBAS. Cristina Elena Taborda. **A história difícil do Brasil**: contraponto entre o pensamento histórico, a consciência histórica de jovens quilombolas e os conteúdos curriculares. 2019. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica. Historia y cultura em los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2011.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **Pesquisa participante**. SP: Cortez Ed., 1986.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. IN: **Curículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131 – 147, Jul/Dez 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

RÜSEN, Jörn. "¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". **Cultura histórica**. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. 1994. Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26].

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/view/279>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica. 1ª reimpressão. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2010a. 194 p.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**: Teoria da História: Formas e funções do conhecimento histórico. 1ª reimpressão. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2010b. 160 p.

RÜSEN, JÖRN. **Reconstrução do passado**: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. 1ª reimpressão. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2010c. 188 p.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012. 232 p.

RÜSEN, J. Formando a Consciência Histórica – por uma didática humanista da História. In.: **Revista Antíteses**, Londrina, Vol.5, n.10, p.519-536, jul./dez. 2012b.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). 2 reimp. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História**. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd. (Orgs.). Curitiba: W.A. Editores, 2015. 161 p.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz; STARLING, Heloisa Maria Murgel. As sete maiores vergonhas do Brasil. **Revista TRIP**, São Paulo, 2 jun. 2015. Disponível em: <<https://revistatrip.uol.com.br/trip/as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-schwarcz-e-heloisa-starling>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

SALLES, André Mendes. **O conhecimento escolar Guerra do Paraguai em livros didáticos e na fala de professores de história de escolas da educação básica, no Brasil e Paraguai**. Tese (Doutorado em Educação), 2017, 359 p. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

SALIBA, Elias Tomé. As imagens canônicas e o Ensino de História. In: SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene R. (Org.) **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p.434-452.

SANTOS, M. P. dos; CASTRO, C. B. de. As relações entre escola e cultura sob o olhar da sociologia da educação: uma abordagem sistêmica. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 2, n. 3, p. 69-78, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/18274>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. In: **Antíteses**. Londrina, V.5, n.10, jul./dez. 2012. p. 509-518. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14501>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014. p. 31-50.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da —burdening history: desafios para a educação histórica. **Mneme** – revista de humanidades, Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. Disponível em:

<<https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8094/6124>>. Acesso em: 4 set. 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. In: **Educar em revista** [online], Curitiba, 2016, n.60, p.17-42. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/46052>>. Acesso em 26 abr. 2018

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere**, Revista de História Intelectual, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017. Disponível em <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>. Acesso em 06 jan. 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Afinal, o que é Educação Histórica? Revista Ibero-Americana de Educação Histórica. **RIBEH**, v.01, n. 01, p. 07-31, Ago-Dez/2018. Disponível em: <https://aipedh.files.wordpress.com/2019/07/ribeh_v.1_n.1.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa; MIRALLES, Pedro. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. **Antiteses**, [S.I.], v. 11, n. 22, p. 484-492, dez. 2018. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/35763>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da Consciência Histórica e da Aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**. v. 12, n. 1, 2018, p. 81-96. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1945>>. Acesso em: 13 mai. 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. **Educar em Revista**, [S.I.], p. 11-31, mar. 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5550>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

SILVA, Sílvia Manuela Ribeiro da. **A exploração dos desenhos e dos mapas mentais nas aulas de história e de geografia**. 2012. 86 p. (Dissertação) Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Universidade do Minho – Instituto de Educação. Braga-PT, 2012.

SNYDERS, G. **A Alegria na Escola**. São Paulo, Editora Manole, 1988.

SOUZA, Eder Cristiano de. **Cinema e educação histórica**. Jovens e sua relação com a história nos filmes. 2014. 318 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SOUZA, Éder Cristiano de. Cultura histórica, identidades e fronteira: Perspectivas de estudantes e professores brasileiros e paraguaios sobre a Guerra do Paraguai.

Anais do XV Encontro Regional de História, Curitiba, UFPR, não p., 26 a 29 jul. 2016. Disponível em:

<http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1467221705_ARQUIVO_ArevoltadoContestadoemSaladeAula-textoprincipal.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

SOUZA, Eder Cristiano de. Aprendizagem conceitual e/ou orientação temporal? Indagações e apontamentos da (à) Educação Histórica. **Anais do VIII Congresso Internacional de História**. v. 8. Out/2017, p. 3045-3054. Disponível em: <<http://www.cih.uem.br/anais/2017/trabalhos/3495.pdf>>. Acesso em 14 mar. 2019.

TAUNAY, Alfredo D'Escagnolle. A Retirada da Laguna. Tradução de: Ramiz Galvão. 3^a ed. Brasília: Senado Federal, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**. [online]. vol.3 1, n. 3, 2005. p. 443-466. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci_abstract&tlang=pt>. Acesso em: 7 set. 2018.

TORAL, André Amaral de. A participação dos negros escravos na guerra do Paraguai. **Estudos Avançados**, v. 9, n. 24, 1995, p. 287-296. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8880>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

URBAN, Ana Cláudia. **Metodologia do Ensino de História**: Sobre a análise das Narrativas. Universidade Federal do Paraná, 2016. Materiais das aulas do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

VIEIRA, Jucilmara Luiza Loos. **Cultura histórica e cultura escolar**: diálogos entre a iconografia pictórica histórica e o ensino de história. 2015. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

VON BORRIES, Bodo. **Jovens e consciência histórica**. Orgs. e trad. Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nuchi. Curitiba: W. A. Editores, 2016. 150 p.

WILLIAMS, R. **La Larga Revolución**. Bueno Aires: Nueva Visión, 2003.

WILLIAMS, R. **A cultura é de todos** (Culture is Ordinary), 1958. Tradução Maria Elisa Cevasco, disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/68474445/A-Cultura-e-Ordinaria1>>. Acesso em 20 jan. 2018.

WILLIAMS, R. Cultura e materialismo. Tradução André Glaser. São Paulo: Ed. Unesp, 2011. 420 p.

APÊNDICE 1 - ESTUDO EXPLORATÓRIO

Questionário – Estudante

Identificação

Idade: _____ anos

Sexo: Masculino Feminino

Série: _____

Sobre você e o mundo da informação.

1) Você acessa a Internet diariamente?

 Sim Não

2) Se você usa a internet diariamente, durante quanto tempo utiliza internet por dia? (se você trabalha, não considere o tempo usado no emprego)

 menos de 1 hora de 1 a 3 horas
 de 3 a 5 horas mais de 5 horas

3) Que uso você faz da internet. Enumere as alternativas atribuindo uma escala de 1 a 5, sendo que 1, se refere ao maior uso.

- notícias gerais
 trabalhos e pesquisas escolares
 redes sociais (facebook, twitter, whatsapp, Instagram)
 jogos
 vídeos diversos no youtube

Sobre você e a História.

Responda e argumente, de acordo com a sua experiência de estudante.

4) Além da escola, é possível aprender História em outros lugares?

 Não SimEm quais lugares?

5) Em sua opinião, para que serve a História que é ensinada na escola?

6) Descreva uma aula de História que você se recorda e que chamou sua atenção.

7) Você vê alguma relação entre a História ensinada na escola e a História que é vivida por você?

8) Se você pudesse dar alguma sugestão, como você acha que deveria ser o ensino de História?

9) Enumere usando uma escala de 1 a 6, sendo que 1 se refere a História que você mais acredita.

- ensinada pelo professor.
 que esta nos livros didáticos.
 que esta nos museus.
 que esta na internet (youtube, Wikipédia, facebook e outros).
 que esta nos documentos, artefatos, fotografias, diários e objetos.
 que esta nos filmes, obras literárias e músicas.

Sobre você e o conteúdo.

10) Durante a sua vida escolar, você estudou sobre guerras. Você percebe diferenças e semelhanças entre as guerras do passado e as guerras que acontecem na atualidade? Justifique.

11) Você já leu/ouviu/viu alguma informação relacionada à Guerra do Paraguai? O que lembra sobre esta guerra? (países envolvidos, período em que aconteceu, onde aconteceu, causas, batalhas e combates, consequências e outros)

12) As fontes históricas a seguir, se relacionam com a Guerra do Paraguai. Leia com atenção:

As mulheres que acompanhavam a coluna, contadas em número de 71, iam a pé, com exceção de duas montadas em bestas; quase todas levavam ao colo crianças de peito ou pouco mais velhas. Apontava-se uma delas como heroína. Obstinando-se furiosamente um paraguai em arrancar-lhe o filho, ela apanhou de um salto uma espada caída no chão e matou ali mesmo o assaltante. (TAUNAY, 2011, p. 94).

Além de sofrerem violências sexuais, viviam aterrorizadas com a possibilidade de degola, forma de execução usada pelo inimigo. Precisavam plantar, lavar, cozinhar e transportar mercadorias para as tropas paraguaias ali estacionadas. Passavam fome e frio e eram mantidas a ferro como castigo. Essas informações constam nas respostas dadas à polícia, em 1865, por 14 homens que haviam conseguido fugir do local tomado pelos paraguaios. (DOURADO, 2004, p. 41).

A preta Ana, mulher de um soldado, prevenira os cuidados da administração militar nesta obra caridosa. Colocada durante o combate no meio do quadrado do 17º, ela se desvelara com todos os feridos, tirando ou rasgando das próprias roupas o que faltava para os curativos e ligaduras. (TAUNAY, 2011, p. 94).

Azevedo Pimentel cita uma Florisbela que, ao acompanhar o 29º Corpo de Voluntários da Pátria, participava dos combates pegando a carabina do primeiro homem que caía ferido e, findada a luta, ia ajudar no hospital. (DORATIOTO, 2002, p.189-190).

Estas fontes históricas apresentam um fato importante da Guerra do Paraguai, a presença das mulheres. Com base nas fontes indicadas acima, escreva uma narrativa histórica sobre como foi a presença feminina na Guerra do Paraguai.

Fontes:

DORATIOTO, Francisco Fernando Monteoliva. *Maldita guerra: uma nova história da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DOURADO, Maria Teresa Garritano. *Tropas femininas em marcha*. Nossa História, Rio de Janeiro, ano 2, n. 13, p. 41, nov. 2004.

TAUNAY, Alfredo D'Escagnolle. *A Retirada da Laguna*. Tradução de: Ramiz Galvão. 3ª ed. Brasília: Senado Federal, 2011.

APÊNDICE 2 – ESTUDO DE FONTES HISTÓRICAS

FONTES HISTÓRICAS

Profª. Daniele Sikora Kmiecik

O que são?

Chamamos de Fontes Históricas ou Documentos, todas as pistas e vestígios deixados pelos humanos que viveram no passado. Estudando as Fontes Históricas podemos conhecer e entender como os humanos viviam e como se relacionam uns com os outros. É através das Fontes Históricas que podemos conhecer e recontar um pouco da História da humanidade.

Como CLASSIFICAR uma Fonte Histórica?

1º Passo – Definir se a Fonte Histórica se apresenta de **FORMA** Primária ou Secundária.

FORMA PRIMÁRIA	FORMA SECUNDÁRIA
<ul style="list-style-type: none"> • É testemunha do passado; • Contemporânea ao fato; • Produzida na época do acontecimento histórico; • Informação de primeira mão; • Original. 	<ul style="list-style-type: none"> • É uma reconstrução do passado; • É uma explicação e/ou estudo do passado; • Informação de segunda mão; • Produzida após um estudo do acontecimento histórico.

2º Passo – Classificar a Fonte Histórica, conforme o seu **TIPO** (veja alguns exemplos).

TIPO MATERIAL	TIPO VISUAL	TIPO ORAL	TIPO ESCRITA
Utensílios, ferramentas, armas, roupas, máquinas, veículos, brinquedos, instrumentos, alimentos, construções, pinturas, esculturas, espaços artificiais e naturais, fenômenos naturais, restos mortais (humanos e animais), roupas, móveis, joias, moedas, sepulturas, monumentos e outros.	Imagens, pinturas, fotografias, filmes, caricatura, histórias em quadrinhos, charges, desenhos, vídeos, programas de televisão e outros.	Histórias contadas, entrevistas, gravações de voz, lendas contadas, programas de rádio e outros.	Cartas, testamentos, diários, poemas, jornais, mapas, biografias, decretos, leis, documentos, textos jurídicos e religiosos e outros.

3º Passo – Identificar qual é a **NATUREZA** da Fonte Histórica.

OFICIAL	DESCRÍÇÃO DA REALIDADE	DE OPINIÃO	RELIGIOSA
EXEMPLOS: Leis, regulamentos e discursos. QUESTÕES: Que órgão expediu o documento? Quem fez o documento? Quem assinou o documento? Para que foi feito? Diz respeito a quem ou a que?	EXEMPLOS: Textos de historiadores, fotos, narrativas orais e memórias. QUESTÕES: Quais as intenções do autor? Quais circunstâncias influenciaram o autor?	EXEMPLOS: Textos de imprensa, caricaturas, gravuras e propagandas. QUESTÕES: O autor quis contar um fato, defender um fato ou criticar um fato? O autor quis explicar as causas de um fato?	EXEMPLOS: Bíblia, Corão, imagens, pinturas religiosas, livros de rezas e lápidas. QUESTÕES: A qual religião pertence? Quem é o autor? Quais as relações com a divindade da religião em questão?

4º Passo – Identificar **ORIGEM, LOCAL, DATA, AUTOR** e **TEMA** (quando possível).

Como ESTUDAR uma Fonte Histórica?

Questões que podem auxiliar no estudo (investigação) de um Documento ou Fonte Histórica.

QUADRO DE EXPLICAÇÃO – DOCUMENTO / FONTE HISTÓRICA	
1)	A fonte procura revelar a verdade?
2)	A fonte é dirigida a um grupo de pessoas em particular?
3)	Com quais objetivos foi produzida a fonte histórica?
4)	Como a fonte apresenta a realidade da época?
5)	O que é realçado na fonte histórica? O que a fonte quer revelar?
6)	Há relação entre a data de produção e a data de divulgação da fonte?
7)	Quais eventos importantes ocorreram quando a fonte foi produzida ou publicada?
8)	Quais palavras explicam melhor a fonte?
9)	Quais conhecimentos permitem compreender melhor o sentido da fonte histórica?
10)	O que foi possível saber sobre o passado através desta fonte histórica?



APÊNDICE 3 – CRONOGRAMA / ESTUDO PRINCIPAL

Pesquisa: Aprendizagem Histórica

Grupo de Estudos.

- Não se tratam de aulas virtuais expositivas e sim de grupo de estudo, fundamentado na investigação de fontes históricas sobre a Guerra do Paraguai e construção de narrativas históricas.

Duração: agosto a setembro de 2020

Encontros virtuais: Quarta e Sexta às 9H, com duração entre 120 min.

Cronograma:

Semana 1 – 10 a 14 de agosto.

MEET 1: Conversa sobre o tema Guerra do Paraguai.

(Investigação das carências de orientação e interesses dos estudantes / Observações acerca dos conceitos de guerra e Paraguai)

MEET 2: Conversa sobre desenho, narrativa histórica e fontes histórica

(Percepções acerca da presença do desenho no cotidiano, na escola e nas aulas de história, desenho como narrativa histórica e retomada da metodologia da investigação de fontes históricas.)

-- Atividade para entregar próxima semana: Pesquisar, selecionar e investigar uma fonte histórica sobre a Guerra do Paraguai, para ser apresentada, debatida e estudada em grupo, na semana 2.

Semana 2 – 17 a 21 de agosto.

MEET 3: Apresentação de fontes selecionadas por 3 estudantes, estudo em grupo.

MEET 4: Apresentação de fontes selecionadas por 3 estudantes, estudo em grupo.

(Investigação de como se deu o processo de escolha das fontes histórica, que critério nortearam a seleção e o estudo das fontes, reações e compreensões do grupo à fonte histórica apresentada)

Semana 3 – 24 a 28 de agosto.

MEET 5: Apresentação de fontes selecionadas por 3 estudantes, estudo em grupo.

MEET 6: Apresentação de fontes selecionadas por 3 estudantes, estudo em grupo.

(Investigação de como se deu o processo de escolha das fontes histórica, que critério nortearam a seleção e o estudo das fontes, reações e compreensões do grupo à fonte histórica apresentada)

Se necessário: Com base nas carências observadas, proposição de 2 ou 3 fontes históricas complementares.

Semana 4 e 5 – 31 de agosto a 11 de setembro.

MEET 7: Narrativa Histórica.

Atendimento individual, dupla ou grupo (o que for mais confortável para o aluno), com duração de aprox. 60 min., durante o qual, o participante produzirá uma narrativa histórica em forma de desenho.

(Durante o processo, haverá interação da professora/pesquisadora com os estudantes e destes, entre si).

(Observação: A narrativa parte da fonte selecionada anteriormente pelo estudante? Considera uma fonte que foi tema de debate? O que o estudante quer expressar? Porque quer expressar? Como pretende fazer? Que ideias e recursos serão mobilizados?)

ANEXO 1 – TERMO DE CONCORDÂNCIA - ESCOLA

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO V da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada "**A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E O DESENHO COMO NARRATIVA HISTÓRICA: O CASO DA GUERRA DO PARAGUAI**", realizada por DANIELE SIKORA KMIECIK, sob o RG 5.918.760-0, nas dependências do COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA IRIA BORGES DE MACEDO está autorizada mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética da UNIVERSIDADE FEDERAL DOS PARANÁ.

Campo Magro, 26 de fevereiro de 2019.

GILSO SIKORA

[Diretor Institucional]

Gilso Sikora

Diretor

Res. 741/2016 - DOE 24/03/2016

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA

IRIA BORGES DE MACEDO

ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Rua Silvestre Jarek, 138 - Centro

Campo Magro - Paraná CEP 83535-000

Fone/Fax: (41) 3677-1623 (41) 3677-1522

e-mail: camgirilaborges@seed.pr.gov.br

site: www.camgirilaborges.seed.pr.gov.br

ANEXO 2 – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA – NRE/AMN



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA ÁREA METROPOLITANA NORTE
SETOR DE ARTICULAÇÃO ACADÊMICA

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que o NRE da Área Metropolitana Norte, vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), está de acordo com a condução do projeto de pesquisa intitulado **“A aprendizagem histórica e o desenho como narrativa histórica: o caso da Guerra do Paraguai”**, a ser realizado pela pesquisadora professora Daniele Sikora Kmiecik na nossa rede de ensino.

Estamos cientes de que os participantes serão estudantes de Ensino Médio, matriculados na instituição de ensino coparticipante, pertencentes à rede pública de ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 406/2018 – GS/SEED.

Informamos, ainda, que a pesquisadora apresentou a este NRE o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Paraná.

Atenciosamente,

DEBORA ZANCHETTIN DE SOUZA
Chefe / NREAMN
Dec. nº 1437/19
DIOE nº 10442 - 23/05/19

ANEXO 3 – TALE – ESTUDO EXPLORATÓRIO

1

2

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ESTUDO EXPLORATÓRIO

Título do Projeto: A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E O DESENHO COMO NARRATIVA HISTÓRICA: O CASO DA GUERRA DO PARAGUAI

Pesquisadoras Responsáveis: Dra. Ana Claudia Urban e Professora Danièle Sikora Kmicic

Local da Pesquisa: Colégio Estadual Professor Iria Borges de Macedo

O que significa ASSENTIMENTO?

Assentimento significa que você, jovem estudante, concorda em fazer parte de uma pesquisa. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer. Pode ser que esse TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informações ao participante:

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de investigar o desenvolvimento da consciência histórica de jovens estudantes, manifestadas em narrativas históricas em forma de desenho, tomando por referência o campo teórico da Educação Histórica e seus pressupostos.

Esta pesquisa é importante porque, a partir dela, será possível compreender como se manifesta a Aprendizagem Histórica, nas narrativas históricas realizadas na forma de desenho, ampliando a compreensão dos mecanismos adotados pelo pensamento histórico na construção e comunicação da aprendizagem, além de trazer para as aulas, novas possibilidades de relação com o ensino de História na perspectiva de assegurar uma aprendizagem significativa e efetiva.

Os benefícios da pesquisa estão relacionados a novas perspectivas para o ensino e para a aprendizagem da História e valorização da cultura jovem no espaço escolar.

O estudo será desenvolvido em contraturno escolar, no Colégio Estadual Professor Iria Borges de Macedo onde você se encontra regularmente matriculado. O estudo compreende duas atividades individuais, sendo a primeira o preenchimento de um questionário com questões objetivas e discursivas e a segunda, a realização de uma atividade discursiva. Estes materiais serão utilizados para fins de pesquisa, porém a sua identidade será preservada. Para isso, as pesquisadoras, substituirão seu nome por um código. Após 12 meses do fim da pesquisa, estes materiais serão incinerados.

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite participar da pesquisa, será necessário comparecer ao colégio, em contraturno escolar, uma única vez, em horário e dia marcado para responder um questionário com 12 questões que buscam identificar as relações estabelecidas com a

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]
Pesquisador Responsável ou quem apontou o TALE [rubrica]
Orientador [rubrica]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seções Humanas do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

História enquanto disciplina escolar, bem como, a familiaridade com algumas estratégias de ensinaprendizagem usadas nas aulas de História e realizar uma atividade discursiva a partir de imagens. O tempo estimado para a realização do questionário e da atividade é de 2 horas. A pesquisa não oferece nenhum risco direto ao participante, no entanto é possível que você sinta cansaço físico e mental, bem como, algum desconforto ou constrangimento na exposição de informações e opiniões.

A sua participação é voluntária. Caso opte por não participar não terá nenhum prejuízo em sua vida escolar.

Contatos para dívidas

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve entrar em contato com a pesquisadora Danièle Sikora Kmicic, através do e-mail: daniyikoska@yahoo.com.br; pelos telefones (41) 3677-1144 e (41) 99257-2229; bem como no próprio colégio, situado a Rua Silvestre Jarek, 138, Centro – Campo Magro/PR. Para contatar a Pesquisadora/Orientadora Dra. Ana Cláudia Urban, você poderá utilizar o e-mail claudiaurban@uel.com.br ou pessoalmente, em seu endereço profissional na UFPR, Campus Teixeira Soares, Rua Rockefeller nº 57 – Rebouças – 2º andar, sala 242, Curitiba/PR.

Se você tiver dúvidas como seus direitos como participante de pesquisa, você pode contar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seções Humanas (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com a pesquisadora responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi as informações apresentadas neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Campo Magro, _____ de _____ de 2019.

[Assinatura do(a) Participante]

[Assinatura da Pesquisadora]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seções Humanas do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 3323 660
na data de 16/05/2019.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seções Humanas do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seções Humanas do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 3323 660
na data de 16/05/2019.

ANEXO 4 – TCLE – ESTUDO EXPLORATÓRIO/RESPONSÁVEIS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTUDO EXPLORATÓRIO
(PAIS/EU) RESPONSÁVEL LEGAL)**

O(a) jovem estudante, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) pelas pesquisadoras Daniela Sikora Kniek (orientadora) e Professora Dra. Ana Claudia Urban (orientadora), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado: A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E O DESENHO COMO NARRATIVA HISTÓRICA: O CASO DA GUERRA DO PARAGUAI que pretende investigar o processo de aprendizagem histórica dos estudantes manifestada em narrativas históricas produzidas na forma de desenho em aulas de História.

Nos itens a seguir, se apresentam alguns esclarecimentos acerca da pesquisa:

- a) O objetivo principal da pesquisa é ampliar a compreensão dos mecanismos da cognição histórica e trazer para a sala de aula novas possibilidades de relação com o ensino de História na perspectiva de assegurar uma aprendizagem significativa e efetiva, para o estudante. Além disso, a pesquisa busca oferecer aos professores uma melhor compreensão, acerca das narrativas históricas elaboradas pelos estudantes.
- b) Caso o(a) Senhor(a) autorize, a participação do(a) jovem estudante sob sua responsabilidade nesta pesquisa, será necessário que ele(a) responda a um questionário, com questões semiestruturadas, que visam identificar as relações estabelecidas com a História enquanto disciplina escolar e a familiaridade com métodos e estratégias de ensino/aprendizagem usadas em aulas de História e realize uma atividade dissertativa a partir de algumas imagens.

c) Para tanto, o(a) jovem estudante, deverá comparecer no Colégio Estadual Professora Iria Borges de Macedo, onde se encontra regularmente matriculado(a), em data e local marcado, para responder ao questionário e realizar a atividade discursiva, o que levará aproximadamente 2 horas.

d) É possível que o(a) jovem estudante experimente algum desconforto como cansaço físico e mental e constrangimento na exposição de informações e opiniões.

e) A presente pesquisa não oferece risco direto ao estudante, a não ser desconfortos (ver item d). No entanto, é assegurado ao estudante, o direito de suspender sua participação na pesquisa, a qualquer momento.

f) Esta pesquisa busca trazer benefícios aos processos de ensino e aprendizagem que permeiam os ambientes escolares, buscando contribuir científicamente para a compreensão da aprendizagem histórica, na medida em que se propõe a trazer para os estudantes novas possibilidades de comunicação da aprendizagem onde os elementos da cultura sejam significados e valorizados e aos professores, elementos para a identificação da aprendizagem de seus estudantes.

g) As pesquisadoras Daniela Sikora Kniek (mestranda) e a Professora Dra. Ana Claudia Urban (orientadora desta pesquisa), responsáveis por este estudo e pelo tratamento das informações, poderão ser contatadas pelos endereços eletrônicos: danielsikora@yahoo.com.br (Daniela) ou claudiaurban@uol.com.br (Ana Claudia Urban). Se preferir outros mecanismos de comunicação poderá contatar a pesquisadora Daniela Sikora Kniek pelos telefones (41) 3677-1144 e (41) 99257-2229, bem como no próprio colégio.

2

Situado à Rua Silvestre Jarek, 138, Centro – Campo Magro/PR. Para contato a Pesquisadora/Orientadora Dra. Ana Claudia Urban, você poderá se dirigir ao seu endereço profissional na UFPR, Campus Teixeira Soares, Rua Rockefeller, nº 57 – Rebouças – 2º andar, sala 242, Curitiba/PR, para esclarecer eventuais dúvidas, durante ou após o encerramento do estudo.

h) A participação do(a) jovem estudante neste estudo é voluntária, portanto é possível desistir a qualquer momento e solicitar a devolução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas a este estudo são de conhecimento exclusivo das pesquisadoras. No entanto, as informações divulgadas em relatórios e publicações científicas preservarão a identidade dos participantes e a confidencialidade das informações, usando formas codificadas de identificação.

j) Os materiais obtidos – questionário e atividade discursiva - serão utilizados unicamente para essa pesquisa e serão incinerados decorridos 12 meses do término da pesquisa.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e(o) Senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação do(a) jovem estudante na pesquisa.

l) Quando os resultados foram publicados, não aparecerá o nome do(a) jovem estudante, e sim um código.

m) Dividas sobre os direitos do(a) menor estudante, como participante de pesquisa, você poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa a em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multidisciplinar e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 - Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendo a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação do(a) jovem estudante. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios dessa pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do(a) jovem estudante qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para o(a) jovem estudante.

Eu autorizo o(a) jovem estudante pelo qual sou responsável legal, a participar do estudo.

Campo Magro, _____ de _____ de 2019.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendo a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação do(a) jovem estudante. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios dessa pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do(a) jovem estudante qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para o(a) jovem estudante.

Eu autorizo o(a) jovem estudante pelo qual sou responsável legal, a participar do estudo.

Campo Magro, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) Responsável Legal

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Comitê de Ética em Pesq em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR Referência CEP/SD-B.nº 33223/10 na data de 16/05/2019
--

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]
 Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]
 Orientador [rubrica]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
 Rua Paixão Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240
 comete.caude@ufpr.br - telefone (41) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD-P.B.nº 33223/10
 Data da aprovação: 16/05/2019
 Padrão CEP/SD-P.B.nº 33223/10
 em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD-P.B.nº 33223/10

ANEXO 5 – TCLE – ESTUDO EXPLORATÓRIO

1

2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ESTUDO EXPLORATÓRIO

Você, **JOVEM ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO**, está sendo convidado(a) pelas pesquisadoras Danièle Sikora Knicick (orientadora) e Professora Dra. Ana Claudia Urban (orientadora), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado **A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E O DESSENHO COMO NARRATIVA HISTÓRICA: O CASO DA GUERRA DO PARAGUAI**, que pretende investigar o processo de aprendizagem histórica dos estudantes manifestada em narrativas históricas produzidas na forma de desenho em aulas de História.

Nos itens a seguir, se apresentam alguns esclarecimentos acerca da pesquisa:

- a) O objetivo principal da pesquisa é ampliar a compreensão dos mecanismos da cognição histórica e trazer para a sala de aula novas possibilidades de relação com o ensino de História na perspectiva de assegurar uma abordagem significativa e efetiva, para o estudante. Além disso, a pesquisa busca oferecer aos professores uma melhor compreensão, acerca das narrativas históricas elaboradas pelos estudantes.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder um questionário, com questões semiestruturadas, que visam identificar as relações establecidas com a História enquanto disciplina escolar e a familiaridade com métodos e estratégias de ensinolaprendizagem usadas em aulas de História, uma atividade dissertativa a partir de algumas imagens.
- c) Para tanto, você deverá comparecer no Colégio Estadual Professor Iria Borges de Macedo, onde você se encontra regularmente matriculado(a), em data e horário marcado, para responder ao questionário e realizar a atividade discursiva, o que levará aproximadamente 2 horas.
- d) É possível que você experimente algum desconforto como cansaço físico e mental e constrangimento na exposição de informações e opiniões.
- e) A presente pesquisa não oferece riscos diretos, a não ser desconfortos [ver item d]. No entanto, caso deseje, poderá suspender sua participação na pesquisa, a qualquer momento.
- f) Esta pesquisa busca trazer benefícios aos processos de ensino e aprendizagem que permeiam os ambientes escolares, buscando contribuir científicamente para a compreensão da aprendizagem histórica, na medida em que se propõe a trazer para os estudantes novas possibilidades de comunicação da aprendizagem onde os elementos da cultura jovem sejam significados e valorizados e aos professores, elementos para a identificação da aprendizagem de seus estudantes.
- g) As pesquisadoras Danièle Sikora Knicick (mestranda) e a Professora Dra. Ana Claudia Urban (orientadora) desta pesquisa, responsáveis por este estudo e pelo tratamento das informações, poderão ser contatadas pelos endereços eletrônicos: danielsikora@yahoo.com.br (Danièle) ou claudiaurban@uel.br (Ana Claudia Urban). Se preferir outros mecanismos de comunicação poderá contatar a pesquisadora Danièle Sikora Knicick pelos telefones (41) 3677-1144 e (41) 9925-2229 em qualquer horário e dia da semana ou em seu endereço profissional situado à Rua Silvestre Jatek, 138, Centro -

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFRJ.
Parecer CEP/SD-PB nº 3328660
na data de 16/05/2019.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Campo Magro - PR, CEP: 83535-000, de segunda-feira a sexta-feira, das 7h30 às 12h00 e Pesquisadora/Orientadora Dra. Ana Claudia Urban, na UFPR, Campus Taixeira Soares, Rua Rockefeller nº 57 – Rebouças – 2º andar, sala 242, Curitiba/PR, para esclarecer eventuais dúvidas, durante ou após o encerramento do estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária, e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá desistir a qualquer momento e solicitar a devolução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

- i) As informações relacionadas a este estudo são de conhecimento exclusivo das pesquisadoras. No entanto, as informações divulgadas em relatórios e publicações científicas preservarão a identidade dos participantes e a confidencialidade das informações, usando formas codificadas de identificação.
- j) Os materiais obtidos – questionário e atividade discursiva - serão utilizados unicamente para essa pesquisa e serão incinerados decorridos 12 meses do término da pesquisa.
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- l) Quando os resultados foram publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- m) Se liver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multidisciplinar e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 - Conselho Nacional de Saúde).

Eu _____ li esse Termo de Consentimento e comprehendo a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios desta pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Campo Magro, _____ de _____ de 2019.

[Assinatura do(a) Participante]

[Assinatura da Pesquisadora]

[Assinatura da Pesquisadora Principal/Orientadora]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
em Setores Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 3328660
na data de 16/05/2019.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

ANEXO 6 – TALE – ESTUDO PRINCIPAL

2

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ESTUDO PRINCIPAL

Título do Projeto: A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E O DESENHO COMO NARRATIVA HISTÓRICA: O CASO DA GUERRA DO PARAGUAI

Pesquisadoras Responsáveis: Dra. Ana Claudia Urban e Professora Danièle Sikora Kmiecik

Local da Pesquisa: Colégio Estadual Professor Ira Borges de Macedo

O que significa ASSENTIMENTO?

Assentimento significa que você, jovem estudante, concorda em fazer parte de uma pesquisa. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que este TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informações ao participante:

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de investigar o desenvolvimento da consciência histórica de jovens estudantes, manifestadas em narrativas históricas em forma de desenho, tomando por referência o campo teórico da Educação Histórica e seus pressupostos.

Esta pesquisa é importante porque, a partir dela, será possível compreender como se manifesta a Aprendizagem Histórica, nas narrativas históricas realizadas na forma de desenho, ampliando a compreensão dos mecanismosacionados pelo pensamento histórico na construção e comunicação da aprendizagem, além de trazer para as aulas, novas possibilidades de relação com o ensino de História na perspectiva de assegurar uma aprendizagem significativa e efetiva.

Os benefícios da pesquisa estão relacionados a novas perspectivas para o ensino e para a aprendizagem da História e valorização da cultura jovem no espaço escolar.

O estudo será desenvolvido no Colégio Estadual Professor Ira Borges de Macedo durante as aulas de História, durante quais, as pesquisadoras apresentarão propostas de investigação de fontes históricas, pesquisa bibliográfica, debates e discussões e construção de narrativas em forma de desenho. O estudo compreende a realização de atividades individuais e em grupo, para as quais estão previstas 8 horas/aula de atividades em sala de aula e mais, aproximadamente 8 horas para pesquisas bibliográficas a ser realizada no próprio domicílio. Durante as aulas em que acontecerá a intervenção pedagógica da pesquisa será realizada gravação de áudio e vídeo com a finalidade de auxiliar as pesquisadoras nos registros de observações e anotações. As gravações e os materiais escritos e os desenhos produzidos durante as aulas serão utilizados para fins de pesquisa, porém a sua identidade será preservada. Para isso, as pesquisadoras, substituirão seu nome por um código e em caso de uso de imagem da gravação de vídeo, seu rosto será coberto com uma taria. Imediatamente após o final das pesquisas, as gravações serão apagadas e os materiais escritos e os desenhos, serão贮inerados decorridos 12 meses do fim da pesquisa.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [assinatura]
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE [assinatura]
Orientador [assinatura]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite participar da pesquisa, será necessário comparecer as aulas de História e realizar as atividades sugeridas pelas pesquisadoras. A pesquisa não oferece nenhum risco direto ao participante, no entanto é possível que você sinta alguns desconfortos relacionados a cansaco físico e mental, bem como algum constrangimento relacionado as gravações e a exposição de informações e opiniões.

A sua participação é voluntária. Caso opte por não participar não terá prejuízo algum em sua vida escolar.

Contatos para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ela, você deve entrar em contato com a pesquisadora Danièle Sikora Kmiecik, através do e-mail: daniyksikora@yahoo.com.br, pelos telefones (41) 3677-1144 e (41) 98257-2229; bem como no próprio colégio, situado à Rua Silvestre Jarek, 138, Centro – Campo Magro/P.R. Para contatar a Pesquisadora/Doutoranda Dra. Ana Cláudia Urban, você poderá utilizar o e-mail claudiaurban@uol.com.br ou pessoalmente, em seu endereço profissional na UFPR, Campus Teixeira Soares, Rue Rockefeller nº 57 – Rebouças – 2º andar, sala 242, Curitiba/PR.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com a pesquisadora responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi as informações apresentadas neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Campo Magro, _____ de _____ de 2019.

[Assinatura do(a) Participante]

[Assinatura da Pesquisadora]

[Assinatura da Pesquisadora Principal/Orientadora]

Approved pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 33.28660
na data de 16/05/2015.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 33.28660
na data de 16/05/2015.

ANEXO 7 – TCLE – ESTUDO PRINCIPAL/RESPONSÁVEIS

2

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTUDO PRINCIPAL
(PAIS/E/OU RESPONSÁVEL LEGAL)**

O(a) jovem estudante, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a), pelas pesquisadoras Daniela Sikora Kmiciek (orientanda) e Professora Dra. Ana Claudia Urban (Pesquisadora responsável/Orientadora), do Programa de Pos-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E O DESENHO COMO NARRATIVA HISTÓRICA: O CASO DA GUERRA DO PARAGUAI, que pretende investigar o processo de aprendizagem histórica dos estudantes manifestada em narrativas históricas produzidas na forma de desenho em aulas de História.

Nos itens a seguir, se apresentam alguns esclarecimentos acerca da pesquisa:

- O objetivo principal da pesquisa é ampliar a compreensão dos mecanismos da cognição histórica e trazer para a sala de aula novas possibilidades de relação com o ensino de História na perspectiva de assessorar uma aprendizagem significativa e efetiva, para o estudante. Além disso, a pesquisa busca oferecer aos professores uma melhor compreensão, acerca das narrativas históricas elaboradas pelos estudantes.
- Caso o(a) Senhor(a) autorize a participação do(a) jovem estudante sob sua responsabilidade participará de uma intervenção pedagógica durante as aulas de História, nas quais serão implementadas estratégias de ensino que consideram a Aprendizagem Histórica a partir da realização de atividades com fontes históricas, pesquisa bibliográfica, debates e discussões e produção de narrativas históricas em forma de desenho.
- Para tanto, o(a) jovem estudante, frequentará normalmente as aulas no Colégio Estadual Professor Ira Borges de Macado, durante as quais serão propostas atividades acadêmicas como pesquisa bibliográfica, debates e discussões e produções escritas e em forma de desenho. Estão previstas 8 horasaulas para a aplicação da pesquisa em sala de aula e mais 8 horas de atividades de pesquisa a ser realizada no próprio domicílio.
- É possível que o(a) jovem estudante experimente algum desconforto como cansaco físico e mental e constrangimento na exposição de informações e opiniões, bem como, pode se sentir constrangido com a gravação (áudio e vídeo) das atividades realizadas em sala.
- A presente pesquisa não oferece risco direto ao estudante, a não ser desconfortos [ver item d]. No entanto, é assegurado ao estudante, o direito de suspender sua participação na pesquisa, a qualquer momento.
- Esta pesquisa visa trazer benefícios aos processos de ensino e aprendizagem que perpassam os ambientes escolares, buscando contribuir científicamente para a compreensão da aprendizagem histórica, na medida em que se propõe a trazer para os estudantes novas possibilidades de comunicação da aprendizagem onde os elementos da cultura jovem sejam significados e valorizados e aos professores, elementos para a identificação da aprendizagem de seus estudantes.
- As pesquisadoras Daniela Sikora Kmiciek (mestranda) e a Professora Dra. Ana Claudia Urban (orientadora desta pesquisa), responsáveis por este estudo e pelo tratamento das informações, poderão ser contatadas pelos endereços eletrônicos: danykikora@yahoo.com.br (Danielle) ou claudiaurban@uol.com.br (Ana Claudia Urban). Se preferir outros mecanismos de comunicação e aos estudantes, poderá contatar a pesquisadora Daniela Sikora Kmiciek pelos telefones (41) 989257-2229 e (41) 3677-.

1144 ou em seu endereço profissional situado à Rua Silvestre Jarek, 138 Centro - Campo Magro - PR. CEP: 83535-000. Para contatar a Pesquisadora/Orientadora Dra. Ana Claudia Urban, você poderá se dirigir ao seu endereço profissional na UFPR, Campus Teixeira Soares, Rua Rockefeller nº 37 – Rebouças – 2º andar, sala 242, Curitiba/PR, para esclarecer eventuais dúvidas, durante ou após o encerramento do estudo.

h) A participação do(a) jovem estudante neste estudo é voluntária, portanto é possível desistir a qualquer momento e solicitar a devolução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas a este estudo são de conhecimento exclusivo das pesquisadoras. No entanto, as informações divulgadas em relatórios e publicações científicas preservarão a identidade dos participantes e a confidencialidade das informações, usando formas codificadas de identificação.

j) Os materiais obtidos – textos, desenhos, gravações de áudio e vídeo – será utilizado unicamente para essa pesquisa, sendo que as gravações serão apagadas imediatamente após a finalização da pesquisa e os textos e desenhos, serão incinerados, decorrido 12 meses do término da pesquisa.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o(a) Senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação do(a) jovem estudante na pesquisa.

l) Quando os resultados foram publicados, não aparecerá o nome do(a) jovem estudante, e sim um código.

m) Se o(a) Senhor(a) tiver dúvidas sobre os direitos do(a) jovem estudante como participante de pesquisa, você poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Sérias Humanas (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multidisciplinar e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/2002 - Conselho Nacional de Saúde).

n) Autorizo (), Não autorizo (), o uso das gravações de áudio e vídeo do(a) jovem estudante para fins de pesquisa, sendo seu uso restrito como mecanismo auxiliar de registro das observações e anotações realizadas pelas pesquisadoras durante a pesquisa.

Eu _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação do(a) jovem estudante. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios desta pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do(a) jovem estudante a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para o(a) jovem estudante.

Eu autorizo o(a) jovem estudante pelo(a) qual sou responsável legal, a participar do estudo.

Campo Magno, _____ de _____ de 2019

[Assinatura do(a) Responsável Legal]

[Assinatura da Pesquisadora]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Sérias Humanas do Setor de Ciências da Saúde/UFR, Parecer CEP/SD-PB nº 33-23-660 na data de 16/01/2019 Q

Comitê de Ética em Pesquisa com Sérias Humanas do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP 80060-240
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | telefone (41) 3360-7259
cometica.saude@ufpr.br - telefone (41) 3360-7259

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]
Orientador [rubrica]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Sérias Humanas do Setor de Ciências da UFPR, Parecer CEP/SD-PB nº 33-23-660 na data de 16/01/2019 Q

ANEXO 8 – TCLE – ESTUDO PRINCIPAL

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ESTUDO PRINCIPAL

Você, **JOVEM ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO**, está sendo convidado(a) pelas pesquisadoras Daniela Sikora Kmiecik (orientanda) Professora Dra. Ana Claudia Urban (Pesquisadora responsável/Orientadora), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E O DESENHO COMO NARRATIVA HISTÓRICA: O CASO DA GUERRA DO PARAGUAI, que pretende investigar o processo de aprendizagem histórico dos estudantes manifestada em narrativas históricas produzidas na forma de desenho em aulas de História.

Nos itens seguir se apresentam alguns esclarecimentos acerca da pesquisa:

- a) O objetivo principal da pesquisa é ampliar a compreensão dos mecanismos da cognição na história e trazer para a sala de aula novas possibilidades de relação com o ensino de História na perspectiva de assegurar uma aprendizagem significativa e efetiva, para o estudante. Além disso, a pesquisa busca oferecer aos professores uma melhor compreensão, acerca das narrativas históricas elaboradas pelos estudantes.
- b) Caso você participe desta pesquisa, será necessário realizar as atividades acadêmicas proposta pela pesquisadora, durante as aulas de História, nas quais serão implementadas estratégias de ensino que consideram a Aprendizagem Histórica a partir da realização de atividades com fontes históricas, pesquisa bibliográfica, debates e discussões e produção de narrativas históricas em forma de desenho.
- c) Para tanto, você deverá frequentar normalmente as aulas no Colégio Estadual Professor Irla Borges de Macado, durante as quais serão propostas atividades acadêmicas como pesquisa bibliográfica, debates e discussões e produções escritas e em forma de desenho. Estão previstas 8 horas/aulas para a aplicação da pesquisa em sala de aula e mais 8 horas de atividades de pesquisa a ser realizada no próprio domicílio.
- d) É possível que você experimente algum desconforto como cansaço físico e mental, e constrangimento na exposição de informações e opiniões, bem como, pode se sentir constrangido com a gravação (áudio e vídeo) das atividades realizadas em sala.
- e) A presente pesquisa não oferece riscos diretos, a não ser desconfortos [ver item d]. No entanto, se desejar, poderá suspender sua participação na pesquisa a qualquer momento.
- f) Esta pesquisa visa trazer benefícios aos processos de ensino e aprendizagem que perpassam os ambientes escolares, buscando contribuir para a compreensão da aprendizagem histórica, na medida em que se propõe a trazer para os estudantes novas possibilidades de comunicação da aprendizagem que valorizem e signifiquem os elementos da cultura jovem e aos professores, elementos para a identificação da aprendizagem de seus estudantes.
- g) As pesquisadoras Daniela Sikora Kmiecik (mestrandona) e a Professora Dra. Ana Claudia Urban (orientadora dessa pesquisa), responsáveis por este estudo e pelo tratamento das informações históricas, na medida em que se propõe a trazer para os estudantes novas possibilidades de comunicação da aprendizagem que valorizem e signifiquem os elementos da cultura jovem e aos professores, elementos para a identificação da aprendizagem de seus estudantes.

2

Silvestre Jarek, 138, Centro – Campo Magro – Paraná – CEP 83535-000. Para contatar a Pesquisadora/Orientadora Dra. Ana Claudia Urban, você poderá se dirigir ao seu endereço profissional na UFPR, Campus Teixeira Soárez, Rua Rockefeller nº 57 – Rebouças – 2º andar, sala 242, Curitiba/PR, para esclarecer eventuais dúvidas, durante ou após o encerramento do estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária, e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá desistir a qualquer momento e solicitar a devolução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas a este estudo são de conhecimento exclusivo das pesquisadoras. No entanto, as informações divulgadas em relatórios e publicações científicas preservarão a identidade dos participantes e a confidencialidade das informações, usando formas codificadas de identificação.

j) Os materiais obtidos – textos, desenhos, gravações de áudio e vídeo – serão utilizado unicamente para essa pesquisa, sendo que as gravações serão apagadas imediatamente após a finalização da pesquisa e os textos e desenhos, serão incinerados, decorrido 12 meses do término da pesquisa.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados foram publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você poderá contar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multidisciplinar e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 - Conselho Nacional de Saúde).

n) Autorizo (), Não autorizo (), o uso das gravações de áudio e vídeo para fins de pesquisa, sendo seu uso restrito como mecanismo auxiliar de registro das observações e anotações realizadas pelas pesquisadoras durante a pesquisa.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e comprehendo a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios desta pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Campo Magro, _____ de _____ de 2019.
 [Assinatura do(a) Participante]
 Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR. Parecer CEP/SD-UEB nº 3328660 na data de 16/12/2015. q

[Assinatura da Pesquisadora]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR. Parecer CEP/SD-UEB nº 3328660 na data de 16/12/2015. q

[Assinatura da Pesquisadora Principal/Orientadora]
 Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]
 Pesquisador Responsável ou quem abriu o TCLE [rubrica]
 Orientador [rubrica]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
 Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240
 cometa.sauda@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
 Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240
 cometa.sauda@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259