

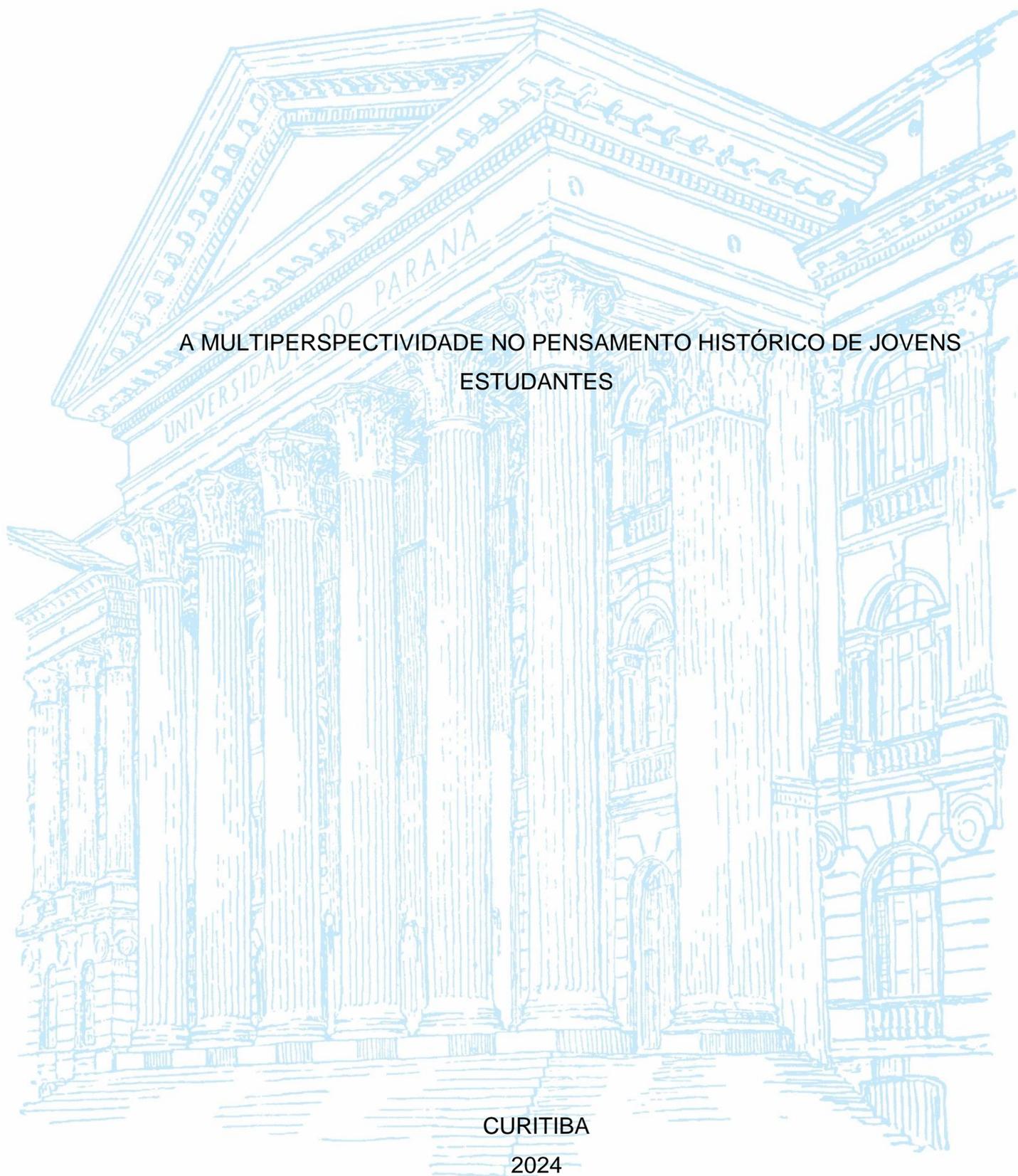
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LORENA MARQUES DAGOSTIN

A MULTIPERSPECTIVIDADE NO PENSAMENTO HISTÓRICO DE JOVENS
ESTUDANTES

CURITIBA

2024



LORENA MARQUES DAGOSTIN

A MULTIPERSPECTIVIDADE NO PENSAMENTO HISTÓRICO DE JOVENS
ESTUDANTES

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

CURTIBA

2024

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

Dagostin, Lorena Marques.

A multiperspectividade no pensamento histórico de jovens estudantes /
Lorena Marques Dagostin – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientadora: Profª Drª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

1. Educação – Estudo e ensino. 2. História – Estudo e ensino. I.
Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Rua Rockefeller, 57, Ed. Teixeira Soares, II piso - Bairro Rebouças, Curitiba/PR, CEP 80230-130
Telefone: - <http://www.ufpr.br/>

Ofício nº 32/2025/UFPR/R/ED/PPGE

Curitiba, 19 de fevereiro de 2025.

Assunto: **Alteração de nome.**

Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 23075.000310/2025-12.

Prezados,

Solicitamos a alteração do nome da doutoranda LORENA MARQUES DAGOSTIN BUCHTIK que passará a assinar LORENA MARQUES DAGOSTIN.

A defesa ocorreu em 30/09/2024 , porém não será possível alterar a ATA e o Termo de Aprovação, em virtude de um dos membros da banca ter falecido em 14/01/2025.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **MARCUS LEVY ALBINO BENCOSTTA, COORDENADOR(A) DE CURSO DE POS-GRADUACAO (PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM EDUCACAO) - ED**, em 19/02/2025, às 17:12, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida [aqui](#) informando o código verificador **7510678** e o código CRC **8EFA1C54**.



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

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **LORENA MARQUES DAGOSTIN BUCHTIK** intitulada: **A MULTIPERSPECTIVIDADE NO PENSAMENTO HISTÓRICO DE JOVENS ESTUDANTES**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, 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 doutora 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, 30 de Setembro de 2024.

Assinatura Eletrônica

02/12/2024 09:40:32.0

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT

Presidente da Banca Examinadora

22/10/2024 11:26:51.0

CRISTIANO NICOLINI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS)

22/10/2024 20:31:48.0

MARCELO FRONZA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO)

Assinatura Eletrônica

22/10/2024 12:32:18.0

ESTEVIÃO CHAVES DE REZENDE MARTINS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

Assinatura Eletrônica

23/10/2024 15:57:22.0

ANA CLAUDIA URBAN

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 - Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 406732

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 406732

AGRADECIMENTOS

Escrever esta tese foi, sem dúvida, uma jornada intensa e repleta de emoções. Ao longo desses quase cinco anos, tive o privilégio de contar com o apoio de pessoas maravilhosas que me incentivaram e ajudaram inúmeras vezes. Neste momento, gostaria de prestar uma pequena homenagem a elas.

Agradeço à Yuri Buchtik, por ter compartilhado a vida comigo durante este processo, com amor, paciência e incentivo. Nossa jornada em conjunto foi linda. Sou grata pelo passado que vivemos, pelo presente que agora nos permite trilhar caminhos independentes e pelo futuro que, embora incerto, carrego a expectativa de que seja repleto de alegrias e sucesso.

À minha mãe, Cleonice Barreto Marques, e aos meus irmãos, Henrique e Rodrigo Marques Dagostin, pelo amor, apoio incondicional e pela compreensão das minhas ausências durante esses anos. Amo vocês e valorizo tudo o que construímos como família.

Às minhas queridas amigas Bruna Vasconcelos, Renata Petrucci, Sarah Ribeiro, Stephanie Tassoulas, Vanessa Dorini e Vivian Korb, que, mesmo à distância, se fizeram presentes em minha vida e me apoiaram em todos os momentos, especialmente nos mais difíceis. A amizade de vocês é extremamente preciosa para mim e me fizeram entender não há limites de tempo ou espaço para nós.

Ao professor Ailton Morelli, sou grata por ter acreditado em mim desde a graduação, depois no mestrado, e por me incentivar a seguir para o doutorado. Obrigada por toda a paciência, gentileza, encorajamento e ensinamentos durante toda minha formação.

A todos os pesquisadores e professores do LAPEDUH, especialmente aqueles que compartilharam as dores e delícias dessa trajetória comigo: Cristina Ribas, Fábio Ferreira, Geovane de Oliveira, Geraldo Becker, Marcos de Oliveira, Max Pina, Sebastião Vilhena, Solange Nascimento e Thiago Miranda. Agradeço o acolhimento, a amizade e o apoio à minha pesquisa, sem vocês eu não teria chegado até o fim dessa jornada.

Aos professores membros da banca de qualificação e defesa — Ana Cláudia Urban, Cristiano Nicolini, Estevão Martins e Marcelo Fronza —, sou grata pela dedicação à minha pesquisa, pelas valiosas contribuições que me ofereceram e pelas palavras impulsionadoras.

À escola, aos professores e estudantes que participaram da pesquisa, agradeço a disponibilidade, esforço e compromisso durante todo o processo. Esta pesquisa não teria sido possível sem a participação de vocês. Muito obrigada.

À minha querida orientadora, Maria Auxiliadora Schmidt, carinhosamente chamada de Dolinha, dedico meus maiores agradecimentos por me receber em suas aulas como ouvinte e depois como orientanda. Também agradeço por compartilhar seu tempo e conhecimento de forma tão generosa comigo. Suas orientações e todo o direcionamento realizado ao longo dessa jornada foram fundamentais para a construção dessa tese e para minha formação como professora e pesquisadora. Ter a oportunidade de aprender com você é algo único na minha vida, do qual eu sempre terei muito orgulho. Obrigada por guiar, incentivar e inspirar este trabalho, acreditando em mim mesmo quando eu mesma não conseguia.

Por fim, a todos que contribuíram de alguma forma ao longo deste caminho, meus mais sinceros agradecimentos. Encerrar esta etapa é, para mim, um momento de grande alegria e gratidão, e levarei sempre comigo as lições e amizades que construí ao longo dessa jornada. Muito obrigada!

A ciência está longe de ser um instrumento perfeito de conhecimento.
É apenas o melhor que temos (Sagan, 2006, p. 45).

RESUMO

A pesquisa parte de alguns pressupostos advindo do fato de que, nas aulas de história, frequentemente surgem dúvidas e confusões entre as opiniões baseadas na memória ou na experiência e a fundamentação histórica realizada pelos historiadores, cuja tarefa é reconstruir o passado. Uma das causas do conflito pode ser devido à falta de compreensão sobre o funcionamento da ciência histórica, que é interpretativa, intersubjetiva e onde coexistem múltiplas perspectivas. Pois, a natureza interpretativa do conhecimento histórico resulta, em muitos casos, na supervalorização de seus elementos subjetivos e na conseqüente perda de credibilidade da historiografia. Portanto, uma das preocupações recentes no ensino de História diz respeito à demanda sobre como lidar com a multiperspectividade nas aulas, especialmente em um contexto de tentativas de padronização do ensino e das exigências de um mundo cada vez mais plural. Com base nesta temática e nos estudos sobre o pensamento histórico, o objetivo da investigação é compreender como os elementos da multiperspectividade são constitutivos da aprendizagem histórica, investigando o pensamento histórico de jovens estudantes e debatendo o lugar da perspectiva no conhecimento histórico, além de compreender seu significado para a Didática da História. O conceito de multiperspectividade foi compreendido a partir de três aspectos: com os diversos pontos de vista dos sujeitos históricos (multiperspectiva), com as perspectivas historiográficas (controvérsias) e com os diferentes pontos de vista dos sujeitos contemporâneos (pluralidade). Para alcançar esses objetivos, foi realizada uma síntese da literatura sobre o conceito de ponto de vista e sobre a interpretação histórica, abrangendo discussões sobre objetividade, subjetividade, intersubjetividade, além dos aspectos da multiperspectividade e do relativismo, estabelecendo diálogos entre esses conceitos e a aprendizagem histórica. Com base nos fundamentos discutidos, foi elaborada uma síntese teórico-metodológica sobre o lugar da interpretação histórica e da multiperspectividade na aprendizagem histórica. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada com professores de história e jovens estudantes, utilizando elementos da pesquisa-ação e da metodologia da Aula Histórica. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores e questionários aplicados a jovens estudantes de uma escola pública na região metropolitana de Curitiba-PR. A técnica de análise de dados empregou elementos da análise de conteúdo, com ênfase nos significados apresentados pelos participantes da pesquisa. Os resultados apontam para a identificação de jovens estudantes com as demandas dos sujeitos históricos do passado, bem como para a expressão espontânea de seus pontos de vista. Os jovens estudantes reconhecem que as controvérsias históricas surgem tanto de questões objetivas quanto subjetivas, atribuindo a este último aspecto um peso maior na existência de diferentes narrativas historiográficas, sendo, portanto, necessária a inclusão na aprendizagem histórica dos aspectos objetivos do conhecimento histórico e subjetivos dos sujeitos históricos, historiadores, professores e estudantes, além de se considerar as demandas da vida prática dos estudantes como fatores que influenciam a aprendizagem.

Palavras-chave: Didática da História; Educação Histórica; multiperspectividade; interpretação; pensamento histórico.

ABSTRACT

The research is based on several assumptions arising from the fact that, in history classes, doubts and confusions often arise between opinions based on memory or experience and the historical foundation provided by historians, whose task is to reconstruct the past. One of the causes of this conflict may be due to a lack of understanding about how historical science works, which is interpretative, intersubjective, and where multiple perspectives coexist. The interpretative nature of historical knowledge often results in the overvaluation of its subjective elements and the consequent loss of credibility in historiography. Therefore, one of the recent concerns in History teaching relates to the challenge of how to address multiperspectivity in the classroom, especially in the context of attempts to standardize education and the demands of an increasingly plural world. Based on this theme and studies on historical thinking, the objective of this investigation is to understand how elements of multiperspectivity contribute to historical learning, by examining the historical thinking of young students and debating the role of perspective in historical knowledge, as well as understanding its significance for History Didactics. The concept of multiperspectivity was understood through three aspects: the various viewpoints of historical subjects (multiperspective), historiographical perspectives (controversies), and the different viewpoints of contemporary individuals (plurality). To achieve these objectives, a synthesis of the literature on the concept of viewpoint and historical interpretation was conducted, covering discussions on objectivity, subjectivity, intersubjectivity, as well as aspects of multiperspectivity and relativism, establishing dialogues between these concepts and historical learning. Based on the foundations discussed, a theoretical-methodological synthesis was developed on the role of historical interpretation and multiperspectivity in historical learning. The research, of a qualitative nature, was conducted with history teachers and young students, using elements of action research and the Historical Class methodology. Data collection was carried out through semi-structured interviews with teachers and questionnaires applied to young students from a public school in the metropolitan region of Curitiba, PR. The data analysis technique employed elements of content analysis, with an emphasis on the meanings presented by the research participants. The results indicate that young students identify with the demands of historical subjects from the past and spontaneously express their viewpoints. Young students recognize that historical controversies arise from both objective and subjective issues, attributing greater weight to the latter in the existence of different historiographical narratives. Therefore, it is necessary to include both the objective aspects of historical knowledge and the subjective aspects of historical subjects, historians, teachers, and students in historical learning, while also considering the practical life demands of students as factors influencing learning.

Keywords: Didactics of History; History Education; multiperspectivity; interpretation; historical thinking.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PRIMEIRA MATRIZ DISCIPLINAR DA CIÊNCIA HISTÓRICA	37
FIGURA 2 – SEGUNDA MATRIZ DISCIPLINAR DA CIÊNCIA HISTÓRICA	38
FIGURA 3 – MATRIZ DO PENSAMENTO HISTÓRICO	39
FIGURA 4 – MATRIZ DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA	40
FIGURA 5 – ESTRUTURA DA TESE BASEADA NAS MATRIZES DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE JÖRN RÜSEN	41
FIGURA 6 – ESBOÇO DE VISÃO GERAL DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	59
FIGURA 7 – ESBOÇO DE VISÃO GERAL DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	61
FIGURA 8 – ESQUEMA DA RELAÇÃO DA OBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	66
FIGURA 9 – ESQUEMA DA INTERPRETAÇÃO NO PENSAMENTO HISTÓRICO .	68
FIGURA 10 – AS QUATRO OPERAÇÕES MENTAIS DA CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO	70
FIGURA 11 – ESQUEMA DA INTERSUBJETIVIDADE HISTÓRICA E A MULTIPERSPECTIVIDADE.....	76
FIGURA 12 – ESQUEMA DA SUBJETIVIDADE/OBJETIVIDADE NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	82
FIGURA 13 – A INTERPRETAÇÃO NA TAXONOMIA DE BLOOM.....	89
FIGURA 14 – MATRIZ: COMPETÊNCIAS DO PENSAMENTO HISTÓRICO.....	91
FIGURA 15 – UM MODELO DE TEMPORALIDADE E FUNÇÕES EM MULTIPERSPECTIVIDADE.....	102
FIGURA 16 – ESQUEMA DA INTERPRETAÇÃO NO PENSAMENTO HISTÓRICO	122
FIGURA 17 – ESQUEMA DA INTERPRETAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	122
FIGURA 18 – ESQUEMA DA MULTIPERSPECTIVIDADE PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	124
FIGURA 19 – DIMENSÃO DA PRÁTICA METODOLÓGICA DA PESQUISA	130
FIGURA 20 – METODOLOGIA DA AULA HISTÓRICA OU PRIMEIRA MATRIZ DA AULA-HISTÓRICA	136
FIGURA 21 – SEGUNDA MATRIZ DA AULA-HISTÓRICA.....	137

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PERFIL DE GÊNERO DOS ESTUDANTES	156
GRÁFICO 2 – PERFIL RACIAL DOS ESTUDANTES	156
GRÁFICO 3 – PERFIL DA FAIXA ETÁRIA DOS ESTUDANTES.....	157
GRÁFICO 4 – PERFIL LÍNGUA MAIS FALADA EM CASA DOS ESTUDANTES...	157
GRÁFICO 5 – PERFIL DE ORIGEM ESCOLAR DOS ESTUDANTES	158
GRÁFICO 6 – PERFIL DE COMPOSIÇÃO DOMICILIAR DOS ESTUDANTES	158
GRÁFICO 7 – LOCAL DE NASCIMENTO DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES	159
GRÁFICO 8 – USO DO TEMPO DOS ESTUDANTES	160
GRÁFICO 9 – EXPECTATIVA APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	160
GRÁFICO 10 – CATEGORIAS PERSPECTIVIDADE HISTÓRICA.....	173
GRÁFICO 11 – QUESTIONÁRIO PROBLEMATIZAÇÃO: PERGUNTA 1	189
GRÁFICO 12 – QUESTIONÁRIO PROBLEMATIZAÇÃO: PERGUNTA 2	191
GRÁFICO 13 – QUESTIONÁRIO PROBLEMATIZAÇÃO: PERGUNTA 3	193

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PONTO DE VISTA	49
QUADRO 2 – O PONTO DE VISTA E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA	50
QUADRO 3 – TEORIAS SOBRE O PONTO DE VISTA NO CONHECIMENTO HISTÓRICO	52
QUADRO 4 – APONTAMENTOS SOBRE A PERSPECTIVIDADE E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA	56
QUADRO 5 – SÍNTESE DA INTERSUBJETIVIDADE NA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM HISTÓRICA	66
QUADRO 6 – ESQUEMA DOS TRÊS TIPOS DE EXPERIÊNCIA DE CRISE	72
QUADRO 7 – DIFERENÇA ENTRE AS INTERPRETAÇÕES HISTÓRICAS.....	75
QUADRO 8 – MOTIVOS PARA AS CONTROVÉRSIAS ENTRE HISTORIADORES	79
QUADRO 9 – POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DA PARCIALIDADE NA HISTÓRIA	84
QUADRO 10 – ESQUEMA DAS CARACTERÍSTICAS DAS INTERPRETAÇÕES HISTÓRICAS	92
QUADRO 11 – AS QUATRO TAREFAS DA ESCRITA HISTÓRICA	95
QUADRO 12 – A MULTIPERSPECTIVIDADE NO CONHECIMENTO HISTÓRICO	99
QUADRO 13 – ESQUEMA DE CODIFICAÇÃO PARA MULTIPERSPECTIVIDADE DE AGÊNCIA, ESCALAS, DIMENSÕES, HISTORIOGRAFIA (PERSPECTIVAS DOS HISTORIADORES) E PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES	101
QUADRO 14 – ESQUEMA DA MULTIPERSPECTIVIDADE NO PENSAMENTO HISTÓRICO E PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA	104
QUADRO 15 – PARTICULARIDADES DA NARRATIVA HISTÓRICA.....	107
QUADRO 16 – SUBJETIVIDADE DOS ESTUDANTES NAS AULAS DE HISTÓRIA	109
QUADRO 17 – SÍNTESE TEÓRICA E METODOLÓGICA DA MULTIPERSPECTIVA PARA A APRENDIZAGEM TEÓRICA	126
QUADRO 18 – PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	152
QUADRO 19 – SÍNTESE DOS RESULTADOS DA PESQUISA COM OS JOVENS ESTUDANTES	220

QUADRO 20 – HABILIDADES CATEGORIZADAS - 6º ANO	249
QUADRO 21 – HABILIDADES CATEGORIZADAS - 7º ANO	250
QUADRO 22 – HABILIDADES CATEGORIZADAS - 8º ANO	251
QUADRO 23 – HABILIDADES CATEGORIZADAS - 9º ANO	252
QUADRO 24 – SELEÇÃO DE CONTEÚDOS	255
QUADRO 25 – ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA	255
QUADRO 26 – ABORDAGEM DE ENSINO.....	256
QUADRO 27 – SOBRE OS DIFERENTES PONTOS DE VISTA DOS SUJEITOS HISTÓRICOS.....	257
QUADRO 28 – SOBRE AS DIFERENTES PERSPECTIVAS DOS HISTORIADORES	258
QUADRO 29 – SOBRE OS DIFERENTES PONTOS DE VISTA DOS ESTUDANTES	258
QUADRO 30 – SOBRE A NEGAÇÃO DO PASSADO	259
QUADRO 31 – SOBRE A APRESENTAÇÃO DE MULTIPERSPECTIVAS: TEMAS FÁCEIS E DIFÍCEIS.....	260
QUADRO 32 – SOBRE OS TEMAS MAIS SIGNIFICATIVOS PARA OS ESTUDANTES.....	261
QUADRO 33 – SOBRE A HISTÓRIA SER UMA CIÊNCIA.....	262

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – MOTIVOS DE EXCLUSÃO DOS ESTUDANTES	155
TABELA 2 – QUESTIONÁRIO PROBLEMATIZAÇÃO: PERGUNTA 1	189
TABELA 3 – QUESTIONÁRIO PROBLEMATIZAÇÃO: PERGUNTA 2	191
TABELA 4 – QUESTIONÁRIO PROBLEMATIZAÇÃO: PERGUNTA 3	193
TABELA 5 – QUESTIONÁRIO MULTIPERSPECTIVA: PERGUNTA 1	198
TABELA 6 – QUESTIONÁRIO MULTIPERSPECTIVA: PERGUNTA 2 (CONSERVADORES)	200
TABELA 7 – QUESTIONÁRIO MULTIPERSPECTIVA: PERGUNTA 2 (PROGRESSISTAS)	200
TABELA 8 – QUESTIONÁRIO MULTIPERSPECTIVA: PERGUNTA 3 (PROGRESSISTAS)	201
TABELA 9 – QUESTIONÁRIO MULTIPERSPECTIVA: PERGUNTA 3 (CONSERVADORES)	202
TABELA 10 – QUESTIONÁRIO CONTROVÉRSIAS: PERGUNTA 1	208
TABELA 11 – QUESTIONÁRIO CONTROVÉRSIAS: PERGUNTA 2	211
TABELA 12 – QUESTIONÁRIO CONTROVÉRSIAS: PERGUNTA 3	213

SUMÁRIO

1 CARÊNCIAS DE ORIENTAÇÃO: INTRODUÇÃO.....	18
1.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	20
1.2 OBJETIVOS	31
1.3 JUSTIFICATIVA	31
1.4 METODOLOGIA.....	35
1.5 ESTRUTURA DA TESE	36
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO DA MULTIPERSPECTIVIDADE HISTÓRICA.....	43
2.1 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PONTO DE VISTA NA HISTÓRIA.....	43
2.1.1 O ponto de vista e a perspectiva histórica	51
2.2 O CONHECIMENTO HISTÓRICO E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	57
2.2.1 A objetividade, a subjetividade e a intersubjetividade.....	62
2.3 O LUGAR DA INTERPRETAÇÃO NO CONHECIMENTO HISTÓRICO E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM.....	67
2.3.1 A interpretação no pensamento histórico	69
2.3.2 A interpretação na Metodica	73
2.3.3 A interpretação, as controvérsias e a aprendizagem histórica.....	76
2.3.4 A interpretação na aprendizagem histórica	84
2.4 A MULTIPERSPECTIVIDADE NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	96
2.4.1 A multiperspectividade: uma competência narrativa.....	105
2.4.2 A multiperspectividade, a interpretação e o relativismo.....	110
2.4.3 A multiperspectividade, o relativismo e o ensino de história.....	119
2.5 SÍNTESE DA MULTIPERSPECTIVIDADE PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	121
3 A PESQUISA-AÇÃO E A AULA-HISTÓRICA: PERCURSO TEÓRICO- METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	129
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA E OS POLOS DA PESQUISA.....	129
3.1.1 A Aula-Histórica como metodologia para as aulas de história e para a pesquisa em Educação Histórica	133
3.1.2 A análise de conteúdo como técnica de análise de dados	138

3.1.3 A cultura, a escola e o jovem.....	140
3.2 PESQUISA EXPLORATÓRIA	143
3.2.1 A Aula-Histórica: elaboração e execução	143
3.2.2 A construção da atividade e da narrativa histórica	145
3.2.3 A experiência da professora Michelle com a Aula-Histórica	147
3.3 PESQUISA PRINCIPAL	149
3.3.1 Perfil da escola participante.....	150
3.3.2 Perfil dos professores participantes.....	150
3.3.3 Perfil dos estudantes participantes	154
3.3.4 A elaboração da Aula-Histórica	161
3.3.5 A construção dos questionários e da proposta de narrativa	163
4 A MULTIPERSPECTIVIDADE NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: O CURRÍCULO, OS PROFESSORES E O PENSAMENTO HISTÓRICO DOS ESTUDANTES	169
4.1 A MULTIPERSPECTIVIDADE NA BNCC.....	169
4.2 OS PROFESSORES E A MULTIPERSPECTIVIDADE	178
4.2.1 Análise das entrevistas.....	185
4.3 QUESTIONÁRIO DE PROBLEMATIZAÇÃO.....	188
4.3.1 Análise dos resultados: questionário de problematização	195
4.4 QUESTIONÁRIO MULTIPERSPECTIVA	197
4.4.1 Análise dos resultados: questionário multiperspectiva	206
4.5 QUESTIONÁRIO CONTROVÉRSIAS	208
4.5.1 Análise dos resultados: questionário controvérsias	217
4.6 A MULTIPERSPECTIVIDADE NO PENSAMENTO HISTÓRICO DOS JOVENS.....	219
5 FUNÇÕES DE ORIENTAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	222
REFERÊNCIAS.....	228
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PESQUISA EXPLORATÓRIA	234
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	236
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO PERFIL DOS ESTUDANTES.....	237
APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO DE PROBLEMATIZAÇÃO	239

APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO MULTIPERSPECTIVA	241
APÊNDICE 6 – QUESTIONÁRIO CONTROVÉRSIAS	246
APÊNDICE 7 – QUADROS ANÁLISE BNCC.....	249
APÊNDICE 8 – TRECHOS SELECIONADOS DAS ENTREVISTAS	255

1 CARÊNCIAS DE ORIENTAÇÃO: INTRODUÇÃO

“Algo acontece e perturba significativamente o ordenamento temporal previamente dado na vida prática.” (Rüsen, 2015, p. 39)

Toda a natureza está submetida ao tempo, incluindo nós, humanos, e é por isso que Rüsen (2015) afirma que a experiência temporal é um antropológico universal, uma dimensão em que todos vivemos. Na fundamentação que realizou sobre o pensamento histórico, o historiador alemão define o pensamento histórico como a maneira que os seres humanos dão sentido a sua experiência no tempo. Dado que este é uma dimensão universal para a realidade de todos, buscamos constantemente interpretar esta experiência e lhe dar sentido, ainda que interpretemos culturalmente o tempo de formas diferentes. E, assim como estamos sujeitados ao tempo, o autor pontua que todos estamos submetidos à contingência.

O contato com a contingência perturba ou rompe o ordenamento temporal e, assim, o sentido de nossa experiência no tempo é suprimido. Com este rompimento de sentido, buscamos interpretar o passado para dar sentido à nossa vida novamente. Por esse motivo, estamos a todo momento, mesmo sem perceber ou racionalizar, pensando temporalmente, operando nossa forma de pensar na dimensão temporal, considerando passado, presente e perspectivando o futuro, e este é o pensamento histórico.

Quando estava escrevendo esta tese percebi que esse processo de construção foi, está e estará submetido à dimensão temporal, assim como para todos os humanos e suas ações. Passado, presente e futuro se articulam enquanto escrevo estas linhas e relato parte do meu processo formativo e de pesquisa destes últimos quase cinco anos. Por essa razão, nesta tese há essas três dimensões (passado, presente e perspectiva de futuro), orientadas pelo modo específico do pensamento histórico, fundamento teórico e metodológico desta pesquisa. O meu passado encontra aqui o meu presente vivido e meus desejos para o futuro.

Por isso, além do próprio tempo envolvido no processo da pesquisa, considero também como motivadores desta tese, um quadro temporal mais amplo e que me fez chegar até esta tese: meu processo formativo de graduação e mestrado e o início de minha carreira docente.

Seguindo o pressuposto de que o pensamento histórico tem em sua origem o movimento de uma mudança, uma perturbação no ordenamento temporal, refleti que

o movimento que deu origem ao esforço de realizar essa pesquisa se iniciou com o momento que, em 2015, causou uma ruptura no ordenamento de minha vida: eu me tornei professora logo após me formar, sem ter experiência de atuação como docente. Depois de tantos anos como aluna eu deixava esse papel para ser professora.

Logo no início da jornada como professora, passei a compartilhar das dificuldades enfrentadas pela profissão, entre elas as relativas à formação continuada, pois como recém-formada e professora iniciante acabava por replicar um método de ensino tradicional, sem ter autonomia ou questionamento sobre minha própria prática. Sentia que a História estava distante dos meus alunos e tentava em práticas diárias aproximar o conteúdo aos meus estudantes, além de buscar aprender com colegas com mais experiência.

Foi então que vi na abertura do mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória) a oportunidade de aprofundar minha formação na própria prática docente e foi durante este curso que conheci o campo de pesquisa da Educação Histórica, especialmente o trabalho realizado pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) do qual faço parte desde 2020 ao entrar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Essa tese é, portanto, fruto da minha própria carência de orientação: da aluna que se tornou professora e da professora que se tornou novamente aluna em busca de dar sentido ao seu próprio trabalho, a sua vida prática.

A minha escolha pelo campo de pesquisa da Educação Histórica ocorreu devido a sua ampla trajetória no Brasil (Germinari, 2011). Este campo se estruturou no país sob a influência dos estudos alemães da Didática da História e anglo-saxões da *History Education* (Kmiecik; Ferreira, 2018). A base do campo está em compreender a História como um modo distinto de pensamento, um acesso para entender o mundo com base no passado humano para orientar-se no presente e no futuro. Narrar historicamente é, deste modo, uma operação mental que reconstrói o passado e o examina para dar sentido à experiência vivida no presente e perspectivar o futuro (Rüsen, 2015). Essa forma de conceber o conhecimento histórico se coloca para a concepção didática de maneira distinta, fundamentando especificamente o modo de pensar histórico, e tudo que envolve suas condições de aprendizagem como um processo de formação deste modo de pensar (Schmidt, 2018).

Schmidt (2019) aponta três aspectos que devem ser considerados pelos investigadores deste campo. Primeiro, as mudanças na relação entre aprendizagem

e o Ensino de História com o trabalho em sala de aula realizado a partir das ideias históricas prévias dos estudantes; segundo, caminhar em direção ao conceito de literacia histórica (Lee, 2006), isto é, ensinar a pensar historicamente a partir do preparo dos estudantes com o conjunto de características que o historiador utiliza para construir conhecimento histórico; e terceiro, ter como função da aprendizagem histórica a formação de consciências históricas mais complexas, com orientação para a vida prática a partir de princípios humanistas.

Neste intuito, busco dialogar nesse campo de pesquisa com investigações sobre as relações entre o pensamento histórico dos estudantes, as ideias que possuem, especialmente sobre a multiperspectividade¹ histórica nas relações que envolvem a aprendizagem histórica em ambientes escolarizados. Esse conceito considera a natureza multiperspectivada do conhecimento histórico como um elemento central para sua aprendizagem específica (Kropman, Van Drie, Van Boxtel, 2023). Neste sentido, a aprendizagem histórica baseada na multiperspectividade deve ser realizada considerando fontes de diferentes perspectivas, compreendendo como cada uma dessas está presente na interpretação deste passado, pois Wansink et al. (2018) salientam que no contexto da educação histórica este conceito se refere a epistemologia da História que a compreende como uma ciência interpretativa e subjetiva, em que coexistem múltiplas narrativas, sem que exista uma história única, acabada.

Deste modo, para essa investigação foi realizada a interlocução de autores do campo da Teoria, da Filosofia e da Didática da História que dialogam com este conceito. Contudo, ressalta-se que apesar da interação profícua com os campos da Teoria e da Filosofia da História nesta tese, compreende-se que não é seu objetivo debater especificamente estes campos, mas ir até eles para realizar o diálogo com a Didática da História, este sim o cerne desta investigação.

1.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

¹ Em diversos momentos utilizo os termos “múltiplas narrativas”, “múltiplas perspectivas” ou ainda “perspectivas múltiplas” para enfatizar o caráter multiperspectivado da ciência histórica. Resguardo nesta tese a utilização da palavra multiperspectividade apenas nas referências teóricas que assim a utilizaram e especificamente quando me refiro ao trabalho de ensino-aprendizagem com múltiplas perspectivas na aprendizagem histórica, pois esse termo é oriundo das discussões do campo da Didática da História.

No cotidiano de minha atuação docente deparei-me com afirmações dos estudantes que indicavam dificuldades em lidar com diferentes perspectivas como: “eu ouvi dizer a história não aconteceu assim!” ou “conheço uma pessoa que viveu nesta época e disse que não aconteceu desta maneira”, ou então indagações como “mas como viviam as crianças/jovens dessa época?”, “as meninas e meninos eram tratados iguais?” e muitas outras perguntas ou afirmações sendo feitas. Mais recentemente também temos nos deparado com frases como “eu li na internet que não foi desse jeito!” ou “eu vi um vídeo que conta de outra forma”.

Esses questionamentos e afirmações se originam de uma questão que envolve a ciência histórica e muitas vezes causam confusões para o público geral: a diferença entre uma opinião baseada na memória e na experiência temporal da fundamentação técnica realizada pelos historiadores na reconstrução do passado. Como todos nós possuímos uma história, isto é, uma relação com o tempo e esta relação particular envolve nossa própria subjetividade, não há muitas vezes o entendimento dos aspectos científicos que envolvem a produção do conhecimento histórico, com a relativização da história enquanto ciência ao afirmar que sua produção é formada apenas de opiniões baseadas no conhecimento que se tem do passado.

Além da falta de conhecimento sobre os aspectos técnicos e metodológicos que envolvem a produção dos conhecimentos científicos, problema que a História possui e que é compartilhado pelos demais campos científicos, há no caso da História uma dificuldade extra, o fato de lidarmos com múltiplas perspectivas históricas. Isso, segundo Walsh, é “uma das coisas que mais espantam o não-historiador, quando examina a história, é a pluralidade de explicações divergentes para o mesmo assunto” (1978, p. 94). Por isso, o trabalho com a multiperspectividade envolve questões sobre como lidar com relatos diferentes e divergentes acerca do passado, entendendo, por exemplo, por que os historiadores discordam ao estudar um mesmo evento histórico. E, de forma mais profunda, como a História pode fazer declarações verdadeiras sobre o passado? Existe uma verdade na História ou o passado é relativo?

Estas questões fazem parte de um conjunto de discussões que buscam compreender e estabelecer as bases da produção do conhecimento histórico e, em especial, o conhecimento científico. A História, uma ciência da modernidade, estabeleceu-se de forma independente de outros campos científicos e vem desde então debatendo seus postulados e discutindo as formas e possibilidades de produção de seu conhecimento. Por isso, perguntas como essas permeiam a fundamentação

do trabalho teórico da História e buscam identificar o lugar desta ciência na produção de conhecimento científico, bem como elucidações sobre as questões do próprio ofício historiográfico.

Compreender a História como uma ciência não é unanimidade, há aqueles que não a entendem como um campo científico e a aproximam da arte ou da literatura², por exemplo. Porém, compreendê-la como um conhecimento científico com princípios compartilhados com as demais ciências, por meio do qual é possível se reconstruir o passado de maneira retrospectiva (Topolski, 1992), esbarra no problema do papel do historiador e sua subjetividade na escrita do passado (Rüsen, 2015; Wansink et al, 2018). Contudo, pode-se compreender que o conhecimento histórico produzido cientificamente é provisório, ancorado na objetividade das fontes, mas composto também pela subjetividade do historiador, sem que com isso se perca sua plausibilidade (Rüsen, 2015). Por isso, o passado na concepção de reconstrução, compreende que as fontes não devem ser lidas literalmente, mas que devem ser questionadas, interpretadas e analisadas, de modo que o historiador explique o passado na forma de uma narrativa com sentido e significado para o presente (Rüsen, 2015).

Não há como negar que o passado é múltiplo, em seus tempos, seus sujeitos, seus modos de vida. O que significa que a vivência dos sujeitos é diversa e fornece aos historiadores uma gama de possibilidades de enfoques na realização da reconstrução do passado. O passado pode ser compreendido então a partir dos diferentes pontos de vista daqueles que o viveram. Todavia, não só as fontes primárias são expressão da diversidade temporal, espacial e social, mas também o historiador está sujeito a essa diversidade e possui um lugar determinado historicamente (Chladenius, 2013; Koselleck, 2006). Por isso, do resultado da interpretação do passado, mediada pelas fontes, surgem perspectivas diversas, e divergentes, sobre um mesmo acontecimento histórico, múltiplas perspectivas historiográficas.

As múltiplas perspectivas presentes na história e em sua aprendizagem foram chamadas de multiperspectividade pelo historiador alemão Klaus Bergmann (2016, p. 12). O autor definiu esse conceito como a reflexão, a consideração, sobre os muitos

² Parte dessa discussão é apresentada por Barros (2020) em artigo que debate sobre diferentes perspectivas historiográficas sobre a história como ciência e as concepções de Benedetto Croce, Paul Veyne e os Annales. BARROS, J. D. Será a história uma ciência: um panorama de posições historiográficas. **Revista Inter-Legere**, v. 3, n. 27, p. 1-29, 2020.

pontos de vista diferentes em três níveis: dos contemporâneos aos fatos (multiperspectiva), dos que nasceram depois e interpretaram estes fatos (controvérsias) e para aqueles que se orientam com base nestas perspectivas para seu presente (pluralidade). Ancorar-se na ampliação de perspectivas é acrescentar novos temas e sujeitos no ensino de história, mas não somente isso. O trabalho com a multiperspectividade é caracterizado também pelo contato dos elementos da objetividade e da subjetividade dos estudantes, isto é, o trabalho com as questões metodológicas das fontes históricas e o significado atribuído por eles ao conteúdo estudado (Rüsen, 2012).

As leituras iniciais indicaram que dos elementos da ciência da História, em especial os estudos sobre a multiperspectividade, são uma abordagem relativamente nova para a aprendizagem histórica (Bergmann, 2016). Entretanto, apesar de recente, pesquisas sobre esse tema vem ganhando destaque nas últimas décadas (Wansink et al, 2018).

No Brasil, os estudos sobre esse tema também estão no início, como ficou evidenciado na busca por artigos, teses e dissertações. A consulta aos portais de teses e dissertações nacionais³ resultaram em apenas uma tese (Souza, 2014) e duas dissertações sobre o tema (Oliveira, 2016; Silva, 2018). A investigação de Souza (2014) focou nos conceitos de intencionalidade, objetividade e multiperspectividade através da discussão em um grupo focal, de três obras cinematográficas que foram assistidas pelos estudantes. A intenção do autor ao trabalhar com estes conceitos foi a de compreender como estes seriam mobilizados pelos estudantes na abordagem sobre o nazismo, entendendo a aprendizagem histórica vinculada às categorias do conhecimento histórico, não sendo a aprendizagem acúmulo de fatos históricos, mas a mobilização das ideias históricas dos jovens a partir deste conhecimento.

Oliveira (2016) pesquisou como os estudantes se relacionavam com conteúdos característicos da história difícil com o conceito substantivo “Ditadura Militar” por meio de vídeos sobre história da plataforma de vídeos *Youtube*. A multiperspectividade não é uma categoria central de discussão no trabalho de Oliveira, contudo sua presença é reforçada pela discussão que realizou na abordagem sobre

³ Pesquisa realizada nos portais em 31 de outubro de 2022 nos portais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com os termos “multiperspectividade”, “multiperspectiva” e “múltiplas perspectivas”, sendo depois pesquisado também com os termos adicionais “educação histórica” ou “didática da história”.

fontes históricas e vídeos no *Youtube*, pontuando a perspectividade presente no recorte realizado tanto no trabalho do historiador quanto do criador de conteúdo.

Fundamentando sua dissertação na proposta da Aula-Oficina de Isabel Barca, Silva (2018) realizou a investigação com jovens estudantes por meio também de um filme com temática relacionada ao Holocausto, com foco no desenvolvimento dos conceitos de segunda ordem, de empatia e multiperspectividade nas aulas de história. O filme foi escolhido por apresentar pontos de vista diferentes a partir da experiência desenvolvida em cada personagem no contexto histórico da trama.

A pesquisa de artigos publicados em periódicos nacionais⁴ corroborou com a escassez de estudos sobre a multiperspectividade no ensino de história, especialmente no Brasil, pois dos oito artigos selecionados sobre o tema apenas quatro são pesquisas nacionais (Souza, 2013; Souza, 2016; Ramos, 2016; Schmidt, 2018). Uma investigação foi realizada com estudantes portugueses e brasileiros (Cardoso; Solé, 2018). E, os outros três artigos são resultado de uma investigação em Portugal (Veríssimo, 2015), uma na Alemanha (Borries, 2016)⁵ e uma a partir de fontes de diversos países do Norte Global com paralelos com o Brasil (Kohl, 2018).

No grupo, foram identificados três tipos de abordagem de investigação, sendo quatro pesquisas realizadas com estudantes (Cardoso; Solé, 2018; Souza, 2013; Souza, 2016; Veríssimo, 2015); três pesquisas documentais (Schmidt M. A., 2018; Kohl, 2018; Ramos, 2016); e uma pesquisa bibliográfica (Borries, 2016). Souza (2013), Ramos (2016) e Kohl (2018) preocupam-se com os usos intencionalidades das narrativas históricas com as quais trabalharam. Ramos (2016) destaca um elemento muito importante da multiperspectividade a sua relação com o relativismo das narrativas historiográficas. A autora concebe a multiperspectividade como inerente ao conhecimento histórico, apontando que pesquisas históricas podem ter novas descobertas através de novas fontes, novas abordagens e problematizações.

⁴ Pesquisa realizada com os mesmos termos descritos anteriormente, no dia 16 de outubro de 2022 nos portais: Bielefeld Academic Search Engine (BASE), organizada pela Biblioteca da Universidade de Bielefeld; Periódicos CAPES, organizado pela CAPES vinculada ao Ministério da Educação; Rede de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) base de dados da Universidade Autónoma do Estado do México; e por fim, na Scielo (Scientific Electronic Library Online) base de dados com publicações de artigos científicos da América Latina e Caribe.

⁵ Optou-se pelo uso da referência encontrada nos bancos de dados, mas sua publicação também pode ser encontrada no livro: BORRIES, Bodo Von. *Jovens e Consciência Histórica* (organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi). Curitiba: W.A. Editores, 2018.

Mas, a preocupação da autora reside na validade das interpretações históricas, por isso questiona até que ponto a multiperspectividade pode ser considerada e qual seriam as validades das narrativas.

Já a preocupação de Kohl (2018) reside nos usos realizados intencionalmente por movimentos políticos na disseminação de narrativas e memórias históricas alternativas e supostamente mais autênticas. Para o historiador, populistas usam do fato de estudantes ainda terem pouco ou nenhuma habilidade para analisar criticamente o passado e buscam retornar o discurso de “verdades”, invalidando a análise crítica e a multiperspectividade. Por isso, apresenta um recurso importante para a multiperspectividade, seu papel na literacia histórica no combate aos usos políticos do passado e da memória. Para o autor, uma educação aberta, integrativa e pluralista, permite aos alunos ganhos para uma atitude democrática.

Souza (2016) discute as questões relativas à objetividade e à multiperspectividade, concluindo que estes dois elementos estão relacionados com a identidade histórica dos sujeitos, na relação de proximidade ou distanciamento com o tema abordado, sendo por isso um ponto de destaque para novas pesquisas sobre o tema. Em outra investigação, Souza (2013) discute sobre a objetividade do conhecimento histórico para abarcar a importância do elemento da subjetividade, na composição da interpretação histórica. Em sua conclusão, afirma a importância do trabalho com a multiperspectividade na relação com a questão da objetividade e da intencionalidade, pois em sua investigação, observou que parte significativa dos jovens estabelecem uma relação de verdade por meio de filmes-históricos, com dificuldades na compreensão da possibilidade de perspectivas diversas e evidenciando que o nível de confiabilidade atribuído à narrativa fílmica está associado ao que já se conhece sobre o tema.

Esta mesma dificuldade foi encontrada por Veríssimo (2015) em sua investigação, pois os estudantes, em sua maioria, utilizam as fontes interpretando o passado como dado, do qual se deve apenas retirar informações. Os estudantes denotam aprender por fatos avulsos, sem um quadro conceitual contextualizador. Para a autora, quando há um nível básico de interpretação das fontes, há por sua vez um nível reduzido de compreensão histórica e dificuldades em estabelecer uma orientação temporal, bem como em tratar a multiperspectiva.

Observando a multiperspectividade a partir dos manuais didáticos, Schmidt (2018) afirma que há uma limitação destes para que os estudantes desenvolvam

múltiplas perspectivas, sendo apenas três os critérios que evidenciaram o rompimento de monoperspectivas: o estímulo à diferença, a diversidade da experiência histórica e o trabalho com diferentes interpretações. A autora expõe a fragilidade das categorias ao não reforçar estratégias cognitivas possibilitadoras de construções de argumentos para o desenvolvimento da competência narrativa de atribuição de sentido.

No último artigo deste conjunto, Borries (2016) afirma que a História é uma forma distinta de pensar e as pessoas são beneficiadas por ouvir diferentes versões sobre o passado, comparar e checar sua plausibilidade, pois as questões sobre o passado são discutidas entre os historiadores e as contradições não podem ser rejeitadas, pois fazem parte da natureza epistemológica da História. Para o autor três questões são características da História e que precisam ser discutidas de forma mais cuidadosa: a narratividade, a seletividade e a perspectividade, pois são características que fazem parte da natureza do conhecimento histórico. Ele ainda adverte que as reivindicações monoperspectivadas de grupos ou pessoas “põem em perigo a paz” (2016, p. 183). Por isso, sugere que, ainda que uma visão global do conhecimento histórico não seja possível, é preciso ter várias visões diferentes, com uma comparação crítica entre elas.

Observa-se, que entre as publicações brasileiras, as investigações realizadas com estudantes em sua maioria priorizaram a relação da aprendizagem com base em fontes audiovisuais. As publicações apresentam um grande potencial para o trabalho com fontes históricas diversas e da aprendizagem de aspectos das narrativas históricas, que são importantes para o mundo em que vivemos, como a intencionalidade das narrativas históricas e na verificação de autenticidade das narrativas e memórias históricas disseminadas na sociedade.

Além desses estudos publicados em revistas brasileiras, outros três trabalhos publicados em revistas internacionais são relevantes para o objeto estudado nesta investigação. São estudos realizados nos Países Baixos, pois assim como em outros países na Europa, o ensino de história a partir de múltiplas perspectivas é parte do currículo escolar neste país. O primeiro é o estudo de Wansink et al. (2018) realizado nos Países Baixos com cinco professores de história com base em suas aulas projetadas de forma multiperspectivadas sobre três temas sensíveis para a história do país: a Revolta Holandesa, a Escravidão e o Holocausto. Os autores explicam que o primeiro tema é sensível para o país por ser considerada sua narrativa de origem, o segundo tema pelo envolvimento holandês com o tráfico de escravizados e o último

pela relevância e sensibilidade contemporânea em muitos países ocidentais. Os autores buscaram realizar um modelo de operacionalizar a multiperspectividade e criar um modelo de três camadas temporais⁶ que podem ser utilizadas no trabalho com a multiperspectividade: a que se refere ao passado, a que se refere ao presente e a que está entre o passado e o presente. Os resultados apontaram quatro exemplos de lições com foco em multiperspectividade temporais, respectivamente, com a multiperspectividade dos contemporâneos aos fatos, daqueles que vieram posteriormente, na relação entre passado e o presente dos estudantes e em múltiplas camadas temporais. Todas as lições versaram sobre o tema do Holocausto.

Resumidamente, a primeira lição sobre a multiperspectividade no passado teve como atividade principal que os estudantes se colocassem no lugar dos sujeitos históricos do passado, com o objetivo de compreender os sistemas de valores que guiava aquele personagem histórico fictício criado para o contexto estudado, houve também uma relação com o presente. A segunda lição era focada naqueles que viveram posteriormente aos fatos, especialmente a historiografia sobre o assunto e versou na apresentação e discussão com os estudantes de quatro livros sobre o Holocausto escritos em diferentes períodos. A terceira lição foi realizada comparando passado e presente com base em trecho de vídeos e da reflexão sobre como lidamos de forma contemporânea com o passado. Na quarta lição o foco da abordagem foi misto, com o uso de fontes contemporâneas e fontes históricas primárias e secundárias, com o direcionamento para que os estudantes escrevessem um parágrafo em seus livros sobre suas conclusões contemporâneas a respeito dos responsáveis pelo Holocausto. Wansink et al. (2018) observaram que os professores tomaram a multiperspectividade temporal, abordaram múltiplas camadas temporais e a multiperspectividade em quase todas as aulas.

O segundo estudo produzido por Kropman, Van Boxtel e Van Drie (2021), foi realizado a partir de planos de aula projetados por professores com base em dois textos elaborados pelos pesquisadores: um considerando mais perspectivas sobre o tema e outro menos perspectivas. Cada grupo de professores recebeu um dos textos para projetar sua aula e após a entrega do plano de aula, os pesquisadores também os entrevistaram. Os autores identificaram cinco⁷ maneiras de abordar a

⁶ As camadas temporais são apresentadas no capítulo 2, tópico 2.4.

⁷ As perspectivas são apresentadas no capítulo 2, tópico 2.4.

multiperspectividade: através dos sujeitos históricos, da escala geográfica, da dimensão (exemplo: política, econômica, religiosa etc.), a historiográfica e a perspectiva dos estudantes. E, quatro maneiras de abordar a multiperspectiva nas aulas projetadas. A primeira variante realizada com o texto de alta multiperspectividade e a segunda com o texto de baixa multiperspectividade, porém ambas foram projetadas de modo que as múltiplas perspectivas fossem observadas em diferentes dimensões, escalas, historiografia e na perspectiva dos estudantes, com a inserção de outros materiais. A terceira variante, realizada com o texto de alta multiperspectividade, teve como foco a cronologia dos eventos e a dimensão político-militar, sem adicionar materiais com outras perspectivas. Por fim, a quarta variante foi projetada a partir do texto de alta multiperspectividade e, também, apresentou foco na cronologia e na aprendizagem de conceitos substantivos, sem incluir a perspectiva dos alunos ou a historiografia.

Kropman, Van Boxtel e Van Drie (2021) salientam que a perspectiva mais apresentada pelos professores foi a dos sujeitos históricos, sendo as outras menos apresentadas. Nos dois grupos de professores foram projetadas aulas altamente multiperspectivadas e aulas com baixa multiperspectividade. Contudo, as aulas elaboradas a partir do texto mais multiperspectivado apresentaram categorias mais diversas que as do outro grupo. Os autores afirmam que mais estudos sobre o tema são necessários, mas podemos observar indícios do papel desempenhado pelos professores na ampliação das perspectivas apresentadas, considerando que quanto mais perspectivas um material possuir, maior poderá ser a perspectiva apresentada pelo professor durante suas aulas.

O terceiro estudo é dos mesmos autores Kropman, Van Drie e Van Boxtel (2023) e foi realizado com estudantes para entender como a intensidade de multiperspectividade presente em um texto com diferentes perspectivas se refletiria em uma apresentação mais perspectivada dos estudantes sobre o evento histórico estudado. Novamente apresentaram dois textos: um com alto grau de multiperspectividade para um grupo de alunos e um texto menos multiperspectivado para o outro grupo. Os resultados apontaram que os alunos que tiveram contato com textos mais perspectivados, apresentam mais perspectivas em suas representações do que estudantes que receberam textos menos multiperspectivados. Os autores codificaram seus resultados a partir dos elementos apresentados no artigo anterior (sujeitos históricos, escala geográfica, dimensão, historiografia) e observaram que os

estudantes foram afetados pelo nível de multiperspectividade apresentada a eles nos textos. Os estudantes expostos ao texto mais multiperspectivado, conseguiram situar o evento histórico em um contexto internacional e integrar questões historiográficas.

Os três estudos apontam a multiperspectividade histórica como um fator fundamental para as aulas de história. Contudo, Wansink et al. (2018) argumentam que o tema da multiperspectividade faz parte de diversos currículos de história na Europa, entretanto, os professores têm dificuldade em abordar diferentes perspectivas e interpretações históricas. Em seu levantamento bibliográfico, os mesmos autores apontam que os professores quando não possuem conhecimento suficiente sobre as diversas perspectivas sobre o assunto trabalhado, tendem a se concentrar em uma narrativa mais restrita sobre o tema. Além disso, os autores levantam hipóteses de que quando os professores se sentem reprimidos pelo tempo ou pelo currículo tendem a se concentrar no ensino de fatos históricos, com grande confiabilidade no livro didático. Outro apontamento realizado é que os professores tendem a querer abordar a multiperspectiva em tópicos que não tem identificação pessoal que suscite questões morais nele e em seus alunos.

Reunindo a investigação de Wansink et al. (2018) com as apontada por Kropman, Van Boxtel e Van Drie em seus dois estudos (2021; 2023), podemos observar que a multiperspectividade, é um elemento central para as aulas de história e que a sua presença está diretamente ligada à oportunidade dos estudantes de ampliar sua perspectiva sobre o passado humano. Já as pesquisas publicadas no Brasil, demonstram que a intencionalidade das narrativas históricas é um elemento importante a ser pensado no contexto do trabalho com a multiperspectividade, além de considerar que os estudantes devem compreender as fontes históricas de maneira mais complexa e não como cópia do passado. Ademais, há de se considerar o papel da multiperspectividade no conhecimento histórico, bem como seu estímulo ao contato com a diferença.

Considerando as pesquisas expostas, emergem, especialmente quando nos referimos à cognição histórica, duas questões relacionadas à multiperspectividade no procedimento mental do pensamento histórico: a parte metodológica do trabalho com fontes multiperspectivadas em sala de aula e a parte da relação temporal estabelecida pelos estudantes a partir das múltiplas perspectivas do passado.

Destaca-se, ainda que esta tese se inscreve na área de concentração de Educação e na linha de pesquisa em Cultura, Escola e Processos Formativos em

Educação, que contemplam investigações que perpassam as relações do cotidiano escolar a partir da cultura, dos saberes e práticas escolares e a relação com a sociedade. Cultura entendida como os aspectos simbólicos, os significados produzidos pela humanidade (Williams, 2007). As pesquisas nesta linha têm como eixo norteador a forma escolar, enfatizando os sujeitos, os processos e os espaços formativos. Estabelece-se, portanto, um diálogo entre espaços de aprendizagem intencional, os referenciais específicos do campo da Educação Histórica, com o campo da cultura e da cultura escolar, com a compreensão da escola como parte da sociedade e, por isso, produtora de sua própria cultura, influenciada pela cultura escolar e pela cultura local na qual está inserida (Forquin, 1992), bem como na relação cultural exercida pela escola na sociedade e na forma inversa (Julia, 2001).

O estudante por sua vez é entendido aqui em sua dimensão relacional com a cultura escolar e da escola, bem como parte integrante da cultura juvenil que compõe a escola, mesmo sendo por vezes invisibilizada e reprimida (Dubet & Martuccelli, 1998). A escola, neste sentido, deve se assumir como um espaço de experiência, em que os jovens possam se constituir a partir de suas vivências (Dubet & Martuccelli, 1998). Além disso, compreende-se a relação dessas culturas próprias da relação escolar com a dimensão cultural da história, a cultura histórica (Rüsen, 2015), presente em nossa sociedade e que permeia os aspectos do pensamento e da memória individual e coletiva.

Deste modo, surgiu o seguinte questionamento:

Como opera o pensamento histórico de jovens estudantes a partir da multiperspectividade histórica, com base em seus aspectos metodológicos e na relação de orientação temporal? De que maneira as narrativas históricas de jovens estudantes explicitam a multiperspectividade, e que papel esse elemento ocupa na mobilização do pensamento histórico de jovens nas aulas de história?

1.2 OBJETIVOS

No cenário descrito, o objetivo geral da tese consiste em **compreender como os elementos da multiperspectividade são constitutivos da aprendizagem histórica a partir da investigação de como estão presentes no pensamento histórico de jovens estudantes.**

Para a realização do objetivo geral, propõe-se os seguintes objetivos específicos:

- I. Interpretar concepções teóricas e filosóficas da história para debater o lugar da perspectiva no conhecimento histórico, compreendendo sua relação com os elementos da objetividade e subjetividade;
- II. Compreender a especificidade e os significados da multiperspectividade para a Didática da História;
- III. Analisar possibilidades para inserção da multiperspectividade como método de ensino e aprendizagem de História voltado à formação do pensamento histórico dos estudantes;
- IV. Analisar as narrativas históricas de estudantes para verificar a maneira pela qual interpretaram o passado e identificar como os elementos da multiperspectividade e das controvérsias são pensados pelos jovens estudantes.

1.3 JUSTIFICATIVA

No Paraná, desde o início de seu primeiro mandato em 2019, o governo Ratinho Júnior tem escolhido adotar uma postura de confronto em vez de promover o diálogo com os professores e funcionários das escolas. Sua política de governo tem focado na centralização do processo de aprendizagem baseado na plataformização do ensino. Exemplos desta ação podem ser vistos na adoção de um livro didático único para todas as escolas do Paraná, retirando a autonomia dos professores na escolha dos materiais disponíveis pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e na obrigatoriedade coercitiva do uso de plataformas digitais por professores e alunos. Além disso, há na plataforma de Registro de Classe Online (RCO) um módulo de planejamento, onde estão cadastradas todas as aulas do

trimestre com videoaulas, *slides* e exercícios previamente organizados pela Secretaria do Esporte e da Educação (SEED). Atualmente, portanto, professores e estudantes da rede estadual de ensino paranaense lidam com a tentativa de uniformização das práticas pedagógicas e da aprendizagem, desconsiderando saberes culturais das comunidades em que estão inseridas, de seus professores e dos próprios estudantes.

Como professora desta rede, compreendo que esta tese poderá contribuir para o desvelamento das políticas contemporâneas de uniformização dos espaços escolares, das aprendizagens e da cultura especialmente no contexto do ensino e aprendizagem da história, pois para o historiador alemão Klaus Bergmann (2016), a aprendizagem histórica não pode ser o armazenamento de conhecimentos para serem usados futuramente em um contexto de vida que se apresente, ou então ser considerada como posse cultural, como um investimento cultural da mente, deve ampliar os horizontes, conhecer e reconhecer a diversidade nos valores humanos e na condição de vida.

O ensino de história monoperspectivado não é capaz de lidar com a diversidade existente na vida prática e no ensino. O trabalho com a multiperspectividade possibilita aos estudantes oportunidades de aprenderem a compreender a si e aos outros e não tirar conclusões distorcidas sobre as pessoas no passado, aprendendo que aqueles que são diferentes têm razões, motivos, valores e intenções que justificam a situação. Ademais, os estudantes podem aprender a enriquecer seus próprios valores ao aprenderem com a diferença, compreendendo que possuem também uma perspectiva e que esta pode ser diferente dos demais colegas em sala e os significados diversos atribuídos por eles. Refletir sobre seu ponto de vista, seus julgamentos ou dos outros, de modo a ser tolerante com diferentes culturas, isto é, aceitando conscientemente a diversidade e alargando suas próprias perspectivas (Bergmann, 2016).

A preocupação com a diversidade e a aprendizagem multiperspectivada é uma questão importante do campo da Educação Histórica, que tem como referência para a aprendizagem a própria ciência da história sendo, deste modo, sua forma, função e conteúdo orientados pela própria ciência histórica. Neste sentido, Schmidt (2019) aponta como as pesquisas têm avançado no campo, baseadas em um ensino de história fundamentado para a formação de sentido de orientação temporal a partir de três pontos: os debates sobre a interculturalidade; o novo humanismo e, em especial,

a compreensão da aprendizagem histórica a partir do conceito de história transformativa.

A interculturalidade é apontada por Schmidt como uma categoria de análise importante de investigação das desigualdades construídas historicamente como nas questões étnico-raciais e de gênero, para a construção nos diversos grupos socioculturais de relações igualitárias, com o reconhecimento das diferenças de forma democrática. Já a relação com a Didática Humanista da História é contemplada pela autora no reconhecimento das questões contemporâneas e as diferentes formas de se questionar o passado. Por fim, Schmidt aponta que as investigações do campo de pesquisa apontam a necessidade de qualificar a aprendizagem histórica a partir das preocupações com os aspectos de sua aprendizagem específica, para analisar como os estudantes compreendem o mundo em que vivem, questionando o papel do conhecimento histórico nos problemas de nosso mundo atual.

As reflexões sobre estas questões, especialmente sobre o papel da interculturalidade na aprendizagem histórica, emergem em nossa sociedade devido aos debates de diferentes grupos no reconhecimento de seu passado. Essas diferentes perspectivas do passado emergem e reivindicam também seu lugar na aprendizagem histórica, como por exemplo, a inserção de estudos sobre as questões afro-brasileiras, indígenas, de gênero e de classe e entram em descompasso com as narrativas mestras presentes nas aulas de história (Abud, 2011; Anderson, 2017). A história se insere neste contexto como um modo de formação do pensamento em diferentes contextos, englobando as pautas coletivas de nossa sociedade. Nesse contexto, a capacidade de adotar perspectivas múltiplas se torna fundamental para compreender os outros durante esses encontros e interações.

O conceito de multiperspectividade tem se colocado como parte essencial de um novo aprendizado histórico (Bergmann, 2016). Com o ensino de história baseado na multiperspectiva, os estudantes poderiam ser capazes de se orientar no tempo, refletindo acerca da possibilidade de compreender as condições históricas da vida atual, considerando os valores e experiências na alteridade, para compreender sua própria forma e significar o processo histórico atual.

A aprendizagem da multiperspectividade no ensino de história pode contribuir para que os estudantes tenham uma compreensão de diferentes e/ou divergentes visões da realidade histórica, através da perspectiva das pessoas envolvidas em uma

realidade com base em sua localização e temporalidade, gênero, classe, religiosidade ou outras formas de engajamento.

A aprendizagem da perspectividade histórica, por meio da multiperspectividade, possibilita a formação de algo essencial ao pensamento histórico: a compreensão de sua própria perspectiva, permitindo o entendimento sobre como pensaram e agiram de diferentes maneiras as pessoas do passado e como pensam e agem de maneiras diversas e diferentes de si as pessoas no presente (Bergmann, 2016). Além disso, a multiperspectividade no pensamento histórico colabora para que os estudantes reconheçam a base da diversidade sociocultural na qual são construídas as narrativas históricas que circulam na sociedade e suas interpretações, no lugar de uma visão monocultural (Kropman; Van Drie; Van Boxtel, 2023). Entretanto, quando falamos de multiperspectividade, não nos referimos apenas à ampliação das temáticas apresentadas aos estudantes, há também a questão metodológica que envolve a produção do conhecimento histórico, na forma como se estruturam as narrativas históricas divergentes e diferentes, isto é, como o passado também é conhecido e narrado de formas múltiplas.

Neste sentido, o passado não é tematizado por um único viés, nem também interpretado de uma única forma. Isso significa que a aprendizagem histórica deve envolver a aprendizagem por parte dos estudantes dos elementos do método histórico, especialmente os relacionados à multiperspectividade do conhecimento histórico. Oportunizando, desta forma, aprender que existem outras versões respeitáveis da história (Borries, 2016) (Chapman, 2018), além de constitui-se em um modo valioso para os estudantes compreenderem diferentes culturas e se tornarem cidadãos democráticos responsáveis (Wansink et al, 2018).

Ainda que nesta pesquisa não seja possível se aprofundar sobre todos os aspectos possíveis da multiperspectividade, a exploração deste tema nesta investigação busca também contribuir com a ampliação de pesquisas sobre o tema, especialmente sobre os aspectos metodológicos e de atribuição de sentido.

Assim, a investigação procura colaborar com o conjunto de pesquisas sobre a multiperspectividade na sua relação com a aprendizagem histórica, buscando compreender de maneira mais profunda como este elemento está presente no pensamento histórico dos estudantes e as maneiras como estes se orientam temporalmente a partir deste elemento. Pois, como afirmam Grever e Adriaansen (2019), a multiperspectividade pode ser tematizada como um elemento central da

consciência histórica, especialmente na compreensão da inserção destes pontos de vista nas tradições transmitidas sobre o passado e no princípio democrático de se permitir estar aberto a ouvir outras vozes. Além disso, a multiperspectividade também apresenta a possibilidade para a aprendizagem histórica de um ganho educacional sobre o método da ciência histórica.

1.4 METODOLOGIA

Considera-se que a tese tem como escolha teórica a trajetória de pesquisas do campo da Didática da História na perspectiva da educação histórica, que entende a aprendizagem histórica com base em sua própria ciência específica para a formação do pensamento histórico, com foco na atribuição de sentido baseada na orientação temporal (Rüsen, 2012). Um dos temas de investigação neste campo envolve pesquisas em situações particulares de aprendizagem específica da História, gerando conhecimento sobre o pensamento histórico dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, optou-se pela abordagem da pesquisa qualitativa que, entre suas características, busca investigar o significado da vida das pessoas em suas condições reais de vivência, considerando suas opiniões e perspectivas e desvelar os contextos existentes, que podem contribuir para explicar o comportamento social humano em seus próprios lugares cotidianos. A partir dessa forma de abordagem, foram adotados elementos do procedimento da pesquisa-ação, que procura aumentar o conhecimento sobre situações educacionais por meio da integração entre pesquisadores e membros das situações investigadas (Thiollent, 1986).

A Aula-Histórica de Schmidt (2020b) foi a estratégia metodológica utilizada para a organização das aulas de história em que os estudantes puderam responder às perguntas presentes nos questionários sobre a análise de documentos históricos. Estas produções são os documentos principais analisados nessa pesquisa.

A técnica de análise dos dados utilizou elementos da *análise de conteúdo* de Bardin (2011), que se constitui em três fases: a pré-análise, que corresponde a organização do trabalho de análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, que consiste na codificação e enumeração das unidades de significação do texto; e a etapa final de inferência e interpretação, na qual os dados são interpretados a partir dos objetivos descritos na investigação.

Pautado nas normas e princípios estabelecidos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a pesquisa envolvendo seres humanos, esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Paraná (CEP/CHS/UFPR).

1.5 ESTRUTURA DA TESE

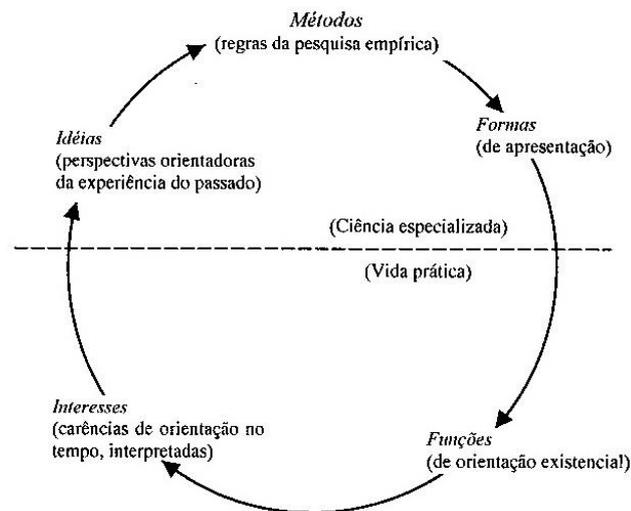
A base teórica da pesquisa tem como referência a teoria da consciência histórica do historiador alemão Jörn Rüsen que, ao longo de sua trajetória construiu uma teoria da história refletindo sobre os fundamentos, o método e a função da história enquanto ciência e sua relação com a aprendizagem, nomeada de Didática da História. Estevão Martins (2017) pontua que o objetivo de Rüsen ao construir sua teoria foi de aprofundar e estruturar o modo como se organiza o pensamento histórico, sob a inspiração das discussões de Thomas S. Kuhn sobre os paradigmas científicos nas ciências naturais e baseado na evolução do pensamento histórico historicista para a história enquanto ciência social. Assim, concebendo a narrativa como expressão do pensamento histórico, Rüsen dedicou-se à reflexão metacognitiva deste modo de pensar em três frentes: o historiográfico, de ensino e cotidiano (Martins, 2017).

Em sua forma científica, a matriz da História de Rüsen, conforme FIGURA 1, contemplou o processo de produção do conhecimento histórico científico, na forma do pensamento histórico, que tem como resultado a narrativa historiográfica. Esta primeira matriz foi a base para as outras que se seguiram, especialmente por contemplar a forma científica da estruturação do fazer e pensar História. A disposição dos elementos na matriz contempla a relação entre a ciência especializada, as formas como se estruturam o método historiográfico e sua relação com a vida prática de forma interdependente (Rüsen, 2010).

E é na vida prática que surgem os interesses ou carências de orientação que movimentam o conhecimento histórico. Esses *interesses* ou *carências de orientação* não são conhecimentos históricos, mas são o ponto de partida para a carência humana de viver e sofrer os efeitos da mudança temporal. Esse interesse ou carência de orientação segue para sua relação com a ciência especializada a partir das *ideias* ou *perspectivas orientadoras*, isto é, as teorias, categorias e perspectivas que se unem aos *métodos da pesquisa empírica* para se refletir sobre o elemento gerador do

interesse ou aquele que causou a desorientação temporal. O pensamento histórico é então *apresentado*, isto é, organizado no formato de uma narrativa e no caso do conhecimento histórico científico, na forma da narrativa historiográfica, sendo este o produto da pesquisa histórica científica. Na sua forma de apresentação, o conhecimento histórico se volta novamente para a vida prática de modo norteador para as carências de orientação do início do processo.

FIGURA 1 – PRIMEIRA MATRIZ DISCIPLINAR DA CIÊNCIA HISTÓRICA



FONTE: Rüsen (2010, p. 35).

Martins explica que depois de elaborar esta primeira matriz, Rüsen elaborou a matriz do pensamento histórico, uma extensão da primeira matriz voltada ao método da ciência histórica e que seria derivada deste modo de pensar da segunda matriz para se aplicar “a toda e qualquer forma de reflexão historicizante referente à experiência no tempo” (2017, p. 323). A segunda matriz, apresentada na FIGURA 2, é, portanto, antecessora a primeira enquanto elemento cognitivo do pensar propriamente histórico, sendo a primeira matriz a expressão deste pensamento aliado ao método científico.

Entre os elementos diferenciais desta matriz está a inclusão de três estratégias: (1) estratégia *política* da memória coletiva; (2) estratégia *cognitiva* da produção do saber histórico; e, (3) estratégia *estética* da poética e da retórica na apresentação histórica. Contudo, o elemento de maior destaque é a inclusão de uma categoria central na matriz, chamada de *princípios do sentido (histórico)*. Rüsen

(2015) define a constituição de sentido como a maneira pela qual os seres humanos dão significado à vida, regulando sua relação consigo e para com o mundo.

FIGURA 2 – SEGUNDA MATRIZ DISCIPLINAR DA CIÊNCIA HISTÓRICA

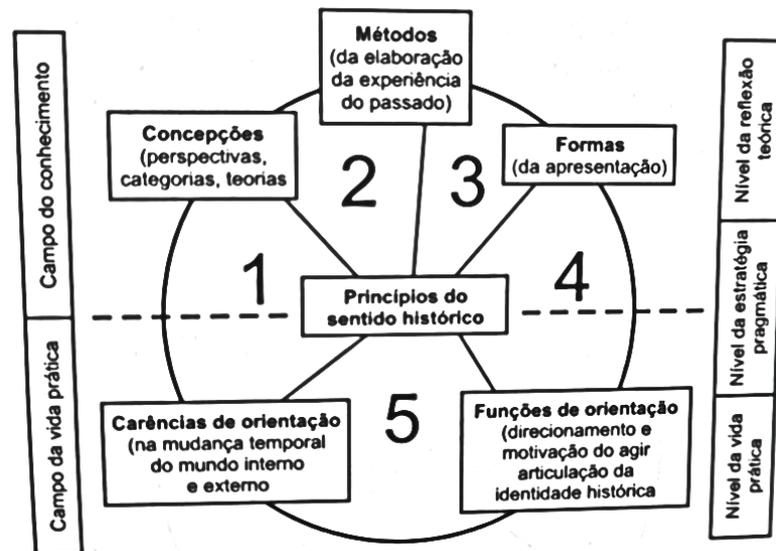


FONTE: Rüdiger Safring (2010, p. 164).

Rüdiger Safring, o teórico alemão, parte do princípio que todos os humanos vivem sujeitos ao tempo, às suas mudanças, quer sejam no agir quer sejam no sofrer, sendo este distúrbio na ordem temporal da vida prática, ou o que ele chama de contingência, o sofrimento que dá origem à busca de um modo de se orientar com sentido em sua vida. Deste modo, a constituição histórica de sentido pressupõe para o autor a relação com a experiência do passado, a interpretação dessa experiência com o presente e a orientação para a vida prática, mediante a relação entre a experiência do passado, a interpretação do presente e a perspectiva de futuro. A dimensão “histórica” da constituição de sentido representa, portanto, a relação do sujeito com o passado, presente e a expectativa de futuro. E, assim, a expressão resultante do pensamento histórico é chamada narrativa histórica.

Por fim, Rüdiger Safring elaborou uma terceira versão de sua matriz, apresentada na FIGURA 3, que em sua forma metódica específica tem como resultado a narrativa historiográfica, na qual reafirma o caráter processual do pensamento histórico. Martins explica que esta versão é composta das “três perspectivas de abordagem adotadas por Rüdiger Safring: o pensamento histórico, a constituição de sentido histórico e a produção técnica da narrativa historiográfica” (2017, p. 324).

FIGURA 3 – MATRIZ DO PENSAMENTO HISTÓRICO



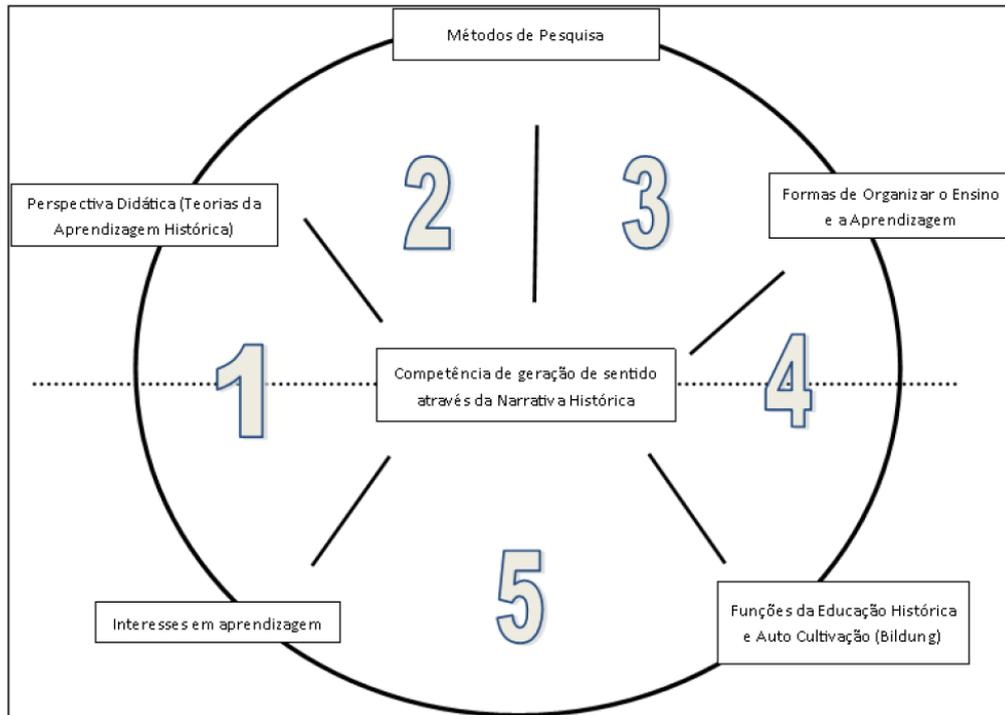
FONTE: Rösen (2015, p. 73).

A forma como se estrutura o conhecimento histórico científico é a maneira que se estrutura o próprio pensamento histórico, e isso também influenciou para seu modo específico de aprendizagem. Rösen (2016) desenvolveu fundamentos para a Didática da História compreendendo a aprendizagem histórica com base na própria ciência da história, isto é, refletindo com base em sua teoria e filosofia própria. Ao refletir sobre como seria organizada e realizada a aprendizagem histórica, Rösen propôs uma nova matriz, pensada com esse aspecto específico, conforme FIGURA 4.

A matriz disciplinar da Didática da História apresenta no seu movimento inicial os *interesses em aprendizagem*, para as *perspectivas didáticas* ou *teorias da aprendizagem histórica*, seguindo para os métodos de pesquisa, as *formas de organizar o ensino e a aprendizagem* e, por fim, as *funções da Educação Histórica e autocultivação (bildung)*. Estes passos são permeados pelos cinco campos de comunicação, descritos pelo autor como

(1) discurso da educação histórica e da 'formação' humana; (2) estratégia da produção do conhecimento didático; (3) estratégia da didática e da metodologia do ensino de história; (4) estratégias do ensino pragmático de história; (5) discurso da tomada de perspectiva futura através da educação histórica. (Rösen, 2016, p. 25)

FIGURA 4 – MATRIZ DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA



FONTE: Rüsen (2016, p. 25)

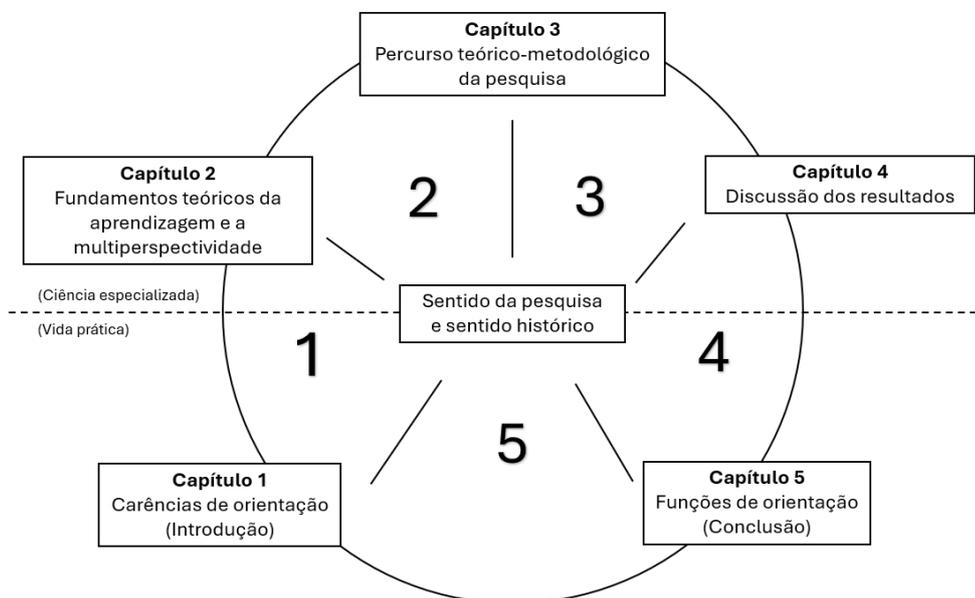
Esta é uma tese realizada no campo da Educação, sendo, portanto, a Didática da História o elemento central para a constituição e construção desta investigação. Contudo, como historiadora, não consigo esquecer a dimensão temporal envolvida neste processo. O que tentei demonstrar aqui, de forma breve, é que o processo realizado na fundamentação da perspectiva da didática da história aqui adotada, é sua relação com o modo de pensar histórico e com seu processo de produção de conhecimento histórico científico. Além de orientar teoricamente, estes elementos metacognitivos presentes no modo de pensar próprio da História, também se encontram na metodologia adotada para fundamentação desta pesquisa, a Aula-Histórica desenvolvida pela historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2020b) e, que será abordada no capítulo 3.

Adicionalmente as orientações metacognitiva mencionadas, há mais uma, exposta na forma como organizei os capítulos desta tese. Pois, quando estava na etapa de finalização desta pesquisa, entendi que o movimento do pensar científico da pesquisa estava relacionado com a minha vida prática e a relação com a ciência especializada da História e do campo da Educação, de modo que do encontro da minha vida prática (como aluna e professora) e da ciência (ensino e pesquisa de

doutoramento) resultou este trabalho, uma narrativa, não historiográfica, mas histórica, pois contabilizo minha trajetória formativa e, especificamente quase cinco anos que se passaram desde o início desta jornada.

Assim como o pensamento histórico orientou teórica e metodologicamente a investigação do objeto de pesquisa desta tese – a multiperspectividade no pensamento histórico de jovens estudantes –, o pensamento histórico também está presente no modo como construí o percurso da tese, iniciando com as minhas carências de orientação, estabelecendo a relação com a ciência e no retorno com a minha vida prática nas conclusões, tal qual estabelecido na matriz de Rüsen. Por isso, inspirada no movimento do pensamento histórico orientado pela ciência de referência, cada capítulo foi nomeado com base no processo específico do pensamento histórico correspondente às exigências metódicas investigativas e que na forma desta tese, se relacionam com minha vida prática e com a pesquisa realizada, conforme FIGURA 5.

FIGURA 5 – ESTRUTURA DA TESE BASEADA NAS MATRIZES DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE JÖRN RÜSEN



FONTE: A autora (2024), baseada em Rüsen (2010; 2015; 2016).

Deste modo, este capítulo (1) *carências de orientação* corresponde à introdução, com os elementos motivadores deste processo investigativo. Seguido do capítulo (2) *perspectivas orientadoras*, reflete os fundamentos teóricos da aprendizagem histórica na relação com a perspectividade no conhecimento histórico e da multiperspectividade, sua forma didática. No capítulo (3) *percurso teórico-*

metodológico da pesquisa, descrevo as técnicas de coleta e análise dos dados e as escolhas realizadas nesta pesquisa. O capítulo (4) *forma de apresentação*, é constituído com a discussão dos resultados da pesquisa empírica. E, no capítulo (5) *funções de orientação* estão as considerações finais sobre esta investigação e o momento em que retorno à minha vida prática após a realização desta pesquisa, bem como as indicações para pesquisas futuras. O documento é finalizado com referências e apêndices.

Esta narrativa, além de histórica para mim devido sua dimensão temporal e por seu tema de investigação estar relacionado às formas como se operam o pensamento histórico, é também uma narrativa científica e, por isso, segue as normas estabelecidas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em concordância com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO DA MULTIPERSPECTIVIDADE HISTÓRICA

“Pode-se então falar de concepções, de hipóteses diretoras da pesquisa, de conjecturas, que dirigem o olhar, desde o primeiro momento, para os conteúdos que se intenta investigar.” (Rüsen, 2015, p. 77)

Seguindo os passos da matriz do pensamento histórico de Rüsen (2015), após o entendimento das carências de orientação, passa-se à definição das *perspectivas teóricas e didáticas* com as quais se investigará a pergunta inicial. É o momento de se voltar ao que já se sabe sobre o tema, para realizar um quadro de referência que guiará os passos seguintes.

Assim, esse capítulo é formado por sínteses da literatura sobre: (I) o conceito de ponto de vista e a teoria da perspectividade; (II) o conhecimento histórico em sua relação com a aprendizagem, contemplando o tema da objetividade, subjetividade e intersubjetividade; (III) a perspectiva histórica como um problema da interpretação histórica e sua relação com a aprendizagem, o que inclui os debates sobre as controvérsias e o lugar da interpretação na aprendizagem histórica; (IV) a multiperspectividade na aprendizagem histórica, incluindo a apresentação do conceito enquanto competência narrativa, acompanhado pelo debate sobre a inserção da multiperspectividade e o relativismo. Por fim, o capítulo é encerrado com a (V) apresentação de uma síntese teórico-metodológica das discussões apresentadas.

2.1 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PONTO DE VISTA NA HISTÓRIA

Antes das discussões sobre seu status de cientificidade, a história se ancorou na verdade e na concepção de neutralidade, princípio que perdurou da Antiguidade até o início do século XVIII. Esse modo de fazer história foi descrito por Reinhart Koselleck (2006) como realismo ingênuo. O autor argumenta que, na Antiguidade, o ato de narrar o passado era concebido como uma forma fiel de acesso à verdade, sendo este princípio a composição da função do historiador e diferenciador de narrativas fantasiosas. Rüsen (2011) nomeou este período de tradição pré-moderna da retórica, em que a verdade era tida como guia moral dos historiadores, norteando seu trabalho e dando direcionamento para seus meios de interpretação do passado.

Neste período, cabia ao historiador a exigência de deixar a verdade falar por si mesma, de forma imparcial e objetiva, impedindo seus vieses.

Após este período, Rüsen (2011) afirma que houve mais três formas de organização do pensamento histórico e da historiografia. O *discurso pré-moderno* deu ao passado o princípio moral de nortear a ação humana no presente. O cânone de compreender a história como uma reprodução precisa e objetiva do passado, tal qual como se passou, foi questionado a partir da segunda metade do século XVIII, com as mudanças no *processo da racionalização modernizadora* e a instituição da história como disciplina acadêmica. Em que as pretensões de verdade, isto é, sua garantia de objetividade, se constituíram nas regras metodológicas da investigação histórica. Por fim, há o *discurso pós-moderno*, que, segundo o autor, criticou a objetividade do momento anterior e encobriu parte da distinção da história como uma construção mental relacionada à vida prática, seus procedimentos linguísticos de narração.

No período que corresponde ao processo de racionalização sobre a produção do conhecimento histórico, dúvidas eram levantadas quando à veracidade do resultado historiográfico, questionando o papel do historiador neste trabalho como elemento de parcialidade. A interpretação histórica era colocada em questionamento. Para Koselleck (2006), a aspiração da imparcialidade se manteve intacta até a modernidade, mas a história se tornou um conceito reflexivo e seus pressupostos foram questionados. Entre esses pressupostos, o debate sobre a influência do narrador para a produção passou a ser considerado, bem como seu papel criativo no processo de escrita. Isso ocorreu a partir da associação da história à retórica, à ética, à gramática e posteriormente à poética e à estética.

Foi nesse contexto que o conceito de perspectiva foi incorporado à produção do conhecimento histórico, para esclarecer como os relatos divergentes poderiam pleitear o status de verdade. O conceito já era conhecido desde o Renascimento, na referência realizada por Comenius em 1623, ao comparar o trabalho do historiador à perspectiva obtida em um telescópio apontado para trás, possibilitando ensinamentos contemporâneos e futuros (Koselleck, 2006). Contudo, a concepção de uma verdade histórica ancorada na neutralidade continuou permeando o trabalho daqueles que se dedicavam a narrar historicamente.

No século XVIII tornou-se discutível o papel de neutralidade do historiador, e a perspectiva foi evocada para indicar os diferentes pontos de vista que a história possui. Seja no trabalho historiográfico ou por meio das fontes, a perspectiva passou

a ser observada (Koselleck, 2006), (Rüsen, 2012). Koselleck é incontestável ao dizer que “toda afirmação histórica está associada a um determinado ponto de vista” (2006, p. 161). Para o autor, a perspectividade se expressa pela tríade lugar, tempo e pessoa, seja no que diz respeito aos vestígios do passado, seja na figura do historiador. E, mesmo que se investigue o mesmo objeto, qualquer alteração de um desses elementos configura uma outra obra, sob uma nova perspectiva.

O pioneirismo na inclusão da perspectividade na história foi realizado pelo filósofo e teólogo Johann Martin Chladenius no século XVIII, ao conceber o conceito de dependência do conhecimento histórico com o ponto de vista daquele que narra (Rüsen, 2015; Koselleck, 2006). O filósofo teve papel crucial para a ciência histórica alemã no século XVIII, sendo responsável por definir o campo científico da história e separá-lo dos gêneros literários e da reflexão filosófica, além de inserir a subjetividade em todo o processo investigativo do campo para a compreensão da pluralidade de narrativas e diferentes formas de se descrever o mundo (Bentivoglio, 2013).

Em seus *Princípios gerais da ciência histórica*, publicado em 1752, Chladenius (2013) fundamentou-se na racionalidade para constituir um arcabouço teórico de conceitos básicos sobre a *Historie*, além da defesa desse campo do saber. No livro o autor definiu o que é história, o que são eventos, a necessidade de a história possuir sujeitos individuais, múltiplos e que devem ser identificados antes mesmo do evento ser compreendido. Para o autor, um enunciado histórico (evento ou um juízo sobre um evento), é estabelecido pelo reconhecimento do sujeito e pelo reconhecimento da mudança, sendo o sujeito aquilo que é e a mudança aquilo que aconteceu, bem como a relação de ambos. Além disso, afirmou o papel da história no presente para o passado e o futuro, indicando que ela deveria ser capaz de formular expectativas vindouras.

Na formulação dos seus princípios para a história, o filósofo alemão se aproxima das ciências naturais, em especial de concepções da ótica para definir a categoria da perspectiva. A perspectiva (em alemão: *Aussicht*), pode ser traduzida como aparência ou como panorama, é composta por o que podemos ver com nossos sentidos de uma só vez. Em suas palavras, representam o conjunto de corpos que podemos ver a partir da incidência da luz e, ao olhar o todo, elegemos uma coisa, que é mais importante dentro do todo considerado. A perspectiva se consolida a partir da observação de várias partes, compostas também pelos conceitos que se teria anteriormente da

análise, formando assim a totalidade. Por isso, o autor salienta a importância de manter a posição de observação, pois senão, a cada momento, estaremos diante de uma nova perspectiva. Desta forma, com a manutenção da observação, consegue-se obter conceitos claros e nítidos sobre o que se observa e quanto mais se observa mais se clarifica aquele conceito.

O conceito de ponto de vista (em alemão: Sehepunkt) foi utilizado por Chladenius ainda a partir da ótica como “o local que nosso olho atinge ao olhar para um corpo” (2013, p. 66). São expostos três métodos de influência para compreender a forma de um corpo: a) o distanciamento entre objeto e observador; b) posição do observador e o lado da observação; c) o que está entre o observado e o observador, isto é a matéria entre os dois. O autor defendeu o alargamento desta categoria, dedicando um capítulo específico para tratar sobre o conceito de “ponto de vista” ampliado. Esta expansão do ponto de vista corresponderia a sua validade para os fenômenos físicos e para as narrativas.

Considera-se, portanto, a similaridade dos significados em português para as duas palavras, perspectiva e ponto de vista, pois apesar de palavras com origem distintas, possuem o mesmo significado e, são usadas aqui como sinônimos, optando-se pelo termo pelo qual foram traduzidos ao português. No caso de Chladenius (2013), a palavra ponto de vista e no caso de Koselleck (2006) a palavra perspectiva.

O ponto de vista ampliado defendido por Chladenius para a história, depende da posição do espectador em relação ao observado. Trata-se de compreender como o espectador daquele evento recebe internamente o que ocorreu, ou seja, como seus sentidos captaram e incorporaram o evento. Nas palavras do autor

Portanto, será necessário reunir o estado do corpo e da alma, ou seja, considerar a totalidade da pessoa, se tivermos que dar conta das percepções e das narrações que dali fluem. Por isso, o estado do todo da pessoa que é espectador de alguma coisa e de um evento representa o ponto de vista desse espectador [...]. (Chladenius, 2013, p. 109)

Para o autor, considerando a posição do espectador este pode ter dois tipos de observação: a percepção do que ocorre no exterior e o que ocorre dentro de cada um, internamente. Assim sendo, ele pontua que as pessoas não compreendem o assunto de uma mesma forma, pois cada indivíduo o observa a partir de sua posição, do cargo que ocupa e ainda a partir de seu estado interior. Para ele, isto significa que

a união de todos esses fatores constitui o ponto de vista que é formado de discernimentos diferentes, pois pessoas valorizam, qualificam e se relacionam com o observado de formas distintas (Chladenius, 2013).

Chladenius aponta que o conceito de ponto de vista é formado a partir da posição, cargo, estado de humor e outras variáveis como a proximidade ou estranheza do narrador com os participantes de um evento, a oposição ou simpatia, a diferença social, cultural, religiosa e educacional. Além disso, as regras que usamos para descrever o que visualizamos, fazem parte do conjunto de referências que possuímos, as quais o autor nomeia como conceitos gerais. Quer seja um diamante ou o ato de escrever, só é possível os chamar deste modo a partir do conceito geral já conhecido. Por exemplo, um diamante pode ser assim intitulado por se compreender que esse tipo de pedra brilhante é chamado por este nome. Deste modo, o ato de escrever, para o autor só é possível de ser reconhecido se a pessoa já tiver esse conhecimento sobre o assunto. Em suas palavras “assim é em todas as histórias e cada espectador tem somente uma determinada perspectiva e determinado discernimento da história. Seguramente isso irá refletir-se em todas as narrativas relativas a essa história.” (Chladenius, 2013, p. 122)

Segundo Koselleck (2006), ao elaborar o conceito de ponto de vista ampliado para a história, Chladenius vinculou a articulação temporal da história ao ponto de vista ao qual está relacionado, retirando deste argumento duas conclusões. A primeira sobre a relatividade da experiência, do julgamento, por haver em ocasiões diversos relatos contraditórios pleiteando o status de verdade. A segunda conclusão, sobre o tratamento do testemunho, na qual para o autor, Chladenius conseguiu antecipar a perspectiva da investigação e da representação histórica, fundamentando o conceito não apenas para a fonte, mas também para o historiador.

Esse autor afirma que, ao teorizar o conceito de ponto de vista, Chladenius compreendeu que ao historiador também se aplicava a premissa, historicizando o próprio historiador e compreendendo o acesso ao passado como limitado. E, mesmo ampliando, pluralizando a história, reafirmou a verdade histórica, concebendo o trabalho com as fontes por abordagens diferentes, pois apesar de Chladenius apontar que toda a história é construída com base na perspectiva, isso não significa parcialidade (Koselleck, 2006).

Koselleck segue afirmando que, ao alargar a perspectiva testemunhal para a perspectiva do próprio historiador, Chladenius ampliou o espaço do historiador na produção historiográfica, tirando-o do papel de descritor para uma efetiva produção, como nas avaliações causais e nas análises de longo prazo. Para o autor, Chladenius “delineou a distinção entre as histórias verdadeiras e imutáveis e suas respectivas interpretações, condicionadas pelo ponto de vista” (2006, p. 184).

A partir desta formulação, os termos “ponto de vista”, “posição” ou “ponto de observação” tornaram-se mais frequentes, à medida que temporalmente a distinção entre o significado de uma história do passado, presente e do futuro se constituía. Com a propagação do conceito, os pontos de vista passaram a ser entendidos também a partir de sua localização geográfica, de modo que textos diferentes, ao abordar os mesmos fatos tornaram-se igualmente legítimos (Koselleck, 2006).

Koselleck ainda salienta que a disseminação do uso da perspectiva fez a história perder uma de suas características mais contundentes até então: a de ser sempre igual. Portanto, além das mudanças geográficas, a observação do tempo histórico começou a ser feita de maneira retroativa, deixando de priorizar a história do presente. Esse fenômeno foi influenciado, especialmente, pelas transformações provocadas pela Revolução Francesa na experiência vivida e nas mudanças metodológicas no ofício historiográfico. Com isso, “o passado deixou de ser mantido na memória pela tradição escrita ou oral, passando a ser reconstruído pelo procedimento crítico” (2006, p. 174).

Segundo esse autor, a problematização do passado e os avanços na estruturação metodológica da pesquisa histórica abarcaram o avanço do tempo, pautado na filosofia do progresso pré-revolucionário, ao compreender temporalmente, passado, presente e futuro de forma diferente e não cíclica. Neste sentido, a singularidade do presente se remete ao passado. Nas palavras de Koselleck: “a ciência histórica, ao levar em conta o ponto de vista temporal, transforma-se em uma disciplina investigativa do passado” (Koselleck, 2006, p. 174).

Foi essa concepção da História como única e singular que ampliou as formas de compreensão da interpretação, primeiro na teologia e depois na história, com o estabelecimento de um modelo de progresso dos acontecimentos e interpretações, na segunda metade do século XVIII. Para isso, Koselleck (2006) analisou a mudança de J. A. Bengel sobre as interpretações referentes ao apocalipse de João. Este compreendeu as diferentes interpretações, não como equívocos, mas sim

descobertas realizadas de maneira progressiva. O autor pontua que, após Bengel, a história passou a ser compreendida em um modelo progressista ainda pautado na compreensão teológica do tempo.

Posteriormente, Koselleck (2006) afirma que esta concepção foi expandida para uma compreensão progressista acerca de acontecimentos históricos seculares e a interpretação histórica passou a realizar a crítica da historiografia anterior, estabelecendo uma história da historiografia. A extensão dessa posição para a historiografia alterou a visão sobre o passado, colocando o passado historiográfico também em perspectiva. O ponto de vista foi ampliado e a interpretação da história passou a ser também alvo de análise e questionamentos. Koselleck (2006) pontua que Chladenius “deslocou a ênfase que incidia sobre a própria verdade para as condições de conhecimento dessa verdade” (2006, p. 171).

O papel do historiador na escrita da História, como apresentado pelas discussões de Chladenius, permeou os debates históricos após o século XVIII e encontrou no século XIX as demandas sobre a cientificidade da história. Droysen (2009) defensor da história como ciência, não rejeitou a parte subjetiva da história, mas sim o que chamou de “objetividade eunuca”, afirmando que sua obra é limitada pelo seu ponto de vista, o que ele almeja e não considerou sua obra eterna, mas restrita. Segundo ele, a questão da objetividade, da imparcialidade e do ponto de vista fica limitada ao contexto em que se vive, exemplificado pelo Estado, a religião professada e ao povo do qual pertence. Desta forma, o autor coloca a importância de se conceber o lugar social do historiador, bem como as limitações dadas em seu tempo com o alinhamento metodológico da ciência histórica. Uma síntese sobre o conceito de ponto de vista é apresentada no QUADRO 1.

QUADRO 1 – ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PONTO DE VISTA

PONTO DE VISTA	CARACTERÍSTICAS
Sujeito histórico (espectador)	<ul style="list-style-type: none"> • Posição em que se realiza a observação; • Forma como vivenciou o ocorrido; • Sentimentos envolvidos;
Historiador (narrador)	<ul style="list-style-type: none"> • Posição: social, econômica, cultural, regional e educacional; • Proximidade com o evento ou participante do evento narrado; • Conjunto de referências (conceitos gerais).

FONTE: A autora (2024) baseado em Chladenius (2013).

O conceito de ponto de vista também foi aplicado não só às motivações pessoais, mas também ao seu local de produção, considerando o contexto ampliado das produções das narrativas historiográficas. Em seguida, foi ampliado para a compreensão sobre o próprio objeto da história, diferenciando o ponto de vista temporal do passado, presente e futuro, caracterizando o trabalho histórico de modo retroativo.

Este conceito apresentado por Chladenius foi transformador e fundamental para a consolidação da História como ciência, ao apontar que os diferentes pontos de vista não afetam a objetividade histórica, pois eles se complementam. Cabe salientar que o fundamento teórico sobre o ponto de vista de Chladenius se manteve praticamente insuperável para a história (Bentivoglio, 2013; Koselleck, 2006).

Os pontos de vista presentes, tanto nos vestígios como nas narrativas historiográficas, são pressupostos do conhecimento histórico. Assim, podem se inserir na aprendizagem histórica a partir dos modos como os professores e estudantes questionam as fontes históricas. Estes questionamentos são realizados com base na crítica interna das fontes, parte do processo metodológico da ciência histórica. Para a aprendizagem histórica o conceito de ponto de vista permite o levantamento de algumas perguntas para as fontes históricas e algumas perguntas baseadas nesta categoria proposta por Chladenius (2013) são apresentadas no QUADRO 2.

QUADRO 2 – O PONTO DE VISTA E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

PONTO DE VISTA	PERGUNTAS POSSÍVEIS
Sujeito histórico (espectador)	<ul style="list-style-type: none"> • De que modo o sujeito vivenciou o evento? • Quais sentimentos ele teve em sua vivência? • Qual era seu papel, sua posição diante do acontecimento?
Historiador (narrador)	<ul style="list-style-type: none"> • Quem é o historiador(a) que narra este evento? • Qual é a posição (social, econômica, cultural, regional, educacional) deste historiador(a)? Qual relação disso com o fato estudado? • Quais são os conceitos utilizados pelo(a) historiador(a)? • Há proximidade entre o(a) historiador(a) e o evento ou de seus participantes? De que maneira?

FONTE: A autora (2024) adaptado de Chladenius (2013).

No caso das fontes primárias, a inserção do conceito de ponto de vista oportuniza entender as características de como o passado foi experienciado por uma pessoa ou grupo específico. Isso leva em consideração a posição do sujeito histórico e seus sentimentos diante dos acontecimentos. Do mesmo modo, no trabalho com as fontes secundárias há também a possibilidade da aprendizagem sobre como se realizou a interpretação do evento, considerando o papel do historiador na reconstrução do passado, com sua posição em seu próprio tempo e seu conjunto de referências.

2.1.1 O ponto de vista e a perspectividade histórica

Apesar da ressonância, o conceito de ponto de vista não é homogêneo e ou aceito de modo unânime dentro do campo historiográfico e de sua filosofia (Walsh, 1978). Isso ocorre porque aceitar o conceito de ponto de vista, incide no comprometimento com a subjetividade na história. Além disso, muitos compreendem a limitação deste conceito, pois há características que devem e podem ser apartadas da escrita histórica como as preferências ou rejeições de âmbito pessoal.

Devido às condições do ponto de vista, o que incide na maior parcela de subjetividade ou objetividade no conhecimento histórico, Walsh (1978) apresenta três teorias que discutem esse tema: a *teoria da perspectiva*, o *ceticismo histórico* e a teoria da *consciência histórica objetiva*. As três reconhecem a premissa de que a história é compreendida por “pontos de vista”, pois seria quase impossível no ofício historiográfico a abstração total de todo e qualquer ponto de vista, mas divergem quanto ao seu alcance. As ideias presentes nas três teorias foram sintetizadas no QUADRO 3 exibido na página seguinte.

Walsh explica que a *teoria da perspectiva* aceita a incidência do ponto de vista sobre o historiador, por isso, compreende que a história é construída por dois polos: um objetivo, baseado nas evidências e um subjetivo, baseado no ponto de vista do historiador. A limitação à subjetividade é imposta pelas próprias evidências, sobretudo quando elas contestem seu trabalho. Por depender do ponto de vista, as histórias para essa teoria não são compreendidas como versões únicas, mas múltiplas, que respondem cada uma a uma perspectiva, seja social, econômica, cultural. Por isso, uma crítica apontada pelo autor é a proibição de questionar qual versão de uma história seria mais verdadeira.

Como exemplo das múltiplas perspectivas Walsh diz:

Se nos perguntaram ‘Qual é mais verdadeira, a versão católica ou a versão protestante dos acontecimentos da Reforma?’ devemos responder que não podemos dizer. Simplesmente não há como comparar as duas, pois cada uma delas é completa em si mesma. O católico vê a Reforma de um ponto de vista e nos dá sua interpretação; o protestante a vê de outro, e produz uma interpretação diferente. (1978, pp. 108-109)

O autor afirma que os pontos de vista não são discutíveis e, por isso, não é possível estabelecer a versão mais “verdadeira” de forma objetiva. E amplia este conceito não apenas às fontes primárias, mas também à historiografia, afirmando que cada historiador escreve a partir de seus pressupostos e as críticas devem ser dirigidas a esses pressupostos. A objetividade histórica, nessa teoria, é compreendida em um nível secundário em comparação com a objetividade científica, na qual os resultados são obtidos e validados quando qualquer observador se detém ao mesmo conjunto de evidências, por ser um conhecimento intersubjetivo. Isso posto, a história não possui a objetividade das ciências naturais, mas sim uma objetividade própria, baseada nos pressupostos estabelecidos pelos historiadores e ancorada no conjunto de evidências observado.

QUADRO 3 – TEORIAS SOBRE O PONTO DE VISTA NO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Aspectos Teorias	Ponto de vista	Papel da objetividade	Papel da subjetividade	Principal crítica
Teoria da perspectiva	São subjetivos, portanto, diferentes, mas isso não elimina a possibilidade da objetividade histórica;	Exigido com base nas evidências históricas;	Aceito com base no entendimento de seus limites e influências;	Dificuldade nas comparações entre as diferentes versões para além das questões técnicas;
Ceticismo histórico	São subjetivos e indiscutíveis, não sendo possível alcançar o verdadeiro conhecimento do passado;	Nega a objetividade do conhecimento histórico;	Hegemônico através das diferentes convicções morais e metafísicas presentes nas interpretações históricas;	Dificuldade na distinção entre história e propaganda;
Teoria da consciência histórica objetiva	São diversos, mas um deles alcançará aceitação universal;	Será alcançada com hegemonia de um ponto de vista mais objetivo que os demais;	Aceito até a hegemonia de um ponto de vista histórico único;	Dificuldade em criar padrões morais e metafísicos amplamente aceitos.

FONTE: A autora (2024) baseado em Walsh (1978).

Em relação às críticas a ideia da história como propaganda, decorrente do papel da subjetividade, Walsh (1978) diz que esta teoria compreende que toda história é tendenciosa, já que carrega em si os pressupostos estabelecidos pelo historiador que a escreveu. Contudo, há aquelas histórias que são negativamente tendenciosas, quando não são escritas à luz das evidências, subjetivando suas obras em contraponto à objetividade oferecida pela evidência e às interpretações por elas advindas.

Por fim, o autor afirma que a teoria da perspectiva tem um valor importante, 'apesar de não ser um consenso, por existirem características de abstração mais difíceis, que não podem ser facilmente suprimidas pelos historiadores. O mérito dessa teoria estaria no reconhecimento dos pontos de similaridade e diferença entre a história e as ciências, bem como em oferecer uma possibilidade interpretativa para a objetividade no conhecimento histórico.

O *ceticismo histórico* é composto, segundo Walsh (1978), pela ideia de que os pontos de vista correspondem a atitudes subjetivas, sendo a objetividade do conhecimento histórico impossível de se transpor. O passado, para os céticos, é construído apenas pelo seu viés da subjetividade, pois a interpretação histórica é permeada por questões morais e metafísicas. Nessa concepção, a história não diz respeito aos acontecimentos do passado, mas àqueles que a escreveram, sendo, portanto, algo que se refere ao presente, não respectivo ao passado. Parte desse grupo argumenta que a história não é uma ciência e nem possui autonomia diante das outras ciências. O autor destaca que apesar de não ser coerente com sua teoria, o historiador que mais se aproximou do ceticismo histórico foi o britânico Robin George Collingwood.

Walsh (1978) apresenta uma crítica a esta perspectiva, questionando a compreensão da história como uma atividade prática e complexa em definir o que é considerado história e o que é classificado como propaganda. O autor enfatiza que historiadores exigentes de certa imparcialidade e objetividade, rejeitam a ideia do passado como uma reconstrução guiada por puro desejo e emoção.

Assim, o foco exclusivo na subjetividade, desconsiderando a parcela de objetividade do conhecimento histórico é, para o autor, mera propaganda. A razão para isso é que tais abordagens visariam apenas contribuir para as atividades

presentes, violando ou seguindo as regras que seus próprios autores fariam, com o intuito de gerar o efeito desejado, o que seria diferente dos “historiadores de reputação”, cujos resultados obtidos não têm qualquer objetivo final. A distinção entre o historiador de reputação e outros reside no reconhecimento das 'regras objetivas', nas quais se incluem o respeito à evidência.

A última teoria apresentada por Walsh (1978) é nomeada de *consciência histórica objetiva* e não deve ser confundida com a teoria da consciência histórica proposta por Jörn Rüsen. A teoria da consciência histórica objetiva, parte do princípio de que a objetividade pode ser alcançada, atingindo um ponto de vista de aceitação universal entre os historiadores, o que corresponderia a uma intersubjetividade absoluta. Para isso, o autor debate que interpretações diversas podem não ser unânimes, pois os historiadores consideram um conjunto de evidências diferentes. Por exemplo, um historiador argumenta a falseabilidade de um documento, enquanto outro historiador incorpora isso às suas discussões como um documento autêntico.

Walsh afirma que esta teoria só seria possível na espera de um ponto de vista único, em que todos os historiadores estivessem dispostos a aceitar. Esta solução seria uma “consciência geral” da história, no padrão kantiano, em que um ponto de vista histórico único é assumido pelos historiadores a partir de vários pressupostos. O autor afirma que essa teoria já foi defendida por positivistas e depois elaborada de forma diferente por Dilthey, mas apresenta dificuldades em criar padrões universais de ideias morais e metafísicas.

Assim sendo, enquanto tem dificuldades em sua execução, a teoria da perspectiva é a mais aceita por abarcar diversos e divergentes pontos de vista. Walsh entende, que, mesmo com suas limitações, a teoria da perspectividade, que sugere que a história é reconstruída a partir do elemento subjetivo do ponto de vista do historiador, não compromete a objetividade histórica. Porque os historiadores se ancoram nas evidências, mesmo quando essas contradizem as etapas de seu trabalho. Desta maneira, “o historiador deve examinar o passado com seus próprios pressupostos, mas isso não impede que o compreenda” (1978, p. 108). Por depender do ponto de vista, as histórias, para essa teoria, não são compreendidas como versões únicas, mas múltiplas, cada uma responde a uma perspectiva específica, complementando as demais.

As três teorias apresentam possibilidades diferentes para o ensino de história quando adotadas de forma unilateral. Uma delas é a aprendizagem de que todas as

histórias são subjetivas e, por isso, a história estaria mais relacionada ao presente, às relações atuais do seu narrador, no lugar de se referir ao passado. Assim, o ceticismo desconecta a história de seu caráter científico, objetivo, da limitação dos historiadores pelas fontes históricas. Isso pode impactar a aprendizagem na aceitação de todas as versões do passado, relativizando o conhecimento histórico e incidindo na crença que a aprendizagem histórica é somente propaganda, e o professor entendido como propagador de uma versão do passado guiada apenas por interesses.

Por outro lado, há a possibilidade para o ensino de história de uma aprendizagem que contemple tanto a parte subjetiva quanto a parte objetiva do conhecimento histórico (Rüsen, 2012). Mas quando considerada dentro da proposta da teoria da consciência histórica objetiva, pode ser de difícil execução, pois limitaria o ensino da história apenas e se houvesse a aceitação das explicações históricas de modo único.

Por fim, há a proposição da teoria da perspectividade que, em sua relação com a aprendizagem histórica, considera a aprendizagem de diferentes pontos de vista nas fontes primárias e secundárias. Além disso, contempla na aprendizagem histórica as duas características do conhecimento histórico: a objetividade e a subjetividade. A aprendizagem da parte objetiva do conhecimento histórico corresponde às questões que envolvem procedimentos metodológicos, como a aprendizagem sobre o lugar das evidências históricas na reconstrução do passado. Já as questões que envolvem a subjetividade emergem na aprendizagem do lugar dos sujeitos históricos no passado e do historiador na reconstrução do passado. As possibilidades para a aprendizagem histórica baseadas nas teorias apresentadas por Walsh (1978) estão resumidas no QUADRO 4.

Ainda que as três teorias tenham suas especificidades, quando pensamos na aprendizagem histórica, é importante considerar as críticas recebidas por todas elas, pois as questões que envolvem a objetividade e a subjetividade do conhecimento histórico não se apresentam exclusivamente separadas. Elas são relacionais. Por isso, a aprendizagem sobre as questões metodológicas da história envolve, tanto a parte do procedimento, como a parte do sentido estabelecido na narrativa, sendo as críticas destas teorias também temas importantes para a reflexão sobre a aprendizagem histórica.

Dito isso, a primeira preocupação envolve aprender a distinguir diferentes pontos de vista, seja pela técnica e/ou por aspectos pessoais, para a consideração

com a maneira pela qual a narrativa estudada foi construída. Em segundo lugar, há a preocupação com a aprendizagem sobre os usos do passado como propaganda e sua diferenciação da história científica. Isso decorre especialmente da relação entre questões do método e de sentido, pois as questões técnicas são por vezes ignoradas, em favor de um uso específico do passado. Por fim, há a preocupação com a aprendizagem sobre os limites morais de diferentes versões do passado, pois a aceitação dos pontos de vista pode gerar a relativização da própria história.

QUADRO 4 – APONTAMENTOS SOBRE A PERSPECTIVIDADE E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Ponto de vista	Aprender a especificidade de diferentes pontos de vista nas fontes primárias e secundárias;	
Papel da objetividade	Aprender o lugar das evidências históricas na reconstrução do passado;	<p>Aprender a distinguir diferentes pontos de vista seja pela técnica e/ou aspectos pessoais;</p> <p>Aprender a diferenciar os usos do passado como propaganda da história científica;</p> <p>Aprender sobre os limites morais de diferentes versões do passado.</p>
Papel da subjetividade	Aprender o lugar dos sujeitos históricos no passado e do historiador na reconstrução do passado;	

FONTE: A autora (2024) adaptado de Walsh (1978).

A reflexão sobre a subjetividade/objetividade no conhecimento histórico, não se limita ao tema da aceitação ou não da multiplicidade de pontos de vista. A aceitação ampla da perspectiva das fontes históricas é menos debatida do que o papel do historiador e sua subjetividade na tarefa de recriar o passado. Por isso, a defesa da objetividade enfrentou críticas do campo do relativismo pela presença da subjetividade no conhecimento histórico e, quando não foi eliminada, foi diminuída perante as outras ciências. Em razão disso, o tópico 3 deste capítulo abordará a questão da perspectividade especificamente na interpretação e no papel do historiador na produção do conhecimento histórico, relacionando esse tema com as questões que envolvem a aprendizagem específica da história. Antes disso, considerou-se importante destacar a relação entre o conhecimento histórico científico e a aprendizagem histórica, bem como a relação entre a objetividade e a subjetividade no conhecimento e em sua aprendizagem específica.

2.2 O CONHECIMENTO HISTÓRICO E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

A proposição de Chladenius apresentou o elemento teórico da perspectiva para a estruturação da produção de conhecimento histórico. Contudo, outras preocupações permearam o debate sobre a cientificidade histórica, pois a consideração de perspectivas múltiplas pressupõe uma abertura para um número infinito de possibilidades de narrar o passado. De maneira sintética buscamos percorrer maneiras pelas quais é possível se estabelecer a perspectividade do conhecimento histórico, sem se guiar exclusivamente pela objetividade ou pela subjetividade.

Para iniciar esta discussão, seguimos com a argumentação de Walsh (1978) sobre as três teorias descritas anteriormente: a teoria da perspectiva, a teoria da consciência histórica objetiva e o ceticismo histórico. Cada uma das três compreende o papel da subjetividade e da objetividade com maior ou menor grau. No caso do *ceticismo histórico*, ênfase está na subjetividade do historiador e de sua posição no presente. Na *teoria da consciência objetiva*, há o entendimento que a objetividade de uma perspectiva será elevada a um *status* de ampla aceitação. Já na *teoria da perspectiva*, o entendimento é que o papel tanto da subjetividade, quanto a objetividade, desempenham no conhecimento histórico.

Walsh (1978) argumenta que a *teoria da perspectiva* aceita sua parcela de subjetividade, aliada ao contraponto da objetividade. A história com base nesta teoria é escrita à luz das evidências, bem como suas interpretações que devem respeitar aquilo que elas mostram. O autor apresenta que a objetividade histórica, nessa teoria, é compreendida em um nível secundário, de menor rigor, em comparação com a objetividade científica das ciências naturais, na qual os resultados são obtidos e validados quando qualquer observador se detém ao mesmo conjunto de evidências.

O historiador polonês Jerzy Topolski (1992) discorda da argumentação de Walsh (1978) sobre a história não ser um conhecimento objetivo. Topolski (1992) se aprofunda nas discussões sobre o papel do conhecimento histórico, questionando se é possível fazer declarações sobre o passado com um valor lógico e descrever o passado de forma verdadeira (objetiva). O autor explica que há nesta dúvida o questionamento acerca da natureza do conhecimento devido a história ter um objeto que não pode ser observado diretamente, dada a distância temporal e da

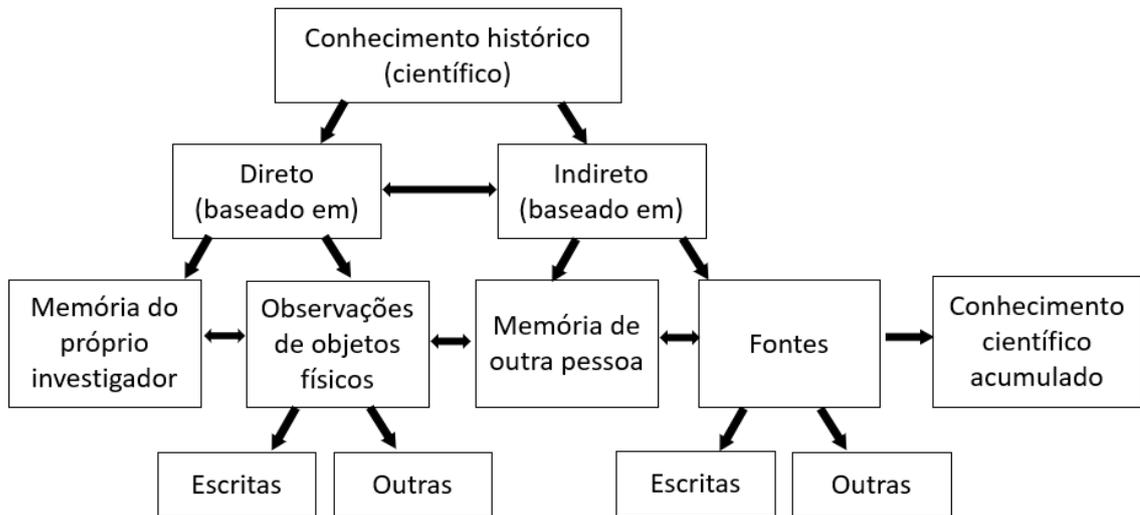
impossibilidade de recuperar os acontecimentos passados, já que os acontecimentos no presente, observados por outras ciências, ocorrem de forma simultânea.

Topolski (1992) argumenta que há um tipo de ceticismo a respeito da possibilidade de fazer afirmações verdadeiras sobre o passado. E, na defesa de seus argumentos, não considera como opção equiparar a história com todos os termos usados em outras ciências como viável, pois esta eliminaria a relação com o passado como quadro de referência, neutralizando o valor lógico das declarações históricas. Ao discorrer de maneira mais detalhada, acerca da viabilidade de elaborar afirmações a respeito do passado ser o objetivo das reflexões dos historiadores, Topolski (1992) defende uma premissa radical para o tema: não há diferença epistemológica entre o conhecimento histórico e o conhecimento atual. Antes, contudo, ele justifica para aqueles que se incomodam com a impossibilidade da história realizar observações diretas do passado, pois para o autor há três tipos de conhecimento histórico. Um em sentido amplo, abarcando qualquer tipo de conhecimento além do científico, outro relacionado ao cotidiano, em que usamos a memória como um canal de informações principal e, por fim, o conhecimento científico histórico, em que o uso da memória é secundário e o uso de outras fontes é preponderante.

É de conhecimento geral entre os historiadores a natureza indireta da história na aquisição de seu conhecimento. Contudo, Topolski (1992) coloca este pensamento em questionamento, ao afirmar que parte do conhecimento científico histórico é realizado também de forma direta. Na sua forma indireta, o conhecimento histórico utiliza o acesso das fontes ou da memória de outras pessoas. Já na forma direta, o conhecimento histórico é realizado com elementos diretos do passado, quando baseado na memória do próprio investigador e na observação dos objetos físicos, como vestígios materiais, por exemplo. Tanto o conhecimento de forma direta, quanto indireta estão ligados, pois, observa-se a materialidade, seus aspectos, como foram feitos materiais utilizados, como também se observa o significado atribuído a eles em seu próprio período. Contudo, ressalta-se que no desempenho da atividade historiográfica, ainda que o vestígio observado seja analisado diretamente pelo historiador, o conhecimento histórico gerado a partir deste é indireto, pois quando colocado na perspectiva testemunhal, a observação do vestígio é realizada em outro tempo, distante temporalmente de seu contexto, o que pressupõe um debate sobre a natureza direta ou indireta desse tipo de fonte.

Reafirmando sua argumentação, Topolski sistematizou a natureza do conhecimento histórico em um esboço, conforme FIGURA 6.

FIGURA 6 – ESBOÇO DE VISÃO GERAL DO CONHECIMENTO HISTÓRICO



FONTE: Topolski (1992, p. 253, tradução nossa).

Para o autor, como a história usa com muita frequência dados de conhecimento indireto, há essa rápida associação da história com esse caráter do conhecimento. Contudo, Topolski (1992) afirma não ser exclusividade da História a natureza indireta na aquisição de conhecimentos. Visto que esta natureza é compartilhada por outras ciências, como os eventos únicos observados por físicos e químicos que avaliam a partir desta primeira observação as consequências remanescentes. A História, nesta análise, compartilha dos mesmos problemas de observação com os demais campos científicos.

Assim, Topolski (1992) afirma que os problemas em relação à observação dos objetos ocorrem em todo o conhecimento geral e acrescenta a defesa contra o relativismo epistemológico. A defesa da história como ciência, em contraposição à tendência de relativizar o conhecimento histórico, é relevante. Isso ocorre porque, ao considerar a dimensão da cientificidade do conhecimento histórico, compreende-se a importância do ponto de vista do historiador e seu lugar na dinâmica objetiva e subjetiva nesta forma de saber.

Outra crítica realizada ao campo de conhecimento da História, refere-se à incapacidade do historiador de criar fontes. Sobre isso o autor afirma não ser este ponto válido para toda a produção de conhecimento histórico, pois há a descoberta

de novas fontes, a possibilidade de novas interpretações dos vestígios já descobertos e, a exemplo na história recente, dessa busca de forma ativa. A limitação do material empírico, portanto, seria compensada pelo conhecimento dos efeitos e consequências, não possíveis em outros campos de investigação.

Deste modo, Topolski (1992) diz que não se deve questionar se as afirmações sobre o passado são falsas, pois se as afirmações sobre o presente são consideradas válidas, a premissa deve ser estendida ao conhecimento histórico, por compartilhar com outras ciências aspectos de sua natureza. O conhecimento científico histórico, assim como as demais ciências tem dupla base para sua natureza: o trabalho com fontes diretas e indiretas. Assim, considerando essa dupla natureza, o conhecimento histórico científico é baseado nas fontes, nas memórias de outras pessoas, na memória do próprio investigador e na observação de objetos físicos. Todos esses elementos constituem o conhecimento científico acumulado da História e interagem com esse conhecimento quando estes elementos são interpretados.

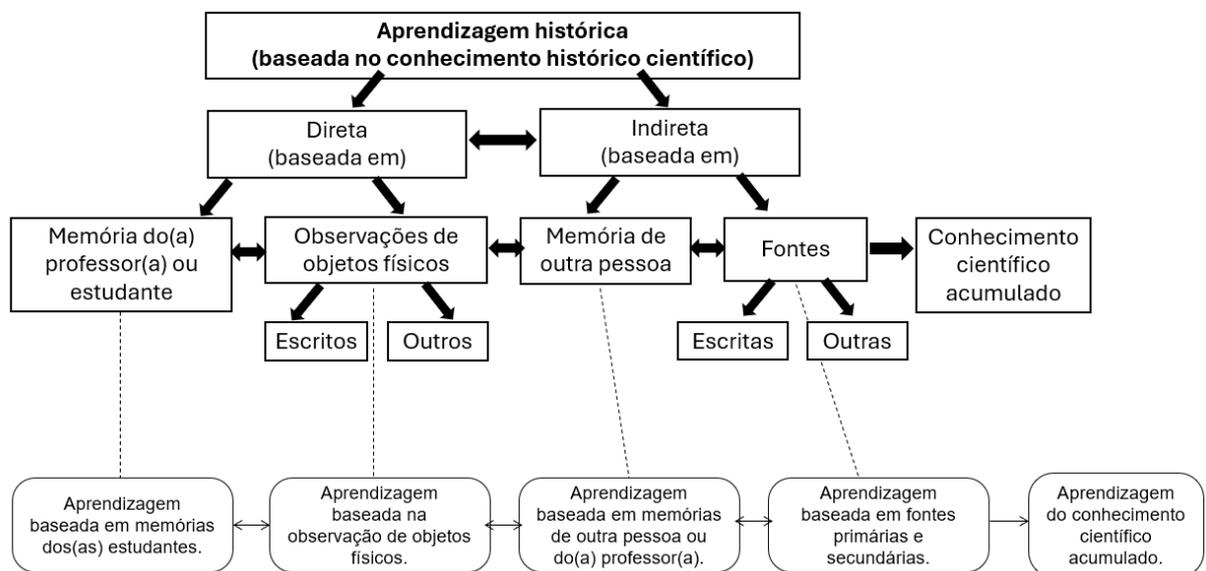
Quando refletimos sobre essa dinâmica do conhecimento histórico de Topolski (1992) na forma de sua aprendizagem específica, podemos compreender que os elementos utilizados para acessar o passado na sala de aula também possuem essa natureza direta e indireta. Na aprendizagem histórica existe a possibilidade de contar com dois elementos de aprendizagem direta: a baseada na memória do professor(a) ou na memória do(a) estudante e na observação de objetos físicos. A primeira, deve ser, por exemplo, a aprendizagem com base nas memórias narradas pelos estudantes de um evento ou acontecimento vivido por eles, bem como quando o professor acessa sua memória para narrar um acontecimento que viveu. Apesar de a memória não ser uma fonte principal para Topolski, ela é um elemento importante para acesso ao passado. Já a aprendizagem histórica realizada através da observação de objetos físicos é realizada quando esses objetos são observados. Isto pode acontecer na sala de aula ou em locais como museus, arquivos, lugares históricos, monumentos, memoriais entre outros.

A aprendizagem histórica realizada de forma indireta de acesso ao passado pode ser baseada em memórias de outras pessoas ou do(a) professor(a), bem como em fontes diversas. As memórias de outras pessoas, assim como as memórias do professor se constituem como fontes orais. Contudo, além da memória do que o(a) professor(a) viveu, ou seja, em relação a um evento em específico vivenciado por ele(a) e que o constitui como testemunho, há a parcela da memória do que viveu em

suas aulas e do conhecimento científico acumulado do qual ele se recorda. Além das fontes de memória, há as fontes primárias e secundárias, fontes de diversas naturezas que podem ser utilizadas na aprendizagem da disciplina.

Todos os modos de se aprender o conhecimento científico histórico, se relacionam com a aprendizagem do conhecimento científico já acumulado pela humanidade. Assim, propõe-se um esboço para a aprendizagem histórica das diferentes formas de se aprender história na FIGURA 7.

FIGURA 7 – ESBOÇO DE VISÃO GERAL DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA



FONTE: A autora (2024) adaptado de Topolski (1992).

Como Topolski (1992) sinalizou, a maior parte do conhecimento histórico é baseada em observações indiretas do passado, e isso se reflete também na aprendizagem histórica, com a utilização de fontes primárias, secundárias e de memória outras pessoas. Contudo, há no cotidiano da aprendizagem escolar a utilização da observação de objetos físicos, especialmente no envolvimento dos lugares de pedagogia⁸ (Anderson, 2017), com a visita em museus, monumentos e locais históricos.

⁸ Anderson compreende os “lugares de pedagogia” a partir da combinação dos “lugares de memória” de Pierre Nora (1996) e dos “locais anômalos de aprendizagem” de Ellsworth (2005) em uma expansão deste conceito para o envolvimento com as histórias silenciadas e que não são comunicadas por estes locais. Nora, P. Between memory and history. In: Nora, P. (Org.). **Realms of memory: The construction of the French past.** New York, NY: Columbia University Press, 1996. p. 1–

A afirmação de que a história possui uma objetividade menor devido a sua natureza foi questionada por Topolski (1992) com seus argumentos contra a relativização da história e a sua diferenciação perante as demais ciências. O entendimento da história como uma ciência que também possuiu objetividade, sinaliza para o conhecimento histórico (e conseqüentemente para sua aprendizagem) que existem condições para que este conhecimento seja assim entendido.

2.2.1 A objetividade, a subjetividade e a intersubjetividade

No curso das mobilizações da História enquanto ciência independente, iniciadas no século XIX, os elementos de objetividade ganharam destaque no processo de construção do conhecimento histórico pela aproximação com o método das ciências naturais. Antes disso, a história baseava-se em uma noção de verdade, chamada por Koselleck (2006) de realismo ingênuo. Nesta noção, a neutralidade e a imparcialidade eram princípios do ofício do historiador. Como já explicado no tópico sobre a perspectividade, Chladenius formulou “princípios gerais”, questionando e propondo a solução deste conflito ao estabelecer o conceito do ponto de vista.

Atualmente, os debates sobre a objetividade histórica ainda mobilizam amplas discussões, pois, nas palavras de Koselleck: “a ciência histórica atual encontra, portanto, sob duas exigências mutuamente excludentes: fazer afirmações verdadeiras e, apesar disso, admitir e considerar a relatividade delas” (2006, p. 161). Por isso, considerando o duplo embasamento do conhecimento histórico, retomamos o debate sobre o papel da objetividade e da subjetividade neste conhecimento, compreendendo, como abordado pelo autor, que há um dilema epistemológico entre a parcialidade e a objetividade. Pois, ao admitir que “todo conhecimento histórico é condicionado pelo ponto de vista e, por essa razão, relativo” (2006, p. 163), compreendemos que é possível estabelecer critérios para abarcar a parte desse conhecimento que se aproxima da subjetividade, sem incidir em um relativismo epistemológico.

As condições para o conhecimento histórico foram, durante o século XIX, o alvo a ser atingido, pois estas etapas metodológicas eram importantes para o

20. Ellsworth, E. **Places of learning**: Media, architecture, pedagogy. New York, NY: Routledge/Falmer, 2005.

estabelecimento da história como ciência independente. Rüsen (2011) afirma que, na Modernidade houve um processo de racionalização por meio de regras para a investigação histórica que elaborou a história como disciplina acadêmica com a aspiração de escrevê-la a partir da experiência do passado.

A objetividade histórica neste período era antes de tudo alcançável através dos procedimentos racionais, sendo o passado acessível de maneira real, do modo como aconteceu. A função da história passou a não mais ser baseada na moralidade para obter regras ao presente, mas sim a de produzir conhecimento específico e científico através de pesquisas (Rüsen, 2011).

O status de objetividade para o conhecimento histórico não é uma preocupação de todos os historiadores, pois aqueles que consideram a história uma atividade intelectual, artística, não almejam o status de cientificidade. Por outro lado, considerando a importância da subjetividade, sem perder a objetividade, Walsh (1978) afirma que os “historiadores de reputação” enfatizam a necessidade de impessoalidade e imparcialidade na pesquisa histórica. Este princípio é aplicado, pois qualquer produto histórico que seja utilizado para perpetuar preconceitos dos autores, ou para fazer propaganda, isto é, a divulgação de uma ideia ou crença específica, mobilizando esforços na exaltação de qualidades e minimizando defeitos de pessoas, grupos ou acontecimentos, é considerado pelo autor como condenável. A subjetividade, deste modo, tem um limite, estabelecido pelas evidências apresentadas pelas fontes históricas.

Neste sentido, quando se advoga uma objetividade histórica, compreende-se que

A objetividade fixa um limite à interpretação histórica. Ela é um critério de validade que torna o pensamento histórico e a historiografia plausíveis, isto é, uma certa forma de pretensão de verdade, intimamente relacionada com a racionalização do pensamento histórico e com seu caráter acadêmico, para não dizer científico (Rüsen, 2011, p. 132).

Para Rüsen (2015), o conhecimento histórico científico é fundamentado na pesquisa, sendo esta realizada com procedimentos aceitos de modo universal, com sua regulação efetuada pelo “método histórico”. Assim, o método fundamenta o saber a partir da possibilidade de sua verificação e, segundo o autor, até hoje define profissionalmente o trabalho do historiador. Contudo, um dos problemas apontados pelo autor é de que a pretensão da objetividade histórica, no século XIX, estava ao

lado da neutralidade axiológica, isto é, em que os conteúdos factuais da pesquisa teriam validade independente dos pontos de vista diferentes da cultura histórica.

A objetividade é um conceito que caiu em descrédito pela forma de sua utilização no século XIX e que pode gerar equívocos. Para Rüsen, este conceito só deve ser utilizado em referência ao procedimento metodológico da pesquisa que compõe a facticidade dos acontecimentos do passado. Este descrédito do conceito tradicional de objetividade ocorre devido à impressão que o pensamento histórico científico trabalha essencialmente com o conjunto de fatos que aconteceram no passado, não considerando a subjetividade das pessoas relacionadas a eles e o papel que exerciam no seu presente. Em referência ao trabalho de Chladenius, o autor explica que a “dependência do saber histórico em relação aos pontos de vista de seus sujeitos, no acontecer presente, pertence aos primórdios históricos da ciência moderna da história” (Rüsen, 2015, p. 65).

Para Rüsen (2011), enquanto o conceito de objetividade sustenta que o conhecimento histórico, produzido de acordo com as regras metodológicas a partir de um corpo documental, tenha validade sólida, o conceito de narratividade por vezes aproxima a história da forma de um estilo literário pelo uso da linguagem como forma de comunicação da narrativa histórica e historiográfica, ainda que na história o conteúdo não seja ficcional. Assim, o autor aponta que há uma especificidade cognitiva no pensamento histórico científico e que o uso o termo objetividade não contempla o conjunto de características do conhecimento histórico e, por vezes gera equívocos. Deste modo, recomenda que este conceito seja usado somente para os procedimentos metódicos da pesquisa e em relação à facticidade dos acontecimentos no passado.

O conceito apontado por Rüsen (2015) para contemplar a especificidade indicada seria o de intersubjetividade. A intersubjetividade corresponde, portanto, à apresentação das narrativas históricas de modo que haja um consenso genérico sobre elas, descritas a partir de dois elementos explorados pelo autor: a *plausibilidade do pensamento histórico* e a *humanidade à base da verdade*.

De maneira muito resumida, a plausibilidade do pensamento histórico é composta de quatro eixos: a plausibilidade empírica, com a crítica das fontes e seu uso como fonte de informações e de refutação; a plausibilidade teórica, ligada à capacidade de explicação das sentenças históricas a partir de seu fundamento teórico, correspondente à interpretação; a plausibilidade normativa, corresponde à

perspectiva na qual o passado é acessado para dar significado histórico ao presente e sua validade depende de saber integrar campos de interesse e de pertinência diversos; por fim há a plausibilidade narrativa, em que a validade do conhecimento histórico é composta pelo sentido de orientação da vida humana prática em seu contexto cultural (Rüsen, 2015).

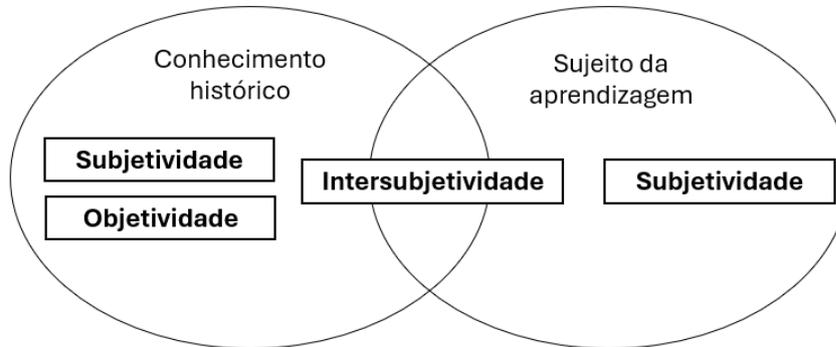
O segundo elemento da intersubjetividade, diz respeito à humanidade, pois tem na dimensão humana sua capacidade de apropriação como fundamento à concordância, ao tomar para si, apropriar-se de uma história para orientar sua vida prática. A concordância ocorre quando “a narrativa histórica oferece uma orientação prática e uma representação de pertencimento (identidade) partilhadas pelos receptores” (Rüsen, 2015, p. 69), mas não suprimindo a diferença, reconhecendo-a, na particularidade e na alteridade do eu com o outro.

Ao abordar a questão da objetividade histórica na cognição histórica, Rüsen (2011) aponta que, em seu polo objetivo, relativo aos materiais e fontes que apresentam o passado por meio dos vestígios, a garantia de objetividade neste contexto é assegurada pela análise crítica realizada pelo historiador. Já a outra parte da cognição histórica ligada à subjetividade se refere aos problemas de orientação da vida prática. Sua garantia está no engajamento do historiador na luta política pela identidade coletiva, realizada no campo da rememoração histórica.

A dicotomia entre a objetividade e a subjetividade incidem no conhecimento histórico e de um lado, há uma ênfase única nas fontes, com a desconsideração do papel dos sujeitos na produção do conhecimento histórico, e do outro lado a supervalorização dos sujeitos nesta produção, suprimindo a competência metodológica envolvida no processo produtivo do conhecimento histórico científico, o que pode desencadear em um uso da história para interesses pessoais. Essa dissociação dos dois conceitos também traz consequências para a didática da história, pois elimina o fator subjetivo dos processos de produção do conhecimento histórico, inclusive na sala de aula (Rüsen, 2012).

A intersubjetividade para a aprendizagem histórica, pode ser representada como a relação entre o sujeito da aprendizagem, ou seja, sua subjetividade, aquilo que o constitui como sujeito e o conhecimento histórico. Tal conhecimento também é dotado de parte objetiva, na relação com as fontes e parte subjetiva, formada pelos pontos de vista do historiador e das fontes. A proposta de um esquema para esta relação está representada na FIGURA 8.

FIGURA 8 – ESQUEMA DA RELAÇÃO DA OBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA



FONTE: A autora (2024) baseado em Rüsen (2011; 2015).

Pensando na relação entre a intersubjetividade e a aprendizagem histórica, os mesmos elementos da constituição da plausibilidade do pensamento histórico podem ser apresentados na fundamentação dessa aprendizagem. A aprendizagem histórica tem a possibilidade de se relacionar, por um lado, com o sujeito que aprende no presente, em sua relação de orientação com a vida prática, sua identidade e no reconhecimento da diferença entre si e o outro. Esta pode ser identificada como a relação da subjetividade do sujeito que aprende com aquilo que ele aprende do passado. Por outro lado, a intersubjetividade pode apresentar na plausibilidade do pensamento histórico, os aspectos objetivos e subjetivos das fontes primárias e secundárias. Uma síntese das questões levantadas sobre o tema pode ser observada no QUADRO 5.

QUADRO 5 – SÍNTESE DA INTERSUBJETIVIDADE NA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

INTERSUBJETIVIDADE	Plausibilidade do pensamento histórico	Aprendizagem do método de críticas das fontes;
		Aprendizagem da explicação e interpretação histórica;
		Aprendizagem da perspectiva na atribuição de significados ao passado;
		Aprendizagem do sentido de orientação dado à vida prática;
	Humanidade à base da verdade	Aprendizagem com orientação para a vida prática, para identidade (interna e externa) e com reconhecimento da diferença em si e no outro;

FONTE: A autora (2024) adaptado de Rüsen (2011; 2015).

2.3 O LUGAR DA INTERPRETAÇÃO NO CONHECIMENTO HISTÓRICO E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

Produzir história é, antes de tudo, selecionar, pois não se pode abordar todos os aspectos do quadro pesquisado e narrar tudo o que aconteceu, assim como não é possível a todas as outras ciências que se desenvolvam investigações sem o estabelecimento de um recorte específico de problema para observação e análise. O historiador elege o que julga como importante de ser abordado de acordo com suas preferências, perspectivas, valores e crenças (Walsh, 1978) ou ainda a partir de suas carências de orientação (Rüsen, 2015). Mas, além disso, há a limitação imposta pelos vestígios, que podem ter deixado de existir ou ainda não serem conhecidos. Por isso, os fatores de composição inicial, como o aspecto selecionado na abordagem da investigação ou as fontes com as quais se pesquisa, já são fatores que podem levar a diferentes pontos de vista.

Após a formulação da questão histórica, a coleta e seleção de fontes, e a crítica interna e externa para avaliar a confiabilidade, relevância e contexto de produção, os historiadores interpretam os dados coletados. Isso permite analisar a especificidade dos eventos e estabelecer conexões com um quadro temporal mais amplo. E, por não serem unânimes, a interpretação histórica realizada pelos historiadores se defronta com as aspirações de uma objetividade histórica absoluta (Walsh, 1978).

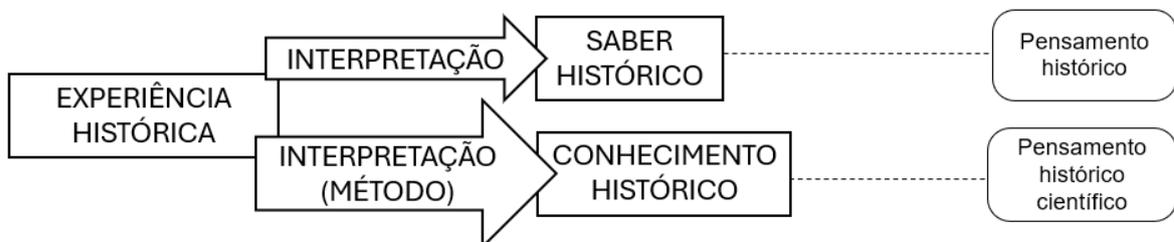
No século XIX, Droysen inseriu a interpretação na etapa da metódica da sua teoria da história. O autor destaca que sua essência constitui “ver realidades nos acontecimentos passados, com toda a abundância das condições que exigiram sua concretização e existência” (2009, p. 54). Esse passo, desta forma, deve ser compreendido a partir das multiplicidades das ações humanas presentes nos vestígios. O autor divide a etapa em quatro categorias: a interpretação pragmática, interpretação das condições, interpretação psicológica e interpretação das ideias.

Na interpretação pragmática, a reconstrução do passado parte dos vestígios, classificados pela crítica e que abordam o andamento dos eventos que possuem nexo causal, relacionando assim com seu contexto de produção. A interpretação das condições corresponde às condições ideais na ocorrência de eventos reais em tempos remotos, reunindo o contexto do espaço físico explicado pela geografia, do tempo em que ocorreu o fato e os materiais que tornaram possível o fato concretizado. A

interpretação psicológica busca compreender como os interesses e a força intelectual dos sujeitos influenciaram os acontecimentos, de que maneira suas vontades motivaram a produção daquele fato. Contudo, há o limite da restrição da individualidade e da personalidade dos indivíduos, o que leva à interpretação das ideias, para compreender a lacuna presente na interpretação psicológica, compreendendo o que Droysen chama de mundo ético, onde estão inseridos os sujeitos.

Droysen evidenciou a importância da interpretação histórica como parte do método, consolidando o papel fundamental do ponto de vista como parte constitutiva do conhecimento histórico. Este método foi atualizado por Rüsen (2015), quando da construção de sua teoria. Porém, Rüsen faz uma distinção entre o princípio interpretativo da História como ciência e o princípio interpretativo na operação mental de constituição de sentido, pois no caso do saber científico, a interpretação da experiência é fundamentada na pesquisa. O método é, em suas palavras, “o critério distintivo da constituição histórica de sentido especificamente científica” (2015, p. 61). Esse é para o autor o diferencial da ciência e das outras formas de constituição histórica de sentido, como na arte, no mito ou na religião, por exemplo. Ainda nas palavras do autor “mediante a interpretação, a experiência histórica se torna saber histórico. Quando determinados padrões metódicos operam na interpretação, pode-se falar também de conhecimento” (2015, p. 47). Esta abordagem de Rüsen diferencia saber histórico do conhecimento histórico, sendo o conhecimento histórico a expressão científica do pensamento histórico. Um esquema dessa diferença é apresentado na FIGURA 9.

FIGURA 9 – ESQUEMA DA INTERPRETAÇÃO NO PENSAMENTO HISTÓRICO



FONTE: A autora (2024) adaptado de (Rüsen, 2015).

Por isso, quando falamos de aprendizagem histórica, é importante considerar a dimensão científica da ciência histórica durante as aulas de história, para sua

diferenciação de um saber histórico, um conhecimento histórico que não possui esta especificidade. Isso pressupõe o entendimento do método histórico, ou seja, do ofício historiográfico e do modo como a etapa da interpretação é parte deste método. Sobretudo porque é nesta etapa que o ponto de vista pode ser tomado como determinante para a preponderância da subjetividade histórica com a consequente relativização do conhecimento histórico.

Neste sentido, o próximo tópico abordará o tema da interpretação no pensamento histórico geral, isto é, na sua forma de operação mental. O tópico na sequência dará continuidade com a questão da interpretação como parte do método histórico, que no conjunto com as outras etapas do processo historiográfico, produz o conhecimento histórico.

2.3.1 A interpretação no pensamento histórico

O pensamento histórico apesar de fundamentar o trabalho especificamente científico da história, não apresenta traços de racionalidade metódica na vida prática (Rüsen, 2015). Isso significa que, a todo momento, os seres humanos recorrem ao passado para suprir alguma carência de orientação em seu presente e perspectivar o futuro. Essa atividade mental de interpretar o passado na relação temporal é o que Rüsen (2015) chama de memória/lembrança histórica e pensamento histórico. Sendo o resultado desse pensamento ou lembrança histórica, o saber histórico, que é diferente do resultado da experiência do passado perpassada pela metódica, o conhecimento histórico, este um resultado científico.

Rüsen formulou sua teoria a partir do questionamento de como as pessoas lidam com o passado. Para o autor o tempo faz parte da vida humana de modo universal. O que ele nomeou como antropológico-cultural, ou seja, todas as sociedades lidam com a mudança temporal a sua própria maneira. Por isso, a relação interpretativa com o passado faz o importante papel de orientação cultural do agir e sofrer humano, pois nós, humanos, necessitamos de “referir-se ao passado, a fim de poder entender seu presente, de esperar seu futuro e de poder planejá-lo” (2015, p. 37).

Rüsen (2015) procurou estabelecer, desta forma, constantes antropológicas no modo de interpretar o passado. Ele aponta a necessidade dos humanos de interpretar a si no mundo. Essa interpretação é causada pela experiência de viver a

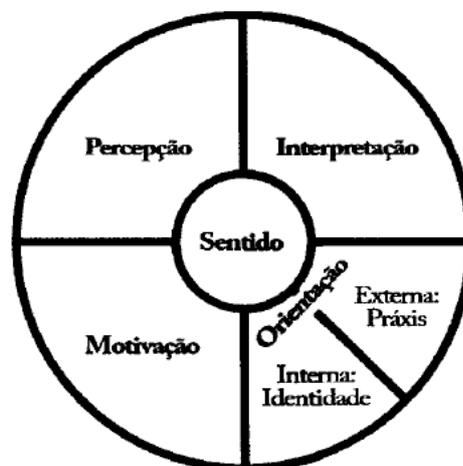
contingência temporal, a qual todos os humanos são submetidos. Para o autor, a perturbação do ordenamento temporal leva à necessidade de reinterpretar e inserir uma nova representação temporal. A desorganização do ordenamento temporal, segundo o autor, demanda uma nova capacidade interpretativa do mundo, alargando as experiências temporais. Assim, quando nos deparamos com a contingência, isto é, com as mudanças temporais na vida prática, o sentido atribuído à vida prática é desajustado.

Para se reorganizar a orientação temporal perdida, dar significado de forma a viabilizar a vida, é necessário estabelecer um novo sentido, pois o

Sentido torna possível a orientação. Ele situa a vida humana no horizonte das interpretações; torna o homem e o mundo compreensíveis; possui uma função explicativa; forma a subjetividade humana no construto coerente de um “eu” (pessoal e social); toma o sofrimento suportável e fomenta o agir pelas intenções. Enfim, o sentido torna possível a comunicação como processo do entendimento intra-humano. (Rüsen, 2015, p. 42)

É, portanto, por meio da constituição de sentido, que há o retorno do ordenamento da vida humana e, de acordo com Rüsen, há uma especificidade no modo de pensar humano, próprio para lidar com a experiência no tempo, à qual todos estamos submetidos – o pensamento histórico e o sentido são o seu fundamento antropológico. A operação mental de constituição de sentido da experiência temporal foi dividida pelo autor em quatro categorias inter-relacionadas: experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação, como apresentada na FIGURA 10.

FIGURA 10 – AS QUATRO OPERAÇÕES MENTAIS DA CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO



FONTE: Rüsen (2015, p. 42).

Rüsen (2015) explica a movimentação da constituição de sentido através da mudança temporal. A experiência ou percepção da realidade vivida/sofrida é alterada necessitando de uma nova interpretação deste passado para integrar os acontecimentos a um novo sentido de compreensão temporal do mundo. Essa experiência de ruptura temporal percebida e o tempo se caracteriza como antes e depois, essa distância temporal é que torna um evento histórico. Para o autor, há a experiência histórica, mas é preciso considerar a experiência da diferença temporal, pois acessamos o que do passado está no presente de alguma maneira. Além disso, afirma que as experiências históricas podem desafiar a interpretação histórica que era fonte do sentido, podendo inclusive superar este sentido.

A interpretação dessa experiência de mudança temporal se insere na orientação cultural humana de duas formas. Uma interna, dando sentido identitário e outra externa, atribuindo sentido à práxis. O sentido conecta todas as etapas da operação mental do pensamento histórico. A interpretação histórica no pensamento histórico compõe assim a experiência histórica da diferença temporal, integrando-a em um quadro mais abrangente do processo temporal.

Deste modo, Rüsen (2015) esclarece que a interpretação na operação da constituição de sentido reorganiza a experiência temporal modificada pelo agir e sofrer na contingência. A interpretação da diferença temporal é integrada ao processo temporal abrangente, determinando a orientação da vida prática. A experiência histórica é tomada em um modelo interpretativo cultural para lidar com a mudança temporal, unindo a experiência histórica e a orientação da vida prática humana. A mudança temporal pode ser interpretada no modo da manutenção da tradição vigente, neutralizando a mudança, ou ainda na forma de uma ruptura temporal, dinamizando o processo de mudança. A interpretação também pode ser compreendida como acima da mudança, como uma regra do comportamento humano. Contudo, as interpretações nem sempre resultam em uma orientação de forma diretiva. As experiências temporais são interpretadas a partir da contingência a que estamos submetidos e significadas na orientação temporal. Para Rüsen (2015), quando há uma crise, uma mudança temporal da situação vivida, há a necessidade de estabelecer outro sentido à vida. A experiência ao lidar com essa crise, pode gerar três tipos de reações, que se interlaçam na vida prática, são elas as crises normais, crises críticas e crises catastróficas, como apontado no QUADRO 6.

QUADRO 6 – ESQUEMA DOS TRÊS TIPOS DE EXPERIÊNCIA DE CRISE

Tipo de crise	Reação
Normal	Aplicação de modelos interpretativos estabelecidos.
Crítico	Modificação de modelos interpretativos estabelecidos.
Catastrófico	Destruição de modelos interpretativos estabelecidos.

FONTE: RÜSEN, (2015, p. 57).

A primeira e mais frequente, corresponde à superação das experiências de mudança por meio de modelos históricos interpretativos previamente dados, isto é, a interpretação histórica se mantém na preservação. As crises críticas, por sua vez, questionam o modelo interpretativo estabelecido na cultura histórica, as interpretações correspondem à modificação dos modelos interpretativos. Por fim, as crises catastróficas são definidas pelo autor por seu caráter traumático, com ausência de sentido e a destruição da interpretação da consciência histórica. A crise trazida por essa mudança impede uma coerência dos eventos na sequência temporal.

É após a interpretação, de acordo com o autor, que há a abertura para a orientação, momento em que há a relação direta com a vida prática. Essa orientação pode ter relação com o mundo, como o rompimento ou fortalecimento de tradições, para mobilizar a ação ou ainda fortalecimento das elites, ou ainda na relação com o eu, isto é, o modo como o sujeito se entende no mundo. A orientação de si, a atribuição de sentido para a forma como se está no mundo, realiza para o autor o “papel na formação, negociação, implementação e alteração de identidade” (Rüsen, 2015, p. 48).

Por último, Rüsen (2015) aponta que a motivação é nutrida pela experiência de sofrimento e se consolida no agir, na forma de vontades realizadas. Baseadas na experiência histórica, a interpretação realizada é indicada pelo autor como possibilidade de motivar o ajustamento da vida prática ou como uma vontade de mudança, perpassando os elementos que compõem as emoções sentidas.

Portanto, é possível entender que, no pensamento histórico, a interpretação corresponde à orientação da vida prática e, por esse motivo, está associada à subjetividade daqueles que lidam com a experiência da mudança temporal. Isso pode ser entendido na aprendizagem histórica como a relação estabelecida dos estudantes com o conteúdo aprendido. Pois, diante de um tema que dialoga com suas carências

de orientação, os estudantes têm a possibilidade de serem motivados a interpretar esse passado à luz daquilo que vivem no presente, desvelando o acontecimento do passado e o incluindo em um quadro mais amplo, trazendo sentido e significado para sua vida no presente e determinando, com base em sua reflexão se a interpretação realizada deve ser preservada, questionada ou se é traumática, e por isso, ausente de sentido.

2.3.2 A interpretação na Metódica

Na composição do método histórico, ou o “caminho” a ser percorrido no processo de pesquisa histórica, Rüsen (2015) segue os passos de Droysen e insere a etapa da interpretação na Metódica. Segundo o autor

A interpretação é uma operação da pesquisa histórica que, de forma intersubjetivamente controlável, conecta os fatos do passado obtidos pela crítica das fontes em sequências temporais, as quais estão investidas de uma função explicativa e podem ser apresentadas como histórias. (Rüsen, 2015, p. 184, grifo original).

Por isso, segundo o autor, o passado se torna história a partir da interpretação dos fatos, buscando aqueles que respondem à pergunta histórica da pesquisa. A resposta à pergunta não pode ser obtida nas fontes, já que a compreensão do contexto histórico dos acontecimentos só é entendida após seu encerramento, não durante a sua ocorrência, porque o contexto abrange um período maior que o evento narrado. Desta forma, a interpretação dos fatos só é possível com certo distanciamento temporal.

No entanto, é importante destacar o aviso do autor de que as fontes não falam por si próprias. O historiador deve descobrir o sentido delas por meio da interpretação. É a partir dessa análise que surgem elementos de contexto não presentes de maneira direta nas fontes por sua simultaneidade ao processo histórico em curso.

O ato de encontrar, empiricamente, informações nas fontes que respondam às perguntas históricas é definido por Rüsen (2015) como interpretação. Em sua argumentação, o autor coloca a interpretação como a organização entre os “materiais” encontrados na pesquisa e a ideia de uma possível resposta à pergunta inicial. Isso resulta no construto da realidade histórica, onde os fatos são inseridos. Rüsen ainda acrescenta a composição narrativa da operação interpretativa. Usando uma metáfora,

afirma que o ato de narrar é o elo, a ligação entre todas as etapas do fazer historiográfico.

A interpretação histórica para Rüsen é um método que pode ser descrito como um processo em que se contrasta com os fatos retirados mediante a crítica das fontes e articulados na sequência temporal. Depois, são explicados de modo que seus elementos gerais abrangentes aos fatos se conectem. O autor acrescenta

A interpretação é uma operação complexa de pesquisa, na qual os contextos históricos são teorizados e os fatos obtidos pela crítica das fontes, historicizados. Nesse processo, as representações interpretativas das sequências temporais não absorvem a unicidade e particularidade dos fatos, não os dissolvem em uma regularidade legal abstrata universal. Antes, elas colocam em evidência a qualidade temporal dos fatos, justamente o que é histórico neles. (Rüsen, 2015, p. 186)

Neste sentido, ao concluir em um esquema os procedimentos metódicos da pesquisa histórica, Rüsen define a interpretação como a operação de “conectar os fatos obtidos criticamente em sequências temporais narráveis e capazes de explicar” (2015, p. 188). Uma operação cognitiva complexa de entrelaçamento do tempo e que não se encerra apenas na questão do método historiográfico. Rüsen também atribui à interpretação papel fundamental na constituição de sentido na orientação temporal e que será abordada no próximo tópico.

A interpretação, por este prisma, pode ser compreendida a partir de duas dinâmicas diferentes, a relacionada ao método histórico e a que opera no pensamento histórico do indivíduo. Especificamente quanto à interpretação como etapa metódica, podemos compreender que sua ação se realiza na forma como se busca responder à pergunta inicial, com a contextualização da fonte em seu próprio período de produção, bem como na possível resposta de uma pergunta realizada em períodos posteriores. Portanto, os fatos, obtidos através da crítica das fontes, são comparados e integrados na sequência de eventos já conhecidos. Isso faz emergir aquilo que é histórico do que se investiga. E é por meio dessa conexão dos fatos que as explicações históricas são construídas.

A diferença entre as duas operações de interpretação, possibilita dois contatos diferentes com o conhecimento histórico quando pensado na aprendizagem histórica. Na operação mental, a interpretação está relacionada àquele que aprende, por isso, trata do conteúdo histórico em relação com a sua vida prática. No caso da operação metódica, a interpretação está relacionada ao contexto da pesquisa,

perpassando as questões próprias da forma como o conhecimento histórico é realizado. Por isso, os resultados dessas operações são diferentes. A primeira apresenta o saber histórico e a segunda apresenta o conhecimento histórico. Essa diferença é apresentada no QUADRO 7.

QUADRO 7 – DIFERENÇA ENTRE AS INTERPRETAÇÕES HISTÓRICAS

INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA	Operação	Descrição	Resultado
	Mental	Reorganiza e integra a experiência do passado em um quadro mais abrangente do processo temporal e determina a orientação para a vida prática.	Saber histórico
	Metódica	Reorganiza e integra a experiência do passado para responder à pergunta inicial da pesquisa, contextualizando as fontes em seu período e integrando na sequência temporal dos eventos conhecidos. Fundamenta as explicações históricas.	Conhecimento histórico

FONTE: A autora (2024) adaptado de Rüsen (2011; 2015).

Rüsen (2015) indica que a interpretação no procedimento metódico contribui para a objetividade, mas possui outro lado, cognitivo, de subjetividade, ao se referir aos problemas de orientação no presente. E, com isso, a interpretação histórica resultou em duas atitudes diferentes. A primeira, na superação da subjetividade com a supervalorização da objetividade, tomando as estruturas cognitivas das ciências sociais para a história aliada à lógica destas ciências para a construção de uma história científica. E a segunda, com ênfase no método e na teoria, na reconstrução epistemológica dos padrões de interpretação histórica, validando a intersubjetividade da história.

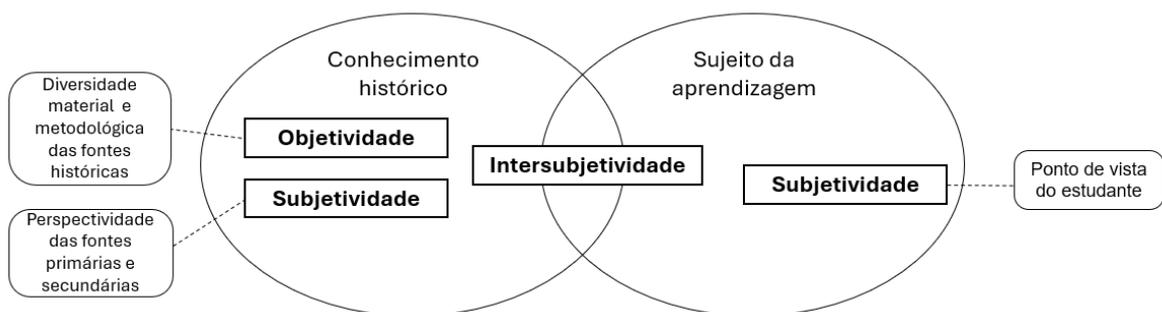
Deste modo, há no campo da cognição as duas dimensões apresentadas pelo autor, a dimensão do método, correspondente à objetividade histórica e a dimensão de sentido, relacionada à subjetividade humana. Ambas são parte do conhecimento histórico, como apontado no tópico anterior, e devem ser pensadas em conjunto, sem uma se sobressair a outra.

Essa diferenciação entre os dois polos que compõem o processo de interpretação do passado é importante, pois há questões que envolvem o trabalho com a multiperspectividade nas aulas de história a partir desse conjunto de aspectos. No campo da objetividade, as fontes históricas podem ser materialmente diversas, o que influi em métodos de trabalho diferentes para a realização de sua crítica. No

campo da subjetividade, há a perspectiva presente nas fontes primárias e secundárias que também demandam questionamentos específicos.

Para a aprendizagem histórica escolar, baseada no conhecimento histórico científico e ancorada na teoria da consciência histórica de Rüsen (2015), tem-se a possibilidade de relacionar este conhecimento histórico científico com a subjetividade do estudante, seu ponto de vista, correspondendo a uma relação intersubjetiva. Um esquema dessa relação pode ser observado na FIGURA 11. É importante ressaltar que o ponto de vista do estudante não está relacionado somente a dimensão da individualidade, mas com toda sua vida prática, ou seja, às relações que ele estabelece em seu contexto cultural e social.

FIGURA 11 – ESQUEMA DA INTERSUBJETIVIDADE HISTÓRICA E A MULTIPERSPECTIVIDADE



FONTE: A autora (2024) adaptado de Rüsen (2011; 2015).

A questão de como lidar com o ponto de vista, quer seja dos estudantes, dos professores ou até mesmo dos historiadores, isto é, com a multiperspectividade histórica, sem perder de vista a cientificidade da história e os limites de interpretação, é o desafio que se propõe debater nos tópicos seguintes.

2.3.3 A interpretação, as controvérsias e a aprendizagem histórica

Koselleck (2006) afirma que a história é formada a partir de diferentes perspectivas, e qualquer mudança no contexto histórico significaria uma mudança em seu discurso. Por isso, o conceito de ponto de vista está conectado à concepção da interpretação histórica, sendo parte fundante da própria ciência histórica. Em suas palavras, desde a formulação do conceito de ponto de vista “a posição do historiador deixa de ser um argumento contra o conhecimento histórico, passando a constituir um

pressuposto desse conhecimento” (Koselleck, 2006, p. 170). A interpretação dos fatos está condicionada ao papel do historiador, por isso, não há como dissociar esta parte subjetiva do conhecimento histórico.

Seria esse o motivo para desacreditar em toda e qualquer narrativa historiográfica? Não. Há na produção de conhecimento científico histórico a relação intrínseca entre sujeito e objeto, entre os historiadores e suas fontes, e entre o historiador e o mundo em que ele vive. Além disso, há a limitação da materialidade e conteúdo dos vestígios na reconstrução do passado realizada pelo historiador. Contudo, por haver perspectivas diversas, quer seja dos historiadores, quer seja das fontes, há diferentes possibilidades de interpretação do passado e, por isso, há diferenças nas narrativas historiográficas. Estas diferenças podem ser relacionadas ao método, ou os documentos consultados, mas há também outros motivos que levam esses profissionais a discordarem.

Além dos motivos citados, Walsh (1978) nomeou quatro motivos de discordância entre os historiadores. O primeiro aspecto é a *inclinação pessoal*, pois pode haver preferências e aversões demonstradas nas apresentações dos fatos e explicações, sendo que a forma de superação deste problema está no reconhecimento da própria parcialidade. O segundo fator se refere ao *preconceito de grupo*, pois a cultura, nação, raça, classe social ou religião do historiador pode ancorar suposições acerca de outros grupos específicos; para evitar este tipo de conduta, deve-se procurar explicar as justificativas racionalmente. O terceiro aspecto corresponde às *teorias contraditórias de interpretação histórica* usadas para dar sentido aos fatos examinados. De acordo com o autor, as discordâncias teóricas não incidem na objetividade. Contudo é preciso atenção ao preconceito da recusa da teoria ou observar as diferenças de concepções filosóficas. Por fim, os *conflitos filosóficos subjacentes* correspondem à concepção da natureza humana, à visão de mundo do historiador e ainda a sua cosmovisão. Sobre este ponto, o autor explica

O que estamos sugerindo aqui é que, embora grande parte do conteúdo de nossa concepção da natureza humana venha da experiência, e se modifique à medida que novas experiências lhe são acrescentadas, continua sendo verdade que há um núcleo concreto nela, que não é determinado dessa mesma maneira. Para nós esse núcleo está ligado às nossas convicções morais e metafísicas. Quando olhamos para o passado, o entendimento que temos dele depende principalmente das proporções nas quais conseguimos

identificar-nos com os assuntos de nosso estudo, pensamento e sentindo como pensaram os homens do passado. Mas não podemos nem mesmo começar a compreender, a menos que tenhamos certos pressupostos sobre a natureza humana, a menos que apliquemos certas noções do que é racional ou normal no comportamento humano. É aí que nossas perspectivas pessoais exercem seu efeito, dando cor à interpretação que fazemos. (Walsh, 1978, p. 103)

Deste modo, há perspectivas pessoais que influem sobre a interpretação realizada pelos historiadores, questões de natureza filosófica, que incidem em como compreendemos o mundo. A orientação do autor expressa que os historiadores devem se tornar conscientes de seus preconceitos morais e metafísicos, observando essa possível influência em suas interpretações históricas.

Além dos argumentos apontados por Walsh, tais como as divergências em referenciais teóricos e pressupostos que ancoram a interpretação e o contexto de vida, a cosmovisão dos historiadores, há como dito no início do texto questões que envolvem o método historiográfico e que acabam por fazer os historiadores divergirem. Chapman (2018) destaca a importância das questões de natureza metodológica, que influem no trabalho historiográfico durante a aprendizagem histórica escolar. Incluindo nas aulas de história debates sobre a forma como este passado é abordado, isto é, as escolhas conscientes realizadas pelos historiadores, que vão, desde a pergunta inicial, à seleção das fontes e à tomada de decisão de abordagem destas fontes. Esses aspectos estruturam a lógica argumentativa das narrativas historiográficas, mas muitas vezes são negligenciados pelo público geral e pelos estudantes. Como resultado, as diferenças entre historiadores são muitas vezes reduzidas apenas às questões da subjetividade. O autor argumenta firmemente que a natureza histórica de conceber interpretações plurais não corresponde a um processo arbitrário ou subjetivo, mas que a validade das interpretações históricas deve ser vista a partir de suas propriedades formais, metodológicas.

Os motivos para as controvérsias entre os historiadores se distinguem deste modo, em duas naturezas. Na objetividade residem questões de demandas técnicas, como a limitação dos vestígios com os quais se pode trabalhar, a seleção temática, isto é, a seleção do conjunto de fontes utilizadas na investigação, bem como o método aplicado no tratamento destes dados. Estas questões são escolhas técnicas e que abordam a ação do ofício historiográfico e, por conseguinte, do professor. Já no campo da subjetividade estão as questões que envolvem a personalidade do historiador, como suas inclinações pessoais e preconceitos, as teorias que utiliza ou que rejeita para a

interpretação histórica, conflitos filosóficos implícitos e a relação estabelecida com o mundo que vive na formulação da pergunta inicial de pesquisa. Os motivos para a existência de controvérsias entre os historiadores foram sintetizados no QUADRO 8.

QUADRO 8 – MOTIVOS PARA AS CONTROVÉRSIAS ENTRE HISTORIADORES

CONTROVÉRSIAS	Natureza	Forma de expressão
	Objetiva	<ul style="list-style-type: none"> • Limitação material dos vestígios; • Seleção temática; • Seleção das fontes; • Método utilizado.
	Subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> • Inclinação pessoal; • Preconceito de grupo; • Teorias contraditórias de interpretação histórica; • Conflitos filosóficos implícitos.

FONTE: A autora (2024) baseado em Chapman (2018) e Walsh (1978).

Esses fatores podem em maior ou menor grau influir em pesquisas de outros campos e não somente da história. O que há de diferente para a história é a forma como esse passado estabelece sentido para o presente e orienta o futuro, podendo entrar em conflito com as questões subjetivas de cada pessoa, o que não inviabiliza a produção do conhecimento histórico, mas coloca a própria historiografia sob as demandas de seu tempo.

Como dito, na reconstrução do passado incidem muitos fatores, quer seja das perguntas realizada às fontes, do referencial teórico e filosófico em que o historiador se ancora, ou das questões de natureza metodológica como a seleção das fontes e suas interpretações. Mas, ainda que limitada às evidências, não há segundo Trevelyan (2015), como se livrar do elemento da opinião, do viés na História. Segundo o autor, este é um problema onipresente, que percorre desde a escrita ao ensino da história, mesmo que as pessoas não estejam conscientes disso, pois a história é uma ciência que lida com a interpretação das ações humanas.

Embora seja impossível eliminar completamente o elemento da opinião, de acordo com o autor, é possível evitar expressá-las de maneira superficial, considerando que esta seja ampla, abrangente e filosófica. Além disso, na investigação científica da evidência, na coleta e na confrontação com os dados é preciso tomar cuidado para que os vieses não adentrem. Isto é possível para Trevelyan (2015) com a ampliação da visão do historiador no aprofundamento dos

fatos estudados. Para escrever história e minimizar os vieses, é necessário confrontar os fatos com o contexto ampliado, como as questões religiosas, políticas e sociais estudadas.

Koselleck (2006) afirma que ter uma perspectiva não significa ser parcial. Esta concepção está de acordo com o que pontua Trevelyan (2015) sobre ser inevitável ter perspectivas, pois o problema é considerar apenas um desses vieses e excluir todos os outros. Por isso, Trevelyan fala em duas funções para historiadores e professores de história. O primeiro é considerar que, como já sabemos o fim de um evento, é preciso mostrar como se desencadearam as ações em seu período e com os tempos posteriores, pois julgar o passado *a posteriori* induz à orientação ou a opinião pessoal. Segundo, é preciso entender os contemporâneos de um evento, utilizando sua própria forma de pensar, não como nós vemos hoje, mas sim como eles compreendiam suas próprias vidas.

Trevelyan (2015) aponta, assim como Walsh o fez, que a emoção e simpatia podem influenciar os historiadores, mas que isso não desabona o trabalho historiográfico pois, em suas palavras:

A História ideal requer, de fato, uma combinação mais variada de qualidades do coração e da cabeça, da ciência e da arte, do que qualquer outro estudo feito pelo homem. Não é de se espantar que jamais tenha havido um historiador perfeito. Suas funções têm que ser delegadas. É mister que existam vários tipos de história.” (2015, p. 183)

Ainda, segundo Trevelyan, a “história é um tumulto de opiniões, várias e variáveis, que pairam sobre um corpo de fatos aceitos que, em si mesmos, estão sempre se expandindo” (2015, p. 175), e o conhecimento e a compreensão de todos os lados da história é seu objeto. Ainda que considere o papel das perspectivas, o autor condena a história falsa e tendenciosa e aponta que cabe aos historiadores indicarem criticamente padrões morais errados em uma época, considerando o viés da moralidade, desde que não haja predileção por um lado do conflito.

Para Trevelyan (2015) a liberdade de se ter controvérsias é o único caminho para chegar à verdade histórica, pois somos humanos. Já Bergmann (2016) afirma que as controvérsias são a regra e não a exceção nos estudos históricos. O processo historiográfico, mesmo que pequenos tem uma função para os estudos históricos, pois ao relacionar diferentes pontos de vista, em suas críticas mútuas, as perspectivas passam a trabalhar entre elas a favor de uma perspectiva mais abrangente. Bergmann

nomeia como uma “ampliação de perspectivas através da reflexão sobre pontos de vista” (2016, p. 29). Ao se pensar desta forma, afasta-se do relativismo, ao compreender que cada perspectiva teria um relativismo direto, mas se compreende que as diversas perspectivas se unem para uma compreensão ampliada. Rüsen (2011) afirma que os diferentes pontos de vista se integram em uma perspectiva mais ampla quando o ponto de vista do historiador é generalizado de modo a integrar um interesse abrangente.

Dito isso, há, entre a maioria dos historiadores, a convicção de não se colocar como escritores de uma “história definitiva”, mas sim de compreender que a história é infinita em suas reflexões. Isso acontece, pois há diferentes reflexões sobre o passado, acrescidas das necessidades de orientação no presente e as expectativas de futuro, todas essas permeadas pelos fatores elencados anteriormente. Portanto, a história é interpretada aqui como uma ciência, conduzida através da seleção de fontes e das questões direcionadas a elas (Borries, 2016). O historiador possui um "ponto de vista moldado pelas circunstâncias" (Koselleck, 2006, p. 162), e por meio da crítica e interpretação, ele esclarece o passado, enriquecendo outras perspectivas com base nos debates historiográficos (Rüsen, 2011).

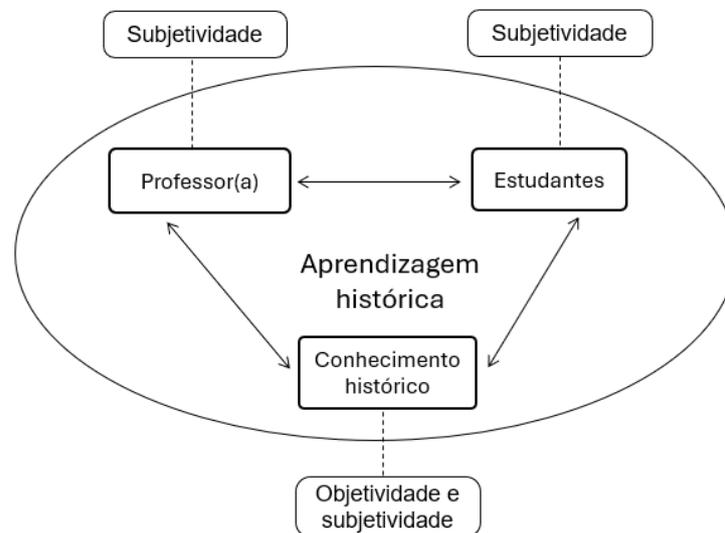
Como Trevelyan (2015) afirmou, a questão do viés se estende também para o ensino da história. Por isso, considerando o que tem sido debatido neste tópico, podemos afirmar que há três questões relevantes para o ensino de história. A primeira é considerar a natureza do conhecimento histórico, com suas questões objetivas e subjetivas; a segunda é ter em consideração que o estudante também tem o seu ponto de vista. Por fim, deve-se também ter em mente que o professor de história, que também é um historiador, carrega sua subjetividade, como qualquer indivíduo. Por essa razão, ao organizar seu trabalho docente, o professor/historiador realiza um recorte na abordagem dos conteúdos que incide na apresentação de uma perspectiva de aprendizagem para seus alunos. Uma proposta com o esquema desta relação é apresentada na FIGURA 12.

Assim como no trabalho historiográfico, escolhas são feitas para a aprendizagem histórica escolar. Seja na escolha temática, metodológica ou das fontes utilizadas, os professores selecionam aquilo que constitui materialmente suas aulas. Uma das fundamentações para isso é a forma como a matriz da didática da história de Rüsen, contempla as etapas semelhantes da matriz disciplinar da história (figuras

1, 2 e 4) e a matriz da Aula-Histórica de Schmidt (2020b), considerando deste modo a relação intrínseca entre a história e seu ensino.

A posição de Trevelyan (2015) sobre a extensão do viés também para o ensino de história pode ser corroborada dois exemplos. O primeiro exemplo está na investigação de Wansink et al. (2018) que aponta com base em um estudo anterior a complexidade dos professores de história em trabalhar com tópicos de história sensíveis pela resposta moral que exigem. De acordo com a pesquisa, quando o tema de estudo causa pouca identificação entre os estudantes e professores, ou seja, não é um tópico de história sensível e não evocam questões morais na relação com o passado, este tema foi considerado pelos professores de história como possível para se aplicar a multiperspectividade. Já temas da história difícil, que são traumáticos foram identificados como menos favoráveis para o trabalho multiperspectivado, como o Holocausto por exemplo, em que os professores optaram por apresentar apenas uma perspectiva indiscutível, além do medo de se relativizar⁹ o tema e a história.

FIGURA 12 – ESQUEMA DA SUBJETIVIDADE/OBJETIVIDADE NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA



FONTE: A autora (2024) adaptado de Chapman (2018), Rüsen (2015), Trevelyan (2015) e Walsh (1978).

O segundo exemplo é através do levantamento bibliográfico realizado por Kropman, Van Boxtel e Van Drie (2021). Este levantamento apontou que embora a

⁹ A questão do relativismo e a multiperspectividade será abordada no tópico 2.4.3.

forma como os professores concebem suas aulas seja influenciada por seu ponto de vista, há pesquisas que apontam discrepâncias entre o que o ponto de vista dos professores e o ensino de história realizado. Portanto, por mais que a aula seja realizada pelo professor e incida em seu viés, é importante entender que, para a consolidação dos componentes presentes nas aulas de história, além da relação entre o professor/historiador e os estudantes com o conhecimento histórico, existem outros elementos influentes. Estes incluem, por exemplo, aspectos relacionados à cultura - seja ela escolar, juvenil ou histórica como aponta Schmidt (2020b) e a tradição como aponta Abud (2011). Estas questões são importantes e de extrema relevância para a constituição daquilo que ocorre durante a aprendizagem escolar, mas não são debatidas aqui em profundidade devido ao recorte temático estabelecido.

Ao lidar com o conhecimento histórico científico como o historiador, o professor/historiador também acessa o conhecimento histórico para a preparação de suas aulas. Por isso, é importante considerar que, como historiador acessa o conhecimento histórico carregando sua subjetividade, o professor também leva consigo essa parcela ao preparar suas aulas. Desse modo, o trabalho do professor de história com o seu conhecimento científico específico, também requer escolhas racionais e, dentro das possibilidades, a racionalidade de sua subjetividade.

Conforme apresentado no QUADRO 9, as mesmas recomendações para superação da parcialidade na história feitas por Walsh (1978) para os historiadores também cabem aos professores de história, pois estes lidam com o mesmo conhecimento.

Assim, os professores podem buscar superar suas inclinações pessoais no reconhecimento da sua própria parcialidade perante um tema de aprendizagem, bem como fundamentar suas opiniões. Os professores, como os historiadores devem minimizar seu preconceito quanto a outros grupos, racionalizando as interpretações e explicações históricas que realiza. Ademais, cabe a observação das diferentes teorias utilizadas para interpretação histórica, com o objetivo de avaliar os motivos de escolha de uma em detrimento de outras. Por fim, recomenda-se ser consciente de seus próprios preconceitos, sempre observando as possíveis influências que sua simpatia ou antipatia exercem em determinada parte do conhecimento histórico.

QUADRO 9 – POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DA PARCIALIDADE NA HISTÓRIA

CONTROVÉRSIAS	Natureza	Formas de expressão	Ações de superação	
	Objetiva	Limitação material dos vestígios		Incluir outras fontes do mesmo contexto;
		Seleção temática		Justificar racionalmente a escolha;
		Seleção das fontes		
		Método utilizado		
	Subjetiva	Inclinação pessoal		Reconhecer sua própria parcialidade e fundamentar opiniões;
		Preconceito de grupo		Justificar racionalmente as interpretações e explicações históricas;
		Teorias contraditórias de interpretação histórica		Observar as diferenças entre concepções filosóficas distintas e compreender o motivo de recusa da teoria;
		Conflitos filosóficos implícitos		Ser consciente de seus preconceitos e atentar a possíveis influências em suas interpretações históricas.

FONTE: A autora (2024) baseado em Chapman (2018), Trevelyan (2015) e Walsh (1978).

O problema da parcialidade na história é a perpetuação de um único viés tanto no conhecimento histórico como em sua aprendizagem (Trevelyan, 2015). Por isso compreender as nuances presentes em seu próprio ponto de vista ou na perspectiva de aprendizagem histórica adotada, no caso dos professores da disciplina, minimiza e pode até superar a parcialidade nesta relação. Recorrer à multiperspectividade na aprendizagem histórica é uma possibilidade metodológica de superação dessa parcialidade, que pode colaborar para a diversificação dos temas, sujeitos, lugares, culturas, por exemplo, além de compreender como se organiza e é produzido o conhecimento histórico. De modo que a subjetividade, tanto do professor quanto dos estudantes, possa ser expressa, mas não se torne dominante na aprendizagem realizada.

2.3.4 A interpretação na aprendizagem histórica

Atualmente, há uma série de discussões sobre o tema do desenvolvimento de competências do pensamento, especialmente às relacionadas às metas para a aprendizagem, contudo, é necessário considerar suas definições variadas, no âmbito das diversas teorias educacionais (Rüsen, 2011). Por isso, antes de tratar especificamente da interpretação na aprendizagem histórica, é importante considerar

que o ensino de história no Brasil foi fortemente orientado pelos referenciais da psicologia cognoscitiva, com destaque para a taxonomia dos objetivos educacionais e mais recentemente há um segundo campo de pesquisas sobre as competências do pensamento, que aborda, contudo, especificamente as dinâmicas mentais do pensamento histórico e estruturado dentro do campo teórico e filosófico da ciência da História. Ressalta-se que estas não são as únicas formas de se conceber a aprendizagem no ensino de história do Brasil. O recorte foi estabelecido, no entanto, por compreender a relevância delas nos debates sobre a aprendizagem histórica contemporâneos.

Com o objetivo de desvelar as concepções de aprendizagem histórica do ensino de história brasileiro, Schmidt (2020b) investigou manuais didáticos e documentos curriculares brasileiros de 1917 a 2014 e, em seu estudo, constatou a grande adesão aos conceitos da psicologia na orientação sobre as formas de aprendizagem na disciplina. Especialmente sobre a influência da psicologia cognitiva, a autora argumenta o papel deste referencial nos documentos curriculares dos Estudos Sociais, entre os anos de 1971 e 1984, quando o ensino de história foi substituído no ensino fundamental no período da Ditadura Militar Brasileira. Estes documentos pautaram-se na aprendizagem a partir das etapas do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, com o ensino baseado em avanços do processo de aprendizagem, em que o conhecimento se aprofundava, tornando-se mais complexo e amplo.

De acordo com a autora, esta influência seguiu para a concepção de aprendizagem presente, para a disciplina de história, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. Em sua análise, Schmidt (2020b) pontua a influência do campo construtivista, denominado como eclético, dada a utilização de autores diversos da área no documento. A ênfase da concepção de “aprender a aprender”, com diminuição do foco nos conteúdos e aumento das atenções para o processo de aprendizagem por meio das atividades dos estudantes. Além disso, a autora salienta a orientação teórica estruturadora do documento que pauta da concepção da transposição didática e do processo de aprendizagem orientado pelos objetivos educacionais da taxonomia de Bloom. Contudo, há para a autora o início de uma aproximação entre a aprendizagem histórica e sua epistemologia, especificamente pelo modo historiográfico de produção do conhecimento.

Tomando os currículos como construções histórico-sociais, Leslie Gusmão (2021) apresenta como se estruturou a Base Nacional Comum Curricular e tratou da

especificidade da avaliação em história. Segundo a autora, as reformas educacionais se relacionam com fatores além da cultura escolar e pontua a influência do neoliberalismo e da nova direita na construção do documento, além do objetivo de igualar as escolas com empresas. Ademais, ressalta que diferente de outros documentos orientadores, a BNCC tem caráter normativo e sua implementação segue a reelaboração curricular de Estados e municípios, a formação continuada, a revisão dos projetos pedagógicos, mudança nos materiais didáticos e nas avaliações.

Sobre a compreensão da aprendizagem no documento, a autora destaca a orientação a partir da progressão de aprendizagens, bem como do desenvolvimento de competências. A adoção da chamada lógica das competências também foi incorporada para a disciplina de história, inserida no grupo das Ciências Humanas ao lado das disciplinas de Geografia e Ensino Religioso para o Ensino Fundamental. No caso do Ensino Médio, apesar das críticas dos especialistas, houve a integração das disciplinas em áreas do conhecimento e no caso a história é mencionada no campo intitulado *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, com Geografia, Filosofia e Sociologia.

Em sua argumentação afirma que a BNCC é marcada pelo esvaziamento teórico, engessa o ensino e influencia a organização dos conteúdos através da perspectiva cognitivista, seguindo os círculos concêntricos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a sequência cronológica para os Anos Finais da mesma etapa. A adoção das lógicas das competências no documento é, segundo a autora, parte das implementações e ampliações das avaliações externas no impacto da organização cotidiana escolar, pois as avaliações externas são utilizadas como parâmetros das avaliações realizadas nas escolas e influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, ao se pensar no elemento da interpretação no contexto da aprendizagem histórica, é de extrema relevância compreender a influência do campo da psicologia cognitiva e da abordagem do ensino através das competências na estrutura educacional brasileira devido a sua influência em toda a cultura escolar.

Especificamente sobre a taxonomia dos objetivos educacionais, conhecida também como taxonomia de Bloom et al. (1956), Gusmão (2021) argumenta que sua criação ocorreu com base na progressão do conhecimento dos estudantes do modelo de Ralph Tyler e substituiu os estudos e técnicas anteriores utilizada para medir o nível de inteligência dos estudantes. A taxonomia de Bloom pode ser definida como um conjunto sistematizado de hierarquização da cognição, desenvolvido com

propósito de fornecer uma classificação dos objetivos de aprendizagem e o processo de avaliação e foi definida pelos autores como um “sistema de classificação pedagógico-lógico-psicológico” (Bloom et al., 1956, p. 6).

A motivação criadora da taxonomia ocorreu a partir do encontro informal de examinadores universitários na *American Psychological Association Convention* em Boston no ano de 1948. A intenção era desenvolver um quadro teórico com o propósito de melhorar a comunicação entre os examinadores universitários, o qual representa um sistema de classificação do processo educativo. Isso se deve ao fato de que esse processo corresponde à base para a elaboração dos currículos e das avaliações. A liderança do grupo multidisciplinar ficou a cargo do psicólogo Benjamin Bloom. O grupo criador afirmou em sua publicação a busca pela neutralidade frente aos princípios e filosofias educativas, incluindo orientações de todos os campos e desta forma descrever o comportamento dos alunos a partir dos objetivos enunciados (Bloom et al., 1956).

A taxonomia foi formulada a partir de três domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. O domínio cognitivo compreende as competências intelectuais da aprendizagem de um conhecimento, já o domínio afetivo compreende as categorias de desenvolvimento ligadas à área emocional, enquanto o domínio psicomotor se refere ao componente relacionado às competências físicas. Os pesquisadores associados a Bloom (1956) se concentraram, principalmente, no desenvolvimento de estudos dos dois primeiros domínios e desenvolveram amplamente os conhecimentos sobre o domínio cognitivo. Este é também o domínio pelo qual toda a pesquisa é mais conhecida e divulgada, principalmente no meio educacional, por estabelecer uma padronização da linguagem no meio acadêmico e na criação de ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem (Ferraz; Belhot, 2010).

O domínio cognitivo desenvolvido por Bloom e sua equipe (1956) categoriza de forma cumulativa e hierarquizada quanto à sua complexidade os processos cognitivos da aprendizagem a partir de seis categorias: conhecimento; compreensão; aplicação; análise; síntese; e avaliação. Em 2001, um novo grupo se reuniu a partir da mesma associação para revisar e atualizar a Taxonomia apresentada por Bloom e sua equipe e o resultado desses estudos foi publicado sob a supervisão de David Krathwohl, que incluiu a utilização de verbos de ação direta associados ao conteúdo, representando, assim o aspecto cognitivo a dimensão do conhecimento (Ferraz; Belhot, 2010).

Ferraz e Belhot (2010) apontam que a revisão da taxonomia contou com outras mudanças, como a da nomenclatura, pois antes era chamada de dimensão cognitiva e passou a ser nomeada de processo cognitivo, pois houve a separação conceitual do processo cognitivo do conhecimento. Além disso, as categorias foram renomeadas, mantendo os aspectos de cada grupo. Assim, conhecimento, tornou-se lembrar; compreensão, entender; aplicação, aplicar; análise, analisar; síntese, sintetizar; e avaliação, criar. Salienta-se a manutenção do entendimento de progressividade da categorização, aumentando a complexidade e respeitando a hierarquia cognitiva necessária para a aquisição de conhecimento (Ferraz; Belhot, 2010).

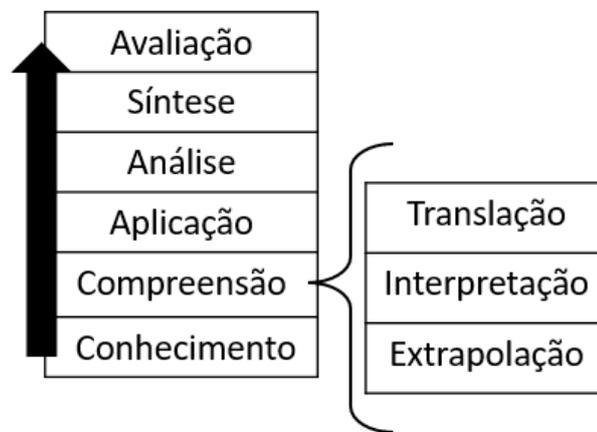
Ao compreender a cognição de forma hierarquizada, Bloom e sua equipe (1956) definem a aprendizagem de modo cumulativo. Deste modo, após desenvolver a habilidade de lembrar uma quantidade relevante de informações sobre o fenômeno estudado, correspondente à categoria conhecimento, os estudantes podem desenvolver a habilidade seguinte, a de compreender o significado em outra forma ou contexto, isto é, a categoria compreensão. O uso do termo compreensão na taxonomia, é usada em um sentido ampliado além da compreensão associada à leitura, contudo não significa entendimento completo do fenômeno, mas o objetivo para o estudante é de compreender a mensagem literal e com base nisso, significar em sua mente e nas suas respostas. Os autores explicam que a categoria da compreensão é enfatizada durante o processo educativo e dos alunos é esperado que eles se comuniquem de forma escrita, verbal ou simbólica sobre o fenômeno apresentado.

É na categoria compreensão que a interpretação se faz presente entre dois componentes: translação e extrapolação. A translação corresponde à comunicação em outros termos ou outra língua a partir do que foi significado. Já a interpretação é definida pela maneira como a comunicação se comporta, na configuração de ideias em que a compreensão pode necessitar de uma nova reordenação das ideias na mente do indivíduo. E por fim, há a extrapolação, definida como o comportamento comunicativo a partir da compreensão de tendências, ou condições presentes na comunicação (BLOOM et al., 1956). A organização das subcategorias da compreensão na taxonomia pode ser visualizada na FIGURA 13.

Na taxonomia de Bloom et al. (1956), a categoria interpretação corresponde a uma maior profundidade do que a descrição de um fenômeno, e se substancializa

na ação do aluno de resumir e explicar em sua descrição o fenômeno estudado. Deste modo, interpretar corresponde à competência de compreender as partes de uma comunicação, relacionando-as para depois reordenar ou reter aquilo que relacionou consigo. Por isso, a interpretação não é somente o entender o fenômeno, mas estabelecer relações com o todo, de modo relacional com suas próprias ideias e experiências.

FIGURA 13 – A INTERPRETAÇÃO NA TAXONOMIA DE BLOOM



FONTE: A autora (2024) baseado em Bloom et al. (1956).

Interpretar para os autores, também pressupõe a competência de reconhecer o que é essencial do dispensável, avaliando cada elemento da comunicação a partir de sua importância, dando ênfase ao necessário, aproximando, assim, a categoria das categorias análise e avaliação. Além disso, enfatizam que o comportamento essencial da competência interpretativa está em compreender as ideias principais incluídas em uma comunicação e suas inter-relações, evitando apenas reproduções do texto ou até mesmo, inserções de suas próprias concepções e interpretações. A capacidade interpretativa corresponde, deste modo, a compreender diversos dados, diferenciando aquilo que é justificável ou não, as contradições, compreendendo em nível mais profundo o material utilizado. Por fim, para avaliar se os estudantes atingiram este objetivo, Bloom et al. (1956) afirmam ser necessário reconhecer as inferências realizadas pelos estudantes na forma de exercícios discursivos ou objetivos, como por exemplo na interpretação de gráficos e tabelas, de uma citação longa, a comparação e o contraste entre diferentes pontos de vista e o desenvolvimento de uma redação, por exemplo.

Diferente das considerações realizadas pela taxonomia dos objetivos educacionais, o campo da didática da história tem buscado compreender as competências específicas do pensamento histórico, por entender que a história trata da relação humana com o tempo, na perspectiva de orientar a vida humana a partir da relação entre passado, presente e expectativa futura. Por isso, a interpretação, ou a capacidade interpretativa para este campo, ganha uma conotação específica para o saber histórico e sua aprendizagem, e por isso é aqui referenciada como interpretação histórica.

A interpretação histórica faz parte de um conjunto de competências do pensamento histórico que foram unificadas e reformuladas por Schmidt (2020a) a partir do diálogo com outros pesquisadores desta área na chamada *Matriz das competências do pensamento histórico*. Ressalta-se que as competências ou habilidades são definidas de maneiras diversas, através de referenciais múltiplos dentro do campo da Educação (Schmidt, 2020a). Por isso, a autora afirma que a sistematização das competências do pensamento histórico tem como objetivo principal “dar referências para o modo de operar a aprendizagem histórica, tendo em vista atingir uma das metas da didática da história que é construir a competência de atribuição de sentido pela narrativa histórica” (2020a, p. 28).

A matriz das competências do pensamento histórico pode ser observada na FIGURA 14 onde a atribuição de sentido pela narrativa histórica ocupa o centro da matriz, envolta das seguintes competências: argumentação, motivação, orientação, experiência, significância, evidência, mudança, empatia, interpretação e explicação.

Como uma competência do pensamento histórico, a interpretação é definida pela autora como: “desenvolver a capacidade de responder questões de forma retrospectiva, perspectivada, seletiva, sequenciada, particularizada, comunicativa e argumentativa” (Schmidt, 2020a, p. 30). Estas características são baseadas no estabelecimento do princípio da narratividade como parte indispensável da teoria da história. O que significa para Rüsen (2015) que a história não é só uma forma de pensamento, sem conteúdo, mas uma forma de pensamento que interpreta os conteúdos de uma realidade.

A interpretação histórica, para o autor, ganha um perfil cognitivo próprio, que pode ser explicado por *características formais da narrativa histórica*, citadas acima por Schmidt. Essas propriedades da interpretação são divididas pelo autor em dois grupos, estando respectivamente as duas primeiras como *características formais da*

narrativa histórica e as características subsequentes como *direcionamentos temporais da perspectiva*.

FIGURA 14 – MATRIZ: COMPETÊNCIAS DO PENSAMENTO HISTÓRICO



FONTE: SEIXAS & PECK, 2004; LEE, 2005; RÜSEN, 2015.

Adaptação: Maria Auxiliadora Schmidt, 2019.

Sobre as características formais da narrativa histórica sintetizadas por Rüsen (2015) no QUADRO 10, o autor salienta que “todas as interpretações históricas são retrospectivas [e] perspectivadas” (2015, p. 139). E acrescenta que a característica (1) retrospectiva significa que o passado se torna presente na forma da narrativa, dando profundidade temporal ao presente. Em outras palavras, a retrospectividade compreende que o passado é acessado no presente no formato da narrativa histórica. Já a característica (2) perspectivista das interpretações históricas é explicada por Rüsen como o que promove a diferença e a relação temporal com o presente, entendendo o passado não como reprodução, mas a unidade dos acontecimentos de uma história. Essa unidade conduz a dois movimentos temporais que ocorrem através da narrativa do passado para o presente, nos pertencimentos dos acontecimentos as situações atuais da vida, e simultaneamente, do presente ao passado, na autocompreensão do presente. Essa perspectiva não corresponde a teoria da perspectividade, atribuída ao ponto de vista dos historiadores e das fontes, mas a perspectiva histórica do direcionamento do tempo, do passado ao presente e seu contrário. Nesta relação fica explicitado que o presente é resultado dos

acontecimentos do passado e que é das experiências reais do presente que subsiste o interesse pelo passado.

QUADRO 10 – ESQUEMA DAS CARACTERÍSTICAS DAS INTERPRETAÇÕES HISTÓRICAS

Retrospectiva	O passado é presentificado enquanto passado
Perspectivista	O passado ganha uma moldura temporal mediante o fio condutor da narrativa
Seletiva	Narra-se segundo critérios de importância ou significado; todos os demais acontecimentos são deixados de lado
Sequencial	O tempo narrado aparece sempre como parte de um processo temporal abrangente
Particular	A história narrada é apenas uma dentre muitas outras (possíveis) e, por isso, não é exaustiva nem definitiva
Comunicativa	Toda história refere-se (implícita ou explicitamente) a outras histórias
Argumentativa	Histórias especificamente científicas referem-se a pesquisas como fundamento de sua pretensão de validade

FONTE: Rüsen, 2015, p. 141.

Rüsen prossegue ao afirmar que “todas as interpretações históricas são seletivas, sequenciais, particulares, comunicativas e argumentativas” (2015, p. 140-141), estas como características decorrentes dos direcionamentos temporais da perspectiva. O autor afirma que a (3) seletividade corresponde a característica interpretativa de optar significativamente por determinados os acontecimentos para compor a narrativa histórica. Essa seleção implica em dar mais relevância a alguns acontecimentos em detrimento de outros, escolha essa movida pelas experiências vividas no presente e na relação deste tempo com o passado e a expectativa de futuro. A característica (4) sequencial, atribui a especificidade da interpretação histórica sem sua temporalidade, uma narrativa histórica é sempre parte de um processo histórico maior, composto por múltiplas histórias. Essa interpretação corresponde a uma parte narrada do tempo da história abrangente, em que há muitas outras histórias. A (5) particularidade da interpretação histórica ocorre, pois, por serem múltiplas as experiências do passado. Os seres humanos se relacionam com seu mundo de forma específica, e por isso há uma diversidade de experiências relacionadas ao passado. Desta forma, o autor enfatiza que “não existe, por conseguinte, a única história a ser contada quando se quer saber em que mundo se vive. Há nesse mundo muitas histórias” (2015, p. 141). E é na particularidade das narrativas históricas que temos a

expressão da multiperspectiva. As interpretações históricas são (6) comunicativas em dois sentidos. O primeiro na comunicação entre o narrador e seus destinatários e na relação com outras histórias, pois se relaciona com elas e adquire novos sentidos a partir disso. Por fim, a interpretação histórica tem como característica a (7) argumentação. Esta se expressa no seu entendimento enquanto ciência, pois é a partir da argumentação comunicativa de seus resultados de pesquisa que há sua efetividade. Desta forma, a relação entre as pesquisas fundamenta a argumentação da interpretação histórica.

Ressalta-se que, apesar de toda a fundamentação teórica sobre as características das interpretações históricas apresentadas, no que se refere ao ensino de história, Gevaerd e Seger (2020) indicam que a categoria interpretação é adotada a partir da proposta da taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom, compreendendo o interpretar como uma ação, na qual o estudante deve “explicar, esclarecer ou traduzir” determinada pergunta, dentro do domínio da compreensão. Este uso, de acordo com as autoras, indica a interpretação histórica como competência do pensamento histórico para o campo investigativo da Educação Histórica, que assume a importância do sentido atribuído pelo estudante na atividade mental de tirar conclusões e formular hipóteses, de modo que não há uma única interpretação, por isso deve-se criar argumentos para fundamentar o ponto de vista (Cooper, 2012).

Cooper define as interpretações como “relatos de uma época, escritos em um período subsequente” (2012, p. 39) e complementa que os historiadores dão sentido ao passado, por meio de seus relatos, realizados com base no conjunto de inferências de suas fontes. A autora afirma que as fontes podem ser interpretadas de diversas formas, assim como também há relatos diferentes que são igualmente válidos. Acrescenta também que a interpretação histórica muda de acordo com o lugar em que está o historiador e o tempo que vive, pois os historiadores desafiam as interpretações prévias. Além disso, acrescenta que a mudança na interpretação também é influenciada pela seleção das fontes pelos historiadores, pela escrita realizada a partir de seus interesses e perspectivas, como gênero, etnia, política e classe social e pelos valores dominantes da época em que foram escritos.

Cooper (2012) afirma que as crianças podem, por meio de reconstruções, criar suas próprias interpretações e que este trabalho colabora com o entendimento de como as interpretações são criadas e como são válidas. Para isso ela dá o exemplo

da criação de uma peça de teatro, em que os estudantes podem compreender através da pesquisa o que é conhecido e o que é imaginado. Ao fazer reconstruções, as crianças devem descobrir o que elas conseguem extrair das fontes. Além disso, argumenta que é importante que os estudantes discutam sobre interpretações alternativas para o passado, como exemplo, fornecer alternativas para as perspectivas sectárias que os estudantes se deparam cotidianamente. Entretanto, apesar de a autora relacionar a categoria interpretação com a ciência histórica e não como uma habilidade genérica da cognição, abarca em suas pesquisas os níveis de desenvolvimento de Piaget, aproximando-se da perspectiva cognitivista.

Arthur Chapman (2018) também tem se dedicado a pesquisar este tema e realizou quatro estudos com o foco de contribuir com o desenvolvimento do pensamento dos alunos sobre interpretação histórica. O autor conclui, com base em suas investigações, que era necessário desenvolver o pensamento dos estudantes sobre a parte metodológica da interpretação histórica, pois os alunos participantes apresentam formas ingênuas e realistas sobre o tema como ao pensar no passado como fixo e que, por isso, as narrativas devem ser únicas, justificando as narrativas divergentes como “melhores” ou “piores”. Além disso, acrescenta que esta forma de pensar dos estudantes explica as diferentes interpretações muito mais pelos elementos da subjetividade do historiador do que pelas escolhas conscientes realizadas por estes no momento da pesquisa. Para o autor, pensar na interpretação histórica significa entender que houve decisões teóricas, metodológicas e práticas, como em um processo lógico. Isto é, o autor trabalha com a ideia da subjetividade presente na ação do historiador, mas também com a concepção da interpretação como parte do método histórico, sendo o passado inquirido e acessado com base nas fontes históricas.

Por isso, aprofundando suas investigações, apoia-se nos trabalhos de Allan Megill para compreender como as interpretações podem ser diferentes, e são expostas no QUADRO 11. Um ponto a destacar é que Chapman alterou a nomeação do ponto 3, antes chamado de “interpretação” e nomeando como “avaliação”.

Segundo Chapman, o quadro em questão define como podem ser as interpretações e, deste modo, é útil para compreender e analisá-las. Nas questões explicativas entrariam em ação as perguntas “Quem? Quando? Como? O quê?”. Nas questões avaliativas a pergunta seria “Por quê?”. Já nas questões avaliativas a pergunta envolveria responder “Então, o quê?”. A forma como executam a análise da

interpretação também difere nas suas explicações históricas. Isto é, para o autor, identificar o conteúdo das interpretações e suas diferenças é distinto de entender o modo como chegaram a elas e as construíram.

QUADRO 11 – AS QUATRO TAREFAS DA ESCRITA HISTÓRICA

Tarefa	Explicação
1. Descrição	Descrever um aspecto da realidade histórica- contando o que foi o caso
2. Explicação	Explicar por que um evento ou fenômeno do passado vieram a ser
3. Avaliação	Atribuir significado, valor e/ou significância a aspectos do passado
4. Justificativa	Justificar afirmações descritivas, explicativas ou avaliativas fornecendo argumentos para fundamentá-las

FONTE: Chapman (2018, p. 121) com base em Megill, 2007 p.96-8 e adaptado de Chapman, 2009, p. 35.

Baseando-se em diferentes autores, o autor prossegue explicando que duas interpretações relacionadas a um mesmo aspecto do passado podem ser distintas sem entrar em contradição lógica, tornando-as, portanto, complementares. No entanto, duas interpretações de um mesmo aspecto do passado também podem ser excludentes, ou seja, são contrárias, e, por isso, somente uma pode ser considerada verdadeira, ou ambas podem ser falsas. Há ainda interpretações de um mesmo aspecto do passado que desenvolvem argumentos contraditórios, utilizando os mesmos termos de sentido, mas que, mesmo assim, excluem-se mutuamente. Nesse caso, uma delas é verdadeira enquanto a outra é falsa, pois seus resultados diferem na interpretação da existência ou não de algo. Para o autor, é possível combinar a análise de diferentes interpretações com a análise de como essas interpretações diferem, a fim de engajar os estudantes na análise lógica.

Um ponto importante na análise de Chapman (2018) corresponde à avaliação das interpretações históricas, pontuando que diferentes interpretações do passado podem ser avaliadas a partir de sua explicação com base nos vestígios analisados, se elas abrangem a explicação dos vestígios relevantes, ou se as afirmações são consistentes na interpretação; e, se a interpretação abre novas questões, possibilidades. Além disso, o autor salienta outras formas de explorar as questões de avaliação, como discutir a lógica dos argumentos históricos, debatendo os pressupostos dos conceitos utilizados. Isso se justifica para o autor, pois os estudantes devem ser capazes de compreender que as histórias podem ser debatidas

e verificadas, mas que mesmo assim pode-se ter mais de uma de interpretação concorrente, seguindo os critérios metodológicos de composição das narrativas historiográficas.

As investigações de Chapman (2018) evidenciam as questões que envolvem os aspectos metodológicos na construção das narrativas históricas, bem como seus aspectos formais e estas questões são fundamentais para se alcançar um patamar adiante no pensamento histórico, orientado por sua didática específica, como exposto neste tópico. Envolve o modo como se interpreta a história, na capacidade de responder narrativamente sobre o passado de maneira que ele se integre temporalmente a um quadro mais amplo, presentificando o passado. Envolve também compreender que o passado é construído com base em uma seleção, e por isso, as narrativas históricas são múltiplas e não são definitivas. Ademais, envolve compreender os critérios de validade das histórias especificamente científicas e compreender que diante de tudo isso, há também a relação dos indivíduos ou dos grupos, em sua relação de atribuição de sentido.

2.4 A MULTIPERSPECTIVIDADE NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

O conceito de multiperspectividade tem suas raízes na Alemanha, emergindo das discussões realizadas no âmbito da didática da história neste país. Bergmann (2016) explica que, durante o século XIX, o ensino da história na Alemanha foi marcado pela percepção do passado como uma verdade histórica fixa. Esse entendimento era moldado pelas elites sociais através de um currículo unificado, que atendia aos interesses do Estado e das suas elites, seu futuro, promovendo a formação de uma consciência histórica uniforme. A história era ensinada com foco na política e em grandes personalidades, com base na perspectiva única das elites sociais, omitindo quaisquer alternativas históricas malsucedidas. Todas as ideias, falhas, sofrimentos, retrocessos e insucessos não eram ensinados, por serem considerados irrelevantes e indignos de memória. Não havia outras perspectivas e a história era apresentada a partir dos sucessos daqueles que venceram e o objetivo deste ensino era atestar este sucesso.

Esta situação de foco em uma história nacional, oficial e em sua essência política também ocorreu na ciência histórica, durante o século XIX e na primeira metade do século XX, sob influência do historicismo, como afirma o autor. A

historiografia dominante rejeitou conjuntos de fontes que poderiam ter sido tratadas e interpretadas e sofreu críticas a seu ponto de vista elitista, principalmente de pessoas de outras áreas. Essa história monoperspectivada permitiu, segundo o autor, a lição de um passado cronológico, considerado correto e seletivo em seus atores, lugares e fatos, privilegiando os acontecimentos relacionados à política.

O método, segundo Bergmann (2016), era pautado no uso do livro didático, com indicação que o professor não se afastasse de seu conteúdo, pois este era considerado a realidade histórica e, neste contexto, o ensino era catequético, com perguntas de certo e errado. Mais tarde, esse método foi substituído por um questionador, concebendo a história como um processo de conclusão provisória no presente. As perguntas eram diversas, contando com respostas erradas quando os alunos pensavam como os atores históricos malsucedidos. Assim, a história foi compreendida a partir de fracassos e sucessos e não como uma história de alternativas significativas, para o presente e futuro (Bergmann, 2016).

Segundo o autor, o ensino monoperspectivado perdurou na Alemanha até o início dos anos de 1968 e muito mais, na prática escolar. Essa forma de aprendizagem foi padrão durante a República de Weimar, o nazismo e mesmo depois na República Democrática Alemã e no início da República Federal da Alemanha, onde os alunos eram treinados para os propósitos da época. Ele afirma que, formalmente, quase não houve diferenças significativas entre o ensino de história em estados autoritários, ditatoriais, ou governos eleitos de forma democrática. Isso porque todos eram fechados à possibilidade de orientação histórica para o presente a partir de uma memória independente, com vias a sustentar uma consciência histórica nacional (Bergmann, 2016).

Bergmann (2016) aponta que até 1968 havia um cânone de conteúdos, parcialmente aceito e ministrado pelos professores nas escolas. O cânone era transmitido aos alunos através de práticas metodológicas de palestra do professor, procedimento de questionamento e trabalho com livro didático. Currículo e livros didáticos perpetuavam os cânones históricos, com grandes personalidades e apresentação por causas e consequências. Em cada caso específico, o objetivo do ensino da disciplina era garantir o “amor ao Estado democrático” e o “amor à pátria socialista” (Bergmann, 2016, p. 18). Ele conclui que os Estados determinavam o ensino de história e sua orientação, para atender aos seus próprios interesses,

afirmando que o objetivo do ensino de história era atender às necessidades dos alunos através do pensamento histórico autônomo dos estudantes.

A mudança no curso do ensino de história ocorreu com uma grande reformulação teórica e de fundamentos no pensamento na ciência histórica, em sua teoria e didática específica, a partir dos anos de 1960, considerando as discussões realizadas pelos Annales. Para Bergmann (2016), aconteceu na teoria da história um afastamento do historicismo clássico, por este não compreender as estruturas e mentalidades da modernidade, bem como os desafios propostos pelas ciências sociais. Os “novos problemas, novas abordagens e novos objetos”, substituíram a orientação clássica por uma que abriu as perspectivas do passado. Essa abertura deu lugar para discussões sobre os papéis de gênero, as estruturas econômicas e sociais a partir do modelo da longa duração, as mentalidades, a história da vida cotidiana e a história cultural, que trouxeram novas perspectivas sobre o passado, refletindo especialmente acerca da dependência do ponto de vista, daquele que narra.

Ainda segundo o autor, o ensino de história desenvolveu uma nova premissa com base na concepção da própria ciência histórica e de sua teoria na fundamentação da didática da história. Com esta nova premissa, houve a derivação da ideia da reflexão sobre o trabalho de historiadores para apresentar os fatos de maneira multiperspectivada nas aulas de história. Neste sentido, a ideia da multiperspectividade foi derivada da própria teoria da história e das reflexões sobre o trabalho historiográfico. Wansink et al. definem a multiperspectividade tanto para a história como para seu ensino como a consideração de várias perspectivas de sujeitos em um determinado objeto ‘histórico’¹⁰ (2018, p. 497, tradução nossa), pois a narrativa histórica não é algo previamente dada ou definida, mas uma reconstrução do passado (Rüsen, 2015). Pensando a história como reconstrução, Bergmann (2016) argumenta à importância de ser ensinado de maneira clara aos estudantes que o passado não é refletido no testemunho de forma objetiva, mas sim como os historiadores observam os testemunhos, como testemunhos perspectivados.

A multiperspectividade na história significa que o trabalho com as fontes históricas deve considerar fontes de diferentes perspectivas, compreendendo como

¹⁰ “We define multiperspectivity in the context of history and history education as the consideration of multiple subject perspectives on a particular “historical” object.” (WANSINK, AKKERMAN, *et al.*, 2018, p. 497)

cada uma dessas perspectivas está presente na interpretação deste passado. Deste modo, o conceito de multiperspectiva pode ser pensado a partir de três eixos apresentados por Bergmann (2016). Primeiro, na perspectiva nos testemunhos daqueles que foram afetados pelo evento histórico do passado. Segundo, pela perspectiva naqueles que mais tarde observaram, interpretaram e julgaram os testemunhos e eventos, como os historiadores, por exemplo. E, por fim, a perspectiva nas orientações, que no caso da aprendizagem histórica são resultantes do engajamento dos estudantes com a história.

Com o objetivo de evitar a confusão dos termos relacionados à perspectiva no conhecimento histórico, Borries (2018a) individualizou a multiperspectiva da controvérsia, limitando o uso do termo apenas para os testemunhos do passado daqueles que vivenciaram o acontecimento histórico. Desta forma, a *multiperspectividade* aborda a percepção dos contemporâneos na experiência direta no passado. Já a *controvérsia* refere-se à perspectiva na interpretação dos fatos históricos pelas gerações posteriores, que lidaram com as evidências deste passado. Esta ação é composta pela observação e interpretação dos acontecimentos em um tempo posterior que, por sua vez, tem sua própria perspectiva sobre o passado, a qual deve ser conhecida. Posteriormente Borries (2018a) incluiu a *pluralidade*, provenientes das conclusões individuais e coletiva a partir das perspectivas dos momentos anteriores, buscando reflexões para o presente e perspectivação do futuro. As três divisões estão exemplificadas no QUADRO 12.

QUADRO 12 – A MULTIPERSPECTIVIDADE NO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Multiperspectividade	Experiência dos contemporâneos aos fatos
Controvérsia	Interpretação posterior aos contemporâneos sobre os fatos
Pluralidade	Orientação para o presente e futuro

FONTE: A autora (2024) baseado em Bergmann (2016), Borries (2018a) e Rüsen (2012).

Bergmann (2016) pontua que, independentemente da nomenclatura utilizada, a perspectiva, a multiperspectividade e a controvérsia são, antes de tudo, categorias da própria teoria da história, sendo de amplo conhecimento dos historiadores. Além de ser evidente a concepção do papel da perspectiva dos

testemunhos e das controvérsias na historiografia. A justificativa para a reflexão didática destes conceitos, está na maneira pela qual eles impactam a orientação para a vida prática.

Ancorado em Rüsen, Bergmann (2016) pontua que compreender a multiperspectividade na aprendizagem histórica é observar, no âmbito da multiperspectiva, os diferentes pontos de vista, da experiência e percepção dos contemporâneos. Entendendo que essas pessoas detinham um modo diferente de leitura da realidade de seu tempo, que depende da posição, classe social, valores, por exemplo. No domínio das controvérsias, essa absorção envolve a dimensão da interpretação dos nascidos mais tarde e como essa percepção foi incorporada posteriormente ao fato. Por fim, no campo da pluralidade, entender o ponto de vista abarca compreender as maneiras pelas quais as orientações no presente e para o futuro guiadas pela memória, podem levar a orientações diferentes na vida prática.

Além da relação temporal e com o método, discutida anteriormente, considera-se relevante apresentar as categorizações realizadas por Kropman, Van Boxtel e Van Drie (2021) e Wansink et al. (2018). Os primeiros autores apresentam cinco pontos para a codificação da multiperspectividade. Essas categorias nos apresentam questões importantes para serem pensadas no ensino de história, como: a agência de grupos com perspectivas diferentes; a escala geográfica presente na análise; as dimensões apresentadas, como por exemplo, a política, a econômica, social etc.; as perspectivas historiográficas; e a perspectiva dos alunos. Todos esses pontos são definidos pelos autores a partir dos exemplos de seu próprio estudo e estão apresentados no QUADRO 13.

Nas aulas analisadas por Kropman, Van Boxtel e Van Drie (2021) três quesitos foram considerados para considerar uma aula com alta multiperspectividade. A primeira condição foi a do professor indicar explicitamente a observação de multiperspectivas. A segunda exigência foi se o professor incluiu outras dimensões ou escalas além das políticas. E, por fim, o terceiro requisito foi se o professor incluiu as diferentes perspectivas de historiadores ou a perspectiva dos estudantes.

Wansink et al. (2018) por sua vez propuseram um modelo teórico de operacionalização da multiperspectividade que se aproxima em alguns momentos das propostas de Borries (2018a) e Bergmann (2016), mas que tem o foco nas diferentes funções da multiperspectividade para a educação. Este modelo pode ser observado na FIGURA 15. Os autores definem que há três camadas temporais no passado,

sendo, portanto, também três níveis de posição dos sujeitos, isto é, três níveis de perspectivas: uma no passado com os sujeitos no tempo do evento, uma entre os sujeitos que estão localizados antes de nós e depois do evento, e os sujeitos posicionados no presente.

QUADRO 13 – ESQUEMA DE CODIFICAÇÃO PARA MULTIPERSPECTIVIDADE DE AGÊNCIA, ESCALAS, DIMENSÕES, HISTORIOGRAFIA (PERSPECTIVAS DOS HISTORIADORES) E PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES¹¹

Categoria	Definição	Exemplo
Agentes	Abordagem das perspectivas de agentes opostos.	As perspectivas do protestante Guilherme de Orange em oposição ao católico Filipe II.
Escala geográfica	Incorporação de mais de uma escala de eventos ou acontecimentos (local, regional, internacional).	"Também presto atenção à geografia de Heiligerlee, que fica perto de nossa escola." [A Batalha de Heiligerlee (1568) é o ponto de partida tradicional da Guerra dos Oitenta Anos.]
Dimensões	Abordagem de mais de uma dimensão.	Como categorizar as causas da Revolta Holandesa/Guerra dos Oitenta Anos: centralização (política), carga tributária (econômica) e perseguição aos hereges (religiosa)?
Historiografia	Narrativas alternativas ou o trabalho de historiadores específicos são explicitamente mencionados.	Oferecer artigos de interpretações atuais, como Filipe II (1527-1598) <i>Katholieke technocrat</i> , um artigo baseado nos trabalhos de Geoff Parker.
Perspectiva dos estudantes	Os alunos são explicitamente solicitados a formular sua própria perspectiva sobre a revolta holandesa.	Debatam entre si a afirmação: "Os holandeses podem se orgulhar justificadamente de suas conquistas contra os espanhóis".

FONTE: Kropman, Van Boxtel e Van Drie (2021, p. 53, tradução nossa).

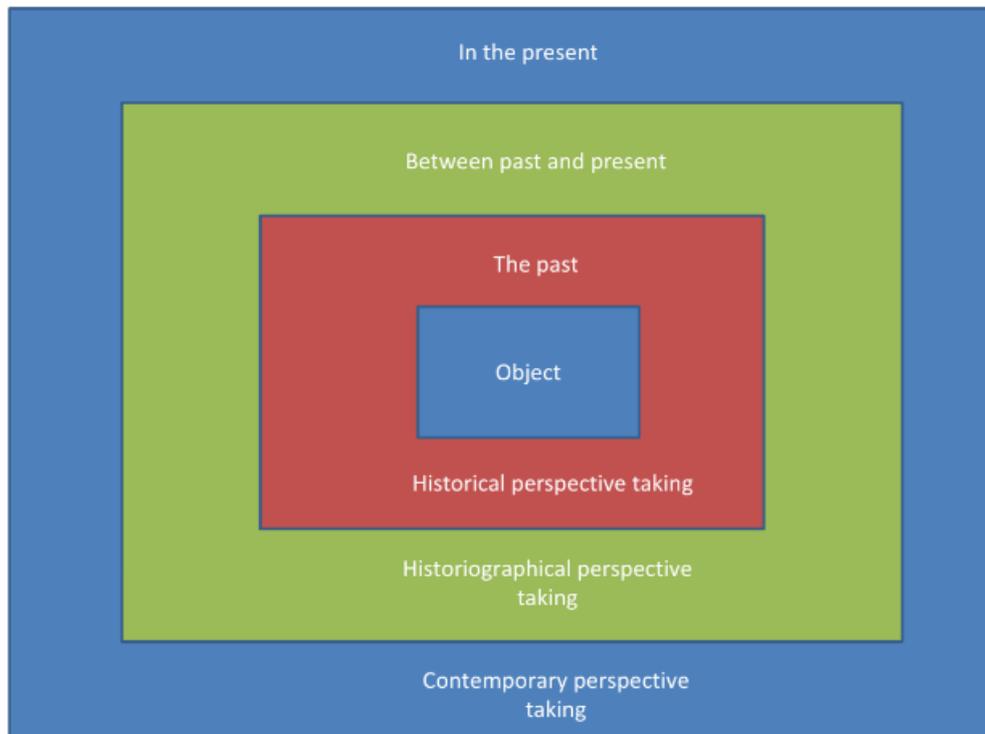
Para os autores, as três camadas temporais podem ser então alvo da aprendizagem a partir de fontes distintas. A primeira camada temporal é referente aos sujeitos que foram contemporâneos ao evento e pode ser traduzida como *tomada de perspectiva histórica*. Os autores distinguem o conceito de multiperspectividade do que chamam de tomada de perspectiva histórica. Para Wansink et al. (2018), a multiperspectividade estaria ligada apenas as múltiplas perspectivas de um determinado assunto, já a perspectiva histórica, seria o processo cognitivo de entender os sujeitos históricos em seu contexto cultural e, por isso, se relacionaria com o presente e a subjetividade daquele que analisa. A aprendizagem dessa camada, tem função na aprendizagem de ensinar aos estudantes as diferentes

¹¹ O quadro foi originalmente publicado em inglês e traduzido pela autora.

perspectivas coexistentes dos diversos atores históricos. Essas perspectivas são resultado de diferentes experiências, crenças, valores e ideologias dos sujeitos históricos, compreendendo os pontos de vista das pessoas no passado.

A segunda camada, chamada de *tomada de perspectiva historiográfica*, refere-se ao que está entre o passado e presente, ou seja, daqueles que vieram posteriormente ao evento, mas que de certa forma se relacionaram com os acontecimentos. Wansink et al. (2018) salientam que nesta etapa não há somente historiadores, mas outros sujeitos que se ocuparam com o passado, como jornalistas, políticos ou outras categorias de cidadãos que interpretaram o passado de acordo com seu próprio tempo. Esses sujeitos podem abordar uma mesma temática em um mesmo momento histórico ou terem vivido e se dedicado a compreender o evento em contextos distintos. Por isso, salientam que os estudantes devem compreender os aspectos metodológicos e as fontes utilizadas na reconstrução do passado realizada, bem como os múltiplos contextos em que essas pessoas viviam.

FIGURA 15 – UM MODELO DE TEMPORALIDADE E FUNÇÕES EM MULTIPERSPECTIVIDADE



FONTE: Wansink, Akkerman, Zuiker e Wubbels, 2018, p.499.

A última camada temporal indicada pelos autores é a camada do presente, daqueles que assumem uma posição contemporânea ao objeto histórico e que pode

ser traduzida como *tomada de perspectiva contemporânea*. Nesta etapa os autores alertam para que tanto estudantes, como professores compreendam suas perspectivas pessoais, quer na aceitação ou críticas de reconstruções do passado realizadas por outros, quer de suas próprias análises do passado.

Compreende-se a potencialidade do modelo proposto por Wansink et al. (2018) para a multiperspectividade, mas diferente deles, consideramos manter a nomenclatura de Borries (2018a) para a definição da multiperspectividade. Entretanto, consideramos relevante a indicação dos autores para os aspectos temporais e metodológicos que podem ser observados.

Com base nessas discussões e nos modelos apresentados, consideramos que temporalmente, a multiperspectividade pode ser observada nos aspectos já relatados através dos níveis do trabalho com a perspectiva na história: a multiperspectividade, a controvérsia e a pluralidade, pois as três dimensões representam as relações entre diferentes tempos, como apresentados. Com o método, há a possibilidade de trabalho com cada um dos níveis, mas requer articulações metodológicas distintas, visto que as perguntas realizadas para fontes primárias são diferentes das realizadas para as secundárias e isso deve ser aprendido pelos estudantes.

Em cada etapa da multiperspectiva nas aulas de história há uma demanda específica. Aprendizagem na categoria da multiperspectiva envolve compreender a agência dos seres humanos que vivenciaram o contexto e a análise pode ser realizada por fontes primárias. Quando falamos da aprendizagem com controvérsias, é importante considerar o elemento subjetivo do historiador, mas cabe acrescentar o elemento da objetividade do trabalho historiográfico, como as escolhas conscientes realizadas pelos historiadores na seleção e análise de suas fontes, tal como Chapman (2018) demonstra em suas pesquisas. Por fim, a aprendizagem que envolve a pluralidade contempla as questões relacionadas ao próprio ponto de vista do estudante na relação com esse passado aprendido, mobilizando a orientação para o presente e perspectivando o futuro de sua vida prática.

A partir disso incluiu-se no QUADRO 14 a especificidade da relação com o método na aprendizagem histórica, considerando a relação temporal articulada em cada categoria da perspectiva histórica, com a metodologia da Aula-Histórica, descrita no capítulo 3, que se baseia no modo como se opera o trabalho do historiador para a aprendizagem histórica.

Bergmann (2016) aponta algumas especificidades sobre a controvérsia, pois apresenta que a História é uma ciência da interpretação, sendo por isso as diferentes interpretações, parte natural de sua produção, e que ocasionalmente, são percebidas pelo público geral. Os estudantes devem compreender que elas são constitutivas do conhecimento histórico e não acidentais como em outros campos científicos. E que não existe e nem pode existir uma história “certa”, pois a história enquanto ciência reinterpreta as ações humanas passadas, sofrendo influência de diferentes perspectivas no presente. Por isso, a controvérsia também é um tópico da aprendizagem histórica e os pontos de vista controversos dos historiadores devem ser discutidos nas aulas da disciplina.

QUADRO 14 – ESQUEMA DA MULTIPERSPECTIVIDADE NO PENSAMENTO HISTÓRICO E PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Perspectividade histórica	Relação temporal	Relação com o método
Multiperspectividade	Experiência dos contemporâneos aos fatos	Aprendizagem com fontes primárias
Controvérsia	Interpretação posterior aos contemporâneos sobre os fatos	Aprendizagem com fontes secundárias
Pluralidade	Orientação para o presente e futuro	Relação da aprendizagem com fontes primárias e/ou secundárias com a vida prática

FONTE: A autora (2024) adaptado de Bergmann (2016), Borries (2018a), Rüsen (2012), Schmidt (2020b) e Wansink et al. (2018).

Ademais, Bergmann enfatiza que o estudo das controvérsias pode “reduzir a fé ingênua na ciência”, sobre a qual ele afirma ser o “último eco do positivismo” (2016, p. 41). Segundo o autor, o movimento consolidou na ciência histórica a ideia errônea de ser possível produzir um conhecimento verdadeiro e que fosse agradável através do ordenamento dos fatos. Por isso, argumenta que a competência histórica de um aprendizado histórico multiperspectivado inclui que os estudantes aprendam que a perspectiva não pode ser ignorada, pois, ela é um fato inevitável do pensamento humano, sendo também os historiadores sujeitos a diferentes perspectivas. Essa compreensão por parte dos estudantes pode ocorrer no reconhecimento da perspectiva dos outros e de si. Ainda que Bergmann (2016) acredite que há uma limitação na profundidade em que estudantes podem compreender as controvérsias na comparação com historiadores-pesquisadores, ele acredita que os estudantes podem concluir que não existe “a” história, isto é, uma única versão determinante. Já

Grever e Adriaansen (2019) vão mais além, centralizando o papel da multiperspectividade no conhecimento histórico, pois esta aprendizagem revela historicidade das perspectivas historiográficas e populares, bem como suas tradições, possibilitando que os estudantes avaliem sua posição no presente.

Bergmann (2016) afirma que os professores não podem decidir os significados a serem atribuídos pelos estudantes e ignorar outros muitos. E acrescenta que os estudantes não devem restringir-se a armazenar conhecimentos, mas aprender a se orientar no tempo, trabalhando com diferentes fontes e com a cultura histórica ampla, desenvolvendo seu próprio conhecimento narrativo através da reflexão. Ao assumir a posição de orientar o ensino de história em sua didática específica, baseado nos princípios da didática da história, portanto, estabelecemos que o objetivo do aprendizado histórico é promover a competência narrativa, a alfabetização histórica. O objetivo da multiperspectiva na didática da história é ensinar diferentes interpretações dos acontecimentos históricos através de uma abordagem crítica e argumentativa (Rüsen, 2017).

A defesa de Bergmann (2016) para o ensino da multiperspectividade nas escolas se ancora em formar os estudantes para o agir social. Neste sentido essa aprendizagem considera reconhecer a perspectividade das experiências, dos sentimentos e valores dos outros e de si próprio. A inserção deste elemento na aprendizagem tem como objetivo, para o autor, desenvolver a competência narrativa formulada por Rüsen (2012). Essa competência será tratada no tópico seguinte e pode ser resumida como a capacidade de pensar por si mesmos, dando uma resposta responsável a uma pergunta histórica, pensada a partir das operações do pensamento histórico, como uma forma de olhar a realidades nos conflitos presentes e no contexto de suas próprias vidas.

2.4.1 A multiperspectividade: uma competência narrativa

Como apresentado anteriormente, a concepção de verdade e de objetividade na história derivou em um conjunto de discussões sobre o fator da subjetividade presente na construção do conhecimento histórico. Antes de negar este fator, diversos historiadores e filósofos apresentam este elemento como constitutivo do pensamento histórico e o reconhecem como fundamental para a compreensão da natureza científica da História. A perspectividade, neste sentido, é compreendida como um

elemento central não só da construção historiográfica, permeada pela interpretação das fontes históricas, mas da própria operação do pensamento histórico. Quando nos referimos ao modo de pensar próprio da história, compreendemos que esse processo mental tem dois polos, um objetivo e um subjetivo, conforme explicado por Rüsen

A cognição histórica pode ser vista, então, como um procedimento mental com dois polos: de um lado, um objetivo, relativo à experiência do passado previamente dado em seus vestígios, isto é, o material das fontes, e, de outro lado, um subjetivo, referente a problemas de orientação da vida prática. A garantia do objetivismo é a crítica das fontes, e a do subjetivismo é o engajamento do historiador na luta política pela identidade coletiva, no campo da rememoração histórica. Ambas são mediadas na operação cognitiva da interpretação histórica. (Rüsen, 2011, p. 138)

Com isso, duas preocupações residem no trabalho da Educação Histórica, enquanto campo de pesquisa da aprendizagem histórica. Uma diz respeito a como os estudantes lidam com o material das fontes, no trabalho com os vestígios e nos modos como o passado é reconstruído pelos historiadores e, a outra, na formação da consciência histórica destes estudantes com o foco na atribuição de sentido a partir de suas carências de orientação. A base desta formação é realizada por meio da competência narrativa.

A competência narrativa é, para Rüsen (2012), o principal objetivo da aprendizagem histórica e isso ocorre como consequência do reconhecimento da teoria da narrativa histórica na didática da história. Para o autor, é indispensável abordar as questões relativas à narrativa histórica de outra forma se a intenção da aula for a de aproximar os estudantes mediante a experiência histórica. Por isso, o autor define que

Narrar significa, então, descrever intuitivamente a sequência de acontecimentos temporais concretos em seu contexto de sentido próprio, imediato. Narrar é aqui entendido como o oposto de todas as formas discursivas de educação; a racionalidade contra o emocional, o imediatismo contra o distanciamento, concretude e abstração, memória viva contra o raciocínio pálido. (Rüsen, 2012, p. 84)

O narrar para Rüsen (2012) é como se estrutura o conhecimento histórico e, por isso, a consciência histórica é expressa em sua aplicação. Já a formalidade desencadeada pela operação conjunta com a teoria da história se chama narrativa histórica. Esse ato é considerado pelo autor como a estruturação de sentido da experiência humana no tempo, pois o significado atribuído para o agir e o sofrer humanos são organizados de modo a orientar sua ação no tempo. Deste modo, é

afirmado por Rüsen que a humanidade é definida a partir de sua conquista cultural de narrar a si e aos outros no mundo, organizando a vida cultural.

Para se caracterizarem como históricas e se diferenciarem do contar, as narrativas devem ser compostas por três elementos da experiência temporal. Precisam dispor (1) ligação com a memória na interpretação da experiência do passado, na compreensão das mudanças do presente e na perspectiva de futuro. Possuir a (2) interpretação da experiência temporal como continuidade no processo que abrange passado, presente e futuro. E contar com a (3) continuidade das ideias garantindo a identidade dos próprios narradores e ouvintes, reafirmando suas identidades ao longo da mudança temporal (Rüsen, 2012). Esses elementos foram sintetizados no QUADRO 15.

QUADRO 15 –PARTICULARIDADES DA NARRATIVA HISTÓRICA

Elemento central	Experiência temporal
Memória	Memória da experiência de variação temporal humana (presente e perspectiva de futuro) em relação com o mundo no passado.
Continuidade	Conexão interna entre a experiência temporal e a intenção temporal, dando sentido para a história e orientação temporal ao agir.
Identidade	Garantia da permanência da própria identidade e a de seus mundos diante da mudança no tempo.

FONTE: A autora (2024) baseado em Rüsen (2012).

Deixando de compreender a aprendizagem histórica dos sujeitos como receptores da história, a teoria narrativa da história de Rüsen compõe uma aprendizagem histórica preocupada em investigar como e de que maneira a aprendizagem dos sujeitos se estabelece, assim como todas as relações que envolvem o ensino de história, a partir do ato de narrar historicamente.

Como exposto antes, Rüsen (2012) defende ser a teoria da narratividade a conexão entre a didática da história e a ciência da história. Fundamentado nisso, o autor define quatro consequências para a didática da história. A primeira corresponde a compreender a narrativa como meio formador da consciência histórica em sua aprendizagem específica. Segundo o autor, o sujeito se torna construtor de seu conhecimento quando atribui sentido para a experiência no tempo de modo que possa orientar sua existência no ato de narrar. A aprendizagem histórica, portanto, é

compreendida como um processo de formação da consciência histórica por meio da narrativa.

A segunda consequência é chamada de competência narrativa objetiva. Sua composição compreende a aprendizagem de narrar a história racionalmente, com sentido de orientação temporal, para tornar os estudantes conscientes de sua própria história e sua inserção no mundo. Desta forma, a aprendizagem histórica interage com a identidade do estudante e na interface com os outros, isto é, na relação com o mundo.

A terceira consequência perpassa a hipótese para o desenvolvimento da consciência histórica. O autor indica a consideração dos modelos de tipologia da narrativa para compreender como ocorre o desenvolvimento da consciência histórica dentro de um processo de aprendizagem orientado para a formação da competência narrativa.

A quarta e última consequência para a didática da história elencada por Rüsen (2012), é o princípio das múltiplas perspectivas e narrativas nas aulas de história. Segundo o autor, é indispensável mobilizar a identidade do aluno nesse espaço de aprendizagem, de modo a permitir aos estudantes o trabalho da competência narrativa visando a orientação temporal. Desta forma, pontua a necessidade da organização da aula de história em torno da competência narrativa, de modo que a interpretação da narrativa histórica esteja integrada as carências de orientação e a autoatividade dos estudantes.

Para se trabalhar com a objetividade e a subjetividade no processo de produção do conhecimento histórico, o autor defende seguir o princípio metodológico da multiperspectividade nas aulas de história (Rüsen, 2012; 2017). A abordagem de trabalho com diferentes pontos de vista, apresenta-se para o autor como forma dos estudantes interagirem com suas interpretações históricas. Além de produzir o movimento de aumento de identidade através do envolvimento de identificação própria a partir dos diferentes pontos de vista apresentados. A identidade, o eu do estudante, deve ser fortalecido, trazido à validade, com o intuito de reconhecer a diversidade dos outros (Rüsen, 2012).

Para Rüsen, na prática do ensino a subjetividade dos estudantes emerge de duas formas: uma indireta e outra direta. O modo indireto ocorre quando há a identificação com os sujeitos envolvidos no tema histórico. Já a forma direta acontece

quando da reconstrução do conhecimento histórico, há reflexão sobre seus próprios pontos de vista. O QUADRO 16 ilustra essa diferenciação.

No caso direto, a participação é secundária, e, portanto, a narrativa histórica pode transparecer imutável. Dessa maneira seria necessário apresentar a narrativa em formato multiperspectivado. Nas palavras do autor “O mesmo conteúdo da experiência histórica aparece sob a luz de diferentes interpretações, e essa diversidade está ligada a diferentes situações dos sujeitos no passado” (Rüsen, 2012, p. 65). Para o autor, esse trabalho possibilita a diversidade de opiniões expressadas pelos alunos e o trabalho com diversos pontos de vistas. Já do ponto de vista indireto, Rüsen (2012) defende a tematização dos próprios pontos de vista dos estudantes no desenvolvimento histórico das aulas da disciplina. Com isso, os estudantes poderiam compreender como há a dependência desse conceito na interpretação histórica.

QUADRO 16 –SUBJETIVIDADE DOS ESTUDANTES NAS AULAS DE HISTÓRIA

Modo	Expressão	Método
Indireta	Identificação com os sujeitos históricos	Apresentação de diferentes perspectivas sobre a mesma experiência do passado.
Direta	Reflexão sobre seu próprio ponto de vista.	Tematização dos pontos de vista dos estudantes durante as aulas e de diferentes interpretações históricas.

FONTE: A autora (2024) baseado em Rüsen (2012).

O autor completa afirmando ser difícil evitar na fase inicial certa relativização do ponto de vista de referência dos estudantes e um possível enfraquecimento da identidade. Contudo, isso ocorre quando não foi desenvolvida a competência, de na diversidade de pontos de vista, promover um ganho próprio de consciência. A abordagem de trabalho com diferentes pontos de vista, produz, desta maneira o movimento de aumento de identidade.

Rüsen (2012) afirma que este ganho de consciência deve ser conquistado, nas aulas de história, por meio da competência narrativa. Fomentando a participação dos estudantes de forma prévia, com a apresentação de seus pontos de vista e perspectivas da interpretação histórica, acrescida da discussão crítica com outros pontos de vista para a construção de uma ideia válida, isto é, com argumentação histórica. Na escola, essa aprendizagem significa perceber e compreender as ações e o sofrimento humano da maneira pela qual as possibilidades existiam em sua época.

Isso pode ser realizado a partir de vários ou muitos pontos de vistas, elaborando uma ponderação entre eles com valor próprio e bem fundamentada, com a possibilidade de orientação individual no presente e futuro.

2.4.2 A multiperspectividade, a interpretação e o relativismo

Ao lidar com o conceito de multiperspectiva, uma preocupação recorrente aos pesquisadores é a de relativizar a história, com a concepção de que todo ponto de vista deve ser aceito. Para Koselleck este é um dilema epistemológico entre a parcialidade e a objetividade, pois “todo conhecimento histórico é condicionado pelo ponto de vista e, por isso, relativo” (2006, p. 163). Aceitar a parcialidade do conhecimento histórico, desta forma o ampliaria condicionando a aceitação de qualquer tipo de narrativa histórica. Esta exigência excluiria a continuidade em fazer afirmações verdadeiras fragilizando o elo com a história enquanto ciência.

Narrar o passado era compreendido, na Antiguidade, como ser fiel à verdade. Segundo Koselleck (2006), cabia ao historiador a exigência de deixar a verdade falar por si mesma, de forma imparcial e objetiva, impedindo seus vieses, pois ainda não havia sido formulado teoricamente, nesta época, o conceito de ponto de vista. O autor chama essa forma de fazer história, pautada no princípio da verdade intacta, como realismo ingênuo, de modo que este princípio da neutralidade ou da imparcialidade perdurou até o início do século XVIII.

Koselleck (2006), afirma que a aspiração da imparcialidade não fez parte do surgimento da história moderna, contudo, pertencia a uma história que metodologicamente recuperava o passado recente amparada nos testemunhos oculares e auditivos dos acontecimentos. Segundo sua investigação, as dúvidas sobre o lugar da verdade na produção historiográfica levaram as argumentações em torno de uma objetividade e imparcialidade do historiador como convicção da profissão, gerando dúvidas sobre se isso seria possível. Debate este que trouxe a discussão até Chladenius.

Com a formulação de Chladenius, Koselleck afirma que a perspectiva histórica deixou de ser uma determinante do conhecimento, para determinar a experiência no tempo e a expectativa da história, pois o teórico do século XVIII, “deslocou a ênfase que incidia sobre a própria verdade para as condições de conhecimento dessa verdade” (2006, p. 171). Neste sentido Koselleck argumenta:

Dessa forma, confrontamo-nos, na metade do século XIX, com o mesmo dilema que hoje domina nossas discussões. A doutrina do perspectivismo histórico certamente ajudou a cunhar a historicidade do mundo moderno, mas a disputa entre os defensores da objetividade e os representantes da parcialidade dividiu o campo, sem que isso prejudicasse a grande contribuição de ambos os lados para os estudos historiográficos. (Koselleck, 2006, p. 184)

Walsh (1978) pontua que a teoria da perspectiva tem um valor importante, por relacionar história e ciências naturais considerando suas diferenças. Para além disso, considera que os historiadores não se detêm apenas no reconhecimento de diferentes pontos de vista, mas realizam obstinadamente críticas aos pressupostos dos colegas, avaliam os diferentes pontos de vista e procuram aprender com as interpretações dos outros historiadores, “aproveitando-se de seus erros e incorporando ao seu trabalho o que neles encontram de valor” (Walsh, 1978, p. 110). Além disso, reconhecem aqueles pontos de vista que são considerados mais sólidos, esclarecedores e mais próximos da verdade que outros. Assim, o que fica em debate não é a aceitação de diferentes perspectivas, mas quais delas devem ser aceitas ou mais bem aceitas que as demais.

Sobre a validade de diferentes narrativas Walsh argumenta:

Se nos perguntaram ‘Qual é mais verdadeira, a versão católica ou a versão protestante dos acontecimentos da Reforma?’ devemos responder que não podemos dizer. Simplesmente não há como comparar as duas, pois cada uma delas é completa em si mesma. O católico vê a Reforma de um ponto de vista e nos dá sua interpretação; o protestante a vê de outro, e produz uma interpretação diferente. (Walsh, 1978, pp. 108-109)

O autor afirma que os pontos de vista não são discutíveis, e por isso não é possível estabelecer a versão mais “verdadeira” de forma objetiva. Por isso, este conceito amplia não apenas as fontes primárias, mas também a historiografia. Pois, em concordância com os autores já citados, Walsh afirma que cada historiador escreve a história a partir de seus pressupostos, sendo as críticas dirigidas a esses pressupostos. Estes, para o autor, devem estar ancorados em critérios, racionais e comprováveis, o fator de destaque para atingir a objetividade, afastando a crítica do subjetivismo e do relativismo.

Por isso, Walsh (1978) diz que a sustentação da narrativa histórica deve estar no limite das evidências, garantindo a objetividade do conhecimento histórico. Em concordância, Koselleck afirma que as fontes estabelecem o limite do trabalho do

historiador, pois “uma fonte não pode nos dizer nada daquilo que cabe a nós dizermos. No entanto, ela nos impede de fazer afirmações que não poderíamos fazer. As fontes têm poder de veto” (2006, p. 188).

Ainda assim, o autor defende que o conhecimento histórico vai além do que é encontrado nas fontes, pois

Toda fonte ou, mais precisamente, todo vestígio que se transforma em fonte por meio de nossas interrogações nos remete a uma história que é sempre algo menos que o próprio vestígio, e sempre algo diferente dele. Uma história nunca é idêntica a fonte que dela dá testemunho. Se assim fosse, toda fonte que jorra cristalina seria já a própria história que se busca conhecer.” (Koselleck, 2006, p. 186)

Neste sentido, há duas dimensões importantes apontadas por Koselleck (2006) e Rüsen (2017)¹². Koselleck indica a importância de uma teoria da história “possível” para fazer as fontes “falarem”, pois é através da teoria da história que se estabelece os modelos de explicação utilizados para as explicações de longo prazo, por isso, a perspectividade e a parcialidade juntas, compõem a história. Rüsen (2015) concorda com isso, imputando à interpretação histórica a operação, tendo como critério ou regulação a “teorização de representações de sequências temporais; critérios reflexivos de significância” (2015, p. 188), pois não há, até o momento, elementos teóricos capazes de uma regulação metódica da interpretação histórica, sendo possível uma regulação da interpretação na avaliação da sua plausibilidade explicativa de inserção dos fatos históricos em seu contexto.

Como a forma de apresentação do passado se dá na narrativa, Rüsen (2015) argumenta que uma interpretação está sempre em relação com outras, adquirindo nesta relação outros sentidos na história ou na cultura histórica. Contudo, ao se tornar narrável, este conhecimento adquire para o autor a forma de apresentação e, por isso, não está ligado aos critérios cognitivos de regulação da interpretação histórica e sim aos critérios de um método de pesquisa e da produção de textos (“literários”). Os critérios de validade exemplificados da interpretação histórica perpassam a inserção

¹² Este argumento foi elaborado pelo autor em resposta aos questionamentos levantados por outros pesquisadores sobre seu artigo. Esta resposta pode ser consultada através do link presente na obra referenciada. Este artigo também foi publicado em português no capítulo 8 do livro: RÜSEN, J. *Cultura Histórica, Formação e Identidade: sobre os fundamentos da Didática da História*. Curitiba: WAS Edições, 2022, p. 131-133.

dos fatos obtidos na conexão temporal mais abrangente de forma plausível, por exemplo e

Não resta dúvida, contudo, de que toda interpretação histórica de acontecimento passado se dá em âmbito interpretativo que pode ser explicitado e analisado criticamente como construto cognitivo (e é isso o que ocorre, argumentadamente, nos discursos especializados das historiadoras e dos historiadores) (2015, p. 187).

A segunda dimensão relacionada à produção de conhecimento histórico apontada por Rüsen é que há um consenso sobre a necessidade de regular a multiperspectividade de maneira que defende a noção de plausibilidade para evitar a relativização e fundamentar a perspectiva que deva ter preferência sobre as demais, bem como os motivos para essa decisão.

Para Rüsen (2015) o conhecimento histórico científico é fundamentado na pesquisa, sendo a pesquisa realizada com procedimentos aceitos universalmente e a regulação da pesquisa é realizada pelo método histórico. Por sua vez, o pensamento histórico também é regulado metodologicamente na história como ciência. Deste modo, a pesquisa fundamenta o conhecimento histórico e regula de forma metodológica sua forma de pensar, pois o pensamento histórico pode se constituir de muitas formas como através das artes, na religião ou nas formas ideológicas, mas é na forma do método que se estrutura o pensamento histórico científico.

A verdade, deste modo, para o autor, é reivindicada pela ciência mediante seus procedimentos de método, sendo o conhecimento produzido dependente e fundamentado nas regras deste método. Deste modo, Rüsen argumenta que a verdade é a convergência de três fatores: plausibilidade, pertinência e a aptidão à fundamentação. Sem adentrar nas especificidades da discussão filosófica sobre a verdade, Rüsen sintetiza o critério da verdade para nortear as discussões sobre a ciência da história como

(...) verdade é uma qualidade dos resultados da constituição de sentido, que se baseiam numa constelação de princípios reguladores, com os quais pretensões de validade podem ser enunciadas, abordadas, aceitas, rejeitadas e modificadas, na comunicação discursiva (Rüsen, 2015, p. 63).

Contudo, Rüsen (2012) alerta que todas as histórias têm pretensões de verdade, sendo a cientificidade delas dependente do método. Para isso, aponta que a fundamentação da história como ciência está no modo como as narrativas históricas

reivindicam sua validade a partir da sua estruturação e de suas regras metódicas, pontuando dois aspectos científicos para a narrativa histórica, nomeados como pertinência empírica e pertinência narrativa.

O primeiro é caracterizado pelo princípio das regras metodológicas, acrescido da reflexão do conteúdo para assegurar sua significância e regular os diferentes pontos de vista, aumentando a perspectiva permanente. O segundo critério é compreendido como o sentido de uma história, formado pelas experiências e significados sintetizados pela forma da narrativa histórica. A história científica para o autor é realizada pela submissão às regras metodológicas, pelos quais se justifica sua racionalidade, pois a validade da história e seu distanciamento do relativismo está justamente na fundamentação em conteúdos empíricos.

Topolski (1992) aprofundou as discussões acerca do problema do relativismo no conhecimento histórico, argumentando que as discussões que envolvem a natureza perspectiva do conhecimento histórico perpassam as questões sobre a validade e a objetividade deste conhecimento. Estes parâmetros, estabelecem quais e como são formadas as narrativas históricas dando confiabilidade, verificabilidade e valor próprio aos critérios de produção de conhecimento histórico para a obtenção de conhecimentos válidos, respeitando as bases do conhecimento histórico científico e sua aproximação com os demais campos científicos.

Para Topolski (1992) parte dos historiadores tende ao relativismo, assim como também o público geral. Neste último grupo, o autor argumenta que o público geral, quando confrontado com narrativas historiográficas que divergem de sua visão sobre o passado, coloca o trabalho dos historiadores em questão, mas não questiona seu próprio conhecimento sobre o passado. Nas palavras do autor

No último caso, ele assume a forma de um conflito entre a visão que a pessoa tem do passado, com base em seu próprio conhecimento e experiência, e o quadro oferecido pela ciência histórica. Se esses dois diferem, as pessoas geralmente fazem comentários céticos sobre a falta de veracidade das narrativas feitas pelos historiadores, o que, curiosamente, não as impede de acreditar, embora sejam céticas quanto às possibilidades cognitivas dos historiadores, que sua própria visão de uma parte do passado, embora baseada em uma experiência muito limitada, é verdadeira. Esse é, na maioria das vezes, o caso da histeria contemporânea, sobre a qual os comentários

são feitos por aqueles que ainda estão vivos e que, de alguma forma, participaram dos eventos. (TOPOLSKI, 1992, p. 256, tradução nossa)¹³.

O autor argumenta que os relativistas assumem que os historiadores fazem afirmações sobre eventos do passado, mas não consideram a objetividade e reforçam o papel da subjetividade na história. A subjetividade questionada não se refere aos fatos, mas às afirmações feitas a partir deles, argumento utilizado, por exemplo, por Trevelyan (2015) para falar sobre o viés na história. Topolski (1992) interpreta de duas maneiras: a primeira, que o historiador falseia a construção da narrativa histórica escrita por ele e, em segundo, a partir da impossibilidade de comprovar as afirmações feitas na narrativa histórica de uma maneira intersubjetiva que seja satisfatória.

Esses dois argumentos, segundo o autor, se referem a dois pontos sobre a subjetividade: uma epistemológica, com o problema da verdade e outra metodológica, com o problema da comprovação e verificação, sendo o segundo derivado do primeiro. Deste modo, para os relativistas, o conhecimento histórico é não-objetivo por ter como ponto fraco e que não pode ser eliminado, do papel do historiador. O elemento subjetivo que o historiador traz diferencia os fatos dos outros elementos que compõem a narrativa, como a descrição (Topolski, 1992).

Topolski (1992) aponta que os argumentos contra a dependência da subjetividade do historiador no produto do conhecimento histórico não sugerem sua eliminação, pois isso não seria possível, mas sim seu uso consciente. Deste modo, questiona se, por depender da posição social do historiador, de seus valores, de sua personalidade e de seu conhecimento teórico, o conhecimento histórico poderia alcançar o status de verdade e se essa situação de interferência na ciência histórica seria exclusiva deste conhecimento.

Segundo o autor, o processo cognitivo interage com diversos fatores, que, para ele, não ocorre apenas com o conhecimento histórico, pois argumenta que, no positivismo, a história foi separada dos outros tipos de conhecimento humano, o que

¹³ En el último caso adopta la forma de un conflicto entre la propia visión del pasado, basado en el conocimiento y la experiencia propios, y el cuadro ofrecido por la ciencia histórica. Si estas dos difieren, la gente suele hacer comentarios escépticos sobre la falta de veracidad en las narraciones hechas por los historiadores, lo cual, curiosamente, no les impide creer, a la vez que son escépticos sobre las posibilidades cognoscitivas de los historiadores, que su propia visión de una parte del pasado, aunque está basada en una experiencia muy limitada, es cierta. Esto ocurre la mayoría de las veces con la historia contemporánea, sobre la que los comentarios los hacen aquellos que todavía viven y que de algún modo participaron 'en los hechos.

acarretou recair sobre ela a interpretação relativista, mesmo que, sobre todos os conhecimentos gerais, recaia a questão dos valores do cientista. De acordo com o autor, o valor dado ao objeto de pesquisa é assim considerado porque alguém o motivou a dar este valor, mas este não é um valor unânime, nem para as coisas do passado, nem para algo no presente. Assim como historiadores dão valor especial a um recorte do passado, nas outras áreas do saber isso também ocorre. Nas palavras do autor:

Até mesmo uma pessoa que está fazendo um experimento químico e decide provocar uma reação para obter o resultado desejado, se perguntada sobre a base de sua decisão, tem que voltar à decisão básica que a levou a empreender uma investigação de um determinado tipo (Topolski, 1992, p. 261, tradução nossa)¹⁴.

Assim, o argumento relativista de que os historiadores não produzem um conhecimento objetivo, por já possuírem uma predisposição, uma inclinação ao seu objeto de pesquisa, não significa dizer que todos os conhecimentos estão livres dos valores de seus pesquisadores. Ademais, ainda que possa existir diferenças entre cada campo de conhecimento quanto aos valores, na história isso é particularmente visível, como o autor afirma. Contudo, os valores são definidos de acordo com o grupo social da pessoa e pode haver conflito quanto ao que se entende como valor universal. Sobre isso, o autor argumenta que há valores ligados aos fenômenos naturais que são encarados de forma pejorativa, como inundações, assim como fatos sociais podem ser valorizados de forma positiva, como ser vitorioso em uma guerra.

Por isso, o autor afirma que tanto as ciências naturais como as humanas sofrem a influência de avaliações de grupo, sejam elas convergentes ou divergentes. Sobre os sistemas de valores individuais, o autor afirma que são mais complexos que os valores de grupo, pois integram os valores universais, os valores de grupo e os valores individuais, advindos da experiência e do modo de pensar próprio da pessoa. Encerrando este discurso argumenta

¹⁴Incluso una persona que está haciendo un experimento químico y decide provocar una reacción para obtener el resultado deseado, si se le pregunta por la base de su decisión, tiene que remontarse a la decisión básica que le hizo emprender una investigación de un tipo concreto.

Ao resumir a discussão sobre a dependência do processo cognitivo histórico e o aspecto dos valores, temos que chegar à conclusão de que essa dependência não é uma peculiaridade da pesquisa histórica, pois é característica de todo conhecimento científico. A ciência natural não difere nesse aspecto da ciência social, essencialmente. No caso da primeira, o fato de estar livre de avaliações ocorre apenas com uma parte dos valores de grupo, ou seja, valores de grupo divergentes, enquanto os valores universais, valores de grupo, valores convergentes e os próprios valores individuais são típicos de todas as disciplinas. Temos de acrescentar que, em uma sociedade dividida em classes, toda ciência, tanto social quanto natural, desempenha um papel de classe, já que cada disciplina é um instrumento de classes ou grupos específicos. Nesse caso, a ciência funciona como uma ideologia e, nesse sentido, não há diferença entre as várias disciplinas. Por exemplo, em nossa época, estamos testemunhando o enorme papel ideológico do desenvolvimento das ciências tecnológicas (Topolski, 1992, p. 264, tradução nossa)¹⁵.

Topolski (1992) afirma que há dois tipos de relativismo, um absoluto e outro moderado. No relativismo absoluto, ainda que o relativismo não seja o objetivo para a todas as ciências, apresenta-se para a história na relativização do produto do trabalho do historiador, como sendo apenas parte de suas ideias e não pode alcançar a verdade. A opção para o autor não é substituir esse relativismo pelo positivismo, por considerar que este simplifica o processo cognitivo. O relativismo moderado ou dialético admite que há uma relação entre o processo cognitivo e o mundo dos valores, bem como com os conhecimentos gerais que o sujeito possui, mas não aponta que há uma distorção dos resultados do processo cognitivo por isso. Esta posição pressupõe objetividade para a pesquisa histórica, com base na comprovação intersubjetiva das narrativas.

Diferente do relativismo absoluto, que compreende a posição do historiador como fator de distorção de sua investigação, os dialéticos compreendem que o lugar do historiador pode ser benéfico ou não na produção historiográfica. Aqui, é possível identificar uma aproximação novamente com o argumento de Trevelyan (2015) e

¹⁵ Al resumir la discusión sobre la dependencia del proceso cognoscitivo histórico y aspecto de los valores, tenemos que llegar a la conclusión de que dicha dependencia no es ninguna peculiaridad de la investigación histórica, ya que es característica de todo conocimiento científico. La ciencia natural no difiere a ese respecto de la ciencia social, esencialmente. En el caso de la primera, el hecho de estar libres de valoraciones ocurre sólo con una parte de los valores de grupo, en concreto los valores de grupo divergentes, mientras que los valores universales, los valores de grupo, los valores convergentes y los propios valores individuales son típicos de todas las disciplinas. Tenemos que añadir que en una sociedad dividida en clases toda ciencia, tanto la social como la natural, juega un papel de clase, ya que cada disciplina es un instrumento de clases o grupos específicos. En este caso, la ciencia funciona como una ideología, y en este sentido no hay diferencia entre las diversas disciplinas. Por ejemplo, en nuestra época somos testigos del enorme papel ideológico del desarrollo de las ciencias tecnológicas.

assim como este autor argumenta, Topolski (1992) afirma que é preciso saber se o investigador deseja trazer luz à verdade ou a esconder.

O argumento de Topolski (1992) para diminuir a possível intervenção dos pesquisadores no processo científico é a consideração de que todos fazem parte de um grupo, com valores semelhantes. Estes “valores científicos” compartilhados pelos cientistas seria colocado em risco no caso de uma intervenção intencional. Por isso, argumenta que há alguns caminhos de verificação como a utilização de bases comprováveis pelos pares e as considerações críticas sobre os dados apresentados. Além disso, considera como importante forma de regulação dos cientistas o risco de perda de reputação em caso de intervenção aos dados, bem como considerar a competência do pesquisador em sua área de investigação. Para o autor, esses argumentos são cruciais para distinguir a intencionalidade de distorcer os fatos entre os cientistas. O que converge para a ideia apresentada por Walsh (1978) sobre os historiadores de reputação.

Para finalizar, o autor pontua que é preciso considerar a qualidade das fontes da pesquisa, bem como o conhecimento dos pesquisadores não baseado nas fontes e nos resultados da pesquisa. Diferentemente de Koselleck (2006) e Rüsen (2015) que atribuem a objetividade do trabalho historiográfico apenas nas fontes, Topolski (1992) considera o conhecimento não baseado em fontes como a forma principal de suporte da objetividade, pois mesmo que o conhecimento não baseado em fontes seja similar entre dois historiadores, eles ainda poderão divergir sobre a interpretação de um fato. Contudo, com o desenvolvimento da ciência histórica, na acumulação deste saber, a pluralidade deste conhecimento se torna comum e, com isso, se aproximará da verdade, com o que os autores antes citados também concordam.

Ainda que Topolski (1992) considere o conhecimento não baseado em fontes como suporte da objetividade historiográfica, seguimos nesta discussão apenas com os pontos de vista dos demais autores aqui citados e que encontram ancoragem na objetividade do método científico e no conhecimento baseado nas fontes.

A relativização do conhecimento histórico que chega ao público geral na forma de descrédito do trabalho científico historiográfico (Topolski, 1992; Walsh, 1978) também adentra as aulas de história, com o descrédito no professor e no conhecimento histórico ensinado. Por isso, adotar o conceito de ponto de vista e do princípio metodológico da multiperspectiva resulta em uma preocupação com uma possível relativização e banalização do conhecimento histórico na aprendizagem

escolar. Além disso, há também a questão sobre quais valores podem ser considerados para o conhecimento histórico e sua aprendizagem.

2.4.3 A multiperspectividade, o relativismo e o ensino de história

Diante do debate sobre o relativismo quando se aborda a teoria da perspectiva, tendo em vista os limites da aceitação de diferentes interpretações do passado, considera-se importante pontuar também os limites discutidos para este conceito na aprendizagem histórica, isto é, em uma aprendizagem histórica multiperspectivada. Rüsen (2017) pontua que a multiperspectiva é um conceito-chave para a didática da história e que está ligado diretamente à lógica do pensamento histórico com sua limitação ao local, ao contexto e à questão da objetividade.

Para o autor, o conceito reflete a superação de um ensino de história autoritário, formado por uma história única e verdadeira, validada pela academia e transmitida pelos professores aos alunos. Por isso, afirma que o enfoque na multiperspectiva dado pelo campo da didática de história trouxe de volta a importância da subjetividade no pensamento histórico, questionando o ensino baseado em fatos e destacando a influência da subjetividade dos alunos em sua compreensão da história, permitindo que os estudantes tenham mais autonomia para formular suas próprias análises históricas.

Para o autor, as diferentes perspectivas têm o direito inegável de existir, mas ele ressalta que, por suas diferenças culturais, as interpretações históricas divergentes são uma “fonte potencial de conflito” (Rüsen, 2017, n.p.) quando se baseiam na identidade dos alunos. Para lidar com esse problema e compreender como trabalhar com a multiperspectividade, o autor sugere duas respostas, uma pluralista e outra integradora.

A resposta pluralista leva em consideração uma formação moderna e com princípios plurais, que tem em sua dinâmica a diversidade e a divergência como referência para a orientação histórica. Contudo, essa concepção leva ao relativismo e a conflitos na identidade dos sujeitos e em sua subjetividade, pois não considera a historicidade das identidades e sua formação. Além disso, o autor pontua que é preciso considerar meios para resolução de conflitos, levando em consideração as divergências baseadas nas origens, presente nos conflitos.

Deste modo, Rüsen (2017) pontua que a sustentação do pluralismo, está nos parâmetros da tolerância, da crítica e do reconhecimento. Estas dimensões, quando não aplicadas, resultam em uma luta pelo poder determinado pelo reconhecimento. Por isso, a segunda resposta para a multiperspectividade é a resposta integradora, perspectivando uma orientação abrangente, a partir dos três parâmetros citados anteriormente, baseados na dignidade humana.

Rüsen (2017) enfatiza ser um problema de nossa cultura histórica tratar das diferenças culturais e ser seu objetivo poder conviver pacificamente com a diferença cultural. Ele explica em outra obra (2015), que os potenciais conflitos na cultura histórica decorrem do fato de nossa identidade ser autorreferenciada, isto é, etnocêntrica, por isso, o reforço das identidades traz consequências para a relação de alteridade com outros.

Contudo, há o alerta do autor para a não resolução dos conflitos através do relativismo histórico, pois o caminho seria a centralização da relação de si na qualidade humana, isto é, reconhecer aquilo que é comum aos seres humanos em si, em sua identidade, superando a exclusão e concebendo uma humanidade inclusiva. Para atingir uma humanidade mais inclusiva, não se pode, para o autor, mascarar o que há de desumano na humanidade. É preciso reconhecer este lado, e interpretá-lo temporalmente no modo como ele aparece cotidianamente na vida prática.

O humanismo evocado por Rüsen significa o “reconhecimento mútuo da diferença cultural” (2015, p. 273), de forma crítica, respeitando a dignidade de todos os seres humanos nas diversas formas de viver suas vidas. Não se estabelece, portanto, uma forma de julgamento do passado com base no modo de vida do presente, mas o entendimento de que há outras formas de vida, diversas, no espaço e no tempo, passíveis de interpretações históricas múltiplas.

Deste modo, ainda que a multiperspectividade seja entendida como um elemento determinante para a aprendizagem histórica, Rüsen (2017) alerta que ela não é o princípio final da aprendizagem histórica. A aprendizagem histórica multiperspectivada está sujeita ao humanismo, que é válido para todos os seres humanos e transforma conflitos e interpretações diversas e divergentes do mundo em ganhos para a humanidade. Körber (2015) por sua vez, indica que os estudantes devem ser capazes de lidar com a multiplicidade e a diversidade, possibilitando o raciocínio temporal de forma responsável.

Assim, com base nas categorias apresentadas pelo autor como limites para a multiperspectividade, bem como nas categorias discutidas nos tópicos anteriores deste capítulo foi realizada uma síntese da multiperspectividade para a aprendizagem histórica, exposta no tópico a seguir.

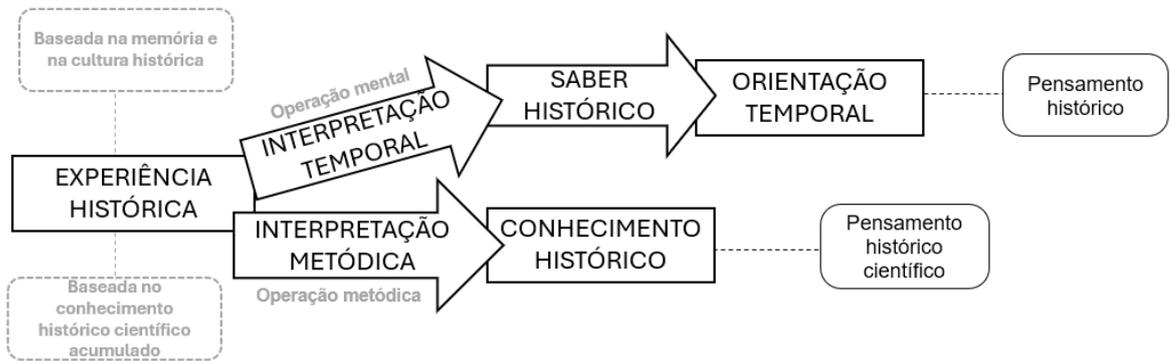
2.5 SÍNTESE DA MULTIPERSPECTIVIDADE PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Com base nas análises realizadas, assume-se a perspectiva de que a História é uma ciência que depende do ponto de vista, sem que isso afete sua objetividade, pois este é um pressuposto da formação de seu conhecimento. A tomada da teoria da perspectiva para um posicionamento da produção de conhecimento histórico e em seu ensino, busca manter os critérios de objetividade do qual um conhecimento precisa para ser considerado científico, sem desconsiderar a subjetividade inerente da produção desse conhecimento, que se estende desde de a presença humana presente nas fontes com as quais se trabalha, se estende para a intervenção humana realizada pelo historiador nesses vestígios e se encerra com a relação humana com a história, seja no âmbito individual ou coletivo (Chladenius, 2013; Koselleck, 2006; Rüsen, 2011, 2015, 2017; Topolski, 1992; Walsh, 1978).

A objetividade e a subjetividade caminham juntas na história e, na perspectiva adotada nesse trabalho, são compreendidas como elementos complementares e que devem ser equilibrados para que não ocorra uma maximização de um em detrimento do outro. Diante disso, apresenta-se a FIGURA 16 como uma possibilidade para se pensar o lugar da interpretação no pensamento histórico.

Com base na formulação de Rüsen (2015) sobre como se opera a consciência histórica, compreende-se que todos partimos da experiência histórica que se baseia na memória e na cultura histórica, respectivamente, expressão da nossa relação com o passado individual e coletivo, mas também do conhecimento histórico científico acumulado, especialmente na escola, quando o contato com esse conhecimento se estabelece de maneira intencional. A diferença entre os resultados dessa relação com a experiência histórica resultante em um pensamento histórico ou um pensamento histórico científico, advém do modo como se interpreta essa experiência histórica.

FIGURA 16 – ESQUEMA DA INTERPRETAÇÃO NO PENSAMENTO HISTÓRICO



FONTE: A autora (2024) adaptado de Rüsen (2011; 2015) e Topolski (1992).

Na operação mental descrita pelo autor, há como resultado o saber histórico, com o qual nos orientamos temporalmente. Já na operação metódica, há a interpretação do passado, da experiência histórica, com base nos princípios metódicos da ciência histórica, por isso seu resultado difere da operação mental realizada pelos indivíduos no desejo de reestabelecer sentido para sua própria vida.

Contudo, o diferencial do campo de pesquisa em Educação Histórica é compreender que a aprendizagem ocorre tanto pelo ganho de conhecimento que se tem sobre história, quanto pelo ganho gerado nessa aprendizagem na orientação para a vida. Por isso, ao pensarmos na aprendizagem histórica orientada pela consciência histórica, há a relação entre o conhecimento histórico com a subjetividade dos estudantes. Neste sentido, há a possibilidade do trabalho com o conhecimento histórico na relação com a orientação temporal, como apresenta o esquema da FIGURA 17.

FIGURA 17 – ESQUEMA DA INTERPRETAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA



FONTE: A autora (2024) adaptado de Rüsen (2011; 2015) e Topolski (1992).

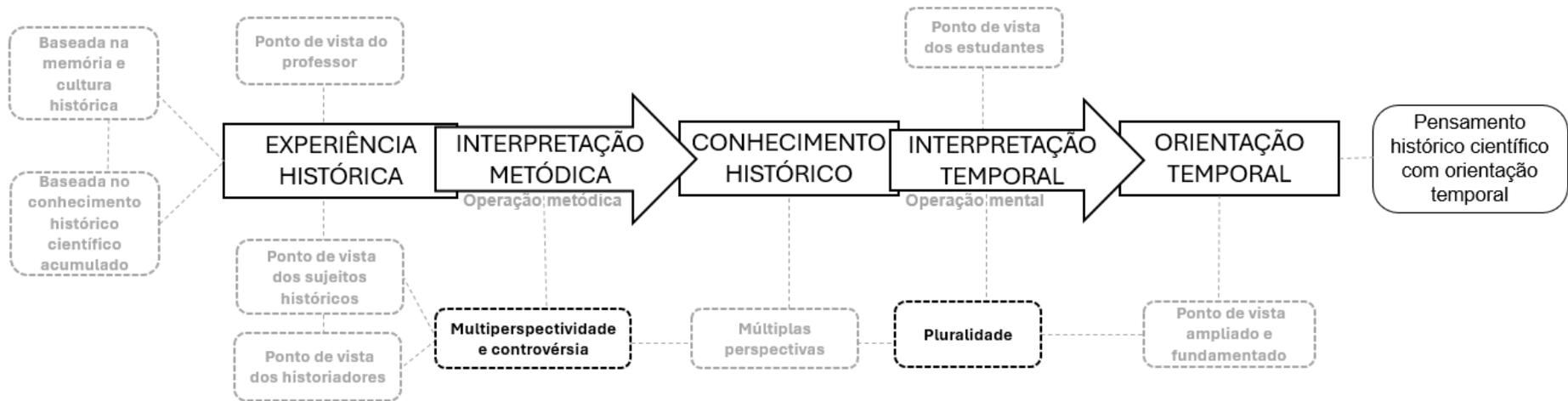
Contemplamos as duas ações interpretativas para a aprendizagem histórica em interação e como resposta a elas o trabalho com o conhecimento histórico com orientação temporal, resultando em um pensamento histórico, baseado no conhecimento científico, mas que responde também às demandas da vida prática dos estudantes. As operações de interpretação foram separadas com o objetivo de apresentar cada um dos componentes relacionados a elas. Contudo, o esquema apresentado é teórico e pode, no cotidiano específico do ensino, ocorrerem as interpretações de forma simultânea.

As exigências metódicas do conhecimento histórico se estendem também à questão do ponto de vista e da multiperspectividade, bem como estão as questões subjetivas sobre os pontos de vista. Deste modo, inserindo os componentes debatidos neste capítulo com o esquema da interpretação para a aprendizagem histórica, foi possível delinear uma alternativa para a organização da multiperspectividade histórica para a aprendizagem histórica, respeitando os elementos de objetividade e subjetividade do conhecimento histórico e de seu pensamento. Este esquema é apresentado na FIGURA 18.

O esquema apresentado considera o duplo papel da interpretação histórica na aprendizagem, como elemento motivador da orientação temporal e como elemento da metódica da ciência histórica. Partindo da experiência histórica que segue baseada nos mesmos componentes anteriores, temos durante a aprendizagem histórica dois fatores do ponto de vista que devem ser considerados. O primeiro é o ponto de vista do professor/historiador, que seleciona, faz um recorte na abordagem dos conteúdos, isto é, apresenta aos seus estudantes, uma ou mais perspectivas da experiência histórica. O segundo é a consideração dos pontos de vista: dos sujeitos históricos e dos historiadores.

O conteúdo selecionado pelo professor composto por fontes primárias tem a possibilidade de ser inquerido e interpretado metodologicamente a partir da referência da ciência histórica, observando então tanto a natureza subjetiva quando a natureza objetiva do documento histórico, a esta operação, chamamos de multiperspectividade. A mesma operação, mas realizada com fontes secundárias chamamos de controvérsias. Como dito anteriormente, as indicações de cada uma das operações da perspectiva histórica (multiperspectividade, controvérsias e pluralidade) foram baseadas em Bergmann (2016) e Borries (2018a).

FIGURA 18 – ESQUEMA DA MULTIPERSPECTIVIDADE PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA



FONTE: A autora (2024) adaptado de Bergmann (2016), Borries (2018a), Chladenius (2013), Rösen (2011; 2012; 2015), Schmidt (2020b), Topolski (1992) e Walsh (1978).

Seguindo o esquema, ao lidar metodologicamente com a interpretação das fontes, pode-se chegar ao resultado do conhecimento histórico conforme indicado por Rüsen (2015). Este conhecimento possui em seu resultado múltiplas perspectivas, pois reconhece as diferentes e diversas possibilidades de narrativas históricas e historiográficas que poder ser produzidas.

Por fim, o conhecimento histórico que em sua natureza possui múltiplas perspectivas, encontra a interpretação realizada como operação mental, isto é, a interpretação que busca reorganizar a experiência histórica de forma ampla temporalmente e que determina a orientação para a vida prática. Essa segunda operação de interpretação, relaciona o ponto de vista dos estudantes com a aprendizagem histórica anterior, com base nas fontes primárias e secundárias, o que pode resultar na construção de um ponto de vista do estudante ampliado, por considerar mais perspectivas que antes e fundamento, pela forma metódica da ciência histórica. Essa forma de pensar durante as aulas de história pode ser chamada de pensamento histórico científico com orientação temporal, pois busca unir durante a aprendizagem histórica as questões relativas à ciência histórica e as demandas individuais e coletivas dos estudantes na atribuição de sentido de suas vidas.

Por fim, baseada nas contribuições dos autores sobre o ponto de vista na história, a multiperspectividade e a interpretação histórica, propõe-se uma síntese teórica para a multiperspectividade na aprendizagem histórica apresentada no QUADRO 17.

A proposta dessa síntese teórica baseou-se nas discussões realizadas neste capítulo, que contemplaram a reflexão sobre o ponto de vista para o historiador, o professor e os estudantes. Por essa razão, optou-se por utilizar as três formas de perspectiva histórica apresentadas por Bergmann (2016): a multiperspectividade, as controvérsias e a pluralidade. Além disso, foram adaptadas as camadas temporais apresentadas por Wansink et al. (2018) para contemplar as categorias do autor alemão na relação temporal. Na relação com as fontes históricas, considerou-se, com base no trabalho de Schmidt (2020b), a importância da aprendizagem fundamentada nas fontes históricas (primárias e secundárias), bem como a relação dessa aprendizagem com a vida prática para se reconstruir o passado com os estudantes.

QUADRO 17 – SÍNTESE TEÓRICA E METODOLÓGICA DA MULTIPERSPECTIVA PARA A APRENDIZAGEM TEÓRICA

Perspectividade histórica	Relação temporal e metodológica	Natureza	Formas de expressão	Possibilidades para a aprendizagem histórica
Multiperspectividade	<ul style="list-style-type: none"> Experiência dos contemporâneos aos fatos; Aprendizagem com fontes primárias. 	Subjetiva (dos sujeitos históricos)	<ul style="list-style-type: none"> Posição em que se realiza a observação; Forma como vivenciou o ocorrido; Sentimentos envolvidos. 	<ul style="list-style-type: none"> Incluir fontes diversas sobre mesmo contexto; Saber diferenciar os pontos de vistas dos sujeitos históricos refletindo sobre os possíveis aspectos pessoais envolvidos; Diferenciar os pontos de vistas dos sujeitos históricos baseado nos aspectos metodológicos/técnicos das fontes;
		Objetiva	<ul style="list-style-type: none"> Limitação material dos vestígios; Seleção temática; Seleção das fontes; Método utilizado. 	
Controvérsia	<ul style="list-style-type: none"> Interpretação posterior aos contemporâneos sobre os fatos; Aprendizagem com fontes secundárias. 	Objetiva	<ul style="list-style-type: none"> Inclinação pessoal; Preconceito de grupo; Teorias contraditórias de interpretação histórica; Conflitos filosóficos implícitos. 	<ul style="list-style-type: none"> Incluir fontes diversas sobre mesma temática; Diferenciar as perspectivas dos historiadores refletindo sobre os possíveis aspectos pessoais envolvidos e o contexto em que viveram; Diferenciar as perspectivas dos historiadores baseando-se nos aspectos técnicos/metodológicos/filosóficos escolhidos por eles.
		Subjetiva (dos historiadores)		
Pluralidade	<ul style="list-style-type: none"> Orientação para o presente e futuro; Relação da aprendizagem com fontes primárias e/ou secundárias com a vida prática. 	Subjetiva (dos estudantes ou de outros sujeitos contemporâneos)	<ul style="list-style-type: none"> Identificação com os sujeitos históricos; Reflexão sobre seu próprio ponto de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer sua própria parcialidade e fundamentar opiniões; Justificar racionalmente as próprias interpretações e explicações históricas; Distinguir os usos do passado como propaganda da história enquanto ciência; Compreender a humanidade em sua diversidade e desvelar processos de desumanização.

FONTE: A autora (2024) adaptado de Bergmann (2016), Borries (2018a), Chapman (2018), Chladenius (2013), Rüsen (2012; 2015), Schmidt (2020b), Topolski (1992) e Walsh (1978) Wansink et al. (2018).

Os elementos apresentados na tabela contemplam dois tipos de natureza distintos do conhecimento histórico: a objetividade e a subjetividade. Com base em Chapman (2018), Topolski (1992) e Walsh (1978), foram considerados quatro aspectos relevantes para esse conceito no trabalho historiográfico: a limitação material dos vestígios; a seleção temática; a seleção das fontes; e o método utilizado na análise das fontes históricas. Além disso, a partir de Chladenius (2013), Rüsen (2012; 2015), Topolski (1992) e Walsh (1978), analisou-se como a subjetividade se manifesta nos três níveis de perspectividade histórica.

No caso dos sujeitos históricos, foi considerado importante reconhecer a posição desses sujeitos em relação ao evento, a forma como vivenciaram o ocorrido e os sentimentos envolvidos. Sobre a subjetividade dos historiadores, destacaram-se quatro elementos: a possibilidade de inclinação pessoal; a ocorrência de preconceito contra grupos específicos; os conflitos decorrentes do uso de teorias contraditórias de interpretação histórica; e os conflitos filosóficos implícitos. Por fim, no último nível de subjetividade, referente aos sujeitos contemporâneos que se relacionam com o passado — neste caso, os estudantes no contexto da aprendizagem —, identificaram-se duas formas de manifestação desse elemento: pela identificação com os sujeitos históricos ou pela reflexão sobre seu próprio ponto de vista.

Dessa forma, foram propostas possibilidades para a aprendizagem histórica, considerando os três níveis de perspectividade histórica, contemplando uma aprendizagem que envolva tanto os aspectos da subjetividade dos estudantes quanto os elementos que constituem a natureza científica da história. Assim, ao trabalhar com a multiperspectividade, é importante incluir fontes históricas diversas sobre um mesmo contexto, permitindo que os estudantes diferenciem os pontos de vista dos sujeitos históricos e reflitam sobre os possíveis aspectos pessoais envolvidos (subjetividade dos sujeitos históricos), além de analisarem esses pontos de vista com base nos aspectos metodológicos ou técnicos das fontes (objetividade).

No caso das controvérsias, o caminho proposto é semelhante, com a inclusão de fontes historiográficas diversas sobre uma mesma temática. Dessa forma, os estudantes podem diferenciar as perspectivas dos historiadores, refletindo sobre os possíveis aspectos pessoais e o contexto em que viveram (subjetividade dos historiadores), ao mesmo tempo que analisam essas perspectivas com base nos aspectos técnicos, metodológicos e filosóficos escolhidos por eles (objetividade e subjetividade).

Para a pluralidade, as possibilidades de aprendizagem histórica foram pensadas na relação dos estudantes com a ciência histórica. Assim, propõe-se que os estudantes aprendam a reconhecer sua própria parcialidade, fundamentar suas opiniões, justificar racionalmente suas interpretações e explicações históricas e distinguir os usos do passado como propaganda da história enquanto ciência. Além disso, considera-se essencial, como limite para a aceitação de diferentes perspectivas, a compreensão da humanidade em sua diversidade, bem como o desvelamento de processos de desumanização.

A proposta dessa síntese teórica foi elaborada com base nos elementos das discussões da teoria e da filosofia da história para a aprendizagem histórica. Por fim, as etapas da pesquisa apresentadas no próximo capítulo foram inspiradas nas camadas da perspectiva histórica previamente discutidas. Buscou-se também relacionar os elementos abordados ao longo deste capítulo com aqueles apresentados no quadro, para investigar como os elementos da multiperspectividade estão presentes no pensamento histórico dos jovens estudantes participantes da pesquisa.

3 A PESQUISA-AÇÃO E A AULA-HISTÓRICA: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

“Método significa, literalmente, “caminho”. Trata-se do caminho de uma pergunta a uma resposta.” (Rüsen, 2015, p. 78)

Como apresentado na introdução desta tese, a matriz da história e da didática da história de Rüsen (2010, 2016) considera, na produção do conhecimento histórico, o vínculo entre a vida prática e a ciência especializada. A relação entre as perspectivas orientadoras da ciência histórica e as perspectivas didáticas, apresentadas no capítulo anterior, se soma, desse modo, à próxima etapa da construção do conhecimento histórico: a perspectiva dos *métodos da pesquisa*. Na interseção entre os métodos da pesquisa histórica e sua didática específica, o método considerado aqui neste capítulo abrange as estratégias didáticas e a metodologia do ensino de história, constituindo o meio de acesso aos elementos relacionados à aprendizagem histórica em ambientes formais de educação, com o objetivo de analisar as expressões da consciência histórica dos estudantes, bem como as técnicas de coleta e análise de dados.

Neste sentido, o capítulo foi organizado considerando o percurso metodológico da tese, com: (I) a abordagem metodológica e os métodos utilizados, apresentando a opção pela metodologia qualitativa e pelos métodos da pesquisa-ação e da Aula-Histórica; (II) o percurso da pesquisa exploratória; e (III) o percurso da pesquisa principal, com a descrição do perfil dos participantes da pesquisa.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA E OS POLOS DA PESQUISA

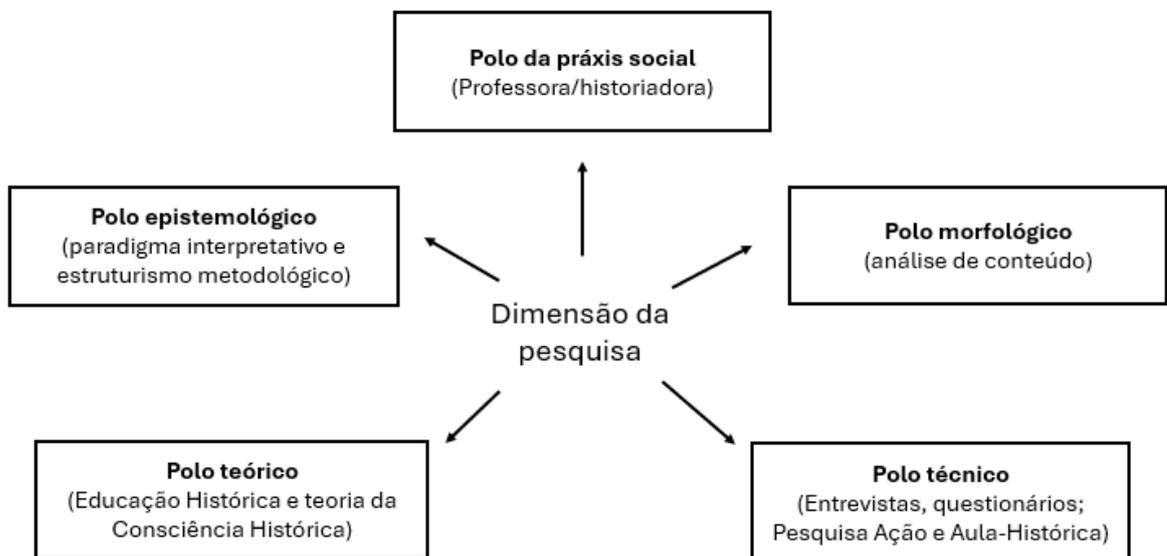
A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa apresenta elementos do conjunto de práticas da pesquisa qualitativa e fundamenta-se nos polos do processo de investigação qualitativa apresentados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994): polos morfológico, epistemológico, teórico e técnico. Além desses, acrescenta-se um quinto polo, denominado polo da práxis social, conforme apresentado por Schmidt e Gago (2021)¹⁶. Os polos da pesquisa estão ilustrados na FIGURA 19.

¹⁶ A definição do polo da práxis social foi apresentada pelas professoras Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos e Dra. Marília Gago na disciplina de Educação Histórica II (PPGE/UFPR) em maio de 2021.

O polo denominado polo da práxis social, apresentado por Schmidt e Gago (2021), articula a relação que o professor/historiador estabelece ao conectar a ciência da Educação com a ciência Histórica nos procedimentos e na produção do conhecimento. Assim, nesta tese, apresento-me como professora e pesquisadora, guiada por minhas próprias carências de orientação, e encerro este trabalho refletindo sobre essas mesmas questões.

O polo epistemológico é descrito por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) como o modo pelo qual o pesquisador concebe, no âmbito das metodologias qualitativas, a construção de seu objeto científico, ou seja, como este será estruturado em sua dimensão discursiva. Nesse sentido, nesta pesquisa, a construção do objeto científico foi realizada com base nos elementos do paradigma interpretativo apresentado pelos autores, que estabelece a formulação do objeto de análise a partir dos significados atribuídos pelos investigados e das interações que ocorrem com eles.

FIGURA 19 – DIMENSÃO DA PRÁTICA METODOLÓGICA DA PESQUISA



FONTE: A autora (2024), adaptado de Lessard-Hebert, Goyette e Boutin (1994) e Schmidt e Gago (2021).

Além disso, considera-se a perspectiva de descrita por Yin (2016) sobre a pesquisa qualitativa ser um campo multifacetado que contempla diferentes técnicas investigativas, mas que possuem características comuns. Entre estas, encontra-se o estudo do significado da vida das pessoas na forma como vivem, de modo que

desempenhem seus papéis sociais com interferências mínimas dos procedimentos artificiais da pesquisa, permitindo que os participantes possam se expressar livremente. Além disso, a pesquisa acessa a perspectiva dos participantes, e não a dos pesquisadores do estudo. Outras características descritas pelo autor são a abrangência do contexto de vida dos participantes em aspectos que podem influenciar suas vidas, a possibilidade de contribuir para o entendimento de conceitos já existentes ou que estejam se manifestando no comportamento humano, e a apresentação de diversos tipos de evidências como parte do estudo.

Acrescido a esse paradigma, recorreu-se também ao estruturismo metodológico de Lloyd (1995) como forma de considerar a relação dialética entre as estruturas e os sujeitos sociais. Segundo o autor:

O estruturismo metodológico tenta articular os níveis micro e macro da análise social, sem subordiná-los mutuamente, explicando como a personalidade, as intenções e as ações humanas interagem com a cultura e a estrutura para determinar um ao outro e as transformações sociais ao longo do tempo. Para isso, é indispensável que haja um modelo dos seres humanos como agentes sociais. Como afirmei, os agentes têm poderes causais inatos para afetar intencional e inintencionalmente suas próprias ações e provocar mudanças no mundo. A ação é, assim, socialmente estruturante. Mas a estrutura preexiste às ações individuais e as condiciona. (LLOYD, 1995, p. 220).

Considera-se também que esta pesquisa se inscreve no campo das investigações realizadas no âmbito da Educação Histórica, campo que procura estabelecer relações entre as áreas da Educação e da História, fundamentando essa aprendizagem específica na própria ciência histórica, conforme explicado na introdução desta tese. Por isso, o polo teórico da pesquisa, definido por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) como a forma metodológica com a qual se definem os conceitos e as hipóteses de pesquisa, inscreve-se nesse diálogo citado anteriormente, com a própria ciência específica, e tem como fundamento teórico nesta tese a teoria da Consciência Histórica de Rüsen (2015), bem como a definição teórica da multiperspectividade elaborada por Bergmann (2016). Ademais, apresenta-se, no último subtópico desse grupo, a forma como se compreendem teoricamente os sujeitos e o lugar da pesquisa em Educação, que aqui corresponde aos jovens estudantes e à escola.

O polo técnico da pesquisa é apresentado pelos autores como o modo de estruturar a coleta de dados e o método de investigação. Nesta pesquisa, foram

utilizadas duas técnicas metodológicas: a primeira, explicada a seguir, foi a pesquisa-ação de Thiollent (1986), empregada na relação com os professores para estruturar o que seria realizado com os estudantes; e a segunda, escolhida para organizar a prática com os estudantes, baseou-se na Aula-Histórica de Schmidt (2020b), explicada no segundo subtópico deste grupo.

Segundo Thiollent (1986), uma das definições para esse tipo de pesquisa é que seu início e sua realização ocorrem com base em um problema coletivo que demanda resolução. Os pesquisadores e participantes são envolvidos de modo participativo ou cooperativo. A opção pela pesquisa-ação deu-se por entender que, na relação entre ensino e pesquisa, o professor da escola básica é produtor de conhecimentos e, no caso da disciplina de história, tem o papel de reconstruir o passado com seus alunos com base nos princípios da própria ciência histórica (Schmidt, 2020b), além de compreender que tanto o professor quanto os estudantes apresentam um ponto de vista que deve ser acolhido durante o processo investigativo.

A fase exploratória é considerada por Thiollent (1986) como o momento em que o pesquisador aceita o desafio do problema coletivo. Ao detectar a viabilidade da pesquisa, sem criar falsas expectativas, o que é chamado de diagnóstico, é este momento que são conhecidos os dados sobre o perfil do grupo participante, para o levantamento dos principais objetivos da pesquisa. O tema da pesquisa envolve pensar em um problema. Dessa forma, propôs-se uma ação educacional planejada para compreender como os estudantes pensam com base na multiperspectividade histórica, buscando relacionar os diálogos teóricos realizados para esta pesquisa com o cotidiano do ensino de história, com base nas relações de ensino-aprendizagem entre o professor e seus alunos.

Thiollent (1986) afirma que, na pesquisa-ação, a aprendizagem é associada ao processo de investigação. O objetivo desse tipo de pesquisa envolve que os participantes aprendam alguma coisa enquanto investigam. O autor aponta que a pesquisa-ação em educação é uma possibilidade frente às avaliações convencionais e quantitativas, pois produz ideias em relação ao real, não sendo uma transmissão ou aplicação de informações. Além disso, o pesquisador, nesta modalidade de pesquisa, atua em três frentes: na sistematização dos problemas, no acompanhamento e na avaliação das ações originadas desses problemas.

O pesquisador, deste modo, assume o papel de investigar com base no que há disponível no campo, orientando a investigação e intervindo de forma consciente com

base na situação real encontrada, com o objetivo de produzir conhecimentos, fazer avançar o debate sobre as questões abordadas e observar também os obstáculos encontrados no caminho da pesquisa.

Assim, a pesquisa-ação busca compreender e fomentar uma ação concreta, que, a partir do tema desta tese, foi pensada para o cotidiano escolar. Isto é, como o professor pode trabalhar com diferentes perspectivas, quais possibilidades de ação para o trabalho com a perspectiva histórica se apresentam a partir de suas três formas de expressão (multiperspectiva, controvérsias e pluralidade) e o que professores e alunos pensam sobre as diferentes perspectivas históricas.

Como técnica de coleta de dados optou-se por realizar entrevista com os professores de história no colégio pesquisado, pelo número reduzido de profissionais, e o uso de questionários com os estudantes, devido ao número expressivo de participantes. Ainda que esses não sejam as técnicas de discussão coletivas propostas por Thiollent (1986) na estrutura da pesquisa-ação, o autor assume que podem ser utilizadas também essas técnicas, desde que os participantes possam se expressar e que suas contribuições sejam acolhidas, mantendo o diálogo entre os diferentes saberes.

Assim, são considerados como dados para essa investigação as (1) entrevistas realizadas com os professores; (2) as respostas dos estudantes às perguntas presentes nos questionários aplicados durante as aulas, que consistiam na análise de documentos históricos selecionados ou produzidos para esse fim; e, (3) a análise curricular realizada com base nas questões teóricas abordadas no capítulo 2.

Por fim, o polo morfológico é descrito pelos autores como a forma pela qual o objeto de conhecimento é exposto, considerando a objetividade dos resultados da investigação e a construção da compreensão dos fenômenos investigados. Em outras palavras, refere-se à estruturação da apresentação e análise dos resultados, sendo esta última vinculada ao polo teórico, e a primeira, ao polo técnico. Por isso, nesta tese, optou-se pelo uso de elementos da análise de conteúdo de Bardin (2016), apresentada no próximo subtópico deste grupo.

3.1.1 A Aula-Histórica como metodologia para as aulas de história e para a pesquisa em Educação Histórica

A criação da metodologia da Aula-Histórica foi realizada por Schmidt (2020b) após amplo diálogo com pesquisas do campo da educação e do ensino de história. Dentre último grupo, destacam-se as relações estabelecidas com um referencial próprio de pesquisa, que insere a ciência histórica como referência para a aprendizagem histórica. Entre os referenciais utilizados estão a proposta da Aula-Oficina de Isabel Barca, a matriz da Didática da Educação Histórica de Peter Seixas e a matriz da Didática da Educação Histórica de Stéphane Lévesque.

Schmidt (2020b) defende, em conjunto com essa metodologia, a *Didática Reconstitutivista da História*, estabelecendo o professor como produtor de conhecimento ao contestar a dicotomia entre o trabalho do professor que ensina e o professor que pesquisa. A autora aponta que o professor de história é ao mesmo tempo professor, historiador e pesquisador, realizando em suas aulas a reconstrução do passado com seus estudantes, ou seja, produzindo conhecimentos no contexto escolar. Desse modo, segundo ela, as aulas de história devem ser focadas em reconstruir o passado, reinventando formas de acesso a esse tempo de modo a significar o presente e perspectivar o futuro.

Compreender as aulas de história como um momento de reconstrução do passado, segundo a autora, “poderá permitir que os sujeitos envolvidos na relação ensino e aprendizagem reconstruam, em aulas, seja onde elas se realizem (museus, salas de aula), o processo metódico da produção do conhecimento histórico” (2020b, p. 132). Neste sentido, a autora defende que este processo metodológico de organização das aulas de história abrange as etapas do processo de produção do conhecimento histórico, sem tornar os alunos historiadores, mas com o objetivo de formar o pensamento histórico fundamentado na metódica da ciência, em conjunto com a atribuição de sentido para a vida prática dos estudantes. Uma das formas indicadas pela autora para se voltar à formação do pensamento histórico nas aulas de história é a de inserir os sujeitos no movimento real da contemporaneidade, por meio da relação com o passado humano.

A metodologia da Aula-Histórica, desenvolvida por Schmidt (2020b), foi idealizada com base nos estudos da consciência histórica de Jörn Rüsen (2010, 2012, 2015, 2016) e, de forma mais específica, com base na matriz disciplinar da história e na matriz da Didática da História. A Aula-Histórica, enquanto metodologia para a aprendizagem histórica, foi desenvolvida a partir dos elementos da própria metódica

da história, isto é, da forma como o conhecimento histórico é desenvolvido, de modo a incorporar, nas aulas de história, as etapas da metódica da história.

Como já enfatizado anteriormente, não é objetivo da autora que se reproduza para a aprendizagem de história o trabalho historiográfico, mas, sim, possibilitar aos estudantes o conhecimento dos modos como a ciência histórica é produzida e pensada. Além da possibilidade de percorrer as etapas de produção do conhecimento histórico com os estudantes, nesta metodologia há também a inserção do sentido de orientação da história para a vida humana, realizada no reconhecimento das carências de orientação, da problematização do presente e, também, dos interesses dos estudantes. A ida ao passado, a partir da metodologia, busca estabelecer significado individual e coletivo para a aprendizagem. Por esses motivos, optou-se nesta tese por compor elementos da Aula-Histórica para a organização das etapas da pesquisa, buscando integrar os elementos de sentido para os estudantes e os elementos da metódica da história.

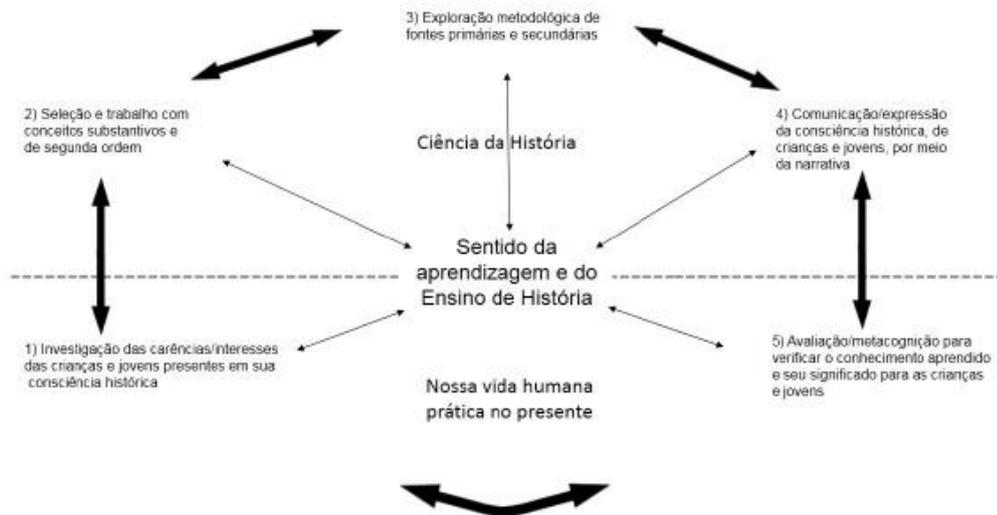
A matriz da Aula-Histórica apresentada na FIGURA 20 é composta por cinco etapas. Resumidamente, os passos correspondem a: (1), investigar as carências de orientação da vida prática dos estudantes; (2) o professor seleciona os conceitos substantivos e de segunda ordem¹⁷ para serem trabalhados com base nos interesses dos estudantes; (3) o professor organiza metodologicamente sua prática, utilizando fontes históricas, permitindo que os estudantes as problematizem e interpretem a partir de sua vida prática no presente; (4) o professor orienta os estudantes a produzirem uma narrativa que expresse sua consciência histórica, observando se eles utilizam marcadores temporais e fazem referência às fontes históricas utilizadas; e, por fim, (5) observa-se a sistematização da avaliação, uma vez que a avaliação é realizada de forma contínua. Essa última etapa corresponde à perspectiva de metacognição, ou seja, permite que os estudantes compreendam seu processo de aprendizagem, conferindo significado ao que aprenderam.

A proposta da organização do trabalho em sala de aula, desenvolvida pela autora, possui, portanto, relação com a natureza científica do trabalho historiográfico e com as demandas culturais com as quais os estudantes lidam em sua vida prática,

¹⁷ O termo conceitos de segunda ordem se refere aos conceitos que dão consistência à própria ciência histórica e a formação das competências do pensamento histórico. Já os conceitos substantivos podem ser explicados como referentes aos conteúdos desenvolvidos em uma temática (Lee, 2001) (Schmidt M. A., 2020b).

proporcionando a formação de sentido pela narrativa histórica da vida humana com a mudança temporal. A autora aponta que, no Brasil, houve uma forte segregação do ensino de história e de sua ciência de referência, tanto na orientação dos métodos de ensino quanto no distanciamento da produção historiográfica, e que, por isso, esse processo de “pedagogização” do ensino de história priorizou o estudo do passado por si só, sem a relação com o presente e a perspectiva de futuro. Para a autora, a aprendizagem da história deve articular o conteúdo, a forma e a função. Isto significa, respectivamente, a preocupação com a aprendizagem de um passado significativo, atrelado à diferença temporal entre passado, presente e futuro e suas relações, bem como o entendimento da função da história, ou seja, as explicações que atribuímos à temporalidade.

FIGURA 20 – METODOLOGIA DA AULA HISTÓRICA OU PRIMEIRA MATRIZ DA AULA-HISTÓRICA

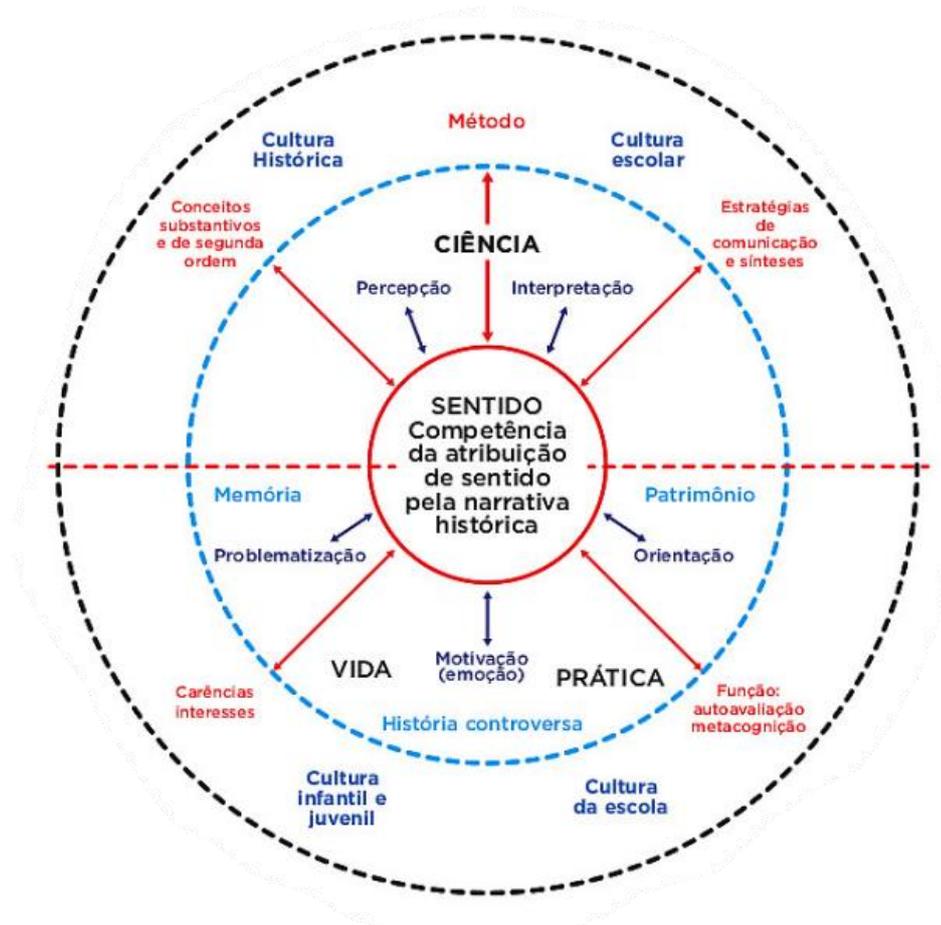


FONTE: Matriz da Didática da História de Jorn Rüsen (2016, p 25.). Adaptado por Schmidt (2016)

Schmidt (2020b) reformulou sua primeira matriz, aliando os aspectos da ciência da história, os aspectos culturais que permeiam a relação ensino-aprendizagem e as formas como ocorrem os processos mentais de constituição de sentido. A segunda matriz da Aula-Histórica é apresentada na FIGURA 21. Esses processos mentais, correspondem à forma como as pessoas lidam com o passado e organizam sua experiência no tempo, e são definidos por Rüsen (2015) a partir de

quatro operações¹⁸: percepção ou experiência, interpretação, orientação e motivação presentes na Teoria da História de Rüsen (2015).

FIGURA 21 – SEGUNDA MATRIZ DA AULA-HISTÓRICA



FONTE: Schmidt (2020b, p. 135) (2021, p. 27)

De maneira resumida, a operação mental da *experiência*, corresponde ao sentimento de viver ou sofrer uma mudança temporal, sentindo a distância temporal. A operação da *interpretação* é quando se interpreta essa diferença temporal. Inserindo a experiência histórica em um modelo interpretativo, ela se torna um saber histórico que pode ser de orientação com a vida prática ou não. Quando a experiência é interpretada e se torna *orientação*, ela pode se consolidar no fortalecimento da tradição ou no rompimento dela por exemplo. Além dessa orientação para a relação com o mundo, há a orientação do próprio eu, o que significa que a interpretação da

¹⁸ Os processos mentais da constituição e sentido histórico foram apresentados na figura 10 capítulo 2.

experiência da mudança temporal pode colaborar na referência de quem se é e qual seu papel no mundo. Encerrando a matriz, há a operação mental da *motivação*, caracterizada pelo movimento do agir, que envolve as emoções.

Como dito anteriormente, Schmidt (2020b) adicionou, na segunda matriz da Aula-Histórica, os elementos referentes à cultura e os elementos da relação entre a história controversa, a memória e o patrimônio histórico, presentes como elementos que podem mobilizar a relação entre o passado e a vida prática. Por fim, adicionou as quatro operações mentais da constituição de sentido, acrescentando o elemento da operação mental da *problematização*, pois a experiência da mudança temporal além de vivida, é problematizada nas aulas de história para a movimentação da matriz em direção às outras operações de constituição de sentido.

Schmidt (2020b), explica que, na nova matriz, incluem-se os aspectos da interculturalidade e as diferentes perspectivas de compreensão da vida prática de professores e alunos, que devem ser confrontadas com a interpelação do passado com base na problematização das fontes históricas, levantando perguntas que relacionem o estudo do passado com o contexto da vida prática dos estudantes. Outro ponto de destaque na orientação com fulcro na nova matriz, está na produção das narrativas históricas realizadas pelos estudantes, ao que a autora acrescenta a possibilidade de utilização de diferentes linguagens para a expressão da consciência histórica, o que se expressou na pesquisa exploratória com a decisão de uma proposta de narrativa histórica na forma de desenho e na pesquisa principal com as narrativas históricas escritas.

3.1.2 A análise de conteúdo como técnica de análise de dados

Para a análise dos dados coletados, optou-se por utilizar elementos da técnica da análise de conteúdo de Bardin (2016) através da análise categorial ou temática tanto para os questionários quanto para as transcrições das entrevistas da investigação principal. A opção por esta técnica de análise se deu por ser um método amplamente utilizado e reconhecido pelo seu rigor nas análises de diversas áreas, incluindo as pesquisas em Educação, bem como por compreender que esta contempla a diversidade da natureza dos dois conjuntos de dados da pesquisa, que conta com questões respondidas de forma escrita e oral. Já a escolha pela análise categorial decorre do fato de residir nesta técnica a interpretação sobre os sentidos e

significados atribuídos pelos participantes durante a pesquisa, indo ao encontro dos objetivos desta pesquisa.

A análise de conteúdo de Bardin (2016) é composta por três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, com a realização da inferência e interpretação. Seguindo estes passos, foi realizada inicialmente a leitura flutuante e a escolha dos documentos para a constituição do *corpus* da pesquisa, todos os motivos de exclusão das respostas estão justificados no tópico correspondente do capítulo seguinte.

O objetivo do estudo exploratório consistiu em construir um instrumento que possibilitasse aos estudantes o trabalho com a fonte escolhida de maneira multiperspectivada, considerando sua relação com a orientação temporal acerca do tema discutido. A hipótese inicial apresentada pelos dados é que uma fonte multiperspectivada, quando trabalhada na relação com a vida prática dos estudantes, mobiliza o pensamento histórico e a orientação temporal.

Após o desenvolvimento dessa atividade, foi verificada a necessidade de se complexificar as questões abordadas na multiperspectividade para além da orientação temporal, estabelecendo critérios de abordagem metodológica para as fontes, além de pensar nas outras dimensões da perspectiva histórica, como as controvérsias e a pluralidade, o que foi realizado no estudo principal. Por compreender que são necessários mais estudos sobre a multiperspectividade para validação de premissas específicas para o tema, a codificação dos dados da pesquisa principal foi realizada de forma indutiva.

Após a constituição do corpus e a preparação do material, realiza-se a codificação. Nesta etapa, Bardin (2016) recomenda o recorte nas unidades de registro e unidades de contexto. A unidade de registro é a referência usada para a categorização, enquanto a unidade de contexto apresenta o registro em uma maior amplitude. De acordo com a autora, as unidades de registro mais utilizadas são: palavra, tema, objeto, personagem, acontecimento e documento. No caso da análise do estudo principal, as unidades de registro serão separadas por temas, isto é, por seus significados, e cada categoria de análise será explicada em sua pergunta correspondente no próximo capítulo, bem como suas regras de enumeração.

A categorização consiste na etapa de reunir as unidades de registro, com a exposição dos motivos pelos quais as ideias foram categorizadas daquela maneira. São consideradas as seguintes qualidades para as categorias: a exclusão mútua, a

homogeneidade, a pertinência e a produtividade. Por fim, é realizada a interpretação e as inferências, apoiadas na análise das categorias que constituem a comunicação. A autora indica a atenção para quatro componentes clássicos da comunicação: o significado da mensagem ou seus códigos, o suporte desta mensagem, o receptor e o emissor.

3.1.3 A cultura, a escola e o jovem

Nesta investigação, além dos aspectos metodológicos já indicados, considera-se importante o lugar central que a cultura ocupa nas relações de ensino-aprendizagem. A cultura é entendida não como o cultivo da mente ou de se tornar civilizado, sentidos que foram dados ao termo durante os séculos XVII, XVIII e XIX, mas, como aponta Raymond Williams, em seu uso para a história como indicação dos “sistemas de significação ou simbólicos” (2007, p. 122, grifo do autor). Desde os anos 1970, esse outro entendimento sobre a cultura se inseriu nos debates, procurando compreender as práticas sociais além dos elementos econômicos, mas também como constitutiva da sociedade. E, nesse ponto, incorporada nos estudos sobre Educação, no reconhecimento e na necessidade de investigação de uma cultura escolar (Faria Filho et al., 2004).

Segundo Faria Filho et al. (2004), a categoria *cultura escolar* se tornou mais presente nas pesquisas pela aproximação do campo da Educação com o campo da história, seja pelos protocolos de pesquisa documental ou na ampliação dos documentos utilizados. Ainda, para os autores, entre as influências das últimas décadas sobre esse conceito estão a proposta de Dominique Julia (2001) de se observar as práticas cotidianas das escolas. A influência de André Chervel (1990), por sua vez, apresenta a escola como parte de uma cultura única e específica que não ocupa um lugar de transmissora dos conhecimentos elaborados nas universidades, mas que produz, cria, espontaneamente saberes específicos que influem, moldando e modificando a sociedade e sua cultura. Desse modo, consideramos nesta investigação a escola como um ambiente diverso e de disputas, que não é somente reprodutora das condições sociais que circunscrevem suas relações, mas que é ao mesmo tempo produtora e reprodutora de conhecimentos. Por isso, procurou-se nessa investigação abordar o objeto de pesquisa em três aspectos presentes na escola: no currículo nacional com a análise da BNCC de história para o Ensino

Fundamental Anos Finais; na perspectiva da prática dos professores através das entrevistas; e, por fim, nos próprios estudantes, através de questionários.

O estudante por sua vez é entendido aqui em sua dimensão relacional com a cultura escolar e da escola, bem como parte integrante da cultura juvenil que compõe a escola, mesmo sendo, por vezes, invisibilizada e reprimida (Dubet; Martuccelli, 1998). A escola, neste sentido, deve assumir-se como um espaço de experiência, em que os jovens possam se constituir a partir de suas vivências (Dubet; Martuccelli, 1998). Além disso, compreende-se a relação dessas culturas próprias da relação escolar com a dimensão cultural da história, a cultura histórica (Rüsen, 2015), presente em nossa sociedade e que permeia os aspectos do pensamento e da memória individual e coletiva.

Ao optar pelo termo *jovem estudante* nesta pesquisa, compreende-se que a nomeação desta categoria pode ser diversa dependendo da abordagem que se estende sobre a forma de investigação. Os jovens podem ser compreendidos através dos aspectos físicos, da sociologia, da biologia ou de outras áreas do conhecimento. Para Santana, essa diferença de termos pode ser expressa da seguinte forma

No âmbito das ciências médicas é comum o uso do termo puberdade, que se refere às transformações biológicas no corpo do indivíduo. O termo adolescência é associado com frequência ao âmbito da psicologia, psicanálise e pedagogia, tendo como referencial as mudanças na personalidade, mente ou comportamento do indivíduo. A sociologia, por sua vez, faz uso do termo juventude para designar as funções sociais assumidas pelos indivíduos na sociedade. (2011, p. 3)

Observando que os termos refletem as especificidades das áreas e a opção dos pesquisadores, a escolha do conceito *jovens* foi realizada por não restringir a juventude às condições biológicas, evoluções físicas ou relacionadas à sexualidade. Como bem assegura Levi e Schmitt (1996) o ser jovem está relacionado ao contexto cultural e histórico no qual o indivíduo está inserido e, por isso, não pode ser limitado por essas condicionantes. Enfatiza-se que a juventude deve ser compreendida historicamente, pois a opção por esse conceito foi feita pela compreensão que o mesmo se refere como construção social:

em nenhum lugar, em nenhum momento da história, a juventude poderia ser definida segundo critérios exclusivamente biológicos ou jurídicos. Sempre e em todos os lugares, ela é investida também de outros símbolos e de outros valores. De um contexto a outro, de uma época a outra, os jovens desenvolvem outras funções e logram seu estatuto definidor de fontes diferentes (Levi; Schmitt, 1996, p. 14).

A partir de Levi e Schmitt (1996), compreende-se que a juventude, por ser um conceito, assim como outros, varia ao longo do tempo, e, por isso necessita de um olhar apurado, verificando ambiguidades e nomeações de épocas distintas. Por isso, a juventude deve ser entendida como uma construção social e cultural na qual as pessoas transitam e passam. Mesmo que se pense que a idade pode ser uma referência para a determinação, é necessário compreender que a legislação possui caráter transitório; por isso, os autores afirmam que os limites etários determinados legalmente também não são considerados um ponto de recorte para a categorização da juventude. Neste contexto, cada período deve ser analisado a partir de sua faixa etária limitante para o que se considera como “jovem”. Por isso é necessário cautela ao se determinar o que é ser jovem em cada contexto histórico.

Somado a esta questão estão as diferenças de classes, raça e gênero, que não podem ser equiparadas, pois, mesmo que os jovens possuam a mesma idade, o recorte de classe e a distinção das funções atribuídas aos gêneros colocam nos jovens a necessidade de uma observação apurada, compreendendo suas especificidades. Compreender, como enfatizam os autores, que as desigualdades sociais e condições de vida proporcionam visibilidade a certos grupos juvenis, sem esquecer os contingentes de trabalhadores jovens e escravizados ao longo da história, bem como as diferenças culturais de gênero de cada período. Por isso, além de ser observada a temporalidade, é necessário compreender os sujeitos jovens dentro de seu contexto de vivência.

Por não ser uma faixa etária marcada especificamente, a marginalidade da juventude, para Levi e Schmitt (1996) abarca o simbolismo e os valores do grupo com base em sua realidade cultural. Por isso, os autores enfatizam a importância de se pensar historicamente no que a sociedade projetou e vivenciou a relação com os jovens e a propagação de uma imagem idealizada para eles, seja de pensar em um papel de propagadora de valores tradicionais, sob a forma de torná-los guardiões de seus valores e continuidade das tradições, seja por pensar em um papel de

transgressora, por identificar nos jovens o caráter próprio da mudança, do conflito, da transição geracional.

3.2 PESQUISA EXPLORATÓRIA

A pesquisa exploratória desta tese foi realizada com uma professora de História. A professora Michelle¹⁹ tem 32 anos, formou-se em História em uma universidade pública estadual e realizou o Mestrado Profissional em Ensino de História na mesma universidade. Michelle atua como professora na rede estadual do Paraná há 8 anos e faz parte do quadro próprio de professores desta rede na cidade de Maringá. Atualmente, leciona em uma escola situada na região urbana central da cidade, que atende estudantes de bairros próximos e de bairros mais distantes, sendo, portanto, uma escola com estudantes de várias regiões diferentes da cidade. A escolha da professora ocorreu por ter experiência com o ensino de História, pela disposição em colaborar com a pesquisa e por já conhecer previamente a Teoria da Consciência Histórica de Jörn Rüsen, além de possuir conhecimento sobre as pesquisas realizadas no campo da Educação Histórica.

3.2.1 A Aula-Histórica: elaboração e execução

O estudo exploratório desta tese se iniciou com o contato com a professora Michelle. Este foi voltado para apresentar a metodologia da Aula-Histórica e convidar a professora para a pesquisa. Michelle aceitou e foi acordado que o conteúdo da aula seria desenvolvido a partir da carência de orientação dos estudantes, correspondente ao primeiro passo da Aula-Histórica. Apesar de conhecer a Teoria da Consciência Histórica e as pesquisas realizadas no campo da Educação Histórica, Michelle nunca havia realizado diretamente uma intervenção com seus estudantes ancorada neste referencial teórico-metodológico. Ela relatou que rotineiramente procura envolver os estudantes com os conteúdos históricos fazendo relação entre o passado e presente e, por trabalhar com os 6º anos, idade em transição da infância para a juventude, costuma trazer elementos da cultura infanto-juvenil tanto na sua prática metodológica

¹⁹ O pseudônimo foi escolhido pela pesquisadora em referência à Michelle Perrot, pesquisadora da História das Mulheres.

como, por exemplo, em dinâmicas e atividades com uso das tecnologias, quanto na relação com o conteúdo trabalhado, buscando a relação com as demandas sociais do tempo presente e do cotidiano dos estudantes.

A única contrapartida da professora Michelle para a realização da pesquisa, foi que se respeitasse os conteúdos prescritos no currículo. Por isso, ela indicou os conteúdos que ensinaria aos seus estudantes, para buscássemos identificar um tema que convergisse com as carências de orientação dos estudantes. Na ocasião de iniciar o conteúdo sobre a Grécia Antiga, sugeri o trabalho com a inserção do tema da História das Mulheres neste conteúdo, a partir da análise sobre os papéis sociais de gênero, perguntando se esta poderia ser uma carência de orientação dos estudantes. De imediato a professora Michelle disse que sim, que ela já havia presenciado situações em que os meninos menosprezavam as colegas de classe, bem como situações/falas de desrespeito às mulheres, tanto de meninas como de meninos. A partir do estabelecimento das carências de orientação, desenvolvi a proposta de Aula-Histórica com a seguinte temática: “Os papéis sociais de homens e mulheres na Grécia Antiga”.

O planejamento das aulas foi apresentado para a professora Michelle, ressaltando seu caráter propositivo, com o qual ela teria total liberdade de adaptação para o trabalho com seus estudantes. Neste primeiro contato, ela não sugeriu nenhuma mudança no questionário ou atividade de produção da narrativa desenhada. A sugestão de trabalho se iniciava com o questionamento aos estudantes sobre quais seriam os papéis sociais de homens e mulheres no presente, qual lugar homens e mulheres ocupam em nossa sociedade e se há diferenças e semelhanças nestas posições. A ação de relacionar passado e presente já era realizada pela professora em sua prática docente. Após esta etapa, foi acordado o trabalho com o conteúdo sobre organização da democracia e sociedade ateniense, seguindo o planejamento já realizado pela professora. Depois disso, a professora realizaria a atividade com seus alunos e a realização do desenho. Para o encerramento desta sequência, foi sugerido que os estudantes fossem convidados a compartilhar oralmente com seus colegas e professora aquilo que eles desenvolveram em seus desenhos.

Ressalta-se que o objetivo desta tese não é adentrar os debates sobre a teoria de gênero de maneira específica, mas sim compreender as relações entre a multiperspectividade e o pensamento histórico dos estudantes e a sua relação com suas vidas práticas no presente e perspectivando o futuro. Para tanto, compreende-

se “a categoria ‘papel social’ como a maneira pela qual os indivíduos ocupam posições na sociedade, e o desempenho de seus ‘papéis’ é determinado por normas e regras sociais.” (Pedro, 2005, p. 94). Pedro afirma que a categoria de análise “gênero” para a história comporta em seu significado as relações sociais entre os sexos no passado, o que significava ser homem ou mulher, considerando a constituição dessas relações sociais nas relações de poder.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta uma habilidade que contempla a temática da proposta. Esta habilidade é descrita como: “(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.” (BRASIL, 2018, p. 421). Contudo, apesar de ter a indicação para que se realize a aprendizagem histórica com o foco nos papéis sociais das mulheres na antiguidade e no medievo, por ter uma concepção de aprendizagem diferente da tomada pelo documento, considera-se que pedir aos estudantes para “descrever e analisar” reduz o potencial de aprendizagem apenas para a aquisição de pensamentos em uma lógica de educação bancária sem relação problematizadora com a vida dos estudantes (Freire, 2002). Por isso, a proposta apresentada considera que um evento, se torna histórico, a partir de sua conexão temporal e que precisam ser significados de forma abrangente para fazer sentido (Rüsen, 2015), o que se buscou realizar na abordagem da atividade proposta.

3.2.2 A construção da atividade e da narrativa histórica

Como relatado anteriormente, foi proposto à professora a inserção do desenvolvimento da aula a partir da temática da História das Mulheres. Este tema foi escolhido com o objetivo de apresentar aos estudantes outras perspectivas do passado, diferentes das tradicionais voltadas à política e à economia, buscando abordar o passado de forma multiperspectivada. Mas, para além disso, o documento escolhido também permitia aos estudantes o confronto com duas perspectivas antagônicas: a experiência de ser homem e ser mulher na Grécia Antiga, ou seja, a experiência multiperspectivada a partir da diferença de gêneros no passado. Deste modo, a escolha do tema para o desenvolvimento da atividade e do documento apresentado no questionário, buscou contemplar a ampliação da experiência com o passado com a multiperspectividade temática. Além disso, a atividade também contou com perguntas com o objetivo de explorar a pluralidade histórica, isto é, observando

a orientação temporal e a relação subjetiva dos estudantes com a temática e a fonte histórica apresentada.

As perguntas presentes no questionário exploratório desta tese foram inspiradas no instrumento cognitivo apresentado pelo professor Ronaldo Alves (2023)²⁰, pois consideramos de grande potencial a maneira como foi pensada a relação entre o conhecimento histórico, a exploração das fontes apresentadas e a relação temporal, mediada pela própria experiência do estudante, como no caso da perspectiva histórica da pluralidade apresentada no quadro que encerra o capítulo 2.

Alves desenvolveu seu instrumento cognitivo como um espaço para identificar um problema histórico, permitir a relação dos estudantes com a diversidade temporal e a reflexão sobre o tema proposto, integrando a aprendizagem histórica com a atribuição de sentido para a vida. O autor desenvolveu seu instrumento a partir do tema da escravidão que contou com as seguintes perguntas:

- 1) Qual ou quais assuntos/temas são apresentados nos documentos?
- 2) Para você qual dos documentos mostra uma época/tempo mais distante dos dias atuais? Por quê?
- 3) Você acha que os documentos apresentam algum problema para os seres humanos do passado e/ou do presente? Discuta.
- 4) Em sua opinião, as situações mostradas nos documentos são próximas ou distantes do seu dia a dia? Você consegue identificar em qual lugar, ou quais lugares, ocorreram tais situações? Explique.
- 5) Agora um desafio: você conseguiria propor alguma forma de resolver este problema? Descreva sua ideia (Alves, 2023).

Alves (2023) explica que cada uma de suas perguntas tem um objetivo específico: a primeira busca a identificação com o problema; a segunda, busca a relação com a temporalidade; a terceira, busca fazer uma reflexão a partir da

²⁰ O estudo deste artigo de Alves foi apresentado em sua participação na mesa redonda no XII Seminário Internacional de Educação Histórica e IV Congresso Iberoamericano de Educação Histórica em 23 junho de 2021, organizado pelo LAPEDUH e realizado pela Universidade Federal do Paraná em formato *online* e por isso seu instrumento cognitivo baseou o instrumento de pesquisa desta investigação mesmo antes de sua publicação que consta no campo das referências. ALVES, R. C. (2021, junho). A (cons)cientização histórica na relação entre conceitos substantivos e meta-históricos. In CAINELLI, M. (Moderadora), *Práticas de ensino e estratégias de aprendizagem: a epistemologia da História como referência teórica e metodológica para professores da educação básica em aulas de História*. Mesa-redonda realizada no XII Seminário Internacional de Educação Histórica e IV Congresso Iberoamericano de Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, formato *online*.

temporalidade; a quarta pergunta reflete a respeito do espaço de experiência; e por fim, a quinta pergunta busca a reflexão sobre o horizonte de expectativa.

Assim, inspiradas nesta investigação, foram propostas seis questões para a atividade da professora com seus estudantes:

- 1- Qual é o assunto apresentado nos documentos?
- 2- Qual era o papel destinado aos homens e as mulheres na sociedade grega?
- 3- Em comparação com o que enfrentam as mulheres hoje, o que foi diferente para as mulheres no passado?
- 4- E o papel social dos homens, que diferenças há entre a vida dos homens na Grécia Antiga dos homens atuais?
- 5- Você considera o texto de Xenofonte distante dos dias atuais? Por quê?
- 6- Como você considera que deve ser a vida das mulheres e dos homens no futuro do nosso país? (A autora, Apêndice 1).

Para o desenvolvimento da atividade, preservaram-se as características de algumas questões para atingir o mesmo objetivo. Então, a primeira pergunta foi realizada com o mesmo objetivo relatado por Alves; a segunda questão buscou explorar as diferenças entre os papéis sociais desempenhados no contexto da Grécia Antiga; a terceira e quarta pergunta buscaram estabelecer a reflexão temporal proposta por Alves. A quinta pergunta relacionou-se com a proposta de Alves sobre o espaço de experiência; e a última pergunta também com base no instrumento do autor, estabeleceu a reflexão sobre o horizonte de expectativa.

Para encerrar a proposta da Aula-Histórica, os estudantes deveriam desenvolver uma narrativa histórica e esta foi proposta na forma de desenho. O que foi acrescentado na proposta de construção desta narrativa foi a reflexão temporal, sob inspiração da relação temporal realizada no questionário de Alves (2023) e a partir da definição de Rüsen (2015) uma narrativa ser histórica quando contextualiza temporalmente o passado de forma interpretativa com o presente e perspectiva o futuro. A proposta foi a seguinte:

- 7- Divida uma folha sulfite em três partes e faça um desenho em cada uma das partes sobre o significado:
 - 1- Dos papéis de homens e mulheres no passado (Grécia Antiga);
 - 2- Dos papéis de homens e mulheres no presente;
 - 3- Como você deseja que seja o papel de homens e mulheres no futuro.
 (Apêndice 1).

3.2.3 A experiência da professora Michelle com a Aula-Histórica

Com base nas sugestões de trabalho propostas pela pesquisadora, a professora Michelle realizou, em sua execução, algumas adaptações. A mais significativa delas foi na primeira etapa para a investigação das carências de orientação, em que ela não realizou o questionamento para os estudantes sobre o papel social de homens e mulheres no presente, pois para ela este debate já havia ocorrido durante as aulas anteriores com outros conteúdos. Para a professora, as questões de gênero fazem parte do cotidiano dos questionamentos realizados pelos estudantes. Além disso, ela sempre procura questionar e incluir a participação das mulheres na história.

Como exemplo dessas discussões anteriores, ela relatou que os estudantes costumam considerar injustas as formas como as mulheres foram tratadas no passado. Além disso, citou os questionamentos dos estudantes frente às sucessões dinásticas que contemplam apenas os homens ou quando os estudantes questionaram a divisão de tarefas por gênero nos períodos paleolítico e neolítico. Um exemplo da intervenção da professora sobre o tema ocorreu durante o estudo sobre mitologia grega, os estudantes foram convidados por ela a analisar a situação das personagens femininas diante dos heróis masculinos, questionando sobre as formas de apresentação das personagens femininas e suas atribuições enquanto facilitadoras das ações e desejos masculinos.

Por isso, ela não realizou a primeira etapa sugerida e seguiu com as explicações sobre o conteúdo a respeito da Grécia Antiga, com foco nas questões sobre a sociedade ateniense e sua democracia. Depois, na terceira etapa, ela entregou aos estudantes a atividade proposta (APÊNDICE 01). Ela leu o questionário com os estudantes e tirou dúvidas sobre o vocabulário da fonte, mas, segundo seu relato, pediu aos estudantes que respondessem de forma autônoma, e eles assim fizeram. Houve apenas uma intervenção da professora na questão “3”, pois alguns estudantes tiveram dificuldade em interpretar o enunciado, e ela explicou para as turmas o significado desta pergunta, com o objetivo de comparar a situação das mulheres na Grécia Antiga e no presente. Na quarta etapa da Aula-Histórica, os estudantes elaboraram um desenho a partir das indicações presentes no fim do questionário. Na quinta etapa, os estudantes puderam compartilhar em pequenos grupos o significado de seus desenhos, falando sobre como compreenderam o passado, o presente e como perspectivaram o futuro.

Sobre a experiência com a Aula-Histórica e o questionário aplicado, a professora percebeu um grande interesse e motivação dos estudantes em fazer as atividades, principalmente pela relação das atividades com suas vidas. Ela relatou que deseja realizar outras atividades semelhantes devido ao interesse dos estudantes e disse estar ainda mais atenta às novas carências de orientação que possam surgir. De modo geral, a professora Michelle ressaltou que a experiência de aprendizagem dos seus estudantes foi muito positiva.

3.3 PESQUISA PRINCIPAL

A pesquisa principal desta tese pode ser separada em três frentes. A primeira frente foi analisar como a questão da perspectividade histórica é colocada na Base Nacional Comum Curricular para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa parte do currículo nacional foi escolhida por manter a disciplinaridade da História sem agrupá-la a outras áreas do conhecimento. A segunda frente foi a análise da entrevista com 4 professores de História, com o objetivo de entender de que maneira eles enfrentam as questões que envolvem a multiperspectividade em seu cotidiano de trabalho. Por fim, a última e principal etapa desta investigação contemplou o planejamento, aplicação e análise de atividades historicamente multiperspectivadas com 92 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. O perfil da escola, dos professores e dos estudantes participantes dessa pesquisa é apresentado neste capítulo. Os dados e análises realizados a partir da BNCC, das entrevistas e das atividades realizadas pelos estudantes são apresentados no capítulo 4.

A escolha do professor participante ocorreu seguindo o critério da pesquisa exploratória: experiência como professor de história, disponibilidade em participar da pesquisa, conhecimento prévio sobre a Teoria da Consciência Histórica de Jörn Rüsen e conhecimento sobre as pesquisas realizadas no campo da Educação Histórica. A escola pesquisada, portanto, é consequência desta escolha, pois o professor é parte fixa do quadro profissional da instituição. Consequentemente, os estudantes convidados a participar desta pesquisa são alunos regulares do professor participante do estudo principal. Contudo, o professor participante possui, nesta escola, estudantes de outras séries, de modo que a escolha por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental se justifica por estes alunos estarem em uma fase de conclusão desta etapa de ensino e, por isso, possuírem maior tempo de escolarização

e, conseqüentemente, maior aprendizagem formal de História do que outras séries desta etapa de ensino.

3.3.1 Perfil da escola participante

A investigação ocorreu em uma escola da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, localizada na região urbana da cidade de São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba. A escola possui oferta de Ensino Fundamental (Anos Finais), Ensino Médio regular e técnico. O Ensino Fundamental é ofertado nos turnos matutino e vespertino, e o Ensino Médio é ofertado nos turnos matutino e noturno. No momento da pesquisa, a escola contava com 1.914 estudantes matriculados regularmente nestas etapas de ensino. Além do ensino regular, a escola também oferece atendimento educacional especializado e sala de recursos multifuncionais. A escola possui em sua estrutura salas de aula, quadra poliesportiva, biblioteca, refeitório e laboratório de física, química e biologia.

Ressalta-se que a escolha pela realização em uma escola estadual é fundamentada na representatividade significativa que esse sistema possui, pois, de acordo com o Censo Escolar de 2023²¹ divulgado pelo INEP, o Estado do Paraná detém 84,4% das matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em comparação com as redes municipais que têm 0,8% dos matriculados, e da rede privada que tem 14,3% de matrículas. Na comparação das matrículas do Ensino Médio, a rede estadual continua com a maioria, com 83,8% das matrículas, seguida das escolas privadas com 14,2% e do ensino federal com 2,0%. Desse modo, ao pesquisar sobre o processo de aprendizagem histórica escolar, tomamos uma amostra representativa desse contingencial, que desempenha um papel crucial na formação dos jovens do Estado.

3.3.2 Perfil dos professores participantes

²¹ Os dados do Censo Escolar de 2023 divulgados pelo INEP. Disponível: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 18 ago 2024.

Ao todo a escola possui 7 professores de história atuando na disciplina, sendo desses 4 membros fixos da instituição²², isto é, professores concursados e lotados na escola. Por não ser o objetivo central da pesquisa a análise sobre a atuação dos professores de história, realizaram-se as entrevistas com uma amostragem desse grupo.

Os 4 professores participantes desta etapa da pesquisa foram selecionados devido à sua posição como membros efetivos do quadro docente da instituição e por também se colocarem à disposição para participar da pesquisa. Foi entregue aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual leram e tiraram suas dúvidas. Após esse trâmite, foram realizadas as entrevistas de forma individual. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. As entrevistas foram realizadas com dois objetivos: apresentar a pesquisa aos professores e, em caso de interesse, dar continuidade ao processo de pesquisa com os estudantes; e realizar um levantamento de dados sobre como os professores lidam com os diferentes pontos de vista dos estudantes durante as aulas de história.

O perfil dos entrevistados aqui apresentado foi elaborado a partir das informações que forneceram durante a entrevista, em resposta ao questionamento sobre sua trajetória profissional. O QUADRO 18 apresenta um resumo da trajetória profissional dos entrevistados.

A professora Galeana tem 64 anos, é bacharela em Geografia e, após a aposentadoria, tornou-se bacharela e licenciada em História, realizando também especializações e mestrado em História. Atua como professora na rede estadual do Paraná há 21 anos e possui experiência como professora universitária em instituições privadas.

O professor Eric tem 58 anos e é licenciado em História e Sociologia. Iniciou sua carreira no Estado de São Paulo e, depois, migrou para o Paraná. Ao todo, tem 34 anos de experiência como docente em escolas públicas.

A professora Catherine tem 36 anos, é licenciada em História e foi a primeira pessoa da família a ter curso superior. Ela entrou na universidade por meio de políticas

²² Dados do Censo Escolar de 2024 do INEP apontam que 48,1% dos professores da rede estadual têm contrato efetivo/concursado, a maioria dos professores da rede estadual possui contratos temporários. Disponível: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 18 ago 2024.

afirmativas. Tem 7 anos de experiência como docente e sempre trabalhou na rede pública.

Por fim, o professor Edward tem 33 anos, é licenciado em História e, durante a graduação, realizou projetos de extensão universitária. Também possui uma especialização em História e mestrado em Educação. Leciona há 9 anos na rede estadual e sempre trabalhou na rede pública.

QUADRO 18 – PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

PSEUDÔNIMOS	IDADE	EXPERIÊNCIA
Galeana ²³	64	21
Eric ²⁴	58	34
Catherine ²⁵	36	10
Edward ²⁶	33	9

FONTE: A autora (2024).

As entrevistas duraram de 20 a 35 minutos, a depender do entrevistado, e foram realizadas com base no roteiro apresentado no APÊNDICE 2. O roteiro foi pensado a partir de 5 seções temáticas: (1) a abertura com a apresentação da pesquisadora e da pesquisa; (2) sobre a trajetória profissional dos entrevistados; (3) sobre o trabalho deles como professores de História; (4) sobre a multiperspectividade nas aulas de História; e (5) o encerramento sobre a perspectiva deles sobre a História como ciência, seguidos dos agradecimentos finais. A entrevista tem como objetivo conhecer as maneiras pelas quais os professores têm lidado com a multiperspectividade histórica em seu trabalho, bem como compreender os desafios que eles vêm enfrentando sobre esse tema, além de conhecer a forma de trabalho desses professores. Todos os trechos das entrevistas que foram selecionados e descritos neste capítulo e no capítulo 4 são apresentados no APÊNDICE 10.

²³ O pseudônimo foi escolhido pela pesquisadora em referência ao jornalista Eduardo Galeano, autor citado pela professora durante a entrevista como uma leitura que realizou várias vezes em momentos diferentes de sua vida.

²⁴ O pseudônimo de foi escolhido pela pesquisadora, em referência ao historiador Eric Hobsbawm. O nome do historiador não foi citado pelo entrevistado. Contudo ele fez referência ao campo da História Contemporânea como uma de suas preferências.

²⁵ O pseudônimo foi escolhido pela pesquisadora em referência à pesquisadora Catherine Walsh pesquisadora da decolonialidade. O nome da pesquisadora não foi citado pela entrevistada. Contudo ela fez referência ao campo da decolonialidade como uma de suas preferências.

²⁶ O pseudônimo foi escolhido pela pesquisadora em referência ao historiador Edward Palmer Thompson citado pelo professor durante a entrevista como uma referência ao seu trabalho.

O primeiro conjunto de perguntas realizadas versou sobre como os professores descrevem seu trabalho ao lecionar a disciplina de História, como selecionam os conteúdos e se têm algum critério para isso. O professor Edward e a professora Galeana enfatizaram o papel do currículo, considerando que, no trabalho real com os estudantes, não há tempo hábil para desenvolver todos os conteúdos. Apesar disso, os dois professores enfatizam a preocupação com o que consideram ser importante para a realidade dos seus estudantes. O professor Eric, por sua vez, não citou o currículo, mas a linearidade temporal como um fator importante na sua seleção curricular. Além disso, considera esse fator importante para a aprendizagem de seus estudantes. A professora Catherine, por sua vez, centrava sua prática no livro didático e, atualmente, afirma que utiliza os *slides* disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR).

Um fator de destaque é que Edward e Eric criticam a limitação à realização do trabalho docente. Já Galeana apresenta uma posição de neutralidade frente à organização curricular determinada pelo Estado, por considerar que é uma política nacional, mas coloca em questão a fragilidade do material disponibilizado pela Secretaria de Educação. Catherine, por sua vez, apresenta as ações da secretaria como uma opção benéfica ao desenvolvimento do trabalho docente, por ser uma opção extra de material para o professor.

Outra pergunta realizada foi se os professores incorporavam em suas aulas alguma abordagem historiográfica específica, e se possuíam alguma preferência por esses campos. Tanto a professora Galeana quanto o professor Eric têm preferência pelo campo da história política. Já os professores Catherine e Edward demonstram interesse por autores da Nova Esquerda Inglesa. A história cultural também foi citada por Galeana e Edward como abordagens que utilizam em suas aulas.

Quando questionada sobre sua abordagem de ensino e os recursos que utiliza, a professora Galeana se autodenominou uma professora tradicional e crítica, como afirma que todo historiador deve ser. Além disso, pontuou que procura fomentar em seus estudantes essa atitude questionadora própria do conhecimento histórico. Catherine também se autodenomina uma professora tradicional, mas utiliza como material principal para suas aulas o livro didático e os slides disponibilizados pela Secretaria da Educação. Ela enfatiza, contudo, que não utiliza todos os materiais enviados pela mantenedora, pois as atividades de *quizzes* realizadas por meio de plataformas *online* são consideradas por ela como de má qualidade.

O professor Eric, por sua vez, afirmou a preferência por narrar os acontecimentos aos seus estudantes e disse que não utiliza muito o livro didático. O professor também enfatizou que realiza mudanças em sua forma de trabalho a partir das necessidades dos estudantes. Eric expõe a falta de interesse dos estudantes pelos estudos e pela aprendizagem em História, fator que, segundo ele, limita sua atuação profissional. Já o professor Edward considera seu trabalho diverso. Afirma que usa metodologias variadas em suas aulas, como: aula expositiva, dialogada, buscando conversar sobre os conteúdos. Além disso, realiza atividades com análise de fontes históricas. Segundo o professor, sempre que possível, ele complexifica sua abordagem de ensino.

Com base nas entrevistas, a pesquisadora convidou o professor Edward para a próxima etapa da investigação, com a aplicação de questionários aos estudantes. Edward foi o professor escolhido e o único a participar da fase da pesquisa com os estudantes. Além da disponibilidade do professor, a escolha ocorreu pelo fato de ele utilizar em suas aulas diferentes tipos de metodologias e por inserir no processo de aprendizagem a análise de fontes históricas, possibilitando, assim, que a pesquisa ocorresse com estudantes que já haviam realizado atividades de análise de documentos históricos.

A continuação da apresentação das entrevistas, abordando especificamente o tema da multiperspectividade e da história como ciência, será apresentada no capítulo 4, junto com outros resultados sobre o tema.

3.3.3 Perfil dos estudantes participantes

As 4 turmas do 9º ano do professor Edward foram convidadas a participar da pesquisa em julho de 2024, com um total de 141 estudantes matriculados. Após a autorização da pesquisa pelos órgãos competentes, a pesquisadora explicou para os estudantes em que consistia a investigação, leu com eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), preenchendo as informações necessárias e orientando sobre a assinatura de seus responsáveis, em caso de consentimento para participação. Posteriormente, a pesquisadora realizou a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) com os estudantes para que eles pudessem consentir em sua própria participação. Em ambas as oportunidades, todas as dúvidas foram esclarecidas, e a pesquisadora ressaltou sua disponibilidade para qualquer

eventualidade ao longo da pesquisa. Alguns estudantes que faltaram nos dias em que ocorreu a apresentação dos trâmites da pesquisa foram convidados individualmente posteriormente. Ao todo, 92 estudantes entregaram o TCLE e o TALE preenchidos e, portanto, são considerados participantes desta pesquisa por cumprirem os pré-requisitos para sua inclusão, consistindo na entrega da documentação solicitada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS). Foram excluídos da investigação 49 estudantes por três motivos diferentes: infrequência, recusa e documentação incompleta. Os números descritivos de cada categoria são apresentados na TABELA 1.

TABELA 1 – MOTIVOS DE EXCLUSÃO DOS ESTUDANTES

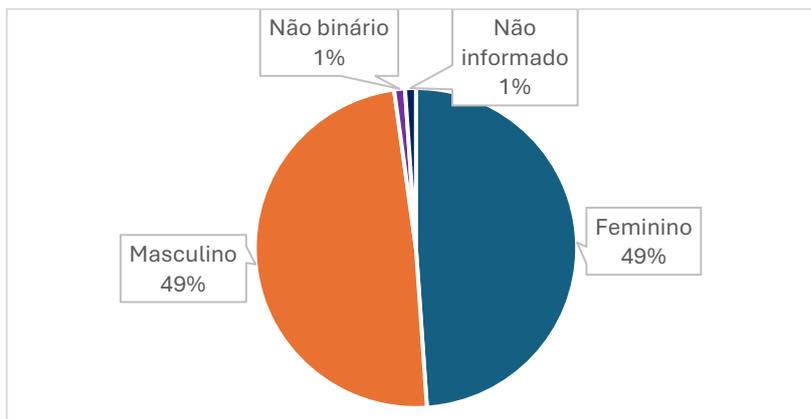
Motivo	Quantidade
Recusa à participação	8
Infrequentes	4
Documentação incompleta	37
Total	49

FONTE: A autora (2024).

As atividades relacionadas à pesquisa foram iniciadas com a apresentação de um questionário sobre o perfil dos estudantes participantes. Esse questionário foi elaborado com base nas perguntas do questionário utilizado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ao todo, o questionário proposto continha 10 perguntas, que estão apresentadas de forma completa no APÊNDICE 3. A primeira questão solicitava o nome do estudante, e as três perguntas seguintes eram dissertativas, questionando sobre raça, gênero e local de nascimento. As demais perguntas possuíam opções objetivas.

Ao serem questionados sobre “Você quer indicar o gênero a que pertence?”, 46 estudantes indicaram ser do gênero “feminino” ou “mulher”. Já 43 estudantes se autodenominaram “homem” ou “masculino”. Um estudante se autodenominou “não-binário” e 2 estudantes preferiram não informar. Os dados percentuais podem ser observados no GRÁFICO 1.

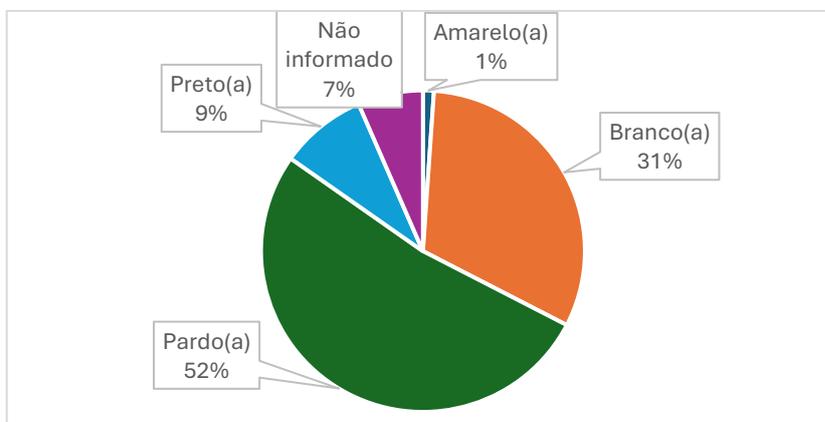
GRÁFICO 1 – PERFIL DE GÊNERO DOS ESTUDANTES



FONTE: A autora (2024).

Sobre a pergunta “Você quer indicar a raça a que pertence?”, 1 estudante se autodenominou “amarelo(a)”, 29 estudantes se identificaram como “branco(a)”, 48 estudantes se denominaram “pardo(a)”, 8 estudantes afirmaram ser “preto(a)” ou “negro(a)” e, por fim, 6 estudantes não informaram ou não souberam responder. O GRÁFICO 2 apresenta os dados percentuais descritos nesta pergunta.

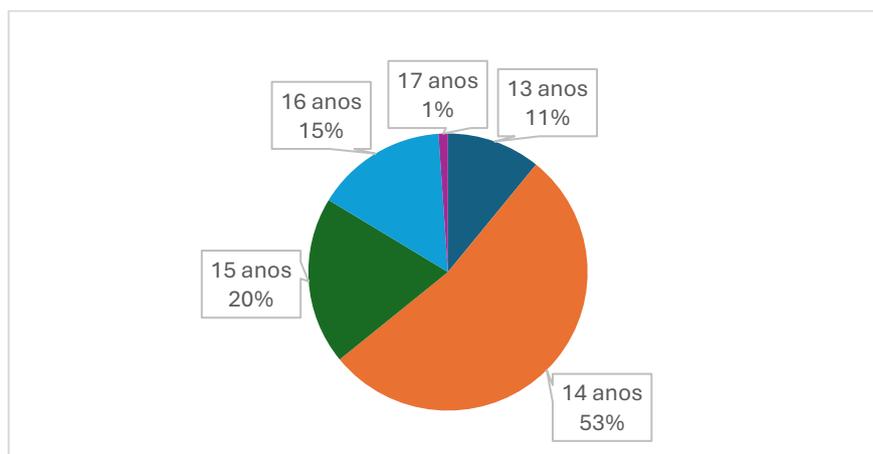
GRÁFICO 2 – PERFIL RACIAL DOS ESTUDANTES



FONTE: A autora (2024).

A distribuição etária dos estudantes mostra que a maioria, isto é, 49 estudantes, tem 14 anos, seguidos por 18 estudantes com 15 anos, 14 estudantes com 16 anos e 10 estudantes com 13 anos. Apenas um estudante tem 17 anos. Os indicadores percentuais sobre a idade dos estudantes podem ser observados no GRÁFICO 3.

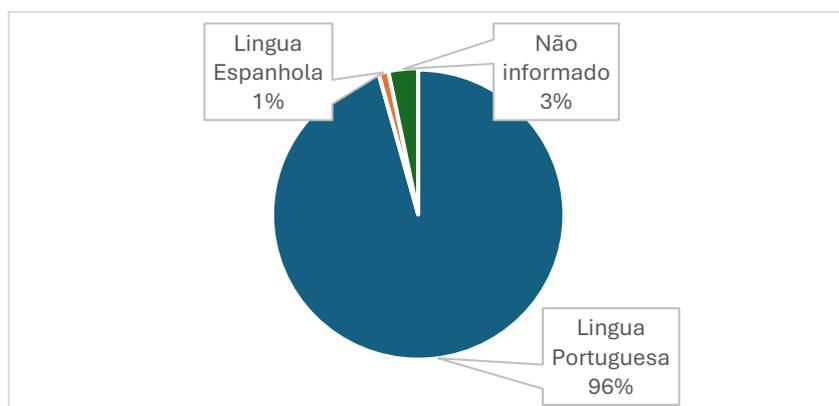
GRÁFICO 3 – PERFIL DA FAIXA ETÁRIA DOS ESTUDANTES



FONTE: A autora (2024).

Sobre a pergunta “Qual é a língua que seus pais falam com mais frequência em casa?”, 88 estudantes afirmaram que a língua falada é a Língua Portuguesa, 3 estudantes não informaram e 1 estudante afirmou que a língua falada é a Língua Espanhola. As proporções estão apresentadas no GRÁFICO 4.

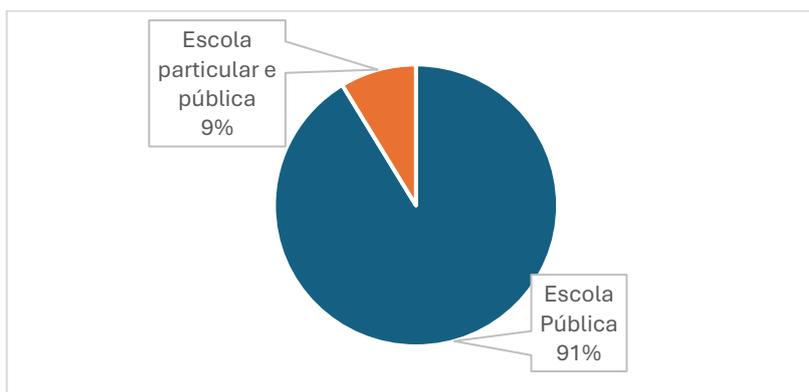
GRÁFICO 4 – PERFIL LÍNGUA MAIS FALADA EM CASA DOS ESTUDANTES



FONTE: A autora (2024).

Outra pergunta realizada versou sobre o local onde os estudantes estudaram por mais tempo. A descrição da pergunta foi: “A partir do primeiro ano do ensino fundamental, em que tipo de escola você estudou?”, com as opções escola pública, escola particular ou ainda escola pública/particular. O maior contingente dos estudantes estudou apenas em escola pública, correspondendo a 84 dos participantes. Oito estudantes afirmaram ter estudado em ambas as modalidades: públicas e particulares. As informações percentuais estão apresentadas no GRÁFICO 5.

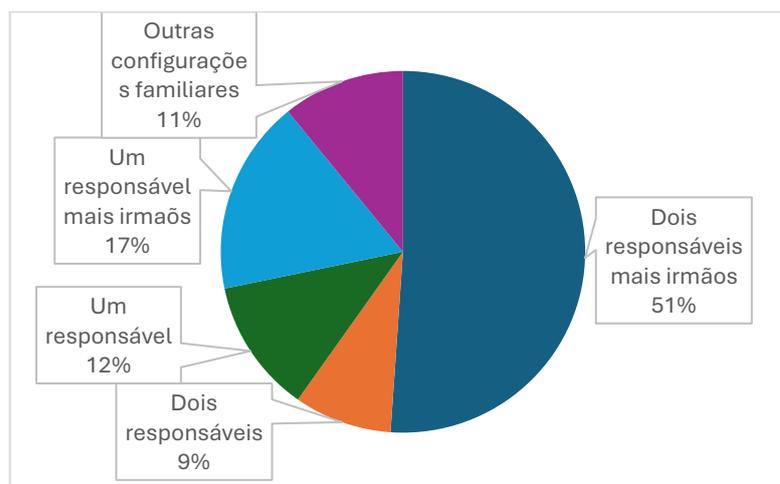
GRÁFICO 5 – PERFIL DE ORIGEM ESCOLAR DOS ESTUDANTES



FONTE: A autora (2024).

Sobre a composição familiar dos estudantes, a maioria, 47 deles, reside com irmãos e dois responsáveis, que podem ser o pai/padrasto e a mãe/madrasta. As composições familiares também variam: 8 estudantes residem apenas com dois responsáveis, 11 estudantes moram com apenas um responsável e 16 estudantes residem com um responsável e seus irmãos. Outras composições familiares foram descritas por 10 estudantes, que convivem com um ou dois responsáveis, acrescidos de outros membros familiares, como avós ou tios, por exemplo. Os dados percentuais estão apresentados no GRÁFICO 6.

GRÁFICO 6 – PERFIL DE COMPOSIÇÃO DOMICILIAR DOS ESTUDANTES



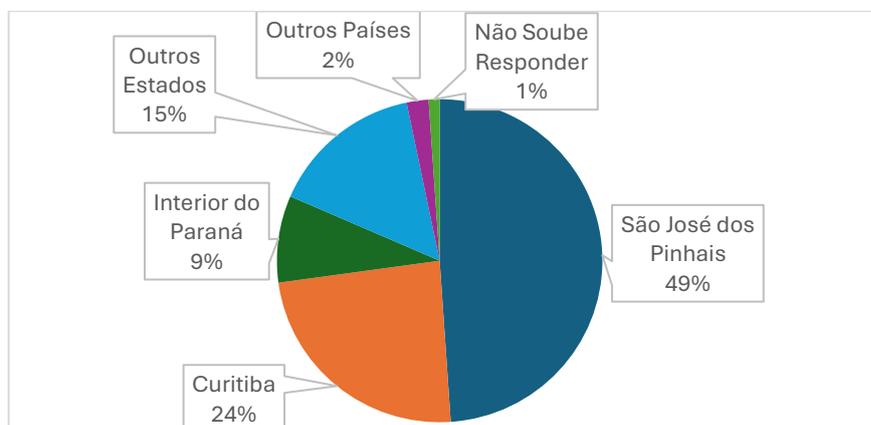
FONTE: A autora (2024).

Questionamos também os estudantes sobre seu local de nascimento, incluindo cidade, estado e país. Do total dos participantes, 45 nasceram na cidade de São José dos Pinhais e 22 nasceram na cidade de Curitiba. Outros 8 estudantes

também são paranaenses, mas nasceram em cidades do interior do estado. Os nascidos em outros estados da federação totalizam 14 estudantes, e 2 deles nasceram em outros países. Apenas 1 estudante não soube responder sobre seu local de nascimento. Os indicadores percentuais estão exibidos no GRÁFICO 7.

Foi questionado também aos estudantes como eles utilizam seu tempo de segunda a sexta-feira, além de frequentar a escola. A maioria dos estudantes, 51 deles, usa menos de 1 hora por dia para estudar, seguidos de 21 estudantes que não dedicam seu tempo aos estudos. Já 19 estudantes utilizam entre 1 e 2 horas por dia para estudar e apenas 1 estuda mais de 2 horas por dia. Sobre a realização de cursos, 72 estudantes não realizam nenhum curso, enquanto outros 3, 9 e 8 estudantes realizam, respectivamente, cursos que duram menos de 1 hora, cursos que duram entre 1 e 2 horas e cursos que duram mais de 2 horas. Quanto ao tempo utilizado para lazer, apenas 1 estudante afirma que não utiliza seu tempo para isso; 5 estudantes afirmam que usam menos de 1 hora por dia para lazer; 15 estudantes afirmam utilizar entre 1 e 2 horas em atividades de lazer; e a maioria, 71 deles, utiliza mais de 2 horas para essa atividade.

GRÁFICO 7 – LOCAL DE NASCIMENTO DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES



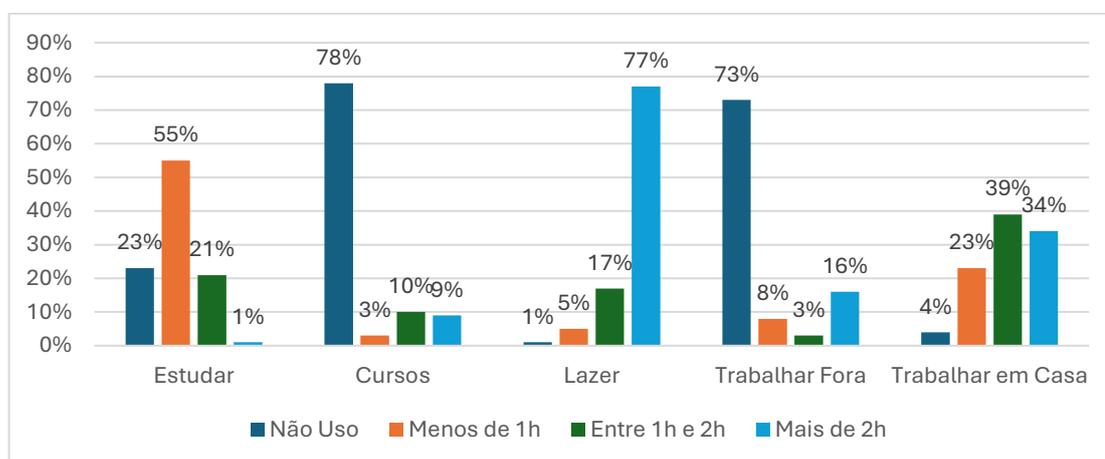
FONTE: A autora (2024).

Questionados sobre o tempo dedicado a trabalhos realizados fora de casa, sejam em trabalhos remunerados ou não, a maioria dos estudantes, 67 deles, afirmou não trabalhar fora. Contudo, 7 afirmam que usam menos de 1 hora para trabalhos fora do lar, 3 dedicam entre 1 e 2 horas para essa atividade e 15 empregam mais de 2 horas por dia em trabalhos remunerados ou não. Já sobre o trabalho em casa, que inclui atividades como lavar louça, limpar o quintal, cuidar dos irmãos e tarefas

semelhantes, apenas 4 estudantes não realizam nenhuma atividade doméstica; 21 deles aplicam 1 hora por dia nessas atividades; 36 usam entre 1 e 2 horas para realizar essas tarefas; e 31 usam mais de 2 horas. O gráfico percentual sobre o uso do tempo dos estudantes em dias de aula está demonstrado no GRÁFICO 8.

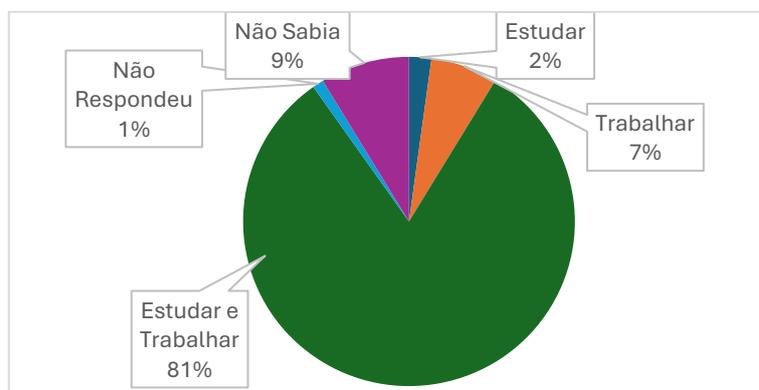
Apesar de a maioria dos estudantes não trabalhar fora de casa atualmente, 75 deles têm como expectativa trabalhar e estudar durante o Ensino Médio. Outros 2 estudantes apontaram o desejo de apenas estudar, enquanto 6 deles pretendem somente trabalhar. Um dos estudantes não respondeu, e 8 não sabem o que fazer após concluir o 9º ano. Os indicadores percentuais dos dados apresentados estão no GRÁFICO 9.

GRÁFICO 8 – USO DO TEMPO DOS ESTUDANTES



FONTE: A autora (2024).

GRÁFICO 9 – EXPECTATIVA APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL



FONTE: A autora (2024).

Os dados apontam um equilíbrio ao contabilizar estudantes do sexo masculino (49%) e feminino (49%). Além disso, apresentam que a maioria dos estudantes é

parda ou negra (61%), com idade entre 14 e 15 anos (73%) e nascidos em São José dos Pinhais ou em Curitiba (73%). A principal língua materna dos estudantes é a Língua Portuguesa (96%), e eles predominantemente estudaram o Ensino Fundamental apenas em escola pública (91%). Grande parte dos estudantes reside com dois responsáveis e irmãos (51%), mas outros tipos de composição familiar também são frequentes. Sobre o uso do tempo em dias de aula, a maioria dos estudantes (55%) usa menos de 1 hora por dia para estudar fora da escola, e a maioria (78%) não utiliza seu tempo para realizar cursos, empregando mais de 2 horas em atividades de lazer (77%). Quase todos os estudantes (94%) realizam atividades domésticas, variando entre eles a quantidade de horas gastas com essas atividades. E, apesar de a maioria não trabalhar fora de casa atualmente (73%), eles têm o desejo de estudar e trabalhar durante o Ensino Médio (81%). Os estudantes receberam pseudônimos escolhidos pela pesquisadora aleatoriamente entre nomes que atualmente não são comuns entre os jovens, respeitando o gênero indicado por eles.

3.3.4 A elaboração da Aula-Histórica

A pesquisa principal desta tese iniciou-se com o contato com o professor Edward para o convite à participação na pesquisa, que prontamente aceitou. Como será observado no capítulo 4, na apresentação das entrevistas, a escolha pelo trabalho com o professor Edward ocorreu pela forma como ele desenvolve seu trabalho com os estudantes. Ele procura trabalhar com análises de fontes históricas em suas aulas, além de desenvolver metodologias diversas no cotidiano de sua atuação; por isso, seus estudantes já possuem noções de análises de fontes históricas. Além desse trabalho, o professor Edward também procura abordar em suas aulas questões relativas à cultura juvenil. Por isso, ao apresentar a proposta de trabalho com multiperspectividade, o professor sugeriu que fosse inserida a perspectiva dos movimentos estudantis, algo que já havia constatado em sua prática ser de interesse dos estudantes.

O professor Edward já tem conhecimento da metodologia da Aula-Histórica e se dispôs a trabalhar qualquer conteúdo que a pesquisadora achasse pertinente. O professor apresentou os conteúdos que ensinaria aos seus estudantes, para que juntos pudessemos identificar as carências de orientação. Como o professor estava seguindo em suas aulas o planejamento curricular dos conteúdos para o 9º ano, a

pesquisadora sugeriu o tema da Ditadura Militar para a observação das carências de orientação ou para a realização de uma problematização, e o professor aceitou. Todos os questionários foram apresentados ao professor, ressaltando seu caráter propositivo, com o qual ele teria total liberdade de adaptação para o trabalho com seus estudantes; e, no primeiro contato, não houve nenhuma sugestão de mudança feita.

Inicialmente, foi pensado pela pesquisadora a realização de uma Aula-Histórica como a realizada na pesquisa exploratória. Contudo, para manter o menor nível de interferência nos dados, foi planejado seguir alguns passos da metodologia, mantendo o mínimo de interferência do professor, o que o professor Edward concordou em realizar. Por isso, diferentemente do que ocorreu na pesquisa exploratória, não houve um momento de explicação do professor Edward sobre o conteúdo da Ditadura Militar ou sobre o governo João Goulart.

A sugestão de trabalho com elementos da metodologia da Aula-História seguiu, portanto, o seguinte planejamento: um primeiro questionário sobre as carências de orientação/problematização do conteúdo; um segundo questionário sobre grupos sociais que conviveram no período que antecedeu o Golpe de 1964; um terceiro questionário com narrativas conflitantes sobre esse evento; um quarto questionário com diferentes explicações dos historiadores sobre o acontecimento; e, por fim, um quinto questionário para a realização de sua narrativa sobre o acontecimento.

Como mencionado anteriormente, o objetivo desta tese não é realizar debates historiográficos sobre o conceito substantivo proposto para as aulas. Assim, não será realizado um debate historiográfico sobre a Ditadura Militar ou sobre o Golpe de 1964. A escolha do conceito substantivo sobre o Golpe de 1964 foi realizada pela pesquisadora, primeiramente, por ser um tema da História Difícil de nosso país e, por isso, esse evento é alvo de uma diversidade de disputas de memória e narrativas, tanto em seu período quanto na contemporaneidade. Em segundo lugar, por ser um tema que, em 2024, completou a efeméride de 60 anos e, por isso, este tema circulou com mais expressividade na cultura histórica nacional. Por fim, como já mencionado, o tema está previsto no currículo de história para o 9º ano do ensino fundamental, portanto, não houve alterações na organização curricular das turmas pesquisadas.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta uma habilidade que contempla a temática da proposta da pesquisa:

(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. (BRASIL, 2018, p. 431)

Contudo, assim como na proposta da pesquisa exploratória, compreende-se que os elementos guiados pelos verbos propostos pela Taxonomia de Bloom (1956) — identificar, compreender e discutir — não apresentam ações significativas para a aprendizagem histórica dos estudantes, mas sim um acúmulo de saberes. Assim, buscamos explorar o tema com base em discussões historiográficas e nas discussões realizadas no capítulo 2 desta tese, envolvendo os aspectos da multiperspectividade histórica. O processo de elaboração dos questionários, ou seja, das atividades propostas aos estudantes, é descrito no tópico a seguir.

3.3.5 A construção dos questionários e da proposta de narrativa

Thiollent (1986) orienta que durante a pesquisa-ação é importante pensar em um ponto de partida. Deste modo, relacionando com a proposta metodológica da Aula-Histórica de Schmidt (2020b), podemos compreender que a fase do ponto de partida corresponde às carências de orientação ou problematização. Nesse sentido, foram elaborados 3 questionários para a pesquisa. O primeiro é considerado o ponto de partida chamado de *questionário de problematização* (APÊNDICE 4). Os outros dois questionários foram elaborados com base em elementos discutidos no capítulo 2, por isso foram chamados de *questionário multiperspectiva* (APÊNDICE 5), *questionário controvérsias* (APÊNDICE 6).

O *questionário de problematização* foi pensado como um levantamento sobre o que os estudantes sabiam sobre o tema proposto, além de problematizar sua influência no presente e também expressar as perspectivas que atribuíam ao futuro. O roteiro contou com uma fotografia do 8 de janeiro, onde é possível observar manifestantes bolsonaristas pedindo, com um cartaz, “intervenção militar” durante a invasão do Congresso Nacional. Com base na análise da fotografia, os estudantes foram questionados da seguinte maneira: “Observe o cartaz em que os participantes do 8 de janeiro em Brasília pediram “INTERVENÇÃO MILITAR!”. O que este pedido significa para você?”. A intenção desta pergunta foi avaliar como os estudantes

compreendiam os fenômenos políticos contemporâneos que solicitavam a tomada de poder pelos militares.

Depois, os estudantes foram questionados: “Você já ouviu falar sobre o período da história do Brasil chamado Ditadura Militar? O que você sabe sobre isso?”. Esse questionamento foi realizado para levantar as ideias dos estudantes sobre esse passado da história nacional, buscando compreender o que eles sabiam sobre o período.

Por fim, questionamos: “Você, como jovem, acredita que o futuro da sociedade brasileira deve ser baseado em leis democráticas ou em uma intervenção militar? Explique.” A última pergunta teve como objetivo investigar como os estudantes percebem a ação da sociedade brasileira para o futuro, que tipo de governo desejam e quais são seus argumentos. Após a elaboração e aplicação desse questionário, restringimos a elaboração dos questionários seguintes à temática sobre o Golpe de 1964.

O *questionário multiperspectiva* foi elaborado com base em diferentes grupos sociais que conviveram e atuaram no contexto do Golpe de 1964. Foram escolhidos quatro grupos contrários à manutenção do governo de João Goulart e suas reformas, além de quatro grupos de opositores. Os grupos sociais escolhidos foram: Ligas Camponesas; Movimento Operário; Movimento Estudantil; Setores Militares; Grande Imprensa e Empresários; Associações de Mulheres e Grupos Religiosos. Também foram incluídos dois partidos políticos: a União Democrática Nacional (UDN) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), pois os estudantes já haviam estudado sobre os governos de Getúlio Vargas. O questionário foi elaborado pela pesquisadora com base na obra de Schwarcz e Starling (2015), *Brasil: uma biografia*, mais especificamente no capítulo que versa sobre os anos de 1950-1960.

A ideia presente nesse questionário foi compreender se os estudantes conseguiriam diferenciar os pontos de vista dos sujeitos históricos, ou seja, as diferentes experiências de pessoas que viveram o mesmo evento. Por isso, a primeira pergunta do questionário indagava: “No contexto de 1964, várias pessoas se engajaram em busca de mudanças no Brasil. Quem eram essas pessoas e o que elas queriam?”. Em seguida, os estudantes foram questionados: “Com base nas fontes apresentadas sobre cada grupo, indique quem você considera mais progressista ou mais conservador”. Essa pergunta teve como objetivo analisar como os estudantes caracterizam os grupos do período com base em seu próprio ponto de vista do

presente. O último questionamento: “Explique, utilizando elementos das fontes, por que considera os grupos mencionados na pergunta 2 como conservadores ou progressistas” foi pensado para fundamentar a resposta da questão anterior.

O *questionário controvérsias* foi elaborado para refletir sobre como os estudantes pensam ao analisar diferentes interpretações historiográficas sobre o mesmo evento. Para isso, foram apresentados a eles cinco trechos de fontes historiográficas sobre os motivos para o Golpe de 1964. Os autores foram escolhidos com base nos levantamentos historiográficos realizados por Lilian Castex (2008) sobre o conceito substantivo "Ditadura Militar". Neste levantamento bibliográfico, a autora baseou-se em referências diversas e especialmente na síntese realizada por Lucília Delgado (2004). Nessa síntese, Delgado (2004) aponta quatro interpretações distintas para o golpe de 1964: as visões estruturalistas ou funcionais; as interpretações que enfatizam o caráter preventivo do golpe civil e militar de 1964; as análises que privilegiam as explicações conspiratórias do golpe; e, por fim, as interpretações sobre uma visão conjuntural, com ênfase na questão da democracia. Em uma atualização deste trabalho, Delgado (2010) acrescenta mais um grupo a esta síntese: um novo ciclo de produções com documentações inéditas, registros de efemérides e relação entre memória e história.

Assim, foram separados cinco trechos de diferentes autores citados por Delgado (2010) para referenciar cada uma das formas de análise descritas. Os trechos foram adaptados, seguindo a orientação de Thiollent (1986), que indica que adaptações devem ser realizadas para que os participantes compreendam os elementos teóricos da pesquisa. As adaptações dos trechos podem ser consultadas no APÊNDICE 7.

Representando as interpretações estruturalistas ou funcionais, o trecho de Octávio Ianni:

A época em que o Brasil começou a se transformar em um país mais industrial pode ser representada pela "política de massas". Isso significa que, ao invés de seguir a política tradicional de partidos, o país adotou uma forma de organização política que envolvia mais as pessoas comuns. Essa política é a base do que chamamos de democracia populista, que foi se formando aos poucos nas décadas antes do Golpe de Estado de 1º de abril de 1964. [...] O Golpe de Estado de 1º de abril de 1964 marcou uma mudança importante para um novo modelo de desenvolvimento econômico. Esse novo modelo envolvia a colaboração e reorganização de empresas brasileiras e estrangeiras. Também criou uma nova forma de interdependência, ou seja, uma relação de dependência mútua, entre a América Latina e os Estados Unidos, afetando a economia, a política, a cultura e a área militar (IANNI, 1971, p. 9-11).

Sobre as interpretações que enfatizam o caráter preventivo do golpe civil e militar de 1964, foi separado o trecho de Caio Navarro de Toledo:

O governo João Goulart representou, de um lado, a tentativa de fazer avançar a economia para um novo patamar do capitalismo brasileiro e, de outro, a procura de soluções para os graves conflitos e tensões sociais que se agudizaram a partir do período desenvolvimentista. [...] Tais reformas, contudo, [...] nunca conseguiram ser implementadas. [...] A crescente radicalização política do movimento popular e dos trabalhadores, pressionando o Executivo a romper os limites do pacto populista, levou o conjunto de classes dominantes e setores das classes médias – apoiados e estimulados por agências governamentais norte-americanas e empresas multinacionais – a condenar o governo Goulart. A derrubada do governo contou com a participação decisiva das forças armadas, as quais — a partir de meados de abril de 1964 — impuseram ao país uma nova ordem político-institucional com características crescentemente militarizadas (TOLEDO, 2014, p. 54-56).

Entre as análises que privilegiam as explicações conspiratórias do golpe, o trecho selecionado foi de Moniz Bandeira:

Os EUA, sem dúvida alguma, tiveram responsabilidade pelo estabelecimento e sustentação de muitas ditaduras em vários países da América Latina, ao apoiarem as facções políticas mais dóceis aos seus interesses econômicos e políticos. Não se pode negar, naturalmente, que os golpes de Estado que as instituíram foram, em larga medida, desencadeados por facções militares que trataram de resolver problemas de política interna, uma vez que a crise de poder, devido à rigidez do regime presidencialista, não encontrava solução dentro dos limites constitucionais. Entretanto, a partir de 1960, a tendência das Forças Armadas para intervir como instituição no processo político da América Latina não decorreu apenas de fatores endógenos, inerentes aos países daquela região. Constituiu, na verdade, muito mais um fenômeno de política internacional continental que de política nacional argentina, equatoriana, brasileira etc., uma vez que fora determinada, em larga medida, pela mutação que os Estados Unidos, a partir daquela época, promoveram na estratégia de segurança do hemisfério, redefinindo as ameaças, com prioridade para o inimigo interno, e difundindo, particularmente por meio da Junta Interamericana de Defesa, as doutrinas de contrainsurreição e da ação cívica. (BANDEIRA, 2014, p. 104-105).

Representando as visões conjunturais, com destaque para a questão da democracia, o trecho selecionado foi de Jorge Ferreira:

Desde janeiro de 1963, quando Goulart recuperou seus poderes, esquerdas e direitas se enfrentaram, medindo suas forças em diversos episódios. Com comício de 13 de março de 1964, no entanto, a estratégia escolhida foi outra: a do confronto aberto. A partir daí, não se tratava mais de saber se as mudanças econômicas e sociais seriam executadas, limitadas ou mesmo impedidas. A questão central passou a ser a tomada do poder político e a imposição de projetos. [...] Receosos de perderem seus privilégios, setores conservadores das elites políticas e empresariais, por meio de um golpe militar, atentaram e desmantelaram as instituições democráticas. No entanto, muito embora por motivos diversos, as esquerdas também não valorizaram o regime instituído pela Carta de 1946 (FERREIRA, 2009).

Entre o novo ciclo de produções com documentações inéditas, foi selecionado o trecho de Carlos Fico:

Se, por um lado, a imprensa, a Igreja Católica e parte da classe média – além dos empresários – apoiaram a derrubada de Goulart, existem, por outro lado, pesquisas confiáveis que mostram que a sociedade apoiava o presidente. Segundo o Ibope (que foi criado em 1942), às vésperas do golpe, Goulart tinha razoável apoio popular. [...] Pouco antes do golpe, a proposta de reforma agrária obteve apoio superior a 70% em algumas capitais e 72% da população apoiavam o governo de João Goulart. Isso comprova que a campanha de desestabilização de que foi vítima o presidente – que gerou propaganda massiva – não foi eficaz e, muito menos, suficiente para a derrubada de Jango. [...] Nesse sentido, é correto designarmos o golpe de Estado de 1964 como civil-militar: além do apoio de boa parte da sociedade, ele foi efetivamente dado também por civis. Governadores, parlamentares, lideranças civis brasileiras – e até o governo dos Estados Unidos da América – foram conspiradores e deflagradores efetivos, tendo papel ativo como estrategistas. Entretanto, o regime subsequente foi eminentemente militar e muitos civis proeminentes que deram o golpe foram logo afastados pelos militares justamente porque punham em risco o seu mando (FICO, p. 7-9).

A partir da leitura dos 5 trechos adaptados, os estudantes foram indagados três vezes, com o objetivo de entender se diferenciavam as interpretações dos historiadores e como pensavam quando confrontados com as diferentes perspectivas.

A primeira pergunta teve como objetivo compreender quais explicações os estudantes preferiam e o motivo dessa preferência, por isso foram questionados: “Para você, qual fonte ou fontes explicam melhor o que aconteceu sobre o fim do governo João Goulart? Por que você pensa isso?”. A segunda pergunta indagou: “Escolha uma ou mais explicações dos historiadores e construa a sua própria explicação sobre o que ocorreu em março de 1964.” Esta questão teve como objetivo compreender os sentidos que os estudantes atribuíam ao passado com base nas

diferentes explicações e em seu ponto de vista. Por fim, foram indagados sobre como justificavam as diferentes explicações apresentadas. Houve a indicação dos motivos pelos quais os historiadores divergem, de acordo com o que foi apresentado no capítulo 2. As opções disponíveis foram: a) interpretaram o passado baseando-se em diferentes conceitos; b) selecionaram o tema de sua pesquisa de forma diferente; c) utilizaram métodos de análise diferentes; d) utilizaram fontes históricas diferentes; e) têm preferências pessoais diferentes; f) têm preconceitos com outros grupos; g) têm opiniões diferentes.

A apresentação dos resultados deste e dos outros questionários, bem como as análises sobre os resultados, são apresentadas no capítulo a seguir.

4 A MULTIPERSPECTIVIDADE NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: O CURRÍCULO, OS PROFESSORES E O PENSAMENTO HISTÓRICO DOS ESTUDANTES

“O que torna especificamente histórico determinado saber? Não é seu conteúdo factual sozinho.” (Rüsen, 2015, p. 80)

O quarto passo da matriz da história e da didática da história de Rüsen (2010, 2016) é denominado *formas de apresentação*. Esta é a última etapa da ciência especializada, antes do retorno para a vida prática. A forma de apresentação aborda, segundo o autor, os processos de pesquisa do conhecimento histórico que foram regulados metodologicamente, nos quais se obtém conhecimento empírico a partir das fontes, que se converte em historiografia. Neste caso, como se trata de uma pesquisa em Educação, este capítulo apresenta as análises das fontes obtidas no material empírico a partir da aplicação do método.

Dessa forma, neste capítulo, são apresentados os resultados e as análises dos materiais empíricos da pesquisa sobre a multiperspectividade: (I) no currículo brasileiro, com o caso da Base Nacional Comum Curricular de História para os anos finais do Ensino Fundamental; (II) na entrevista com os professores de história; e (III) nos questionários realizados com os estudantes. Por fim, é apresentado (IV) uma síntese dos resultados da investigação com os jovens estudantes.

4.1 A MULTIPERSPECTIVIDADE NA BNCC

Com o objetivo de compreender como a multiperspectividade está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), realizou-se uma breve análise do componente curricular de História para a segunda etapa do Ensino Fundamental, à luz do conceito de multiperspectividade, conforme a apresentação teórica do capítulo 2. A escolha pela etapa dos Anos Finais deve-se à compreensão de que, nesta fase do ensino, as áreas do conhecimento permanecem em campos distintos, como ciências específicas.

A BNCC para o Ensino Fundamental (2018) organiza as antigas disciplinas por áreas do conhecimento, denominando-as agora “componentes curriculares”. Na segunda etapa do Ensino Fundamental, a História compartilha com a Geografia a área de Ciências Humanas; no Ensino Médio, esta área incorpora, além da História e da

Geografia, conteúdos e habilidades da Filosofia e da Sociologia. Como área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental, História e Geografia são baseadas nas noções de tempo e espaço, enquanto a cognição é compreendida em conjunto com a categoria contexto, ou seja, para que os alunos desenvolvam seu pensamento, é necessária a contextualização baseada na diversidade humana. Além disso, a introdução às Ciências Humanas destaca que a diversidade de pontos de vista é essencial para a compreensão das experiências humanas, e que, ao longo do Ensino Fundamental, os estudantes terão suas perspectivas progressivamente ampliadas por meio do ensino.

No texto descritivo sobre a disciplina de História, é evidenciada a importância da relação passado/presente para a aprendizagem específica e expõe o papel do historiador ao narrar o passado. O material (2018) também descreve como professores e estudantes podem realizar o processo de aprendizagem histórica, com a indicação para uso de diferentes fontes históricas e diferentes tipos de documentos, através de cinco processos que, segundo o documento, estimulam o pensamento. As etapas são compostas por identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Essas habilidades são a síntese da chamada “atitude historiadora” que deve ser tomada por professores e alunos no momento da aprendizagem.

No processo de identificação, é indicada a observação sobre os materiais utilizados ou objeto: como ele foi produzido, sua utilidade, para quem era direcionado, se houve alteração de seu significado no tempo ou espaço, e se as análises são semelhantes ou não. A comparação é o processo em que o objeto/tema de estudo pode ser colocado em proximidade para observação de suas semelhanças e diferenças. A contextualização se refere à tarefa de localizar os acontecimentos no tempo e espaço para evitar anacronismos, além de identificar o evento de maneira ampliada, considerando os aspectos culturais, econômicos e sociais envolvidos. Já o exercício da interpretação “exige observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas (semelhantes ou diferentes) inseridas no tempo e no espaço” (2018, p. 399). No documento, é explicado que, com interpretações variadas, um mesmo objeto de análise pode ser mais bem compreendido e, por meio dessa observação, é possível identificar diferentes argumentações. Por fim, a atividade da análise corresponde à habilidade de problematizar a escrita da história, compreendendo que os resultados não são conclusivos, pois dependem da forma como se lida com o mundo.

As habilidades descritas, apesar do esforço em associar o trabalho historiográfico à prática do ensino da História, dizem pouco sobre o que é, essencialmente, trabalhar com cada uma dessas categorias na especificidade da aprendizagem do conhecimento histórico. E, ainda que identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar façam parte essencial do trabalho historiográfico, essas são habilidades gerais do pensamento e do pensamento científico que não são colocadas em correlação com a especificidade do conhecimento histórico.

Como base epistemológica, o documento (2018) indica o conhecimento sobre o tempo histórico em seus diversos ritmos e durações, a relação entre sujeito e objeto do conhecimento, o suporte do documento e as diferentes linguagens como meios de comunicação e expressão humana no mundo. Entre as questões relativas à multiperspectiva e à interpretação nas competências específicas de História para o Ensino Fundamental, estão dois pontos: um relacionado à elaboração de argumentos, hipóteses e questionamentos sobre as interpretações, e outro para identificar nas interpretações as visões de diferentes sujeitos, baseando-se em princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários. Esses dois princípios configuram uma proximidade com a finalidade dos pontos teóricos apresentados nos conceitos de multiperspectividade.

Já os procedimentos básicos para a disciplina incluem três etapas: a identificação dos eventos quanto ao seu espaço geográfico e, temporalmente, de forma cronológica; a seleção, compreensão e reflexão sobre os documentos de maneira crítica; e, por fim, a interpretação e o reconhecimento de diferentes versões de um mesmo fenômeno, com a finalidade de elaborar suas próprias observações. Recomenda-se aos professores que a análise dos processos históricos deve contemplar culturas variadas e no terceiro procedimento é indicado que se analise o tema de “ângulos diferentes” (2018, p. 419).

Quando falamos da especificidade do pensamento histórico, e por conseguinte, da própria ciência histórica, é necessário considerar um elemento que, embora citado, não se consolida no decorrer das habilidades presentes no documento: a relação passado/presente. No documento, os exemplos citados não estabelecem a relação entre o que os estudantes vivenciam e a habilidade a ser desenvolvida. As habilidades apresentadas carecem de função e de um método que não seja apenas transposto de outras ciências ou até da própria história, mas de um método pensado a partir da ciência da história para a aprendizagem específica da

disciplina, agregando a este método aquilo que há de essencial na história, como, por exemplo, sua relação com o tempo, com o sentido atribuído a esse tempo e com as questões fundamentais do conhecimento histórico, como a questão da perspectiva.

Além disso, a Didática da História, guiada pela atribuição de sentido na orientação temporal, compreende como central para a aprendizagem histórica o fator de significado e sentido atribuído ao passado, que é mobilizado e acessado no presente, com o objetivo de orientação para o futuro. Então, muito mais que uma relação entre passado/presente, a direção seguida nesta concepção pressupõe a relação estabelecida no presente e, a partir dele, com o passado e a perspectiva de futuro, baseado naquilo que Koselleck (2006) chamou de futuro/passado.

A BNCC tem como orientação teórica a Taxonomia de Bloom, que hierarquiza o conhecimento em etapas de maior aprofundamento e complexificação cognitiva. As habilidades indicadas para a aprendizagem histórica são estruturadas por três elementos:

Verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade.
Complemento do(s) verbo(s), que explicita(m) o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade.
Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada. (2018, p. 29)

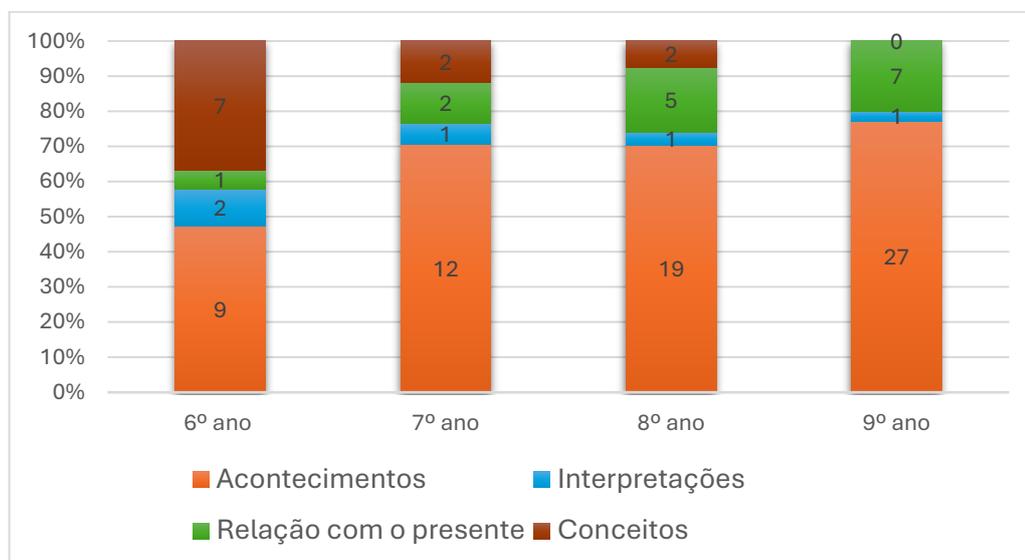
As habilidades de história para a segunda etapa do Ensino Fundamental também apresentam os conjuntos de verbos, complementos e modificadores. A estrutura curricular das habilidades na BNCC segue uma orientação cronológica. Para o 6º ano, o componente curricular de história tem como objetos do conhecimento, resumidamente, questões sobre o tempo e as formas de registro, abordando acontecimentos localizados temporalmente na Pré-História, na Idade Antiga e Medieval. No 7º ano, os objetos do conhecimento abordam acontecimentos na Modernidade. Já no 8º ano, os objetos do conhecimento da aprendizagem focam nos acontecimentos dos primeiros séculos da Idade Contemporânea. Os acontecimentos do último século deste período e suas repercussões na atualidade são estudados no 9º ano.

Por terem concepções de aprendizagem distintas, as habilidades referentes a esta etapa de ensino foram lidas e separadas conforme três categorias inspiradas na multiperspectividade histórica para esta análise: (1) acontecimentos, com as

habilidades sobre a aprendizagem de conteúdos de acontecimentos históricos; (2) interpretação, com as habilidades que versam sobre interpretações históricas; e (3) relação com o presente, com as habilidades que indicam a relação do conteúdo aprendido com algum aspecto do presente do estudante, do país ou do mundo. Durante a análise, foi necessário compor uma nova categoria para inserir as habilidades sobre conceitos históricos (4).

Cada série conta com um número específico de habilidades. No 6º ano, são 19 habilidades; no 7º ano, 17; no 8º ano, 27; e no 9º ano, 36 habilidades. Uma habilidade²⁷ do 9º ano foi excluída da análise, por compreender-se que ela refere-se apenas às demandas do tempo presente em relação às diversidades identitárias e não insere uma discussão temporal sobre as questões de gênero ao longo da história. O GRÁFICO 10 apresenta a relação percentual das habilidades analisadas nas quatro séries do Ensino Fundamental.

GRÁFICO 10 – CATEGORIAS PERSPECTIVIDADE HISTÓRICA



FONTE: A autora (2024).

Durante a análise, foram estabelecidos alguns critérios para inclusão nas categorias. Na categoria *interpretação*, foram inseridas todas as habilidades que consideravam diretamente diferentes interpretações, e na categoria *conceitos* aquelas

²⁷ (EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

que consideravam a aprendizagem de conceitos, como nação ou escravidão, por exemplo. Já na categoria *relação com o presente*, foram inseridas as habilidades que indicaram diretamente uma relação entre passado e presente, excluindo, dessa forma, as habilidades do 9º ano que tratam exclusivamente de questões contemporâneas. Na categoria *acontecimentos*, foram inseridas todas as habilidades que falam expressamente sobre temáticas do passado, excetuando os casos anteriores e as habilidades do 6º ano que indicam o trabalho com questões conceituais de como o conhecimento histórico é realizado. Ressalta-se que as habilidades que possuem mais de um dos aspectos foram categorizadas como interpretação ou relação com o presente, pois considera-se que trabalhar diferentes interpretações ou a relação com o presente se realiza através da aprendizagem com os acontecimentos históricos. Todas as informações descritas a seguir podem ser observadas nos quadros do APÊNDICE 9.

Em relação ao 6º ano, temos, desta forma, 19 habilidades na análise. Durante a análise, 9 habilidades foram categorizadas como *acontecimentos*, por indicar a relação com a aprendizagem do fato ou processo do passado. Como exemplo, podem ser citadas a habilidade “*Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano*” (2018, p. 421). Já a categoria *interpretação* é composta por 2 habilidades. Destas, uma se refere a diferentes perspectivas sobre o povoamento da América, e a outra se refere às hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana. A categoria *relação com o presente*, possui apenas 1 habilidade, pois foi considerada a possibilidade dessa relação, a partir da indicação para diferentes tempos, ainda que não seja mencionado o tempo presente diretamente: “*Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços*” (2018, p. 421). As 7 habilidades restantes versam sobre questões *conceituais*, como o conceito de império, Antiguidade Clássica, servidão e cidadania, por exemplo, além de incluírem a relação com o ambiente geográfico na seguinte habilidade: “*Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano*” (2018, p. 421).

No 7º ano foram consideradas todas as habilidades e foram inseridas 12 delas na categoria *acontecimentos*. Como exemplo, podemos destacar a habilidade “*Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América*” (2018, p. 423). A categoria *interpretação* por sua vez, conta com 1 habilidade. Essa habilidade se refere

à análise de interpretações diferentes: “*analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial*” (2018, p. 423). A categoria *relação com o presente*, por sua vez, possui 2 habilidades elencadas. Uma possui a mesma indicação da série anterior, por haver uma abertura para se pensar diferentes tempos, sem uma recomendação expressa para se realizar a relação com passado/presente. A habilidade em questão diz: “*Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)*” (2018, p. 423). A segunda habilidade, menciona o trabalho com a relação passado/presente no tempo verbal utilizado: “*Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico*” (2018, p. 423). Por fim, há 2 habilidades com o objetivo *conceitual* indicando a aprendizagem sobre o conceito de modernidade e escravidão moderna.

Para o 8º ano, foram listadas 19 habilidades na categoria *acontecimentos*. Como exemplo pode ser citada a habilidade “*Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais*” (2018, p. 425). Uma habilidade compõe o conjunto *interpretação*, que diz: “*Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito*” (2018, p. 425). Cinco habilidades foram categorizadas na *relação com o presente*, pois indicavam as palavras “permanências”, “legado” ou “impactos”. Como exemplo a habilidade: “*Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas*” ou ainda “*Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas*” (2018, pp. 425-427). Por fim, duas habilidades focaram na discussão de conceitos como liberalismo, iluminismo, Estado e nação. Uma dessas na habilidade diz: “*Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões*” (2018, p. 425).

No 9º ano, a última série do Ensino Fundamental, os estudos históricos focam nas questões relativas ao século XX e seus desdobramentos. Por isso há uma maior indicação de aspectos relacionados ao presente com 7 habilidades. Como exemplo da categoria *relação com o presente*, temos a habilidade: “*Identificar os processos de*

urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive” (2018, p. 429). Já na categoria *interpretação*, temos 1 habilidade que indica questões de mudança de abordagem sobre a diversidade no Brasil. A habilidade completa diz: “*Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema*” (2018, p. 429). A categoria *acontecimentos*, com 27 habilidades, pode ser exemplificada pela habilidade: “*Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954*”. Por fim, não foram identificadas habilidades conceituais nesta série.

Devido à sua orientação específica ser cronológica, na prática da organização dos conteúdos, com o foco nos grandes acontecimentos e narrativas mestras do Brasil e, especialmente, da Europa, há a permanência de uma tradição de temas a serem estudados, enquanto esses “novos conteúdos” são agregados na temática principal, ainda sob orientação dominante da perspectiva político-econômica da história, em que o tempo é entendido como progresso. Pode-se observar que, no caso das habilidades, há a abertura para o trabalho com a diversidade, como, por exemplo, a indicação para análises de eventos em diferentes localidades, considerando os aspectos culturais, econômicos e sociais. Contudo, a diversidade de temas presentes na BNCC não garante a multiperspectividade do conhecimento histórico em sua forma de aprendizagem, pois há uma limitação na forma, a partir da concepção da aprendizagem adotada através dos verbos indicativos na habilidade.

A referência ao trabalho com a multiperspectividade na aprendizagem histórica pressupõe o trabalho com o modo como os seres humanos experienciaram seu passado, como eles viveram em seu período. Ainda que, nos quatro anos de formação desta etapa de ensino, a maior parte das habilidades indique temas de aprendizagem sobre os acontecimentos do passado, considerando a diversidade de

povos, culturas, e contemplando as Leis nº 10.639/2003²⁸ e 11.645/2008²⁹, a aprendizagem é limitada pela ação diretiva de cada habilidade.

Identificar, descrever, caracterizar, comparar, analisar e discutir são, por exemplo, alguns dos verbos utilizados para orientar a forma como será a abordagem do conhecimento histórico a ser aprendida pelos estudantes. Ainda que procure contemplar a diversidade cultural brasileira, inserir aspectos culturais e sociais, além dos políticos e econômicos, e indique o trabalho com fontes diversas e de diferentes interpretações, enquanto procedimento e habilidade requerida, a concepção teórica fundante da BNCC não contempla as especificidades do pensamento histórico. Por isso, não centraliza a relação de orientação temporal dos estudantes com o conteúdo aprendido, nem as relações com o método historiográfico. As habilidades, que são o que efetivamente compõem o cotidiano escolar na forma como serão inseridas as aprendizagens, carecem de forma, mas especificamente carecem de função.

O conceito de multiperspectividade, como apresentado anteriormente, pressupõe, na relação temporal durante a aprendizagem histórica, o trabalho com a experiência daqueles que viveram o passado. Isso significa que, para o método da aprendizagem, é necessário o trabalho com fontes históricas primárias. No caso da BNCC, a diversidade na apresentação dos temas não orienta, nas habilidades, o trabalho com as fontes primárias, tampouco com a experiência dos contemporâneos, no caso da relação temporal, pois, em seu lugar, é apresentada o conjunto de habilidades propostas pela hierarquização da aquisição do conhecimento. No lugar de aprender sobre a experiência daqueles que viveram no passado, os alunos devem, por exemplo, identificar aspectos ou descrever processos, e há pouquíssimas indicações para a relação entre o que foi aprendido sobre o passado e a vida dos estudantes no presente, assim como quase não há habilidades que referenciem o método histórico como objeto de aprendizagem.

²⁸ BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003, Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 18 jan. 2024.

²⁹ BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 18 jan. 2024.

Assim, a análise de Abud, realizada em 2011, sete anos antes da versão final da BNCC, ainda define com precisão a forma curricular em que a disciplina de História se apresenta no currículo atual:

A divisão em períodos (que os programas não conseguem romper) preconiza a existência de uma única forma de história, que se representa na História Política. Ao assumir os marcos divisórios de fatos políticos, toda a narrativa passa a ser conduzida por eles, mesmo quando se inserem temas da História Econômica, Social, da Arte, entre outros. O peso de conhecimentos que se tornaram obrigatórios por força da tradição escolar vem, dessa forma, anulando as possibilidades de inovação no ensino de História. Ao obedecer às regras impostas por um código curricular que aglutina as formas consagradas e vem fechando as possibilidades de renovação, cada vez mais a História se consagra como guardiã das tradições (Abud, 2011, p. 170).

Neste sentido, a BNCC de História para o Ensino Fundamental prioriza a composição sobre fatos e acontecimentos do passado, pautados por uma história política, incluindo outras perspectivas históricas. As determinações verbais que estruturam as habilidades limitam o modo como a história humana pode ser explorada, ao reduzir o passado às ações e processos que não dialogam com o modo como o conhecimento histórico científico é pensado e construído, pois, assim como é indicado no início deste capítulo, o saber histórico não é composto apenas por seu conteúdo factual, mas sim por sua relação enquanto conhecimento científico e de orientação temporal (Rüsen, 2015).

4.2 OS PROFESSORES E A MULTIPERSPECTIVIDADE

Apresentando os resultados da investigação, este tópico dá continuidade às entrevistas realizadas com os professores de História. Após responderem sobre sua trajetória profissional e seu trabalho como professores da disciplina, eles foram questionados sobre a multiperspectividade nas aulas de História, com o objetivo de levantar as maneiras pelas quais eles têm lidado com os diferentes pontos de vista dos estudantes ou dos historiadores durante suas aulas. Neste sentido, a primeira pergunta indagou se os professores já apresentaram diferentes pontos de vista sob a perspectiva dos sujeitos históricos.

A professora Galeana afirmou que busca levar os estudantes a pensarem sobre como era viver sob um determinado contexto e, em sua fala, busca questionar com os estudantes sobre situações cotidianas dos sujeitos históricos (*“O que eu posso*

dizer no momento é que eu faço os alunos se colocarem no lugar. Se coloquem no lugar do outro”, Galena).

O professor Eric por sua vez, costuma trabalhar com seus estudantes o ponto de vista dos sujeitos históricos na relação com o presente (*“Me aprofundar no que eles [políticos brasileiros] fizeram e o que eles foram para o Brasil [...] sempre buscar fazer essa relação presente e passado”*, Eric).

A professora Catherine se autoquestionou por não esperar que os estudantes pudessem lidar com diferentes pontos de vista. Ela enfatiza que, para estudantes mais velhos, isso seria possível ao trabalhar temas contemporâneos (*“eu não espero muito deles e é um erro meu, talvez. Talvez eu devesse abrir mais. Eu acho que no ano até tem mais chance de fazer isso, porque eles já estão mais maduros, e são temas contemporâneos”*, Catherine).

Já o professor Edward afirma que, ao trabalhar com fontes, acredita que é importante apresentar diferentes perspectivas em suas aulas. De forma intencional, busca apresentar o ponto de vista dos excluídos, pois afirma ser sua perspectiva teórica (*Principalmente os conteúdos mais contemporâneos, mais próximos do presente, eu busco trazer sempre perspectivas diferentes [...], mas eu busco trazer mais elementos sempre do sujeito que é excluído. Porque tem a ver com a minha perspectiva teórica”*, Edward).

Quando questionados se já lidaram com diferentes interpretações dos historiadores em sala de aula, os professores apontaram que costumam apresentar verbalmente as diferentes perspectivas. A professora Galeana afirmou que diz para seus estudantes lerem os autores para que possam ter novas perspectivas a partir da mesma leitura (*“E eu sempre digo, gente, ninguém vai escrever nada sem motivo [...]. Leia quatro, cinco vezes o mesmo livro, para você ter ideias diferentes, para a tua maturidade, para você ter um viés diferente”*, Galeana)

Já Eric aponta que comenta sobre algumas interpretações com os estudantes, indicando os conteúdos como Canudos, Contestado e a Guerra do Paraguai, para exemplificar que, dependendo da perspectiva, a interpretação de um evento muda. Além disso, ele enfatiza o caráter provisório do conhecimento histórico (*“Eu joga essa visão para eles. Olha, tem historiador que fala assim e que fala assim. A mesma coisa na Guerra do Paraguai. O Brasil fala que foi o Paraguai que começou. Mas se você conversar com o Paraguai, foi o Brasil que começou.”*, Eric)

A professora Catherine, por sua vez, também afirma que informa aos estudantes sobre essas diferentes perspectivas como algo que acontece durante as aulas quando se lembra, pois não é uma prática planejada (*“Eu cito às vezes para eles, mas coisas que vêm na minha cabeça na hora que eu estou falando. Nada muito embasado, assim, ah, está no meu planejamento de aula.”*, Catherine)

Já o professor Edward afirma que não possui o hábito de apresentar perspectivas historiográficas distintas, pois dá preferência ao trabalho com fontes históricas primárias. Ele já realizou experiências com controversas, mas isso não é algo realizado habitualmente (*“Não tenho o costume de trazer muito para a sala de aula as perspectivas, por exemplo, dos historiadores [...] Já trabalhei em alguns momentos com perspectiva dos historiadores diferente. Um tem uma abordagem, outro tem outra abordagem, mas não é meu hábito de trazer a perspectiva dos historiadores”*, Edward).

Também foi perguntado como os professores lidam com as diferentes perspectivas dos estudantes em sala de aula. Sobre este tema, todos os professores fizeram referência às questões contemporâneas relacionadas aos debates sobre concepções políticas de esquerda e direita, capitalismo e socialismo, e a polarização política atual do Brasil.

Galeana afirmou que, quando lecionava na faculdade, passou por essa situação de ter estudantes com pontos de vista políticos divergentes, principalmente após as eleições presidenciais de 2019, mas que nunca sofreu com ataques dos estudantes sobre o tema. Tudo foi lidado com respeito, pois, para ela, o maior conflito é a questão da pobreza, presente tanto no capitalismo quanto no socialismo (*“foi uma situação muito difícil, do qual não me arrependo, mas não fui jamais ultrajada [...] Porque a pobreza é extrema dos dois lados, tanto do capitalismo quanto do socialismo ou que seja do comunismo. Ela é horrível.”*, Galeana)

Já o professor Eric também pontuou esse conflito, mas no nível do ensino básico sobre o tema capitalismo e socialismo. A mediação do conflito, segundo ele, é apresentar perspectivas sobre as duas concepções, indicando uma possibilidade de um “caminho do meio” (*“Eu tento sempre fazer essa busca de mostrar não qual deles estão certo ou errado, mas dar uma perspectiva de que existe uma possibilidade que pode ser melhor entre esses meios.”*, Eric)

A professora Catherine, por sua vez, também citou a polarização política do mundo, enfatizando que se agrava em períodos eleitorais e que busca responder às

dúvidas dos seus estudantes, mas que evita conflitos sobre o tema e volta ao trabalho com o conteúdo da aula (*“Ainda mais época eleitoral [...] Eu não fico falando de PT, de Lula na aula, óbvio que não. Só se me perguntam. E eu ainda tento responder muito pontualmente e voltar para o conteúdo”, Catherine*).

Por fim, o professor Edward também afirmou que há conflitos sobre as questões políticas durante as aulas, em especial nos últimos anos, além de outros temas atuais que se apresentam como muito conflitantes em nosso tempo. O professor também pontuou que os estudantes apresentam diferentes pontos de vista ao analisar documentos e ao produzir conhecimento com base no que foi estudado, ou seja, na expressão de suas ideias históricas (*“na sala de aula é um ambiente bem complexo, porque assim, cada um tem uma opinião às vezes sobre um documento, sobre uma fonte [...] alguns mais polêmicos, entre assuntos da política, por exemplo, nos últimos anos tem sido bem polêmico”, Edward*).

Sobre o questionamento realizado aos professores, se já se depararam com situações em que os estudantes negaram acontecimentos históricos, afirmando que eles não ocorreram, os exemplos da pergunta falavam sobre a negação do Holocausto ou da Ditadura Militar, o que justifica a temática ser abordada nas falas dos professores. Os professores apresentam que os estudantes não negam os acontecimentos, mas questionam os professores sobre o tema.

Nesse sentido, Galeana apontou os questionamentos de um estudante sobre a Ditadura Militar, ao que ela respondeu sobre o apoio social que ocorreu e inserindo na perspectiva uma dupla responsabilização dos militares e da sociedade (*“Do holocausto não, da ditadura. Ele me perguntou a diferença do que é ditadura realmente, do que é que nós vivemos no Brasil.”, Galeana*)

O professor Eric expôs que não passou por essa situação e que, mesmo que tente levantar hipóteses com os estudantes, afirma que não há uma resposta deles, nem uma disposição ao debate e ao questionamento (*“Não, até hoje não. Mas alguns questionaram, né? Questionaram [...]. Mas já teve vários alunos que vieram falar, mas professor, realmente aconteceu isso?”, Eric*). Tanto Galeana quanto Eric enfatizaram que os estudantes buscam entender o que realmente aconteceu; ou seja, há uma preocupação com a verdade histórica por parte dos estudantes, o que reflete na própria forma de como o conhecimento histórico se organiza e se faz.

A professora Catherine afirma que sua perspectiva é de conhecimento dos estudantes e que, por isso, acredita que eles não apresentam questões como essas.

Para ela, os estudantes não possuem noções sobre o tema, mas há um questionamento quando o assunto é o nazismo (*“eu acho que é até porque eu sou assim, muito explícita. [...] Eu já notei, por exemplo, eles não sabem o que é história, porque a gente que sempre se interessou por história tem muitas coisas claras na mente”*, Catherine).

O professor Edward afirma que tem uma posição clara sobre direitos humanos e que, por isso, explica aos estudantes quando algo que afirmam é crime. Ele exemplifica com a questão dos estudantes desenhando a suástica pela escola e o trabalho realizado por todos os professores de História para explicar aos estudantes o que era o símbolo. Ele afirma que a autoridade do professor é um ponto importante, pois, ao estabelecer o recorte de conteúdos, insere uma perspectiva da qual os estudantes não costumam questionar (*“quando eu trago uma discussão sobre um assunto, e eu apresento já uma perspectiva daquela discussão, eu acho que eles ficam até meio assim com medo de se contrapor, porque tem a ver com a autoridade do professor”*, Edward).

Outra pergunta realizada foi o questionamento sobre quais temas eles consideram mais fáceis de se trabalhar com multiperspectivas e quais consideram mais difíceis. Galeana afirmou que tem preferências por trabalhar com temas da Pré-História, História Antiga e Medieval e, por isso, os temas contemporâneos são mais difíceis para apresentar diferentes perspectivas. Além disso, com base em sua fala, podemos inferir que há, para essa professora, dificuldades em articular as controvérsias historiográficas sobre temas contemporâneos (*“eu fico olhando quando eu tenho que falar sobre realmente a Revolução Francesa, eu tenho minhas dificuldades. Deixou marcas, mas eu tenho dificuldade de entender certas coisas”*, Galeana).

Já Eric apontou sua preferência pelo trabalho com conteúdos de História Contemporânea e História Política; por isso, apresenta dificuldades ao trabalhar diferentes perspectivas no 6º ano, com História Antiga e justifica que os estudantes não apresentam maturidade cognitiva (*“Acho que a História Antiga. Acho mais difícil porque, por exemplo, sexto ano são alunos muito novos e eles não têm ainda a ideia de conhecimento do que é uma História”*, Eric).

A professora Catherine, por sua vez, afirmou que não gosta de História Contemporânea, especialmente dos temas mais recentes, e considera esses conteúdos mais difíceis de apresentar diferentes perspectivas, pois esbarram em

questões pessoais do próprio professor. Os temas mais distantes temporalmente, para ela, apresentam-se como mais fáceis, inclusive para discutir controvérsias (*“Esses temas que são mais polêmicos, é mais difícil de trabalhar diferentes perspectivas, porque às vezes aquela perspectiva que é a outra é aquela que você não gosta muito, mas você tem que trazer porque eles têm esse direito de ter acesso a ela”*, Catherine).

Edward enfatiza que prefere História Contemporânea e que os conteúdos de História Antiga são os que ele costuma ter dificuldades em apresentar diferentes perspectivas. Como justificativa, ele reflete que essa ação pode ocorrer por não ser conteúdos de sua prioridade (*“Eu sou um professor que não gosto muito da História Antiga. [...] Talvez por não me agradar muito, eu não trabalho de uma maneira mais ampla e talvez não apareça essas diferenças em sala de aula.”*, Edward).

Questionou-se também aos professores quais temas eles consideram mais significativos para a aprendizagem histórica dos jovens estudantes. A professora Galeana citou como significativos os estudos sobre os egípcios, gregos e fenícios e apresentou uma desaprovação de trabalhar com História Contemporânea e História do Brasil, com exceção da colonização, que acredita que deve ser trabalhada também os processos de colonização da América Espanhola (*“quando eu trabalho o Egito com eles, eu mostro para eles o legado que essa civilização deixou [...] Outro legado bacana que eu acho também são os gregos, os fenícios”*, Galeana).

O professor Eric citou muitos conteúdos que gosta ao longo de toda a história mundial. Iniciou com a Grécia Antiga, pela questão da democracia, depois seguiu para o feudalismo, com a reflexão sobre a riqueza e o poder. Seguiu com a Revolução Francesa e as Revoluções Inglesas, a conquista da América, e depois citou o Brasil, especificamente sobre a Ditadura Militar. Em seguida, abordou a Primeira e Segunda Guerra Mundial e a Crise de 1929. A justificativa do professor Eric para esses temas serem mais significativos é que são mais próximos da realidade (*“Gosto de mostrar a questão da Primeira e a Segunda Guerra Mundial, a crise de 29. Por quê? São coisas próximas à realidade”*, Eric).

A professora Catherine também falou com base em suas preferências e nas turmas que trabalha. Ela pontuou como temas relevantes o colonialismo e os processos de independência, para fomentar um pensamento decolonial. Já no tema da Pré-história, apontou como significativa a possibilidade de apresentação do surgimento da humanidade como um contraponto à perspectiva religiosa que os

estudantes possuem (*“Eu acho que estudar as independências é muito importante para eles terem essa perspectiva de entender o colonialismo. Para construir uma mentalidade decolonial, de entender, o nosso lugar é no mundo”*, Catherine).

O professor Edward, por sua vez, acredita que influencia bastante na escolha realizada dos conteúdos, pois o faz de acordo com suas preferências em História Contemporânea. A sua justificativa de escolha está em considerar esses temas mais próximos do cotidiano dos estudantes, uma afirmação também realizada pelo professor Eric (*“eu acho que tem a ver também com a minha preferência, eu acho que eu interfiro muito nessa questão da escolha do conteúdo em sala de aula. [...] Eu acho que, por isso que eu acho que talvez seja mais significativo para mim”*, Edward).

Por fim, encerrando a entrevista, perguntou-se aos professores se consideram a História uma ciência. A professora Galeana não considera a história uma ciência. Para ela, a História pode ser entendida como um campo de registro sobre os eventos ocorridos no passado, que se utiliza de elementos de outras áreas do conhecimento, como a Geografia. A perspectiva da professora pode ser explicada por sua formação anterior nesta área, da qual trabalhou por muitos anos antes de se tornar professora de História (*“Eu não acho que ela é uma ciência, eu acho que ela é pronta mesmo. Porque você faz história, eu faço história. [...] Eu não tenho como estudar história se eu não olhar o físico. Então, quando a gente fala a parte geográfica e a parte histórica, elas estão caminhando paralelamente”*, Galeana).

O professor Eric enfatiza uma dupla natureza do conhecimento histórico: é um campo científico, porque há a produção de conhecimentos realizada pelas pesquisas, mas também expõe a dimensão de reflexão do conhecimento histórico. Essa dupla natureza apresentada pelo professor Eric pode ser associada à proposta teórica apresentada por Rüsen (2015) sobre a consciência histórica, em sua relação de orientação temporal dos sujeitos e como campo de investigação científica (*“Eu acho que a história, se tornar uma ciência, ao mesmo tempo, é uma reflexão. A ciência faz a gente também refletir. A história faz a gente refletir, faz a gente analisar os contextos do passado, presente e futuro”*, Eric).

Já a professora Catherine e o professor Edward consideram a História uma ciência. Catherine ressalta a especificidade da História em ser uma ciência humana, com o elemento subjetivo. Contudo, sua concepção sobre esta ciência humana se aproxima do pensamento de Walsh (1978) e Rüsen (2011) sobre a objetividade histórica ao afirmar que os historiadores, quando vão escrever a história, têm

objetividade no material empírico, sendo este limitador da subjetividade dos historiadores (*“Considero... É uma ciência humana, né? Mas sim, com certeza. [...] eu acho que é uma ciência, uma ciência humana, subjetiva, mas que eu acho que a academia busca essa objetividade de mostrar os diferentes pontos de vista”, Catherine*).

Encerrando as respostas, Edward corroborou com a perspectiva de Catherine ao afirmar que a história é uma ciência humana, mas que possui dupla natureza: objetiva e subjetiva. Edward afirma que a objetividade histórica está no método de pesquisa, na metodologia, como em qualquer campo científico, ponto que se aproxima dos argumentos apresentados teoricamente por Rüsen (2015) (*“Eu acho que sim. Eu acho que a história tem uma metodologia, de pesquisa, ela produz ciência. Eu acho que é um campo científico com suas diversas perspectivas teóricas, enfim, abordagens, mas eu acredito que a ciência tem que ter um método”, Edward*).

4.2.1 Análise das entrevistas

Sobre as três formas de perspectividade histórica: a multiperspectiva, as controvérsias e a pluralidade, as entrevistas corroboram com os dados encontrados por Kropman, Van Boxtel e Van Drie (2021) que apontam que a perspectiva mais apresentada pelos professores foi a dos sujeitos históricos. Nas entrevistas realizadas, o relato dos professores participantes aponta que eles costumam a fomentar o questionamento sobre os pontos de vista dos sujeitos históricos, isto é, a multiperspectividade, ainda que essa proposta apareça na forma de indagações dos próprios professores e não como uma prática realizada com atividades de análise de fontes, por exemplo, pois apenas um professor relatou a realização desse tipo de atividade com os estudantes. Por isso, as diferentes perspectivas históricas aparecem nas descrições como algo realizado pelos professores e não pelos estudantes ou em conjunto. É possível também que os professores realizem atividades com diferentes perspectivas, mas não reconheçam o trabalho como tal, por isso são necessários estudos de campo para aprofundamento desses dados e realizar novas verificações.

As outras perspectivas, como as controvérsias, não são tão exploradas pelos professores como as dos sujeitos históricos. Elas são relatadas como práticas orgânicas, e, que não há um planejamento para sua realização, pois são pautadas na memória dos professores e emergem quando estão a tratar de um tema específico.

As controvérsias não são estudadas durante as aulas como algo intencional, algo a ser aprendido pelos estudantes.

Já na pluralidade, isto é, os pontos de vista dos estudantes na relação com o passado, os professores demonstraram maior engajamento, pois costumam realizar as relações entre o passado e o presente, dado que corrobora com Wansink et al. (2018) sobre os professores apresentarem diferentes camadas temporais em suas aulas. Um dado relevante sobre a apresentação de diferentes camadas temporais, é que os professores entrevistados, em geral, associaram a questão das múltiplas perspectivas à temas políticos contemporâneos, enfatizando a situação da polarização política.

Podemos inferir sobre como essas questões refletem na atualidade o desconhecimento científico impulsionado pelos efeitos das redes sociais que engajam conteúdos na cultura histórica dos jovens. Além disso, levantar o alerta sobre os usos e manipulação do passado, dos interesses e agendas com a qual o passado é distorcido, como apresentado por Kohl (2018). O autor alerta para a retomada do discurso de políticos populistas de colocaram “verdades” que invalidam a multiperspectiva e a análise crítica do passado.

Podemos fazer um paralelo sobre a ideia apresentada pelo autor às tentativas de negação da História. Sobre esse questionamento em questão, emergiu, na fala dos professores, um reflexo da busca dos estudantes para saber o que “realmente aconteceu”, em especial na abordagem de temas da história difícil. Essa ideia dos estudantes apresenta indícios da necessidade de compreender sobre o processo de construção do conhecimento histórico e sua validação enquanto conhecimento científico. Neste sentido, propõe-se a reflexão de novos estudos sobre a natureza do conhecimento histórico enquanto método científico na aprendizagem histórica escolar.

Outro elemento importante apresentado pelos professores é que consideram como conteúdos mais significativos, conteúdos de sua preferência e há o reconhecimento dos docentes sobre essa influência. Esse dado é respaldado pelo que afirmou Trevelyan (2015) sobre a questão do viés se estender também para o ensino da história. Com maior ou menor clareza, os professores consideraram seu próprio viés nas tomadas de decisões sobre os conteúdos a serem aprendidos e sobre a importância dada a esses temas.

Apesar de eles enfatizarem que têm suas preferências de temas, esse dado não significa apenas que a decisão tomada é baseada na subjetividade, pois esses

professores são membros do corpo fixo da escola, conhecendo a realidade da sua comunidade escolar e por diversas vezes expuseram também o objetivo de fazer os estudantes pensarem historicamente. Além disso não se pode esquecer que a escolha dos professores também tem relação com dois elementos importantes do processo de ensino-aprendizagem, já sinalizados anteriormente nesta tese: a cultura - seja ela escolar, juvenil ou histórica (Schmidt, 2020b) e a tradição escolar (Abud, 2011).

Um dado importante ainda nesse tema, é que os professores relatam dificuldades em abordar diferentes perspectivas e interpretações históricas em temas que não são os de seu maior interesse. Esse dado corrobora com os apresentados Wansink et al. (2018), em que os professores quando não possuem conhecimento suficiente sobre as diversas perspectivas sobre o assunto trabalhado, tendem a se concentrar em uma narrativa mais restrita sobre o tema. Ademais, os autores chegaram à conclusão de que a temas da história difícil e que causam identificação entre os professores e estudantes são tópicos que apresentam maiores dificuldades para se apresentar diferentes perspectivas, por suscitarem questões morais na relação com o passado. No caso dos professores entrevistados, uma professora relatou expressamente essa dificuldade ao discutir temas que chamou de “polêmicos”, dado que corrobora com o estudo apresentado pelos autores.

Além das dificuldades morais em apresentar os temas da história difícil e das preferências pessoais, foi possível observar outros motivos para a dificuldade em trabalhar com multiperspectividade: dificuldades do próprio professor em lidar com a compreensão das controvérsias históricas em temas contemporâneos; a ideia de que os estudantes não seriam maduros cognitivamente o suficiente para esse debate; a ideia de que os temas mais distantes temporalmente estão afastados da vida cotidiana, o que deixaria a aprendizagem muito mais associada a uma curiosidade do que a um conhecimento relacionado à vida prática.

Emergem nas falas dos professores também diversos aspectos de natureza teórica sobre como se estrutura o conhecimento científico demonstrando que a história pode ser entendida ou não como campo científico. Como durante as entrevistas os professores foram questionados sobre os diversos pontos de vista na história, esse aspecto surgiu em todas as respostas sobre o que seria o conhecimento histórico, ou seja, não houve negação por parte dos professores da natureza multiperspectivada da história. Todos reconheceram a subjetividade do conhecimento histórico ainda que os aspectos da objetividade não tenham sido também

considerados por todos. E nesse aspecto específico, emergiram considerações sobre o método e o material empírico com o qual o historiador trabalha, as evidências históricas para o embasamento do reconhecimento da história como ciência.

Finalizando, as entrevistas realizadas com os professores foram uma forma de levantar as questões sobre o tema de modo que outros estudos de maior amplitude, métodos variados e novas perguntas serão necessários para aprofundamento sobre o tema. Por isso, conclui-se que um possível caminho para pensar os elementos da multiperspectividade na aprendizagem histórica, é justamente a relação de orientação temporal dos temas históricos, considerados e realizados pelos professores na relação passado/presente, refletindo quais conteúdos os professores têm facilidade para estabelecer relações com o presente e quais eles podem ter resistências ou dificuldades, buscando assim, formas de superá-las.

4.3 QUESTIONÁRIO DE PROBLEMATIZAÇÃO

O *questionário de problematização* foi respondido por 92 estudantes e continha 3 perguntas. No dia da aplicação, foi observado que grande parte dos estudantes não sabia o significado da palavra “intervenção”. Desta forma, o professor Edward explicou aos estudantes que intervir significava o envolvimento direto para solucionar algo ou mediar uma situação.

A primeira pergunta dizia: “observe o cartaz em que os participantes do 8 de janeiro em Brasília pediram ‘INTERVENÇÃO MILITAR!’. O que este pedido significa para você?”. Essa pergunta busca compreender se os estudantes relacionariam passado e presente. No total, foram consideradas como corpus dessa questão 72 respostas, e foram excluídas 19 respostas em que os estudantes indicaram que não sabiam responder ou que não entenderam a pergunta. Além disso, 3 respostas apresentavam ideias confusas e, por isso, foram excluídas. As respostas restantes foram categorizadas através da relação temática envolvida nas respostas. Desse modo, foram observadas 6 categorias diferentes descritas na TABELA 2, e os dados percentuais das respostas são apresentados no GRÁFICO 11.

A pergunta buscava, explicitamente, compreender o significado de intervenção militar para os participantes, visando interpretar o sentido atribuído pelos estudantes ao tempo presente. Por isso, as categorias foram elaboradas considerando como os estudantes atribuíram esse significado em suas respostas,

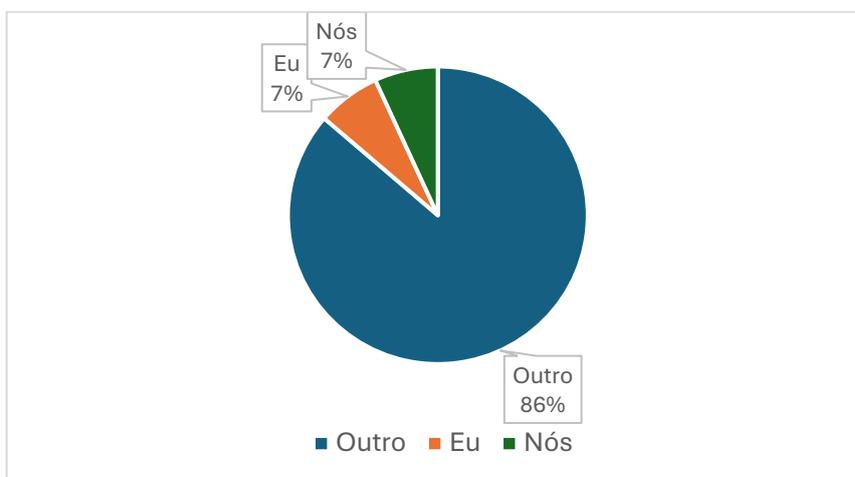
emergindo com base nas argumentações apresentadas. Dessa forma, foram observadas três grandes categorias: a categoria *Outro*, que abarcou as respostas que se referiram apenas ao significado atribuído pelos participantes do evento; a categoria *Eu*, que considerou as respostas que apresentaram o ponto de vista pessoal dos estudantes sobre o evento; e, por fim, a categoria *Nós*, que integrou ambos os pontos de vista, tanto dos participantes do evento quanto dos próprios estudantes.

TABELA 2 – QUESTIONÁRIO PROBLEMATIZAÇÃO: PERGUNTA 1

Categoria	Quantidade
Outro	63
Eu	5
Nós	5
Excluídas	-19
Total	72

FONTE: A autora (2024).

GRÁFICO 11 – QUESTIONÁRIO PROBLEMATIZAÇÃO: PERGUNTA 1



FONTE: A autora (2024).

A categoria *outro* teve o maior número de resposta, totalizando 63. Dessas, 31 respostas explicavam o que é uma intervenção militar, variando, majoritariamente, em respostas de menor complexidade (“*acho que estão pedindo intervenção a polícia militar ou algo do tipo*”, Nicete) e minoritariamente em respostas de maior complexidade, com considerações sobre o ponto de vista dos participantes (“*significa que eles querem a volta do poder e regime dos militares na política, aparentemente pensando que um governo comandado por militares seria melhor para os interesses desses bolsonaristas*”, Ernesta). Já 14 estudantes se concentraram nos pedidos de

mudança, indicando que era um pedido do povo, mas sem aprofundar na argumentação (*“acho que eles tão fazendo este pedido porque eles querem augo a mais para o povo de todas as cidades”, Gilberto; “significa para mim que o povo quer uma mudança por esse motivo a revolta”, Ariano*). Outros 16 estudantes abordaram diretamente personagens relacionados ao evento, como “Lula”, “Bolsonaro” ou argumentaram que havia uma disputa pela presidência, demonstrando algum conhecimento sobre o evento (*“está pedindo pros militares entrar no poder por que ali são bolsonalistas... e eles querem tirar a democracia”, Elenice; “Significa que as pessoas querem o Bolsonaro como presidente de novo”, Jeremias*). Mais 2 respostas argumentaram que o desejo dos participantes era o retorno da Ditadura Militar (*“para mim eles estão pedindo para que volte a Ditadura Militar”, Caetano; “que essas pessoas queriam voltar para a ditadura militar e os militares”, Nuno*).

A categoria *eu* conta com 5 respostas e incluiu as respostas em que os estudantes expressaram sua própria opinião sobre o 8 de janeiro. Para 2 deles o evento não teve significado nenhum (*“para mim não significa nada, para mim não faz diferença”, Florence*). Outros 2 estudantes concordaram com o pedido, sem aprofundar a argumentação (*“eu apoio a intervenção militar que interfira no Brasil” Dário*). Matilde por sua vez utilizou um argumento subjetivo, mas sem profundidade (*“na minha opinião são um bando de imprestável”*).

Já a categoria *nós* obteve 5 respostas e incluiu as respostas em que os estudantes refletiram sobre o ponto de vista dos manifestantes, indicando qual era o motivo de suas manifestações e, em seguida, expressaram suas próprias opiniões. Quanto a opinião dos estudantes, Núbia considerou correto não o ato em si ou o pedido, mas o fato deles *“compartilharem sua opinião”*. Os outros 3 estudantes indicaram expressamente uma discordância com o posicionamento dos participantes do 8 de janeiro, justificando como rejeição pessoal (*“são um bando de desocupado”, Clarissa*) e respeito ao processo eleitoral (*“eu acho errado pois a população deixou o Lula no poder”, Xavier; “a população voto nele”, Ernesta*). O estudante Jairo por sua vez, atribuiu significado ao presente na relação com o passado com o período da ditatorial dos militares (*“esse pedido significa a ascensão novamente do poder militar, porém acho que é uma má ideia pois como ocorrido antes poderia ocorrer uma ditadura militar e poderiam acabar com a voz do povo”, Jairo*).

A segunda pergunta do questionário foi: “Você já ouviu falar sobre o período da história do Brasil chamado Ditadura Militar? O que você sabe sobre isso?”. Foram

consideradas como *corpus* dessa questão 91 respostas, uma resposta foi desconsiderada por ser ilegível. Como o objetivo dessa pergunta era levantar o que os estudantes sabiam sobre o tema, dividiu-se as categorias de acordo com esse conhecimento: *desconhece*, *conhece nominalmente*, *conhece minimamente*, *conhece razoavelmente*, *conhece bem*. As relações numéricas dessas 5 categorias podem ser observadas na TABELA 3 e as informações percentuais no GRÁFICO 12.

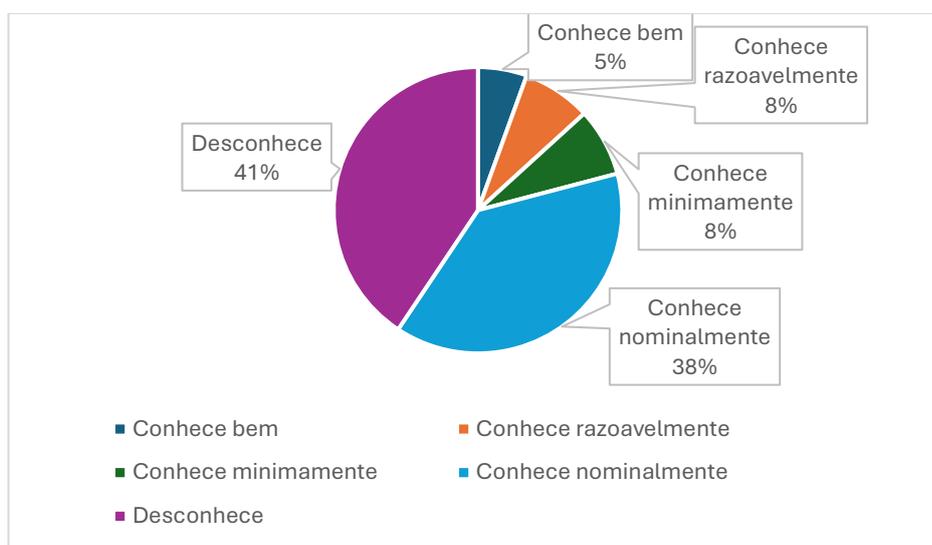
TABELA 3 – QUESTIONÁRIO PROBLEMATIZAÇÃO: PERGUNTA 2

Categoria	Quantidade
Conhece bem	5
Conhece razoavelmente	7
Conhece minimamente	7
Conhece nominalmente	35
Desconhece	37
Excluída	-1
Total	91

FONTE: A autora (2024).

Ao todo, 37 respostas foram consideradas para a categoria *desconhece*. Nesta categoria foram inseridos os estudantes que afirmaram não saber ou nunca ter ouvido falar sobre o período da Ditadura Militar. Outros 35 estudantes relataram já ter ouvido falar sobre o tema, mas não lembravam ou não conseguiam explicar o que ouviram, sendo, por isso, foram considerados na categoria *conhece nominalmente*.

GRÁFICO 12 – QUESTIONÁRIO PROBLEMATIZAÇÃO: PERGUNTA 2



FONTE: A autora (2024).

Já entre os que conhecem mais sobre o tema, 7 respostas foram categorizadas como *conhece minimamente*, pois os estudantes demonstraram saber que o período foi caracterizado pelo domínio do poder do país pelos militares, ou seja, a perspectiva política do período (*“Ditadura Militar pelo que eu sei foi um período que os militares do Brasil, assumiram o poder”, Cora; “O que eu sei foi um período que assumiram o poder”, Ruth*).

Para a categoria *conhece razoavelmente* 5 respostas foram consideradas. Nesta categoria, os estudantes relatam a perspectiva política anterior, acrescida da perspectiva social, mencionando episódios de restrições de liberdade (*“Sei que é um ato dos militares no poder causando é ditadura e calar a voz do povo”, Jairo; “Já sei que foi uma época difícil para o povo, já que eles não tinham liberdade de expressão, ou seja, qualquer forma de se opor ao governo poderia levar a prisão. Daquele que se opor ao governo”, Rui*).

Por fim, 5 respostas refletiram que os estudantes *conhecem bem* o período. Nessas respostas, foram consideradas marcações mais complexas, como as relativas à temporalidade, maior profundidade nas explicações, com exemplos e referências do período e com maior compreensão política sobre o período. Assim como a categoria anterior, a lembrança sobre o período mais mencionadas foram as questões de falta de liberdade de expressão e torturas. Exemplos de respostas podem ser observados:

Sim, sei que foi um tempo de regime militar no Brasil que começou por volta da década de 60. Foi uma época de censuras na mídia, receio da população em relação a polícia, assassinatos encobertos e proibição de manifestações públicas seja uma forma de arte ou paralização, também como a corrupção (Ernesta)

Sim, lembro vagamente sobre o assunto senão me engano foi o período em que o Brasil era governado por líderes militares, antes no Brasil ser uma república com presidentes escolhidos pelo público e na ditadura militar, o Brasil era “governado” por vários líderes militares (Bethânia).

Foi o tempo em que os militares governarão o Brasil que esse tempo durou quase 30 anos e foi um período de censura onde as pessoas não podiam sair a noite que muitas pessoas foram torturadas e presas e teve algumas mortes (Glauber).

Por fim, a última pergunta desse questionário abordou: “Você, como jovem, acredita que o futuro da sociedade brasileira deve ser baseado em leis democráticas ou em uma intervenção militar? Explique”. O *corpus* dessa questão contou com 77

respostas, pois foram excluídas 18 respostas. As exclusões ocorreram nas respostas que apresentam ideias confusas; um exemplo dessa situação é que alguns estudantes responderam com sim ou não, e mesmo justificando não foi possível saber qual seu ponto de vista. As respostas restantes foram categorizadas de acordo com a relação temática envolvida nas respostas. Deste modo foram observadas 3 categorias diferentes: *leis democráticas*, *intervenção militar* e *intervenção e leis democráticas*. Os dados foram descritos na TABELA 4 e no GRÁFICO 13 são exibidas as porcentagens de respostas.

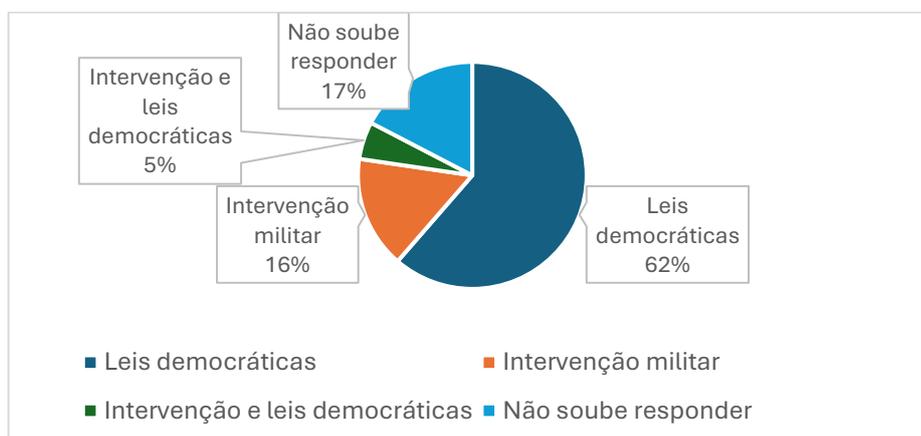
TABELA 4 – QUESTIONÁRIO PROBLEMATIZAÇÃO: PERGUNTA 3

Categoria	Quantidade
Leis democráticas	46
Intervenção militar	12
Intervenção e leis democráticas	4
Não soube responder	13
Excluída	-18
Total	79

FONTE: A autora (2024).

Ao todo, 13 estudantes *não souberam responder*, pois não sabiam o que significava “intervenção militar ou “leis democráticas”. Um ponto importante é que muitos estudantes enfatizaram em suas respostas não saber muito bem o que significava uma “intervenção militar” e “leis democráticas”, por isso, mesmo se posicionando, os estudantes relataram por vezes dúvidas sobre a escolha. Aqueles que responderam *leis democracia* foram maioria, com 46 respostas.

GRÁFICO 13 – QUESTIONÁRIO PROBLEMATIZAÇÃO: PERGUNTA 3



FONTE: A autora (2024).

Dentro dessa categoria, 10 estudantes não deram justificativa para sua escolha, e 20 deram explicações genéricas (*“Para mim deve ser em leis democráticas para o futuro da sociedade”, Martin*). Outros 2 alunos justificaram o apoio às leis democráticas por desconfiarem das forças de segurança (*“eu acho que não seria muito bom porque e parar pra pensar sempre que se falam sobre militar você imagina uma coisa muito rígida, para nós então eu penso que não seria muito bom”, Darcy*). Mais 14 participantes justificaram a perspectiva de organização democrática nos ganhos que esse sistema oferece, como participação popular, direitos e liberdade (*“leis democráticas, assim teríamos os nossos direitos”, Glória; “nas leis democráticas, pois todos tem direitos e poder de fala, não só os militares”, Gael; “na minha opinião eu acho que deve ser baseado em leis democráticas porque eu acho que o povo deve fazer suas próprias escolhas tipo votar ter liberdade de escolhas”, Benedita*). Um único estudante argumentou de forma diferente dos demais, além de endossar a desconfiança com as forças de segurança, ele entende que a democracia deve ser mantida por já ser a forma de governo atual:

Eu acho que o futuro da sociedade brasileira deve ser baseado em leis democráticas, por ser algo mais comum e que já sabemos como funciona tudo e também porque existem muitos policiais e militares principalmente no Brasil, então acaba sendo perigoso dar poder a quem não se tem confiança e segurança etc (Bonifácio).

Já a categoria *intervenção militar* apresentou 12 respostas. Destes, 6 estudantes não justificaram sua escolha, e 2 estudantes justificaram que a intervenção militar seria uma mudança (*“intervenção militar para poder mudar algumas coisas de lugar ou alguns modos”, Gaspar*) e outros 4 estudantes justificaram que a intervenção militar possibilitaria uma moralidade à sociedade brasileira e a garantia do cumprimento das leis (*“eu como jovem acho que o brasil deve ser baseado em uma intervenção militar por que o brasil está fora da linha e deveria ser mais rígido”, Wilson; “não sei como seria mas acho que prefiro a intervenção militar, iria ser mais rígido, eles fariam o certo quando se trata de seguir e respeitar as leis”, Isolda*).

Diferente da maioria dos colegas, que escolheram ou intervenção militar ou leis democráticas, 4 estudantes tentaram conciliar as duas propostas, e foram inseridos na categoria *intervenção e leis democráticas*, argumentando a importância das leis democráticas, mas que unidas a uma intervenção militar trariam resultados

ainda mais positivos (“*Eu não sei muito, principalmente quanto a esse assunto, mas acredito que se um governo com a metade dele tivesse militares e leis democráticas não seria tão ruim mesmo eu não sabendo muito o que essas duas palavras significam*”, Cora).

4.3.1 Análise dos resultados: questionário de problematização

O questionário de problematização é o ponto de partida de como os estudantes participantes da pesquisa pensam historicamente. Na primeira pergunta, as respostas excluídas e as respostas que versaram sobre a explicação do que era uma intervenção militar, indicam que não houve um aprofundamento dos estudantes sobre o tema em si, o que levanta duas hipóteses possíveis: que os estudantes não têm conhecimento sobre esse evento recente da política nacional ou que eles saibam o que ocorreu no 8 de janeiro, mas, por terem respondido o questionário de forma autônoma, a fotografia pode não ter sido suficiente nessa mobilização. Desta forma, sinaliza-se a necessidade de aprofundamento de pesquisas sobre elementos problematizadores do cotidiano para a aprendizagem histórica, bem como a indicação de mais de uma fonte para problematização sobre os temas aos estudantes para pesquisas futuras.

Sobre as repostas, podemos inferir que há entre os estudantes o reconhecimento sobre o ponto de vista, tanto dos participantes dos eventos (*outro*), quanto deles próprios (*eu*), mas, inicialmente quando pautados apenas na própria opinião ou na opinião do outro, os dados apontam falta de profundidade argumentativa, pois há uma tendência de justificar subjetivamente os argumentos. Observa-se que os estudantes que pensaram no outro e neles próprios (categoria *nós*) em sua maioria conseguiram argumentar sobre seu posicionamento, quer seja por argumentos fundados na ação presente (respeito ao processo eleitoral) ou no passado (Ditadura Militar). Esse resultado aponta indícios de como o pensamento histórico multiperspectivado ocorre, aliando aspectos da compreensão da subjetividade do outro e de si próprio, indicando pensamentos mais complexos. Apenas 3 estudantes utilizaram espontaneamente o passado na reflexão com o presente, o que indica que atribuíram ao evento no presente um problema histórico, isto é, deram sentido ao presente com base no passado, indicando nesse momento, uma falta de experiências para referenciar o presente com base no passado.

A segunda pergunta, justifica esse distanciamento, pois há um alto número de estudantes que não conhece a Ditadura Militar ou que conhecem de forma nominal apenas. Fato que pode ser explicado devido à normatização curricular, que insere os conteúdos desse tema no 9º ano do Ensino Fundamental, lembrando que esses estudantes pesquisados não tiveram aulas sobre o tema antes e durante a realização da pesquisa. Entretanto, apesar de não terem estudado formalmente sobre o tema, quase o mesmo número de estudantes apresentou conhecimento mínimo sobre o tema. Infere-se, assim, que este tema percorre a cultura histórica nacional, pois, ainda que grande parte dos estudantes tenha apenas ouvido falar sobre o tema, alguns deles demonstraram conhecimentos razoáveis e mais estruturados sobre o assunto.

A última questão, por sua vez, demonstra que a maioria dos jovens se posicionou quando questionados sobre o futuro, ainda que com dificuldades para se justificar. Isso pode ser um indicativo de que a orientação temporal para perspectivação do futuro é um elemento importante e mobilizador para os estudantes e que deve ser considerado nas aulas de história como parte da aprendizagem. Além disso, o alto número de apoio para uma política democrática, expõe que, mesmo sem ter certeza sobre o significado das opções disponíveis, os jovens reconhecem os ganhos do presente em viver em uma democracia.

Ao analisar os três dados juntos, podemos inferir que a maioria dos estudantes tem um conhecimento superficial (38%) ou um desconhecimento (40%) sobre esse capítulo da história difícil nacional. Quando questionados sobre sua relação com os acontecimentos presentes, a maioria (69%) considerou a perspectiva dos participantes do evento e não a sua própria. A maioria dos estudantes (62%) considera que o futuro deve ser pautado em leis democráticas, mas, desses, grande parte não conseguiu justificar o porquê.

Esses dados iniciais serão confrontados com os dados das narrativas finais dos estudantes para compreender se houve mudanças no modo como se relacionam com o conhecimento histórico a partir da ampliação das perspectivas apresentadas. Entretanto, até este momento, os dados apontam um distanciamento dos estudantes do passado na relação com o presente e o futuro, uma indicação que remete à análise de Koselleck (2006) sobre o distanciamento, apresentado a partir da Modernidade, entre o espaço de experiência e os horizontes de perspectivas. Com os próximos questionários, houve a tentativa de aumentar esse espaço de experiência de forma multiperspectivada.

4.4 QUESTIONÁRIO MULTIPERSPECTIVA

O *questionário multiperspectiva* foi respondido por 92 estudantes e contou com 3 perguntas. No dia da aplicação, o professor Edward orientou os estudantes sobre duas questões. A primeira sobre a pergunta 1, para que respondessem sobre todos os grupos e na questão 2, devido às dúvidas dos estudantes, explicou brevemente o que significam os termos conservador e progressista, mencionando que ambos os grupos desejavam mudanças sociais, sendo que os conservadores buscavam mudanças que não rompessem com a ordem social, enquanto os progressistas defendiam mudanças mais profundas. A intervenção do professor pode ser explicada pela imprevisibilidade na realização da pesquisa que ocorrem na pesquisa-ação, conforme alertado por Thiollent (1986), pois, embora a ideia inicial fosse de os estudantes responderem de forma autônoma, o professor, ao se deparar com as dúvidas dos estudantes orientou da forma menos responsiva possível e, com base nessas explicações, os estudantes responderam ao questionário sozinhos.

Com base nos 8 grupos sociais e políticos que conviveram e atuaram no contexto do Golpe de 1964, os estudantes foram questionados: “No contexto de 1964, várias pessoas se engajaram em busca de mudanças no Brasil. Quem eram essas pessoas e o que elas queriam?”. Essa pergunta foi inicialmente pensada para observar em quais grupos os estudantes identificariam mudanças, mas, devido à orientação do professor para escrever sobre todos os grupos, a proposta mudou para observar de que forma e quais mudanças eles observaram nos grupos.

Foi considerado como *corpus* dessa questão 90 respostas, pois, 2 respostas apresentaram confusão de ideias. As quantidades apresentadas na TABELA 05 representam as menções de cada grupo nas respostas apresentadas pelos estudantes. As respostas foram variadas, mencionando os grupos de forma aleatória.

Em ordem de número de menções, as associações de mulheres e grupos religiosos foram os mais indicados pelos estudantes, com 82 respostas. A maioria dos estudantes, 53, demonstrou facilidade em identificar das pessoas que compunham o grupo e, em sua grande maioria, reconheceu o que foi apresentado na fonte: o desejo pela defesa dos valores tradicionais e religiosos no Brasil. As outras respostas abordaram sobre ameaça ao governo de João Goulart.

TABELA 5 – QUESTIONÁRIO MULTIPERSPECTIVA: PERGUNTA 1

Categoria	Quantidade
Associação de mulheres e grupos religiosos	82
Movimento estudantil	76
Ligas camponesas	72
Movimento operário	70
Grande imprensa e empresários	64
UDN	61
Setores militares	55
PTB	53
Total de menções	533

FONTE: A autora (2024).

O segundo grupo mais citado foi o Movimento Estudantil com 76 menções dos estudantes. As respostas dos estudantes também indicaram facilidade na identificação das pessoas envolvidas. A compreensão sobre o que os estudantes desejavam refletiu-se em 42 menções à expansão do ensino e à defesa da escola pública, como exposto na fonte. Outros estudantes também pontuaram as críticas dos estudantes ao acesso ao ensino e o apoio à reforma agrária.

Sobre o grupo das Ligas Camponesas, os estudantes apresentaram 72 indicações. A maioria também mostrou facilidade para identificar os camponeses como membros do grupo, identificando seus objetivos em dois grupos: os desejos de expansão dos direitos dos trabalhadores rurais, com 51, e a defesa da reforma agrária com 21 respostas, conforme apresentado na fonte.

O Movimento Operário por sua vez foi mencionado 70 vezes pelos estudantes. A maioria dos estudantes identificou com facilidade os participantes do grupo e por 55 vezes, mencionaram que os desejos dos operários eram melhores salários. Os outros estudantes mencionaram o aumento do custo de vida no período. As duas respostas também se basearam na fonte apresentada.

Sobre a grande imprensa e os empresários, houve 64 menções. Os estudantes identificaram com maior dificuldade os membros desse grupo, ainda que muitos tenham pontuado que era formado pelos empresários. Todas as respostas também se basearam na fonte apresentada e, entre os objetivos apresentados, 41 estudantes mencionaram a defesa da manutenção da ordem social. Os outros estudantes pontuaram também como objetivos do grupo o combate ao comunismo e as manifestações contra o governo.

O menor número de menções foi sobre os setores militares, com 55 menções. A maioria dos estudantes identificou que o grupo dos militares e 31 deles identificaram que os militares ambicionaram uma intervenção ativa na sociedade brasileira, e os outros mencionaram o objetivo de combater o comunismo, informações presentes nas fontes entregues aos estudantes.

Por fim, os dois partidos políticos PTB e UDN, tiveram, respectivamente, 53 e 61 indicações. Os estudantes apresentaram maiores dificuldades em compreender as diferenças políticas entre os partidos e identificá-los de forma antagônica. As intencionalidades dos partidos políticos não estavam diretamente expressas nas fontes, sendo necessário que os estudantes realizassem inferências com base no que já estudaram, especialmente sobre os governos de Getúlio Vargas. Poucos estudantes identificaram os representantes mais conhecidos de cada partido, conforme indicado nas fontes, e também apresentaram dificuldades para inferir sobre os desejos de cada partido. Sobre o PTB, 40 estudantes identificaram a relação entre o partido e os trabalhadores. Três estudantes afirmaram que o objetivo do partido era manter João Goulart no poder e outros 3 também disseram que eles buscavam realizar reformas trabalhistas. Já sobre a UDN, 33 estudantes identificaram o apoio de Jânio Quadros e 23 ressaltaram a oposição à Vargas. Dois estudantes apresentaram ideias confusas sobre os partidos, não identificando que um era oposto ao outro.

Sobre o conjunto de respostas apresentadas pelos estudantes, 8 deles apresentaram respostas fragmentadas, identificando poucos grupos e apresentando respostas coerentes a depender do grupo mencionado. Outras 77 respostas foram consideradas substanciais, por apresentarem ideias coerentes com as expostas nas fontes e com a identificação das intencionalidades dos grupos e de seus atores, também variando conforme o grupo citado. Por fim, 13 respostas foram consideradas abrangentes, pois os estudantes abordaram os grupos apresentados, identificando em sua maioria os grupos históricos envolvidos e seus objetivos.

A segunda pergunta realizada foi: “Com base nas fontes apresentadas sobre cada grupo, indique quem você considera mais progressista ou mais conservador”. E foi realizada com o objetivo de analisar como os estudantes caracterizam os grupos do período com base em seu próprio ponto de vista do presente. Os 92 estudantes responderam a essa pergunta e foi considerado como corpus dessa análise 86 respostas, pois 6 foram excluídas por apresentarem respostas de estudantes que

provavelmente não entenderam a proposta. As demais respostas foram categorizadas de acordo com os 8 grupos apresentados aos estudantes. As respostas, quando somadas, não representam o valor absoluto de estudantes, pois vários identificaram mais que um grupo como conservador ou progressista. Além disso, houve estudantes que identificaram apenas uma das indicações. As TABELAS 06 E 07 apresentam a relação numérica das respostas apresentadas.

TABELA 6 – QUESTIONÁRIO MULTIPERSPECTIVA: PERGUNTA 2 (CONSERVADORES)

Categoria	Quantidade
Associação de mulheres e grupos religiosos	31
Setores militares	22
UDN	15
Grande imprensa e empresários	13
PTB	8
Movimento estudantil	5
Ligas camponesas	4
Movimento operário	4
Não identificado	4
Excluídas	-6
Total	106

FONTE: A autora (2024).

TABELA 7 – QUESTIONÁRIO MULTIPERSPECTIVA: PERGUNTA 2 (PROGRESSISTAS)

Categoria	Quantidade
Movimento estudantil	40
Movimento operário	23
Ligas camponesas	19
Associação de mulheres e grupos religiosos	9
Setores militares	7
PTB	6
Grande imprensa e empresários	6
UDN	3
Não identificado	0
Excluídas	-6
Total	113

FONTE: A autora (2024).

O grupo que os estudantes mais identificaram como conservadores foram as associações de mulheres e grupos religiosos, os setores militares, a UDN e a grande imprensa e empresários, com, respectivamente, 31, 22, 15 e 13 menções. Os grupos

menos identificados como conservadores pelos estudantes foram o PTB, o movimento estudantil, as ligas camponesas e o movimento operário, com 8, 5, 4 e 4 identificações.

Entre os grupos mais identificados pelos estudantes como progressistas estão o movimento estudantil, o movimento operário e as ligas camponesas, com, respectivamente, 40, 23 e 19 citações. Já os grupos com menor incidência foram as associações de mulheres e grupos religiosos, os setores militares, o PTB, a grande imprensa e empresários, e a UDN, com 9, 7, 6, 6 e 3 menções, respectivamente.

O último questionamento: "Explique, utilizando elementos das fontes, por que considera os grupos mencionados na pergunta 2 como conservadores ou progressistas" foi pensado para dar fundamento às respostas apresentadas na questão anterior. Foi considerado o mesmo corpus da questão anterior, com a diferença de que, em alguns casos, não houve justificativa, como no caso dos conservadores, em que 31 estudantes não justificaram suas escolhas e 17 casos entre as escolhas de progressistas. Os dados por categorias entre as escolhas de progressistas e conservadores podem ser observados nas TABELAS 08 e 09.

TABELA 8 – QUESTIONÁRIO MULTIPERSPECTIVA: PERGUNTA 3 (PROGRESSISTAS)

Categoria	Quantidade
Movimento estudantil	39
Movimento operário	20
Ligas camponesas	14
Associação de mulheres e grupos religiosos	8
Setores militares	6
PTB	4
Grande imprensa e empresários	4
UDN	1
Não justificou/ sem sentido	17
Excluídas	-6
Total	113

FONTE: A autora (2024).

O movimento estudantil foi o grupo mais escolhido pelos estudantes como progressistas. Das 39 justificativas, 30 apresentaram que o motivo da escolha foi porque o grupo queria a melhoria do ensino, com sua expansão em todos os níveis (*"Porque eles querem MUDAR e EXPANDIR os estudos quase que não acessíveis pela sociedade brasileira", Rita*). Outros 4 estudantes afirmaram que além desse motivo, os estudantes apoiavam a reforma agrária (*"defendiam a expansão do ensino*

primário, defendiam a educação pública e apoiavam os movimentos a reforma agrária”, Paulo). Já os outros 5 estudantes apresentaram justificativas relacionadas à ideia de que os estudantes queriam melhorar a situação, ter progresso (“porque eles queriam estudar e estavam fazendo greve e estavam querendo um progresso”, Wilson; “levar a melhora de muitas coisas”, Nise).

TABELA 9 – QUESTIONÁRIO MULTIPERSPECTIVA: PERGUNTA 3 (CONSERVADORES)

Categoria	Quantidade
Associação de mulheres e grupos religiosos	24
Setores militares	17
UDN	11
Grande imprensa e empresários	8
PTB	5
Movimento estudantil	3
Ligas camponesas	4
Movimento operário	3
Não justificou/ sem sentido	31
Excluídas	-6
Total	106

FONTE: A autora (2024).

Das 20 justificativas sobre o movimento operário ser progressista, 10 estudantes justificaram que eles eram desse grupo, pois queriam que os trabalhadores tivessem aumento salarial (“Eles queriam um aumento porque não achavam justo trabalhar de ‘graça’”, Joana). Outros 8 também disseram que os desejos de salário eram importantes, mas o motivo da escolha estava centrado no que esses trabalhadores faziam, como nas greves (“Porque eles queriam mudar aquilo, queriam salários melhores e fizeram protestos para isso mudar”, Isolda). Dois estudantes justificaram que os trabalhadores pensavam no futuro (“queriam o que beneficiaria futuramente”, Joaquim; “na minha opinião parecia que eles queriam evoluir”, Inácio).

Catorze estudantes justificaram a escolha das ligas camponesas como progressistas. Destes, 10 afirmaram que elas eram progressistas porque queriam a expansão dos direitos dos trabalhadores rurais (“na fonte falava que eles queriam direitos dos trabalhadores rurais aumentado”, Nuno). Outros 3 estudantes afirmaram que ser a defesa da reforma agrária a justificativa para o enquadramento (“lutando pela defesa da reforma agrária”, Benedita; eu acho porque eles precisam de terra para

plantar; Almir). E 1 estudante afirmou que o motivo está em desejar algo que seria positivo para o futuro (*“eles queriam o que beneficiaria futuramente”, Joaquim*).

Entre os grupos que apresentaram os menores números de inclusão, 8 estudantes justificaram a inserção das associações de mulheres e grupos religiosos como progressistas. Para 5 deles, as justificativas se relacionaram à fonte, indicando oposição ao governo de Goulart como uma ameaça e a defesa dos valores tradicionais e religiosos (*“Porque queriam defender os valores tradicionais e religiosos do Brasil”, Rubem*). Três estudantes explicaram de forma distinta: uma afirma que esse grupo é progressista por entender que elas querem mudança (*Eu vejo mudança porque elas estão correndo atrás do direito da religião, Aracy*); outra se apoiou na propagação da fé às famílias (*“Porque elas queriam que a família soubesse mais sobre Deus”, Patrícia*); e por fim, outro estudante afirmou ser algo relativo aos direitos das mulheres (*“Como é uma manifestação de mulheres tem o direito e o dever de escolher”, Almir*).

As justificativas dos estudantes que incluíram os militares como progressistas foram diversas. Desses, dois pontuaram a justificativa como sendo o combate ao comunismo (*“Porque eles acreditavam que deveriam intervir ativamente na sociedade brasileira, especialmente para combater o comunismo”, Isaura*). E outros três justificaram por questões militares, como serem comandados pelos superiores ou por seguirem as normas e regras (*“É algo onde entra as normas e regras dos militares”, Almir*).

Quatro estudantes justificaram a classificação do PTB como progressista por apoiar os trabalhadores (*“pois apoiava os trabalhadores e queriam melhorar as condições do trabalho no Brasil”, Ícaro*). Sobre a inclusão da grande imprensa e dos empresários, 4 estudantes justificaram. Dois deles afirmaram que o motivo foram as críticas realizadas ao governo e os outros 2 justificaram pela ação dos institutos (*“Poque me chamou a atenção porque eles começaram a criticar proposta do governo”, Gilberto*; *“Porque ele foi criado para realizar pesquisas, mas também acabou produzindo livros, filmes e palestras”, Charles*). Um único estudante justificou a classificação da UDN como progressista, indicando a perspectiva de adotarem uma mudança política (*“Carlos Lacerda era a mudança política daquele momento”, Glauber*).

Já entre as justificativas dos grupos nomeados como conservadores, há quatro grupos que se destacam entre os mais votados. O primeiro é a associação de mulheres e grupos religiosos, com 24 respostas. Dessas, 17 se referiram ao fato de

as mulheres defenderem valores tradicionais (*“Porque elas achavam necessário DEFENDER os valores TRADICIONAIS e religiosos do Brasil, tudo indica que elas não queriam mudanças e sim manter a sociedade religiosa como estava”, Rita*). Outras 5 respostas também se referiam aos valores; contudo, os estudantes também se referiram ao fato de esse grupo ser contrário às propostas do governo (*“Porque são contra o governo e queriam defender a religião tradicional do Brasil”, Cora*). Em outras duas respostas, os estudantes se posicionaram sobre o assunto a partir da discordância em relação às intenções do grupo (*“Porque as mulheres acreditavam que deveria ser imposto o catolicismo no Brasil, quando cada um DEVE escolher sua própria religião, sem intervenção do governo”, Ícaro*).

Entre os 17 que nomearam os setores militares como mais conservadores, 9 estudantes justificaram que o motivo foi a crença deles de que precisavam intervir diretamente na sociedade brasileira, citando ou não o combate ao comunismo (*“eles acreditavam que deveriam intervir ativamente na sociedade brasileira, especialmente para combater o comunismo”, Clarissa*). Quatro estudantes afirmaram que o benefício da ação dos militares era próprio e não coletivo (*“porque o que eles queriam beneficiava só naquele momento”, Joaquim*; *“porque eles não procuram as melhorias para o país”, Lázaro*). Neste mesmo sentido, 2 afirmaram que eles não criaram nada, somente a Escola Superior de Guerra (*“Porque eles só fundaram a escola Superior de Guerra e não criaram mais nada”, Charles*). Uma estudante citou a influência dos Estados Unidos como fator de conservadorismo, e outra estudante afirmou que são conservadores por serem mais rígidos (*“Porque eu percebi que eles eram muito influenciados pelos Estados Unidos”, Dandara*; *“Militares são mais conservadores porque tem mais responsabilidades e são mais rígidos”, Nicete*).

Sobre a UDN, 11 justificativas foram elaboradas. Três argumentavam que o grupo era opositor do presidente Getúlio Vargas e, por isso, representava somente esse grupo e não todos (*“Defendia a sua própria ideia, pois nem todas as pessoas eram contra o partido de Getúlio Vargas, e por isso poderia exemplificar somente as pessoas opositoras”, Tarsila*). Outros 3 enfatizaram a relação com os meios de comunicação como justificativa (*“É bem conservador por manter os meios de comunicação”, Almir*). Outros dois deram ênfase nos grupos sociais que compunham a UDN (*“Porque incluía empresários, industriais, cafeicultores de São Paulo e grupos das camadas médias urbanas”, Lima*). Outros dois enfatizaram que a intencionalidade do grupo estava restrita aos seus próprios interesses (*“porque o que acho que eles*

não queriam muito, eles não queriam ajudar o povo”, Patrícia E três estudantes confundiram o partido com a oposição a Vargas, considerando o papel dele como importante em sua decisão (*“porque o partido era comandado pelo Getúlio Vargas e ele queria tudo do jeito dele”, Marie*)

A grande imprensa e os empresários foram mencionados em 8 justificativas. Desses, 4 estudantes justificaram que o grupo não queria mudanças, mas defendia a manutenção da ordem social (*“porque não queriam mudanças no país que as coisas fossem como há estavam e não lutavam por melhorias”, Ernesta*). Outros 3 afirmaram que eles eram críticos ao governo (*“porque eles não aceitam as propostas do governo”, Izabel*). E outro estudante afirmou que a defesa da imprensa não era algo complexo (*“por o problema ser focado na defesa da imprensa é algo simples”, Almir*).

Já sobre o PTB, houve 5 justificativas, e todas fizeram referência ou a Getúlio Vargas ou ao presidente João Goulart, relacionando-os com a ideia de manutenção de poder (*“queria manter o grupo de Vargas no poder”, Gael*; *“O partido de Getúlio Vargas era muito conservador”, Joana*).

Três estudantes justificaram a inserção do movimento estudantil no grupo dos conservadores sob a perspectiva de que eles não queriam mudanças radicais (*“buscava melhorias na educação pública, mas isso significa que eles queriam mudanças radicais”, Dulce*; *“parecia que eles só sabiam criticar e por isso não progrediam”, Inácio*).

Entre os que justificaram as ligas camponesas como conservadores, houve 4 respostas. Dois estudantes enfatizaram que eles eram conservadores por querer a expansão dos direitos dos trabalhadores (*“porque eles queriam a expansão dos direitos dos trabalhadores”, Wilson*). Já os outros 2 justificaram a escolha pelo fato de levarem as disputas do campo para a justiça (*“escolhi porque eles levaram os conflitos no campo para a justiça”, Gilberto*).

Dos que classificaram o movimento operário como conservador, 3 apresentaram justificativas. Uma delas foi pensada a partir do fato de deles se manifestarem pedindo melhores salários (*“Queriam reivindicar os salários melhores e por isso fizeram uma manifestação”, Rubem*), outros dois enfatizaram que os trabalhadores não queriam mudanças mais profundas (*“porque eles não querem mudar quase nada”, Aracy*).

4.4.1 Análise dos resultados: questionário multiperspectiva

Os dados da primeira pergunta apontam que, em sua maioria, os estudantes identificaram os diferentes grupos apresentados. Contudo, as intenções dos grupos não foram entendidas de forma ampla e profunda. Muitos estudantes manifestaram dificuldades em compreender, dentro das fontes, quais eram os objetivos de cada um dos grupos, mesmo aqueles grupos em que isso era mais explícito. Esses resultados apontam que alguns estudantes conseguem compreender os diferentes pontos de vista dos sujeitos históricos e seus grupos, compreendendo os aspectos pessoais envolvidos. Entretanto, esses aspectos não são percebidos por todos os estudantes, sendo, portanto, algo que precisa ser aprendido e aprofundado durante a aprendizagem histórica.

Pode-se inferir também, com base nos dados, que os estudantes tiveram mais facilidade em interpretar os perfis dos grupos sociais e mais dificuldade em interpretar os partidos políticos. Isso pode ter ocorrido devido à falta de experiência dos estudantes com o contexto partidário do Brasil no período, bem como à dificuldade de identificar sujeitos históricos políticos.

Sobre a segunda e a terceira pergunta, os estudantes elencaram como motivos para considerar os grupos progressistas os desejos de mudança nas condições materiais da vida, com a realização de manifestações sociais para a efetivação desse desejo, e a expectativa desses grupos em realizar mudanças que proporcionassem melhorias para o futuro. O acesso à educação, a defesa da escola pública, desejos de aumento salarial, expansão de direitos trabalhistas e reforma agrária foram considerados como elementos identificadores dos progressistas.

Além desses elementos, houve estudantes que justificaram como progressistas grupos que não são identificados pelos professores e historiadores dessa maneira. Entre as ideias apresentadas pelos estudantes estão: a oposição ao governo vigente, a defesa do direito de manifestação, os direitos das mulheres, desejos de mudança, seja no desejo de realizar algo, seja em uma mudança de pensamento, a organização social e a realização de ações de produção intelectual. Esses dados podem demonstrar que, ao interpretar o passado, os estudantes relacionaram os aspectos com sua vida presente, conectando elementos interpretativos de forma anacrônica, ao atribuir valores e conceitos que não pertenciam a esses grupos em seu contexto. Essa interpretação dos estudantes

possibilita uma compreensão inferencial mais voltada para sua visão sobre o presente do que sobre o passado, pois eles consideram os elementos anteriormente citados como relevantes em sua análise para os grupos. Isso expõe a necessidade de os estudantes identificarem e depois racionalizarem seu ponto de vista de forma efetiva, para uma formação histórica que integre as experiências do passado e a vida prática dos estudantes, seus pensamentos e forma de ver o mundo.

Já sobre a categorização dos estudantes em relação aos grupos conservadores, pode-se observar que, em sua maioria, eles apresentam ideias relacionadas à manutenção da ordem social e dos valores tradicionais como indícios de conservadorismo. Outro elemento importante foi a identificação da intervenção militar também como algo pertencente a este conjunto. Os estudantes também apresentaram ideias sobre as diferenças e os interesses sociais dos grupos, como quando justificam que as ideias defendidas pelo grupo não representavam “o povo”; outros, por sua vez, entenderam que o benefício de suas ações era restrito ao próprio grupo. Houve também uma dificuldade maior em identificar e justificar os grupos conservadores.

Diante disso, podemos compreender que os estudantes identificaram as intenções dos grupos progressistas como relacionadas às demandas coletivas e ao bem comum, enquanto os conservadores foram mais associados às questões de interesses de grupos específicos. A ideia de que eles entendem as questões do progressismo como mais generalizantes faz emergir a hipótese de que há uma relação subjetiva com a vida dos estudantes, pois as demandas da vida prática, como acesso à educação pública e salários maiores, por exemplo, podem refletir demandas dos próprios estudantes.

Os dados gerais desse questionário possibilitam a reflexão sobre a complexidade do pensamento histórico dos estudantes, pois mesmo com elementos restritos e sem conhecimento sobre o tema, eles conseguiram interpretar os elementos apresentados e as intencionalidades dos sujeitos. Além da relação com o presente apresentada pelos estudantes a partir das interpretações sobre as intenções dos sujeitos históricos, também foi observado que mesmo não orientados a expor sua opinião, os estudantes a manifestaram por diversas maneiras relacionando o passado ao presente e apontando discordâncias do modo de pensar dos sujeitos históricos. Ou seja, parte dos estudantes apresentaram espontaneamente um pensamento histórico de interpretação do passado a partir de seu ponto de vista no presente, enquanto

outros estudantes compreenderam as especificidades do modo de pensar dos grupos no passado e outros estudantes compreenderam esse passado, expondo a discordância ou a concordância com as ideias dos sujeitos históricos. Isso reflete a complexidade no modo como o pensamento histórico opera, relacionando o ponto de vista do sujeito que aprende com o ponto de vista dos sujeitos históricos no passado, compondo as múltiplas perspectivas históricas.

4.5 QUESTIONÁRIO CONTROVÉRSIAS

O questionário *controvérsias* foi respondido por 72 estudantes e contou com 3 perguntas. No dia da aplicação desse questionário, houve muitos estudantes faltantes devido ao frio intenso. A questão 1: “Para você, qual fonte ou fontes explicam melhor o que aconteceu sobre o fim do governo João Goulart? Por que você pensa isso?” O corpus de análise dessa pergunta contou com 71 respostas, pois 1 estava ilegível. As quantidades apresentadas na TABELA 10 mostram como os estudantes escolheram suas respostas.

TABELA 10 – QUESTIONÁRIO CONTROVÉRSIAS: PERGUNTA 1

Categoria	Interpretação	Quantidade
Fonte 1	Participação de vários setores	28
Duas fontes	--	13
Fonte 3	Estruturalista ou funcional	11
Fonte 2	Caráter preventivo do golpe	10
Fonte 4	Conjuntural, destacando a questão democrática	8
Fonte 5	Conspiratórias sobre o golpe	1
Excluída	--	-1
Total		71

FONTE: A autora (2024).

A fonte 1, que abordou a tentativa de desestabilização do governo e o papel de vários setores no golpe, contou com o maior número de menções, 28 entre os estudantes que escolheram apenas uma fonte como explicativa. Desses, 16 disseram que essa fonte explica melhor ou é mais direta, atribuindo a justificativa ao fato de terem entendido a fonte ou pela forma como o texto foi escrito (“A fonte 1 explica melhor porque eu consegui entender melhor o jeito que foi escrito”, Cora). Outros 7 estudantes especificaram que a fonte apresentou dados importantes sobre o apoio ao

presidente João Goulart (*“Fonte 1, porque o texto é muito objetivo e direto retratando o que realmente aconteceu em março de 1964, falando que mesmo com campanhas contra Goulart ele ainda era ‘favorito’ e que só saiu do cargo por causa do Golpe de Estado”, Gael*). Outros 5 estudantes mencionaram a apresentação de diferentes atores como justificativa para suas respostas de forma direta, citando os envolvidos (*“A fonte 1 explica melhor o que ocorreu porque fala que os civis ajudaram os empresários e que os estados unidos tiveram um papel ativo nas estratégias”, Cícero; “introduz antes do golpe, o que levou a ele e quem participou e ‘incentivou’ o golpe de 1964”, Patrícia*).

A fonte 2, que enfatizou o caráter preventivo do golpe, foi escolhida 10 vezes pelos estudantes, e 4 deles afirmaram que o texto foi escolhido por ser mais fácil de entender (*“Acho que o 2 ela [fonte] explica melhor e tem palavras mais fáceis de entender”, Xavier*). Para 1 estudante a escolha foi realizada pela explicação causal apresentada pelo autor (*“A fonte 2 porque explica o que causou esse golpe de estado no Brasil”, Charles*). Outros 4 mencionam diretamente as causas desse conflito nas tensões sociais existentes no período (*“A fonte 2 no meu ponto de vista o João Goulart as reformas que ele queria fazer nunca foram implementadas”, Wilson*).

A fonte 3, com interpretação estruturalista ou funcional, foi mencionada pelos estudantes 11 vezes. Desses, 7 indicaram que o texto era o mais fácil de compreender por ser mais explicativo (*A fonte 3 porque está mais resumido e explicativo e pequeno, mais fácil de compreender”, Dandara*). As outras 4 respostas foram justificadas com trechos do texto, enfatizando que as pessoas comuns passaram a fazer parte do governo no período (*“fonte 3, porque o Brasil começou a transformar em um país industrial pode ser representada pela ‘política de massa’ isso significa que ao invés de seguir a política tradicional dos partidos, que as organizações políticas que envolvia mais as pessoas comuns”, Estevão*).

A fonte 4, que destacou a interpretação conjuntural, enfatizando a questão democrática, foi apresentada em 8 respostas. Quatro estudantes disseram que o texto era mais fácil de compreender, o exemplo a seguir mostra que, além de ser mais fácil, o estudante Rui compreendeu que a explicação é mais ampla, o que se justifica porque o autor apresenta uma visão conjuntural do período (*“A fonte 4 explica de forma mais ampla o que aconteceu, as outras explicam coisas mais específicas”, Rui*). Os outros quatro estudantes, argumentaram que a fonte apresentou o conflito entre

grupos de esquerda e direita (*“A fonte 4. Desde janeiro de 1963 quando recuperou seus poderes houve muitos conflitos entre grupos esquerda e direita”, Patrícia*).

Uma única estudante apresentou a fonte 5 como a única fonte que explica melhor o que aconteceu. Esta fonte apresentou a interpretação conspiratória sobre o golpe. A justificativa dada pela estudante foi que a fonte explicava melhor e com mais informações (*“Fonte 5, pois explica melhor o que aconteceu de uma maneira mais clara e com mais informações”, Núbia*).

Além dessas explicações, 13 estudantes apresentaram mais de uma fonte como explicação sobre o período. Quatro estudantes apontaram que as fontes 1 e 2 explicavam melhor sobre o que aconteceu, e um deles pontuou que as duas explicações falavam sobre como foi o golpe e como começou (*“A fonte 1 fala como foi o golpe, a fonte 2 fala sobre o que João Goulart queria fazer e como começou o golpe”, Nuno*).

Quatro estudantes escolheram as fontes 1 e 4. Desses, dois afirmaram que os textos explicam melhor, e dois apontaram fatores diferentes: Euclides mencionou a facilidade da fonte 1 e o papel dos grupos de direita na fonte 4 (*“Fonte 1 porque explica melhor o que aconteceu no golpe de 1964. Fonte 4 porque ela fala que não era mais da mudança econômica e porque estavam com medo de perder sus privilégios”, Euclides*). A estudante Elenice, por sua vez, apontou os trechos dos textos com a ideia central dos dois autores: a desestabilização sofrida por Goulart e os conflitos que levaram ao desmantelamento da democracia.

Mais 2 estudantes apontaram as fontes 1 e 5 em suas justificativas. Ícaro justificou que os textos possuíam mais informações, e a estudante Clarissa afirmou que a fonte 1 detalha o golpe de estado de 1964 e a fonte 5 aborda o período desde 1960.

Três estudantes fizeram combinações únicas. Valter afirmou que as fontes 2 e 4 explicavam melhor, por falar sobre João Goulart e o que ele tentou fazer (*“Fonte 2 e 4, fala sobre o governo de João Goulart ele foi muito importante para o Brasil ele fazia reforma para o Brasil e o governo ele também estava tentando arrumar os conflitos das pessoas”, Valter*). Ernesta afirmou que as fontes 2 e 5 explicavam melhor o período porque englobavam questões internas e externas do contexto (*“Fonte 2 e 5, pois constam não apenas o ponto de vista analisado dentro do país mas também por fora, visto que os Estados Unidos e outros países latinos também tiveram envolvimento no golpe de Estado por essa razão de interesses econômicos”, Ernesta*).

Por fim, a estudante Hebe escolheu as fontes 3 e 4, englobando explicações sociais e econômicas (*“Fontes 3 e 4 explica de um modo geral as etapas do golpe de 1964, mostrando os impactos na população e na economia do país,” Hebe*).

A segunda pergunta realizada neste questionário foi “Escolha uma ou mais explicações dos historiadores e construa a sua própria explicação sobre o que ocorreu em março de 1964.” Ao todo, o *corpus* de análise dessa pergunta foi de 68 respostas, pois 1 estava ilegível. As quantidades apresentadas na TABELA 11 mostram em quais fontes os estudantes se basearam para construir sua explicação.

A maioria dos estudantes copiou trechos de um ou mais autores para construir sua explicação sobre o que aconteceu em março de 1964. A maior parte dos estudantes baseou-se na fonte 1 para construir sua resposta. Essa fonte tinha como foco a argumentação sobre a tentativa de desestabilização realizada contra o governo Goulart (*“O presidente João Goulart era um cara muito apoiado pelas mídias e os militares por algum motivo queria derrubar o seu poder fazem falsas propagandas políticas porém viram que não estava funcionando daí iniciaram os golpes políticos”, Wilson*).

TABELA 11 – QUESTIONÁRIO CONTROVÉRSIAS: PERGUNTA 2

Categoria	Interpretação	Quantidade
Fonte 1	Participação de vários setores	36
Usou mais que uma fonte	--	11
Fonte 3	Estruturalista ou funcional	9
Fonte 4	Conjuntural, destacando a questão democrática	8
Fonte 2	Caráter preventivo do golpe	4
Fonte 5	Conspiratórias sobre o golpe	0
Excluídas	--	-3
Total		68

FONTE: A autora (2024).

A fonte 2 baseou a explicação de 4 estudantes e tinha como foco enfatizar o caráter preventivo do golpe militar de 1964 (*“Em 1964 consideraram que João Goulart era comunista mais não era, mais os militares tiraram ele do poder por acharem ele comunista isso consta no texto 2 que os militares impuseram o país uma nova ordem política com características cada vez militarizada”, Xavier*).

A fonte 3 contou com 9 explicações e apresentava uma interpretação estruturalista sobre o período e que se encerrou com o golpe de 1964 (*“A derrubada*

do governo contou com a participação decisiva das forças armadas, que, a partir de meados de abril de 1964, impuseram ao país uma ordem política com características cada vez mais militarizadas”, Darcy).

A fonte 4 apresentou as visões conjunturais, com destaque para a questão da democracia, e contou com 8 explicações dos estudantes como o exemplo a seguir:

Janeiro de 1963 quando o João Goulart recuperou seus poderes, aconteceu muitos conflitos entre o grupo da esquerda e o da direita, no começo de março de 1964 a estratégia mudou um confronto para direita que o grupo da direita ficou com medo de perder seus privilégios e realizaram um golpe militar (Charles).

Já a fonte 5 contava com explicações conspiratórias sobre o golpe de 1964 e não contou com nenhuma explicação exclusiva, mas fez parte, com outras fontes das respostas dos estudantes que uniram elementos de diferentes autores. O exemplo a seguir é um destes casos em que a estudantes uniu as fontes trechos de todas as fontes:

Em 1964, a época que o Brasil começa a se tornar um país mais industrial, eles chamavam de “política de massas”. O governo de João Goulart tentou melhorar a economia do Brasil e tentou encontrar soluções para os conflitos e tensões sociais que surgiram após o desenvolvimento do país. É correto chamar o golpe de estado de 1964 de “civil-militar” pois ele foi realizado por civis também. Os Estados Unidos tiveram responsabilidade e sustentação de muitas ditaduras em vários países da América Latina (Marie).

A terceira e última pergunta questionou os estudantes sobre como explicam as diferentes interpretações dos historiadores a partir das fontes apresentadas. Todos os estudantes responderam, mas foram excluídas da análise 3 justificativas por estarem ilegíveis. Os estudantes poderiam marcar mais de uma opção, por isso a relação quantitativa das respostas, presente na TABELA 12, foi separada em mais categorias além das opções de resposta.

Falando primeiro sobre os aspectos subjetivos relacionados às diferentes interpretações históricas, nenhum estudante mencionou que o motivo para os historiadores terem diferentes pontos de vista seja o fato de terem *preconceitos com outros grupos*. Em sua maioria, os estudantes atribuíram à existência de diferentes perspectivas historiográficas ao fato que os historiadores *possuem opiniões diferentes*. Ao todo, foram marcadas 34 vezes essa opção, sendo que, dessas, 22 estudantes marcaram apenas essa opção. Entre esses, 8 não justificaram com base

nas fontes, mas expuseram o seu modo de pensar. Os estudantes utilizaram frases pontuando as diferentes opiniões e os diferentes pontos de vista, para justificar a subjetividade na explicação historiográfica (*“Eles têm opiniões diferentes e de certo modo assim como a opinião, um jeito de explicar também”, Cora*).

TABELA 12 – QUESTIONÁRIO CONTROVÉRSIAS: PERGUNTA 3

Categoria	Quantidade
Possuem opiniões diferentes	22
Aspectos subjetivos e objetivos	11
Mais que um aspecto objetivo	8
Utilizaram métodos de análise diferentes	8
Interpretam o passado com base em diferentes conceitos	7
Utilizaram fontes históricas diferentes	5
Possuem preferências pessoais diferentes	3
Mais que um aspecto subjetivo	2
Selecionaram o tema de sua pesquisa de forma diferente	2
Possuem preconceitos com outros grupos	0
Excluídas	-3
Total	68

FONTE: A autora (2024).

Outro estudante realizou um argumento diferente, afirmando que a subjetividade das opiniões dos historiadores tinha como causa sua opinião política sobre o governo de João Goulart (*“Porque eles tiveram opiniões diferentes cada um tinha o seu voto uma queria esse homem e outros não queria esse homem e uns achava que era golpe outros achava que era revolução”, Glauber*). Nesta mesma ideia, a estudante Isolda apresentou uma justificativa complexa, indicando que a opinião dos autores está relacionada com a forma como cada um descreveu a tentativa do governo Goulart de governar:

Cada um tinha uma opinião diferente no texto 2 ele se percebe que ele por um lado apoiou “O governo de João Goulart tentou, por um lado, melhorar a economia do Brasil e, por outro, encontrar soluções para os graves conflitos e tensões sociais”. Na fonte 4 parece foi uma opinião diferente “quando João Goulart recuperou seus poderes, houve muitos conflitos entre grupos de esquerda e de direita”, para ele parecia ser uma fase ruim (Isolda).

Outro estudante compreendeu que os historiadores possuem diferentes opiniões sobre os motivos do golpe, devido à forma como explicaram o acontecimento:

Na fonte 4 as justificativas do golpe de estado de Caio Toledo era que os empresários ricos perderiam seus direitos e por isso queriam Goulart fora. Na fonte 2 o motivo que levou ao golpe de estado foi os 'falsos' e demorados projetos de Goulart que nunca foram para frente (Gael).

Os outros estudantes justificaram com base nos textos. Destacamos a dificuldade dos estudantes em compreender os conflitos entre os grupos no contexto, pois essa questão suscitou a ideia de que esses historiadores teriam diferentes opiniões, como exemplificado na justificativa de Leopoldo:

Texto 1 fala que a igreja católica apoiava 70% de algumas capitais. No texto 2 fala que o governo Goulart tentou, por outro lado melhorar a economia do Brasil e outra encontra soluções para os graves conflitos e tensões sociais que surgiram após o período de desenvolvimento do país (Leopoldo).

Entre os estudantes que apontaram que os historiadores *possuem preferências pessoais diferentes*, somente 3 marcaram apenas esta opção. Sendo que dois deles apresentaram justificativas ilegíveis. A resposta de Juscelino foi a única deste grupo e não indicou explicitamente o que justifica essa escolha (*“porque cada um foi escrito de maneira diferente cada um com sua preferência”, Juscelino*).

Sobre os aspectos objetivos, os estudantes que marcaram apenas uma opção justificaram, em sua maioria, que os historiadores *utilizaram métodos de análise diferentes*. Embora os trechos não especificassem em quais fontes cada historiador pesquisou nem seus métodos de análise, os estudantes fizeram inferências sobre a questão, destacando que uma das explicações para as diferentes perspectivas poderia ser explicada através dos recortes temáticos e, conseqüentemente, a opção por diferentes métodos de análise. Um exemplo dessa justificativa é o trecho abaixo:

Acho que utilizaram métodos de análises diferentes porque cada texto tem uma história diferente, ideia diferente em cada um dos textos. Texto 1 “Por um lado, a imprensa, a Igreja Católica e parte da classe média, além dos empresários, apoiaram a queda de Goulart.” Texto 2: “O governo de João Goulart tentou, por um lado, melhorar a economia do Brasil e, por outro, encontrar soluções” Texto 3: A época em que o Brasil começou a se transformar em um país mais industrial pode ser representada pela “política de massas”. Texto 4 “No comício de 13 de março de 1964, a estratégia mudou para um confronto direto.” Texto 5: A partir de 1960, as Forças Armadas na América Latina começaram a intervir mais na política dos países dessa região, como Argentina, Equador e Brasil” (Benedita).

Outra justificativa apontou que os historiadores possuem formas de análise diferentes e, por isso, surgem diferentes interpretações (*“acredito que os historiadores têm formas diferentes de analisar uma fonte histórica ou um fato e claro interpretações diferentes”, Paulo*).

Já a opção *interpretam o passado com base em diferentes conceitos* foi assinalada pelos estudantes de forma única 7 vezes. Desses, houve estudantes que apontaram os aspectos que diferenciavam os textos dos historiadores, sem argumentar especificamente sobre o uso de conceitos:

No texto 1, eles apresentam a porcentagem das pessoas que apoiava João Goulart. No texto 2, eles colocam as soluções que Goulart toma sobre as greves e conflitos e tensões. No texto 3, fala-se sobre quando o Brasil começa a se tornar um país mais industrial. No texto 4, Goulart recupera seus poderes, mas com isso houve muitos conflitos entre grupos de esquerda e direita. No texto 5, apresenta a responsabilidade que os Estados Unidos teve ao apoiarem os grupos políticos que era favoráveis aos seus interesses econômicos (Marie).

Ainda neste bloco de respostas, muitos estudantes justificaram a escolha atribuindo outros aspectos objetivos e subjetivos. Acredita-se que essa opção tenha ocorrido devido à presença da palavra "interpretam" na resposta. Dessa forma, os estudantes não observaram os conceitos em si, mas sim a questão das interpretações dos historiadores. Como exemplo desse caso, os estudantes apontaram o papel da interpretação aliado aos aspectos objetivos e subjetivos, destacando o uso de diferentes fontes (*“Porque cada um se baseia em um passado diferentes, eles interpretam diferente, pesquisaram em fontes diferentes. Acho que cada um vê o passado ‘diferente’. A opinião diferente muda o texto também”, Joana; “porque eles têm pensamentos diferentes e pensamento políticos também”, Wilson*).

No conjunto de respostas sobre a utilização de fontes históricas diferentes, um estudante conseguiu justificar a escolha, atribuindo as diferenças entre os textos historiográficos aos vestígios utilizados pelos historiadores (*“Eu escolhi utilizavam “fontes históricas diferentes” porque o conceito do historiador escrever um texto utilizando diferentes fontes aí cada um pegou uma fonte diferente só com o mesmo conceito”, Charles*). Já outra estudante respondeu que cada um teria uma versão diferente, por pesquisaram aspectos diferentes do período:

Eles conta uma versão diferente porque cada fonte tem sua versão pesquisada na época, por exemplo fonte 1 conta mais sobre o golpe dos militares e como foi, fonte 2 conta como foi o governo de João Goulart e que a economia era ruim na época, fonte 3 conta como foi antes do governo de João Goulart, fonte 4 conta sobre a estratégia de João para estragar o governo... e a fonte 5 conta sobre o Estados Unidos que tiveram responsabilidade ao apoiar os grupos políticos que eram mais favoráveis, (Elenice)

Por fim, a última categoria com respostas únicas é dos estudantes que marcaram a opção *selecionaram o tema de sua pesquisa de forma diferente*. Entre as duas respostas realizadas, uma reafirma os aspectos metodológicos dos historiadores (*“Os historiadores tem diferentes interpretações porque eles selecionam diferentes temas históricos em suas pesquisas”, Rita*). Já a outra estudante exemplifica que cada fonte historiográfica apresenta um tema diferente (*“O texto 2 fala da forma do governo e o 5 da forma internacional”, Glória*).

Entre os estudantes que marcaram mais de uma opção de resposta, dois optaram por marcar mais de uma alternativa, correspondendo *apenas aos aspectos subjetivos*: as preferências pessoais e as opiniões diferentes. Os dois estudantes justificaram que os textos são diferentes pois cada um tem sua própria opinião, enfatizando acontecimentos diferentes. Oito estudantes por sua vez, optaram *apenas por aspectos objetivos*. Caetano por exemplo, optou por três opções: conceitos, métodos e fontes históricas e justificou dizendo: *“No texto 3 o historiador fala sobre política de massa, mostrando que usaram fontes diferentes. O texto 2 e 4 são parecidos mas com conceitos diferentes, e com análises diferentes”*. Já o estudante Rui escolheu os conceitos e os temas justificando que *“eles usam temas diferentes, por exemplo, na fonte 1 o historiador fala sobre quem apoiava o Goulart e na 5 conta sobre as interferências de outros países na Ditadura Militar”*.

Entre os 11 estudantes que selecionaram aspectos objetivos e subjetivos, 7 deles assinalaram um aspecto de cada componente, sendo estes: temas e opiniões; métodos e opiniões; fontes e opiniões; e, temas e preferências pessoais. As justificativas versaram em afirmar que os dois aspectos estavam presentes nos textos, como, por exemplo, o fato de usarem diferentes métodos e possuírem opiniões diferentes (*“Eu acho que podem pesquisar de formas diferentes e também opiniões diferentes os textos 1 e 2 são diferentes, outras opiniões”, Cícero*).

Os outros 4 estudantes deste grupo não assinalaram um elemento de cada, mas três opções, sendo que 3 estudantes optaram por duas alternativas objetivas e

uma subjetiva e 1 única estudante fez o contrário. No primeiro caso, os estudantes selecionaram os aspectos da interpretação, métodos e opiniões diferentes e justificaram afirmando que os dois aspectos estavam presentes nos textos (*“pois em certos textos o foco da narrativa era diferente, sendo alguns que falavam da participação e interesses de certos países de fora, falam dos mesmos pontos de jeitos diferentes ou com alterações”*, Ernesta.) No segundo caso, a estudante marcou as opções de interpretação, preferências pessoais e opiniões diferentes. A justificativa da estudante foi que eles usaram diferentes perspectivas e opiniões, ainda que estivessem falando sobre o mesmo tema.

Ao todo, 30 estudantes deram ênfase aos aspectos objetivos ao analisar as diferentes interpretações históricas, enquanto 27 privilegiaram os aspectos subjetivos. Outros 11 estudantes optaram por elementos de ambos os grupos, relacionando-os.

4.5.1 Análise dos resultados: questionário controvérsias

Os dados apresentados sobre a pergunta 1 indicam que os estudantes preferiram a Fonte 1 por dois motivos principais: a forma do texto e a apresentação de fontes primárias. Sobre a questão da forma, há algo relevante a ser pensado, pois dos 5 textos apresentados, somente esse foi criado para o público geral, os outros são textos historiográficos escritos para a divulgação dos resultados de pesquisas acadêmicas. O segundo ponto destacado pelos estudantes foi a apresentação dos dados estatísticos sobre a provação de Goulart. Podemos inferir que essa indicação foi importante para os estudantes, pois a apresentação de evidências diretas sobre esse passado deu força à argumentação do autor, diferente dos outros trechos selecionados que não privilegiaram esse aspecto.

Ainda que o trabalho com diferentes interpretações historiográficas seja um desafio para a aprendizagem histórica, os dados apontam que alguns estudantes conseguiram compreender a essência dos argumentos adotados pelos historiadores, pois justificaram a sua escolha com base nesses argumentos. Por exemplo, a fonte 1 tinha como objetivo apresentar a ideia de que o golpe de 1964 foi articulado com base em uma campanha de desestabilização do governo, e alguns estudantes compreenderam isso, dando ênfase aos diferentes grupos envolvidos nesse contexto. A fonte 2 apresentou a ideia de que o golpe teve um caráter preventivo, o que também foi observado por alguns estudantes quando eles enfatizaram as tensões sociais

existentes no período. A fonte 3 apresentou a ideia estruturalista sobre o golpe de 1964, explicação também notada pelos estudantes que justificaram o contexto pela adoção da “política de massas”. A fonte 4 expôs uma visão conjuntural, com destaque para a democracia, o que foi notado por alguns estudantes em sua justificativa ao abordar os conflitos entre os grupos de esquerda e direita. Por fim a fonte 5 buscou apresentar uma visão conspiratória sobre o golpe de 1964, o que também foi notado por uma estudante, ao enfatizar o papel dos Estados Unidos no contexto.

Houve dificuldade por parte de alguns estudantes em compreender que as fontes falavam sobre um contexto mais abrangente, em uma ideia de longa duração, enquanto outras análises pontuavam questões conjunturais e de eventos. Porém, entre os estudantes também houve a formação de pensamentos complexos a partir das fontes indicadas com a identificação de diferentes interpretações para as causas do Golpe de 1964.

Os indícios das escolhas dos estudantes sobre a fonte que explica melhor o que aconteceu em março de 1964 apontam que ter realizado o questionário multiperspectivado pode ter colaborado para a escolha da fonte 1, que apresenta diferentes grupos como participantes do contexto. Uma inferência emerge dos dados desse questionário: a apresentação de multiperspectivas dos sujeitos históricos, poderia, portanto, influenciar a escolha da narrativa historiográfica que faz sentido aos acontecimentos do passado, ou seja, com base no que se conhece sobre os sujeitos e grupos históricos que viveram e atuaram em um contexto. É preciso que se teste novamente, invertendo a ordem dos questionários, primeiro com a perspectiva dos historiadores e depois com as perspectivas dos grupos, para verificar a relação entre os fatores e se eles se alteram.

Sabe-se que não foram dados elementos suficientes nas fontes para que os estudantes pudessem responder de forma categórica às alternativas da questão 3. Entretanto, a ideia não era que os estudantes identificassem nas fontes esses elementos, mas sim compreender como eles pensam e inferem uma resposta à pergunta sobre o porquê os historiadores divergem. Ainda que as fontes historiográficas sejam um recorte das obras dos seus autores, os dados apontam que os estudantes conseguiram interpretar as fontes historiográficas e atribuir a elas as características objetivas e subjetivas presentes no conhecimento histórico de forma quase equivalente. Ou seja, com uma pequena vantagem, os estudantes pontuaram que as diferentes perspectivas historiográficas são causadas por questões

relacionadas ao método de trabalho do historiador tal qual apontadas por Chapman (2018) e Walsh (1978), como a limitação material dos vestígios, a seleção temática e/ou das fontes realizada pelos historiadores e ainda o método utilizado na análise das fontes.

Por outro lado, quando se observam os números absolutos e não as macrocategorias (objetividade e subjetividade), os estudantes atribuíram a possibilidade de existência de diferentes interpretações à inclinação pessoal, ou seja, às questões de natureza particular dos historiadores. Isso demonstra que esse elemento é considerado pelos estudantes como um fator de grande influência nas narrativas historiográficas.

Outros estudantes conseguiram observar aspectos objetivos e subjetivos no conhecimento histórico, indicando que são capazes de compreender ambos os aspectos desse tipo de conhecimento. Nesse sentido, é relevante pontuar que, ainda que os professores indiquem não trabalhar com as controvérsias em sala de aula, grande parte dos estudantes as compreendeu, conseguiu construir explicações que agrupavam diferentes pontos de vista e, por fim, refletiu sobre possíveis motivos para essas discordâncias.

4.6 A MULTIPERSPECTIVIDADE NO PENSAMENTO HISTÓRICO DOS JOVENS

Os resultados desta pesquisa indicam que os estudantes reconheceram o ponto de vista dos sujeitos contemporâneos apresentados na problematização, assim como dos sujeitos históricos trabalhados na abordagem da multiperspectividade. Contudo, os dados também demonstram que é necessário que os estudantes pensem e elaborem sobre o ponto de vista dos sujeitos históricos e contemporâneos, além de considerar o próprio ponto de vista. Isso porque, quando os estudantes apresentaram tanto o ponto de vista alheio quanto o próprio, houve a formulação de argumentos mais complexos.

Ademais, destaca-se a importância da inclusão do ponto de vista dos estudantes no processo de aprendizagem. Esse aspecto surgiu de maneira espontânea durante as atividades, evidenciando a relevância do elemento subjetivo da vida prática dos alunos e de suas formas de pensar na dinâmica da aprendizagem histórica. A síntese dos resultados desta pesquisa foi organizada no QUADRO 19.

QUADRO 19 – SÍNTESE DOS RESULTADOS DA PESQUISA COM OS JOVENS ESTUDANTES

	Problematização	Multiperspectividade	Controvérsia
Pergunta 1	<ul style="list-style-type: none"> • As respostas dos estudantes variaram entre o reconhecimento do ponto de vista do outro, do próprio ponto de vista ou de ambos. • Quando houve o reconhecimento da subjetividade tanto do outro quanto de si mesmo, foram apresentados argumentos mais complexos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maior reconhecimento do ponto de vista dos grupos sociais do que dos grupos políticos; • Dificuldades em compreender as intencionalidades dos grupos a partir das fontes apresentadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha por fonte que apresentava argumentação com dados diretos, pensada para grande público e com apresentação de diferentes grupos; • Compreensão da essência dos argumentos historiográficos.
Pergunta 2	<ul style="list-style-type: none"> • Desconhecimento e conhecimento nominal sobre o tema foram majoritários; • Entre os que conheciam bem e razoavelmente, aspectos de desumanização foram mais lembrados; • Estudantes ainda não haviam aprendido formalmente sobre o tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizações, em sua maioria, dos grupos como são definidos socialmente e historicamente; • Destaque de elementos anacrônicos e subjetivos em algumas respostas; • Elementos sobre defesa da educação e melhores condições de trabalho foram identificados como progressistas; manutenção da ordem social e valores tradicionais forma identificados como conservadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manutenção da escolha da fonte para argumentação própria; • Argumentações foram em sua maioria baseadas nas fontes; • Dificuldade de compreensão dos eventos na longa duração e conjunturais; aspectos de curta duração foram mais bem compreendidos.
Pergunta 3	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos democráticos foram defendidos enfatizando a liberdade, direitos e participação popular; • Aspectos de autoritários foram defendidos como benéficos para a sociedade, como rigidez e respeito pelas leis; • Perspectivação do futuro é um elemento importante da orientação e que instiga os estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de aspectos das fontes para fundamentação do argumento; • Manifestação espontânea do próprio ponto de vista; • Aspectos sobre demandas da vida prática dos estudantes; 	<ul style="list-style-type: none"> • Divergências historiográficas foram justificadas em sua maioria pelas diferentes opiniões dos historiadores, enfatizando a subjetividade histórica; • Aspectos metodológicos também foram reconhecidos como motivadores de diferenças historiográficas; • Houve o reconhecimento de aspectos objetivos e subjetivos no conhecimento histórico por alguns estudantes.

FONTE: A autora (2024).

Assim como são fundamentais para a constituição da história como ciência, os aspectos da subjetividade também se manifestam no pensamento histórico dos

jovens estudantes. A pesquisa indicou a possibilidade de incluir esses aspectos no processo de aprendizagem histórica, permitindo a elaboração de novos sentidos e significados para o passado em relação ao presente e na construção de perspectivas para o futuro. Essa inclusão, no entanto, deve ocorrer sem perder de vista os elementos que fundamentam a História como ciência em sua aprendizagem no contexto escolar.

5 FUNÇÕES DE ORIENTAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] o tempo referido à experiência é interpretado de modo a poder ser inserido na perspectiva de orientação do agir e do sofrer humanos, ou ao menos a ser relacionado a ela.” (Rüsen, 2015, p. 82)

A última parte desta tese corresponde ao passo final da matriz do pensamento e da ciência histórica de Rüsen (2015). A etapa *funções de orientação* encerra o ciclo iniciado com as carências de orientação, seguido das fundamentações teóricas e metodológicas da investigação, bem como da apresentação e análise dos resultados obtidos. Este é o momento de retorno à vida prática após as etapas científicas, em que os resultados anteriores se inserem na orientação existencial humana, de forma externa, em sua relação com o mundo, e de forma interna, em sua relação com a identidade. Por isso, neste capítulo final, apresento uma síntese dos principais resultados e contribuições desta investigação, as sugestões para futuras pesquisas e algumas considerações pessoais e profissionais sobre o encerramento deste processo.

O objetivo geral desta tese foi compreender *como os elementos da multiperspectividade são constitutivos da aprendizagem histórica, a partir da investigação de como estão presentes no pensamento histórico de jovens estudantes*. Para isso, foi realizado um diálogo com autores da Teoria e da Filosofia da História. Em seguida, foram utilizados elementos da pesquisa-ação e da Aula-Histórica na construção de questionários aplicados a jovens estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, buscou-se compreender os elementos da multiperspectividade em entrevistas com professores de história e também na Base Nacional Comum Curricular.

A análise dos dados dessa investigação permite concluir que os estudantes apresentam pensamentos e justificativas mais complexas quando relacionam seu ponto de vista com o de outro grupo. Quando pautados por apenas um ponto de vista — seja o próprio ou o de outra pessoa —, há uma tendência às justificativas subjetivas. Os indícios apontam que pensamentos mais complexos decorrem da compreensão da própria subjetividade aliada à compreensão do ponto de vista do outro.

Sobre as interpretações das experiências dos sujeitos históricos, em sua maioria os compreenderam de forma autônoma quem eram os grupos apresentados e suas intencionalidades. Sendo que majoritariamente os estudantes utilizaram

elementos das fontes. Os aspectos pessoais dos grupos envolvidos foram compreendidos, mas não de forma homogênea e mesmo não sendo questionados sobre seu ponto de vista, alguns estudantes o apresentaram espontaneamente ao lidar com as perspectivas dos sujeitos históricos, o que apresenta a relação da subjetividade na aprendizagem histórica.

Sobre as interpretações das controvérsias, houve mais dificuldades por parte dos estudantes. Contudo, um dado importante é que a maioria deles escolheu como melhor explicação aquela que apresentou nominalmente os grupos identificados no questionário anterior, demonstrando a relação entre a aprendizagem histórica multiperspectivada e as explicações históricas. Outro destaque é que alguns estudantes conseguiram compreender, em essência, os argumentos dos historiadores, enfatizando esses aspectos em suas respostas. Isso indica que existe um caminho possível para a aprendizagem sobre as controvérsias na escola básica. No entanto, os dados apontam que essa aprendizagem precisa aliar os dois aspectos da natureza histórica: o objetivo e o subjetivo. Isso ocorre porque os estudantes identificaram que as interpretações históricas decorrem de ambas as possibilidades, atribuindo aos aspectos de opinião a explicação para as diversas narrativas historiográficas.

A análise dos dados sobre como os professores lidam com os diferentes pontos de vista dos seus estudantes durante as aulas de história constatou que não há a prática de trabalhar com as diferentes perspectivas dos historiadores. Os dados também apontam que as dificuldades dos professores em lidar com a multiperspectiva estão relacionadas às suas preferências temáticas, corroborando os achados de Wansink et al. (2018). Os professores associam as múltiplas perspectivas principalmente a temáticas contemporâneas e políticas, nas quais afirmam ter maior engajamento com a relação passado/presente.

A BNCC, por sua vez, apresenta um currículo focado em conteúdos que não se baseia nos elementos específicos da ciência histórica e de sua didática, mas sim em aspectos generalizadores da cognição para todas as áreas científicas. Por esse motivo, deixa de apresentar a relação da História com a dimensão social e individual; o sentido estabelecido entre passado, presente e futuro; e a relação específica da aprendizagem dos aspectos que fundamentam a história como ciência, sua metódica.

Nesta tese, também foi apresentada uma síntese de elementos do conhecimento histórico, como o ponto de vista, a interpretação e a

multiperspectividade, para compreender como eles se apresentam à aprendizagem histórica, seguindo o princípio da Didática da História que fundamenta a aprendizagem histórica em sua ciência de referência.

Como forma de organização desse conhecimento, foram elaborados esquemas para a interpretação no pensamento histórico, diferenciando a interpretação temporal da interpretação metódica, pois são etapas distintas da lida com a experiência histórica. Respectivamente, uma corresponde à ida ao passado para suprir as carências de orientação, determinando, como resultado, a orientação da vida prática; a outra corresponde à forma de responder a uma pergunta de pesquisa, resultando na elaboração do conhecimento histórico. A proposta de integração das duas operações interpretativas para a aprendizagem histórica possibilita lidar com as questões de natureza subjetiva dos estudantes em relação ao conhecimento científico histórico, propondo, como resultado, a formação de um pensamento histórico científico com orientação temporal. Nessa forma de interpretar e integrar o ponto de vista dos estudantes, somaram-se as questões de multiperspectividade e das controvérsias, propondo um esquema que une os pontos de vista dos estudantes aos dos historiadores e/ou sujeitos históricos.

Por fim, para explicar e sintetizar os três elementos da perspectividade histórica, foi construído um quadro-síntese de elementos teóricos e metodológicos da multiperspectividade para a aprendizagem histórica. Este quadro busca apresentar aspectos objetivos e subjetivos de cada uma das três formas de perspectiva histórica, com possibilidades orientativas para a aprendizagem histórica. Contudo, houve a preocupação de limitar os tipos de fundamentos propostos para a aprendizagem histórica com as múltiplas perspectivas, para não perder a validade do conhecimento histórico nem uniformizar ou equiparar saberes históricos de naturezas distintas. Além disso, houve também a preocupação de balizar o conhecimento histórico não apenas na abertura das diferenças culturais que a multiperspectividade proporciona, mas na inclusão de um elemento norteador para todos: a dignidade humana, limitando a aceitação das diferentes interpretações históricas a esse critério (Rüsen, 2015; 2017). As múltiplas perspectivas não representam algum tipo de permissividade na desumanização do outro ou uma indiferença aos princípios que regem o ofício historiográfico; todo e qualquer conhecimento histórico deve ser submetido ao princípio da dignidade humana e ao método historiográfico.

Deste modo, defende-se que o pensamento histórico é articulado pela memória, com a experiência do passado, a interpretação do presente e a perspectiva de futuro. A interpretação do passado dá sentido à experiência humana no tempo, proporcionando continuidade e reafirmação das identidades ao longo da mudança temporal. O ato de narrar o passado é, portanto, articulado com a subjetividade dos narradores e, no modo científico, confrontado com os pressupostos da ciência histórica.

Por isso, concorda-se com a afirmação de Wansink et al. (2018): a multiperspectividade é um elemento epistemológico da História e não somente uma questão de diversidade. Sendo parte constitutiva do conhecimento histórico devido ao caráter narrativo dessa ciência e, portanto, parte integrante da aprendizagem histórica, a multiperspectividade deve ser entendida e inserida como princípio metodológico das aulas de história (Rüsen, 2012).

Para o ensino de história, a multiperspectividade se manifesta no pensamento histórico dos estudantes por meio da articulação entre sua subjetividade e o conhecimento histórico, através de três tipos de relação: com as experiências dos que viveram no passado (multiperspectiva), com as diferentes perspectivas dos historiadores (controvérsias) e com a relação da história com seu próprio ponto de vista ou o de outras pessoas (pluralidade) (Bergmann, 2016).

Em outras palavras, a perspectiva defendida aqui é que a aprendizagem histórica deve ser pautada em dois polos. O primeiro, baseado nos princípios metodológicos da ciência histórica como orientadores para o trabalho metodológico da aprendizagem histórica, inclui a *multiperspectividade* e as *controvérsias* como partes desses princípios. O segundo, fundamentado na operação mental de atribuição de sentido e na orientação temporal, funciona como princípio norteador das atividades realizadas com os alunos, utilizando a *pluralidade* como forma de relação entre aquele que aprende e o passado ensinado.

Considera-se que novas pesquisas sobre a multiperspectividade são necessárias para aprofundar e confrontar os dados apresentados. Além disso, ressalta-se que o estudo foi realizado em uma escola e com estudantes de um único professor, uma estratégia metodológica que, assim como a opção pelo uso de questionários e as perguntas formuladas nesses questionários, pode ter limitado os dados coletados. Também é importante mencionar que, ao longo da pesquisa,

buscou-se relatar possíveis intervenções realizadas com os estudantes, as quais podem ter impactado suas respostas.

Outros fatores relevantes que limitam este estudo decorrem do tempo de sua realização, já que a coleta de dados foi interrompida por questões da rotina escolar, como a aplicação de avaliações internas e externas. Ademais, devido à natureza transversal deste estudo, considera-se necessário realizar pesquisas longitudinais sobre a multiperspectividade para acompanhar como os elementos da multiperspectividade se expressam no pensamento histórico dos estudantes a longo prazo.

Sobre as questões específicas relativas à multiperspectividade, acredita-se que futuras investigações sobre a multiperspectividade histórica possam se debruçar sobre questões específicas para os professores, abordando sua atuação e como inserir múltiplas perspectivas na formação docente. Considera-se também relevante a realização de pesquisas sobre as relações entre a multiperspectividade e os currículos no Brasil e em uma escala global.

Além disso, julga-se importante investigar como os estudantes lidam com sua subjetividade e com os elementos de objetividade e subjetividade histórica em diferentes contextos e a partir de diferentes temáticas. Pensando nisso, indaga-se: existe um limite para a aceitação das múltiplas perspectivas por parte dos estudantes? Existe também um limite para a aceitação das controvérsias? Quais são esses limites e de que maneira os estudantes rejeitam os elementos subjetivos das fontes históricas? Ocorre o mesmo em relação ao próprio ponto de vista? Há possíveis mudanças de pontos de vista no curto e no longo prazo? E, mais ainda, há ganhos qualitativos no pensamento histórico dos estudantes quando esse pensamento é fundamentado na ciência histórica?

Por fim, com base na concepção de que a Didática da História deve ser orientada pela ciência histórica, considera-se importante investigar outros elementos que possam ser constitutivos do conhecimento histórico, a fim de observar sua expressão na forma didática. Sugere-se, assim, o desenvolvimento e o aprofundamento das relações entre as pesquisas em aprendizagem histórica e a Filosofia e a Teoria da História, pois esses campos se constituem como um importante fundamento para a Didática da História.

Para encerrar esta tese, retorno a minha vida prática, pois como já mencionado, no âmbito da relação com o mundo, a orientação possui uma relação direta com a vida prática. Para Rüsen (2015), é um modo de se haver no mundo e com o mundo, perpassando as nossas questões mais profundas de subjetividade. Para o autor, a orientação possui duas dimensões: uma voltada para o mundo, que pode, por exemplo, fortalecer tradições ou, inversamente, romper com sua força; e outra voltada para o eu, nas relações com a nossa identidade. Por isso, eu não poderia encerrar essa jornada sem refletir e escrever um pouco sobre como tudo isso se constitui para mim neste momento final.

Como mencionei na introdução desta tese, esta foi uma jornada de quase cinco anos, que, no quadro temporal mais amplo de minha vida profissional, começou quando me tornei professora. Minha busca por um sentido no cotidiano de meu trabalho como docente me levou a buscar o aprofundamento de minha formação universitária e me trouxe até o momento de aprender e realizar uma pesquisa acadêmica.

As carências de orientação que iniciaram esta tese também deram início a uma jornada transformativa para mim como professora. Assim, pude encontrar o sentido que procurava na teoria e na pesquisa. Na teoria, ao entender que nossa relação com o passado se constitui de uma dupla natureza, mental e metódica — isto é, no âmbito de nosso pensamento histórico e na forma como o conhecimento histórico é elaborado cientificamente. Para mim, isso significa um olhar mais atento à subjetividade de meus estudantes e à minha própria, sem perder de vista que ensino e lido com um conhecimento científico. Já na pesquisa, fui transformada pela experiência de ser professora e pesquisadora, de entender e lidar com essa forma de busca pelo conhecimento, pois, enfim, compreendi e vivi o que Schmidt (2020) defende: o professor que ensina também é pesquisador e produtor de conhecimento junto aos seus alunos.

Encerrando, posso dizer, parafraseando Carl Sagan (2006, p.15), que esses últimos anos foram a realização de meus sonhos: encontrei professores que não apenas compreendiam a ciência histórica, mas que eram verdadeiramente capazes de explicá-la. Assim, o que surge para mim como uma nova carência de orientação é poder também fazer o mesmo para os meus alunos. Esse é, por ora, o novo ciclo que se apresenta em meu horizonte de expectativas.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 42, p. 163-171, out/dez 2011.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. A (Cons)cientização Histórica na relação entre Conceitos Substantivos e Meta-históricos. In: DAVID, A.; MARTINO, V. (Org.). **Ensino de História II: ensino e aprendizagens**. Curitiba: CRV, 2023. p. 15-42.
- ANDERSON, Stephanie. The Stories Nations Tell: Sites of Pedagogy, Historical Consciousness, and National Narratives. **Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation**, 40, n.1, 2017. 1-38.
- CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.
- BANDEIRA, Moniz. O golpe de 64 como fenômeno de política internacional. In: TOLEDO, Caio (Org.). **1964: Visões críticas do golpe: Democracia e reformas no populismo**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014, 2ª ed., p. 103-122.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, José D'Assunção. Será a História uma ciência: panorama de posições historiográficas. **INTER-LEGERE**, 3, n. 27, 2020.
- BENTIVOGLIO, Júlio. Apresentação. In: CHLADENIUS, Johann Martin. **Princípios gerais da ciência histórica: exposição dos elementos básicos para uma nova visão de todos os saberes**. São Paulo: Unicamp, 2013. p. 19-28.
- BERGMANN, Klaus. **Multiperspektivität: Geschichte selber denken**. Frankfurt: Wochenschau Verlag, 2016.
- BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxonomy of educational objectives: the Classification of Educational Goals**. 1ª. ed. Londres: Longman Group, v. 1, 1956.
- BORRIES, Bodo Von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorâma histórico ou conhecimento do cânone histórico? **Educar em Revista**, Curitiba, abr/jun 2016. 171-196.
- BORRIES, Bodo Von. "Multiperspectividade" - pretensão utópica ou fundamento factível da aprendizagem histórica na Europa? In: BORRIES, Bodo Von. **Jovens e Consciência Histórica**. Curitiba: W. A. Editores, 2018a. Cap. 4, p. 79-102.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Etapa do Ensino Fundamental: História**. Brasília: MEC, 2018.

CARDOSO, Thiago.; SOLÉ, Glória. A banda desenhada histórica como um recurso pedagógico no ensino da História. **Antíteses**, Londrina, 11, n. 22, jul/dez 2018. 635-660.

CHAPMAN, Arthur. **Desenvolvendo o pensamento histórico**: abordagens conceituais e estratégias didáticas (Orgs: Lucas Pydd Nechi e Marcelo Fronza). Curitiba: W.A. Editores, 2018.

CHLADENIUS, Johann Martin. **Princípios gerais da ciência Histórica**: exposição dos elementos básicos para uma nova visão sobre todos os tipos de saberes. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

COOPER, Hilary. Interpretações e relatos. In: COOPER, H. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais**: um guia para professores. Curitiba: Base Editorial, 2012. Cap. 3, p. 39-48.

CURITIBA; Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino fundamental**: História. Proposta.: [s.n.], 2016.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. 1964: temporalidade e interpretações. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.). **O Governo João Goulart e o golpe de 1964**: memória, história e historiografia. São Paulo: Edusc, 2004.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. **Tempo**, Niterói, v. 14, n. 28, jun 2010. 123-143.

DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de Teoria da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela**: Sociología de la experiência escolar. Buenos Aires: Editora Losada, 1998.

IANNI, Octavio. **O colapso do Populismo no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

FARIA FILHO, Luciano. et al. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Educação e Pesquisa, São Paulo, 30, n.1, jan/abr 2004. 139-159.

FERRAZ, Ana Paula; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, 17, n.2, 2010.

FERREIRA, Jorge. A estratégia do confronto: a Frente de Mobilização Popular. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24 nº47, 2004.

FICO, Carlos. **O golpe de 1964**: momentos decisivos. Editora FGV, 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**. n.5, Porto Alegre, 1992. 28-49.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GERMINARI, Geyso. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 54-70, Junho 2011. Acesso em: 04 Julho 2020.

GEVAERD, Rosi.; SEGER, Rosângela. Interpretação Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane. **Competências do Pensamento Histórico**. Curitiba: W. A. Editores, v. 2, 2020. Cap. 6, p. 117-134.

GREVER, Maria.; ADRIAANSEN, Robbert-Jan. Historical consciousness: the enigma of different paradigms. **Journal of Curriculum Studies**, 51:6 2019. 814-830.

GUSMÃO, Leslie. **Avaliação e ensino de história: possibilidades e limites para a educação histórica**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. I, n. 01, p. 9-43, janeiro/junho 2001.

KMIECIK, Daniele.; FERREIRA, Fábio. Educação Histórica: uma tradição construída. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, v. I, 2018, p. 23-40.

KOHL, Christoph. Populismo, mídia educacional e escolas em tempos de crise. **Antíteses**, Londrina, 11, n. 22, jul/dez 2018. 493-504.

KÖRBER, Andreas. Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. **Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)**, 2015. 1- 28.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC Rio, 2006.

KROPMAN, Marc; VAN BOXTEL, Carla.; VAN DRIE, Jannet. Multiperspectivity in lesson designs of history teachers: The role of school book texts in the design of multiperspective history lessons. *Historical Encounters*, 2021. p. 46-69.

KROPMAN, Marc; VAN DRIE, Jannet; VAN BOXTEL, Carla. The influence of multiperspectivity in history texts on students' representations of a historical event. **European Journal of Psychology of Education**, 2023. 1295-1315.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: UMINHO, 2001. p. 13-27.

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

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LEVI, Giovanni, SCHMITT, Jean-Claude. (Org.). **História dos jovens I: da antiguidade à era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LLOYD, C. **As estruturas da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

MARTINS, Estevão de Rezende. As matrizes do pensamento histórico em Jörn Rüsen. In: MARTINS, Estevão de Rezende. **Teoria e Filosofia da História: contribuições para o Ensino de História**. Curitiba: W.A. Editores, 2017. p. 319-332.

OLIVEIRA, Jackes Alves de. **Educação Histórica e aprendizagem da "História Difícil" em vídeos de YouTube**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. O mau professor de História segundo os “Guia politicamente incorreto de História”. **Fronteiras**, Dourados, v. 19, jan./jun. 2016, p. 99-122.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História: fundamentos da ciência histórica**. 1. reimpressão. Brasília: Editora UnB, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. (Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins). Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Contribuições para uma teoria da Didática da História**. Curitiba: WA Editores, 2016.

RÜSEN, Jörn. The Limits of Multiperspectivism – Relativism and Leitkultur. **Public History Weekly** 5, 5, 33, 2017. Disponível em: <<https://public-history-weekly.degruyter.com/5-2017-33/limits-of-multiperspectivity/>>. Acesso em: 14 fev 2023.

SAGAN, Carl. **O mundo assombrado pelos demônios**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição Histórica Situada e os critérios de avaliação de Manuais Didáticos no Brasil. **História & Ensino**, Londrina, 24, n. 2, jul/dez 2018. 29-53.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 35-53, mar/abr 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática Reconstrutivista da História**. Curitiba: CRV, 2020b.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Por que Pensamento Histórico? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane. **Competências do Pensamento Histórico**. Curitiba: W. A. Editores, v. 2, 2020a. Cap. 1, p. 9-34.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Percuro dialógicos com Isabel Barca: a crise da transposição didática e a construção da aula histórica. In: ALVES, L; GAGO, M.; LAGARTO, M. **Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Porto: CITCEM, 2021. p. 17-32.

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloísa. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Rebeca Caroline Moraes da. **O desenvolvimento dos conceitos de empatia histórica e multiperspectividade na utilização do filme “O menino do pijama listrado” em uma aula-oficina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SOUZA, Eder Cristiano de. Intencionalidade, objetividade e multiperspectividade: contribuições para a investigação da aprendizagem histórica dos jovens a partir dos filmes-históricos. **História & Ensino**, Londrina, 19, n.2, jul/dez 2013. 193-219.

SOUZA, Eder Cristiano de. **Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história em filmes**. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SOUZA, Eder Cristiano de. Aprender, pensar e viver História: Contribuições e questionamentos a partir de um estudo com professores e estudantes brasileiros e paraguaios. **Antíteses**, 9, n.18, jul/dez 2016. 18-44.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TOLEDO, Caio. A democracia populista golpeada. IN: TOLEDO, Caio (Org.). **1964: Visões críticas do golpe: Democracia e reformas no populismo**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014, 2ª ed, p. 39-48.

TOPOLSKI, Jerzy. La naturaleza del conocimiento histórico. In: TOPOLSKI, Jerzy. **Metodología de la Historia**. 3ª. ed. Madrid: Catedra, 1992. Cap. 13, p. 239-278.

TREVELYAN, George. Viés na História. In: MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) **A História pensada: teoria e método na historiografia europeia do Século XIX**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 164-189. [versão digital].

VERÍSSIMO, Helena. Fontes com múltiplas perspectivas interpretadas por alunos em Fontes com múltiplas perspectivas interpretadas por alunos em. **Diálogos**, Maringá, 19, n. 1, jan/abr 2015. 221-242.

WALSH, William H. **Introdução à Filosofia da História**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

WANSINK, Bjorn; AKKERMAN, Sanne; ZUIKER, Itzél; WUBBELS, Theo. Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. **Theory & Research in Social Education**, 2018. p. 495–527.

WILLIAMS, Raymond. Cultura. In: WILLIAMS, Raymond. **Palavras-Chave: um vocabulário da Cultura e da Sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 117-124.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PESQUISA EXPLORATÓRIA

Leia o texto para responder as perguntas a seguir

A posição da mulher na Grécia Antiga

A intensa participação na vida cultural e política da cidade era privilégio dos homens. Cabia à mulher cuidar da família e administrar a casa sem mesmo assistir aos banquetes do marido. Segundo o poeta Menandro “a roca e não o debate é o trabalho da mulher”. Apesar disso a arte e a literatura revelam que existia ternura na vida familiar e que muitas mulheres tiveram papel considerável na sociedade. O historiador Xenofonte (430-353 a.C.) retratou na sua obra *Economia*, o ideal grego do papel feminino no século IV a. C.

DOCUMENTO 1 - Xenofonte, *Economia*.

“Eis os conselhos que um bom marido faz à sua mulher: “É mais honesto para a mulher ficar em casa do que estar sempre saindo; e é mais vergonhoso para o homem ficar em casa do que fora, tratando de negócios. Portanto, deverás permanecer em casa, mandar acompanhar teus servos encarregados dos trabalhos externos e fiscalizar pessoalmente aqueles que trabalham dentro de casa. Deverás receber o que for trazido e distribuir os mantimentos que devem ser usados; com relação ao dispensável, tu deverás zelar para que não se gaste num mês o que estiver destinado ao ano inteiro. Quando te trouxerem lã, tu mandarás fiar e tecer vestuário para aqueles que deles estiverem necessitando; igualmente, terás que zelar para que os alimentos secos estejam bons para comer. Entretanto, uma das tuas funções que, talvez, te agradará menos: se algum de teus escravos ficar doente, deverás cuidar dele até sua cura completa.”

SÃO PAULO. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries*. São Paulo, CENP, 1979, p. 63.

1- Qual é o assunto apresentado nos documentos?

2- Qual era o papel destinado aos homens e as mulheres na sociedade grega?

3- Em comparação com o que enfrentam as mulheres hoje, o que foi diferente para as mulheres no passado?

4- E o papel dos homens, que diferenças há entre a vida dos homens na Grécia Antiga dos homens atuais?

5- Você considera o texto de Xenofonte distante dos dias atuais? Por quê?

6- Como você considera que deve ser a vida das mulheres e dos homens no futuro do nosso país?

7- Divida uma folha sulfite em três partes iguais e faça um desenho em cada uma das partes sobre o significado:

- Dos papéis sociais de homens e mulheres no passado;
- Dos papéis sociais de homens e mulheres no presente;
- Como você deseja que seja o papel social de homens e mulheres no futuro.

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

<p>Abertura: Apresentação da pesquisadora e da pesquisa;</p>
<p>Trajetória profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Há quantos anos você trabalha como professor(a)? Desses anos, quantos são na rede pública estadual, particular ou municipal? • Sobre sua formação, onde realizou sua graduação? Desenvolveu alguma atividade acadêmica/cursos relacionado ao ensino de História?
<p>Seu trabalho como professor de História:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como é seu dia a dia de trabalho com seus alunos? Como você organiza suas aulas, seleciona os conteúdos? Você utiliza algum critério para isso? • Como você descreveria sua abordagem de ensino? Você costuma incorporar alguma abordagem historiográfica em suas aulas? Existem campos históricos de sua preferência e há algum que você evita em suas aulas? Por quê? • Você utiliza algum método específico nas suas aulas? Por que você utiliza esse método em específico e não outros?
<p>Sobre a multiperspectividade nas aulas de História:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você já apresentou diferentes pontos de vista de sujeitos históricos ao ensinar algum tema específico? Pode me dar exemplos? • E sobre as interpretações diferentes dos historiadores, você já utilizou estratégias específicas para promover a compreensão dos estudantes sobre as diferentes interpretações históricas de um mesmo evento ou período? Pode me dar exemplos? • Você se lembra de alguma situação em que precisou lidar com diferentes pontos de vista durante as aulas de história? Como você lidou com essa situação? • Você já lidou com uma situação em que um ou mais estudantes afirmaram que “Não houve uma Ditadura Militar no Brasil” ou ainda que “não houve Holocausto”, por exemplo? • Tem algum conteúdo que você consideraria difícil para apresentar diferentes perspectivas e outros que considera ser mais fácil de apresentar diferentes perspectivas? • A partir da sua realidade atual, quais temas você considera significativos para a aprendizagem histórica dos jovens estudantes? Por quê?
<p>Encerramento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para você a História é um campo científico ou não? O que a caracteriza (ou não) como ciência? • Agradecimentos finais.

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO PERFIL DOS ESTUDANTES

Questão 1 – Qual é seu nome?

Questão 2 – Qual é o nome da cidade, Estado e país em que nasceu?

Questão 3 – Você quer indicar o gênero a que pertence?

Questão 4 – Você quer indicar a raça que pertence?

Questão 5 – Qual é a língua que seus pais falam com mais frequência em casa?

- a) Português.
- b) Espanhol.
- c) Outra língua.

Questão 6 – Qual é a sua idade?

- a) 12 anos ou menos.
- b) 13 anos.
- c) 14 anos.
- d) 15 anos.
- e) 16 anos.
- f) 17 anos.
- g) 18 anos ou mais.

Questão 7 – Normalmente, quem mora na sua casa?

- () Mãe ou madrasta.
- () Pai ou padrasto.
- () Irmão(s) ou irmã(s).
- () Avô ou avó.
- () Outros (tios, primos etc.)

Questão 8 – A partir do primeiro ano do ensino fundamental, em que tipo de escola você estudou?

- a) Somente em escola pública.
- b) Somente em escola particular.
- c) Em escola pública e em escola particular.

Questão 9 – Quando terminar o Ensino Fundamental você pretende:

- a) Somente continuar estudando.
- b) Somente trabalhar.
- c) Continuar estudando e trabalhar.
- d) Ainda não sei.

Questão 10 – Fora da escola e em dias de aula, quanto tempo você usa para:

(Assinale uma alternativa em cada linha)

	Não uso meu tempo para isso	Menos de 1 hora	Entre 1 e 2 horas	Mais de 2 horas
a) Estudar (lição de casa, trabalhos escolares, etc.).	()	()	()	()
b) Fazer cursos.	()	()	()	()
c) Lazer (TV, internet, brincar, música etc.).	()	()	()	()
d) Trabalhar fora de casa (recebendo ou não um salário).	()	()	()	()
e) Trabalhar em casa (lavar louça, limpar quintal, cuidar dos irmãos).	()	()	()	()

APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO DE PROBLEMATIZAÇÃO

Nome: _____ 9º ano _____

QUESTIONÁRIO 1

DOCUMENTO 1 – Fotografia 8 de janeiro de 2023.



Legenda da fotografia: 8.jan.2023 - Manifestantes bolsonaristas pedem intervenção militar durante invasão ao Congresso Nacional. Imagem: Letícia Casado/UOL.

Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/01/08/bolsonaristas-congresso-policia.htm>>. Acesso em: 10 maio 2024.

1- Observe o cartaz em que os participantes do 8 de janeiro em Brasília pediram “INTERVENÇÃO MILITAR!”. O que este pedido significa para você?

2- Você já ouviu falar sobre o período da história do Brasil chamado Ditadura Militar? O que você sabe sobre isso?

3- Você como jovem, acredita que o futuro da sociedade brasileira deve ser baseado em leis democráticas ou em uma intervenção militar? Explique.

APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO MULTIPERSPECTIVA

As oito fontes abaixo foram apresentadas aos estudantes dentro de um envelope em ordem aleatória.

UNIÃO DEMOCRÁTICA NACIONAL (UDN)

Fundado em 1945, o partido reunia opositores de Getúlio Vargas, incluindo empresários, industriais, cafeicultores de São Paulo e grupos das camadas médias urbanas, além de manter relações com os principais jornais e rádios do Sudeste. O partido apoiou a candidatura de Jânio Quadros à presidência em 1961 e tinha como principal figura Carlos Lacerda, governador da Guanabara (atual cidade do Rio de Janeiro) entre 1960 e 1965.



Carlos Lacerda discursa em reunião do diretório da UDN, Rio de Janeiro, 1963 .

<https://memorialdademocracia.com.br/card/lacerda-pede-apoio-dos-eua-para-golpe/>

PARTIDO TRABALHISTA BRASILEIRO (PTB)

Fundado por Getúlio Vargas em 1945, o partido buscou reunir os trabalhadores em sua base de apoio. Dois personagens tiveram grande destaque nesse período: João Goulart, que foi ministro do Trabalho de Vargas, era considerado seu herdeiro e foi presidente do Brasil entre 1961 e 1964; e Leonel Brizola, governador do Rio Grande do Sul entre 1959 e 1963.



O presidente João Goulart discursando no Comício das Reformas ao lado da esposa Maria Thereza, Rio de Janeiro, 1964.

<https://memoriasdaditadura.org.br/fotografia/vargas-e-seu-ministro-joao-goulart/>

MOVIMENTO ESTUDANTIL

Liderados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pela União dos Estudantes Secundaristas (UBES), criticavam o difícil acesso ao ensino primários e conseqüentemente às universidades. Buscavam expansão do ensino em todos os níveis e defendiam a educação pública. Apoiaram também os movimentos a favor da Reforma Agrária.



Protestos de estudantes durante os anos de 1960.

<https://memoriasdaditadura.org.br/fotografia/protesto-de-estudantes-durante-os-anos-1960/>

ASSOCIAÇÕES DE MULHERES E GRUPOS RELIGIOSOS

Grupos formados por mulheres católicas consideravam o governo de Goulart uma ameaça comunista e acreditavam ser necessário defender os valores tradicionais e religiosos no Brasil. Elas protestavam nas ruas e também utilizavam jornais e programas de rádio para difundir suas ideias.



Mulheres com rosário nas mãos abrindo a marcha em 1964.

<https://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-reage-com-deus-contra-jango>

SETORES MILITARES

Em 1949, sob a orientação do Alto Comando das Forças Armadas, os militares brasileiros fundaram a Escola Superior de Guerra. Fortemente influenciados pelos Estados Unidos, especialmente entre os oficiais de alta patente, os militares passaram a enxergar seu papel além da simples defesa nacional. Eles acreditavam que deveriam intervir ativamente na sociedade brasileira, especialmente para combater o comunismo.



Os comandantes que tomaram o poder em 1964. Da esquerda para direita: brigadeiro Francisco de Assis Correia de Melo, vice-almirante Augusto Rademaker e general Arthur da Costa e Silva.

<https://memorialademocracia.com.br/card/ato-1-da-ditadura-rasga-a-constituicao#card-10>

GRANDE IMPRENSA E EMPRESÁRIOS

A partir de 1963, grandes jornais do país começaram a criticar as propostas do governo e a defender a manutenção da ordem social. Os empresários passaram a se organizar de várias formas, como por meio de instituições como o IPES, criado oficialmente para realizar pesquisas, mas que também produzia livros, filmes e palestras com propagandas anticomunistas, além de financiar manifestações públicas contra o governo.



Jornal O Globo do Rio de Janeiro de 2 de abril de 1964.

<https://memoriasdeditadura.org.br/fotografia/protesto-de-estudantes-durante-os-anos-1960/>

MOVIMENTO OPERÁRIO

O Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) foi criado a partir da união de várias organizações operárias de diferentes categorias. Organizaram inúmeras greves, reivindicando salários melhores, pois o custo de vida aumentou entre 1962 e 1964 e os salários estavam desvalorizados.



Parade commemorating the creation of the CGT in Rio de Janeiro, 1962.

<https://memoriadademocracia.com.br/card/cgt-nasce-comprometido-com-presidencialismo>

LIGAS CAMPONESAS

Atuaram pela expansão dos direitos dos trabalhadores rurais, levando os conflitos no campo para a justiça, e tiveram como luta principal a defesa da reforma agrária, que significava a desapropriação de terras improdutivas e a concessão sem custos de terras devolutas (terras públicas sem destino) para os trabalhadores rurais.



Manifestation of the Ligas Camponesas, 1963.

<https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/167>

NOME: _____ 9º _____

QUESTIONÁRIO 2

1- No contexto de 1964, várias pessoas se engajaram em busca de mudanças no Brasil. Quem eram essas pessoas e o que elas queriam?

2- Com base nas fontes apresentadas sobre cada grupo, indique quem você considera mais progressista ou mais conservador.

3- Explique, utilizando elementos das fontes, por que considera os grupos mencionados na pergunta 2 como conservadores ou progressistas.

APÊNDICE 6 – QUESTIONÁRIO CONTROVÉRSIAS

Os trechos abaixo apresentar diferentes explicações sobre os acontecimentos políticos de 31 março de 1964, evento conhecido como Golpe de 1964. Leia com atenção.

FONTE 1

Por um lado, a imprensa, a Igreja Católica e parte da classe média, além dos empresários, apoiaram a queda de Goulart. Por outro lado, pesquisas confiáveis mostram que a sociedade apoiava o presidente. Segundo o Ibope (criado em 1942), pouco antes do golpe, Goulart tinha um bom apoio popular. Pouco antes do golpe, a proposta de reforma agrária tinha mais de 70% de apoio em algumas capitais e 72% da população apoiava o governo de João Goulart. Isso mostra que a campanha de desestabilização contra o presidente, com muita propaganda, não foi suficiente para derrubá-lo. [...]

Nesse sentido, é correto chamar o golpe de Estado de 1964 de "civil-militar": além do apoio de boa parte da sociedade, ele foi realizado também por civis. Governadores, parlamentares, líderes civis brasileiros e até o governo dos Estados Unidos foram conspiradores e tiveram um papel ativo como estrategistas. No entanto, o regime que veio depois foi principalmente militar, e muitos civis importantes que participaram do golpe foram afastados pelos militares porque representavam uma ameaça ao seu controle.

FICO, Carlos. **O golpe de 1964**: momentos decisivos. Editora FGV, 2014, p. 7-9 [adaptado].

FONTE 2

O governo de João Goulart tentou, por um lado, melhorar a economia do Brasil e, por outro, encontrar soluções para os graves conflitos e tensões sociais que surgiram após o período de desenvolvimento do país. No entanto, as reformas que ele queria fazer nunca foram implementadas. A crescente radicalização política dos movimentos populares e dos trabalhadores, que pressionavam o governo a ir além do que o sistema político populista permitia, levou as classes dominantes e setores das classes médias – com o apoio de agências governamentais norte-americanas e empresas multinacionais – a condenar o governo de Goulart. A derrubada do governo contou com a participação decisiva das forças armadas, que, a partir de meados de abril de 1964, impuseram ao país uma nova ordem política com características cada vez mais militarizadas.

TOLEDO, Caio. A democracia populista golpeada. TOLEDO, Caio (Org.). **1964**: Visões críticas do golpe: Democracia e reformas no populismo. Campinas: Editorada da Unicamp, 2014, 2ª ed., p. 54-56 [adaptado].

FONTE 3

A época em que o Brasil começou a se transformar em um país mais industrial pode ser representada pela "política de massas". Isso significa que, ao invés de seguir a política tradicional de partidos, o país adotou uma forma de organização política que envolvia mais as pessoas comuns. Essa política é a base do que chamamos de democracia populista, que foi se formando aos poucos nas décadas antes do Golpe de Estado de 1º de abril de 1964.

O Golpe de Estado de 1º de abril de 1964 marcou uma mudança importante para um novo modelo de desenvolvimento econômico. Esse novo modelo envolvia a colaboração e reorganização de empresas brasileiras e estrangeiras. Também criou uma nova forma de interdependência, ou seja, uma relação de dependência mútua, entre a América Latina e os Estados Unidos, afetando a economia, a política, a cultura e a área militar.

IANNI, Octávio. **O colapso do Populismo no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. p. 9-11 [adaptado].

FONTE 4

Desde janeiro de 1963, quando João Goulart recuperou seus poderes, houve muitos conflitos entre grupos de esquerda e de direita. No comício de 13 de março de 1964, a estratégia mudou para um confronto direto. A partir desse momento, a questão principal não era mais se as mudanças econômicas e sociais seriam feitas, limitadas ou impedidas. A questão central passou a ser a tomada do poder político e a imposição de projetos. Com medo de perderem seus privilégios, setores conservadores das elites políticas e empresariais realizaram um golpe militar para dismantelar as instituições democráticas. No entanto, mesmo que por diferentes motivos, os grupos de esquerda também não valorizaram o regime estabelecido pela Constituição de 1946.

FERREIRA, Jorge. A estratégia do confronto: a Frente de Mobilização Popular. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24 nº47, 2004. p. 209 [adaptado].

FONTE 5

Os Estados Unidos tiveram responsabilidade pelo estabelecimento e sustentação de muitas ditaduras em vários países da América Latina, ao apoiarem os grupos políticos que eram mais favoráveis aos seus interesses econômicos e políticos. [...]

A partir de 1960, as Forças Armadas na América Latina começaram a intervir mais na política dos países dessa região, como Argentina, Equador e Brasil. Isso não aconteceu apenas por motivos internos desses países. Na verdade, foi muito mais um fenômeno de política internacional que envolvia todo o continente. Os Estados Unidos mudaram sua estratégia de segurança na época, redefinindo as ameaças e focando no "inimigo interno". Eles espalharam essas novas ideias, especialmente através da Junta Interamericana de Defesa, ensinando as doutrinas de contra insurreição (combate a revoltas) e ação cívica (envolvimento militar em atividades civis).

BANDEIRA, Moniz. O golpe de 64 como fenômeno de política internacional. . TOLEDO, Caio (Org.). **1964: Visões críticas do golpe: Democracia e reformas no populismo**. Campinas: Editorada da Unicamp, 2014, 2ª ed., p. 104-105 [adaptado].

NOME: _____ 9º _____

QUESTIONÁRIO 4

1 - Para você, qual fonte ou fontes explicam melhor o que aconteceu sobre o fim do governo João Goulart? Por que você pensa isso?

2- Escolha uma ou mais explicações dos historiadores e construa a sua própria explicação sobre o que ocorreu em março de 1964.

3- Com base na leitura dos textos anteriores, assinale as opções que você considera que explicam por que os historiadores tiveram diferentes interpretações e depois justifique utilizando trechos dos textos.

- () Interpretaram o passado baseado em diferentes conceitos;
- () Selecionaram o tema de sua pesquisa de forma diferente;
- () Utilizaram métodos de análise diferentes;
- () Utilizaram fontes históricas diferentes;
- () Tem preferências pessoais diferentes;
- () Tem preconceitos com outros grupos;
- () Tem opiniões diferentes;

APÊNDICE 7 – QUADROS ANÁLISE BNCC

QUADRO 20 – HABILIDADES CATEGORIZADAS - 6º ANO

Elemento central	Habilidades
Acontecimentos	<p>(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.</p> <p>(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.</p> <p>(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.</p> <p>(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.</p> <p>(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.</p> <p>(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.</p> <p>(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.</p> <p>(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.</p> <p>(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.</p>
Interpretação	<p>(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.</p> <p>(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.</p>
Relação com o presente	<p>(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.</p>
Conceitos	<p>(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).</p> <p>(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas</p> <p>EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.</p> <p>(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.</p> <p>(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.</p> <p>(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.</p> <p>(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.</p>

FONTE: A autora (2024) baseado em (BRASIL, 2018).

QUADRO 21 – HABILIDADES CATEGORIZADAS - 7º ANO

Elemento central	Habilidades
Acontecimentos	<p>(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.</p> <p>(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.</p> <p>(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.</p> <p>(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.</p> <p>(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.</p> <p>(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.</p> <p>(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.</p> <p>(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.</p> <p>(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.</p> <p>(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.</p> <p>(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.</p> <p>(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.</p>
Interpretação	<p>(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.</p>
Relação com o presente	<p>(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).</p> <p>(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.</p>
Conceitos	<p>(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia</p> <p>(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.</p>

FONTE: A autora (2024) baseado em (BRASIL, 2018).

QUADRO 22 – HABILIDADES CATEGORIZADAS - 8º ANO

Elemento central	Habilidades
Acontecimentos	<p>(EF08HI02) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.</p> <p>(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.</p> <p>(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.</p> <p>(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.</p> <p>(EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.</p> <p>(EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.</p> <p>(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.</p> <p>(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.</p> <p>(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.</p> <p>(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.</p> <p>(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.</p> <p>(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.</p> <p>(EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.</p> <p>(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.</p> <p>(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.</p> <p>(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.</p> <p>(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.</p> <p>(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.</p> <p>(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.</p>
Interpretação	<p>(EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.</p>
Relação com o presente	<p>(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.</p>

Elemento central	Habilidades
Relação com o presente	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas. (EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
Conceitos	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo. (EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.

FONTE: A autora (2024) baseado em (BRASIL, 2018).

QUADRO 23 – HABILIDADES CATEGORIZADAS - 9º ANO

Elemento central	Habilidades
Acontecimentos	(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. (EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954. (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. (EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade). (EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes. (EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais. (EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. (EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico. (EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global. (EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto). (EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais. (EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização. (EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.

Elemento central	Habilidades
Acontecimentos	<p>(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.</p> <p>(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.</p> <p>(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.</p> <p>(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.</p> <p>(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.</p> <p>(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.</p> <p>(EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.</p> <p>(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.</p> <p>(EF09HI29) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.</p> <p>(EF09HI30) Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.</p> <p>(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.</p> <p>(EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.</p> <p>(EF09HI34) Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.</p> <p>(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.</p>
Interpretação	<p>(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.</p>
Relação com o presente	<p>(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.</p> <p>(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.</p> <p>(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.</p> <p>(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.</p> <p>(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.</p> <p>(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.</p>

Elemento central	Habilidades
	(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.
Conceitos	Não houve habilidades selecionadas nesta categoria.

FONTE: A autora (2024) baseado em (BRASIL, 2018).

APÊNDICE 8 – TRECHOS SELECIONADOS DAS ENTREVISTAS

QUADRO 24 – SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

Professor	Trecho da entrevista
Galeana	“Eu dou uma olhada no que o governo manda em si. Está dentro. O cronograma está correto, não está fora do comum. Não dá tempo para a gente cumprir tudo aquilo, essa que é a verdade. Esse cronograma que ele manda, na verdade, é enviado pelo MEC, a gente sabe disso. Vai para a SEED e a SEED passa para nós. Nada contra, não posso nem, né? Dentro da história, eu acho assim, o que eu acho, eu tenho, eu sou muito crítica. Então, o que eu acho que eu devo falar para o meu aluno, eu falo. Porque eu quero que o aluno entenda. [...] Então quando eu vejo que é o correto para o aluno, e aí eu preparo a minha aula. Então não adianta eu pegar, porque o que o RCO manda para nós no Estado, ele é um resumo do resumo do resumo.”
Eric	“A gente tenta seguir o período histórico para não ficar fugindo. O governo está tirando tudo isso daí da gente, mas, infelizmente, se você não trabalhar uma linha histórica com os alunos, pelo menos para eles se situarem, vamos dizer, você vai trabalhar a Revolução Francesa, mas antes você tinha que ter trabalhado o Iluminismo, o Renascimento, então tudo isso... Isso acontece. Então você faz um geral, um esboço geral dessa ideia para você chegar no que você quer chegar”
Catherine	“Antigamente a gente preparava aula do zero. O que ia colocar no quadro, assim, a partir do livro didático, na verdade, né? Eu acho que nos últimos anos, assim, os livros estão bons. Porque já tem uma perspectiva mais decolonial. Então eu sempre preparei a partir do livro e lá na época da TV Laranja ainda, comecei a baixar vídeo para passar para eles e tal. Aí agora, vem tudo programado da SEED já, né? Eu também não acho tão ruim. Porque está lá, é uma opção, né? Já a aula já está preparada. Claro que tem que ter um preparo no professor antes, né? De olhar o slide, ver se não tem nenhuma informação ali que... que está meio ultrapassado etc.”
Edward	“Bom, quando eu comecei no Estado, eu tinha mais autonomia, então eu selecionava mais os conteúdos. Hoje tem um currículo, que é o currículo priorizado, que você deve, ao longo do ano, trabalhar alguns conteúdos. Obviamente que eu não trabalho todos, eu escolho alguns, seleciono alguns, aqueles que eu acho que é mais interessante para o estudante e também com base naquilo que eles também pensam, naquilo que eles também têm como interesse. Mas eu me baseio no currículo do Estado e também seleciono alguns conteúdos que eu acredito que sejam interessantes para eles trabalharem, conforme as carências deles, as angústias deles, etc.”

FONTE: A autora (2024).

QUADRO 25 – ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA

Professor	Trecho da entrevista
Galeana	Então, eu acho que a história política é muito interessante. E a história cultural. Porque através da história cultural forma-se a sociedade. E através dessa história social forma-se a cultura política.
Marc	Sim, eu tento focar um pouco as questões políticas, Até mesmo trabalhando gregos, trabalhando os povos lá atrás, eu sempre mostro para eles alguma relação que acontece no presente.
Catherine	O fato de eu já ter saído da academia há muito tempo, eu saí em 2003, faz 11 anos. Então, eu não estou muito inteirada de autores. Isso vem de tal autor. Mas eu gosto bastante da perspectiva do Hobsbawm, por exemplo, que tem vários livros bons. Dessa galera mais, assim, marxista, digamos, né? Mais da

Professor	Trecho da entrevista
	teoria marxista. E aí, como eu sigo o livro, quando tem ali alguma referência no livro, às vezes eu vou atrás. Até a minha monografia foi a partir do Thompsom, da História Vista de Baixo, do Ginsburg.
Edward	Bom, quando eu comecei no Estado, eu gostava mais de trabalhar os aspectos políticos e econômicos da história, porque tem a ver com a minha formação. Mas uma coisa que eu não perdi ainda foi sempre buscar trabalhar os grupos excluídos dentro da história. A História Vista de Baixo, de Thompson, eu gosto de trabalhar nessa perspectiva, de trazer os sujeitos que geralmente a gente não debate dentro da escola. Porque a escola, geralmente, é os grandes, os presidentes, os governantes, aquela história mais vista de cima, como se dizia, né? A partir da perspectiva de cima. Então, essa perspectiva da história vista de baixo é o busco trabalhar. Trazer os sujeitos que geralmente são excluídos. Depois, com o tempo, eu comecei a incluir mais também a perspectiva cultural, que eu não tinha muito no começo. a perspectiva mais dos aspectos culturais dos sujeitos,

FONTE: A autora (2024).

QUADRO 26 – ABORDAGEM DE ENSINO

Professor	Trecho da entrevista
Galeana	Quando eu vou falar sobre os indígenas, eu tenho que fazer o aluno pensar como é que esses indígenas receberam os colonizadores aqui. E nós não sabemos. Então, eu faço esse tipo de pergunta e deixo no ar. A mesma coisa quando se fala das cruzadas. [...] Então você tem que implementar, você tem que saber, abranger mais, fazer esse aluno, por mais difícil, por mais intolerante que esteja a atual sociedade, que ele se torne um pouquinho, do mínimo, do mínimo, crítico na atual conjuntura que vivemos, política. É isso que eu vejo. Então, quando você fala da história, todo historiador, na minha opinião, ele é crítico. Ninguém faz história, porque eu vou contar a história. A gente faz história porque nós somos críticos, né? Nós pesquisamos, nós perguntamos por que, né? A gente sempre tem uma ideia, né? Mas pode se modificar, pode melhorar. É isso que eu penso. Então, dentro do meu contexto de professora, eu deixo para o aluno, né? [...] Então, eu sou mais tradicional, né? E eu cobro [dos estudantes]. [...]
Eric	Eu gosto muito de ficar explicando a matéria, contando o fato para eles, narrando o fato para eles, não tanto ficar escrevendo. De vez em quando eu passo o meu resumo no quadro para que eles tenham alguma coisa para ficar se baseando. E eu não uso muito a questão do livro. O livro, para mim, é um local onde o aluno vai investigar, procurar, Quando a gente dá uma atividade pra eles, é lá que ele vai tirar suas dúvidas. É lá que ele vai tirar a resposta do que está sendo perguntado. Então, eu me baseio muito nesse contexto aí. Mas, infelizmente, os alunos hoje não querem ler, não querem interpretar. Então, você se obriga a se tornar muito objetiva nesses trabalhos. Então a gente fica muito objetivo. A gente se limita muito ao resumo do resumo. [...] Então quando eu começo a explicar a matéria, eu primeiro faço um esboço do que que é aquilo, do que que aconteceu, aí eu vou trabalhando ponto por ponto, até eles entenderem. Mas é interessante, cada vez mais você consegue observar a necessidade deles. Não sei se você já percebeu, quando você entra na sala de aula, Você está com uma coisa preparada, de repente chega, bate o olho naquelas crianças, já muda toda a sua estratégia de trabalho.
Catherine	Eu uso os slides, eu uso o livro, faço atividade no quadro. Não faço quizzes. Nunca fiz. Eu fiz uma vez porque estava naquele processo ainda de começar e tal, pedindo pra fazer, eu fiz. Mas achei de muito má qualidade, assim, eu não achei que faça diferença no processo de aprendizagem dos alunos. E aí é isso, eu preparo minhas aulas ali a partir do livro didático, dos slides, sempre

Professor	Trecho da entrevista
	baixo algum vídeo que sintetiza o conteúdo, assim, e aplico provas. Eu sou bem tradicional.
Edward	Procuro sempre levar uma fonte ou duas para a sala de aula. Às vezes, inclusive, eu pego lá do RCO alguma imagem, alguma fonte que eles trazem, né? Mas como eu tenho bastante aulas também dos outros anos, sempre tem fonte, documento, algumas imagens de outros anos que eu reutilizo, né, para trabalhar em sala de aula. Algumas aulas eu dou mais aulas positivas mesmo. Tem, por exemplo, tem aulas da semana que eu converso, diálogo com eles, a gente vai falando sobre o assunto. E outras a gente faz atividades de análise de fontes, seja em grupo, individual. Mas eu trabalho de uma forma bem diversa durante o ano. Faço trabalhos em grupo, faço trabalhos individuais, faço avaliação. Procuro também fazer uma avaliação, sempre uma discursiva e uma objetiva também, porque a gente não pode esquecer que eles também têm que fazer vestibular etc. Então, também no ensino médio, principalmente. Eu trabalho dessa forma, uma prova objetiva, uma prova discursiva, com análise de fontes etc. Mas é dessa forma que eu trabalho ao longo do ano. Não é uma metodologia apenas assim. Quando dá, eu trabalho de uma maneira mais complexa. Quando não dá, eu tenho que simplificar. Daí vai para a aula expositiva, a gente conversa, dialoga. É dessa forma.

FONTE: A autora (2024).

QUADRO 27 – SOBRE OS DIFERENTES PONTOS DE VISTA DOS SUJEITOS HISTÓRICOS

Professor	Trecho da entrevista
Galeana	O que eu posso dizer no momento é que eu faço os alunos se colocarem no lugar. Se coloquem no lugar do outro. Você já se perguntou por quê? Então, quando eu faço esse tipo de abordagem em sala de aula, por exemplo, com as grandes navegações, eles têm um objetivo, Portugal. Falei, mas o que eles passaram para chegar até... Eu falei, até aqui embaixo, que agora é o Cabo da Boa Esperança e agora é das Tormentas. O que esse povo passou? Quantas doenças? Eu disse, é isso que eu quero que vocês pensem.
Eric	Alguns, principalmente a questão da Revolução Francesa, eu trabalhei muito. A questão do papel da igreja, trabalhei muito. Feudalismo, trabalhei muito essa questão. E também muito a questão dos políticos brasileiros. Adoro trabalhar com eles. Não me aprofundar na questão política. Me aprofundar no que eles fizeram e o que eles foram para o Brasil. E sempre buscar fazer essa relação presente e passado.
Catherine	Eu não lembro pontualmente de nada. Eu dou sempre pelo sexto, sétimo, sexto, sétimo ou oitavo e essa galera mais nova. [...] eu não espero muito deles e é um erro meu, talvez. Talvez eu devesse abrir mais. Eu acho que no ano até tem mais chance de fazer isso, porque eles já estão mais maduros, e são temas contemporâneos, [...] eu tento, por exemplo, quando você vai dar aula de socialismo e capitalismo, você tem que trazer o lado dos liberais, né? Daí eu trago esse outro ponto de vista para deixar à mercê deles o julgamento do que é melhor e o que não é. Eu tento trazer, assim.
Edward	Olha, quando eu vou trabalhar alguns conteúdos, Principalmente os conteúdos mais contemporâneos, mais próximos do presente, eu busco trazer sempre perspectivas diferentes. Por exemplo, vou trabalhar ditador. Aí eu trago uma fonte falando sobre a resistência, uma fonte falando sobre como foi esse processo de dominação, política etc. Então eu busco trazer. [...] Eu busco trazer, por exemplo, uma imagem, um documento, e aí os alunos interpretarem essas imagens, esses documentos, a partir, então, desses elementos da história. Então, eu acho que, na medida do possível, em alguns momentos, eu trago diversas perspectivas. Mas eu busco trazer mais elementos sempre do sujeito que é excluído. Porque tem a ver com a minha perspectiva teórica.

FONTE: A autora (2024).

QUADRO 28 – SOBRE AS DIFERENTES PERSPECTIVAS DOS HISTORIADORES

Professor	Trecho da entrevista
Galeana	Sim, uns são marxistas, outros não são. E daí sempre há aquele, digamos assim, aquele bate-papo, né? E eu sempre digo, gente, ninguém vai escrever nada sem motivo. É isso que eu digo. Eu li pela terceira vez as Veias Abertas da América Latina. Porque cada vez que eu leio, é um olhar diferente. É um olhar diferente, e é por isso que eu falo para os meus alunos, não leia uma vez só. Leia quatro, cinco vezes o mesmo livro, para você ter ideias diferentes, para a tua maturidade, para você ter um viés diferente.
Eric	Eu comento com eles alguns fatos históricos. A questão de Canudos, Contestado. Eu jogo essa visão para eles. Olha, tem historiador que fala assim e que fala assim. A mesma coisa na Guerra do Paraguai. O Brasil fala que foi o Paraguai que começou. Mas se você conversar com o Paraguai, foi o Brasil que começou. Então, gente, nós não podemos ter uma perspectiva de dizer que foi isso, mas que tem possibilidades que sejam isso. Então ter essa dupla visão dos fatos, né? Porque realmente, gente, tem coisa aí da história que não está explicada ainda, até hoje. Tem hipóteses, mas não está explicado, não está concluído.
Catherine	Às vezes de citar assim na aula. Tipo, ah, tem historiador que acha isso, tem historiador que acha aquilo. Eu cito às vezes para eles, mas coisas que vêm na minha cabeça na hora que eu estou falando. Nada muito embasado, assim, ah, está no meu planejamento de aula. Não, eu lembro na hora e falo, olha, para tais historiadores eles têm essas perspectivas. Outros têm outras, o que vocês acham? Aí, às vezes, mas às vezes.
Edward	Não tenho o costume de trazer muito para a sala de aula as perspectivas, por exemplo, dos historiadores. Isso eu não trabalho muito. Eu trabalho a fonte e aí a interpretação com os alunos dessa fonte. Para eles realizarem a interpretação. Já trabalhei em alguns momentos com perspectiva dos historiadores diferente. Um tem uma abordagem, outro tem outra abordagem, mas não é meu hábito de trazer a perspectiva dos historiadores.

FONTE: A autora (2024).

QUADRO 29 – SOBRE OS DIFERENTES PONTOS DE VISTA DOS ESTUDANTES

Professor	Trecho da entrevista
Galeana	Principalmente do último presidente nosso. O último. Então, isso foi em sala de aula, na faculdade. Alunos realmente bolsonaristas. [...]. Ah, eu sou Bolsonaro? Não. Eu sou Lula? Não. São pontos de vistas políticos diferentes dos quais nenhum dos dois para mim servem. Principalmente eu que já vivi em um país comunista. [...] Então foi uma situação muito difícil, do qual não me arrependo, mas não fui jamais ultrajada. Ao contrário, eles realmente, por eu ter morado num país comunista, entenderam por que eu não sou favorável. [...] Porque a pobreza é extrema dos dois lados, tanto do capitalismo quanto do socialismo ou que seja do comunismo. Ela é horrível.
Eric	Ah, tem aluno que é complicado. Tem aluno que é capitalista, defende ao extremo, tem gente que apoia o outro sistema. Aí, como chegar ao intermédio? Sempre dentro da história, a gente tenta explicar, contornar situações, explicando como, vamos dizer, que a coisa não deveria caminhar desse jeito, mas caminhou desse jeito. Então, esse não foi o jeito realmente pensado. mas caminhou por esse caminho. [...] Eu tento sempre fazer essa busca de mostrar não qual deles estão certo ou errado, mas dar uma perspectiva de que existe

Professor	Trecho da entrevista
	uma possibilidade que pode ser melhor entre esses meios. É um diálogo que, dependendo da turma, vai aulas e aulas.
Catherine	Ainda mais agora com essa polarização do mundo, né? Ainda mais época eleitoral [...] Nunca entrei num embate direto com ele, assim. Mas é claro, é perceptível que eu tenho uma linha de esquerda, assim. Mas não, eu não doutrino eles, mas a minha, a minha... o meu lado fica muito claro, porque eu não preciso esconder, né? E aí, mas eu sempre falo, ó gente, tem outros, você pode ser de direito, o que significa ser, olha o neoliberalismo aí, né, o que você acha. [...] Porque a gente dá aula de história, não tem como você não tomar partido, digamos assim, né? Eu não fico falando de PT, de Lula na aula, óbvio que não. Só se me perguntam. E eu ainda tento responder muito pontualmente e voltar para o conteúdo.
Edward	Bom, na sala de aula é um ambiente bem complexo, porque assim, cada um tem uma opinião às vezes sobre um documento, sobre uma fonte. [...] a partir da análise das fontes, eles conseguem trazer olhares diferentes, né? alguns mais polêmicos, entre assuntos da política, por exemplo, nos últimos anos tem sido bem polêmico, tem alunos que defendem uma perspectiva, tem alunos que defendem outra perspectiva. Então, quando eles vão analisar essas questões mais políticas, isso interfere bastante em temas e assuntos polêmicos, por exemplo, principalmente no ensino médio, que eu trabalho a questão do aborto, da questão das drogas, tem olhares bem diferentes. [...] quando eles produzem um texto, uma narrativa, uma história em quadrinho, um desenho, falando sobre as ideias deles, cada um traz um elemento. Por exemplo, quando você faz um desenho pedindo uma história em quadrinhos sobre aquele conteúdo, a partir da interpretação deles das fontes.

FONTE: A autora (2024).

QUADRO 30 – SOBRE A NEGAÇÃO DO PASSADO

Professor	Trecho da entrevista
Galeana	Do holocausto não, da ditadura. Ele me perguntou a diferença do que é ditadura realmente, do que é que nós vivemos no Brasil. Isso é uma coisa que ele queria entender e eu falei pra ele, se os militares na época, em 64, que eu tinha quatro anos, assumiram o poder, eles assumiram o poder assim, eles tiveram apoio social. Então, eu, na minha visão, tudo o que eu já li. Foi uma ditadura que foi apoiado pela sociedade da época. Que sociedade que era essa? E não foi a sociedade riquíssima. Foi a sociedade da classe média que apoiou [...] A crítica é social. Se eu tenho apoio para eu subir no poder e apoio para fazer o que eu bem entendo, eu não vou fazer sozinho. Eu tenho apoio. Então, é nisso que ele ficou comigo.
Eric	Não, até hoje não. Mas alguns questionaram, né? Questionaram. É que nem eu estava lendo um livro, não lembro o autor, mas era um livro sobre judeus, um judeu dando o parecer do lado judeu. E agora, se você pega um autor alemão e vendo do lado do alemão, as coisas se complicam ali. [...] De vez em quando a gente tenta formar alguma coisa, mas não mais morre. Então eles acabam aceitando tudo que a gente fala. Mesmo você tentando levantar uma hipótese, mesmo você tentando fazer um questionamento, mas não sai debates, não sai diálogo, não sai muita coisa deles. Talvez um pouco seja jogar um pouco mais pra eles essa situação. Mas já teve vários alunos que vieram falar, mas professor, realmente aconteceu isso? Aconteceu e ainda foi até pior.
	Não, eu acho que é até porque eu sou assim, muito explícita. Então os alunos nunca vieram dar uma dessas perto de mim. Eu já notei, por exemplo, eles não sabem o que é história, porque a gente que sempre se interessou por história tem muitas coisas claras na mente. Mesmo quando eu não era professora, não

Professor	Trecho da entrevista
Catherine	<p>tinha feito história ainda, eu já sabia o que era o nazismo, por exemplo. Já tinha esse entendimento. E eles não têm, e às vezes a gente acha que eles têm, né? E uma vez eu vi passar um vídeo lá no conteúdo que nem era nada disso, né? Mas eram grandes líderes, aí era sobre Napoleão, que era a era napoleônica. E no começo do vídeo tinha o Hitler. Já rolou outros momentos também, de tipo, eles acharem que nazismo e comunismo são duas faces da mesma moeda, né? Daí eu tenho que parar a aula e falar, não gente, uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa. Uma coisa é crime, que é o nazismo. Outra coisa é uma ideologia política que não é crime e que prevê isso, isso e isso. Já teve esses momentos de eu explicar, mas nunca de ninguém falar assim, ah, Hitler era de esquerda. Mas eu acho que também é por isso, porque eu não dou aula pro nono ano.</p>
Edward	<p>Eu acho que alguns temas polêmicos que têm a ver com a questão dos direitos humanos e tal, eu sou bem rígido nessa parte. Falo, não, não aceito e não tem discussão, porque isso é crime e eu explico para eles, né, por exemplo. Teve uma época, faz uns dois anos atrás, estava uma onda aqui na escola de o pessoal colocar, desenhar o símbolo do nazismo lá. suástico, desenhava e tal, aí a gente fez todo um debate com eles, na aula de história, os professores também explicando, e aí diminuiu, diminuiu, por incrível que pareça [...], Mas tem, tem aqueles alunos que têm essa perspectiva, né? Não sei se é o que eles olham em casa, se é os amigos, o que é que eles têm essa perspectiva, se eles gostam dessa perspectiva, mas tem, mas eu sou, nessa parte, eu não dou muita liberdade, não. Quando é esse tipo de polêmica, assim, né? Por exemplo, do nazismo, né? O povo tem que explicar pra eles que teve muitas atrocidades, Daí quando você traz fontes mostrando as imagens das pessoas sofrendo, eu levei eles no Museu do Holocausto, ali em Curitiba. Então eles têm um olhar, eles buscam ter um olhar diferente. E eu acho que também tem muito a ver com a autoridade do professor em sala de aula. Por exemplo, quando eu trago uma discussão sobre um assunto, e eu apresento já uma perspectiva daquela discussão, eu acho que eles ficam até meio assim com medo de se contrapor, porque tem a ver com a autoridade do professor e tal. Então, não é qualquer aluno que desafia ou questiona aquela interpretação, aquela análise desses temas polêmicos. Mas, no particular, eu sei que eles têm uma opinião, às vezes, diferente etc. Eu busco evitar de entrar em muita polêmica na questão, por exemplo, da política, né? Porque hoje um dos temas mais controversos que tem dentro da escola é a questão política, porque se tudo é um lado ou outro,</p>

FONTE: A autora (2024).

QUADRO 31 – SOBRE A APRESENTAÇÃO DE MULTIPERSPECTIVAS: TEMAS FÁCEIS E DIFÍCEIS

Professor	Trecho da entrevista
Galeana	<p>Olha, eu gosto muito da idade média. Gosto muito da história antiga, da pré-história. Mas eu fico olhando quando eu tenho que falar sobre realmente a Revolução Francesa, eu tenho minhas dificuldades. Deixou marcas, mas eu tenho dificuldade de entender certas coisas [...] Como a ditadura, que para mim não foi ditadura, foi regime militar, apoiado socialmente. Também não bate.</p>
Eric	<p>Eu gosto dos nonos. Gosto dos nonos. O assunto dos nonos é bem interessante. É, mais contemporânea, mais realidade. Não gosto muito do Brasil, não, mas a história tem que contar, mas é política, né? Não tem tanto fato, assim, de... mais marcante, né? Além de revoltas, guerras internas. Acho que a história é antiga. Acho mais difícil porque, por exemplo, sexto ano São alunos muito novos e eles não têm ainda a ideia de conhecimento do que é uma história. Então, até eles entenderem que aquele negócio aconteceu lá</p>

Professor	Trecho da entrevista
	atrás e está vindo, está vindo, está vindo, isso leva muito tempo. [...] a Grécia eu acho o tema mais gostoso que tem, por causa da mitologia. Você conta aquelas mitologias de Hércules, dos deuses para eles, daí tem filmes. Então aí eles se estimulam muito, mas até chegar lá já está acabando o ano.
Catherine	Eu gosto de pré-história, eu acho legal, eu gosto bastante [...] e do oitavo também, porque é o tema que eu entendo um pouco mais, porque a minha monografia foi nessa área [...] o sétimo eu peguei porque sobrou para mim, porque é a Idade Média, eu já não gosto tanto, assim. E o nono é um desafio que eu, inclusive, tenho que enfrentar, que faz muito tempo que eu não dou aula de História Contemporânea. [...] Esses temas que são mais polêmicos, é mais difícil de trabalhar diferentes perspectivas, porque às vezes aquela perspectiva que é a outra é aquela que você não gosta muito, mas você tem que trazer porque eles têm esse direito de ter acesso a ela. Mas quando é um outro tema, tipo Egito, Egito tudo bem, está lá no passado, já foi, então pode ser que um historiador ache uma coisa, outro historiador ache outra, a gente pode fazer esse debate tranquilamente. Então, acho que temas que são mais longe no tempo são mais tranquilos de trabalhar em diferentes perspectivas e os mais recentes são mais complicados.
Edward	Eu sou um professor que não gosto muito da História Antiga. Eu sou um professor que gosta mais de História Contemporânea, por isso que eu até pego o 9º ano, 8º ano, a partir da Revolução Industrial, Revolução Francesa. Não sou muito fã da história antiga, nunca fui nem na graduação e tal, dou aula no sexto ano, se for preciso, dou aula no primeiro ano, mas é uma perspectiva assim, uma história que não me agrada muito. [...] Talvez por não me agradar muito, eu não trabalho de uma maneira mais ampla e talvez não apareça essas diferenças em sala de aula. Mas o que eu posso perceber assim, dando aula, é que quanto mais próximo deles, mais polêmicos e os assuntos abrem mais margem para a discussão. Quando é, por exemplo, para trabalhar lá sobre os egípcios e tal, parece que é mais uma curiosidade, mais aprender ou saber como que era naquela época e não reinterpretar a história a partir das fontes. Então, eu consigo perceber mais esses elementos de polêmicas em temas e conteúdos da história mais contemporâneos. É o que eu percebo.

FONTE: A autora (2024).

QUADRO 32 – SOBRE OS TEMAS MAIS SIGNIFICATIVOS PARA OS ESTUDANTES

Professor	Trecho da entrevista
Galeana	Eu ministro mais os sextos anos, porque eu acho que com os sextos anos eu tenho que abrir [gesto de abertura com as mãos]. Então, quando eu trabalho o Egito com eles, eu mostro para eles o legado que essa civilização deixou. Como que era dura a época para eles. Os egípcios já são da formação de acreditar e reencarnação. Outro legado bacana que eu acho também são os gregos, os fenícios. Então eu gosto de trabalhar nessa área. [...] Eu gosto da Idade Média quando eu falo sobre a saúde.
Eric	Como eu falei da Grécia, por causa justamente da ideia de sistemas políticos que começaram, né? Aí eles entendem um pouquinho o que é política [...] Como funciona a sociedade, como funciona a hierarquia, o papel do líder. [...] O feudalismo, a revolução francesa também é muito interessante, a revolução francesa, Depois vem da Revolução Francesa, as Revoluções Inglesas, a conquista da América, acho muito interessante, pelo domínio das regiões. Aí vem para o Brasil, trabalhar um pouco essa questão política brasileira, todo esse fato político. Porque que existe uma hierarquia política hoje no Brasil. Gosto de mostrar também a Ditadura Militar. Gosto de mostrar a questão da Primeira e a Segunda Guerra Mundial, a crise de 29. Por quê? São coisas próximas à realidade. Só dá pra eleger um pouquinho.

Professor	Trecho da entrevista
Catherine	É porque eu vou falar a partir do que eu estou dando aula, né? Não tem como. Eu acho que estudar as independências é muito importante para eles terem essa perspectiva de entender o colonialismo. Para construir uma mentalidade decolonial, de entender, o nosso lugar é no mundo, por que que a América é empobrecida até hoje, por que que a gente tem tanta desigualdade social, de onde que vem os nossos problemas e coisas assim. Pro sexto ano, eu acho que para a história é muito importante para eles terem essa dimensão para além da religião. E para eles entenderem que a humanidade tem 200, 300 mil anos, demora. eu sempre faço questão de repetir, né? Olha, pessoal, escola é um lugar de saber científico. Cada religião tem a sua explicação, para o surgimento de todas as coisas, mas a gente trabalha a perspectiva científica, e a perspectiva científica é essa.
Edward	Eu acho que interfere mais no dia a dia deles, na vida deles, né? No cotidiano. E eu acho que por isso que eu sempre tive essa preferência. Talvez por isso, que eu escolho 8º, 9º ano. E talvez por isso também eu faça essa abordagem em sala de aula. Tem a ver com a minha formação. [...] eu acho que tem a ver também com a minha preferência, eu acho que eu interfiro muito nessa questão da escolha do conteúdo em sala de aula. Eu acho que, por isso que eu acho que talvez seja mais significativo para mim e talvez para eles alguns sim, pra outros não, né? Mas eu vejo assim que o quanto mais próximo da vida cotidiana deles e da minha, parece que faz mais sentido. Pelo menos eu vejo dessa forma. Não sei se talvez outros professores pensem diferente.

FONTE: A autora (2024).

QUADRO 33 – SOBRE A HISTÓRIA SER UMA CIÊNCIA

Professor	Trecho da entrevista
Galeana	Eu não acho que ela é uma ciência, eu acho que ela é pronta mesmo. Porque você faz história, eu faço história. Ela pode virar ciência, mas ela não... No começo ela nunca fez ciência. Ela é estudada, eu concordo com você que ela é estudada. E tem que ser estudada. Porque quanto mais nós estudamos, mais nós aprendemos sobre nós, sobre a humanidade, mas ciência mesmo... Não acho não. Pode ser que eu esteja super errada. Não vejo, porque ela sempre deixou história. Eu não tenho como estudar história se eu não olhar o físico. Então, quando a gente fala a parte geográfica e a parte histórica, elas estão caminhando paralelamente. Como é que eu vou estudar, contar a história do espaço físico se ele não existir? [...] Então eu não acho que ela é uma ciência, eu acho que ela é uma história que existiu e que existe e que tem que ser estudada e que deve ser estudada e cada um tem um ponto de vista.
Eric	Eu acho que a história, se tornar uma ciência, ao mesmo tempo, é uma reflexão. A ciência faz a gente também refletir. A história faz a gente refletir, faz a gente analisar os contextos do passado, presente e futuro, quem já analisou isso, para mim é realmente uma ciência. Porque o historiador tem que pesquisar, a partir que ele começou a pesquisar, se tornou uma ciência [...] Então, a partir do momento em que ele investigou, ele se aprofundou. Então se tornou uma ciência. Só que não é uma ciência específica, é uma ciência muito ampla. E, como você falou, cada um tem um ponto de visão. Não dá para ser uma ciência específica. É uma ciência complexa, que cada vez vai aumentando mais, nunca para. Está crescendo cada vez mais. E quando mais se aprofunda, mas você vai querer se aprofundar cada vez mais.
Catherine	Considero... É uma ciência humana, né? Mas sim, com certeza. Assisti várias aulas de teoria da história. [...] eu acho que é uma ciência, uma ciência humana, subjetiva, mas que eu acho que a academia busca essa objetividade de mostrar os diferentes pontos de vista, de entender que somos, sim, subjetivos e vamos imprimir as nossas tendências de escolha da vida na

Professor	Trecho da entrevista
	produção, mas na hora de escrever mesmo, de colocar, se você fazer um trabalho de mestrado, de doutorado e tal, quem é historiador de verdade vai saber que tem que ser colocado tudo, independente se não te agrada no material.
Edward	Eu acho que sim. Eu acho que a história tem uma metodologia, de pesquisa, ela produz ciência. Eu acho que é um campo científico com suas diversas perspectivas teóricas, enfim, abordagens, mas eu acredito que a ciência tem que ter um método. E aí o método que eu digo é que tem que ter investigação, pesquisa para produzir conhecimento. [...] Apesar de algumas perspectivas não considerarem as ciências humanas como ciência, acho que hoje a gente já avançou bastante nessa discussão. As ciências humanas também são ciências. Elas produzem conhecimento. Não apenas aquilo que é um dado objetivo, concreto, mas também aquilo que é subjetivo também deve ser levado em consideração na produção da ciência.

FONTE: A autora (2024).