



# **REDUH**

**Revista de Educação Histórica**

**ISSN 2316-7556**

Nº 30  
jan - jun de 2025

Publicação Semestral do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS. BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

---

REVISTA de Educação Histórica - REDUH / Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR; [Editoração: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt; Coordenação editorial: Ana Claudia Urban, Solange Maria do Nascimento, Geraldo Becker; Editoração Eletrônica: Geraldo Becker], n. 30 (Jan./Jun. - 2025). Curitiba: LAPEDUH, 2025.

Periódico eletrônico: <https://lapeduh.wordpress.com/revista/>  
Semestral  
ISSN: 2316-7556

1. Educação - Periódicos eletrônicos. 2. História - Estudo e ensino - Periódicos eletrônicos. I. Universidade Federal do Paraná. Laboratório de Educação Histórica. II. Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. III. Urban, Ana Claudia. IV. Nascimento, Solange Maria do. V. Becker, Geraldo.

CDD

20.ed. 370.7

---

Sirlei do Rocio Gdulla CRB-9ª/985



**Reitor:** Marcos Sfair Sunye

**Vice-Reitora:** Camila Girardi Fachin

**Setor de Educação**

**Diretor:** Marcos Alexandre dos Santos Ferraz

**Vice-Diretora:** Fernanda Silva Veloso

**Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – UFPR – Brasil:**

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

**Editora:** Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

**Coeditor/as:** Ana Cláudia Urban, Solange Maria do Nascimento e Geraldo Becker.

**Conselho Editorial:**

Adriane de Quadros Sobanski – SEED/LAPEDUH  
Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira – PMC/LAPEDUH  
Cláudia Senra Caraméz – SEED/LAPEDUH/UFPR  
Cristina Elena Tabora Ribas – SEED/LAPEDUH/UFPR  
Éder Cristiano de Souza – UNILA – PR  
Everton Carlos Crema – UNESPAR/LAPEDUH  
Geovane Gonçalves de Oliveira – PMI/LAPEDUH/UFPR  
Geraldo Becker – LAPEDUH/UFPR  
Geysa Dongley Germinari – UNICENTRO/LAPEDUH/UFPR  
Isabel Barca – Universidade do Minho (Portugal)  
João Luis da Silva Bertolini – SEED/LAPEDUH  
Julia Castro – Universidade do Minho (Portugal)  
Katia Maria Abud – USP  
Leslie Luiza Pereira Gusmão – SEED/LAPEDUH/UFPR  
Lidiane Camila Lourençato – LAPEDUH  
Lorena Marques Dagostin Buchtik – SEED/LAPEDUH/UFPR  
Lucas Pydd Nechi – LAPEDUH  
Luciano de Azambuja – IFSC  
Marcelo Fronza – UFMT  
Maria Conceição Silva – UFG  
Marília Gago – Universidade do Minho (Portugal)  
Marlene Cainelli – UEL  
Olga Magalhães – Universidade de Évora (Portugal)  
Rafael Saddi – UFG  
Rosângela Gehrke – LAPEDUH/UFPR  
Solange Maria do Nascimento – LAPEDUH/UFPR  
Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos – Universidade Tuiuti do Paraná  
Thiago Augusto Divardim de Oliveira – IFPR/LAPEDUH  
Tiago Costa Sanches – UNILA – PR

**Conselho Consultivo:**

Albano Gabriel Giurandella – SEED/LAPEDUH/UFPR  
André Victor Falcade Pereira – LAPEDUH/UFPR  
Angela Maria da Silva Cardoso - PMC/LAPEDUH  
Cláudio Aparecido de Souza – SEED/LAPEDUH/UFPR  
Dioury de Andrade Bueno – PMC/LAPEDUH/UFPR  
Eli Prestes de Aguiar – SEED/LAPEDUH/UFPR  
Fabio Aparecido Ferreira – SEED/LAPEDUH/UFPR  
Jackes Alves de Oliveira – SEED/PMC/LAPEDUH/UFPR  
Jiliane Movio Santana – LAPEDUH/UFPR  
José Sebastião Vilhena – SEMEC/LAPEDUH/UFPR  
Lara Taline dos Santos – LAPEDUH  
Luzilete Falavinha Ramos – LAPEDUH/UFPR  
Marcos da Silva de Oliveira – SEED/LAPEDUH/UFPR  
Maycon Douglas Bento – LAPEDUH/UFPR  
Melissa Colbert Bello – SEED/LAPEDUH/UFPR  
Nikita Mary Sukow – LAPEDUH  
Rafaella Baptista Nunes – LAPEDUH/UFPR  
Sheyla Francielle Mayer da Costa - SEED/LAPEDUH/UFPR  
Viviani Cristina de Souza Ribeiro - PMC/LAPEDUH

**EDITORA: LAPEDUH**

**Endereço:** Campus Rebouças – UFPR. Rua Rockefeller, 57 – Anexo A do Edifício Teixeira Soares – 2º andar, sala 32. Rebouças, Curitiba - Paraná. CEP 80.060-150

**Coordenadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

**Email:** inscricoeslapeduh@gmail.com

**Coordenação Editorial:** Ana Claudia Urban, Solange Maria do Nascimento e Geraldo Becker.

**Editoração Eletrônica:** Geraldo Becker

**Capa:** Deyvid Fernando dos Reis

**Revisão dos textos:** a cargo de cada autor

## **MISSÃO DA REVISTA**

Ser uma Revista produzida por professores e destinada a professores de História. Ter como referência o diálogo respeitoso e compartilhado entre a Universidade e a Escola Básica. Colaborar na produção, distribuição e consumo do conhecimento na área da Educação Histórica, pautada na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## EDITORIAL

O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) tem a honra de apresentar o 30º número da Revista de Educação Histórica (REDUH), consolidando-se como um espaço essencial para o debate e a divulgação de pesquisas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de História. A revista, referência entre professores, pesquisadores e estudantes, tem como um de seus principais objetivos promover a circulação de resultados de pesquisas acadêmicas, bem como socializar experiências inovadoras desenvolvidas em salas de aula de História por profissionais comprometidos com o campo de investigação da Educação Histórica.

Neste número, a REDUH oferece ao público textos que exploram o ensino de História, abordando tanto a partir de perspectivas teóricas que fundamentam o campo da Educação Histórica quanto a partir das experiências práticas vivenciadas pelos pesquisadores em contextos escolares. Os artigos proporcionam uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados por professores e professoras ao ensinar História, destacando a importância de articular o conhecimento teórico com a realidade das salas de aula.

Que a leitura aponte caminhos!

Coletivo de Editores da REDUH

Curitiba, junho de 2025

## NORMAS DE ARTIGOS PARA A REDUH

- As contribuições deverão ser apresentadas em arquivo de Word observando as seguintes características:
- Título: centralizado, maiúsculo, negrito.
- O nome do autor, a instituição de origem e e-mail para contato deverão vir abaixo do título em itálico e alinhado à direita.
- A titulação deverá ser colocada em nota de rodapé. Caso a pesquisa tenha sido elaborada com apoio financeiro de uma instituição, deverá ser mencionada em nota de rodapé.
- O Resumo deve conter de 100 a 250 palavras em português, fonte Arial 12, espaço simples. Abaixo do Resumo deverá vir até cinco palavras-chave, separadas por ponto.
- Os subtítulos em negrito, somente a primeira letra em Maiúscula. Antes de cada subtítulo deixar uma linha em branco com espaçamento 1,5 (um vírgula cinco).
- O texto deverá ser digitado em página A4, espaçamento 1,5 (um vírgula cinco), margens superior/esquerdo de 3 (três) cm e inferior/direito de 2 (dois) cm, recuo de 1 (um) cm, letra Arial, corpo 12 (doze) e as notas de rodapé na mesma letra, em corpo 10 (dez). As notas de rodapé serão numeradas em caracteres arábicos. Os números das notas de rodapé inseridos no corpo do texto irão sempre sobrescritos em corpo 10 (dez), depois da pontuação.
- Os autores são responsáveis pela correção do texto.
- As citações literais curtas, menos de 3 (três) linhas serão integradas no parágrafo, colocadas entre aspas. As citações de mais de três linhas serão destacadas no texto em parágrafo especial, a 4 (quatro) cm da margem esquerda, sem recuo, sem aspas e em corpo 10 (dez), com entrelinhamento simples. Antes e depois deste tipo de citação será deixada uma linha em branco com espaçamento 1,5 (um vírgula cinco).
- A indicação de fontes no corpo do texto deverá seguir o seguinte padrão: Na sentença – Autoria (data, página) – só data e página dentro do parênteses. Final da sentença – (Autoria, data, página) todos dentro do parênteses.
- Toda a bibliografia utilizada deverá vir com o subtítulo **Referências** no fim do texto em ordem alfabética de sobrenome, com espaçamento simples entre linhas. Um espaço simples entre o subtítulo e as referências e alinhamento à margem esquerda.
- SOBRENOME, Nome. **Título do livro em negrito**: subtítulo. Tradução. Edição. Cidade: Editora, ano.
- SOBRENOME, Nome. Título do capítulo ou parte do livro. In: **Título do livro em negrito**. Tradução. Edição. Cidade: Editora, ano, p. x-y. – SOBRENOME, Nome;
- SOBRENOME, Nome. Título do artigo. **Título do periódico em negrito**, Cidade, vol., n., p. x-y, ano.
- SOBRENOME, Nome. **Título da tese em negrito**: subtítulo. Xxx f. Dissertação ou Tese (Mestrado ou Doutorado, com indicação da área do trabalho) – vinculação acadêmica, Universidade, local, ano de apresentação ou defesa.
- Para outras produções:
- SOBRENOME, Nome. **Denominação ou título**: subtítulo. Indicações de responsabilidade. Data. Informações sobre a descrição do meio ou suporte (para suporte em mídia digital).
- Para documentos on-line ou nas duas versões, são essenciais as informações sobre o endereço eletrônico, apresentado entre sinais <>, precedido da expressão “Disponível em”, e a data de acesso ao documento, antecedida da expressão “Acesso em”.
- Ilustrações, figuras ou tabelas deverão ser enviadas em formato digital com o máximo de definição possível.
- A responsabilidade pelos direitos de reprodução de imagens (fotos, gravuras, quadros, entre outras) será dos(as) autores(as) dos artigos.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	09
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PESQUISADORES DE HISTÓRIA Adriane de Quadros Sobanski.....	13
A EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO FUNDAMENTO PARA A PROMOÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA: UM INVENTÁRIO DE ARTIGOS DA REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA DO LAPEDUH-UFPR Jiliane Mório Santana; Ana Claudia Urban.....	26
A INTERSUBJETIVIDADE E A VERDADE HISTÓRICA COMO ATO CRIATIVO PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS JOVENS A PARTIR DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS Marcelo Fronza.....	37
O CADERNO, A CULTURA E A CULTURA DA ESCOLA: APROXIMAÇÕES Marlene Terezinha Grendel.....	52
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES Rosângela Gehrke Seger.....	65
NARRATIVAS HISTÓRICAS EM CONTEXTO DE ESCOLARIZAÇÃO: O CASO DA HISTÓRIA DO PARANÁ Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd.....	76
CONSCIÊNCIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: PERCORRENDO OS MEANDROS DA APRENDIZAGEM Sergio A. Scorsato.....	89
<b>RESENHA</b>	
HORN, G. B.; SCZIP, R. R.; BATISTA, C. M. S.; JUNIOR, A. D. B. (ORGS.). <b>Plataformização, militarização e privatização: faces do adoecimento dos (as) trabalhadores (as) em educação no Paraná.</b> Curitiba, PR: Editora Platô, 2025. Jackes Alves de Oliveira.....	101

## APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos o 30º número da Revista de Educação Histórica – REDUH, publicação do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica (LAPEDUH) da UFPR. Esta edição reúne sete artigos e uma resenha que evidenciam a riqueza e a complexidade do debate contemporâneo sobre ensino de História, formação docente, educação antirracista, inclusão, cultura escolar e consciência histórica, compondo um mosaico plural de reflexões fundamentais para o campo de investigação da Educação Histórica e para a prática escolar.

O primeiro artigo é *Formação Inicial de Professores Pesquisadores de História* de Adriane de Quadros Sobanski e inaugura esta edição. A professora-doutora, Adriane Sobanski, destaca o papel central da pesquisa no processo de formação inicial dos professores de História. Sobanski enfatiza que a pesquisa é o alicerce para que docentes se reconheçam como produtores de conhecimento, ultrapassando a tradicional dicotomia presente nos cursos superiores entre licenciatura e bacharelado. No caso do curso de História, essa divisão separa os futuros educadores dos pesquisadores, com a licenciatura voltada à Educação Básica, e o bacharelado à formação do historiador. A autora argumenta que essa estrutura perpetua a separação entre ensino e pesquisa, limitando o potencial dos professores como agentes de produção do saber histórico. Sobanski defende uma perspectiva integradora, na qual licenciandos sejam estimulados a pesquisar como parte essencial de sua prática educativa, aproximando-se da produção acadêmica e das metodologias investigativas. Assim, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento e passa a desempenhar papel ativo na construção e renovação das narrativas históricas, o que contribui para uma formação mais crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social.

*A Educação Histórica como Fundamento para a Promoção do Ensino de História Antirracista: Um Inventário de Artigos da Revista de Educação Histórica do LAPEDUH-UFPR* de Jiliane Móvio Santana e Ana Claudia Urban é o segundo artigo e traz um inventário de publicações da REDUH, entre 2012 e 2022, sobre Educação das Relações Étnico-Raciais. Santana e Urban analisam quinze artigos que dialogam com o arcabouço teórico e metodológico da Educação Histórica, evidenciando o alinhamento entre ensino de História e promoção de uma educação antirracista. O levantamento revela dados que apontam para avanços e desafios na abordagem das

relações étnico-raciais, indicando caminhos para aprofundamento científico e prático. A análise é especialmente relevante em um contexto brasileiro marcado por profundas desigualdades e por uma história autoritária e violenta, onde a promoção da justiça social e a redução das desigualdades são urgentes. O artigo reforça a necessidade de ações e discussões voltadas à construção de uma sociedade mais equânime, plural e democrática, destacando o papel fundamental do ensino de História na promoção de direitos humanos e da diversidade.

*A Intersubjetividade e a Verdade Histórica como Ato Criativo para a Aprendizagem Histórica dos Jovens a partir das Histórias em Quadrinhos* é o terceiro artigo e foi produzido pelo professor pesquisador Marcelo Fronza. Neste artigo Fronza explora a relação entre intersubjetividade, verdade histórica e aprendizagem criativa dos jovens, utilizando as histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica. O texto fundamenta-se no diálogo entre pesquisas empíricas e a teoria da consciência histórica desenvolvida por Jörn Rüsen, além das contribuições de Bakhtin e Lukács. Fronza argumenta que a cognição histórica situada permite analisar processos operacionais de aprendizagem autônoma, em que os estudantes transformam informações em conhecimento. O artigo destaca como a construção identitária dos jovens se dá por meio de narrativas próprias, fortalecidas pelo diálogo intersubjetivo, e como a criação ativa do sujeito favorece o autoconhecimento não alienado. O uso das HQs, nesse contexto, possibilita experiências pedagógicas inovadoras, que estimulam a criatividade, a reflexão crítica e o engajamento dos alunos na construção de sentidos históricos.

O quarto artigo da Professora Doutora Marlene Terezinha Grendel com o título *O Caderno, a Cultura e a Cultura da Escola: Aproximações*, aborda a cultura escolar sob duas perspectivas: como processo vivido, inspirado em Raymond Williams, e como mercadoria, enfatizando produtos culturais como o caderno, computador e livros. A autora destaca que tais objetos fazem parte de um processo social mais amplo, constituindo relações entre sujeitos sociais e de mercado capitalista. O caderno, em particular, é analisado como elemento da cultura documental na escola, possuindo cultura específica – a cultura escolar. Grendel recorre aos estudos de Vincent, Lahire e Thin para discutir a escola enquanto espaço peculiar de socialização, marcada por normas impessoais e disciplinamento das relações pedagógicas. O artigo evidencia como a cultura escolar se manifesta nos produtos e práticas cotidianas, influenciando o modo como se aprende, se ensina e se constrói o

conhecimento, e como essas experiências são fundamentais para compreender a dinâmica da escola e seu papel social.

Rosângela Gehrke é a autora do quinto artigo, cujo título é *Políticas Educacionais para Pessoas com Deficiência e o Ensino de História: Algumas Considerações*. Gehrke propõe uma reflexão sobre políticas educacionais para pessoas com deficiência e a interdisciplinaridade do ensino de História. Inspirada nos estudos de Bodo von Borries, a autora destaca que o ensino de História é mais que uma disciplina científica: é uma ponte entre história, educação, psicologia e estudos culturais. A aprendizagem histórica deve conectar novos conhecimentos com os antigos, relacionar emoções e ser relevante para a vida dos estudantes. Seger aponta a importância de processos de aprendizagem centrados na aquisição de pensamento histórico, conforme Schmidt (2020), para que aprendizes possam transformar informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa. O artigo enfatiza que o objetivo central é aprender a pensar historicamente, valorizando a inclusão e a diversidade no contexto escolar.

*Narrativas Históricas em Contexto de Escolarização: O Caso da História do Paraná* de Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd é o sexto artigo e nele Rosi Gevaerd apresenta e discute os resultados de pesquisa sobre narrativas históricas no processo de escolarização, com foco na história do Paraná. Gevaerd mostra que a aprendizagem histórica ocorre pela convergência de narrativas do manual didático, propostas curriculares e aulas, evidenciada nas produções dos alunos. A investigação, pautada na cognição histórica situada, busca compreender as ideias dos estudantes em aulas de História. Gevaerd destaca que a qualidade das aprendizagens depende do conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, mais do que da quantidade de informação factual. O artigo relaciona conceitos substantivos da história do Paraná e conceitos de segunda ordem, como a narrativa histórica, baseando-se em estudiosos como Lee, Rüsen e Husbands. A pesquisa, de cunho etnográfico, acompanhou aulas em uma escola municipal de Curitiba, revelando como o desenvolvimento do pensamento histórico é essencial para a construção de narrativas próprias e para a aprendizagem significativa.

O sétimo, e último artigo de Sergio A Scorsato, sob o título *Consciência e Consciência Histórica: Percorrendo os Meandros da Aprendizagem* insere sua pesquisa de doutorado na discussão sobre consciência histórica, fundamentando-se nas teorias de Jörn Rüsen e nas perspectivas da neurociência. O artigo propõe que a

aprendizagem histórica está completa quando o sujeito expressa sua experiência por meio de narrativas, culminando em uma consciência histórica. Scorsato articula a teoria de consciência com o pensamento filosófico de Aristóteles e Descartes, discutindo a relação entre consciência, experiência e construção identitária. O texto destaca que o ato de pensar nos remete ao autoconhecimento como sujeitos históricos, fundamental para a orientação prática da vida e para a compreensão de nossa atuação enquanto agentes sociais.

A resenha produzida por Jackes Alves de Oliveira da obra *Plataformização, Militarização e Privatização: Faces do Adoecimento dos(as) Trabalhadores(as) em Educação no Paraná* finaliza esta edição. A Jackes de Oliveira analisa a obra organizada por Geraldo Balduino Horn, que reúne diversos autores e ativistas da educação pública paranaense. O livro aborda temas atuais, como plataformização, militarização e privatização do ensino, e seus impactos sobre o adoecimento dos trabalhadores em educação. A organização da obra destaca o perfil multidisciplinar dos autores, incluindo professores da rede estadual, ensino superior, ativistas e profissionais de diferentes áreas. A resenha ressalta a importância do debate sobre condições de trabalho, políticas públicas e defesa da educação como direito, evidenciando o compromisso dos pesquisadores com a valorização da escola pública e com a promoção de práticas educativas saudáveis, equânimes e democráticas.

Convidamos leitores, pesquisadores, professores e estudantes a explorarem os textos, refletirem sobre os desafios apresentados e contribuir para a construção de uma educação mais plural, democrática e comprometida com a transformação social. Boa leitura!

Solange Maria do Nascimento  
Pesquisadora do LAPEDUH  
Junho 2025

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PESQUISADORES DE HISTÓRIA

*Adriane de Quadros Sobanski – SEED/PR<sup>1</sup>  
drisobanski@gmail.com*

### **Introdução**

O papel da pesquisa durante o processo de formação inicial dos professores de História tem merecido grande destaque, pois este fundamento é entendido como elemento primordial para que os professores se reconheçam enquanto produtores de conhecimento.

É importante salientar que a formação dos professores ainda está envolvida num processo de dicotomia presente nos cursos superiores. No caso específico do curso de História, essa dicotomia se apresenta na opção entre a licenciatura, que tem por objetivo a formação dos futuros professores da Educação Básica, e o bacharelado, considerado a modalidade responsável pela formação dos historiadores, aqueles profissionais que se dedicam a pesquisar e produzir a partir da sua relação direta com as fontes históricas, memórias e outros elementos do passado tendo, portanto, a atribuição de trabalhar com a pesquisa histórica e desenvolver a produção de conhecimento.

Essa formação, portanto, se constrói a partir da perspectiva de que os estudantes de licenciatura e futuros professores que irão trabalhar diretamente com os estudantes da Educação Básica têm, como objetivo, reproduzir um conhecimento elaborado pela academia e por seus colegas historiadores. Mantém-se, desse modo, a separação entre a pesquisa e o ensino, entre os pesquisadores e os professores.

### **O professor pesquisador**

Aqueles que seguem a vida acadêmica, os historiadores, recebem uma formação específica e, desse modo, são instrumentalizados e responsáveis pela realização de pesquisas e produção de conhecimento e, portanto, possuem uma função intelectual. Por outro lado, os estudantes que se tornarão professores da Educação Básica recebem uma formação específica de como executar o que a

---

<sup>1</sup> Professora de História da Rede Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR. Pesquisadora do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH/UFPR.

academia produz, restando a eles um trabalho mais técnico, de repetição e de reprodução, numa visão instrumental do conhecimento.

Segundo Nóvoa (2002), essas características levam os professores a uma perda de prestígio profissional, posto que seu conhecimento não possui nenhum valor de acordo com os parâmetros acadêmicos. No entanto, ainda de acordo com Nóvoa, mantém-se um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que ocorre uma desvalorização profissional, coexiste um discurso no qual os professores aparecem como elementos fundamentais para uma sociedade do conhecimento. O autor ainda afirma que

Os professores nunca viram o seu saber específico devidamente reconhecido. Mesmo que se reitere a importância de sua missão, a tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter uma certa aptidão para a comunicação, para o trabalho com os alunos. O resto não é indispensável (Nóvoa, 2002, p. 227).

Liston e Zeichner (1997, p. 148) afirmam que “[...] na história da formação dos professores e da investigação educativa encontramos fundamentos para aumentar a amplitude da separação entre a produção e a aplicação dos conhecimentos dos professores e investigadores”.

Em que pese essa dicotomia formativa e a concepção acerca de uma diferenciação no papel de historiadores e professores de História, diversas pesquisas e experiências em sala de aula têm fortalecido o rompimento com essa ideia pré-concebida. Acredita-se que os professores de História realizam, sim, pesquisa ao elaborar suas aulas. E esta situação deve ser reconsiderada para provar que, como historiadores, também são produtores de conhecimento. Trabalhar com pesquisa em sala de aula significa, portanto, que o professor da educação básica tem autonomia, inclusive, para selecionar o conteúdo mais apropriado ao que pretende trabalhar, já que as produções acadêmicas específicas do conhecimento histórico não são, necessariamente, as melhores propostas para que aconteça a aprendizagem histórica. Neste caso, cabe ao professor não apenas a seleção dos conteúdos a ser trabalhados, como a seleção das propostas de aprendizagem. Desse modo, requer do professor que gere situações em sala de aula que permitam a problematização do conteúdo selecionado.

É importante ressaltar que a proposta de aprendizagem por meio da pesquisa não significa que se esteja planejando transformar os estudantes em “pequenos

historiadores”, mas que aprendam o processo de construção do conhecimento histórico.

De acordo com Rüsen, ao tratar da aprendizagem em História deve-se pensar a partir do que denomina de “matriz disciplinar”, ou seja, um “conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da História como disciplina especializada” (Rüsen, 2001, p. 29). A pesquisa no ensino de História, portanto, pressupõe a necessidade de que os professores de História dominem o campo científico com o qual trabalham, compreendendo a existência de uma didática específica da História. Desse modo entende-se que as aulas de História na educação básica devem deixar de ser entendidas como a “tradução de formas e valores de estudiosos profissionais para a sala de aula” (Rüsen, 2010, p. 21).

A partir da constatação da História enquanto uma ciência especializada e da necessidade, por parte dos professores, de dominar a teoria da História, Rüsen afirma que é preciso, nas aulas de História, fazer com que os estudantes se apropriem dos processos de construção do conhecimento histórico. Ao entender esses processos, passam a ter condições de se apropriar da própria ciência. Segundo Rüsen, a realização da pesquisa nas aulas de História é o resultado da soma de questões específicas que passam, primeiramente, pelo domínio da teoria da História, ou da historiografia, por parte dos professores de História. Além disso, deve-se considerar os interesses da vida prática apresentados pelos estudantes a partir de um determinado passado. São essas ideias que levarão ao empírico, ao método, a partir da utilização de fontes históricas. “A pesquisa serve para garantir o conteúdo empírico das histórias” (Rüsen, 2001, p. 103). Esse método, por sua vez, é o caminho que deve ser percorrido ao passado para a compreensão do presente.

### **A Formação Inicial e a Dicotomia Ensino e Pesquisa**

Com base nessas reflexões teóricas serão apresentados os resultados de uma experiência de formação inicial de uma futura professora realizada na sala de aula da autora deste texto. Em parceria com uma estudante do curso de História da Universidade Federal do Paraná no seu estágio supervisionado a existência do professor pesquisador foi delineada na prática. Essa experiência está ancorada na concepção de que os professores de História também são historiadores e, portanto, devem ter consciência acerca da sua ciência de referência e da necessidade de desenvolvimento de pesquisa.

Para a realização do estágio supervisionado, fundamentado nas ideias de Rüsen e na Educação Histórica, foi necessário realizar a seleção das fontes e dos conteúdos.

É neste momento do estágio supervisionado que os graduandos da Licenciatura se aproximam do ofício do professor de História. De modo geral essa relação se estabelece somente quando os estudantes passam a frequentar as disciplinas consideradas pedagógicas, o que na maioria dos currículos dos cursos superiores de História ocorre somente no final da sua formação. As disciplinas “específicas” da História não são consideradas como elementares para a formação de professores, havendo uma diferenciação e separação mesmo na formação dos licenciandos.

Dessa dicotomia acaba surgindo a polêmica relacionada à importância da Licenciatura, que é a localização das disciplinas pedagógicas fora dos Departamentos de História em vários cursos superiores, como é o que acontece com o curso de História da Universidade Federal do Paraná. Comumente, aos Departamentos de Educação fica a incumbência de trabalhar com as disciplinas de cunho pedagógico.

Segundo Cainelli (2001, p. 75)

As Diretrizes dos Cursos de História optaram manter a dicotomia ensino/pesquisa/extensão claramente defendendo a ideia de que primeiro forma pesquisadores/historiadores e depois fornece a instrumentação que levará a alguma profissão complementar, professor do ensino fundamental e médio, gerenciador de patrimônio entre outras, que tenham como base de formação o conhecimento específico da História.

Desse modo, observa-se que a preocupação com a formação do futuro professor de História ainda não se ocupa em iniciar um historiador-professor, mas instrumentalizar esses futuros profissionais para lidar com um saber escolarizado e didatizar a sua prática em sala de aula.

### **Formação Inicial: a pesquisa na aula de História**

De acordo com o atual currículo de Licenciatura em História, na Universidade Federal do Paraná, os estudantes são obrigados a cumprir uma carga horária de estágio supervisionado em escolas de educação básica. Esse estágio, comumente, se compõe de duas partes: a primeira se refere a observação das instalações e regimento da escola, visando compreender seu funcionamento estrutural e, sobretudo, pedagógico. Inclui-se, nessa fase, o contato com o professor-supervisor e os estudantes. Num segundo momento, com assessoria do professor-supervisor, o

acadêmico de História deve elaborar um plano de aula a ser aplicado em uma turma previamente selecionada. É, neste momento, que o papel da pesquisa desse futuro professor de História entra em cena.

Aqui serão relatadas as experiências da implementação de dois planos de aula, pautados na perspectiva da Educação Histórica e, portanto, na importância da pesquisa nas aulas de História, em duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de Curitiba. Os conteúdos, selecionados a partir do encaminhamento da professora-tutora, foram desenvolvidos levando-se em consideração questões conflituosas que permeavam as discussões em sala de aula e o cotidiano dos estudantes. Segundo Cooper (2006, p. 182) “descobrir sobre o passado envolve todos os aspectos da vida humana, e descobertas sobre ele podem não se constituir num processo fácil.”

A elaboração desses planos de aula foi feita a partir dos conteúdos de História, racismo e eugenia no Brasil da década de 1930 e Ditadura militar, e se encontram inseridos dentro do que o historiador alemão Bodo von Borries chama de *burdening history* ou história difícil, pesada.

Von Borries afirma que a História sempre é escrita a partir dos pontos de vista do presente, o que pode provocar interpretações equivocadas acerca do passado. Desse modo, conhecer e compreender a História exige que se volte ao passado para conhecer como os sujeitos daquela época pensavam a sua própria condição em seu presente vivido. Além disso, também relembra que a escrita da História normalmente é feita pelos vencedores, o que pode ocultar muitas situações e sujeitos envolvidos num determinado passado.

Considerando-se que o espaço escolar, sobretudo da educação básica, utiliza os materiais produzidos a partir de pesquisas desenvolvidas para esse fim, percebe-se a existência de materiais didáticos com versões canônicas sobre a maioria dos conteúdos de História e que passam a ser entendidos enquanto verdades inquestionáveis.

Uma visão global do conhecimento histórico é uma ilusão, embora uma generalização. Isso é teoricamente impossível também, porque nós não precisamos de uma “visão global”, mas várias delas (uma feminista, uma liberal, uma socialista, uma ecológica, etc., versões da história global) e uma comparação crítica entre elas (Von Borries, 2016, p. 184).

É preciso, portanto, realizar uma investigação inicial para entender como esse conteúdo em especial se faz presente na sala de aula e nos conhecimentos prévios apresentados pelos jovens estudantes. Tendo como ponto de partida a importância que recai sobre a formação inicial dos professores de História e a relação teoria e prática, assentada sobre o uso da pesquisa sobre sua própria prática, a Educação Histórica se apresenta como a proposta dentro da qual esta experiência de estágio supervisionado se apoia.

No campo específico da Educação Histórica importa entender como os estudantes aprendem História, por isso a ênfase no domínio da ciência de referência e na pesquisa realizada a partir da investigação dos conceitos substantivos e de segunda ordem. O campo de investigação da Educação Histórica estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização tendo, como princípio, que as intervenções didáticas significativas na aprendizagem histórica exigem o conhecimento das ideias históricas de alunos e professores. A principal referência para esse campo de investigação, portanto, é a própria epistemologia da História.

De acordo com Rüsen (2001, p. 38)

[...] no estudo de História, a teoria desempenha um importante papel na profissionalização didática dos historiadores. Esse papel consiste em transmitir aos historiadores em formação uma concepção sólida da especialidade profissional de sua ciência.

Somando-se a essa necessidade de repensar a formação dos professores de História, a Educação Histórica, pautada na teoria do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, vem colaborar com novas discussões sobre o ensino e a aprendizagem de História e, de forma imprescindível, sobre as ações dos professores-pesquisadores, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da consciência história dos estudantes.

Nessa perspectiva, Schmidt (2015) utiliza o conceito de historiador professor e afirma que para a formação desse profissional

[...] requeria-se à formação do historiador professor, um sólido conteúdo científico, um consistente preparo de pesquisador, teórico e prático, envolvendo o compromisso político de transformá-lo significativamente na relação com a práxis, não com a prática em si mesma, mas com o mundo real, concreto e histórico de si mesmo e dos seus alunos (Schmidt, 2015, p. 517-518).

Entendendo o papel importante da formação inicial dos professores de História, pensados também como historiadores, portanto pesquisadores de sua ciência de referência, sobre a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos durante o estágio supervisionado, von Borries afirma que o tipo de aprendizagem esperado pressupõe alguns pré-requisitos.

Aprender ou compreender história não é somente um processo cognitivo, mas também uma questão de emoções, estética e julgamentos morais. Assegurar-se de conectar certos pequenos pedaços de passado (alguns chama fatos) pode ser importante, mas não é suficiente. A questão é: como dar uma versão geral, válida e consonante da narrativa histórica e como lidar com os efeitos para o presente. O ato mental de assimilar, digerir e superar histórias difíceis é decisivo (Von Borries, 2016, p. 36).

De acordo com essas premissas, os pré-requisitos foram considerados na elaboração de dois planos de aula, desenvolvidos para os terceiros anos do Ensino Médio, a partir da abordagem da *burdening history*. É importante ressaltar que esses planos trouxeram recortes temporais específicos que não são abordados nos livros didáticos usados pelos estudantes. Da mesma forma, a seleção e utilização das fontes exigiu a utilização de uma metodologia diferenciada.

Para trabalhar com os conteúdos da *burdening history*, foram usados instrumentos que favoreceram um melhor aprendizado, o que adveio da pesquisa prévia na estruturação dos planos, evidenciando, assim, como o trabalho do professor de História pressupõe o trabalho de historiador.

Para haver pesquisa histórica, portanto, é preciso que existam problemas que deverão ser resolvidos historiograficamente. A pesquisa é uma atividade pela qual o professor historiador deve responder, empiricamente, por meio das fontes, dos problemas históricos. As respostas obtidas com os problemas iniciais transformam a empiria e a teoria em histórias concretas por meio de narrativas históricas (Sobanski, 2017, p. 86).

Na primeira fase do estágio, ainda durante as observações, foi possível identificar que determinados conteúdos históricos envolviam mais os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, como quando a professora-tutora abordou a formação do nazifascismo na Europa. Por isso, o primeiro plano de aula foi pensado a partir da reação de alguns estudantes negros quando o assunto do racismo, defendido por aqueles governos totalitários, foi discutido em sala. A proposta era explorar como o racismo

científico foi fundado e quais efeitos ele gerou no começo do século XX, não só na Europa, como também no Brasil.

Sendo assim, na primeira aula do estágio foi utilizado o documentário “Menino 23 – infâncias roubadas no Brasil”<sup>2</sup>, produzido a partir da tese de doutorado do historiador Sidney Aguilar Filho, sobre uma fazenda no interior de São Paulo para onde foram enviados cerca de 50 meninos negros, retirados de um orfanato no Rio de Janeiro, na década de 1930. O filme explicita como o racismo científico e a eugenia foram fundamentados entre os séculos XIX e XX, seus efeitos na sociedade brasileira e também nas ações nazistas, assim como narra a história daqueles meninos, submetidos a trabalhos forçados naquela fazenda.

Naquele momento se aproveitou para debater algumas questões importantes da atualidade, por exemplo, no que tange a reprodução de certos “discursos de ódio”, os quais são justificados com a ideia da “liberdade de expressão”. Aqui é importante salientar que essa discussão trouxe, visivelmente, certo desconforto para as turmas de modo geral. Embora os estudantes negros tenham declarado de forma enfática a forma como se sentiram ao ver o filme e na sua vida cotidiana, foi possível perceber que a maioria dos colegas, brancos, estavam desconfortáveis com o assunto e sua condução.

Em seguida, os estudantes se dividiram em duplas e receberam as atividades avaliativas que se tratavam de duas propostas distintas. A proposta “A” apresentava um texto sobre a política “Paranista”, do começo do século XX, e um texto sobre a vida da paranaense Enedina Alves Marques, primeira mulher negra a frequentar o curso e se formar como Engenheira Civil no Brasil pela Universidade Federal do Paraná em 1947.

A opção por fontes históricas referentes ao Paraná também se justifica pelo fato de buscar uma alternativa ao que comumente é apresentado nos livros didáticos de História, os quais geralmente priorizam os acontecimentos canônicos da História nacional ou da História Geral. Os documentos selecionados para a atividade tratavam de períodos diferentes para que se pudesse estabelecer a relação entre aquele contexto histórico, do início do século XX, com a atualidade brasileira.

Em posse dos documentos, os estudantes deveriam explicar a relação daqueles textos apresentados com o que havia sido abordado no documentário e na aula. Foi

---

<sup>2</sup> Direção: Belisário França. 79 min. 2016.

possível perceber que os planos alcançaram êxito, já que a aprendizagem histórica aconteceu por meio de ações que permitiram aos estudantes fazerem relações entre diferentes temporalidades, no caso, entre o passado e o presente, assim como projetar as possibilidades de futuro.

É importante sublinhar que a intenção dessa atividade não é transformar os estudantes em historiadores, porém a partir da constatação da História enquanto uma ciência especializada e da necessidade, por parte dos professores, de dominar a teoria da História, Rüsen afirma que é preciso, nas aulas de História, fazer com que os estudantes se apropriem dos processos de construção do conhecimento histórico. Ao entender esses processos, passam a ter condições de se apropriar da própria ciência.

Como ciência, a História baseia-se no fato de que a operação basilar do testemunho pela experiência é metodizada. Uma vez metodizada de maneira especificamente científica, essa operação basilar assume a forma de pesquisa em História. O pensamento histórico faz-se científico ao se submeter, por princípio, à regra de tornar o conteúdo empírico das histórias controlável, ampliável e garantível pela experiência (Rüsen, 2001, p. 101).

Com base nas reflexões de Rüsen acerca das funções didáticas do conhecimento histórico, a cognição histórica situada tem sido um importante referencial para superação da dicotomia entre teoria da história e práticas escolares, pois os problemas didáticos são tratados como questões específicas da ciência da história. “A didática da história se situa nessa relação direta com a ciência da história, na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história” (Rüsen, 2012, p. 16).

Por cognição histórica situada entende-se uma investigação que parte de um referencial teórico-metodológico específico da ciência histórica. Segundo Cainelli e Schmidt (2011, p. 11-12):

[...] a pesquisa em Educação Histórica pressupõe uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, tendo como objetivo apurar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História. Trata-se de uma área de investigação cujo foco está centrado, principalmente, nas questões relacionadas à cognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História.

As investigações em Educação Histórica revelam a preocupação em compreender elementos do pensamento histórico e formação da consciência histórica de crianças e jovens, demonstrando que ensinar e aprender História significa desenvolver competências pautadas no conhecimento histórico.

O processo de elaboração do segundo plano de aula foi semelhante, à medida que também foram selecionados conteúdos que podem ser classificados de acordo com a *burdening history*. Nesse caso, a temática foi a Ditadura Civil-Militar, tema recorrente em discussões atuais, cujas interpretações têm sido bastantes polêmicas na sociedade brasileira. A opção foi por seguir esse viés e demonstrar que houve uma ditadura civil-militar no Brasil, assim como quais foram as bases que a estruturaram.

Na primeira aula, foram destacados alguns fatos específicos e importantes do contexto nacional e internacional, no ano de 1968, a fim de esclarecer os impactos na política do país, por exemplo, com a publicação do Ato Institucional n.º 5. A partir disso, foram analisados alguns aparatos políticos, criados pelos militares naquele ano (todos retirados do site do Planalto do Governo Federal), demonstrando as bases que estruturaram nossa Ditadura:

Outro ponto discutido se referiu à questão da memória que se construiu sobre a Ditadura, especialmente no que tange às pessoas que foram presas e/ou mortas pelos militares. Assim, a seleção das fontes históricas foi feita a partir de 80 fichas de presos políticos da época, coletadas do relatório final da Comissão Nacional da Verdade.

De acordo com Cooper (2006, p. 5)

Procurar conhecer sobre o passado envolve fazer inferências (boas adivinhações) sobre fontes, traços do passado que permaneceram. As fontes podem ser visuais, como as fotografias, pinturas, anúncios. Podem ser músicas – canções, jogos do passado, músicas populares da infância da avó. Organizações voluntárias podem ser contactadas para permitir que as crianças conversem com pessoas mais velhas – fontes orais. Fontes podem ser coisas que foram feitas no passado, desde broches a castelos, encontradas em casa ou em museus. Elas podem ser escritas; para as crianças menores incluem: pulseirinhas do bebê, cartões de aniversário, livros de fotos antigas, nomes em estátuas e memoriais.

Cooper afirma que ao entrar em contato com as fontes históricas, os estudantes passam a desenvolver argumentos e tentar explicar seu ponto de vista sobre o passado em questão. Segundo ela, dessa variedade de pontos de vista podem sair explicações diversas, implicando numa troca de opiniões que possam ser igualmente válidas.

As fichas sobre os presos políticos durante a Ditadura Militar no Brasil foram organizadas de maneira que a primeira parte continha os dados da pessoa, sua foto e breve biografia (se era casado, tinha família, atuação política, formação profissional, etc.), enquanto a segunda parte relatava o que havia acontecido com aquela pessoa, quando foi presa, quais circunstâncias, se está desaparecida, etc. Na segunda aula, cada estudante recebeu uma dessas partes da ficha, pois eles deveriam encontrar, na turma, quem estava com a outra parte podendo, assim, ter acesso a toda história daquela pessoa. Para favorecer a identificação entre os estudantes e a pessoa, cuja ficha haviam pegado, os meninos receberam fichas de homens e as meninas as fichas de mulheres.

Com as fichas unidas foram lidas perguntas que deveriam ser identificadas a partir das fichas que estavam em posse das duplas. As interrogações queriam saber se aqueles sujeitos do passado, presos políticos, eram estudantes, casados, se tinham filhos, se pertenciam a algum partido político, se eram militares. Enfim, identificava aquelas pessoas em seu papel social, promovendo uma discussão acerca da ideia de quem eram os presos políticos e permitindo uma reflexão que contraria uma ideia comum de que apenas “os vagabundos” eram presos.

### **Considerações Finais**

A dicotomia presente nos cursos superiores de História tem produzido uma geração de professores que não se vê enquanto produtores de conhecimento, mas como sujeitos destinados a, no máximo, desenvolver metodologias com o objetivo de realizar uma transposição didática. Desse modo, os professores de História não têm se compreendido como historiadores capacitados a realizar pesquisa e, portanto, produtores de conhecimento.

A formação inicial de professores de História, organizada a partir do currículo do curso superior, tem se mostrado distante da profissionalização do historiador. A concepção de que os futuros professores irão apresentar, em sala de aula da Educação Básica, o conhecimento desenvolvido por seus colegas na Academia, ainda é o referencial predominante. Desse modo, percebe-se que os professores de História encontram sua prática engessada devido a essa concepção, além dos problemas encontrados no cotidiano da realidade escolar.

É imprescindível, portanto, que a formação inicial de professores deve estar relacionada a uma nova concepção, a partir da qual se entenda sua capacidade e

necessidade de produzir conhecimento, sobretudo por meio da pesquisa. O domínio de sua ciência de referência, aliado a uma didática específica da História promove a compreensão de que aulas dessa disciplina, na Educação Básica, devem deixar de ser entendidas como a “tradução de formas e valores de estudiosos profissionais para a sala de aula” (Rüsen, 2010, p. 21).

A prática, no estágio supervisionado de História, se apresenta como excelente oportunidade de contato entre os futuros professores de História e a realidade da sala de aula. É importante que os acadêmicos de História, em contato com a teoria e as metodologias da pesquisa, sobretudo com o contato com as fontes históricas enquanto evidência de um passado específico saibam conciliar a teoria e a prática em busca do desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. A didática da História, portanto, deve ser compreendida como elemento fundamental no desenvolvimento dos planos de aula e da concepção do ensino de História.

Ao aliar a pesquisa ao desenvolvimento da sua prática, sobretudo quando lida com conteúdos escolarizados que se enquadram dentro da História difícil, o professor de História promove o encontro de diferentes temporalidades, fazendo com que os estudantes passem a refletir sobre o passado de uma forma com a qual não estão acostumados a lidar. O desconforto e até mesmo a vergonha funcionam como propulsores da consciência histórica acerca de um determinado assunto que passa a ser analisado e compreendido de forma mais ampla.

## Referências

ARROYO, Miguel González. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 163-216.

BORRIES, Bodo von. **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

CAINELLI, Marlene. **A relação entre conteúdo e metodologia no ensino de História**: apontamentos para repensar a formação de professores, bacharéis ou profissionais de História. Saeculum: Revista de História, João Pessoa, n. 6-7, p. 71-83, jan./dez. 2001.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Introdução: percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 9-17.

COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Educar em Revista, Curitiba, n. esp., p. 171-190, 2006.

DIAS, José Carlos; CAVALCANTI FILHO, José Paulo; KEHL, Maria Rita; PINHEIRO, Paulo Sérgio; DALLARI, Pedro Bohomoletz de Abreu; CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. **Mortos e desaparecidos políticos**. Relatório da Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014. v. 3.

LISTON, Daniel Patrick; ZEICHNER, Kenneth M. **Formación del profesorado y condiciones de la escolarización**. Madrid: Morata, 1997.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. São Paulo: Vozes, 2002. p. 217-233.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. **Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Aprendizagem da “burdening history”**: desafios para a educação histórica. Mneme, Caicó, v. 16, n. 36, jan./jul. 2015. p. 10-26.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Formação do professor de História no Brasil: embates e dilaceramentos em tempos de desassossego**. Revista Educação (UFSM), Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 517-528, set./dez. 2015.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Formação de professores de História: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

## A EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO FUNDAMENTO PARA A PROMOÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA: UM INVENTÁRIO DE ARTIGOS DA REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA DO LAPEDUH-UFPR

*Jiliane Móvio Santana – UFPR<sup>3</sup>  
jiliane.movio@gmail.com*

*Ana Claudia Urban – UFPR<sup>4</sup>  
claudiaurban@uol.com.br*

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo apresentar um inventário de artigos publicados na Revista de Educação Histórica – REDUH, entre os anos de 2012 e 2022, que versam sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino de História, a partir dos pressupostos do arcabouço teórico e metodológico da Educação Histórica. Foram selecionados quinze artigos do periódico criado pelo Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica – LAPEDUH-UFPR, cujos títulos já sinalizam os alinhamentos entre o ensino de história, o campo da Educação Histórica e a promoção da educação das relações étnico-raciais. O levantamento quantitativo das fontes revela dados qualitativos que indicam, de forma objetiva, alguma expressão de verdade para futuros aprofundamentos no que tange aos conceitos do domínio científico da Educação Histórica para o ensino de história antirracista.

**Palavras-chave:** Educação Histórica. Educação das Relações Étnico-Raciais. Ensino de História Antirracista.

### Introdução

O ano de 2023 se configura como um importante momento para a história brasileira, com a retomada da construção dos caminhos democráticos após anos de retrocessos, estagnação, negacionismos e violências empreendidas como projeto político de aniquilamento da população brasileira, do meio ambiente, dos valores e práticas relativos aos direitos humanos. A história brasileira é marcadamente autoritária e violenta, e são muitas as ações e discussões a serem efetuadas para que as mudanças sociais possibilitem o atendimento amplo e equânime do povo brasileiro, a redução das desigualdades sociais e a promoção da justiça social prementes. O

---

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3515-0936>.

<sup>4</sup> Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado Profissional em Ensino de História e Professora de Metodologia e Prática de Docência de História. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9957-8838>.

ensino e a aprendizagem de história amparados na ciência da história têm funções política, social e cultural substanciais para este projeto de nação e de futuro.

Também neste ano de 2023 temos duas marcações temporais importantes para o ensino de história e para o campo da Educação Histórica no Brasil. A promulgação da Lei 10.639 em 2003, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas na educação básica e ensino superior, e a criação do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, na Universidade Federal do Paraná – UFPR, são realizações do ano de 2003 que se encontram em diálogos e alinhamentos para o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem em história que fundamentem uma educação antirracista, por meio da consciência histórica e de estratégias cognitivas que viabilizem sua construção. A referida Lei e o LAPEDUH completam vinte anos, e o presente trabalho objetiva apresentar um inventário dos trabalhos publicados na Revista de Educação História - REDUH, periódico do LAPEDUH-UFPR, e que versam sobre a promoção da educação das relações étnico-raciais, sobre conteúdos propostos pela Lei 10.639/03 e sobre o ensino de história em perspectiva antirracista, orientados e fundamentados no arcabouço teórico da Educação Histórica.

A proposta acima apresentada se justifica, para além dos balanços, reflexões e comemorações referentes às duas décadas das ações nos campos da Educação Histórica e da Educação das Relações Étnico-Raciais – a partir daqui nomeadas EREER, a fim de facilitar a exposição e a leitura –, no desenvolvimento de minhas pesquisas no doutoramento em Educação, iniciado também neste ano de 2023, por meio das quais pretendo investigar a promoção da EREER nas ideias e práticas de professores de história, bem como nas escolas de educação básica de Curitiba – PR. Ao organizar o inventário de artigos, movimento e revelo questionamentos e provocações que concernem a pesquisa, mas também a minha trajetória intelectual, meus objetivos e incômodos. Ademais, os trabalhos inventariados poderão vir a compor o *corpus* da minha pesquisa, ainda em seus inícios.

A promulgação de uma Lei de âmbito federal, no início do século XXI e do primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas em todas as modalidades de ensino brasileiro, resulta das lutas e realizações do Movimento Negro e dos “negros em movimento”, expressão usada por Nilma Lino Gomes (2012) e que demonstra os processos de organização e resistências que estão para além da organização da

referida entidade política, nos anos 1970, marcando todos os processos histórico-culturais empreendidos por mulheres e homens negros, africanos e brasileiros, ao longo da história oficial do Brasil, após a invasão europeia às Américas no século XIV. Se por um lado é necessário marcar a importância da sanção da Lei e da obrigatoriedade imposta, e com isso “enaltecer as fissuras criadas por ela nos currículos eurocêntricos e no racismo epistêmico” (Oliva e Conceição, 2023, p. 25), por outro lado também é fundamental analisar e compreender as demandas e problemáticas que permeiam o efetivo cumprimento da Lei.

Vários trabalhos e pesquisas foram publicados e estão circulando, neste ano de 2023, buscando refletir e dimensionar os avanços e entraves para a promoção da educação antirracista. Para citar alguns desses movimentos, temos a pesquisa “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”<sup>5</sup> realizada pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana junto às redes municipais de educação, e os dossiês publicados pela Associação Nacional de História – ANPUH, em sua *Revista de História Hoje*<sup>6</sup> e pela Associação Brasileira de Ensino de História – ABEH, na revista *Palavras ABEHrtas*<sup>7</sup>. Para Oliva e Conceição (2023), os limites da Lei 10.639/03 estão relacionados às dificuldades de descolonizar os currículos e os livros didáticos, questões que relaciono à produção historiográfica brasileira e ocidental. Para além, a necessidade urgente de enfrentamento ao racismo religioso. Somadas às questões apontadas, a formação inicial e continuada dos/as professores/as de história e as ausências de políticas públicas, investimentos e condições de trabalho para profissionais da educação, questões articuladas às formas de gestão neoliberal da educação no Brasil, sendo estes aspectos significativos para os processos formativos educacionais, mas que não trataremos de forma detalhada neste trabalho.

Os artigos selecionados para este inventário, publicados entre os anos de 2012 e 2022 na REDUH e sobre a ERER, dedicam-se aos diversos aspectos do ensino de história em acordo ao domínio científico da Educação Histórica. O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH-UFPR, concentra as pesquisas que “apropriam-se da matriz do pensamento histórico de Jörn Rüsen para a construção

---

<sup>5</sup> <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/> acesso em 16/06/2023.

<sup>6</sup> <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/26> acesso em 04/07/2023.

<sup>7</sup> <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas> acesso em 07/08/2023.

das bases epistemológicas sobre a ciência da história, e, assim, delinear uma lógica de investigação” (Kmiecik, Ferreira, 2018, p. 34). Por meio de atividades de extensão, pesquisa e ensino, são desenvolvidas no LAPEDUH-UFPR as investigações sobre a teoria e a prática do ensino e da aprendizagem de história, fundamentadas em novas teorias críticas que buscam refletir as questões contemporâneas amparadas na episteme da ciência histórica, refletem acerca da natureza do conhecimento histórico e seus papéis enquanto instrumento para a análise da sociedade e para a práxis, por meio da consciência histórica.

### **A Revista de Educação Histórica – REDUH**

A Revista de Educação Histórica – REDUH, teve seu primeiro número publicado no segundo semestre do ano de 2012 (julho/ novembro). Produzida por acadêmicos/as, professores/as, e pesquisadores/as de ensino e aprendizagem em História, e destinada a esse mesmo público, tem por missão estabelecer diálogos entre a Universidade e as Escolas da Educação Básica. Objetiva, por meio das trocas dialógicas, divulgar os resultados de pesquisas acadêmicas e experiências desenvolvidas nas aulas de história fundamentadas no campo da Educação Histórica.

Até a finalização deste trabalho, foram publicados 24 números da REDUH, em dinâmica semestral de lançamentos, sendo a última publicação disposta no site do LAPEDUH-UFPR referente ao período entre janeiro e julho de 2022<sup>8</sup>. O periódico apresenta, para além dos artigos por temáticas, a composição de dossiês, artigos em demanda contínua, resenhas de livros e estudos exploratórios desenvolvidos em cursos e atividades de extensão ofertadas pelo LAPEDUH-UFPR, bem como àqueles articulados às dissertações e teses urdidas sob a orientação da Educação Histórica, seja no formato resumo ou no formato artigo. Para este inventário, foram selecionados quinze artigos publicados na REDUH, cujos títulos já sinalizam os alinhamentos entre o ensino de história, o campo da Educação Histórica e a promoção da educação das relações étnico-raciais.

---

<sup>8</sup> Os números da REDUH estão dispostos no site do LAPEDUH-UFPR:  
<https://lapeduh.com/revista/edicoes/> Acesso em 15/08/2023.

## **A EREER na REDUH – a construção de aportes para o ensino de história antirracista**

Pretende-se com este trabalho a apresentação de elementos comuns ao conjunto de artigos selecionados, que foram publicados em periódico cuja orientação teórica e missão garantem sua identidade, relacionados aos conceitos dos campos da Educação Histórica e da EREER no ensino de história, organizados e expostos no Quadro 1. Para além dos conceitos e temas elencados e referentes aos dois campos de conhecimento articulados, busquei indicar outros dados que considero relevantes para tecer o inventário, em acordo ao indicado por Guilherme do Val Toledo Prado, Renata B. S. Frauendorf e Grace Carolina C. B. Chautz, de que “no processo de elaboração do inventário, os autores da pesquisa dão contornos únicos à ação investigativa, ao experenciar diferentes memórias produzidas no contato com inúmeros materiais constituintes do tema pesquisado” (2018, p. 535). Não pretendo explorar ou analisar questões apresentadas pelos/as autores/as nos artigos em suas especificidades, seja com relação aos dados apresentados, os resultados obtidos ou ainda os encaminhamentos propostos pelos/as pesquisadores/as.

As investigações sobre a EREER no ensino de história fundamentado nos pressupostos da Educação Histórica, apresentadas nos números da REDUH, foram realizadas por pesquisadores/as em diversas cidades e estados brasileiros e em uma cidade de Portugal. Igualmente interessante, verifiquei a diversidade de procedimentos de pesquisa e seus objetivos, bem como às vinculações dos artigos a trabalhos que vão da graduação ao pós-doutoramento. Essa observação é pertinente quando pensamos nos dois campos, revelando a expansão do arcabouço teórico da Educação Histórica e as dificuldades na implementação da Lei 10.639/03, esta última tema de diversas reflexões e diagnósticos, como já destacado no início deste texto.

Por meio do inventário, com o levantamento quantitativo das fontes, apresento os dados qualitativos e indicativos de que, de forma objetiva, demonstram alguma expressão de verdade para futuros aprofundamentos, no que tange ao domínio científico da Educação Histórica, especialmente na linha de pesquisa da cognição histórica situada, acionado e articulado em consideração ao atendimento do proposto a partir da Lei 10.639/03 e de outros dispositivos legais que norteiam a promoção da EREER no ensino de história.

### QUADRO 1

Artigos REDUH <sup>9</sup> - Número/ano – seção	Cidade/Estado/País	Dados gerais da pesquisa apresentados no artigo	Vínculo do artigo à outras pesquisas	Sujeitos participantes	Materiais utilizados na análise	Conceitos da Educação Histórica	Aspectos da ERER desenvolvidos no artigo
1. n. 02 – dez. 2012 – abr. 2013 – sem sessão específica	Curitiba PR – Brasil; cidade da área rural de Portugal	Pesquisa qualitativa: análise dos questionários em acordo ao arcabouço da Educação Histórica	Dissertação de mestrado defendida em 2008	Professores e Estudantes – Ensino Fundamental II	Diretrizes Curriculares 2004; Questionários/inquéritos com professores e estudantes brasileiros e portugueses	Consciência Histórica; Cognição histórica situada; Conceitos substantivos; Conceitos-gêneros; ideias históricas	Lei 10.639/03; DCNERER; África como conceito substantivo
2. n. 03 – maio 2013 – agosto 2013 – Dossiê “Sujeitos, lugares e práticas”	Curitiba – PR.	Pesquisa exploratória de cunho qualitativo: estudo de caso com análise de narrativas	Investigação e intervenção a partir do tema “fundação da cidade de Curitiba”	Estudantes – Ensino Médio	Ficha de investigação para os conhecimentos tácitos; materiais para intervenção: obra plástica e trechos de três textos	Pensamento Histórico; Consciência Histórica; Narrativa; Conhecimentos tácitos	Ausências das contribuições da população negra na história de Curitiba nas narrativas dos estudantes
3. n. 05 – janeiro 2014 – abril 2014 – demanda contínua	Florianópolis – SC.	Pesquisa em andamento: primeira etapa de coleta de dados – “etapa de sondagem”	Dissertação de mestrado em andamento	Estudantes – Ensino Fundamental II	Questionário para identificação de conhecimentos gerais	Compreensão histórica; Consciência histórica; Conhecimentos prévios	Lei 10.639/03; História e Cultura da África
4. n. 07 – setembro – dezembro 2014	Curitiba – PR.	Estudo exploratório decorrente do curso “Arquivos, Linguagens Contemporâneas e Literacia Histórica”	Investigação decorrente de curso ofertado pelo LAPEDUH	Estudantes – Ensino Fundamental II	Questionários para verificação de conhecimentos prévios e aprendizagens; Documentário	Filmes como fonte histórica; Consciência histórica	Lei 10.639/03; Religiões de matriz africanas
5. n. 08 – janeiro – abril 2015 – Dossiê “Aprendizagem e formação da consciência histórica na educação escolar”	São Paulo – SP.	“Análise da aula”, estudo com coleta de material no acompanhamento de aula expositiva com a análise das ideias históricas do professor e dos estudantes	Dissertação de mestrado em andamento	Professor e Estudantes – Ensino Fundamental II	Apostila fornecida pelo poder público, com análise de obras plásticas durante a aula acompanhada pelo autor	Didática da História; Consciência histórica; Narrativa; Literacia Histórica	Lei 10.639/03; DCNERER; História da escravidão africana no Brasil

<sup>9</sup> Os artigos foram enumerados no Quadro 1 para facilitar a exposição. As referências detalhadas de cada artigo estão dispostas na primeira parte das Referências, em ordem cronológica, como apresentado no Quadro 1.

6. n. 10 – setembro – dezembro 2015 – Dossiê “Jörn Rüsen e o Ensino de História no Brasil II”	União da Vitória – PR.	Relato de experiência da docência a partir de projeto do PIBID e as possibilidades de atuação para o ensino de história da África	Projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	Anos iniciais – Ensino Fundamental I	Projeto PIBID da UNESPAR: “História da África e da cultura Afro-brasileira: para Além da Escravidão, do Racismo e dos Estereótipos”	Consciência histórica	Lei 10.639/03; história da África;
7. n. 12 – setembro maio – agosto 2016 – Dossiê “Narrativa Histórica: Teoria, Pesquisa e Prática”	Rondonópolis – MT.	Estudo de caso: resultados parciais de investigação de narrativas históricas dos estudantes	Relato de prática de professores	Estudantes – Ensino Médio Inovador	Livro didático, questionários e atividades, documentário	Pensamento Histórico; Consciência histórica; Cognição histórica situada; Narrativas; Orientação temporal e carências relativas	Lei 10.639/03; história da África; História da escravização africana no Brasil;
8. n. 13 – setembro – dezembro 2016 – demanda contínua	Paraná	Pesquisa documental sobre a especificidade da Educação Quilombola			Dispositivos legais; Levantamento da SEED e grupo Clóvis Moura		Quilombo; Educação Quilombola; Plano Nacional de Implementação das DCNERER; DCNEEQ
9. n. 14 – janeiro – junho 2017 – demanda contínua	Curitiba – PR.	Pesquisa documental	O artigo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso - Pedagogia		Dispositivos legais relativos a ERER e outros: Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica	Consciência histórica	Lei 10.639/03; história da África; DCNERER; Parecer do CNE sobre as DCNERER
10. n. 15 – julho – dezembro 2017	Curitiba – PR.	Pesquisa qualitativa amparada na teoria fundamentada	Pesquisa do LAPEDUH : “Como os manuais didáticos de diferentes países tratam a história conflituosa”		Manual didático; produção historiográfica	“Burdening history” ou história difícil; Consciência histórica; Narrativa histórica; Conceito substantivo;	Escravidão africana no Brasil; Levante dos Malês – relacionado aos conflitos da escravidão
11. n. 17 – julho – dezembro 2018	Curitiba – PR.	Pesquisa explicativa, parte da pesquisa para o mestrado em andamento	Dissertação de mestrado em andamento		Perspectivas sobre conceitos teóricos da Educação Histórica para localização da temática da ERER no campo	Temas controversos ; Novo Humanismo; Consciência histórica; Cognição histórica situada; Cultura Histórica	Lei 10.639/03; Religiões de matriz africanas

12. n. 19 – julho – dezembro 2019	Curitiba – PR.	Estudo exploratório desenvolvido em etapas: análise do livro didático; aplicação de questionário; elaboração de plano de aula sobre os reinos de Gana e Mali	Relato de experiência de estágio	Estudantes – Ensino Médio	Livro didático; questionário	Metodologia da Educação Histórica: questionário	Reinos e Impérios Africanos
13. n. 20 – janeiro – junho 2020	Maringá – PR.	Projeto de pesquisa: “A Lei 10.639/03: o ensino de História e suas contribuições para uma educação antirracista”; pesquisa de campo a partir da teoria fundamentada	Dissertação de mestrado	Estudantes – Ensino Médio	Livro didático e questionário	Conteúdos substantivos; Ideias de segunda ordem; Didática da História; Ideias históricas	Leis 10.639/03 e 11.654/08; História e Cultura Afro-brasileira e Africana; EREER
14. n. 20 – janeiro – junho 2020	Curitiba – PR.	Pesquisa explicativa	Trabalho final apresentado à disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais” do PPGE-UFPR		Perspectivas teóricas – conceitos teóricos da EREER e da Educação Histórica	Consciência Histórica; Pensamento histórico; História difícil; Cultura Histórica	Branquitude; Educação Antirracista; EREER; Leis 10.639/03 e 11.654/08; descolonização do currículo
15. n. 22 – janeiro – junho 2021	Itapipoca – CE.	“Aula oficina”: trabalho com as fontes, questionários, produções narrativas dos estudantes	Sequência didática proposta a partir do curso do LAPEDUH: “Oficinas de Educação Histórica”	Estudantes – Ensino Médio	Sequência didática: “A escravidão africana no Brasil e a formação da Consciência Histórica”: Fontes históricas textuais, imagéticas, documentário	Consciência histórica; trabalho com fontes; aula oficina; Novo Humanismo	Escravidão africana no Brasil; Ações afirmativas e legislação

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados nos artigos publicados na REDUH entre os anos de 2012 e 2022.

### Considerações Parciais

A organização do inventário de artigos REDUH apresentada produziu um conjunto de dados qualitativos para um futuro aprofundamento e o desenvolvimento da análise dos conceitos da Educação Histórica mo nas investigações que visaram a promoção do ensino de história antirracista, em suas diferentes abordagens metodológicas e tipos de pesquisa.

Diante dos diversos desafios que permeiam a implementação da Lei 10.639/03, o domínio científico da Educação Histórica proporciona a construção de estratégias cognitivas para a construção do pensamento histórico que não esteja pautado em referenciais eurocêntricos, brancocêntricos, patriarcais e hegemônicos. Neste sentido, aciono o exposto em um dos artigos inventariados, que nos permite identificar as direções para as quais o ensino e a aprendizagem de história poderão seguir, no sentido de que “o saber histórico pode e deve ser constituído como um lugar de diálogos interculturais e inter-raciais. É necessário romper com as amarras que promovem concepções distorcidas e estereotipadas sobre as culturas negras e indígenas” (Nunes; Urban, 2020, p. 70). Assim, aprender e ensinar a pensar historicamente é parte do movimento inicial para a educação antirracista.

## Referências

### Artigos da REDUH selecionados (ordem cronológica exposta no Quadro 1)

SOBANSKI, Adriana de Quadros. A ideia de África como conteúdo escolarizado. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 02, p. 145-157, dez. 2012 – abril. 2013.

BECKER, Geraldo. Invisibilidade cultura africana e indígena em Curitiba. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 03, p. 73-80, maio 2013 – ago. 2013.

MACIEL, Luíza Vieira; OTTO, Clarícia. Narrativas sobre a cultura africana e afro-brasileira: perspectivas de Educação Histórica. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 05, p. 174-186, janeiro 2014 – abril 2014.

ZATTERA, Amanda Cristina; CALDAS, Camila Chueire. A umbanda na sala de aula: discurso nacionalista no Estado Novo (1937-1945). **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 07, p. 41-49, setembro 2014 – dezembro 2014.

PACINI, Henrique Ferreira. O ensino sobre a escravidão africana no Brasil: apontamentos a partir do conceito de consciência histórica. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 08, p. 114-125, janeiro 2015 – abril 2015.

BECHER, Valéria. O ensino de história da África nos anos iniciais: uma reflexão como práxis formadora. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 10, p. 130-137, setembro 2015 – dezembro 2015.

MAZETO, Jhiones de Arruda; SILVA, Luzinete Santos da. A percepção da Educação Histórica em jovens do Ensino Médio noturno: um estudo no caso a partir do tráfico negreiro. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 12, p. 35-47, maio – agosto 2016.

LIMA, Hellen Cris Leite de. Entre saberes institucionais e comunitários: a especificidade da Educação Quilombola. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 13, p. 148-159, setembro – dezembro 2016.

PRADO, Franciele de Fátima Kososki. Lei 10.639/03 e a formação inicial e continuada de professores em relação à temática. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 14, p. 77-85, janeiro – junho 2017.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. Conflito de escravos e ex-escravos durante o período da escravidão africana no Brasil: o que diz (e o que não diz) a narrativa do manual didático de história. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 15, p. 52-74, julho – dezembro 2017.

CALDAS, Camila Chueire; URBAN, Ana Claudia. Temas controversos na história do Brasil: as religiões de matriz africana. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 17, p. 35-44, julho – dezembro 2018.

MONTOIA, Mayla Louise Greboge. Educação histórica através da história dos reinos africanos: a tentativa de uma abordagem ambiental e uso de tecnologias com o Ensino Médio. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 19, p. 68-75, julho – dezembro 2019.

GAMA, Eloá Lamin da. A Lei 10.639/03: o ensino de história e suas contribuições para uma educação antirracista. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 20, p. 26-33, janeiro – junho 2020.

NUNES, Rafaella Baptista; URBAN, Ana Claudia. Branquitude e Educação Histórica: possibilidades para a promoção da educação para as relações étnico-raciais. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 20, p. 59-72, janeiro – junho 2020.

OLIVEIRA, Antonio Robson. Escravidão africana no Brasil e a formação da consciência histórica: uma proposta de sequência didática. **Revista de Educação História - REDUH**. Curitiba, n. 22, p. 25-36, janeiro – junho 2021.

#### **Demais referências acionadas no artigo**

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. **Revista Educ. Soc.** Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

KMIECIK, Daniele Sikora; FERREIRA, Fabio. Educação Histórica: uma tradição construída. In: **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018, p. 23-40 – SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia (organizadoras).

NUNES, Rafaella Baptista; URBAN, Ana Claudia. Branquitude e Educação Histórica: possibilidades para a promoção da educação para as relações étnico-raciais.

**Revista de Educação História - REDUH.** Curitiba, n. 20, p. 59-72, janeiro – junho 2020.

OLIVA, Anderson Ribeiro; CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/03. **Revista História Hoje.** São Paulo, v. 12, n. 25, p. 06-38, 2023.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FRAUENDORF, Renata Barroso Siqueira; CHAUTZ, Grace Carolina Chaves Buldrin. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica.** Salvador, v. 03, n. 08, p. 532-547, maio/ago. 2018.

## **A INTERSUBJETIVIDADE E A VERDADE HISTÓRICA COMO ATO CRIATIVO PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS JOVENS A PARTIR DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

*Marcelo Fronza<sup>10</sup>  
fronzam08@gmail.com*

### **Introdução**

Este trabalho pertence ao campo de investigação da Educação Histórica, a qual é sustentada a partir do diálogo entre as pesquisas empíricas, realizadas por professores-historiadores, no âmbito da cultura escolar, com a teoria da consciência histórica desenvolvida pelo filósofo da história alemão Jörn Rüsen (2001, 2007). Entendo que esse diálogo é possível quando é tomada como critério a cognição histórica situada, que se preocupa em analisar os processos operacionais de uma aprendizagem criativa e autônoma, que contribuam para que os estudantes transformem informações em conhecimento, apropriando-se das ideias históricas de forma mais complexa (Schmidt, 2009).

Abordarei como a verdade histórica e a intersubjetividade estão relacionadas com a forma como os jovens tomam o conhecimento para si a partir destes conceitos. Aqui será fundamental um diálogo entre as considerações do filósofo da História alemão Jörn Rüsen (2007) sobre como os jovens constroem, a partir de suas narrativas, seu autoconhecimento identitário por meio do aprendizado histórico, as ideias do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2000) sobre a grande temporalidade do diálogo intersubjetivo entre os sujeitos e do filósofo húngaro Gyorgy Lukács (2003; Lunn, 1986) referentes à reafirmação de uma criação ativa do sujeito como uma forma intersubjetiva de autoconhecimento não alienado.

### **O autoconhecimento como o modo em que a verdade histórica e a intersubjetividade revelam a consciência histórica dos jovens**

Como estão relacionadas a verdade histórica e a intersubjetividade, considerando que essas ideias são alguns dos conceitos estruturadores do pensamento histórico?

---

<sup>10</sup> Grupo de Pesquisador Educação Histórica: consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFPR) e Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/PPGE/UFPR)  
REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH  
Número 30 / janeiro – junho 2025

Para responder a essa questão se deve levar em consideração que a intersubjetividade e a verdade histórica são pontos de intersecção dos processos mentais instituidores e reveladores da consciência histórica dos jovens estudantes. Entendo que a verdade histórica, enquanto processo de validação, a partir da relação entre as experiências do passado e os modelos referentes à interpretação do fluxo temporal, pode fornecer critérios para uma formação libertadora dos sujeitos que aprendem. A intersubjetividade articula horizontalmente a internalização desses critérios ou pertinências em uma orientação narrativa que leva ao autorreconhecimento da identidade do próprio jovem em relação ao outro (natureza, outros seres humanos e a si mesmos) no tempo.

Reconhecendo essa relação entre a verdade histórica e a intersubjetividade, é preciso entender como os jovens estudantes tomam o conhecimento histórico para si e como esses sujeitos internalizam esses conceitos constituidores da consciência histórica.

É preciso ter em mente que, para os jovens, a História, primeiramente, está dada de modo objetivo, na forma de um “sedimento quase-coisificado” nas condições concretas da vida presente, seja na forma de tradições, seja na memória e nos artefatos da cultura histórica, tais como os monumentos, os filmes, os romances históricos e as histórias em quadrinhos, por exemplo, os quais possuem ou se relacionam com narrativas que dão sentido às suas vidas. Dessa maneira, é possível dizer que os jovens estão imersos no presente e entendem suas experiências como um modo da vida prática do seu presente. Isto, de modo que a sequência temporal da cronologia ou da linearidade não fornece significado ou sentido de orientação algum, quando estes sujeitos entram em contato com os artefatos da cultura histórica. Mas estes artefatos, na sua relação direta com o jovem — portanto, sem a mediação da sequência temporal abstrata imposta pela cultura escolar contemporânea —, produzem estes significados e sentidos históricos.

Uma das formas de se superar o autoritarismo do ensino de História dominante na cultura escolar seria ordenar o tempo. Mas devo considerar como ordenar a temporalidade sem lançar mão da sequência temporal escolarizada.

Isso se torna possível quando o tempo é temporalizado, isto é, quando uma narrativa fornece ao presente um passado em que os jovens possam aprender sobre sua vida prática. A aprendizagem histórica ocorre quando estes jovens, em um segundo momento, percebem a diferença entre as experiências do passado e as do

presente. Segundo Rüsen (2007, p. 109), isto acontece, quando os sujeitos, em contato com as “fontes da tradição”, tais como os artefatos da cultura histórica como as histórias em quadrinhos, percebem o outro como um “estranho” que é narrado, como um personagem relacionado à alteridade do passado. Isso pode gerar o aumento da “capacidade de empatia” nos jovens e a disposição para compreender a “particularidade de sua própria identidade histórica”, que revela sua alteridade em relação aos outros sujeitos, os quais possuem orientações que ele adota ou se confronta no processo de consolidação intersubjetiva de sua identidade.

O autoconhecimento ocorre como um processo de formação e de libertação autocrítica, como uma “chance de reconhecimento do outro”. Nesse sentido, a formação histórica permite a compreensão da liberdade como a superação, por esses jovens, das coerções oriundas dos dados culturais prévios da memória histórica dominante. Assim, ao internalizar, por meio da empatia, a alteridade das experiências do passado antes desconhecida, os jovens situam a si mesmos na salutar multiplicidade dos modos de ser, sentir e viver dos homens em muitos tempos e lugares, “expandindo seu horizonte de autocompreensão para a humanidade” fazendo, com isso, de sua consciência histórica a forma de pensamento mais profunda de si mesmos (Rüsen, 2007, p. 106-110).

Compreendo que são os valores presentes nas narrativas históricas que permitem esse autorreconhecimento nos jovens. Os valores são aqueles elementos morais, políticos, estéticos, cognitivos e ideológicos que possibilitam o envolvimento dos jovens com o passado. Não é uma linha temporal abstrata que faz com que o jovem envolva a sua identidade histórica em formação com o passado de outros seres humanos, mas sim o reconhecimento ético da diferença entre os valores dos outros homens do passado com os valores que os jovens enfrentam na alteridade presente na vida prática contemporânea. É desta maneira, que a continuidade do fluxo temporal entre passado, presente e futuro é compreendida pelo jovem.

Segundo o historiador Estevão de Rezende Martins (2008, p. 16-17) essa relação, no ensino de História, está inscrita no “lugar social” do jovem onde eles “constroem suas experiências históricas”. O ponto de partida do ensino deve estar sustentado nas carências de orientação contemporâneas dos jovens, que devem ser compreendidas tomando como recurso as experiências do passado. O encontro entre o “lugar presente” e o “lugar passado” na experiência dos jovens é fornecido por um tema que “diz respeito a mim (nós)”. A ideia de “diz respeito a” quer dizer que, para os

jovens, determinados contextos do passado possuem uma “relação existencial remanescente” com a vida prática no presente. Normalmente, esse “diz respeito a” tem como ponto de partida uma situação do passado que afeta emocionalmente esses sujeitos. Ocorre, então, um envolvimento com o tema gerado pela reflexão histórica. Passando por esta “identificação inicial”, os jovens teriam que procurar “respostas críticas” na História que possibilitassem ampliação de sua identidade individual ou coletiva. É nesta reflexão crítica, que a intervenção do método histórico tem sua importância para que se superem conclusões subjetivistas e preconceituosas sobre o passado. O “diz respeito a” é, portanto, um passo fundamental para se operacionalizar a consciência histórica pertinente à cultura histórica que envolve os jovens.

Entendo, que a cultura histórica fornece as fontes e valores, que dinamizam o “diz respeito a” nos jovens. Quando os jovens de ensino médio foram confrontados com duas histórias em quadrinhos que narravam versões distintas sobre a Independência do Brasil foram reveladas muitas pistas sobre como os jovens tomam para si o conhecimento.

Sob esse aspecto posso fazer uma aproximação entre o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (2000, p. 409) e as ideias de Rüsen (2007, p. 114-116), pois, para este último, a primeira aproximação que estudantes e professores têm do passado é geralmente baseada em uma verdade dogmática e estereotipada, marcada pelo presentismo, os quais só podem ser superados pela compreensão do significado e do sentido da alteridade das diversas experiências do passado, por meio do fluxo dos tipos de consciência histórica (do tradicional, para o exemplar e destes para o genético, sempre mobilizados pelo crítico).

Bakhtin, por conseguinte, entendia que um conteúdo novo de uma imagem ou uma palavra, num primeiro momento, sempre é expresso em uma forma antiga estereotipada e estratificada advinda da tradição. Isso porque as imagens são os elementos mais estáveis da cultura histórica e, também, os mais emocionais e, por isso, dizem respeito à forma que estrutura os conteúdos e as experiências do passado. Qualquer ser humano tem acesso a sua significação tradicional, mas o que fundamenta o seu sentido e seus valores é significativo para os sujeitos que internalizam laços de “fraternidade” que mobilizam a “participação” a partir de um valor superior da humanidade. É a partir da consciência histórica da participação interativa, e porque não dizer, intersubjetiva, na humanidade que é aberto o espaço para o novo: a nova forma seja imagética ou verbal ou experiencial.

A compreensão da unidade complexa da cultura humana, permeada pela relação recíproca entre os séculos e os milênios materializados em povos, culturas e comunidades, está imersa em uma “grande temporalidade” que fornece sentido e valor a cada ato de criação humana. Nas aulas de História, a análise das imagens tende a ficar no espaço da “pequena temporalidade” da contemporaneidade, do passado e futuro imediatos, este último, geralmente ameaçador, eliminando, assim, o elemento da surpresa necessário para a ação criativa. Para Bakhtin (2000, p. 410-411, 414), somente a compreensão de que a consciência não é fechada em si mesma e sim se move no fluxo contínuo do diálogo entre o eu e o outro pode gerar a possibilidade do novo. Isso porque não há imagem ou palavra que “seja a primeira ou a última” no contexto dialógico entre um passado e um futuro ilimitados. Inclusive os sentidos passados, frutos do diálogo com as eras passadas nunca se estabilizaram somente em estereótipos fechados. Sempre se modificaram e se modificarão nas renovações do diálogo futuro. Em cada momento do diálogo entre as imagens existe uma pluralidade de sentidos esquecidos, que serão rememorados e renascidos em um novo contexto e em uma nova forma de consciência da grande temporalidade histórica.

Entendo que a este respeito as ideias do pensador húngaro György Lukács (Lunn, 1986; Lukács, 2003), sobre a função prática da consciência para a vida fornecem uma base sólida para a discussão das ideias sobre a relação entre a intersubjetividade e a estética, sem cair nas interpretações pós-modernas sobre a narrativa histórica. Nesse sentido, é possível construir uma relação com as ideias estéticas de Lukács e a teoria da consciência histórica de Rüsen.

Segundo Eugene Lunn (1986, p. 116, 136), Lukács, na obra História e consciência de classe, entendia que a alienação produzida pela divisão capitalista do trabalho, destrói a experiência do sujeito em relação a um processo histórico unificado e autônomo. Por isso, defendia a necessidade de uma “reafirmação da criação ativa”, do sujeito contra os efeitos paralisadores da posição mecânica de uma racionalidade instrumentalizadora pautada numa “fé contemplativa na necessidade objetiva”. Essa reafirmação da criação ativa, do mundo histórico pelos sujeitos, tinha como função explicitar uma dialética entre o sujeito e o objeto. Isso significa que, para o sujeito “reafirmar a ‘nobre’ resistência” contra suas condições e coerções históricas, ele deveria articular esteticamente a totalidade social em sua experiência histórica

pessoal, a qual era revelada, de modo concreto, pelo “desenvolvimento do caráter interior” e pela interação intersubjetiva com o outro e consigo mesmo.

A estética, para Lukács, tem a função de tornar viva a experiência histórica dos sujeitos na relação comunicativa do narrar. A experiência da arte, para o leitor, permitiria a este avaliar as chances de superação da “experiência social de desumanização” da vida prática e possibilitaria a realização de sua individualidade a partir do autoconhecimento.

Lukács (2003, p. 436-437) compreendia que o processo histórico do capitalismo socializou todas as relações humanas e abriu espaço, mesmo que contraditoriamente a seu processo desumanizador, para a conquista do autoconhecimento pelos sujeitos, o “autoconhecimento verdadeiro e concreto do homem como *ser social*”<sup>11</sup>. Isto porque, para este autor, toda forma de conhecimento histórico é necessariamente autoconhecimento; isso na medida em que o passado é explicitado no momento em que uma autocrítica do presente só pode ser realizada de um modo historicamente dinâmico, ou seja, que considere a mudança temporal como fundamento da compreensão histórica.

Sem essa dinâmica da mudança temporal o passado é relacionado “ingenuamente com as formas estruturais do presente” não permitindo a formação de um sentido de orientação no tempo. Somente a consciência histórica da mudança pode levar ao “salto do reino da necessidade para o reino da liberdade”. Esse conceito de salto diz respeito ao “sentido social” e à sua função no processo de desenvolvimento da consciência humana no tempo. O salto revela sempre uma orientação de sentido do novo na vida prática (Lukács, 2003, p. 454-458).

A função estética de artefatos da cultura histórica, tais como o romance histórico realista, para Lukács, ou mesmo as narrativas histórias gráficas, pode propiciar um salto nas formas de mobilização das operações mentais da consciência histórica.

### **As histórias em quadrinhos na relação entre a cultura jovem e as ideias de intersubjetividade e verdade histórica**

Para compreender alguns aspectos empíricos dessa concepção dialogou-se com um público-alvo de 125 estudantes, com idades de 14 a 27 anos, do segundo ano do ensino médio de quatro escolas públicas brasileiras: em São João dos Patos,

---

<sup>11</sup> Itálico do autor.

Maranhão (43 estudantes); Três Lagoas, Mato Grosso do Sul (26 estudantes); Vitória da Conquista, Bahia (33 estudantes); e Curitiba, Paraná (23 estudantes). Os jovens desses colégios foram investigados em maio e outubro de 2011, respectivamente. Para isso, produzi um instrumento de investigação (Fronza, 2012, p. 450-454) que contém o confronto de fragmentos de duas histórias em quadrinhos que têm a pretensão de abordar didaticamente, a partir de critérios historiográficos, a temática da Independência do Brasil ocorrida em 7 de setembro de 1822. A primeira, versão A, denominada *A Independência do Brasil*, foi produzida totalmente por quadrinistas (Diniz & Eder, 2008, p. 41-45).

### Versão A



DINIZ, André; EDER, Antonio. *A Independência do Brasil*. São Paulo: Escala Editorial, 2008, p. 44.

A segunda história em quadrinhos, a versão B, chamada *Da Colônia ao império: um Brasil pra inglês ver...*, foi roteirizada pela historiadora brasileira Lilia Moritz Schwarcz (Paiva & Schwarcz, 1995: 5-9).

### Versão B



PAIVA, Miguel; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Da Colônia ao Império: um Brasil para inglês ver e latifundiário nenhum botar defeito*. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 8.

Seguindo os critérios de Peter Lee (Lee, 2006), essas histórias em quadrinhos que procuram evitar anacronismos em relação aos sujeitos e às situações do passado representadas.

Para explicitar alguns dados empíricos apresento uma pergunta voltada para respostas diretas e abertas referentes ao reconhecimento de personagens que realmente existiram; essa questão exigiu uma justificativa argumentativa referente a esses personagens. Essa pergunta investigativa foi inspirada nas questões que fiz no estudo final de minha tese de doutorado (Fronza, 2012) e no livro didático inglês *Skill in History* (Shuter; Child, 1990), e tem como objetivo diagnosticar os conteúdos substantivos e os nomes próprios que os jovens entendem como verdadeiros. A questão a ser abordada é: *“A partir das versões A e B, quais os personagens do passado você acha que realmente existiram? Por quê?”*.

É possível apresentar algumas categorias utilizadas pelos jovens por meio da mobilização das operações mentais da consciência histórica: experiência histórica, interpretação histórica e orientação histórica.

Assim, foram organizadas as categorias mobilizadas pelos jovens:

## **1. Experiência histórica**

A operação mental da experiência histórica foi mobilizada por 24 estudantes nas seguintes categorias:

### **1.1 O passado como autoridade da tradição**

Onze alunos mobilizaram ideias ligadas à categoria “o passado como autoridade da tradição”, sendo que as indicações ficaram equilibradas entre as quatro escolas brasileiras. Eis algumas respostas:

D. Pedro existiu, pois declarou a Independência. E no Brasil esta data ficou sendo comemorada, pois fizeram o feriado de 7 de setembro (Mariam – 16 anos – Curitiba).

D. Pedro. Versão A. Porque eu já estudei a História do Brasil e D. Pedro era um personagem (Valéria – 15 anos – Três Lagoas).

D. Pedro, Leopoldina e José Bonifácio. Em minha opinião eles existiram. Porque se eles estão escritos na história em quadrinhos porque alguém iria mentir sobre isso? Isso é muito importante (Íliria – 15 anos – Vitória da Conquista).

Esses jovens expressaram quatro argumentos para fundamentar a mobilização da autoridade da tradição ao justificar sua escolha. Esses três argumentos — a tradição dos feriados nacionais e, portanto, num mito de origem, a cultura escolar, a presença de um passado encapsulado na cultura histórica — estão relacionados à expressão de uma consciência histórica tradicional entre estes estudantes.

### 1.2. Relação com a aprendizagem histórica

Entendo que esta categoria normalmente estaria melhor articulada com a operação mental da orientação histórica. No entanto, o teor das respostas dos jovens inclinou, nessa questão, a categoria para a classificação na operação da experiência histórica, pois esses sujeitos indicaram as fontes de sua aprendizagem. A relação com a aprendizagem histórica mobilizou 11 dos estudantes que justificaram suas escolhas. Eis as respostas de alguns:

A 'parte A', pois as roupas e as falas dos personagens são as mesmas em que vimos nos livros de história. D. Pedro (Hermione – 15 anos – Vitória da Conquista).

Versão A: D. Pedro, José Bonifácio e D. Leopoldina. Porque nos livros de História está escrito as coisas do passado e porque os professores de História falam (Fausto – 16 anos – Três Lagoas).

Os dois estudantes aqui selecionados expressaram basicamente a mesma argumentação: compreenderam que a fonte para a identificação dos personagens históricos, que eles creem como verdadeiros, é o manual didático de história. Ambas as fontes, livro e professor, fundamentam a escolha pela versão A.

Nessas respostas, constatamos o papel relevante que os livros didáticos têm no processo da aprendizagem histórica dos jovens e, conseqüentemente, na formação de sua consciência histórica. No caso desses jovens, aparentemente, esses manuais didáticos possuem uma autoridade que orienta um sentido temporal relacionado a uma consciência histórica tradicional (Rüsen, 2007).

No que diz respeito à operação mental da experiência predominou, entre os jovens, as ideias de que as principais fontes que evidenciam um conhecimento histórico verdadeiro seriam as testemunhas da época, ou seja, homens e mulheres que viveram no passado. Isso também aponta para o fato de que eles indicaram como personagens do passado relevantes D. Pedro, José Bonifácio e D. Leopoldina. Essa constatação leva a crer que existe uma clara relação entre uma tradição histórica e a cultura escolar, que valoriza esses sujeitos quando este tema é abordado. Em síntese,

a ideia da evidência pautada em fontes primárias é dominante na concepção desses jovens. Isso não quer dizer que alguns destes sujeitos não deem importância ao trabalho científico do historiador como fornecedor de evidências sólidas sobre o passado.

## 2. Interpretação histórica

A interpretação histórica foi mobilizada por 18 jovens e suas justificativas foram organizadas nas seguintes categorias:

### 2.1 O significado do outro nas histórias em quadrinhos

Doze jovens mobilizaram justificativas relacionadas às categorias do significado do outro nas histórias em quadrinhos. Elas ocorreram em relativo equilíbrio entre as escolas do Maranhão, Mato Grosso do Sul e Bahia. Somente um jovem a mobilizou no Paraná.

(A versão) B. Porque é uma história que tem um significado melhor; uma melhor compreensão da história que realmente conhecemos (Linda – 16 anos – São João dos Patos).

Essa jovem maranhense aparentemente está indicando uma compreensão mais sofisticada ao justificar sua escolha. Jörn Rüsen (2001) defende que a explicitação dos pressupostos teóricos de uma argumentação é o princípio básico do pensamento histórico científico.

### 2.2 Relação com o método histórico

Um jovem de Três Lagoas justificou sua escolha sugerindo a relação com o método histórico.

Porque os autores pesquisaram e fizeram parecido com os fatos históricos. (Micael – 15 anos – Três Lagoas).

Com relação à operação mental da interpretação, o quadro histórico organizado por estes jovens foi predominantemente baseado no momento da declaração de Independência por D. Pedro, claramente influenciado imagetivamente pela pintura *Independência ou morte* de Pedro Américo (é importante frisar que além desta imagem estar referenciada explícita ou implicitamente nas duas narrativas históricas gráficas, ela é representada na maioria dos livros didáticos brasileiros contemporâneos que abordam História do Brasil).

Apesar dessa representação narrativa do passado revelar uma consciência histórica tradicional ou exemplar, para justificar este modelo de interpretação, muitos jovens mobilizaram, de modo complexo, conceitos como explicação, mudança, empatia, perspectividade, narratividade e evidência. Estes conceitos também ajudaram a mobilizar valores ligados aos seus posicionamentos no mundo, à religião e principalmente à estética.

A recusa a uma das versões está basicamente sustentada por valores morais e estéticos — normalmente inter-relacionados nas respostas desses sujeitos — em relação ao que seria uma narrativa histórica gráfica verdadeira. O humor como um elemento estético relevante também teve papel relevante para essa forma de entendimento. Esse envolvimento, a partir dos valores, possibilita a compreensão, as possibilidades e limites da plausibilidade histórica dos quadrinhos didáticos, quando confrontados com as ideias de verdade e intersubjetividade nos jovens.

### 3. Orientação histórica

A mobilização da operação mental da orientação histórica foi realizada 46 vezes quando jovens justificaram suas escolhas.

#### 3.1 O outro como sujeito da identidade nacional

Vinte e oito jovens estudantes justificaram suas escolhas a partir da categoria o outro como sujeito da identidade nacional. Dentre eles, 16 são de São João dos Patos.

Porque aquela época tinha várias crises e situações graves. Então, ela (*Leopoldina*) chegou para tomar essa decisão de um retorno imediato (Rosália – 18 anos – Vitória da Conquista).

Destaquei essa citação porque Rosália foi a única estudante em todas as fases desta investigação que defendeu, pelo menos implicitamente, que foi Leopoldina a responsável pela independência. Para essa jovem, a decisão do retorno de dom Pedro foi realizada por influência de dona Leopoldina. Entendo ser possível que essa escolha feita por Rosália se deva pelo reconhecimento do outro semelhante, ou seja, a identidade de gênero pode ter sido a mobilizadora dessa resposta.

A majestade (O mensageiro). Porque foi quem entregou as cartas e alguns documentos a D. Pedro. Camaradas, porque ajudaram ele a salvar o Brasil. Leopoldina e José Bonifácio porque mandaram as cartas a D. Pedro (Margrette – 16 anos – São João dos Patos).

Margrette fez uso de uma explicação multifatorial e provavelmente multiperspectivada na medida em que ela busca definir a responsabilidade de cada sujeito individual ou coletivo no processo de libertação do Brasil. É perceptível que Margrette se identifica tanto com o mensageiro, quanto com os camaradas — os soldados e trabalhadores que participaram do acontecimento do passado —, pois estes foram responsáveis pela salvação do Brasil, o que pode denotar alguma importância desses personagens históricos para o autoconhecimento dessa jovem. Para ela, esses sujeitos, ligados às classes trabalhadoras, também são agentes da mudança histórica.

### 3.2 A memória histórica como identidade nacional

Como justificativa para suas escolhas, 14 estudantes mobilizaram a memória histórica como identidade nacional, dos quais, a metade é de Curitiba.

D. Pedro, Bonifácio. Porque eles fizeram parte da história e precisam deles para o Brasil ser colonizado e existir hoje (Alexandra – 17 anos – Vitória da Conquista).

José Bonifácio e D. Leopoldina, pois foram eles que escreveram a carta para D. Pedro. D. Pedro, pois foi ele que declarou a “Independência ou morte!”; esta data foi marcante até os dias de hoje. E, também, porque foi ele quem compôs o hino da Independência (Christine – 16 anos – Curitiba).

A memória das ações ajuda a preservar a identidade nacional dos brasileiros. O argumento de Christine é diferente porque busca justificar a importância da data da independência a partir de algumas evidências: a declaração de independência, que sobrevive ainda na cultura histórica brasileira, e o próprio Hino da Independência, composto por dom Pedro.

### 3.3 O passado como mudança

Uma jovem de Três Lagoas justificou sua escolha a partir da mudança histórica.

Nenhum, pois as duas histórias e o Brasil também vivem momentos de mudanças. D. Pedro, na história A (Lavinia – 15 anos – Três Lagoas).

O reconhecimento, pelo sujeito, das mudanças históricas como fundamento da história fornece uma boa base para essa inferência. Isso porque as operações genéticas da consciência histórica se diferenciam das outras (tradicionais, exemplares e críticas) pelo seu caráter transformativo do processo histórico (Rüsen, 2007).

Se for considerada a operação mental da orientação histórica, onde a intersubjetividade é a categoria que mobiliza como a formação da identidade dos sujeitos se relaciona com as carências de orientação para a vida prática, há uma forte intervenção de um conceito de identidade nacional tradicional na constituição identitária destes jovens. As narrativas gráficas mobilizaram fortemente essa dimensão política da cultura histórica, mas não sem alguns senões reveladores.

Alguns jovens relacionaram ou se identificaram com o mensageiro que entregava a(s) carta(s) de José Bonifácio e D. Leopoldina a D. Pedro, pois consideravam que a atuação desse sujeito, ligado às classes populares, teve um papel fundamental para a decisão do futuro imperador em tornar o Brasil independente. Outros jovens, do estado do Maranhão, identificaram os indígenas como sujeitos relevantes, em que pese o fato de eles não estarem representados nos quadrinhos investigados. Isso denota um tomar o conhecimento para si, pois, na resposta a algumas questões, o valor ligado à humanidade como igualdade foi claramente defendido por muitos jovens das quatro cidades investigadas (Curitiba-PR, São João dos Patos-MA, Três Lagoas-MS e Vitória da Conquista-BA).

Esses resultados revelam a importância da relação entre os valores da intersubjetividade e da verdade histórica e apresentam algumas pistas para que seja compreendido o modo como estes jovens tomam para si o conhecimento histórico.

Os jovens investigados apresentaram uma “intersubjetividade prática” enquanto um valor que “repercuta na experiência do próprio passado”, quando eles valorizaram um personagem, como o mensageiro das cartas endereçadas a D. Pedro, como imprescindível para revelar a humanidade de uma narrativa gráfica sobre o passado. No sentido da experiência do passado inscrita no presente dos jovens — o lugar dos antagonismos sociais que moldam suas identidades —, intersubjetividade é verdade e ato criativo. E, na explicitação científica da diferença entre passado, presente e futuro, intersubjetividade é o que torna humana a verdade histórica de uma narrativa na sua inserção na vida prática.

Entretanto, as respostas dos jovens investigados também possibilitaram entender como, em contextos de escolarização, a intersubjetividade é um valor construído e instigado pela estetização da História realizada pelas histórias em quadrinhos, as quais fornecem para os sujeitos os caminhos para se apropriar da verdade histórica.

### Considerações finais

O elemento estético das histórias em quadrinhos, se considerados os critérios de intersubjetividade e verdade, possibilita aos jovens tornarem-se “senhores de si” no embate com os poderes dominantes, tais como os estudantes que criticaram as visões tradicionais sobre a Independência do Brasil presentes nos livros didáticos de História. Estes jovens conseguiram dar forma à relação entre sua vida e o passado representado, estruturando sua imaginação a partir do que eles entendem intersubjetivamente por verdade. Portanto, os princípios de uma “razão estética” fazem do conhecimento histórico um elemento eficaz da orientação histórica, em que o pensamento se enraíza no entendimento e reconhecimento mútuo (Rüsen, 2007, p. 123).

A partir desses resultados é possível relacionar a teoria da consciência histórica de Rüsen com as ideias de Lukács, pois, enquanto que na tradição, que hoje se estrutura na forma de exploração capitalista — e, também, nas formas de internalização da cultura escolarizada dos estudantes —, o passado escraviza o presente; no processo de libertação da consciência histórica, onde o sujeito narra a si a partir do reconhecimento do outro, as carências de orientação do presente passam a ser o critério para que o sujeito se aproprie criativa e ativamente das experiências do passado e do presente em mudança, possibilitando uma saída da alienação dominante na vida prática contemporânea.

Nesse sentido, são significativas aqui as últimas palavras publicadas em vida por Mikhail Bakhtin (2000, p. 414): “Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento” por meio da “grande temporalidade”. Em outras palavras, com o conhecimento intersubjetivo do passado do outro desaliena, por meio do autoconhecimento entendido como geração de sentido de orientação temporal, os jovens passam a reconhecer que os processos de mudança estrutural da práxis social já aconteceram, estão acontecendo e poderão acontecer pela criação ativa da humanidade em direção à igualdade e à liberdade.

### Referências

BAKHTIN, Mikhail M. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 399-414.

DINIZ, André; EDER, Antonio. **A Independência do Brasil**. São Paulo: Escala Editorial, 2008, p. 41-45.

FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. 465 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2012.

LEE, Peter. Understanding History. In: SEIXAS, Peter (ed.). Task se 1 to 3. **Theorizing historical consciousness**. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, 2006, p. 157-159.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins fontes, 2003.

LUNN, Eugene. **Marxismo y modernismo**: um estudio histórico de Lukács, Brecht, Benjamin y Adorno. Ciudad del México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

MARTINS, Estevão de Rezende. A exemplaridade da História: prática e vivência do ensino. In: **Anais III Colóquio Nacional de História e Historiografia no Vale de Iguaçu**. União da Vitória: Revista do Colegiado de História da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIUV). V. 1, n. 1, p. 13-21, jun. 2008.

PAIVA, Miguel; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Da Colônia ao Império**: um Brasil para inglês ver e latifundiário nenhum botar defeito. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 5-9.

RÜSEN, Jörn. **A razão histórica**: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognition histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História**: perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 21-51.

## O CADERNO, A CULTURA E A CULTURA DA ESCOLA: APROXIMAÇÕES

*Marlene Terezinha Grendel - SMED – Araucária  
marlenegrendel@gmail.com*

Com este estudo, observou-se a necessidade em falar da cultura de duas maneiras diferentes: como um processo vivido, como aquilo que Raymond Williams (2003), denominou uma forma global de vida; ou então como uma mercadoria, enfatizando os produtos da cultura, a própria condição de “coisa” das mercadorias que produzimos e consumimos.

Essa distinção, porém, pode ser mantida apenas no nível analítico, pois a maior parte daquilo que nos parece ser coisas – como computador, livros, e até mesmo o caderno – é na realidade parte de um processo social muito mais amplo. Produtos e trabalhos constituem relações entre sujeitos sociais e de mercado do capitalismo. Parece haver, desde a revolução industrial, um movimento de sedução pelas ideias de utilidade e produtividade, uma submissão ao processo industrial. O capitalismo produz, distribui e estabelece os valores relacionados com o consumo. Sendo assim, pode-se falar na construção do caderno como documento de uma dada cultura que é a cultura escolar e a cultura da escola.

O caderno como elemento da cultura documental na escola tem uma forma específica: a forma escolar. Sobre a forma escolar Vincent; Lahire e Thin (2001), interrogam-se sobre as sociedades orais e sociedades escritas, relacionando modos de conhecimento a maneiras de exercício do poder.

Esses autores, para uma definição do que seja esta forma escolar, buscaram fazer uma análise sócio-histórica, que superasse a simples historiografia das instituições escolares. Assim sendo, a forma escolar e os produtos dessa forma escolar adquirem um valor paradigmático.

Na perspectiva de Vincent, Lahire e Thin (2001), a escola passou a ser vista como uma forma peculiar de socialização, a escolar, cujo sentido exprime um tipo específico de relação social, como relação com regras impessoais e relação com outras formas sociais. A finalidade é a pedagogização do social, isto é, das relações sociais pela via da impessoalidade das normas. No âmbito mais específico da escola, ocorreria um disciplinamento das relações pedagógicas pelo represamento do elemento espontâneo constitutivo de um estilo de vida e da transformação dessa

relação, de relação comunitária entre mestres e alunos, em uma relação de governo dos alunos pelos mestres (Vincent; Lahire; Thin, 2001).

A forma escolar, segundo esses autores, engendra, busca a inteligibilidade de um tempo e de um espaço específicos e a formação pela qual o processo se constitui e tende a se impor em instituições e relações, retomando e modificando certos elementos de formas antigas.

O modo como nos relacionamos com a escola pode ser reveladora das formas de uma tentativa de controle. A necessidade da construção de um futuro faz com que a própria existência passe por uma previsibilidade. Passado, presente e futuro desdobram-se em fases que referendam a ideia de um processo linear. A cada etapa corresponde um comportamento previsto, e dessa relação pontual é que são forjados alguns critérios de avaliações.

Cada forma escolar, portanto, é nova, ou renova-se, indefinidamente. Essa renovação, porém, se dá de forma dificultosa, é resultante de conflitos e lutas. Esta análise explica, pelo menos em parte, o porquê de as polêmicas e as posições exacerbadas fazerem parte do ensino e porque este está sempre em crise.

A teoria da forma escolar, ao contrário do pregado nas teorias estruturalistas, permite pensar a mudança, as constantes emergências de novas formas e a relação destas emergências com as demais transformações sociais. Possibilita, ainda, compreender a emergência de uma forma colocando-a em relação a outras transformações.

“[...] Segundo parece, a forma escolar de relações sociais só se capta completamente no âmbito de uma configuração social de conjunto e, particularmente, na ligação com a transformação das formas de exercício do poder” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 16-17).

Para demonstrarem de modo mais concreto o significado de forma escolar, os autores analisam uma configuração social de conjunto, a França urbana do fim do século XVII à primeira metade do século XIX, da qual extraem algumas características relativamente invariantes de algumas formas escolares de relações sociais, tais como: a existência objetiva dos saberes e disciplinas escolares, a necessidade de constituição e produção de efeitos cognitivos duráveis, bem como a inserção desses processos em determinadas relações de poder.

A partir das considerações desses autores, entende-se que a análise da cultura escolar, pelas lentes da cultura social, compreende o desvelamento dos “significados

e valores implícitos” em uma cultura específica, de uma sociedade e época específicas. Esta análise comporta a crítica histórica e também o estudo dos elementos do modo de vida, como: “a organização da produção, a estrutura familiar, a estrutura das instituições que expressam ou governam as relações sociais” e as “formas de comunicação” específicas dos membros de uma sociedade (WILLIAMS, 2003, p. 51-52).

A cultura social faz a escola ser vista no interior da cultura de uma classe social, de uma classe determinada, que nos faz pensar e entender a maneira pela qual essa experiência é vivenciada e como se diferencia de época em época, de acordo com a escala social e outras tantas possíveis determinações. O modo como os sujeitos do universo escolar, alunos e educadores, se relacionam com os elementos da cultura é determinado historicamente. Daí porque o modo como esses sujeitos se relacionam com o caderno não é igual, ainda que da mesma época, como também não são iguais as escolas.

Assim, com a ascensão da burguesia e à medida que a sociedade se industrializa e moderniza, mediante a aquisição de novos recursos tecnológicos, a escola e seus materiais escolares assumem características diferenciadas. Tendo como pano de fundo essa nova ordem social, percebem-se transformações significativas para todos os grupos sociais. E, se uma das características próprias do ser humano é criar, modificar e ser modificado permanentemente pelo meio sociocultural, o caderno só se torna legítimo quando é possível com ele interagir, recriando-o, suplementando-o como autor/portador.

A partir das três categorias gerais de cultura, Williams (2003) afirma que as disciplinas se reúnem em uma “tradição” que representa, por meio de variações e conflitos, uma “cultura humana geral”. Esta, contudo, realiza-se em sociedades específicas, contextualizadas local e temporalmente. A história cultural não é a soma das culturas particulares, mas sim o estudo das relações entre elas.

A análise da cultura busca descobrir a natureza da organização que constitui o complexo dessas relações. Com isso, a cultura é relacional à medida que os membros de uma sociedade, por meio de suas ações e dos significados que eles dão a elas, articulam a estrutura simbólica e a infraestrutura de uma época.

Essa cultura relacional pode ser descrita ainda como uma estrutura de sensibilidade (feeling), ou seja, a cultura comum vivida em uma época. Com isso, uma geração pode formar a sua sucessora, mas a nova geração terá uma estrutura de

sensibilidade distinta: a nova geração apropria-se à sua maneira do feeling que herda, mesmo considerando as continuidades e a reprodução de inúmeros elementos de sua cultura, ela sente diferentemente a sua vida e configura sua “resposta criativa” em uma nova estrutura de sentimentos (Williams, 2003, p. 53-58).

Uma estrutura de sensibilidades deixa vestígios de seus portadores por meio da “tradição seletiva”. Forquin, a partir das reflexões de Raymond Williams, sintetiza este processo cultural,

Os processos de funcionamento desta “tradição seletiva”, ao longo dos quais se constrói a memória cultural de um grupo, de um país, de uma civilização, são extremamente complexos, [...] a decantação começa imediatamente, desde que a experiência humana dá lugar a uma expressão que escapa a seu autor e se objetiva num mundo “público”. Mas na medida em que os anos passam, ela se faz sem dúvida mais severa, contudo com reestruturações, reinterpretações, até mesmo possíveis reabilitações. Quando os testemunhos vivos de uma época desaparecem um após o outro, a herança desta época divide-se de certo modo em três partes sob o efeito do processo da “tradição seletiva” uma parte encontra-se integrada à cultura humana universal, a esta “linha geral de desenvolvimento humano” da qual Williams afirma a existência [...], contra todas as leituras estreitamente “historicistas” e redutoras da cultura; uma outra parte é conservada em estado de arquivos, como um material interessante no plano documentário; enfim, uma boa parte é rejeitada nas trevas do esquecimento definitivo (Forquin, 1993, p. 34).

Pode-se pensar – pelo viés da cultura social de Williams, corroborada por Forquin – nos cadernos escolares como parte dos produtos culturais simbolicamente vinculados à estrutura de sensibilidades dos sujeitos.

O caderno tem sido tratado como um recurso, ou meio auxiliar para o ensino. Têm-se, na escola, os materiais escolares como régua, lápis, borracha etc. e os materiais didáticos como os livros, apostilas, mapas. E tem-se o caderno que não cabe bem em nenhum desses dois grupos. A razão para este fato é que o caderno pertence inteiramente ao primeiro e inteiramente ao segundo grupo, porém, em momentos diferentes. Desde a hora da compra até a primeira aula, o caderno é antes de tudo ou apenas um material escolar, contudo, ao receber os conteúdos e as impressões pessoais de seu portador/autor passa gradativamente para o segundo grupo, vai transformando-se em material didático. Um caderno completamente preenchido não pertence mais, de nenhuma maneira, ao grupo dos materiais escolares. Quanto a essa função, se perdeu completamente o valor, como material didático é pleno. O fato é que o caderno, em geral, chega como um material escolar e constitui-se em material didático no decorrer de seu uso. Nesse aspecto é *sui generis*, não há outro material

que tenha esta propriedade, e este talvez seja um dos motivos de o caderno, apesar de ser usado nas mais distintas áreas, ser sinônimo de aula e de escola.

A importância fundamental do caderno não se limita apenas às séries iniciais ou intermediárias, mas em todo processo de escolarização encontrar-se-á o caderno desempenhando diferentes funções e adquirindo vários significados, entre eles, o material didático como suporte da escrita e material didático como fonte de consulta.

Contudo, parece haver resistência em se incluir e aceitar o caderno como elemento da cultura da escola, como se observa na classificação de materiais didáticos apresentada por Carvalho (1974), e posteriormente por outros autores, de acordo com a função que desempenha no processo de ensino:

1. Material instrumental ou de trabalho (régua, compasso, quadro de giz, giz, lápis, papel, tintas, pincéis, massa para modelar, tesouras, tecidos, linhas, agulhas, material cirúrgico, equipamento e material dentário, pranchetas e todo material necessário à elaboração de projetos de engenharia ou de arquitetura etc.);
2. Material ilustrativo, ou seja, aquele a que melhor se aplica a denominação de recursos audiovisuais;
3. Material experimental que abrange desde o equipamento e instalações de laboratórios de ciências físicas, químicas, biológicas etc., até a aparelhagem e mesmo os testes dos serviços de psicologia experimental;
4. Material informativo, constituído por qualquer tipo de publicação, que divulgue fatos ou idéias (dicionários, enciclopédias, livros, revistas, folhetos etc.) (Carvalho, 1974, p. 151).

Embora também Libâneo (1991) e Piletti (2007) apresentem um conjunto de materiais, em nenhum deles figura o caderno.

Tomando outro recorte analítico, o caderno é apreendido, levando-se em conta a cultura como experiência vivida e somente acessível para os que a vivem em um determinado momento e que se explicita por meio de produtos simbólicos, como aqueles resultantes da experiência dos sujeitos do universo escolar.

Parte-se do pressuposto da existência de uma cultura da escola como produto da vivência e experiência dos sujeitos escolares com o conhecimento. Quem experiencia a escola tem ideia do que é a escola, afinal, tem a sua vivência. Ao circular nela, percebe o trabalho que é encaminhado numa escola específica e consegue entender no universo escolar a cultura da escola, que nunca se repete. Mas esta dimensão só é acessível para quem vive a escola – mais que na escola, ou seja, estabelece relações com a escola (específica), vendo-a como uma entidade diversa, especial e única. Neste sentido houve necessidade de se buscar o significado que o

caderno tem na cultura da escola em dois aspectos: o significado e sentido que são atribuídos pelos sujeitos do universo escolar e significados e sentidos que o caderno tem no processo ensino aprendizagem.

A especificidade de cada escola não deriva somente do ponto geográfico que ocupa, tampouco exclusivamente das pessoas que a compõem e lhe dão vida, mas se origina desde seu mais ignoto aspecto arquitetônico, sua cor, seu entorno, sua história, entendendo-a aqui como história viva e não estática e determinada. Cada escola é plurivalente e polifônica, rica de passados; mas também ela mesma é história viva; comprometida, intensa, impregnada de presente, vencendo a lógica da resistência a revelar futuros possíveis e promissores.

A escola e sua história se confundem, são uma e a mesma, portanto uma dissociação resoluta tenderá a resultar artificial; nesse sentido, entende-se a relevância do produto da cultura, objeto deste estudo, que guarda mais vivo o passado escolar: o caderno do aluno.

Ancora-se, aqui, na perspectiva de Williams (2003), de que a cultura pode ser registrada sob todos os momentos da realidade, desde a arte até os fatos mais cotidianos de um período, abarcando todos os aspectos de uma realidade, desde as possíveis relações que um professor pode estabelecer a respeito de valores históricos dos acontecimentos até algo simples, como uma moda qualquer criada entre os alunos: o uso do boné, por exemplo, com a viseira, criativamente virada para trás, bem como a produção de caderno de recordações, em que todos os colegas registram pareceres sobre o (a) dono(a) do caderno. Enfim, as cores e os modelos de cadernos (com capa dura, formato universitário, formato pequeno, encapado ou não encapado), as orientações que são dadas para o seu uso são provenientes da cultura escolar e especialmente da cultura da escola.

Neste caso, o caderno é um fenômeno da cultura, que é resultado da cultura vivida e essa cultura vivida é, também, resultado da cultura da escola. O caderno, por um lado, é produto da cultura escolar que é imprevisível já que é constituída de fora para dentro, e, por outro lado, ele é produto da “cultura vivida”, constituindo-se como elemento da escola, ou seja, do interior da escola. Nesse sentido, ele tem que ser olhado a partir dos contextos nos quais são produzidos, distribuídos e consumidos.

Do ponto de vista de Williams (2003), para quem a cultura é resultante da tradição seletiva, como todos aqueles elementos da cultura que vão sendo selecionados, escolhidos no próprio processo de formação histórica, os seus produtos

podem ser vistos como ideias, signos, símbolos, linguagens e tudo o que permite e realiza mediações entre os sujeitos em relações historicamente determinadas e o mundo real. Esse processo é, às vezes, espontâneo, às vezes, intencional, às vezes, compulsório. Em acordo com esse autor, a ideia é de que o caderno faz parte desse processo da “cultura vivida”, que emerge como um produto da cultura vivida de um período e da tradição seletiva, registrada, ideal, documental e social.

Tem-se como referência que, na escola, podem ser analisados alguns níveis desse processo da tradição seletiva, neste caso, se os sujeitos escolares apresentam o caderno como um produto que está permanecendo na cultura escolar, fazendo-se necessário, então, verificar essa permanência nos significados que o caderno tem para os sujeitos do universo escolar.

Entende-se que os sujeitos que frequentam a escola conhecem, produzem e são determinados pela realidade social na qual estão inseridos. Mesmo que seja por meio do conhecimento comum, eles apreendem os elementos envolvidos nesse processo. Assim, podem ser vistos não somente como reprodutores, mas também como sujeitos criadores de um determinado tipo de cultura.

Embora os sujeitos do universo escolar não publiquem seus pensamentos acerca da escola, eles podem e eles agem a partir da relação com o objeto de conhecimento. Segundo Charlot (2000, p. 77-78), deve-se procurar a relação que existe entre cada um desses indivíduos e os produtos da cultura, como os eventos, os objetos e os lugares. Isso quer dizer que, na verdade, a “influência” é uma relação e não uma ação exercida pelo ambiente sobre o indivíduo.

É em termos de relações que, efetivamente, se deve pensar, dado que o que está em jogo é um ser vivo e, mais ainda, um sujeito [...]. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação *simbólica, ativa e temporal*. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito *singular* inscreve num espaço *social* (Charlot, 2000, p. 78-79).

Assim, mesmo que a experiência escolar não seja teorizada ou sistematizada pelos sujeitos que nela atuam, estes a concebem de uma determinada forma, visto que foram, ou são, sujeitos históricos sociais no cotidiano e suas atividades são exercidas numa realidade escolar.

Segundo Edwards (1997, p. 20),

A relação que os sujeitos estabelecem com o conhecimento escolar que deve ser transmitido é uma instância importante, em que, por um lado, se define a situação escolar e, por outro, se constitui o próprio sujeito. A importância dos conhecimentos escolares em relação ao sujeito reside em que eles são apresentados como sendo os verdadeiros conhecimentos, implicando uma certa autoridade, a partir da qual definem também implicitamente o que não é conhecimento, e uma certa posição para o sujeito em sua apropriação. Desse ponto de vista, os conhecimentos escolares delimitam o legitimamente cognoscível a partir da experiência escolar.

Assim, de alguma forma, os sujeitos pensam a cultura da escola, a qual está em relação com a cultura, com a sua cultura, com a cultura de um período e com o processo de tradição seletiva realizado no contexto da cultura universal, bem como as condições nas quais eles a vivenciam.

Diante dos limites, das proibições e obrigações impostas à instituição escolar e aos seus sujeitos, faz-se necessário levar em conta as especificidades inerentes à cotidianidade do processo escolar, o qual se organiza dentro das relações que incluem mudanças alcançadas entre os sujeitos desse processo, considerando os conflitos, as divergências e os mecanismos de enfrentamentos acionados por eles, bem como as suas práticas, diferenciadas nos usos e apropriações desses modelos, conferindo certa autonomia à escola e dotando-a de especificidades.

Para Williams (2003), o processo seletivo, que faz parte de toda tradição, comporta sempre uma parte de arbitrário e supõe um questionamento contínuo da escola. Tal modo de pensar é apreendido, e de certa forma, correspondido por Forquin (1993, p. 14-20), quando apresenta o conceito de cultura escolar e cultura da escola.

Forquin (1993) caracteriza a cultura escolar como seletiva, principalmente no que se refere à cultura social. Percebe nas práticas internas às salas de aula, seus rituais e rotinas, um trabalho de reinterpretação e reavaliação do que deve ser preservado, e (ou) esquecido, sendo que tal seleção se dá em decorrência de fatores sociais, políticos e ideológicos.

Quanto à cultura da escola, pode-se dizer que o conceito de Forquin (1993), absorve a ideia de cultura vivida de Williams (2003). Nesta perspectiva, o conceito de cultura da escola diz respeito ao fato de diferentes escolas realizarem diferentes tipos de seleção no interior da cultura. “Os docentes podem ter hierarquias de prioridades divergentes, mas todos os docentes e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura” (FORQUIN, 1992, p. 31).

Olhando a abordagem do caderno da perspectiva de Williams e Forquin, o caderno como produto da cultura, da cultura escolar e da cultura da escola se

diferencia das abordagens construídas pela historiografia da educação, a qual vê o caderno exclusivamente como fonte/documento histórico, porque a ideia de cultura da escola está centrada na própria escola, nos processos de ensino, nos conteúdos dos programas, nos modos de estruturação, de legitimação, enfim, na transmissão e produção da cultura escolar. Trata-se de um conjunto de investigações que tem contribuído para se entender os processos históricos das formas de escolarização na perspectiva histórica.

A partir da relação entre cultura e escola, Viñao Frago e Escolano Benito (Viñao Frago, 1998a) permitem significar a escola e o caderno como elementos que integram a cultura escolar, como um tipo característico de manifestação cultural. Trata-se de uma abordagem advinda da perspectiva da história cultural. Viñao Frago (1998b) atribui historicamente algumas tendências para que a escola realize sua estabilidade, sua independência física e sua especificidade, como um lugar dotado de fronteiras, que permitem manter seu particularismo e, portanto, a sua cultura. A escola é considerada, pelo autor, como um território segmentado, com divisões internas, e é isto que provoca a análise das relações entre suas duas dimensões – a externa e a interna. Neste sentido, produzida cultural e historicamente, aparelhada para disciplinar e educar, a estrutura espacial escolar distribui alunos, professores e pedagogos, assim como seus outros sujeitos escolares, em salas, biblioteca, corredores, campos, quadras, pátios, estacionamentos e cantinas. Nesses cenários, com posições e papéis definidos, regras e ritos informam onde e como se estabelecer, estar e ser.

Orientados cotidianamente por esse mapeamento, os sujeitos escolares familiarizam-se com as situações impostas, fazendo uso dos móveis, objetos e espaços ali dispostos. Como observam Antonio Viñao Frago e Augustín Escolano (VIÑAO FRAGO, 1998a), a configuração do espaço e sua transformação em lugar utilizado especificamente para o ensino e a aprendizagem é resultado de uma construção relacional, que envolve a percepção, as vivências e as culturas dos indivíduos e de seus grupos sociais no interior da própria escola e não na sua relação com a cultura universal, como aponta Williams (2003).

Esses autores, ao analisarem o espaço escolar como construção cultural, apontam para um discurso mudo. Sua configuração, sua arquitetura e sua simbologia atuam silenciosamente, instituindo um sistema de valores e projetando seu exemplo sobre a sociedade. Nessa configuração espacial, a escola é uma construção material

e cultural; a ocupação daquele espaço e sua transformação em lugar de ensino expressam, criam e reproduzem vontades e concepções.

Assim, a dimensão espacial da atividade educativa não é um aspecto tangencial ou anedótico da mesma. Tal qual a dimensão temporal ou a comunicativo-linguística, é, como já disse, um traço que toma parte de sua própria natureza. Não é que a condicione e que seja condicionada por ela, mas é parte integrante dela, é educação. O espaço escolar não é, pois, um “contenedor” nem um “cenário”, mas “uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores”. (Viñao Frago, 1995, p. 69).

Para os mesmos autores, a escola utilizou e produziu “artefatos” materiais que nem sempre foram nomeados por ela ou inseridos no foco de suas análises, a ponto de serem esquecidos. Assim, os materiais didáticos, do dia a dia escolar, possuiriam uma trajetória e finalidades específicas em si mesmo, muito embora suas formas e utilizações variem segundo o tempo e o local em que se inscrevem. Esses materiais passam a ser vistos como fontes ou documentos produzidos por uma certa e determinada cultura, a cultura escolar. E nem sempre se pode contar com um espaço de conservação ou de preservação que disponibilize esses documentos.

Nesse sentido, como documentos escritos, registros do cotidiano, um exame desses cadernos, individual e coletivamente, serviria de base para uma história em continuidade, podendo dar a conhecer o aproveitamento de cada aluno, o cumprimento do programa de ensino e o desenvolvimento prático na sala de aula. Com esse raciocínio, o caderno poderá ser considerado como fonte para se apreender um instrumento de trabalho e de controle, tanto do aluno como do professor.

Uma outra perspectiva é visualizada a partir de Cuesta Fernandez (1998), quando nomeia como “código disciplinar da História” a construção das relações entre o significado da História como ciência e seus usos no processo de escolarização. Esse autor indica como elementos da construção de tal código: os textos visíveis (currículos, manuais didáticos, cadernos etc.) e os textos invisíveis (as práticas escolares, as concepções de história de alunos e professores etc.). Desse modo, sugere uma análise dos elementos que afetam a teoria e a prática de ensino, tendo como referência o conhecimento histórico e a história como disciplina escolar.

Esse autor permite, ainda, seguir as pegadas da construção do “código disciplinar da História”, porque a escola é tributária de um complexo de objetivos que se combinam mediante os programas e outras formas propostas. Explicitam-se,

assim, as concepções científicas da disciplina de história, o estado de desenvolvimento em que se encontra e quais os métodos e as técnicas que foram produzidos para esses alunos, dessa escola. Mais ainda, as concepções sobre o conhecimento escolar se evidenciam em tais documentos.

Também, ainda segundo Cuesta Fernandez (1998), as manifestações que levam em conta as experiências sociais dos sujeitos escolares, como o uso do caderno, as formas de registro, as “culturas de resistências”, podem ser indícios para pensar a “cultura da escola” e a sua relação com a ciência de referência, no caso, a História. Na esteira das investigações desse autor, o caderno pode ser entendido como um dos elementos na construção das disciplinas escolares, no caso específico, da História.

Assume-se a perspectiva de que o caderno é um elemento e produto da cultura e, portanto, deve ser apreendido na e a partir da tensão existente entre a cultura escolar e a cultura da escola. Inserido no movimento histórico de constituição das formas de escolarização, o caderno tornou-se produto e produtor da cultura escolar. Pode-se afirmar que, na sociedade moderna, ele foi apropriado e fetichizado como mercadoria, passando a existir também como produto e objeto de consumo, tornando-se, inclusive, instrumento de marketing político e comercial.

Do ponto de vista da cultura da escola, o caderno é criado no interior da escola, portanto, é fruto da cultura da escola. No entanto, historicamente, a cultura escolar contribui com seus bens simbólicos, os produtos materiais incluindo-se aí os cadernos com seus variados formatos e que dentro da escola passam por novas recriações, nas quais não é possível ver a influência, pura e simples, de “uma cultura dominante” exterior à escola.

É necessário reconhecer entretanto que aquilo que pode parecer como sendo artefatos ou subprodutos derrisórios, em nome de uma concepção romântica ou ‘carismática’ da produção cultural, constitui, ao mesmo tempo, a base e o solo de toda a vida intelectual, científica ou artística fecunda (Forquin, 1993, p. 17).

O caderno pode ser visto como produto da cultura escolar feito para a escola e apresentado em variados formatos: universitário, capa dura, pequeno, com espiral, tipo brochura, caligrafia, xadrez, linguagem, desenho; pode apresentar divisões para as disciplinas ou não etc. Por outro lado, o caderno, também pode ser visto a partir do significado que os sujeitos escolares atribuem a esse artefato e, portanto, da cultura da escola.

Para Forquin (1993), a questão da cultura só pode ser empreendida de modo “indireto e fragmentário”. A relação entre educação e cultura pode ser mais bem compreendida por meio da “metáfora da bricolagem” (p. 15). Ou seja, a memória cultural passa a ser sempre uma “reinvenção”. Entretanto, considera a conservação e a transmissão da herança cultural do passado uma função essencial da educação em todas as sociedades.

A passagem pela escola possui, assim, características que estão relacionadas às condições materiais e sociais de existência, ou seja, a origem social, mas também as novas situações que envolvam a escola e que são constantemente colocadas aos sujeitos, demandando uma reorganização da experiência anteriormente elaborada, visto que estas estão sujeitas a mudanças a partir do contato do já conhecido<sup>12</sup>.

No processo histórico de constituição das formas de escolarização, o caderno ganhou estatuto de material didático, estabelecendo-se uma contradição entre o caderno que pode ser usado como lugar de registro espontâneo, a partir da necessidade comum, e o caderno como produto da cultura escolar e da cultura da escola no qual o registro é obrigatório e compulsório.

É a partir dessa tensão e contradição estabelecida entre a cultura escolar e a cultura da escola que se buscou investigar a relação que os sujeitos do universo escolar estabelecem com o caderno, no sentido de ampliar as possibilidades de definir e explicar este produto cultural e das suas potencialidades para se entender os processos de ensino e aprendizagem da História como disciplina escolar em um determinado contexto escolar e um determinado tempo e lugar. Nesse caso o olhar etnográfico na pesquisa qualitativa, os enfoques sociológicos, particularmente na compreensão da escola e dos sujeitos do universo escolar, são considerados fundamentais.

## Referências

CARVALHO, Irene Mello. **O processo didático**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

---

<sup>12</sup> Graciliano Ramos apresenta uma passagem “engraçada” e menos sofrida sobre o seu, também, difícil aprendizado da “arte de ler”: “Samuel Smiles – Eu tinha visto esse nome várias vezes na seleta, mas, como não sabia pronunciá-lo, acostumei-me a tossir no fim das lições em que ele aparecia subscrevendo medonhas trapalhadas [...]” (Ramos, 1955, p. 193).

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. **Clio en las aulas**. Madrid: Akal, 1998.

EDWARDS, Verônica. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Ática, 1997.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

\_\_\_\_\_. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 2007.

RAMOS, Graciliano. **Infância: memórias**. São Paulo: Martins, 1955.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: VINCENT, Guy (Dir.). **L'éducation prisonnière de la forme scolaire?**: Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994 (Traduzido e publicado no Brasil com o título Sobre a história e a teoria da forma escolar, em Educação em Revista, n. 33, p. 7-47, jun. 2001).

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: Currículo, espaço e subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A, 1998a. p. 61-139. VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín.

\_\_\_\_\_. Por una historia de la cultura escolar: cuestiones, enfoques, fuentes. In: **Culturas y civilizaciones**: III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998b. p. 167-183. FERNÁNDEZ, Celso Jesús Almuiña (Coord.).

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

*Rosangela Gehrke Seger<sup>13</sup>  
rgseger@gmail.com*

O historiador alemão Bodo von Borries, em seu livro publicado em 2018 – “Jovens e Consciência Histórica” – sugere algumas definições iniciais a respeito do que se compreende sobre a definição de disciplina, sublinhando que a maioria compreende o ensino da história apenas como parte da ciência histórica. Mas, o autor insiste de que existe uma natureza interdisciplinar constitutiva do ensino da história, que elege uma ponte entre a história, educação, psicologia e estudos culturais. Para ele, a aprendizagem deste tipo de conhecimento histórico tem que levar em consideração alguns pressupostos fundamentais. Um deles diz respeito às condições necessárias para uma aprendizagem efetiva da história, tais como o fato de que os novos insights precisam ser relacionados com os velhos, precisam conectar, positivamente, emoções e serem relevantes para a vida.

Já Schmidt (2020) apresenta a perspectiva de que é necessária uma ênfase no processo de aprender história, e que a aprendizagem irá fazer uma relação sólida dos conteúdos, sendo bastante específica com a aquisição dos processos do pensamento histórico, no qual os sujeitos aprendizes possam transformar informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa, tendo como objetivo precípuo aprender a pensar historicamente.

Nas pesquisas, para que possamos ter um paradigma relacionado com o ensino da história, e pensando no processo de ensino aprendizagem de estudantes com deficiência, precisamos elucidar questões pertinentes às relações entre como esse tema foi introduzido e apresentado nas políticas educacionais, tendo como norte como documentos norteadores dessas políticas elaboraram concepções e formas de apreensão do sujeito com deficiência. Essa preocupação torna-se necessária, na medida em que a perspectiva da Educação Histórica defende um ensino de história que tem como foco a formação do pensamento histórico e a formação da consciência histórica, fazendo assim uma articulação entre aprendizagem e o ensino da história.

---

<sup>13</sup> Doutora em Educação, Servidora da Universidade Federal do Paraná - UFPR e Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

### **Construindo a concepção de educação para pessoas com deficiência**

Uma educação com atitude inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, que se insere na perspectiva de assegurar o direito à educação das crianças, jovens e adultos, independentemente de suas características ou dificuldades. Neste sentido, o direito à educação requer acesso e permanência pautado em políticas públicas que estejam, efetivamente, destinadas a atender qualitativamente todos os alunos.

Em face da complexidade da exclusão, que marca a educação das pessoas com deficiência no Brasil, a busca por sua inclusão impõe um olhar cuidadoso e crítico, pois reverter o quadro de injustiças e de usurpação dos direitos historicamente negligenciados a essa demanda vai além da institucionalização legal, que define a educação especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Para a construção de uma educação inclusiva, saber quem é o aluno com deficiência e onde está inserido, parece um dos pontos de partida. Neste sentido, visto que não há análises sobre como ensinar os conteúdos do ensino da história para pessoas com deficiência na educação básica, no Estado do Paraná, este estudo preocupa-se com esta realidade no município de Curitiba. Entende-se que este alunado possui características individuais, sociais, culturais e educacionais que precisam ser levadas em consideração ao se propor uma educação que, de fato, busque a inclusão educacional.

O direito à educação é um aspecto de muita relevância, pois a temática necessita ser discutida devido às subjetividades do direito, para que possamos legitimizar a participação do aluno público-alvo da educação especial em todas as ações previstas para o contexto do ensino da educação básica, inclusive na aprendizagem de conteúdos específicos, como a História.

Em primeira instância temos os direitos sociais e a sua real importância para que tenhamos uma efetivação da nossa cidadania. Segundo a definição descrita no dicionário Michaelis,

O que é justo e conforme com a lei e a justiça. O que define as relações das pessoas em sociedade, e as submete à sua ação. **De direito:** com justiça, em virtude da lei, legitimamente. **Em direito, em bom direito:** conforme as regras do direito, da equidade ou da justiça. **Constitucional:** ramo do direito público interno, que trata da organização política do Estado, da sua forma de governo, dos poderes que o constituem, suas funções e atribuições, bem

como dos direitos e deveres essenciais do cidadão. (MICHAELIS, <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra= Direito>. Acesso: Janeiro/2021).

Conforme Cury (2002) entendemos que não se constrói o direito da noite para o dia e sim temos uma história com fundamentos legais que dão amparo para a referida legitimação. Segundo Bobbio,

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades que chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar. (2004, p.69)

Quando descrevemos sobre os direitos à educação, relacionamos com à cidadania, uma vez que é por meio da educação que as pessoas são preparadas para atuar em sociedade, exercendo, assim, sua cidadania. Bobbio menciona que os direitos do homem estão intimamente ligados a democracia e a paz. Sendo assim, esses direitos estão ligados ao reconhecimento e a proteção dos direitos do homem, bases das constituições democráticas, e a relação da paz está intimamente ligado a proteção dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional.

### **Histórico**

É importante tratar a questão a partir de períodos em que o reconhecimento do outro como cidadão de direitos enfrentou a convivência com a escravidão, com a ausência de direitos sociais, com a limitação dos direitos políticos e civis, que existiam somente na lei. Ao mesmo tempo, essa cidadania excludente não impedia a existência de uma cidadania ativa, que pode ser exemplificada pelos movimentos abolicionistas e de resistência à escravidão, pelas revoltas sociais do Império, pelo movimento dos trabalhadores da década de 1920.

O direito à educação permite a adultos e crianças marginalizados a integração na sociedade. Possibilita, também a difusão da democracia, dos direitos humanos e da proteção do meio ambiente, valores cruciais no mundo contemporâneo. Em

referência ao direito, lembramos que a efetividade do direito à educação e suas repercussões beneficiam reciprocamente o indivíduo e a coletividade. Com isso, os interesses particulares e públicos, se definem e se fundem também, da mesma forma que os interesses locais, regionais e nacionais.

Com relação ao dever do Estado, este não se encerra somente no oferecimento e financiamento da educação, mas tem o dever de promover e ter disponível todos os meios necessários do direito acessível, adequando então às necessidades sociais e com adaptações às necessidades especiais do sujeito.

É importante destacar que existe uma diferenciação entre Direito à Educação e Direito na Educação, o Direito à Educação (gênero) é um direito às prestações positivas materiais, de custo social. Ou seja, à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; o ensino fundamental na língua materna das diversas comunidades indígenas; atendimento educacional especializado as pessoas com deficiências; oferta de ensino noturno; atendimento ao educando no ensino fundamental, dentre outros direitos previstos na legislação brasileira. São essencialmente direitos de promoção e proteção, realizados mediante ações positivas. E, considerando o Direito na Educação como um desdobramento no campo da educação, temos a liberdade em relação à educação, entre elas, a questão do aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gestão democrática do ensino público; o ensino religioso facultativo; a autonomia universitária.

Todas as questões descritas sobre direito à educação fecham um período, recuperando assim a partir da promulgação da Constituição de 1988 à obrigatoriedade escolar em nossa legislação educacional brasileira, sendo então recuperado o direito público subjetivo que desde a década de 30 estava esquecido e abandonado.

Constata-se na história da educação especial brasileira que a educação das pessoas com necessidades especiais é um fenômeno recente em nosso país sendo que, até 1930, preponderava o atendimento visto como assistencialismo e filantropia.

Nos anos 80, com o processo de redemocratização do país, ocorreram reformas importantes no sistema educacional, comprometidas com a universalização do acesso e com a democratização do ensino básico e público. Nesse contexto configura-se a discussão do campo da educação especial.

A Constituição de 1988 é um marco significativo na questão dos problemas relativos à educação brasileira, pois nele temos a questão das diretrizes, princípios e normas que destacam a importância do tema estudado e que merece. O direito à educação é apresentado no Art. 6º e discutido, em especial nos artigos 205, 206 e 208, conforme segue a seguir:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A CF 1988 além de afirmar o direito público da educação para todos, registrou no **art. 208** como dever do Estado com a educação, mediante a garantia do

atendimento educacional especializado, para os portadores de deficiência<sup>14</sup> preferencialmente na rede regular de ensino e também acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 2006), no seu artigo 58, a Educação Especial, é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência. Em seu artigo 59, inciso I, II, III e IV da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2006) esclarece que os sistemas de ensino devem assegurar todos os direitos aos alunos com deficiência. Pode-se verificar que a nova LDB, no que tange ao tema da educação especial mostra-se mais específica do que a primeira Lei, mas que reduz a educação especial apenas no âmbito escolar. A legislação fala da inserção do aluno na sociedade, mas as Leis são deficitárias quanto a obrigação e a participação da família junto à escola. Se o aluno considerado normal necessita da integração da família com a escola para que o ensino esteja melhor alicerçado, fundamentado e íntegro para inseri-lo de maneira salutar na sociedade, então se torna indispensável a participação e a conscientização da família do portador de necessidades especiais nas atividades escolares.

Assim como com os objetivos da “Educação para Todos” e com a LDBEN 9.394/96 que prevê a oferta de educação “preferencialmente” na rede regular para pessoas com deficiência, a oferta de serviços de apoio especializado na escola regular restringe o atendimento em classes e/ou escolas especializadas aos alunos cuja deficiência não permiti sua integração na rede regular. Cabe também a verificação se a Meta 4 do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado por meio da Lei n.º 13.005/14, que trata da educação inclusiva está permitindo o acesso da pessoa com deficiência, o qual se caracteriza muito mais do que a presença física a permanência, qualidade, garantia e reconhecimento. Também foram utilizados referenciais da Educação Superior e de Avaliação de Políticas.

No campo da inclusão escolar das pessoas com deficiência, o desafio é responder se o Brasil tem dado respostas efetivas às orientações expressas nos marcos legais, se mudanças são reconhecidas, se as avaliações estão integrando-se

---

<sup>14</sup> Nomenclatura utilizada conforme documento original.

às políticas públicas, identificando os impactos e efeitos nas condições de vida dos beneficiários.

A construção de sistemas educacionais inclusivos que atendam realmente as especificidades de todos os alunos ainda é um sonho a ser conquistado. Após 2003, tivemos no Brasil grandes avanços relacionados aos fundamentos legais que contemplam a área da Educação Especial. Pode-se relacionar ao conjunto das legislações instituídas o amparo para a formulação de políticas educacionais focadas às demandas do público-alvo envolvido.

Em suma as políticas públicas de inclusão assumem uma certa ambiguidade quanto as responsabilidades dos sistemas de ensino, ora mostram avanços no cumprimento dos compromissos assumidos, ora registram a inclusão no Brasil, ainda como um processo de adaptação e evolução.

Para tanto, com relação a questão política, temos ainda que levar em consideração a Lei de Diretrizes e Bases (ou apenas Lei da Reforma Educacional) de 1971<sup>15</sup>, texto este que traz legalmente escrito durante este período em que os direitos civis foram sonogados com maior intensidade pelo regime autoritário das décadas de 60 e 70, e que continha a devida expressão “preparo para o exercício da cidadania” (FURMANN, 2006), onde esta expressão teria como objetivo a educação.

Assim, pretende-se compreender a partir deste histórico, como que foi recepcionada, ou não, a questão da cultura política democrática proveniente do regime constitucional de 1988, fazendo assim a devida relação da pessoa com deficiência e o ensino da história.

Assim, é importante destacar que temos uma questão de cidadania do estudante imbrincada neste contexto, e que este é um vínculo jurídico entre o indivíduo e o Estado. Temos para destacar neste assunto o ponto de vista do antropólogo Roberto DaMatta, e que segundo ele a cidadania é vista de forma singular, diferente da tradição política ocidental. “O cidadão é a entidade que está sujeita à lei[...]”. (DAMATTA, 1991, 88, IN: FURMANN, 2006, 54).

Segundo Marshall, ele nos descreve sobre uma questão importante com relação a ideia de cidadania como um construto de igualdade política associada à liberdade, que não é de nossa cultura brasileira. E que com isso ele quer nos trazer que a igualdade é uma posição livre de privilégios e com isso, torna-se inferior, sendo que a

---

<sup>15</sup> Para alguns autores a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 não pode ser nomeada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas deveria de ser nomeada de Lei da Reforma Educacional.

questão de cidadania não é levada para a prática. E o que precisamos levar em conta e encaminhar para discussões de que existe uma inversão no sentido de cidadania, e que precisamos observar a historicidade e a realidade social a fim de entender o significado de cidadania na forma da realidade.

Segundo Arroyo, que traz em sua coletânea de textos *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* (1993), destaca o problema da exclusão de grupos sociais da cidadania outorgada pelo Estado. Para o autor a cidadania liberal exclui as camadas e não se encaixa numa perspectiva em uma nova noção de cidadania popular. Partimos, portanto, da construção de Arroyo, que considera possível à formação de uma nova experiência de cidadania popular, a partir da cultura vivida do povo.

Pensando na questão da educação, a escola tem um papel importantíssimo na questão de discutir a temática de cidadania e com isto formar o cidadão, sendo esta uma questão urgente.

Em se tratando a respeito da Aprendizagem Histórica, temos que pensar no sujeito de que precisa conhecer e aprender história e com isto ter uma grande capacidade de abstração, uma vez que estamos tratando de pessoas com deficiência, especificamente a baixa visão.

Segundo Rüsen, em seu livro “Aprendizagem Histórica fundamentos e paradigmas” (2012) diz que a aprendizagem,

[...]é constante, por isso sujeito a mudanças, correções, suplementos ao longo de toda vida [...] (p12), [...] a aprendizagem histórica se trata de um processo coerente de operações mentais e cognitivas com desenvolvimentos visíveis [...] Processo de aprendizagem básico e fundamental, em que toda aprendizagem organizada é baseada nesta natureza e define todas as possibilidades e limites (p. 73).

[...] pode ser descrito como segue: o estímulo e a força pulsional do aprendizado histórico encontra-se nas necessidades de orientação de indivíduos agentes e pacientes, necessidades que surgem para tais indivíduos quando desconcertantes experiências temporais. Portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente[...] (RÜSEN, 2011, p.44)

Rüsen sugere que a motivação para a aprendizagem histórica vem de uma necessidade que a atribuição de sentido do sujeito gera em suas necessidades de orientação, quando os indivíduos vivenciam experiências temporais perturbadoras. Então, o aprendizado de histórico é colocado em andamento somente a partir do momento que o indivíduo vivencia experiências relevantes do presente, a falta dessas orientação leva o indivíduo a assumir uma visão questionadora do passado, avalia o

potencial experimental da memória histórica, a seguir, correlaciona o passado de acordo com as perspectivas questionadoras, então a experiência do passado poderá se transformar em experiência histórica específica, tornando-se conteúdo próprio do ordenamento mental do sujeito. (2011, p.44)

Uma vez que essa apropriação da aprendizagem ocorre por meio da interação, do conhecimento histórico, a aprendizagem histórica seria, entretanto, parcial, quando é considerada apenas um processo cognitivo.

Para Rüsen (2011) dificilmente os processos concretos de aprendizagem podem ser decifrados empiricamente por terem um caráter abstrato, mas, pode-se recorrer a diferenciações tipológicas ao aprendizado histórico tendo a didática como componente norteador, e desta forma organizar tipologias do aprendizado histórico, que poderão agir como instrumentos para a investigação e a apreciação de processos concretos de aprendizado.

Ao reafirmar a consciência histórica como uma questão da aprendizagem, Rüsen (2012) coloca novas questões do ponto de vista conceitual e de elaboração histórica. E que quando vamos fazer tal investigação empírica, onde irá demandar uma operacionalização de investigação na perspectiva Heurística, Analítica e Interpretativa. Na perspectiva Heurística, ela significa que uma teoria da aprendizagem histórica necessita de investigações que sejam observados a questão dos enunciados da consciência histórica, identificadores e possibilitadores dos desempenhos da aprendizagem histórica. Na perspectiva Analítica indica que uma teoria da aprendizagem histórica destaca os critérios e as categorias necessárias às investigações do material a ser analisado com base em seus enunciados, material este a seu estudado a partir dos conteúdos de história. E por fim temos a perspectiva Interpretativa, onde ela parte da teoria da aprendizagem histórica que consiste, assim, em obter empiricamente, a partir de informações das fontes, os contextos temporais com os quais a pergunta histórica pode ser respondida.

### **Considerações Finais**

Investigações preliminares, tendo como referência documentos que, historicamente, serviram de base para políticas relacionadas às pessoas com deficiência, são indiciárias de como este tema tem sido tratado e, desta forma, contribuído para a formação de professores, inclusive dos professores de História.

Ao mesmo tempo, pesquisas no campo do ensino de História têm chamado atenção para a importância de como os investigadores apreendem e nomeiam os sujeitos da aprendizagem, como atestam os trabalhos desenvolvidos por Nicole Tutiaux (2019) e Oliveira (2021). A representação dos sujeitos, tendo como norte o seu reconhecimento identitário é um pressuposto fundamental da aprendizagem histórica. Esta questão vem sendo objeto de reflexão no âmbito da teoria social. As novas tendências têm contribuído para se pensar o mundo de forma multiperspectivada e complexa. Isto obrigou as pesquisas a construir novas epistemologias do sujeito, a incluir histórias antes silenciadas. De modo geral, significou a passagem de abordagens eminentemente contextuais para outros tipos de abordagens que levem em consideração as manifestações experienciais e textuais, as “evidências particulares” que podem fornecer um melhor entendimento do modo como os sujeitos, individual e/ou coletivamente, interpretam e reinterpretam o seu mundo, do modo como os atores educativos constroem suas identidades e do modo como a experiência escolar tem diferentes sentidos para diferentes sujeitos.

## Referências

- BRUNO, M. M. G. **A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas**. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf>>. Acesso em: 12/08/2011.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Nova Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- BORRIES, Bodo von. **Jovens e Consciência Histórica**. W.A Editores, 2018, Curitiba.
- CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo**. 31ª Reunião da ANPEd, 2008.
- CAIADO, K. R. M. Práticas pedagógicas: a diversidade na escola inclusiva. In: PERES, E.; TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; BONIN, I. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura**. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 03, p. 1.

CASTRO, Sabrina Fernandes. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. nº 116, p. 245-262, julho, 2002.

FURMANN, Ivan. **Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária-Pr**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGE/UFPR. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2006.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: Barca, I. **Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001, p. 13-27.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. [Trad. Meton Porto Gadelha]. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

RANIERI, Nina. **Educação Superior, Direito e Estado: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96)** São Paulo: Edusp, 2000.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas**. Curitiba: W.A editores, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

## NARRATIVAS HISTÓRICAS EM CONTEXTO DE ESCOLARIZAÇÃO: O CASO DA HISTÓRIA DO PARANÁ

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd<sup>16</sup>  
rosigevaerd19@gmail.com

### Introdução

Apresento alguns resultados da pesquisa desenvolvida no Doutorado<sup>17</sup> pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. A tese consistiu em mostrar que existem narrativas históricas no processo de escolarização, difundidas pelo manual didático, pelas propostas curriculares e pelas aulas da professora, e que a partir da convergência dessas narrativas ocorre a aprendizagem histórica que se evidencia nas narrativas produzidas pelos alunos.

Pautada em investigações na área da Educação Histórica, mais especificamente na linha da cognição histórica situada, definiu-se como objetivo central a compreensão das ideias de alunos em contexto de ensino – aulas de história, tomando como referência o próprio conhecimento histórico.

As investigações sobre cognição e ensino de história, mais conhecidas como investigações em Educação Histórica, foram produzidas, inicialmente, em países como Inglaterra, Estados Unidos e Canadá e têm se constituído como referência para que em Portugal e no Brasil essa área de investigação passe a se consolidar. No dizer de Barca:

Nestes estudos, os pesquisadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção do professor na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das *idéias históricas* dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das idéias históricas destes últimos). (BARCA, 2005, p. 15).

---

<sup>16</sup> Faculdade UNINA, coordenadora do Curso de Licenciatura em História - EaD. Pesquisadora do LAPEDUH.

<sup>17</sup> Tese sob o título “A Narrativa Histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná”, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009; co-orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Barca, durante o Estágio Científico Avançado, na área de Especialização em Metodologias da Educação, na Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2008.

No entender da autora, o critério para a aula de história não é a quantidade de informação factual adquirida, mas o professor deverá ver o nível, assim como o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno.

Tomando como referência investigadores no âmbito da Educação Histórica, busquei relacionar os conceitos substantivos da história do Paraná e os conceitos de segunda ordem<sup>18</sup>, mais especificamente, a narrativa histórica, a partir dos estudos de Lee (2005); Rüsen (1992; 1993; 2001); Husbands (2003); entre outros.

A investigação constituiu-se em uma pesquisa de cunho etnográfico e optou-se pela metodologia de pesquisa de Observação não-participativa, ou seja, acompanhar aulas de história, sem interferência nas aulas da professora, ao longo do ano de 2007, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em uma turma de Ciclo II – 2ª etapa – 5º ano do Ensino Fundamental, com alunos entre 9 e 11 anos de idade.

### **Narrativa histórica: uma maneira de ensinar e aprender história**

Dentre os estudos de teóricos contemporâneos<sup>19</sup> que têm se voltado para as questões de como o aluno aprende história, encontram-se os de Jörn Rüsen (1992; 1993; 2001). Segundo esse autor a aprendizagem histórica é "a consciência humana se relacionando com o tempo, experimentando o tempo para ele ter algum significado, adquirindo a competência de dar sentido (significado) ao tempo e desenvolvendo esta competência". A aprendizagem que constitui a consciência histórica vem em destaque nas narrativas, ou seja, no ato de contar histórias, pois esta é uma forma coerente de comunicação e trata da identidade histórica tanto do comunicador como do receptor. Isto ocorre porque as narrativas são produtos da mente humana e, com seu auxílio, as pessoas envolvem lugar e tempo de uma forma aceitável por elas próprias (RÜSEN, 1993, p. 85).

Segundo Rüsen (2001, p. 155), a narrativa histórica é um "modo específico de sentido sobre a experiência do tempo" e, para a constituição desse "sentido", a narrativa deve estar vinculada à "experiência do tempo de maneira que o passado

---

<sup>18</sup> Para Peter Lee (2005, p. 61), conceitos substantivos da história são encontrados quando trabalhamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de *substância* da história e, por isso, têm sido denominados *conceitos substantivos*. Tais conceitos pertencem a diferentes tipos de atividade humana, como a econômica, a política, a social e a cultural. No caso da História do Paraná, são conceitos como *Tropeirismo*, *Revolução Federalista* e *Guerra do Contestado*.

<sup>19</sup> Dentre esses teóricos, destaco: Peter Lee, Rosalyn Ashby, Keith Barton, Hilary Cooper, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, entre outros.

possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea".

Para esse autor a aprendizagem histórica é realizada por meio de três operações/competências: *experiência*, *interpretação* e *orientação*. A competência de 'experiência' é a capacidade de olhar o passado e buscar sua qualidade temporal, diferenciando-a do presente; a 'competência de interpretação' é a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro; a 'competência de orientação' é a habilidade para utilizar a interpretação do passado, analisar a situação presente e projetar um curso de ação futura (RÜSEN, 1992, p. 30).

Para defender a tese de que a narrativa é uma forma de ensinar e aprender história tomei como referência a perspectiva dos estudos de Husbands (2003) sobre a narrativa histórica escolar. Segundo o autor, a narrativa é uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico, quando pensam sobre as versões do passado. Assim, por meio das narrativas torna-se possível, em aulas de história, tratar de ideias mais abstratas sobre as suposições e crenças das sociedades do passado, sobre as formas como trabalharam ou fracassaram, e sobre como as pessoas representavam suas relações com os outros.

Narrar histórias em aulas de história é uma forma de relatar o passado e, conseqüentemente, interpretar este passado e, por isso, as narrativas são um componente significativo do pensamento histórico e uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem em história, podendo ser considerada como fundamental nessas aulas. No entanto, ressalta o autor, na aprendizagem histórica a narrativa não é um fim em si mesma, mas um meio para determinado fim, isto é, para a produção de uma compreensão sobre o passado – a compreensão histórica. E isto significa:

contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem; submetê-las a um exame crítico, criando um sentido da sua 'naturalidade', assim como da sua lógica. Envolve uma dúvida cética implícita sobre o caráter das histórias que contamos. Significa relacionar histórias àqueles 'princípios organizadores' – as ideias de causa, continuidade, mudança – do complexo discurso histórico (HUSBANDS, 2003, p. 51).

Ademais, a narrativa foi assumida como um princípio da Educação Histórica, na medida em que, para Peter Lee (2005, p. 32), compreender a história envolve, entre outros conceitos epistemológicos, a evidência, causa, mudança, explicação, consciência histórica e a narrativa histórica. Os historiadores falam e escrevem sobre

coisas que acontecem no mundo. As suas histórias estão repletas de pioneiros, políticos e batalhas. Eles dão aos seus leitores explicações e, para isto, usam a evidência e escrevem narrativas. Mas, seus livros não são sobre a ideia de explicação, ou a noção de evidência, ou sobre o que é uma narrativa histórica; em vez disso eles usam as suas próprias compreensões de evidência ou explicação para escrever livros sobre Colombo, os Maias ou a Revolução Americana (LEE, 2005, p. 32).

O autor enfatiza que a intenção não é sugerir que os alunos, na sala de aula, passem a fazer a história da mesma maneira que os historiadores, mas o objetivo é que os alunos tragam para a escola ideias tácitas do que seja a história, e que os professores abordem essas ideias. Isso, diz o autor, "se nós desejamos ajudá-los a progredir na compreensão do que professores e historiadores dizem a respeito do passado" (LEE, 2005, p. 32).

### **Narrativas históricas do Paraná: presentes em aulas de história**

Entendendo a aula como um "espaço de compartilhamentos de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar", seguindo o pensamento de Schmidt e Garcia (2006, p. 10), busquei identificar as ideias substantivas da história do Paraná presentes em narrativas que se constituem em aulas de história.

Pude observar que a professora adotou uma rotina em suas aulas. Iniciava, habitualmente, com a leitura da narrativa do manual didático, na maioria das vezes de forma individual, pelo aluno ou pela professora; fazia as suas explicações após a leitura de cada parágrafo ou alguns parágrafos; selecionou algumas atividades propostas no manual; propôs outras atividades, como: cópia de mapas históricos, trabalho de pesquisa, produção de história em quadrinhos e produção de narrativas.

Durante o ano a professora trabalhou as seguintes narrativas históricas do Paraná<sup>20</sup>: *A ocupação portuguesa do espaço paranaense; Espanhóis, nossos primeiros colonizadores; Os bandeirantes atacam as reduções; Os espanhóis no Paraná: encomiendas e reduções; Emancipação Política do Paraná; Revolução Federalista; A Questão do Contestado; Imigrantes no Paraná.*

---

<sup>20</sup> Cabe ressaltar que ao longo do ano a professora trabalhou conceitos substantivos da história do Brasil, mas o meu objeto de estudo foram as narrativas sobre a história do Paraná.

Para empreender a análise e categorização das narrativas<sup>21</sup> presentes em aulas de história tomei como referência, entre outros autores, os estudos de Topolski (2004), pois para esse autor é impossível avançar no ensino da história se não se analisa a prática dos docentes, e é impossível analisar a prática se não se leva em consideração "a estrutura e o funcionamento da narrativa histórica" (TOPOLSKI, 2004, p. 101).

Após a análise das narrativas surgiram as seguintes categorias:

- *Narrativa que apresenta relação entre experiências do passado e experiências do presente* - nesta categoria considerei o segmento da narrativa em que a professora, ao fazer sua explicação, distanciou-se da trama da narrativa do manual didático e relacionou experiências do passado e experiências cotidianas do presente.

Como exemplo, na narrativa: *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores*, o aluno Leon<sup>22</sup> pergunta: *Antigamente as religiões eram diferentes?*

A professora, ao buscar responder à pergunta do aluno, inicia a explicação dizendo "Os índios tinham vários deuses e, quando os espanhóis chegaram aqui, quiseram ensinar que existia um único deus". Busca explicar a diferença entre a cultura dos índios, que cultuavam vários deuses, e a dos europeus, que acreditavam em um único deus. Explica que os espanhóis tinham como objetivo "doutrinar" os índios com seus preceitos religiosos: "os espanhóis chegaram aqui, quiseram ensinar que existia um único deus". Na continuidade de sua explicação, a professora compara o trabalho realizado pelos jesuítas – o da catequização dos índios – com a "catequese" que alguns de seus alunos frequentavam: *Os padres [jesuítas] vieram e ensinaram o que vocês aprendem na catequese.*

Ao relacionar a experiência do passado (a catequização dos índios) e a experiência do presente (catequese dos alunos), a professora forneceu elementos de temporalidade, diferenças entre estes segmentos de tempo – passado e presente –, mas, ao mesmo tempo, ao comparar contextos históricos diferentes, pode ter levado os alunos a uma interpretação anacrônica.

- *Narrativa que apresenta a noção de que todo presente tem sua origem no passado* - nesta categoria considerei o segmento da narrativa em que a professora, ao fazer a sua

---

<sup>21</sup> Destaco que na tese analisei e categorizei as narrativas dos manuais didáticos usados pela professora, assim como as narrativas produzidas pelos alunos, no entanto, nesse artigo apresento as narrativas produzidas pela professora em contexto de escolarização, ou seja, que consistem na narrativa do manual didático, a explicação da professora, as perguntas e intervenções dos alunos.

<sup>22</sup> Nome fictício para preservar a identidade do aluno.

explicação, relaciona a experiência do passado e experiências do presente apresentando a noção de que toda a experiência do presente tem sua origem no passado.

Como exemplo a narrativa: *Espanhóis, nossos primeiros colonizadores*.

No fragmento "Infelizmente, o índio sofreu muito ao se relacionar com o branco: foi escravizado e morto por ele. Além disso, sua cultura não foi respeitada" (EITEL, 1995, p. 55), após a leitura da narrativa a professora explica que isso

[...] *ainda acontece, o branco vai fazendo a cultura do índio desaparecer. Hoje, o índio ainda sofre. O índio tem os mesmos direitos que temos... Quando vimos [em aula anterior] a quantidade de índios que existem hoje, mais ou menos 100 mil... o declínio começou com o desaparecimento dos índios na época das reduções.*

Nesse segmento da narrativa, a professora, ao buscar explicar o conteúdo histórico da narrativa do manual didático sobre a “escravização indígena” a professora relacionou o passado com o presente, explicando que esse desrespeito ainda ocorre e que, com isto, a cultura indígena está desaparecendo. Este desaparecimento, segundo ela, tanto dos próprios indígenas como de sua cultura, se explica a partir do desaparecimento dos índios na época das reduções. Ao relacionar a experiência do passado e a experiência do presente, a professora forneceu elementos de temporalidade, diferenças entre esses segmentos de tempo – presente e passado –, expressando a ideia de que o presente tem sua origem no passado.

- *Narrativa que generaliza experiências temporais de regras de conduta* - nesta categoria considerei o segmento da narrativa em que a professora, ao apresentar a sua explicação, demonstra a validade de regras e princípios. A história é vista como uma lição para o presente.

Fragmento da narrativa: *Os bandeirantes atacam as reduções*

[...] *Além disso, portugueses e bandeirantes enriqueceriam ainda mais, pois aprisionariam índios – principalmente na região de Guaira –, que seriam vendidos como escravos; explorariam o ouro e as riquezas dos campos e das florestas; tirariam bom proveito das águas navegáveis existentes próximo às reduções [...]* (EITEL, 1995, p. 57).

Após a leitura da narrativa a professora explica:

*Quem é que tinha o direito de escravizar?  
 O que os bandeirantes queriam fazer aqui?  
 O que mais erraram foi escravizar os índios.  
 Mas, eles abriram caminhos, fizeram uma parte boa, mas a parte ruim é que maltrataram os índios.*

Ao buscar explicar o motivo do aprisionamento dos índios por portugueses e bandeirantes e a venda destes como escravos, a professora faz questionamentos sobre tal fato, com as seguintes colocações: *Quem é que tinha o direito de escravizar? O que os bandeirantes queriam fazer aqui?* Com esse comentário ela expressa a sua perspectiva sobre a questão. Por um lado, diz que a ação dos bandeirantes – a de escravizar os índios – foi errada, mas, por outro, aponta que nessa ação houve um lado "bom", porque "eles abriram caminhos". Nesse caso, de acordo com a perspectiva de Rüsen (1993, p. 7-8; 1992, p. 31), a professora está tomando a "história" como "uma lição para o presente"; a "história" passa a ter um cunho didático: *historia magistra vitae*.

- *Narrativa que nega as tradições* – nessa categoria levei em conta o segmento da narrativa em que a professora, ao apresentar sua explicação, demonstra estar negando conceitos já tradicionalmente aceitos e canonizados pela historiografia e aponta para a possibilidade de outra versão para aquele acontecimento histórico.

Excerto da narrativa: *Os bandeirantes atacam as reduções:*

Leitura da narrativa do manual didático: "As reduções de Guaíra foram destruídas pela bandeira comandada por Antônio Raposo Tavares e Manuel Preto, em 1629" (EITEL, 1995, p. 57). A professora explica:

*Aqui [em Curitiba] nós temos uma linha de ônibus que se chama Antônio Raposo Tavares.  
 É o nome de uma rodovia no Estado de São Paulo.  
 Esta rodovia recebeu o nome em homenagem a esse bandeirante.  
 O que este bandeirante fez para ter o nome de uma rodovia?  
 Ele era um bandeirante em busca de pedras preciosas e escravizar os índios [...].  
 Será que ele foi um herói? Ele fez coisas boas, mas [...].*

Neste caso, a professora, em sua explicação, questiona a validade das homenagens dadas ao bandeirante Antônio Raposo Tavares.

Ela comenta: *Aqui [em Curitiba] nós temos uma linha de ônibus que se chama Antônio Raposo Tavares*. Em seguida, diz: *É o nome de uma rodovia no Estado de*

*São Paulo*. Questiona também as ações que o tornaram um "herói": *Ele era um bandeirante em busca de pedras preciosas e escravizar os índios [...] Será que ele foi um herói? Ele fez coisas boas, mas [...]*.

Com essa explicação a professora está questionando e negando a construção do "herói" bandeirante. Está negando o que tradicionalmente tem sido levado para a sala de aula e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para novas versões sobre essa experiência do passado.

- *Narrativa que preconiza a mudança histórica aliada ao progresso* - nesta categoria considere o segmento da narrativa em que a professora, ao fazer a sua explicação, evidencia uma concepção historiográfica tradicional, na qual a narrativa é construída por meio da mudança e do progresso.

Excerto da narrativa: *Emancipação Política do Paraná*

Leitura da narrativa: "Durante 35 anos, de 1854 a 1889, o Paraná foi província do Império. Durante esse período, Curitiba passou a ter cemitério municipal, calçamento, obras de melhoramento da estrada da Graciosa, que liga Curitiba a Paranaguá." (EITEL, 1995, p. 65).

A professora explica: "O dinheiro dos impostos ficava aqui [no Paraná] e fizeram melhorias. Foi uma época que D. Pedro II veio para o Paraná. Com a emancipação [política] o Paraná começou a progredir".

A professora preconiza, em sua explicação, a historiografia que está implícita na narrativa do manual didático. Uma história que tem como fio condutor a história política, neste caso a *Emancipação Política do Paraná*. A professora, a partir da narrativa do manual didático: "Durante esse período, Curitiba passou a ter cemitério municipal, calçamento, obras de melhoramento da estrada da Graciosa, que liga Curitiba a Paranaguá", busca explicar que, com essas "melhorias", ocorridas após a emancipação política, "o Paraná começou a progredir".

Essa concepção tradicional da historiografia paranaense está explícita na narrativa do historiador Sebastião Paraná (1929, p. 96), quando o autor faz referência ao progresso da terra paranaense após a Emancipação Política do Paraná:

Desde 1853 começou o progresso da terra paranaense, a que estão reservados grandes destinos. Plaga predestinada, escolhida para centro de actividade de uma população numerosa e trabalhadora.

A data de 19 de Dezembro é querida dos paranaenses, que a comemoram anualmente cheios do mais sincero entusiasmo. Este dia, de festa estadual, é o marco que assignala a nossa entrada triumphal nos páramos do progresso e da civilização (PARANÁ, 1929, p. 96).

Uma história, no dizer de Furet (s/d, p. 17), na qual os estados-nações eram considerados como sendo os agentes principais da evolução e a política constituía a mudança. Esta história contava, por meio da mudança e do progresso, de que forma os homens, especialmente os grandes homens, pensaram, escolheram e agiram.

- *Narrativa que veicula ideias canonizadas pela historiografia paranaense* - nesta categoria, levei em conta o segmento da narrativa em que a professora, ao fazer sua explicação, recupera ideias canonizadas pela historiografia paranaense, mas que não foram enfatizadas pela narrativa do manual didático. Excerto da narrativa *Revolução Federalista*:

"As tropas legalistas de Floriano acabaram vencendo. Elas inauguraram um período de traições e vinganças, resultando em muitas mortes, incluindo a do Barão do Cerro Azul e a de cinco companheiros seus" (EITEL, 1995, p. 70).

A professora explica: "O Barão do Cerro Azul e amigos foram levados para a estrada de ferro e foram mortos. O que eles queriam era evitar a desordem. Eles foram fuzilados, levados de trem na estrada de Paranaguá... e lá foram mortos... fuzilaram o Barão do Cerro Azul [...]."

A professora faz sua explicação a partir da narrativa do manual didático, mas destaca a morte do Barão do Cerro Azul. A narrativa do manual apenas cita o fato, mas a professora complementa sua análise narrando alguns detalhes deste acontecimento:

*O Barão do Cerro Azul e amigos foram levados para a estrada de ferro e foram mortos. O que eles queriam era evitar a desordem. Eles foram fuzilados, levados de trem na estrada de Paranaguá... e lá foram mortos... fuzilaram o Barão do Cerro Azul [...].*

Ao detalhar a morte do barão, a professora retoma ideias veiculadas pela historiografia paranaense, enfatizando-as. Essa concepção tradicional da historiografia paranaense está explícita na narrativa do historiador Rocha Pombo, em sua obra *Para a História: notas sobre a invasão federalista no Estado do Paraná*:

Todo o mundo conhece o morticínio mais repugnante, do qual foram vítimas o barão do Cerro Azul e outros! Conjuntamente, foram bárbara e traiçoeiramente vitimados mais doze brasileiros, alguns, sou informado, pertencentes às melhores famílias do Paraná, e bons cidadãos. O [...] atentado deu-se na estrada de Curitiba a Paranaguá! (POMBO, 1980, p. 95).

A professora, ao apresentar sua explicação sobre a Revolução Federalista, recupera ideias canonizadas pela historiografia paranaense, reforçando, no dizer de Santos (1997, p. 82), uma perspectiva de "história-tragédia".

### **Considerações**

Constatei que as narrativas da professora seguem, de modo geral, a lógica da narrativa do manual didático, em que predomina uma dimensão linear dos acontecimentos, sem relações entre diferentes segmentos. Segue a concepção tradicional da historiografia de tipo descritivo-explicativo, ou seja, modelos de narrativa que tentam mostrar "o que" aconteceu e explicar "como" ocorreram os acontecimentos no passado. Essa perspectiva foi defendida por Ranke, quando o historiador diz: "mostrar as coisas tal e como sucederam" (RANKE, 1885<sup>23</sup>, apud SCHAFF, 1977, p. 131), constituindo no que pode ser chamado de uma narrativa direta dos acontecimentos passados. No entanto, como algumas narrativas contêm alguns elementos de explicação histórica, ficariam próximas a um modelo mais defendido atualmente, pois, segundo Walsh (1991, p. 31), a narrativa não deve estar limitada a uma descrição daquilo que aconteceu, mas deve ir além dessa narrativa direta e pretender não só dizer o que aconteceu, mas também explicar o que aconteceu. Trata-se, portanto, de um modelo descritivo-explicativo.

No entanto, em alguns segmentos a narrativa da professora se distancia da narrativa do manual didático, apresentando relações entre o passado e o presente e entre diferentes segmentos do passado. Nessas explicações, muitas vezes, sua narrativa acaba apresentando alguns anacronismos. Estes anacronismos, presentes em aulas de história, têm sido explicados por alguns investigadores da área da Educação Histórica, como Boix-Mansilla (2000). Esta pesquisadora diz que a tentativa de analisar o presente através das "lentes da história" pode trazer significativos riscos, pois a relação entre passado e presente pode reforçar a inclinação intuitiva dos alunos a interpretarem o passado através das lentes de suas experiências cotidianas e, com

---

<sup>23</sup> RANKE, Leopold. *Geschichten der romanischen und Germanische Völker, von 1494 bis 1514*. Leipzig, 1885.

isto, são levados a acreditar que podem "conhecer" a vida das pessoas no passado da mesma forma que "conhecem" a sua vida (BOIX-MANSILLA, 2000, p. 390-391).

Quanto à historiografia paranaense, de modo geral a narrativa da professora preconiza a narrativa tradicional, bem como a narrativa do manual didático, aos moldes de Romario Martins (1995). Isto pode ser explicado pela própria forma como a professora organiza suas aulas, ou seja, seguindo a narrativa do manual didático. Essa maneira de ensinar indica a necessidade de renovação de encaminhamentos necessários para um ensino na perspectiva da Educação Histórica, entre eles a apresentação, aos alunos, de diferentes perspectivas da historiografia e de diferentes evidências do passado histórico. Alguns desses princípios da Educação histórica estão indicados nas Diretrizes Curriculares<sup>24</sup> (CURITIBA, 2006) e têm sido foco de discussões em encontros e cursos oferecidos pela mantenedora, propiciando reflexões em relação à concepção, objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos definidos nas diretrizes.

Ademais, levando em consideração a perspectiva de Rüsen (2001, p. 155) de que a narrativa histórica é um procedimento mental que confere sentido ao passado e tem como finalidade dar uma orientação para os sujeitos narradores, a professora, ao mediar a narrativa do manual didático, está constituindo, em parte, a sua própria consciência histórica e a de seus alunos. Neste caso, uma consciência histórica tradicional, com alguns momentos de explicações que propiciaram, ainda que de forma tênue, uma consciência histórica exemplar e/ou crítica.

Alguns dos resultados obtidos, nessa investigação, mostraram a necessidade de incorporar no currículo, bem como nas práticas docentes, a perspectiva apresentada por Barca (2001, p. 39), quando a autora aponta para a possibilidade, em termos de pensamento histórico dos alunos, de se incentivar, ao longo do processo de escolarização, atividades que possibilitem a argumentação em torno de versões e fontes históricas diversificadas, pois no seu entender:

A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações com o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. (BARCA, 2001, p. 39).

---

<sup>24</sup> Ressalto que após a defesa da tese (2009) o currículo da rede municipal foi modificado em 2016 e 2018.

## Referências

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In: **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001, p. 29-43.

\_\_\_\_\_. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-25.

BOIX-MANSILLA, Verónica. Historical Understanding: Beyond the past and into the present. In: STERNS, P.; SEIXAS, P.; WINEBURG, S. **Knowing, teaching and learning history**. New York and London: New York University, 2000. p. 390-418.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba, 2006.

EITEL, Lúcia da Silva. **Conhecendo o Paraná**. São Paulo: Ática, 1995.

FURET, François. **A oficina da história**. Lisboa: Gradiva, [19--].

HUSBANDS, Christopher. **What is history teaching?: language, ideas, and meaning in learning about the past**. Buckingham: Open Press University Press, 2003.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history in the classroom**. Washington (DC): National Academy Press, 2005.

MARTINS, Romario. **História do Paraná**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995. (Coleção Farol do Saber).

PARANÁ, S. **O Brasil e o Paraná: para uso das escolas primarias**. 19.ed. Curitiba: Empreza Graphica Paranaense, 1929.

POMBO, Rocha. **Para a história: notas sobre a invasão federalista no estado do Paraná**. Curitiba: Setor de Editoração da Fundação Cultural de Curitiba, 1980.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. In: **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n.7, 1992.

\_\_\_\_\_. Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. In: DUVENAGE, P. (Ed.). **Studies in metahistory**. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

\_\_\_\_\_. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes. Por uma nova leitura da revolução: pensar a revolução fora da revolução. In: WESTPHALEN, C. M. (Org.). **Revolução federalista**. Curitiba: Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica, 1997. p. 79-82.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. Lisboa: Estampa, 1977.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. **Consciência histórica e crítica em aulas de história**. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006.

TOPOLSKI, Jeretz. La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. F. (Comps.). **Aprender y pensar la historia**. Buenos Aires: Amorrortu, 2004. p. 101-119.

WALSH, William Henry. **Introducción a la filosofía de la historia**. 15.ed. México: Siglo XXI, 1991.

## CONSCIÊNCIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: PERCORRENDO OS MEANDROS DA APRENDIZAGEM

*Sergio A Scorsato - UFPR<sup>25</sup>  
Sergioscorsato.itecne@gmail.com*

### **Introdução**

Este trabalho se encontra inserido na minha pesquisa de doutorado pela UFPR, mais especificamente na Educação Histórica e no grupo de pesquisadores do LAPEDUH, que tem como referencial principal as pesquisas e teorias desenvolvidas por Jörn Rusen no ensino e aprendizagem de História. Para este teórico a aprendizagem histórica estará “completa” a partir do momento que o sujeito externar sua experiência histórica por meio da narrativa histórica que culminará em uma consciência histórica.

Aqui se encontram as duas vertentes que permeiam este artigo: a teoria de Conciencia Histórica de Jörn Rüsen a as teorias de Aprendizagem pautadas na Neurociencia. Assim a revisão bibliografica será a metodologia necessária para a discussão mais aprofundada sobre as referidas teorias.

O cérebro do ser humano é uma composição capaz de ajustar os estímulos e as mensagens do mundo ao nosso redor sendo o mais aperfeiçoado instrumento que possuímos em nosso organismo. E é a partir deste pressuposto que tomamos a consciência é algo abstrato e de difícil entendimento que vem, ao longo da história da humanidade sendo estudada, debatida e questionada por estudiosos das mais variadas áreas de saberes. Aristóteles (384–322 a.C), filósofo grego, já defendia que poderíamos captar o conhecimento no próprio mundo que vivemos (MARÇAL,2009, p.71). René Descartes (1596-1650; filósofo, físico e matemático francês) em seu tempo histórico deixava claro o seu parecer sobre a consciência e o pensamento ao afirmar

[...] o pensar é um ato, é preciso que haja um sujeito desse ato: quando o sujeito pensa (dúvida), ele necessariamente sabe que pensa; e, ao saber que

---

25 Doutorando em Educação na UFPR sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Mestrado em Educação pela PUCPR (1996). Graduado em Fisioterapia pela PUCPR (1984), Educação Física pela UFPR (1978). Professor adjunto III (licenciado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professor da Pós-graduação do ITECNE de Neuropsicologia da Aprendizagem e Neurofisiologia das Emoções. Coordenador dos cursos de Especialização em Neuropsicologia e Aprendizagem e Geriatria e Gerontologia. Professor pesquisador do LAPEDUH- UFPR

pensa, se dá conta de que é ele que pensa e não outro ser. (MARÇA, 2009, p.147)

Deste pensar nasce a noção do “eu” e a da consciência (MARÇAL, 2009, p.147) que podemos resumir na celebre frase “Penso logo existo!”, portanto o ato de pensar já nos remete a uma orientação de vida prática, que é o de se perceber como vivente, ou ainda, se perceber como um sujeito da história.

### **Consciência e consciência histórica**

Definir consciência é muito mais complexo do que podemos imaginar. P Uma vez que a maioria das pessoas ao falar que se está consciente, significaria o ato de estar acordado. Mas para os filósofos, historiadores, psicólogos e neurocientistas, o estado de consciência, vai muito além do dormir e acordar. Este estado envolve o ato de prestar a atenção e até mesmo dar início a uma ação.

Do ponto de vista da Neurociência, os diferentes aspectos da consciência são dependentes de diferentes subsistemas cerebrais, que incluem: nível geral da ativação cerebral, atenção, seleção do objeto da atenção, com base em objetivos, motivação e iniciação da atividade motora e da cognição, frente ao que comentamos e fácil entender a importância da consciência para os processos da aprendizagem histórica.

Para o neurocientista da Pacific University Lundy-Ekman (2000, p.270) define a “consciência como dependente da intercomunicação de diferentes áreas cerebrais.” No entanto seu predecessor Lev S. Vygotsky, psicólogo russo do início do século XX, a consciência vai muito além dos processos cerebrais e, envolve elementos da cultura do sujeito e de sua consciência que são fundamentais e já em 1931 afirmava:

[...] a consciência é a habilidade em avaliar as informações sensórias, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter traços de memória de forma que os traços e ações possam ser usados no futuro. (2001, p.196)

Damásio (2015, p. 36), importante neurocientista português, vem acrescentar a este conceito de Vygotsky que a

[...] consciência começa quando os cérebros adquirem o poder- o poder simples, devo acrescentar – de contar uma história sem palavras, a história

de que existe vida pulsando incessantemente em um organismo [...]. (2015, p. 36)

Este mesmo autor afirma que a consciência é uma questão intrínseca do ser humano “A consciência é um fenômeno inteiramente privado, de primeira pessoa, que ocorre como processo privado, de primeira pessoa, que denominamos mente” (2015,p.22).

Atkinson, pesquisadora da Neurociência atrela a consciência à memória ao afirmar que “É chamada de consciência a propriedade de nosso cérebro de controlar as nossas idas e vindas aos diferentes bancos de memória, ela é capaz de correlacionar o passado com o presente”. (ATKINSON, 2009, p.215)

Assim, por meio dela (consciência) o sujeito é capaz de voltar ao ambiente passado e, correlacioná-lo com o presente, planejando assim suas ações para o momento, atualmente vivido e, estabelecendo assim a ponte entre passado, presente e futuro.

É aqui, neste ponto, que encontramos um elo entre a teoria da História de Jörn Rüsen e dos pesquisadores da Neurociência sobre a aprendizagem e a consciência teoria da aprendizagem. Em Jörn Rüsen, teórico que é um dos referenciais deste estudo, encontramos o conceito de consciência histórica em sua trilogia que deu origem ao livro “Teoria da História: uma teoria da história como ciência” (2015) a consciência histórica pode ser definida como uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos se relacionam com a experiência do passado e o interpretam como história. Em outras palavras ela é “(...) a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2010, p. 57)

É, portanto, por meio de uma “operação mental com que a consciência histórica se estabelece também como constituição do sentido da experiência do tempo.” (RÜSEN, 2015, p.59) e ainda

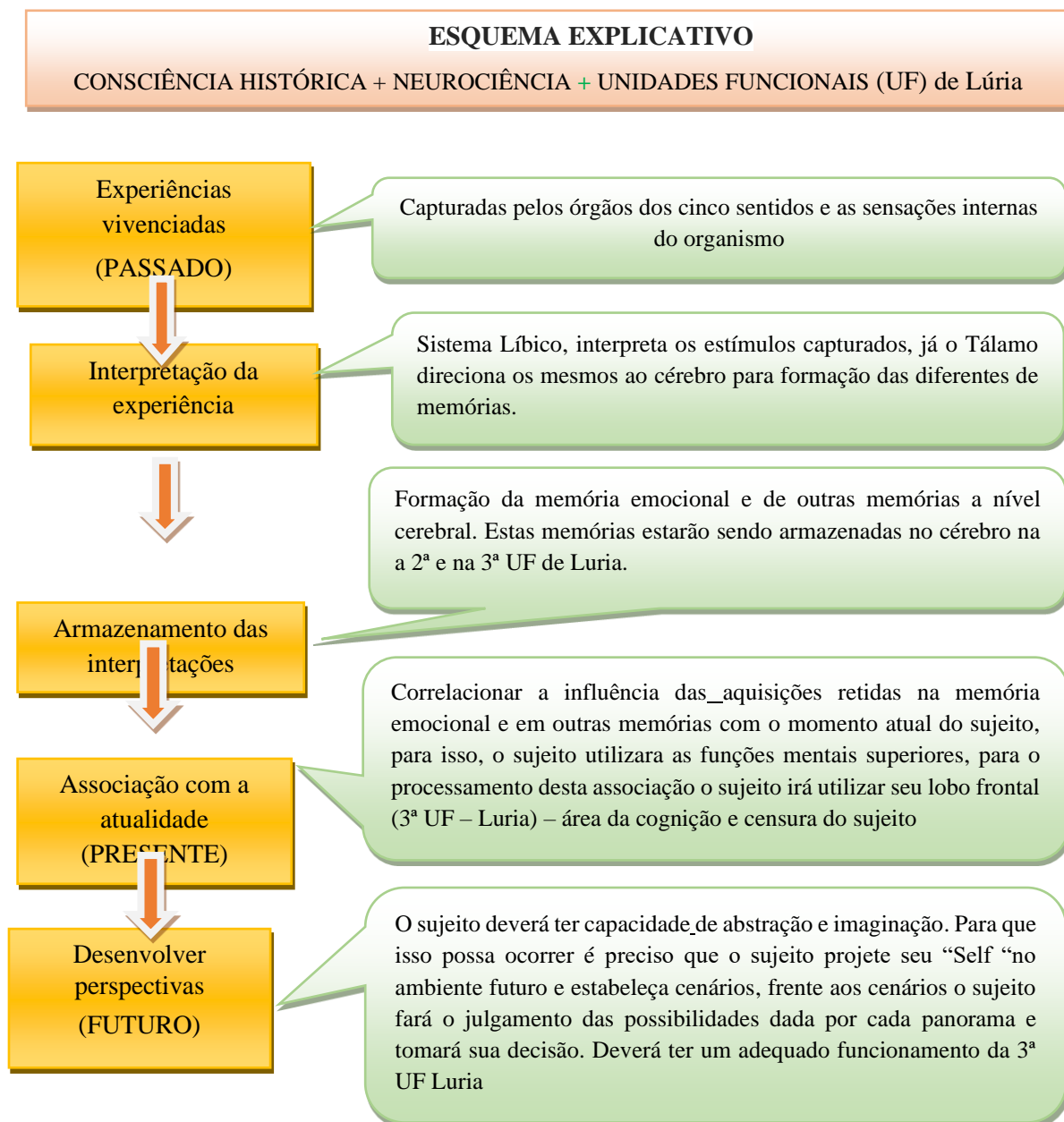
[...] a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições da vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência.

O mesmo teórico assegura que a consciência histórica é composta de um elemento primordial, a narrativa, meio pelo qual se permite a expressão da história, por onde adentramos ao pensamento histórico e a partir do qual podemos narrar a história de uma forma complexa com motivação, orientação, experiência e interpretação (categorias do pensamento histórico) e o modos operante da consciência histórica – como funciona a interpretação histórica no pensamento histórico.

Voltando à conceitualização neurocientífica é apropriado afirmar que a consciência histórica só é plausível quando o sujeito faz uso da razão (raciocínio), porque é a partir deste momento que ele consegue se situar no tempo e no espaço, estabelecendo o senso de percepção. Além do senso de percepção o sujeito ser capaz de, baseado em suas experiências vividas, poder associar diferentes fatos passados e relatá-los fazendo uso dos diferentes tipos de linguagem (SCORSATO E SILVA, 2014, p.9), a isso Rüsen afirma que

[...] vai além da distinção entre teoria e práxis, entre o conhecimento histórica no âmbito da ciência da história e aplicação desse conhecimento fora da ciência, e busca a conexão íntima entre o pensamento e a vida, na qual as operações da consciência histórica são reconhecidas como produtos da vida prática concreta (RÜSEN, 2010, p. 72)

Quando passamos a ler mais atentamente e analisar com mais afinco o que Rüsen nos expõe em sua Teoria da História sobre a consciência histórica e o que os pesquisadores da neurociência estabeleceram, vemos o quanto é complexo o ato de aprender e ensinar História, pois os elementos da consciência e do pensamento se entrelaçam para formar um conjunto primordial de saberes. Por isso, procuramos, de uma maneira despretensiosa, demonstrar por meio de esquema abaixo (quadro 1) alguns dos elementos comuns que perpassam pela Consciência Histórica e a Neurociência.



QUADRO I: Elaborado pelo autor

### **Pensamento histórico, memória e narrativa histórica**

O pensamento e a narrativa são inerentes a consciência, do ponto de vista neuropsicológico, pois são a revelação por parte do indivíduo. Revelação esta localizada no tempo e no espaço, de um fato ou evento utilizando como forma de comunicação qualquer formato de linguagem, seja por meio da: palavra (linguagem verbal: oral e escrita), pela imagem (linguagem visual), pela representação (linguagem teatral), entre outras. A isso Stoltz (2012, p.57) acrescenta um conceito bem interessante quando diz que “Para Vygotsky(1994) baseado em conceitos marxistas, pensamento e linguagem se unem graças ao trabalho humano”, que somado ao que

Rüsen (2015,p.42) estabelece como critério para determinar que um pensamento é histórico “Todo pensamento histórico se baseia numa constituição de sentido específica, dedicada à experiência do tempo”, complementa afirmando que “[...] o pensamento histórico é o manejo interpretativo da experiencia temporal, que de início é contingência carente de interpretação” (2015,p.43).

Rüsen (2015, p.50) entende que o pensamento histórico estabelece um elo “ponte de mão dupla” que permite aos sujeitos “viajar” entre o passado e o presente. Para que os caminhos percorridos nesta “viagem” possam ser expressos, extravasados, de uma forma clara, concisa e legítima é necessário exprimir suas ações, conclusões, juízo de valores, discussões, olhares e saberes. E esses sentimentos e impressões podem ser visualizados, analisados, interpretados, compreendidos por meio das linguagens. Para a aprendizagem histórica o pensamento histórico é expresso de modo importantes por meio das narrativas, sejam elas, verbal e léxica. O que não exime de importância as formas imagéticas e corporais de expressas os pensamentos.

Para se ter uma narrativa oral de pensamento histórico é fundamental que o sujeito apresente um vocabulário adequado para sua idade e perceptível ao demais, bem como uma boa articulação fonética. Para uma boa narrativa utilizando a linguagem corporal do tipo mímica é fundamental que o sujeito detenha um bom desenvolvimento psicomotor. Já para a narrativa escrita ou pictórica é igualmente necessário o desenvolvimento motor e o domínio das funções bimanuais, mas, em todos os casos de narrativa acima citados, é fundamental que o narrador esteja fazendo pleno uso de sua consciência e das suas funções mentais superiores (VGOTSKY, 2001, p. 111-150).

Refletindo ainda sobre a narrativa, Vygotsky (2001, p.111-150) ao trabalhar com o conceito de “signos” e com o encadeamento destes, afirma que foi possível formar a linguagem simbólica desenvolvida somente pela e para espécie humana. Para o autor os signos são construções da mente humana e, por meio destas é que os seres humanos são capazes estabelecer uma relação de mediação entre o homem e a realidade em que este vive. Esta mediação para Vygotsky está diretamente ligada aos meios em que o sujeito está inserido e a sua experiência vivida. Em Rüsen, também, encontramos um conceito de narrativa que se aproxima do estabelecido por Vygotsky, enquanto linguagem e narrativa, é, pois, a narrativa

Um procedimento mental próprio à constituição humana de sentido. Nele se encontra uma compacta medida de resultados cognitivos, mas também algo que vai além disso: relações fundamentais com uma ética orientadora do agir

e superadora do sofrimento. O ato de narrar é empírico e normativo ao mesmo tempo. Procede mesmo a distinção fundamental entre fatos e normas muitíssimo importante na teoria da ciência e do conhecimento. (RÜSEN,2015, p 53)

O sujeito, então, será capaz de se expressar historicamente, segundo Rüsen “quando exprime o contexto temporal que articula sistematicamente a interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro.” (2015, p.81)

E como se processa ou se explica a narrativa histórica do sujeito? A narrativa se processa a partir do que o sujeito possui armazenado em seus bancos de memória a longo prazo, principalmente de fatos que venham compor sua memória emocional<sup>26</sup>, que é requisitada quando este sujeito foi apresentado a um conceito substantivo (fato), ou a eventos que o obriguem a retomar as memórias guardadas em seus bancos a nível cerebral.

Narrar do ponto de vista da aprendizagem histórica estabelecido por Rüsen em sua Teoria da História

[...] é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de História” pode ser caracterizada, categoricamente, como narrativa. A “História” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa (2010, p.149)

Schmidt (2008, p. 85) nos diz que

Para esse autor (Rüsen), esta aprendizagem que constitui a consciência histórica fica em evidência quando os sujeitos narram a história, construindo formas coerentes de comunicação de suas identidades históricas. Isso é viável porque as narrativas são produtos da mente humana e, por meio delas, os sujeitos envolvem lugar e tempo, de uma forma aceitável para eles próprios.

Todo processo de narrativa é dependente do recrutamento de uma ou mais, das diferentes formas de memória e, assim poder transformar estas experiências armazenadas (nos bancos de memórias) para uma das formas de expressão de

---

<sup>26</sup> Emoção - é um conjunto de reações orgânicas que são desencadeadas frente a estímulos externos, internos ou psíquico - comportamentais dada ao sistema límbico do sujeito.

linguagem. Para que este trajeto, das memórias, seja efetuado o cérebro necessita de neurotransmissores que tem por finalidade interligar as diferentes áreas do cérebro envolvidos no processo, ou mesmo, fazer o cérebro comandar a contração dos músculos com a finalidade de expressar, por meio da narrativa léxica, corporal ou imaginética as experiências vividas e memoradas. Por sua vez, o pensamento histórico<sup>27</sup>, que para Rüsen “o pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo” (2001:149), e a narrativa se processa no lobo frontal do cérebro, este lobo é responsável pela cognição, pela narrativa e pelo pensamento histórico. Ter conhecimento das áreas do cérebro físico (biológico) onde estão localizadas as memórias, o pensamento e a narrativa visam facilitar a elaboração de estratégias para amplificar e contribuir para os processos de aprendizagem histórica.

No entanto, todo pensamento e toda narrativa em qualquer de suas formas, vem envolta em emoções e memória emocional. A emoção e a memória emocional são fatores essenciais para que ocorram os processos de aprendizagem histórica e a fixação nos bancos de memória das experiências vivenciadas pelo sujeito. Os reflexos orgânicos (versão, fuga, medo, estranhamento) destas emoções servem como parâmetros para avaliarmos o impacto das experiências (emoções) no “self autobiográfico”<sup>28</sup> do sujeito que para Damásio

... depende de lembranças sistematizadas de situações em que a consciência central participou do processo de conhecer as características mais invariáveis da vida, (DAMÁSIO, 2015, p.26)

Não podemos deixar de relatar o papel de extrema importância que exerça a emoção e seus elementos na elaboração do pensamento e da narrativa histórica. São eles:

Sensação<sup>29</sup> – é o mecanismo neural que leva ao cérebro informações de eventos do meio externo e de condições orgânicas. Para que isso ocorra o organismo usa os órgãos dos sentidos e receptores internos no organismo.

---

<sup>27</sup> Pensamento – O pensamento é a atividade cerebral que está ligada ao ato de estabelecer uma linha de raciocínio e formar conceitos.

<sup>28</sup> É a percepção que o sujeito tem de si mesmo.

<sup>29</sup> Sensação: Resultado de uma percepção.

Percepção<sup>30</sup> – é a interpretação de um estímulo, transforma o estímulo físico em informação neural, por meio desta informação o sujeito interpreta a si mesmo, o meio ambiente (mundo), e seu posicionamento em relação ao mesmo.

Atenção – É um mecanismo dependente de neurotransmissores que permite a retenção de alguns estímulos, a organização de informações visando a estruturação de um processo cognitivo

Memória – é a capacidade que os neurônios de determinadas áreas do cérebro de tem de armazenarem informações que até eles chegam, temos basicamente três tipos de memória: Memória emocional; Memória de procedimentos; Memória Declarativa.

Estes elementos da emoção somados e agregados os saberes do passado, vão auxiliar na formação do pensamento histórico, da consciência histórica e da narrativa histórica, contribuindo significativamente com o ensino e aprendizagem histórica, uma vez que, para Vygotsky o sujeito e um ser único, social e sempre pronto a aprender e reaprender, Rego congrega com este pensamento por meio da Teoria de Vygotsky onde que define

... o sujeito como produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem. (2002, p.98)

Assim, pautados em Rüsen e na Neurociência por meio de: Vygotsky, Lúria e outros, vemos que para interpretar e discorrermos a respeito de consciência histórica e seus elementos constituintes, somos impelidos, obrigatoriamente, a abordar também os aspectos da memória emocional e da emoção do sujeito. Encontramos também em Vygotsky (2003, p. 68) amparo para estudarmos mais profundamente a memória emocional, quando queremos falar de aprendizagem histórica e memória histórica. Para este pesquisador, já na década de 20 e 30 do século XX.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. (2003, p. 68)

---

<sup>30</sup> Percepção: captação de um estímulo por um ou mais dos cinco sentidos podendo ser entra ou extra corporal.

Também para ele os signos são construções da mente humana, que estabelecem uma relação de mediação entre o homem e a realidade em que este vive, portanto podemos afirmar que fazer parte da memória histórica.

...do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, a memória, é mais do que o pensamento abstrato, é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo... (VYGOTSKY 2003, p. 67)

Para Vygotsky (2001, p.235-486), os signos são as diversas formas de linguagens simbólicas desenvolvidas pela espécie humana, que possuem um papel similar ao dos instrumentos: tanto os instrumentos de trabalho quanto os signos são construções da mente humana, que estabelecem uma relação de mediação entre o homem e a realidade. Os signos de Vygotsky signos estão relacionados com pensamento, cognição e narrativa.

Para Rüsen a linguagem a qual Vygotsky se refere seria a narrativa histórica, por meio da qual, o sujeito se expressa historicamente, transitando pela “ponte” da História livremente e, trazendo o passado para o seu presente e com isso tendo possibilidade de projetar o futuro. E isso por meio dela (linguagem) que se dá significado ao sujeito enquanto ser histórico, para Schmidt

[...] à medida que aprendem a História, os sujeitos podem aumentar a sua competência de encontrar significados e de se localizar, isto é, nessa dimensão da aprendizagem, o aumento na experiência e conhecimento é transformado em uma mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação. Tais modelos ou padrões de interpretação integram diferentes tipos de conhecimento e experiência do passado humano em um todo compreensivo – isto é, um “quadro da história”. Eles dão aos fatos um significado histórico. Eles estabelecem significados e fazem diferenciações possíveis de acordo com a concepção do que é importante.

### **Considerações finais**

Nas leituras efetuadas, visando responder questionamentos suscitados nos encontros acadêmicos do LAPEDUH, no texto de Schmidt “Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros” de 2008 e nos relatos de professores de História atuantes em sala de aula, encontramos inúmeros conceitos e saberes sobre aprendizagem, pensamento, consciência, memória, emoções em pesquisadores das áreas da Psicologia e Neuropsicologia, reconhecidos mundialmente, que são passíveis de conjugação com a aprendizagem

histórica elaborada na Teoria da História de Jörn Rüsen. Este teórico sempre esteve preocupado, o que é comprovado em seus textos, em que os Historiadores dessem vasão aos saberes próprios de cada sujeito na elaboração e construção do conhecimento histórico. Essa preocupação de Rüsen é compartilhada conosco e, acreditamos que para contribuir com a aprendizagem da história se faz necessário conhecer os mecanismos e elementos que compõem o cérebro biopsicossocial desse mesmo sujeito. Entender com maior profundidade o ensino de história e o aprender do aluno no que diz respeito a Ciência da História e a neurociência enquanto ciência contributiva que se preocupa com a cognição, aprendizagem e formas de aprender do cérebro como resultado de uma percepção própria do ser humano, pode ser um componente primordial no entrelaçamento da história e Neurociência.

Na leitura de Schmidt e da Teoria da História de Jörn Rüsen, percebemos a Neurociência e a Teoria da História possuem elementos de interesse comuns entre eles: consciência, pensamento, aprendizagem; emoções, linguagem (narrativa) entre outros. Estes elementos, se empregados simultaneamente podem vir auxiliar no entendimento dos processos de aprender e ensinar história.

Assim, acreditamos que os pesquisadores da história ao serem apresentados à Neurociência, por meio de pesquisadores como Lev Vygotsky, Alexandre Lúria, Laurie Lundy-Ekman, Michael S. Gazzaniga, Robert Lent, António Damásio entre outros, podem encontrar um instrumento eficaz para a aprendizagem histórica. Este segmento da ciência pode proporcionar ao pesquisador da história ferramentas de identificação e de alterações nos processos de aprendizagem.

## Referências

ATKINSON, Rita L. (Org.) - **Introdução à Psicologia de Hilgard**. 13ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 20

GAZZANIGA, Michael S.(org.). **Neurociência Cognitiva: a biologia da mente**. 2ed. Porto Alegre: ARTEMES, 2006.

DAMASIO, António - **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. 2ª ed. São Paulo. Companhia das Letras. 2015.

LENT, Robert. **Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais para a neurociência**. 2ª edição, São Paulo, 2010.

LUNDY-EKMAN, Laurie. **Neurociência: fundamentos para a reabilitação**. Guanabara Koogman, Rio de Janeiro, 2002.

MARÇAL, Jairo, (Org.) - Antologia de textos filosóficos, in, **Meditando com Descartes: Da dúvida ao fundamento**. Curitiba: SEED, PR, 2009.

REGO, T. C. - **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

RÜSEN, Jörn - **A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2010.

RÜSEN, Jörn - Aprendizagem Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. (P. 41 a 76).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, Isabel Barca, Marcelo Fronza, Lucas Peddy Nechi (Orgs)- **Humanismo e a didática da História: Jörn Rüsen**. W.A editores. Curitiba, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CANIELLI, Marlene - **Ensinar História**. 2ªed. Editora Scipione. São Paulo ,2012.

\_\_\_\_\_. BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.) – **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. e-  
**revista.unioeste.br/tempohistorico/download/1945/1537-2008**. [consulta realizada em 20/4/2016].

SOTLTZ, Tânia - Vygotsky e a perspectiva histórico-cultural .in: **As perspectivas construtivistas e histórico-cultural na educação escolar**. Curitiba. Intesaberes,2013. Cap 2.

SCORSATO, Sergio e SILVA, Carla G - neurociência: um instrumento para desmistificar e compreender os processos de aprendizagem. «**Anais do IV Seminário Internacional de Educação**» Disponível em [www.pinhais.pr.gov.br/educacao/seminario/upload Address /](http://www.pinhais.pr.gov.br/educacao/seminario/uploadAddress/). [consulta realizada em 20/-4/2016].

VYGOTSKY, L. S. - **Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. - **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKII, L.S, A.N. Luria, A. N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14ª ed. Ícone Editora, São Paulo, 2016.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich - História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores -1931. In: VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Tomo III. Madrid,2012

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. La psique, la consciência, el inconsciente. In: **Obras escogidas: Tomo 1**. Madrid, Centro de Publicaciones Del MEC/Visor, 20121. (p. 95-110)

## RESENHA

HORN, G. B.; SCZIP, R. R.; BATISTA, C. M. S.; JUNIOR, A. D. B. (ORGS.). **Plataformização, militarização e privatização: faces do adoecimento dos (as) trabalhadores (as) em educação no Paraná.** Curitiba, PR: Editora Platô, 2025.

*Jackes Alves de Oliveira<sup>31</sup>  
jaclalued@gmail.com*

A obra traz temas atuais ao campo educacional. Foi redigida por vários autores, mas o que consta nos dados internacionais de catalogação da publicação é que a organização da obra coube a Geraldo Balduino Honr: ele é doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade de São Paulo, professor Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR e editor da Revista do Nese<sup>32</sup> Filosofia e Ensino e do jornal O SÍSIFO<sup>33</sup>.

Os autores dos textos são egressos de diferentes áreas do conhecimento, a maioria possui pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e lecionam em escolas da rede estadual no Paraná ou no ensino superior. Também participaram da redação da obra ativistas que atuam em prol da educação pública, como uma parlamentar, uma psicóloga, uma advogada e alguns atuantes no sindicato dos professores paranaenses, a APP-Sindicato. O livro possui quatorze capítulos.

O contexto de escrita da obra é o atual momento que o campo educacional vive no Paraná: a privatização de escolas, com o programa Parceiros da Escola, o qual consiste em gerir as escolas com uma ótica privatista, na qual o diretor da instituição se responsabiliza pela gestão pedagógica, enquanto outro diretor se encarrega das questões financeiras; a militarização, que é o intento do executivo estadual de fazer escolas públicas ingressarem no modelo cívico-militar mediante consulta aos pais; e por fim a plataformização, a qual se caracteriza pela contratação de plataformas educacionais para que professores de diferentes disciplinas ensinem seus alunos com

---

<sup>31</sup> Professor de História das redes municipal e estadual de ensino, na cidade de Curitiba (PR). Doutorando pelo programa de pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR), na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, sob orientação da professora doutora Ana Cláudia Urban.

<sup>32</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Filosofia e Educação Filosófica

<sup>33</sup> Sísifo é um jornal eletrônico mensal criado, em junho de 2018, pelo Coletivo do Nese (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia) para divulgar pesquisas relacionadas à temática de Educação Filosófica em suas múltiplas dimensões, informações e atividades que são desenvolvidas pelos integrantes do Núcleo e instituições parceiras.

base nelas. O livro trata do que tem sido a escola pública paranaense sob o atual governo estadual; foi escrito após audiências públicas realizadas na Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP) e posteriormente no Ministério Público.

Dirigindo-se aos textos, no capítulo 1 – “A saúde mental dos (das) docentes da educação básica pública paranaense” – Everton Marcos Grison e Geraldo Balduino Honr explicam o surgimento de como conduziram sua pesquisa junto a professoras e professores, as questões propostas, as análises das respostas, a compilação dos dados em gráficos e as conclusões: o gerencialismo e o culto à performance (CHAUÍ; 2021), presentes no atual educação, estão adoecendo os docentes e comprometendo a saúde mental deles, beirando inclusive a casos de suicídio.

“Vozes do chão da escola em denúncia e a urgente necessidade de superar o sindicalismo de conciliação” é o título do segundo capítulo, de autoria de Rossano Rafelle Sczip. O autor destaca a existência de uma violência silenciosa que assassina professores e funcionários, submete o serviço público a lucros e metas com as plataformas, com o governo praticando assédio, pressão e intensificação da jornada de trabalho. Demonstra isso com números de pedidos de licenças entre os anos de 2022 e 2024 (SCZIP; 2025; P. 49) e dá visibilidade a profissionais que morreram em vidade de plataformas e metas: Sandra Maria Martins Bonato, Paulo Sérgio Rufino e Silvaneide Monteiro de Andrade. Sustenta que esses óbitos têm apenas um culpado: o lucro.

Clarice Martins de Souza Batista escreve o capítulo 3 – “Organização do trabalho pedagógico na escola paranaense: plataformas, currículo oculto e o esvaziamento da educação”. Batista afirma que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) tem adotado políticas públicas centralizadoras, características de uma gestão escolar tecnocráticas a qual (2025; p. 62): “(...) é centrada na análise fria de metas, de números, desumanizado as relações interpessoais. Evidencia práticas de autoritarismo, de opressão e de constrangimento. Retira dos educadores a autonomia de ensino e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem”. O tempo é reservado para que cada aluno e aluno utilizem a sua máquina e docentes se tornem operadores de plataformas. A autora alerta para dois perigos: um currículo oculto centrado na obediência a metas e individualização do trabalho, e a substituição de livros físicos por artefatos tecnológicos. Finalizando, Batista oferece um caminho de resistência: a leitura do livro físico, incentivando que pais e responsáveis se envolvam no trabalho de leitura com seus filhos.

O capítulo seguinte é intitulado “A militarização das escolas enquanto instrumento de adoecimento e assédio moral de educadores e estudantes no Estado do Paraná”, de Esion Fernando de Freitas. Na visão do autor o Paraná se encontra no momento em que está em virtude de políticas neoliberais, as quais preconizam gestão educacional tecnocrática, plataformizada, com a militarização de escolas e decisões pedagógicas ocorrendo de forma verticalizada e centralizada. Foi na segunda metade de 2020 que foi lançado o Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná (PCCM-PR). Uma vez que a escola adere a esse programa, vem à tona a ideia de disciplina militar, as repressões às identidades sociais, culturais e sexuais, e a vigilância sobre conteúdos curriculares diversos. Até mesmo a disciplina de “Cidadania e Civismo” é destinada a um docente com o prévio aval do diretor da instituição. Quais são os resultados? As escolas cívico-militares se constituem como instrumentos de controle sobre docentes e discentes.

Renata Peres Barbosa e Natália Alves são as autoras do capítulo 5, “A Reforma do Ensino Médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos”. Analisando as leis que fizeram mudanças no Ensino Médio (e como isso ocorreu no Paraná) e o contexto atual no qual a educação paranaense está inserida (plataformização, múltiplas formas de avaliação, ranking escolares, uso de inteligência artificial, entre outros), Barbosa e Alves sustentam que tanto a reforma do ensino médio quanto as plataformas se constituíram em meios para mercantilizar e padronizar a educação no estado. Existe um risco em tudo isso: o afastamento físico do (a) professor (a) do processo educativo, como no caso do contrato entre Governo do Paraná e Centro Superior de Ensino de Maringá – UNICESUMAR, o qual previa a oferta de aulas presenciais para os cursos de Desenvolvimento de Sistemas, Administração e Agronegócio. A UNICESUMAR exibia videoaulas que eram transmitidas para as escolas. Esse fato gerou grande descontentamento na comunidade escolar.

O sexto capítulo, “A experiência do Observatório Nacional da Violência contra Educadoras (es) (ONVE) em defesa da educação democrática no contexto brasileiro”, tem a autoria de Jéssica David, Ligia Ziggotti e Renata Aquino. De acordo com o texto, por causa do avanço do neoconservadorismo e do neoliberalismo, facilitou-se a difusão de narrativas de pânico moral nas quais as famílias estavam em risco, principalmente as crianças; com isso, fabricou-se o (a) professor (a) como inimigo (a). Para enfrentar esse quadro o ONVE sugere acolhimentos individualizados de

educadores (as) como também a criação de grupos, como o Agrupamento e o Dispositivo Clínico Grupal (DCG). Este se caracteriza por (2025; P. 128): “aquilo que faz ver os ditos e os não ditos, produzindo visibilidade e dizibilidade das forças que operam no campo”. Enfim, para resistir a esse quadro, as autoras sustentam que a coletividade ainda é o melhor caminho.

O processo seletivo simplificado (PSS) e o adoecimento de professores no Paraná” é o sétimo capítulo, redigido por Julia Rinaldin Silveira. É um relato de professora de Língua Portuguesa que conta experiências de ser professor temporário: grandes exigências, pagar para poder trabalhar, pressão para utilizar as aulas pré-prontas, instabilidade na carreira (o que leva muitos docentes a considerarem uma segunda renda), perda de vínculo com os alunos, intimidações em função do caráter provisório de contrato, entre outras.

Adiante, tem-se o capítulo “O processo de terceirização da Educação Pública e a precarização das condições de trabalho dos agentes I e II<sup>34</sup> – intervenção na audiência pública”, de Luciano Egidio Palagano. Ele narra que tais agentes cumprem grandes exigência em função da rotina nas escolas e são invisibilizados no trabalho escolar, principalmente depois que o governo extinguiu esses cargos em 2020 (ano da pandemia do Covid-19) e favoreceu a terceirização. O número desses agentes diminui a cada ano que passa porque o governo retira funcionários concursados para colocar funcionários terceirizados com salários menores.

“A desumanização e o adoecimento docente como metas no gerencialismo empresarial” é o capítulo seguinte, escrito pelo docente Régis Clemente da Costa. Ele conta que o atual governo estadual, ao mesmo tempo que favoreceu a entrada da iniciativa particular à educação (plataformas, institutos e fundações empresariais) também retirou direitos de professores, não cumpriu acordos salariais, além de estabelecer um sistema de controle e vigilância sobre docentes e equipes pedagógicas. Esses fatos são consequências das políticas neoliberais adotadas no estado, a qual mercantiliza a educação e adoce educadores (as), podendo inclusive leva-los à morte.

O capítulo 10 é nomeado com um título enfático: “Escolas que matam: o dia a dia mortificador de quem trabalha no chão das escolas públicas paranaenses”, de

---

<sup>34</sup> Agentes Educacionais I são profissionais que atuam em serviços de zeladoria e apoio logístico; já os Agentes Educacionais II atuam em funções técnico-administrativas ou pedagógicas (laboratórios, tecnologias, organização de rotinas, entre outros).

autoria de Thais Catharin. Caracteriza-se como um texto depoimento, no qual a autora destaca a excessiva cobrança sobre professoras e professores para atender a interesses do mercado. Docentes trabalham doentes para não prejudicar o aprendizado de alunos Catharin foi uma dessas (2025; P. 156): “Muitas vezes preferi trabalhar doente (...)”. Finalizando o texto ela destaca a existência de uma necropedagogia, em que docentes são desumanizados e, quando precisam de ajuda médica, tem esse direito negligenciado.

“Adoecimento docente e direitos humanos: o papel da autonomia pedagógica na superação da sociedade do cansaço” é o texto de Antônio Djalma Braga Júnior e Ivanildo Luiz Monteiro Rodrigues dos Santos. Na visão dos autores o adoecimento de professoras e professores é uma violação de direitos humanos, especialmente no que tange à liberdade de cátedra e à autonomia pedagógica. Destacam que a formação deve servir de suporte e inspiração, nunca como imposições que limitem a dita liberdade ou tornem a prática pedagógica engessada. Ainda destacam que professor não deve ser executor de políticas públicas, e sim sujeito de direitos. Os autores visibilizam o conceito de sociedade do cansaço (HAN, 2025): neste tipo de sociedade houve uma mudança da sociedade disciplinar para a sociedade de desempenho, com novas formas de controle, destacando-se a autovigilância e a autoexploração. O docente se torna uma espécie de empreendedor de si mesmo, com a responsabilidade de alcançar metas, gerar evidências e estar permanentemente engajado. Em contrapartida, tem-se uma sobrecarga burocrática.

O capítulo 12 se chama “A luta pela gestão democrática e humanizada: por um ambiente educacional que promova a formação integral para os estudantes e saúde mental para os educadores”, de Ana Júlia Ribeiro e Elisson Mildenberg. Ribeiro é deputada estadual em seu primeiro mandato. Os autores denunciam todas as políticas impostas pelo atual governo estadual – Escolas Cívico-Militares, Plataformas Educacionais e o Programa Parceiros da Escola – como um ataque à liberdade de estudantes e professores, além de causarem constantes doenças. Destacam que a educação no Paraná está sucateada, mas é esse sucateamento que permite às empresas participante de parcerias público-privadas no estado obterem seus lucros. A quem esse tipo de política serve? Por essa razão a deputada Ana Júlia Ribeiro está remando contra as políticas do atual governo.

No capítulo seguinte – “Para muito além das audiências públicas: resistir e reagir” - Geraldo Balduino Horn e Sebastião Donizete Santarosa caracterizam a gestão da

escola pública paranaense sob o atual governo. Destacam que existem tantas leis federais (leis nº 14.681 de 18/09/2023 e 14.819 de 16/01/2024) quanto estaduais (14.992 de 06/01/2024) que protegem a saúde mental de educadores, mas elas não estão sendo cumpridas, não passam de letra morta. Como forma de reação e resistência os autores propõem criar um fórum permanente de proteção à saúde dos profissionais da educação e criar comitês de acolhimento e orientação destinados a educadores e estudantes.

O último texto se chama “Manifesto do Movimento 29 de Abril-M29: em memória, em luta, em solidariedade, em direção ao futuro”. A autoria do texto é coletiva. O M-29 é formado por trabalhadores da educação que atuam nas esferas pública e privada. Esse movimento nasce como uma reação às violências constantes sofridas por professoras e professores e também em virtude do crescimento da direita e extrema-direita. Há a rejeição a qualquer tentativa de negociação ou com o capital privado ou com tratativas peleguistas. Defende a construção de um sindicalismo que não se submeta ao controle do capital. Enfim, defende a união completa da classe trabalhadora, visando à construção de um novo sindicato.

Conclui-se que a obra analisada nesta resenha dá visibilidade ao chão da escola, às vozes de docentes que estão nas salas de aula da educação básica. Observou-se o quanto a situação é crítica para educadores e educadores no Paraná, principalmente para aqueles que estão trabalhando com contrato temporário. Foi significativo notar na obra resenhada que ela foi redigida por diferentes pessoas, tanto aquelas que se encontram lecionando nos ensinos fundamental e médio quanto pesquisadores de universidades, o que confere à obra um escopo teórico considerável para futuras pesquisas. O livro tem o mérito de ser pioneiro ao tratar de temas sensíveis à comunidade educacional paranaense, quais sejam, a plataformização, a militarização e a privatização de escolas públicas. E, implicitamente, deixa algumas indagações: quais são os benefícios e os beneficiários desse atual estado de coisas? Se existe um controle e vigilância sobre docentes e alunos, quem exerce esse controle? São assuntos que constituem campos férteis para posteriores investigações.