



REDUH

Revista de Educação Histórica

ISSN 2316-7556

Nº 31
jul - dez 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. 31 (Jun./Dez. - 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
Rafaela 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.^a Dr.^a 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

É com grande satisfação que o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR) apresenta a 31ª edição da Revista de Educação Histórica (REDUH), reafirmando seu papel como espaço fundamental para o diálogo e a divulgação de investigações no campo do ensino e da aprendizagem de História. Ao longo de sua trajetória, a REDUH tem se destacado como referência entre docentes, pesquisadores e estudantes, ao buscar difundir resultados de pesquisas acadêmicas e compartilhar experiências inovadoras vividas em sala de aula por profissionais dedicados à Educação Histórica.

Nesta edição, o leitor encontrará textos que analisam o ensino de História a partir de múltiplas perspectivas, mesclando fundamentos teóricos e relatos práticos oriundos de contextos escolares diversos. Os artigos aqui reunidos convidam à reflexão crítica sobre os desafios cotidianos enfrentados pelo professorado, ressaltando a necessidade de integrar teoria e prática para qualificar o trabalho pedagógico em História.

Desejamos que esta leitura inspire novas possibilidades e caminhos.

Coletivo Editorial da REDUH

Curitiba, dezembro 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

APRESENTAÇÃO	09
UMA HISTÓRIA SEM HISTÓRIA: O CASO DA EXPOSIÇÃO “100 OBRAS QUE CONTAM A HISTÓRIA DO CLIMA” Albano Giurdanella; Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.....	12
ABORDAGENS TEÓRICO - METODOLÓGICAS PARA ORIENTAR O TRABALHO LITERÁRIO NO ESPAÇO ESCOLAR: A ARTICULAÇÃO ENTRE LETRAMENTO LITERÁRIO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA Angela Maria da Silva Cardoso; Ana Claudia Urban.....	26
O JOVEM ESTUDANTE SURDO E A AULA DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO Eli Prestes de Aguiar; Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.....	37
RELATO DE EXPERIÊNCIA: A PRODUÇÃO DE LAPBOOKS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA O ESTUDO DA ROMA ANTIGA Eric Dion Grzeszczyszyn da Silva.....	46
A MÚSICA PERIFÉRICA BRASILEIRA EM SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DA CULTURA HISTÓRICA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS Fabio Junior Tomaz; Geraldo Becker.....	57
“AS AUSÊNCIAS A PARTIR DO EXCESSO DE PRESENCAS”: A NARRATIVA SUPRIMIDA DA ESCRAVIDÃO PARANAENSE Geovane Gonçalves de Oliveira.....	68
OS SUJEITOS EM PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA Marcos da Silva de Oliveira; Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.....	75
RESENHA	
GEVAERD, R. T. F. Contribuições ao estudo do código disciplinar da História no Brasil: um estudo a partir da história local. Curitiba, WAS Edições, 2025. Ana Claudia Urban.....	91

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que apresentamos a 31ª edição da revista REDUH, publicação dedicada a fomentar reflexões e compartilhar pesquisas no campo da Educação Histórica. Este número se destaca pela diversidade temática e pelo compromisso com questões urgentes e inovadoras, reunindo sete artigos originais, de diferentes regiões e instituições, além de uma resenha crítica que enriquece o debate sobre o código disciplinar da História.

Abrimos esta edição com o artigo de Albano Giurdanella e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, intitulado *Uma história sem História: o caso da exposição “100 obras que contam a história do clima*. O autor propõe uma reflexão instigante sobre a tradicional separação entre Ciências Humanas e Ciências Naturais, partindo de uma análise epistemológica e didática que questiona os limites e possibilidades do ensino de História diante de desafios ambientais atuais. Giurdanella investiga a relação entre a cultura escolar, a atribuição de sentido à natureza e as práticas museológicas, a partir de sua experiência na exposição organizada pelo Musée D’Orsay, em Paris. Sua abordagem destaca o papel da História na compreensão dos problemas ambientais do presente, apontando para a necessidade de interpretações que articulem cultura, ética e política, e problematizando a função do ensino histórico na contemporaneidade.

No segundo artigo, *Abordagens teórico-metodológicas para orientar o trabalho literário no espaço escolar: a articulação entre letramento literário e consciência histórica*, Angela Maria da Silva Cardoso e Ana Claudia Urban discutem o potencial formativo da convergência entre literatura e educação histórica. As autoras examinam paradigmas do ensino de literatura e fundamentos da consciência histórica, fundamentando-se em autores como Cosson, Munita, Novais, Barca e Rüsen. O texto apresenta uma experiência concreta de mediação literária em escola pública de tempo ampliado em Curitiba, evidenciando como a literatura infantil pode contribuir para o desenvolvimento da noção de temporalidade e a formação do leitor como sujeito histórico, ultrapassando a dimensão estética e alcançando a reflexão crítica sobre o tempo e a sociedade.

O terceiro artigo, *O jovem estudante surdo e a aula de História no contexto do ensino remoto*, de Eli Prestes de Aguiar e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, traz uma contribuição fundamental ao abordar as especificidades da

aprendizagem histórica de jovens surdos em tempos de pandemia. Baseado em pesquisa de mestrado defendida na UFPR e em comunicações apresentadas em congressos ibero-americanos, o artigo revela como a cultura surda e a mediação de narrativas históricas afetam a construção do pensamento histórico desses estudantes. Os autores analisam o contexto do ensino remoto, as condições enfrentadas pelos alunos da rede pública do Paraná em 2020 e 2021 e propõem reflexões sobre os desafios e potencialidades de uma educação histórica verdadeiramente inclusiva.

No quarto artigo, *Relato de experiência: a produção de lapbooks no ensino de História para o estudo da Roma Antiga*, Eric Dion Grzeszczyszyn da Silva compartilha uma prática pedagógica aplicada com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Inspirado em referenciais de Schmidt, Cainelli, Libâneo, Gianluppi, Bronzatto, Vione e Santi, o autor descreve o planejamento e a execução de atividades que incentivam o protagonismo estudantil por meio da produção de lapbooks. A experiência demonstra como estratégias ativas podem mobilizar habilidades cognitivas, estimular a investigação de fontes históricas e favorecer a autoria de narrativas criativas, fortalecendo a mediação docente e os princípios da Educação Histórica.

O quinto artigo, de autoria de Fabio Junior Tomaz e Geraldo Becker, investiga a presença e o significado da música periférica brasileira na formação da cultura histórica de estudantes universitários de História. A partir de um trabalho de conclusão de curso, o autor analisa a representatividade, a história, as composições e as possibilidades de uso pedagógico desse repertório nas aulas de História. A investigação revela o potencial da música periférica como elemento de fortalecimento da consciência histórica e crítica, especialmente no que se refere à valorização das culturas negra e periférica, temas ainda pouco explorados nos currículos universitários e escolares.

Em *As ausências a partir do excesso de presenças: a narrativa suprimida da escravidão paranaense*, Geovane Gonçalves de Oliveira apresenta um recorte de sua tese de doutorado defendida na UFPR, vinculada ao LAPEDUH. O autor analisa como a força do discurso paranista, ao valorizar a imigração europeia, contribuiu para a invisibilização das experiências de escravizados no Paraná. A partir de entrevistas com professoras da rede municipal e da análise de obras do movimento paranista, o artigo revela como o excesso de presenças de determinadas narrativas acaba por suprimir outras, especialmente as relativas à escravidão, e propõe a necessidade de revisão e ampliação dos referenciais historiográficos e didáticos sobre o tema.

O sétimo artigo, *Os sujeitos em pesquisas no campo da Educação Histórica*, de Marcos da Silva de Oliveira e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, discute os pressupostos teórico-metodológicos da produção do conhecimento em Educação Histórica, com base na obra de Jörn Rüsen e em abordagens interdisciplinares. O texto revisita pesquisas sobre pensamento e consciência histórica, formação de professores, ideias de segunda ordem, currículos e práticas, destacando a centralidade dos sujeitos do universo escolar – crianças, jovens e professores – como foco das investigações. Os autores defendem que o ensino e a aprendizagem de História só fazem sentido quando articulados à vida prática e à experiência dos sujeitos, garantindo significado e orientação para a existência humana.

Encerrando esta edição, a resenha de Ana Claudia Urban sobre a obra de Gevaerd, *Contribuições ao estudo do código disciplinar da História no Brasil: um estudo a partir da história local*, traz uma análise criteriosa de um livro que articula o conceito de ‘código disciplinar’ de Raimundo Cuesta Fernandez e sua interface com a História do Paraná. O volume, resultado de uma trajetória acadêmica consolidada, examina como a História é registrada em “textos visíveis” e “textos invisíveis” na Rede Municipal de Curitiba, contribuindo para o debate sobre a formação da identidade paranaense e a compreensão dos mecanismos de construção e transmissão do conhecimento histórico nas escolas.

A 31ª edição da REDUH reafirma seu compromisso com a pluralidade de temas, metodologias e sujeitos, promovendo o diálogo entre teoria, prática e experiências inovadoras em Educação Histórica. Os textos aqui reunidos desafiam visões tradicionais, valorizam abordagens interdisciplinares e enfatizam a importância de uma História viva, inclusiva e crítica, atenta às demandas do presente e capaz de transformar práticas pedagógicas e horizontes de pesquisa.

Boa leitura!

Solange Maria do Nascimento
Pesquisadora do LAPEDUH
Dezembro 2025

UMA HISTÓRIA SEM HISTÓRIA: O CASO DA EXPOSIÇÃO “100 OBRAS QUE CONTAM A HISTÓRIA DO CLIMA”

*Albano Giurdanella – SEED/LAPEDUH/UFPR¹
albanoggwp@gmail.com*

*Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt – UFPR²
dolinha08@uol.com.br*

Introdução

Tanto no âmbito acadêmico quanto na cultura escolar da maior parte dos países ocidentais, está bastante estabelecida a categorização de disciplinas como a História e a Sociologia no bojo das Ciências Humanas, contrapostas às Ciências Naturais. De maneira geral, o que se busca com essa distinção é o esclarecimento de que os objetos de investigação, os métodos empregados e os resultados atingidos estão fundados em paradigmas epistemológicos diversos, quando não opostos. As Ciências da Natureza perseguem causalidades (formulando leis a respeito delas), controlando fenômenos observáveis e de experimentação. São também as ciências “práticas”, que servem de base para os avanços tecnológicos a partir da dominação da natureza, vistos como progressos na qualidade de vida das pessoas.

A História, especialmente após a revisão de suas inclinações positivistas, passa a considerar-se pela maioria das correntes hegemônicas como uma disciplina da interpretação, mais da compreensão do que da explicação; da perspectiva e não da verdade universal; do vivido concretamente e não da abstração lógica. A história se reconhece, inclusive, como dependente e propulsora da cultura em que está inserida, seja ela simbólica (significados e sentidos), política (relações de poder e dominação), estética (dimensão afetiva e artística) ou ética (moralidade, educação). Ela está ancorada no presente, nas questões, demandas e carências de diferentes sujeitos concretos (individuais e coletivos) em relação ao (seu) passado. Não há como falar de um passado “em si”, já que é do presente que ele emerge, não apenas enquanto

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da UFPR

² Professora com Pós-Doutorado em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa-Portugal, 2001 (Bolsa Capes), e Pós-Doutorado em Teoria da História pela Universidade de Brasília (Bolsa Cnpq). Atualmente é professora titular aposentada da Universidade Federal do Paraná, atuando na Pós-Graduação, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, nas disciplinas de Educação Histórica I e II e Cultura e Escola, os fundamentos do saber escolar. Na mesma Universidade coordena o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-LAPEDUH/PPGE/UFPR.

objeto de investigação, mas também como problema, em forma de pergunta. É justamente por esse caráter (do presente em direção ao passado) que se compreende o aumento de trabalhos e grupos de investigação que buscam juntar a história e a natureza nas últimas décadas (Pádua, 2010). Já que as mudanças climáticas, a ecologia e a própria continuidade da vida na terra se tornaram um “problema” conscientemente expresso nas últimas décadas, ele também passa a ser um problema histórico. Trata-se de entender esses processos no tempo.

Seja para reconstruir as ideias de diferentes sociedades em relação à natureza ou para investigar processos de desmatamento e de metabolismo social, os historiadores falam hoje mais do que nunca em natureza, meio ambiente e ecologia, algo que nem sempre foi usual. A separação epistemológica da História em relação às Ciências da Natureza consolidou-se a partir de uma ideia particular de humanidade (o que levou às Ciências Humanas, como hoje são denominadas) apartada do que se considerava natural. O homem enquanto animal, seus aspectos biológicos e fisiológicos e mesmo o meio ambiente em que vivia não eram mais que panos de fundo de uma narrativa temporal, cambiante e, em alguns casos, progressiva daquilo que viria a chamar-se de caráter histórico do humano. A cultura, o espírito e o trabalho possuíam uma história própria, autodeterminada, capaz de superar as heteronomias impostas pela natureza. É pelo trabalho que o homem progressivamente se liberta das restrições do frio (construindo casas e roupas), da fome (desenvolvendo a agricultura e a indústria), das doenças (ciência e medicina), e assim por diante.

Mas como fica essa chave de compreensão da história e do histórico quando se entende - a partir dos métodos e epistemologias das Ciências Naturais - que muitos dos meios através dos quais o progresso do humano em relação ao natural se efetivou são hoje uma das principais ameaças para o próprio ser humano e para a vida no planeta como um todo? A energia dos combustíveis fósseis, responsável por um aumento inédito na produtividade do trabalho (e, portanto, na capacidade de acesso a bens que incrementam a qualidade de vida) é a principal responsável, por exemplo, dos buracos na camada de ozônio e do aquecimento global. O que significa, portanto, fazer história nesses tempos? O que significa, mais especificamente, fazer uma história a partir dos chamados problemas ambientais do presente (desmatamento, mudanças climáticas, etc.) para a epistemologia da História e de seu ensino?

Este artigo surge a partir de uma comunicação realizada no âmbito do XXIV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica (Curitiba, julho de 2024).
REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH
Número 31 / julho – dezembro 2025

2025). Trata-se de um aprofundamento a respeito do que, na comunicação, ainda era uma reflexão inicial sobre uma investigação paralela (mas relacionada) à pesquisa desenvolvida como doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob orientação da profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. Nela, tenho como objetivo geral investigar a atribuição de sentido à relação com a natureza no ensino e didática da História, sendo os professores e professoras de História os sujeitos participantes a partir dos quais a problemática é perspectivada. Por outro lado, a comunicação que apresentei e da qual este artigo se originou, teve como objeto de análise uma exposição museológica intitulada “100 obras que contam a história do clima”, realizada pelo Musée D’orsay, em Paris. Tive a oportunidade de visitar esse museu a partir de um estágio de doutorado em Portugal, sob a supervisão da profa. Dra. Marília Gago, da Universidade do Minho, com apoio financeiro da PROEX/CAPES. Nesse sentido, busca-se identificar em três aspectos específicos dessa exposição (entrevista com a curadora, divulgação virtual, textos sobre as obras), alguns deles de uma problemática ampla, a saber: a relação com a natureza como constituinte do pensamento e da Didática da História. Não se trata de uma análise sistemática (que demandaria técnicas específicas como a Análise de Conteúdo ou de Discurso, ausentes no texto), mas de reflexões que surgiram a partir das leituras que embasam o meu projeto de pesquisa.

A exposição

Antes de explicar a questão norteadora, convém apresentar brevemente o museu e o formato da exposição, a fim de justificar a seleção dos materiais de análise. O *Musée D’orsay* foi institucionalizado em 1986, à margem esquerda do Rio Sena, em um local originalmente projetado como estação ferroviária (*Gare du Quai d’Orsay*), em meados do século XIX³. Seu acervo é constituído principalmente de pinturas e esculturas de artistas europeus, produzidas entre 1848 e 1914, oriundas dos acervos do Museu do Louvre, *Musée du Jeu de Paume* e do Museu de Arte Moderna de Paris.

Quanto à exposição “100 obras que narram a história do clima”, tratou-se de uma exposição temporária (março a julho de 2025), em que cem obras do acervo permanente do museu foram selecionadas e, a partir delas, construíram-se pequenos

³ A estação ferroviária que conectava Paris a Orleans foi desativada em 1939. O edifício atualmente existente foi construído para a “Exposição Universal” de 1900.

textos que, de diferentes formas, procuravam relacioná-las à emergência climática contemporânea. Não há disposição dessas obras em espaços específicos, de forma que a única forma de reconhecê-las como parte da exposição é a partir dos textos localizados em suas laterais, em legendas de cor verde, como nas imagens abaixo:

Exemplo da pintura de Vincent Van Gogh na exposição “100 obras que contam a história do clima”



Fonte: acervo pessoal (2025)

A exposição consiste essencialmente, portanto, no processo intencional de seleção das obras e de criação dos textos, pensados como pequenas narrativas que contam aspectos do que seria uma história do clima do planeta Terra.

Do ponto de vista teórico, a exposição possui características que permitem pensá-la sob a lógica da Didática da História, entendida enquanto ciência da aprendizagem histórica, ou seja, como campo do conhecimento que analisa o sentido que o conhecimento histórico tem para a vida prática dos sujeitos envolvidos no aprender (Schmidt, 2017). Compreendendo que o processo de aprendizagem envolve duas dimensões concomitantes (consciência histórica e pensamento histórico), neste trabalho o foco estará no segundo. Trata-se de refletir sobre o sentido que aprender história a partir das narrativas produzidas pela curadoria da exposição possui em relação aos chamados conceitos epistemológicos da história⁴. Neste caso, serão abordadas a questão da multi perspectiva, da evidência e da orientação temporal.

⁴ A distinção entre conceitos epistemológicos e substantivos do pensamento histórico está conectada às reflexões dos didaticistas ingleses, sobretudo de Peter Lee (2006), como uma forma de demonstrar a progressiva complexidade do pensamento histórico em relação ao pensamento de “senso comum” e, com isso, as transformações potenciais que esse pensamento propicia aos sujeitos aprendentes.

Ao final do texto apresenta-se também uma reflexão acerca da relação com a natureza enquanto tema ou pressuposto epistemológico do conhecimento histórico.

Quem escreve as histórias?

Há história, mas ela não é escrita por historiadores. De acordo com a própria curadoria da exposição, em entrevista, a equipe responsável pela criação dos textos e, portanto, das relações entre passado, presente e futuro, é composta maioritariamente por cientistas ligados às Ciências do Sistema Terra (CST), campo transdisciplinar que tem como objeto o planeta Terra, entendido como complexo dinâmico de diferentes dimensões (biológicas, ecológicas, climáticas, geológicas, etc.). Nesse sentido, a história contada através dos textos não é uma história centrada nos aspectos tradicionalmente entendidos como “históricos” (indivíduos, culturas, classes, nações, religiões, etc), mas nas alterações (biofísicas, hidrológicas, climáticas, etc) sofridas pelo planeta Terra a partir do recorte temporal selecionado (1848-1914), em que a humanidade começa a ser tornar parte fundamental do desequilíbrio ambiental que ameaça não só a vida humana, mas a vida em todo o planeta.

A humanidade não é pensada enquanto força espiritual e progressiva, que supera suas próprias contradições no devir de sua existência, passando a ser entendida enquanto uma força (espécie) destrutiva, responsável direta do momento pelo qual atravessa todo o planeta. Essa é, por vezes, uma consequência da adoção do conceito de Antropoceno⁵ na História, significando uma nova era geológica (não humana) do planeta Terra, cuja característica fundamental consiste em que a humanidade enquanto espécie tornou-se uma força determinante (ainda que inconsciente) para o equilíbrio e o desequilíbrio dos sistemas que sustentam a vida no planeta. Nas palavras de Servane Dargnies-de Vitry, curadora da exposição:

De 1848 a 1914, a França, e de modo mais geral o mundo, experimentou profundas convulsões inseparáveis da Revolução Industrial. Essas mudanças levaram a humanidade ao ‘Antropoceno’, uma nova era geológica definida pelo impacto decisivo das atividades humanas no planeta.

Nota-se o enfoque abrangente a partir de termos como “mundo” e “humanidade”, de forma que os conflitos políticos, sociais e ideológicos, por exemplo, não compõem

⁵ A discussão sobre o Antropoceno e a História foi popularizada pelos trabalhos do historiador indiano Dipesh Chakrabarty, primeiramente pelo curto texto intitulado “O Clima da História: 4 teses” (2013).

o horizonte da história do clima. Ao contrário, é ele que impõe questões à humanidade que só podem ser “resolvidas” por meio de mudanças políticas e sociais no presente. Já nesse ponto se percebe a ausência de discussões específicas sobre o pensamento histórico, rebaixado em relação aos fatos comprovados pelas ciências naturais.

A perspectiva planetária

Ao longo do último século, diversos teóricos da História e da Filosofia da História discutiram o papel da perspectiva na produção do conhecimento histórico. De maneira geral - simplificando enormemente a discussão - hoje em dia aceita-se que é impossível o conhecimento objetivo do passado, sendo ele sempre perspectivado (a partir de determinado lugar e olhar), tanto por parte dos historiadores quanto das próprias fontes históricas (feitas por alguém, em determinado contexto, com determinada finalidade, etc.). Parte do processo de aprendizagem histórica passa, efetivamente, por aprender a lidar com as múltiplas perspectivas existentes no processo de historicizar o passado⁶. O teor dos textos da exposição não leva isso em consideração, já que a perspectiva a partir da qual se narra a história do clima não é humana: é como se o próprio planeta fosse o centro da narrativa, escamoteando a complexidade e diversidade de perspectivas que poderiam se relacionar ao problema em questão.

De maneira geral, os textos partem de um pressuposto implícito ou explícito a respeito do presente, que determina as diferentes formas de avaliar o passado e de atribuir-lhe conteúdos (agentes, eventos, marcos temporais, processos, etc.). Esse pressuposto é o do processo real - já em curso e não mais como ameaça - de profunda desagregação dos sistemas complexos que mantêm a possibilidade de vida no planeta Terra, processo esse que é objetivo e quantificável, a partir dos dados produzidos pelo IPCC (Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas), tais como: aumento da acidificação dos oceanos, dos níveis de gases de efeito estufa na atmosfera, da extinção de espécies vegetais e animais, do derretimento de geleiras, do aumento das temperaturas médias, etc⁷.

⁶ Dentro do grupo de pesquisa do qual faço parte, o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR, a pesquisadora Lorena Marques Dagostin produziu uma tese a respeito das diversas questões envolvidas na relação entre aprender história e a multi perspectiva (2024).

⁷ No Brasil, alguns desses dados podem ser consultados na plataforma do próprio governo federal, através do seguinte endereço eletrônico: <<https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/cgcl/paginas/relatorios-do-ipcc-em-portugues>>. Acesso em: 20/02/2026.

Tão objetiva quanto a ameaça é a responsabilidade direta das ações humanas do passado e do presente sobre ela (ainda que por vezes indiretamente), a partir de consequências não planejadas ou intencionais. Na exposição em questão, destaca-se o processo de industrialização que, inicialmente na Europa, aumentou o consumo de combustíveis fósseis, principais responsáveis pelo aquecimento global. Dessa forma, o raciocínio prepara e condiciona o conteúdo ao qual o passado será conectado (por vezes mesmo espelhado) ao presente: as ações e práticas humanas que efetivamente provocaram ou intensificaram a crise climática. Essas práticas assumem a função de causas primeiras da história da crise climática, sem muita discussão sobre as dimensões sócio-político-ideológicas nas quais os padrões de racionalidade que levaram a esses processos se construíram.

É como se o ser humano já tivesse inscrita essa tendência em sua natureza, mas ainda faltavam-lhe os meios para isso, conquistados ao longo da modernidade (indústria, técnicas, combustíveis fósseis). Um exemplo disso é o comentário à obra *Le Pavé de Chailly* (1865), de Claude Monet: “No século XIX, a madeira era usada como material de construção, combustível para aquecimento e matéria-prima para a indústria. A exploração florestal tornou-se mais intensiva, levando ao seu rápido esgotamento”. Entendemos que é nessa época que se intensificam os problemas ecológicos que enfrentamos hoje (nesse caso específico pelo desmatamento), mas os motivos que levaram a sociedade a explorar intensivamente a madeira não são problematizados.

Por outro lado, há também uma outra forma de relação com o passado, baseada na contraposição positiva com o presente. Nesses casos, o mesmo contexto histórico que é identificado como “início” dos problemas ambientais mais sérios assume o sentido idílico de uma vida mais próxima da natureza, com claros apelos românticos, como no comentário à pintura *Les Vendanges* (1863), do pintor Charles-François Daubigny:

Esta pintura ilustra a vida rural no século XIX, onde as vindimas eram feitas à mão, numa paisagem animada por crianças brincando com bois. Evoca uma ‘agricultura heroica’, dependente do trabalho humano e da força animal. Essa realidade persistiria até as décadas de 1940 e 1950, quando, sob a influência da mecanização, teve início uma rápida e profunda transformação da agricultura francesa.

As obras de arte e a evidência

Essa relação bem delimitada e aparentemente neutra com o passado (sua perspectiva é planetária, portanto não partidária) arrasta consigo as obras de arte, que funcionam para “ilustrar” aspectos da realidade. Dificilmente se poderia argumentar que são tratadas como fontes históricas (mesmo em um sentido mais simples), já que não integram a história, mas a ilustram. Não há qualquer referência ao “como” se chegou e se construiu esse passado, assumido como uma realidade “em seus termos”, o que exige a abstração (não só temporária) dos aspectos concretos que não estão diretamente relacionados com as causas da crise climática⁸.

Por outro lado, a Didática da História vem há décadas falando na importância do conceito de evidência para o processo de aprendizagem do pensamento histórico. Compreende-se por evidência a capacidade de ativamente selecionar e interpretar fontes históricas variadas, desconfiando criticamente dos documentos e vestígios como a realidade revelada do passado. Não basta descrever o que as fontes “relatam”, mas partir delas para a elaboração de questionamentos propulsores de novas investigações e do contato com outras fontes. Segundo Miranda e Bertolini: “Quando uma pergunta se transforma numa força propulsora da aprendizagem e os alunos se concentram em respondê-la, as informações que estão a sua disposição adquirem novos significados” (2020, p.78). Uma exposição não possui as condições de promover o manejo com a evidência, mas a forma como se contam as histórias é, de maneira geral, esquiva a essas preocupações. As pinturas ilustram, retratam e demonstram fatos incontornáveis (a emergência das indústrias, a poluição, o desmatamento) sem conscientemente apresentar aos espectadores o trabalho ativo de interpretação que foi realizado sobre elas por parte da equipe de pesquisa.

Como indícios da arte como ilustração e não como fonte histórica, apresento as seguintes considerações: não há questionamento ou referência a escolas, técnicas ou correntes artísticas, nem mesmo às intenções ou à sensibilidade dos artistas; as obras não são analisadas em seu contexto de produção (encomendas, valores, vendas, patrocínios, etc.) nem de circulação (transportes, comercialização, destinatários). Um

⁸ Essa lógica parte do neopositivismo, e na História esteve ligada à tentativa de avaliar a validade objetiva de assertivas históricas racionalmente, ou seja, nos termos da própria proposição de acordo com a lógica. Dessa forma, o enunciado histórico que afirma: “A industrialização é responsável direta pela crise climática, porque aumentou a intensidade da queima de combustíveis fósseis” é verdadeiro, ainda que a categoria “industrialização” não possa ser compreendida em sua totalidade apenas em relação à crise climática. Essa segunda questão é deixada de lado, pois preocupa-se com a verdade “lógica” da afirmação.

exemplo dessa dinâmica pode ser observado no comentário à pintura *La Jetée de Deauville* (1869), de Eugène Boudin: “Nesta pintura, Boudin testemunha a ascensão do turismo litorâneo no século XIX, particularmente na Normandia. Hoje, o acesso à água e ao ar fresco está se tornando crucial para suportar as ondas de calor do verão, cada vez mais frequentes e intensas”. A palavra “testemunha” passa a ideia de que o valor da obra em questão, para os fins da exposição, está ligado ao fato de que ela “prova” um movimento exterior a ela (a ascensão do turismo litorâneo). Em suma, as obras dificilmente constituem o processo histórico narrado, mas “refletem” evidências de seu percurso.

A orientação temporal: para onde caminha a história do clima?

O presente aparece também determinado por desafios concretos (superpopulação, cidades, fontes de energia, etc.) do futuro, alçados a uma condição sobre-humana (planetária) de onde impõe ações urgentes e complexas à sociedade contemporânea (soluções arquitetônicas, transição energética, etc.), como no comentário à pintura *L'Architecte* (1910), de Henri Marcel Magne:

“Você sabia? Estima-se que, até 2050, 70% dos 10 bilhões de habitantes do mundo viverão em áreas urbanas, quase o dobro da população urbana atual. Alojando esses 3 bilhões de novos moradores urbanos representa um desafio considerável: se os métodos de construção atuais, baseados em concreto e cimento, continuarem, eles, por si só, poderão causar um aumento de 0,5 °C na temperatura global”.

A história caminha para um futuro catastrófico, seguindo também as projeções estabelecidas pelos cientistas do IPCC. A ideia é produzir nos espectadores o alerta, destacando o caráter urgente de nossa época. O futuro, enquanto expectativa construída a partir do presente, determina o sentido atribuído ao passado. Em outras palavras, a projeção desanimadora justifica o olhar crítico para o passado responsável pela crise e também o olhar “idílico” para o passado anterior à crise. A nostalgia se mescla com a atribuição de responsabilidade. A mensagem geral é clara: se não existirem transformações radicais no presente, a distopia climática anulará qualquer perspectiva animadora de futuro. Do ponto de vista dos conceitos epistemológicos da História, a orientação temporal que surge dessas narrativas segue uma linha bastante direta: da falta de consciência ecológica do passado surgiram os problemas do presente que se estenderão num futuro cada vez mais difícil de perspectivar. A

história, nesse caso, não empodera uma transformação de valores, mas aponta para os limites da racionalidade moderna, como no comentário à obra *Le Pont du chemin de fer à Argenteuil* (1873), de Claude Monet:

A ferrovia, uma promessa formidável de progresso e liberdade, fascinou artistas como Monet. Por Paris, o "polvo ferroviário" estendeu seus tentáculos, e as locomotivas a vapor faziam uso intensivo de carvão, o principal combustível fóssil da época. Numa época em que o impacto dos gases de efeito estufa ainda era desconhecido, a pitoresca coluna de fumaça era um sinal de modernidade.

Não se discute concretamente a relação com a natureza estabelecida ao longo da modernidade, a não ser pela sua ausência. Em nome do progresso e da liberdade, os sujeitos deixaram de lado a questão ecológica, também desconhecida para eles.

A relação com a natureza e a epistemologia da História e do pensamento histórico

É muito difícil apresentar uma definição unilateral de natureza. O filósofo francês Pierre Charbonnier, cuja obra *Abundância e Liberdade* possui uma edição brasileira (2021), chega a dizer que de fato a discussão meramente conceitual sobre a natureza não é capaz de superar determinadas aporias do pensamento. Isso ocorre porque a própria conceitualização depende do contexto e da forma com que determinados coletivos humanos se relacionaram concretamente com o mundo material⁹ ao qual integram. É desse arranjo entre o mundo humano e não-humano que determinados aspectos da realidade são identificados como naturais em detrimento de outros (ditos espirituais, culturais, sociais, etc.). A solução encontrada por Charbonnier consiste em não partir de determinado conceito *a priori* de natureza como instrumento teórico de análise, mas de fundamentar o conceito na própria investigação, ou seja, de considerar a natureza como um problema de pesquisa e não como uma ferramenta analítica.

Dentro dessa perspectiva, não faz sentido considerar o lugar da natureza na história como um tema (pensemos nas denominações usuais de história social,

⁹ Falar em "mundo material" permite a Charbonnier escapar da noção hegemônica de meio ambiente. A relação dos seres humanos com os próprios artefatos da cultura (ferramentas, máquinas, meios de transporte) também participam da natureza da qual esses mesmos seres humanos dependem. O foco está nas formas de sobreviver, habitar e conhecer, e não na "naturalidade" ou "artificialidade" dos meios pelos quais esse processo é realizado.

história política, história ambiental) que pode ou não estar presente. Toda história, sob esse prisma, está relacionada à natureza, mesmo que tenha como tema principal aspectos considerados “não naturais”.

É esse o escopo através do qual o autor se propõe a reconstruir uma história do ideário político moderno (tido como antinatural por excelência) a partir das relações com a natureza. Mas se não há como definir precisamente a natureza, como fazer para inseri-la? Charbonnier propõe considerar como “natureza” todo o conjunto de relações estabelecidas por determinada comunidade humana com o mundo material (não apenas com o “meio ambiente”). Dessa forma, seria possível esquematizar todo esse conjunto de relações em três grandes grupos de práticas humanas: subsistência, habitação e conhecimento. É pela forma como as comunidades realizam concretamente essas três formas fundamentais de vida que se pode conceitualizar a natureza.

Essa forma de encarar a relação com a natureza é importante para o problema discutido neste artigo, a partir de algumas questões. Em primeiro lugar, porque permite aprofundar a historicidade do problema ecológico para além da sensação paralisante de “crise”, dominante de nossa época e também identificada nos textos sobre as obras. Charbonnier diz:

As últimas décadas, com a ascensão do problema ecológico, nos habituaram a pensar que a história política da natureza começa no momento em que emerge uma relação patológica com o meio, essencialmente ligada ao desenvolvimento industrial. A ideia de “crise ecológica” se tornou, assim, um marcador do presente histórico, um regime epistemológico, moral e político que define as condições nas quais se coloca a questão do uso do mundo no início do século XXI. É preciso, portanto, fazer um esforço de descentramento para reconhecer que a história política da natureza começou antes da crise ecológica e que o conhecimento desse antes é indispensável para que as sucessivas mutações dessa história nos apareçam com clareza. (2021, p. 56)

Em segundo lugar, porque evita a tematização da natureza como história, ou seja, a ideia de que a natureza “pode” ser o tema de pesquisa de alguns trabalhos de história, mas de que a História em si não depende dela fundamentalmente. Sob essa perspectiva, tanto uma história puramente “natural” (a tendência da exposição analisada) quanto uma história puramente “não natural” deixam de fazer sentido. O desafio seria o de problematizar as separações esquemáticas (natureza/cultura, natureza/política), procurando as interconexões entre, por exemplo, formas de habitar e conhecer com formas de avaliar e travar lutas por reconhecimento. É possível ainda

colocar a questão de saber se a relação com a natureza pode ser entendida como princípio epistemológico do próprio fazer histórico (parece ser o caso em Charbonnier). Nota-se uma profunda diferença entre essa proposta e a exemplificada na exposição “100 obras que contam a história do clima”, em que todos os pressupostos epistemológicos do pensamento histórico foram relegados em nome de um princípio ético-político (superar a crise ambiental) urgente.

Aspectos como a multi perspectividade, a crítica e a contextualização das fontes históricas (obras de arte) abandonam a cena para dar lugar a uma perspectiva única (a do clima), tida como neutra, em que as fontes quase sempre ilustram o movimento da história narrada. Entendemos que a industrialização causou consequências desastrosas para a vida no planeta, mas não entendemos porque esse impulso de industrialização ocorreu e foi celebrado como etapa decisiva para atingir o bem estar do maior número possível de pessoas. Por outro lado, entendemos viver um problema coletivo, mas não entendemos as especificidades particulares da questão, o que abre mais espaço para as ideologias¹⁰.

Jörn Rüsen também apresenta ideias que podem se relacionar à proposta de Charbonnier, ou seja, de repensar os valores construídos pelo ideário político da modernidade (liberdade, autonomia, progresso) a partir das relações com a natureza. Mais especificamente sobre direitos humanos, o autor entende que é papel da História (e da Educação Histórica) problematizar criticamente a forma como, ao longo da modernidade, a dominação da natureza constituiu-se como critério de fortalecimento da “natureza” humana, a partir do trabalho. Em outras palavras, os direitos humanos construíram-se sobre a base de uma dominação irrestrita da natureza, entendida como condição de possibilidade para os projetos políticos da emancipação e do progresso. Nas palavras do autor:

Essa submissão da Natureza, contudo, tem sua própria história, e recordá-la hoje - hoje em dia, quando ela aceitou os horrores da ameaça elementar às chances de sobrevivência humana - é uma das tarefas mais importantes do pensamento histórico. Ele é desafiado a realizar uma crítica ideológica do pensamento moderno sobre os direitos humanos que transforme esse pensamento de uma dialética não esclarecida e não superada do poder numa tentativa de superação do poder. Com isso, abrir-se-ia com a crítica do

¹⁰ Não é absurdo associar a própria exposição à tentativa da gestão de Emmanuel Macron de construir a imagem do presidente francês como um dos mais importantes diplomatas do clima da atualidade. Em resposta ao negacionismo climático de Donald Trump, por exemplo, Macron respondeu: “Make our planet great again”. Disponível em: <<https://aca-secretariat.be/newsletter/germany-and-france-make-our-planet-great-again/>>. Acesso em: 20/02/2026

passado uma dimensão do futuro que compreenderia um novo caráter do pensamento sobre os direitos humanos: a Humanidade seria o critério de legitimidade do poder do Homem sobre a Natureza, necessária à sobrevivência. A natureza ganharia um direito sobre os seres humanos, para poder continuar ou vir a ser condição necessária para uma vida humanamente digna e regulada pelos direitos humanos. O direito natural do ser humano em sua Humanidade necessita do direito da Natureza sobre o ser humano. (Rüsen, 2012, p. 214)

Está claro que a exposição aqui analisada não tinha intenção de discutir a ideologia por trás da relação moderna com a natureza, mas o alerta de Charbonnier e de Rüsen nos permitem repensar o papel da História e de seu ensino e aprendizagem em relação aos problemas ecológicos do presente. Os relatórios quantitativos que parametrizam as mudanças climáticas em séries temporais não são, ainda, histórias do clima. Como pode-se ver pelo teor dos textos destacados, a despreocupação com os conceitos epistemológicos do pensamento histórico (destaque para a evidência, a multi perspectiva e a orientação temporal) diminui a potência transformativa que vincula o subjetivo e o objetivo.

A Didática da História oferece uma possibilidade de aprendizagem como mediação dos conceitos epistemológicos do pensamento histórico com a subjetividade (vida prática) dos sujeitos em questão. Trata-se justamente de compreender como as diferentes histórias com as quais nos relacionamos foram e são construídas e para que elas serviram e servem na prática. Aprender história, nessa perspectiva, não significa apenas a capacidade de produzir narrativas verossímeis (mais próximas do que teria sido o caso no passado), mas de compreender e se apropriar do caráter prático da história, ou seja, de que a história é sempre feita por alguém para alguém, mesmo a história como ciência. A quem serve, afinal, a história do clima? Cabe aos professores e professoras de História, sobretudo, encontrar maneiras de subjetivar junto aos estudantes todo o conhecimento objetivo produzido pelas Ciências Naturais em relação ao clima, de forma a potencializar o conhecimento histórico como ferramenta de transformação efetiva da realidade.

Referências

Bertolini, João da Silva; Miranda, Thiago de Carvalho; Santos, Fábio Aparecido dos. Evidência. In: Schmidt, Maria Auxiliadora; Sobanski, Adriane de Quadros. **Competências do Pensamento Histórico**. Curitiba: W.A Editores, 2020.

CHARBONNIER, Pierre. **Abundância e liberdade: uma história ambiental das ideias políticas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

CHAKRABARTY, Dipesh. O clima da história: quatro teses. **Sopro**, ed. 91, 2013.

DAGOSTIN, Lorena Marques. **A Multiperspectividade no Pensamento Histórico de Jovens Estudantes**. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2024.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em revista**, n. spe, p. 131-151, 2006.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos avançados**, v. 24, p. 81-101, 2010.

RÜSEN, Jörn. Direitos Humanos e civis como orientação histórica: sugestões para interpretação e para análise didática. In: Rüsen, Jörn. **Aprendizagem Histórica - Fundamentos e Paradigmas**. Curitiba: W.A editores, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere**, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017.

ABORDAGENS TEÓRICO- METODOLÓGICAS PARA ORIENTAR O TRABALHO LITERÁRIO NO ESPAÇO ESCOLAR: A ARTICULAÇÃO ENTRE LETRAMENTO LITERÁRIO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

*Angela Maria da Silva Cardoso – UFPR¹¹
angcardoso@educacao.curitiba.pr.gov.br*

*Ana Claudia Urban – UFPR¹²
claudia.urban@ufpr.br*

Resumo: O presente trabalho discute a convergência teórico-metodológica entre o letramento literário e a educação histórica como um caminho potente para orientar o trabalho com a literatura e o uso de narrativas no espaço escolar. A partir da análise dos paradigmas do ensino da literatura (Cosson, 2020), da função da mediação, (Munita, 2024; Novais, 2023) e dos fundamentos da consciência histórica (Barca, 2001; Rüsen, 2007, 2012), o texto estabelece uma problematização sobre a articulação intencional dessas abordagens. Por fim, reflete sobre uma práxis da autora deste trabalho que atua como professora em oficina de Língua Portuguesa/Literatura em uma escola de tempo ampliado na Rede Municipal de Curitiba, que se utiliza de narrativas literárias infantis para o desenvolvimento da noção de temporalidade, validando a proposição de uma pedagogia que forma o leitor não apenas esteticamente, mas também como sujeito histórico.

Palavras-chave: Letramento Literário. Educação Histórica. Mediação de Leitura. Consciência Histórica. Práxis Escolar.

Introdução

O ensino da literatura no Brasil contemporâneo demanda um rompimento com os paradigmas tradicionais, que historicamente se limitaram à memorização de biografias e escolas literárias. Sendo assim, é de responsabilidade da escola o processo de letramento literário, que pode ser entendido como a escolarização que conduz de formar eficaz práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social (Novais, 2023), promovendo a aquisição de atitudes, valores e competências culturais específicas.

À escola caberia potencializar os repertórios de seus agentes, promovendo o diálogo entre os diversos tipos de letramento literário, os legitimados e os

¹¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR. Formada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Professora da Prefeitura Municipal da cidade de Curitiba/PR.

¹² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Formada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Professora do Departamento de Teoria e prática do Ensino – DTPEN/UFPR.

demais, na perspectiva de formar o leitor crítico, capaz de fazer suas escolhas de acordo com seus reais interesses e necessidades. Antes de ler, eleger. (Novais, 2023, p.50).

Contudo, a escola é também o principal espaço para o desenvolvimento da consciência e do pensamento histórico, pilares da educação histórica. A consciência histórica, na perspectiva de Jörn Rüsen (2007), é a atividade interpretativa que orienta temporalmente a vida prática humana, possuindo diversas dimensões, incluindo a estética.

Aprender é um processo dinâmico, ao longo do qual o sujeito aprendiz passa por mudanças. Ele adquire alguma coisa, apropria-se de algo: um entendimento, uma capacidade ou um misto dos dois. No aprendizado histórico dá-se a apropriação da “História”; um dado objetivo, um acontecimento, que ocorreu no tempo passado, torna-se uma realidade da consciência, torna-se subjetivo. (Rusen, 2007, p.106)

Neste sentido, a presente investigação busca, portanto, responder à seguinte problematização: como as abordagens teórico-metodológicas do letramento literário e da educação histórica podem ser intencionalmente articuladas pelo mediador para promover uma formação integral do estudante, que englobe tanto a apropriação da especificidade da linguagem literária quanto a construção do sentido do tempo? O objetivo é construir uma reflexão a partir da confluência dessas áreas, usando como lente de análise de minha própria práxis.

O paradigma do letramento literário e a centralidade da mediação

O letramento literário se estabelece em contraposição ao modelo de Rildo Cosson (2020) chamado de paradigmas do ensino da literatura, superando a visão focada apenas no autor ou na obra como objeto formal, em direção ao enfoque na prática de leitura e na experiência do leitor. Nesse novo panorama, a figura do professor assume o papel crucial de mediador de leitura.

Trata-se de formar leitores literários envolvidos na leitura e aptos a empregar formas variadas de compreensão e fruição sobre os textos. Trabalhar para a aquisição e domínio progressivo dessas habilidades parece ser a melhor contribuição da escola para as novas gerações. (Munita, 2024, p.63).

O mediador precisa ser capaz de engajar-se com a obra literária, de que leitor e autor lançam mão ao se instituírem, priorizando o trabalho estético com a linguagem,

de se ver como co-autor juntamente com seu estudante, assim ele terá um sentimento de responsabilidade e proatividade em transformar sua prática diária.

Felipe Munita (2024) enfatiza que o mediador deve criar espaços afetivos e sociais para a leitura, reconhecendo que a formação do leitor é um processo complexo, solidário à construção da identidade, a escolha do acervo, como a literatura juvenil, deve ser estratégica, atentando para as tendências e a complexidade narrativa, mas sobretudo para o potencial da obra em mobilizar o universo de referências do aluno. Segundo Cooper (2006), é neste ponto, que a mobilização do universo do aluno e o letramento literário se encontram de maneira intrínseca com a dimensão temporal e histórica.

Crianças aprendem em lições com a turma toda, como fazer perguntas e elaborar respostas sobre fontes, então são capazes de transmitir esse processo para novas fontes. Elas precisam de oportunidades para responder perguntas sobre fontes táteis, visuais e simbólicas (Cooper, 2006, p.28)

Dessa forma, o letramento literário consolida-se como um paradigma renovado, transferindo o cerne da aprendizagem do texto em si para a efetiva participação e formação do sujeito leitor, promovendo, assim, a capacidade de dialogar criticamente com a cultura e o tempo, elementos fundamentais para a formação da consciência histórica.

Literatura e a construção da consciência histórica na escola

A educação histórica, enquanto área de investigação, fundamenta-se na epistemologia da história, na psicologia cognitiva e na própria disciplina de história, tendo como objetivo central o desenvolvimento do pensamento histórico. Este pensamento se manifesta em processos essenciais, como a discussão de causas e efeitos das transformações ao longo do tempo, a capacidade de realizar inferências a partir de fontes e a compreensão de que justificativas históricas, embora distintas, mas que podem ser igualmente válidas.

Nesse contexto, Barca (2001) destaca que a grande contribuição das narrativas está na articulação com as fontes históricas. Essa combinação metodológica, ao integrar o relato (narrativa) com a evidência (fonte), oferece um caminho eficaz para que o aluno atinja o desejado pensamento histórico.

O meio familiar, a comunidade, as mídias, especialmente tv, constituem fontes importantes para o Conhecimento Histórico, que a escola não deve ignorar e nem menosprezar. É a partir da detecção destas ideias que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma desorganizada que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaborada (Barca, 2001, p.15)

A literatura se insere neste campo como uma fonte de vivência estética do tempo. Como assinala Jörn Rüsen (2012) a consciência histórica se manifesta em diversas dimensões, e a estética é uma delas. A narrativa literária, ao construir mundos ficcionais, cria um quadro de sentido que permite ao leitor experimentar a alteridade e a temporalidade de forma sensível.

Ao ler uma história, o aluno lida com: Mudança e Permanência – a estrutura da narrativa frequentemente revela transformações em personagens, costumes ou paisagens ao longo do tempo; Identidade e Memória – as histórias exploram a memória individual e coletiva, fundamentais para a consciência de si no tempo, um dos conceitos centrais da educação histórica; Temporalidade Vivida – a literatura, especialmente a infantil, oferece uma porta de entrada para a noção de tempo cronológico e vivido por meio do cotidiano e a maneira como uma cultura experiencia o passado, o presente e o futuro. O autor afirma ainda que

Narrar significa, então, descrever intuitivamente a sequência de acontecimentos temporais concretos em seu contexto de sentido próprio, imediato. Narrar é aqui entendido como o oposto de todas as formas discursivas de educação; a racionalidade contra o emocional, o imediatismo contra o distanciamento, a concretude e abstração, memora viva contra o raciocínio pálido (Rüsen, 2012, p.34).

A articulação entre letramento literário e educação histórica reside na dupla tarefa do mediador: garantir que o estudante apreenda a literariedade do texto de forma estética e, simultaneamente, utilize essa narrativa estética para exercitar os processos do pensamento histórico.

Práxis Pedagógicas: letramento literário e educação história em confluência

Em uma recente troca de experiências ofertada pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba com foco no ensino de história, foi possível apresentar uma práxis pedagógica com o título: “O tempo vive em nós: Descobrimo o passado, presente e o futuro”. Este trabalho foi desenvolvido por três meses e ilustra de maneira concreta a potencialidade da confluência entre letramento literário e a educação histórica.

Embora o uso da literatura em projetos de história seja comum, o desafio reside na intencionalidade pedagógica: como as abordagens teórico-metodológicas do letramento literário e da educação histórica podem ser intencionalmente articuladas pelo mediador para promover uma formação integral do estudante, que englobe tanto a apropriação da especificidade da linguagem literária quanto a construção do sentido do tempo?

O projeto em questão, foi desenvolvido com os estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, utilizou-se da literatura infantil e de recursos audiovisuais para desenvolver o senso de temporalidade, a memória e a compreensão das relações entre o ontem, o hoje e o amanhã.

Para o desenvolvimento desse projeto, utilizamos livro e recursos que consideramos fundamentais, como:

- Livro: *Quando eu nasci* de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso (2012): Utilizado para apresentar a ideia de que as crianças mudaram desde o nascimento, introduzindo conceitos como tempo vivido, identidade e mudança.
- Livro: *As coisas que a gente fala* de Ruth Rocha (2012): Teve como objetivo comparar vocabulário, brincadeiras e costumes de diferentes tempos.

A partir da leitura do livro da Ruth Rocha (2012), as crianças foram convidadas a expandir a noção de tempo e espaço, tendo acesso a imagens de outras crianças em diferentes contextos socioculturais brincando como crianças indígenas. Essa atividade visou trabalhar explicitamente a temporalidade e a diversidade de grupos sociais. Em seguida, realizaram um gráfico para escolher qual seria a brincadeira que eles gostariam de brincar hoje, integrando a reflexão sobre o passado/diferente do imaginado/visto com a escolha do presente.

Os conceitos históricos explicitamente trabalhados foram: tempo (cronológico e vivido), memória, mudança e permanência, identidade e patrimônio cultural, os quais são centrais na Educação Histórica.

Também utilizamos de recurso audiovisual e encerramento lúdico:

- Filme: *Up: altas Aventuras* (2009), foi utilizado para ilustrar a passagem do tempo de forma lúdica.

As turmas assistiram ao que mostra uma sequência de vida sendo a infância, juventude, casamento e velhice, ajudando as crianças a compreenderem que o tempo é contínuo e transformador, com uma sucessão de eventos do passado, presente e futuro.

Para finalizar o projeto, a professora e pesquisadora se fantasiou como o velhinho do filme, incentivando a reflexão sobre o futuro, com a pergunta: o que posso fazer hoje para transformar esse futuro? A articulação entre letramento literário e educação histórica manifesta-se metodologicamente ao usar a narrativa literária e o audiovisual que apelam ao sensível e ao afetivo, para concretizar e contextualizar os conceitos históricos, que exigem reflexão e cognição. A mediação, do professor nesse caso, precisa ser sofisticada.

O mediador estimula a escuta e a curiosidade, tratando o texto como linguagem artística

Um professor de qualquer nível educacional deve estar familiarizado com uma ampla diversidade de livros. Essa familiaridade implica ter construído uma “biblioteca interior” que orientará tanto a seleção de textos quanto as práticas de promoção e uso desses textos na escola. Assim, o conhecimento da corpora amplos e diversos será o principal em rede ou para propor itinerários de leitura adequados aos perfis de leitura de seus alunos (Munita, 2024, p.228).

Em seguida, guia as crianças a estabelecerem comparações entre o passado e o presente, promovendo a apropriação dos conceitos de tempo, memória e mudança. Essa práxis demonstra que a literatura é mais do que um pretexto para a História, ela é o meio estético para a construção da consciência histórica, validando o pressuposto de Rüsen (2007) sobre a dimensão estética do pensamento temporal. O sucesso dessa experiência, como a que foi apresentada no seminário para a rede de Curitiba, depende da formação do professor que reconhece e domina ambos os quadros teóricos.

Evidências da práxis: a confluência em imagens e produções

A riqueza da experiência pedagógica reside na possibilidade de materializar conceitos teóricos complexos. Neste sentido, o projeto “O tempo vive em nós: descobrindo o passado, presente e o futuro” ofereceu um campo fértil para a validação da hipótese de confluência entre letramento literário e educação histórica.

Os registros visuais e as produções finais dos estudantes do Ensino Fundamental I não apenas ilustram as atividades, mas servem como evidências concretas de que a mediação intencional do professor consegue integrar a experiência estética com o desenvolvimento do pensamento histórico. A seguir, apresentamos uma análise imagética dos resultados alcançados, demonstrando como a narrativa literária se transformou em ferramenta para a construção da consciência histórica, com foco em dois achados nomeados de: da literatura à identidade e memória (conceitos: mudança e permanência) e do afetivo à escolha e diversidade (conceitos: temporalidade e alteridade)

O primeiro achado, nomeado “Da literatura à identidade e memória (conceitos: mudança e permanência)”, teve início com o livro *Quando eu nasci* (Martins; Matoso; 2012) resultaram em produções que fixaram a noção de tempo vivido e identidade.

FIGURA – 1: REGISTRO DA CRIANÇA NO VENTRE DA MÃE E SUA IRMÃ MAIS VELHA FAZENDO CARINHO

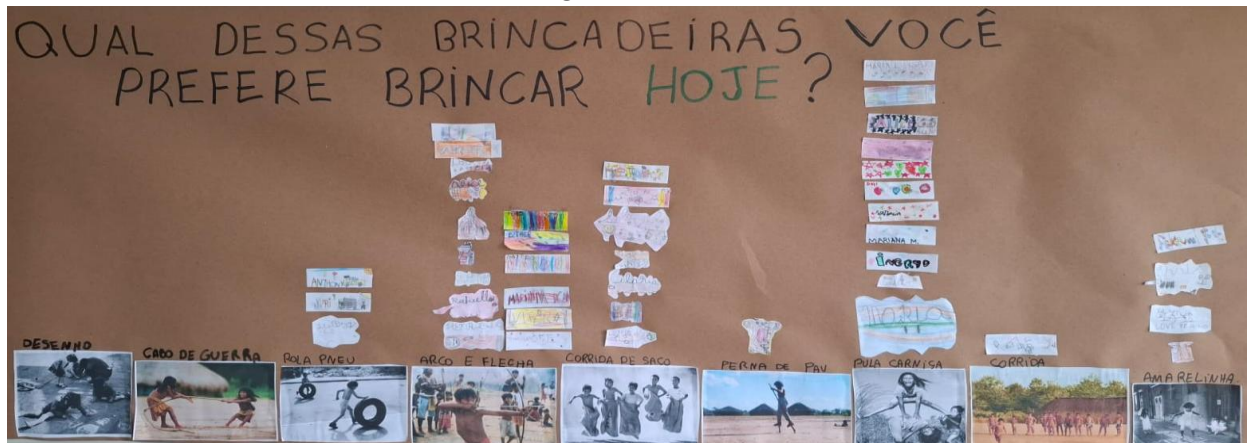


FONTE: AS AUTORAS (2025)

A imagem evidencia a capacidade da estudante de mobilizar a memória para contrastar o passado individual com o presente, utilizando a narrativa literária como catalisadora para a compreensão dos conceitos de mudança e permanência inerentes à educação histórica.

O segundo achado nomeado “Do afetivo à escolha e diversidade (conceitos: temporalidade e alteridade)”, indica a progressão do projeto, que incluiu a leitura de *As coisas que a gente fala* (Rocha, 2012) e a comparação de costumes e vocabulários com outras culturas, culminou em escolhas coletivas.

FIGURA – 2: GRÁFICO DA VOTAÇÃO/ ESCOLHA DAS BRINCADEIRAS PREFERIDAS ATUALMENTE



FONTE: AS AUTORAS (2025)

Esse registro visual demonstra que, ao confrontar o universo de referências do aluno com a alteridade de outros tempos e espaços, o mediador conseguiu exercitar o pensamento comparativo, permitindo que o aluno fizesse uma escolha consciente no presente, integrando a reflexão histórica à sua práxis social imediata.

O ápice da articulação metodológica se deu no encerramento lúdico, onde o uso do recurso audiovisual do filme *Up: altas aventuras* (2009) e a fantasia da professora evocaram a dimensão estética da Consciência Histórica.

FIGURA – 3: PROFESSORA FANTASIADA DE CARL FREDRICKSEN



FONTE: AS AUTORAS (2025)

As respostas textuais ou desenhadas dos alunos à pergunta "O que posso fazer hoje para transformar esse futuro?" configuram o resultado mais conclusivo e podemos analisar na figura 4, a seguir.

FIGURA 4 - PENSAMENTOS E FALAS DAS CRIANÇAS PROJETANDO SEU FUTURO



FONTE: AS AUTORAS (2025)

Assim, elas comprovam que a mediação, ao utilizar o sensível literatura e o lúdico para acessar o cognitivo, conceitos históricos, conseguiu formar um leitor que se vê como sujeito histórico, capaz de projetar o futuro a partir de sua ação no presente.

Considerações Finais

A presente investigação buscou articulou as abordagens teórico-metodológicas do letramento literário e da educação histórica, respondendo à problematização central sobre como a intencionalidade do mediador pode promover uma formação integral do estudante, unindo a apropriação da especificidade da linguagem literária à construção do sentido do tempo. A reflexão teórica, pautada em autores como Cosson (2020), Novais (2023), Munita (2024), Rüsen (2007, 2012), Barca (2001) e Cooper (2012) demonstrou que a convergência dessas áreas não é apenas possível, mas fundamental para o rompimento com os paradigmas tradicionais do ensino de literatura.

A análise da práxis pedagógica, detalhada no projeto "O tempo vive em nós: descobrindo o passado, presente e o futuro", validou a proposição de que a literatura não deve ser tratada meramente como um pretexto temático para o ensino de história,

mas sim como um meio estético para a construção da consciência histórica. As evidências visuais apresentadas, como os registros dos alunos sobre a Mudança e Permanência (FIGURA 1), o exercício da escolha e da Alteridade (FIGURA 2), e a projeção do futuro através do lúdico (FIGURAS 3 e 4), comprovam o alcance desse objetivo.

Observou-se que a mediação, ao utilizar a narrativa literária infantil como fonte e a ludicidade como ponte afetiva, possibilitou a apropriação dos conceitos históricos centrais como tempo, memória, identidade e mudança de forma sensível e significativa. A culminância do projeto, em que a pergunta "O que posso fazer hoje para transformar esse futuro?" materializou o pressuposto de Rüsen (2012) sobre a dimensão estética do pensamento temporal, ao exigir que o aluno mobilizasse o senso de continuidade histórica para refletir sobre a própria vivência.

Em suma, a articulação intencional entre letramento literário e educação histórica exige do professor uma dupla competência e a construção de uma "biblioteca interior" (Munita, 2024), capaz de selecionar textos com potencial estético e histórico. O sucesso da experiência aplicada na oficina de Língua Portuguesa em uma escola de tempo ampliado da Rede Municipal de Curitiba sugere que essa pedagogia é um caminho potente para formar o estudante como um leitor crítico, fruidor da linguagem e, simultaneamente, como um sujeito histórico consciente de seu papel ativo na transformação temporal.

Referências

BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação**. Revista da Faculdade de Letras de História, Porto, Portugal, Série III, v. 2, p. 13-21, 2001.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: um guia para professores**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

MARTINS, Isabel Minhós; MATOSO, Madalena. **Quando eu nasci**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores**. Tradução Dolores Prades. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emilia, 2024.

NASCIMENTO, Solange Maria do; NASCIMENTO, Maria Auxiliadora do (Org.). **Educação Histórica: contribuições ao debate**. Curitiba: WASE Edições, 2023.

NOVAIS, Carlos Augusto. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. In: BELMIRO, Celia Abicalil; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Mediações de leitura literária**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023. p. 47-68.

ROCHA, Ruth. **As coisas que a gente fala**. São Paulo: Salamandra, 2012.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história II: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução de Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

UP: altas aventuras. Direção: Pete Docter; Bob Peterson. Estados Unidos: Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures, 2009. Filme (96 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Oing-Un4aI4>>. Acesso em: 10 out. 2025.

O JOVEM ESTUDANTE SURDO E A AULA DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

*Eli Prestes de Aguiar – SEED/PR¹³
elipaguiar@gmail.com*

*Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt – UFPR¹⁴
dolinha08@uol.com.br*

Resumo: As reflexões apresentadas neste artigo são resultado da participação no evento Educação Histórica – Confrontações com a História – V Congresso Ibero-americano de Educação Histórica, XIII Seminário Internacional Tecnologias Digitais da Informação, Comunicação e Educação Histórica nos países Ibero-americanos promovido pelo LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica no período de 31 de outubro a 04 de novembro de 2023 no município de Curitiba no Estado do Paraná. A comunicação apresentada no Grupo de Trabalho 03 - Narrativa Histórica: Espaços e Linguagens e no Grupo de Trabalho 06 – Aprendizagem Histórica de Pessoas com Deficiências e Jovens Estudantes Surdos faz parte da dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná intitulada “A Aprendizagem histórica de jovens estudantes surdos” defendida em junho de 2023 sob a orientação da Professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. A pesquisa revelou a maneira peculiar como os jovens estudantes surdos se relacionam com tempo e como acontece a formação do seu pensamento histórico mediada por elementos de sua cultura histórica e de sua cultura surda. Este artigo vai tratar especificamente das condições vivenciadas pelos jovens estudantes surdos matriculados em uma Escola da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná na disciplina de História no período de 2020 e 2021, no contexto do ensino remoto imposto pela pandemia da Covid-19.

Palavras-chave: Educação Histórica. Educação Bilíngue de Surdos. Aprendizagem Histórica. Ensino Remoto. Jovem Estudante Surdo

Introdução

A escrita deste artigo é resultado da participação no evento Educação Histórica – Confrontações com a História – V Congresso Ibero-americano de Educação

¹³ Professora de História da Rede Pública Estadual de Ensino. Mestra em Educação pela UFPR, sob a orientação da Professora Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Membro do LAPEDUH/PPGE/UFPR. Possui licenciatura e bacharelado em História pela Universidade do Contestado, segunda graduação em Letras/Libras pela FAESP Faculdade Anchieta, Especialização em História do Brasil Contemporâneo, Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Especialização em Educação Bilíngue - Libras e Língua Portuguesa.

¹⁴ Professora com Pós-Doutorado em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa-Portugal, 2001 (Bolsa Capes), e Pós-Doutorado em Teoria da História pela Universidade de Brasília (Bolsa Cnpq). Atualmente é professora titular aposentada da Universidade Federal do Paraná, atuando na Pós-Graduação, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, nas disciplinas de Educação Histórica I e II e Cultura e Escola, os fundamentos do saber escolar. Na mesma Universidade coordena o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-LAPEDUH/PPGE/UFPR.

Histórica, XIII Seminário Internacional Tecnologias Digitais da Informação, Comunicação e Educação Histórica nos países Ibero-americanos promovido em Curitiba/PR pelo LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica no período de 31 de outubro a 04 de novembro de 2023.

A comunicação apresentada no referido Congresso faz parte da dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná intitulada “A Aprendizagem histórica de jovens estudantes surdos” defendida em junho de 2023. A pesquisa revelou a maneira peculiar como os jovens estudantes surdos se relacionam com tempo e como acontece a formação do seu pensamento histórico mediada por elementos de sua cultura histórica e de sua cultura surda. A investigação de sua aprendizagem histórica fundamentada teoricamente nos campos teóricos da Educação Histórica e da Educação Bilíngue de surdos aconteceu a partir da aplicação e análise de quatro instrumentos e elaboração de narrativas históricas na forma de desenho, escrita e em Libras a partir do conteúdo substantivo¹⁵ da Independência do Brasil.

Especificamente este artigo contemplará as reflexões sobre as condições vividas pelos jovens estudantes surdos na disciplina de História durante o ensino remoto na pandemia da Covid – 19.

No início do ano de 2020 o contexto educacional foi alterado por definições impostas pela pandemia da Covid – 19 que cancelou as aulas presenciais em todas as escolas da Rede Pública Estadual, Municipal e Particular de Ensino do Paraná¹⁶.

O ensino remoto começou a ser estruturado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do PR – SEED e, a princípio, não havia a interpretação em Libras para atender à especificidade linguística dos estudantes surdos. Alguns meses depois a janela do intérprete foi inserida nas aulas gravadas pela SEED, mas esta ação não foi suficiente para garantir o direito à diferença linguística dos estudantes surdos, considerando que a maioria iria acompanhar as aulas pelo celular e a janela do intérprete ficava pequena em relação ao professor ouvinte que foi priorizado quanto à exibição de sua imagem e fala.

¹⁵ De acordo com Peter Lee são “[...] conceitos, como comércio, nação, protestante, escravo, tratado ou presidente, são encontrados quando lidamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de substância da história e, então, é natural chamá-los de *conceitos substantivos*. Tais conceitos pertencem a muitos tipos diferentes de atividade humana – econômica, política, social e cultural.” (Lee, 2005, p.01).

¹⁶ As abordagens apresentadas neste texto referem-se exclusivamente às condições dos estudantes surdos matriculados no Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Júnior.

Nesse contexto, os professores, a equipe pedagógica e a gestão do Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Júnior decidiram no coletivo que as aulas para os estudantes matriculados na escola seriam gravadas em Libras pelos profissionais da Instituição de Ensino e disponibilizadas no Google Sala de Aula. Como a maioria das famílias dos estudantes não têm o domínio da Libras e em respeito a essa condição, foi decidido também que as aulas gravadas teriam Libras, voz e quando necessário a legenda.

Mas esse processo exigiu um aprendizado e domínio de produção e edição de vídeo que os profissionais da escola desconheciam. Então se iniciou um movimento de pesquisa e busca de informações sobre o tema. Ao mesmo tempo a equipe de profissionais Tradutores e Intérpretes da Língua de Sinais da escola elaboraram inúmeros tutoriais em Libras para divulgação das informações que iam sendo garimpadas. Para as aulas de História no ano de 2020 foram produzidos e disponibilizados aos estudantes, no Google Sala de Aula, aproximadamente 100 vídeos em Libras - L1 sobre os diferentes conteúdos substantivos constantes no planejamento anual da disciplina.

No que se refere aos 25 estudantes surdos matriculados nas Séries Finais do Ensino Fundamental e 32 no Ensino Médio¹⁷, foi necessário conhecer mais aspectos do seu cotidiano para identificar as possibilidades no processo de ensino e aprendizagem durante o ano de 2020 e essa realidade foi sendo revelada à medida que as aulas aconteciam no sistema remoto. Nesse sentido, percebeu-se que algumas ausências dos estudantes na aula remota ou na realização das atividades propostas aconteciam pela falta de telefone celular na família e, por vezes, de conexão de internet. Os pais trabalhavam durante o dia e somente à noite o telefone ficava disponível para que os estudantes pudessem fazer as atividades que eram inseridas pelos professores da escola no Google Sala de Aula. Esse processo exigia constante empatia dos profissionais da escola.

O contexto vivenciado pela escola naquele momento manteve diálogo com a realidade não documentada expressa no artigo de Rockwel e Ezpeleta, pois alertava para a necessidade de conhecer o cotidiano dos estudantes e “obriga a considerar a heterogeneidade, [...] reconhecer o heterogêneo como produto de sua construção histórica.” (Rockwel; Expeleta, 1983, p. 142). Compreender as diferentes realidades

¹⁷ Conforme informações disponíveis no LRCO – Livro Registro de Classe On-line da SEED – PR no ano de 2021.

vividas pelos estudantes contribuiu de maneira significativa para traçar os caminhos definidos pela disciplina de História no período das aulas no sistema remoto. Como exemplo disso, a flexibilização na definição de datas para entrega das atividades, embora este fosse um critério previamente estabelecido, no momento exigia outras definições de caráter pedagógico e estrutural.

O layout das atividades precisou ser readequado ao sistema remoto. Anteriormente, nas aulas presenciais, as possibilidades eram diferentes, como exemplo a construção coletiva dos textos na lousa durante as aulas de História, com os apontamentos dos estudantes, o destaque colorido das palavras e conceitos da disciplina, o seu sinal em Libras, a escrita em Língua Portuguesa e o contexto histórico aconteciam nos momentos de constante interação entre os estudantes e a professora. No sistema remoto, a princípio a estratégia de destaque das palavras ficou limitada ao negrito ou colorido no slide de apresentação. Como resultado da realização de diversos cursos na área da tecnologia educacional e de pesquisas, foi possível inserir a ferramenta Jamboard que permitia ao estudante, de forma síncrona ou assíncrona, também escrever ou destacar a palavra de seu interesse.

Para atender às necessidades pedagógicas e linguísticas do estudante surdo foi necessário conhecer diferentes possibilidades da ferramenta do Google Forms, tais como inserir um vídeo em Libras, fontes históricas visuais e escritas para investigar as carências e os interesses dos estudantes e contextualizar a aula de História, e isto demandou pesquisa e aprendizado de saberes tecnológicos que não eram rotina na sala de aula.

Apesar de todas as mudanças impostas pelo contexto da pandemia, uma das preocupações iniciais era a tentativa de garantir, na aula de História, os princípios epistemológicos da Educação Histórica enquanto campo teórico da Didática da História. Como observa Schmidt

A função do conhecimento histórico, na perspectiva da Didática Reconstrutivista da História é formar a consciência histórica, a partir de elementos desencadeadores de competências de interpretação do pensamento propriamente histórico. (Schmidt, 2020b, p. 17).

As narrativas históricas elaboradas em Libras pelos estudantes surdos, a partir do trabalho com fontes históricas, estimulam a atribuição de sentido na aprendizagem

histórica e se constituem como um dos elementos desencadeadores do pensamento histórico abordados por Schmidt.

Trata-se de um princípio metodológico fundamental, o de que ensinar História significa contribuir para que jovens e crianças aprendam narrar a história, de tal forma que, nela e com ela, possam encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostariam de ser ou de poder ser. (Schmidt, 2020a, p. 25).

A construção da competência da atribuição de sentido pela narrativa histórica é abordada com profundidade na obra *Competências do Pensamento Histórico*¹⁸ organizada e produzida pelo LAPEDUH/PPGE/UFPR – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica.

A Libras é uma língua com estrutura linguística própria e não é universal, pois carrega em si elementos culturais do espaço e do tempo onde é utilizada. Nesse sentido como novas palavras e novos conceitos começaram a compor o cotidiano dos jovens estudantes surdos, foi necessário também a definição de novos sinais. Na cultura surda são as pessoas surdas que definem o sinal de novas palavras e esta definição não acontece em um processo aleatório, pois é resultado de pesquisa e compreensão pelas pessoas surdas dos conceitos e da etimologia das novas palavras para então definir o sinal que será utilizado na comunicação em Libras. Como exemplo de novas palavras que passaram a fazer parte do vocabulário em Libras (L1) estão o Google Sala de Aula ou Google Classroom, Google Forms, Google Meet, Google Docs, Mural no Google Classroom, Atividades no Google Classroom, Jamboard. Esses novos conceitos passaram a ser comunicados em L1 a partir da pesquisa realizada pelos professores surdos que estavam na Escola no ano de 2020, bem como da criação de novos sinais para atender a demanda e a especificidade linguística da Educação Bilíngue de Surdos.

No ano de 2021 uma nova realidade foi apresentada pela SEED: os estudantes teriam que frequentar regularmente as aulas síncronas via Google Meet na plataforma do Google Sala de Aula. Outros desafios foram surgindo para os estudantes, como a disponibilidade de conexão com boa velocidade e ter um aparelho celular que comportasse os aplicativos necessários para acompanhar as aulas com qualidade.

¹⁸ Ver Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; Sobanski, Adriane (organizadoras). **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W.A. Editores, 2020.

Em alguns casos específicos o Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Júnior fez campanha para arrecadar celulares que foram emprestados para os estudantes.

Nas aulas de História foi necessário reestruturar a apresentação de todo o conteúdo na perspectiva de proporcionar o acesso ao conhecimento e ao mesmo tempo considerar a realidade tecnológica dos estudantes, como a escolha do tamanho e cor da fonte e ampliação das imagens nos slides de apresentação que eram fundamentais para proporcionar o conforto visual aos estudantes surdos durante as aulas no Google Meet.

Fernandes traz das contribuições do pensamento bakhtiniano na teoria da linguagem e da autora Beth Brait (2013) a categoria do verbovisual que consiste na combinação do texto verbal com as imagens onde

[...] as dimensões verbal e não-verbal de um texto constituem uma unidade de sentido « imagética », que é lida e interpretada por meio de uma linguagem visual-espacial (libras) também imagética. Escrita (dimensão verbal) aliada a recursos semióticos visuais do texto (imagens, cores, recursos de edição, formatação de fontes e destaques...) são apropriados como UMA ÚNICA materialidade constitutiva do enunciado pelos surdos. (Fernandes, no prelo),

A Libras é uma língua visual-espacial e, para que haja a comunicação e interação na aula remota, é necessário que todos consigam se ver e, ao mesmo tempo, ver a apresentação do conteúdo em slides, a mediação do professor e as intervenções dos demais estudantes: tudo isso numa tela de celular de aproximadamente 15cm X 6cm. Essa realidade demandou dos professores uma sensibilidade em dimensões desconhecidas anteriormente. Com o tempo algumas funções do Google Meet foram sendo incorporadas nas aulas, como a fixação da tela em tamanho maior da pessoa que está falando, o que proporcionava melhor visualidade da comunicação em Libras. No entanto a ferramenta era adequada para pessoas ouvintes, pois facilitava identificar quem estava falando pelo som da voz. Para os estudantes surdos conseguirem identificar quem estava falando para fixar na tela era necessário a emissão de barulho, que muitas vezes era uma palma ou batida de mãos em objetos. O barulho era necessário pois dependendo do número de pessoas presentes na sala virtual, nem todos ficavam visíveis durante o uso da ferramenta. E todo esse processo de identificação das pessoas no Google Meet demandava um tempo maior na realização de encontros com convidados pela Escola, ou até mesmo durante a rotina da aula no sistema remoto.

Mesmo com todas as dificuldades apresentadas, a rotina da escola manteve a realização de palestras durante a semana da pessoa surda realizada anualmente no final do mês de setembro, culminando com a socialização de diferentes experiências da comunidade surda e proporcionando aos estudantes o contato com amigos e colegas que estavam distantes e principalmente o acesso ao conhecimento científico.

Apesar de todos os desafios enfrentados, as aulas remotas na disciplina de História proporcionaram diferentes experiências no que se refere à possibilidade da pesquisa imediata de uma imagem para sanar as dúvidas que surgiam quando a apresentação do conteúdo no abstrato ou no uso dos classificadores¹⁹ da Língua de Sinais não eram suficientes. A experiência de realizar visitas virtuais aos museus e a diferentes países também foi possibilitada pelo ensino remoto a partir do uso de variados softwares, considerando as ressalvas descritas anteriormente no que se refere à disponibilidade dos aplicativos necessários para esse fim.

Investigar como acontece a aprendizagem histórica destes estudantes no contexto da pandemia da Covid-19 pressupõe considerar também as condições de sua vida prática e as imposições desta realidade no seu processo educativo. Ao mesmo tempo Jörn Rüsen aponta que

A aprendizagem histórica tem de ser organizada como um empreendimento de interação no processo de individualização e de socialização. Esse empreendimento está a serviço do objetivo de auxiliar os alunos a formar sua identidade pessoal no contexto social dado. Isso deve ocorrer de tal modo que a aluna ou o aluno se dê conta de ter sua identidade reconhecida e reconheça a alteridade dos outros. (Rüsen, 2022, p. 199).

Sobre alteridade, identidade e diferença Gladis Perlin em sua Tese de Doutorado, destaca a importância destes conceitos no contexto da pessoa surda.

Com o tempo constatei um outro surdo que se move pelo diferente na construção da alteridade. Um outro surdo que entra na fixação da alteridade, como signo da diferença cultural e histórica. Um outro surdo que insere nas modalidades da cultura para constituir aí a sua representação válida que o identifica como diferente. Um outro surdo que rechaça o estereótipo e tem na cultura sua principal forma de defesa contra essa taxação estereotípica ou estratégia discursiva das forças de poder. Um outro surdo que tece sua alteridade, diferença e identidade no espaço do povo surdo, do outro surdo, do ser surdo no momento da temporalidade pós-colonial. (Perlin, 2003, p. 19).

¹⁹ De acordo com as autoras Ronice, Aline e Patrícia Luiza “Este fenômeno lingüístico é uma representação visual de objetos e ações de forma quase que transparente, embora apresente características convencionadas de forma arbitrária.” (Quadros; Pizzio; Rezende, 2009, p. 15)

As reflexões aqui suscitadas sobre o estudante surdo e a aula de História no contexto do ensino remoto indicam que as experiências e os desafios vividos pela escola durante os anos de 2020 e 2021 também foram mediados pelas condições sociais, culturais, históricas e econômicas nas quais estavam inseridos os estudantes surdos e suas famílias.

A aprendizagem histórica de jovens estudantes surdos envolve além da relação com o conhecimento científico, as condições em que estes estudantes estão vivendo. Elementos da sua cultura surda e da sua cultura histórica dialogam com a maneira peculiar como eles aprendem História, como eles se relacionam com o tempo, como eles atribuem sentido ao passado e como acontece a formação do seu pensamento histórico.

Referências

BRASIL. **Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em 20 de nov. 20213.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento bilíngue para surdos: diretrizes teórico-metodológicas do ensino de português como segunda língua**. No prelo.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005. Tradução de Clarice Raimundo. Disponível em <http://aim.psych.uic.edu/courses/aim/lesson.asp?idCourseLesson=836>. Acesso em 25 de nov. de 2023.

QUADROS, Ronice Müller de; PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/linguaBrasileiraDeSinais/assets/459/Texto_base.pdf. Acesso em 25 de nov. de 2023.

PERLIN, Gladis T. T. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Tese (Doutorado em Educação), 2003, 156 p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5880>. Acesso em 26 de nov. 2023.

ROCKWELL, Elsie e EZPELETA, Justa. **A escola: relato de um processo inacabado de construção**. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, p. 131-147, Jul/Dez 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>. Acesso em 25 de nov. 2021.

RÜSEN, Jörn. **Cultura histórica, formação e identidade** – sobre os fundamentos da Didática da História. Curitiba: WAS Edições, 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; SOBANSKI, Adriane (organizadoras). **Competências do pensamento histórico**. Coleção Educação Histórica volume 2. Curitiba: W.A. Editores, 2020a.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática Reconstrutivista da História**. Curitiba: CRV, 2020b.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A PRODUÇÃO DE LAPBOOKS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA O ESTUDO DA ROMA ANTIGA

*Eric Dion Grzeszczyszyn da Silva – UFPR²⁰ e SEED²¹
rickdion6@gmail.com*

Resumo: Este relato de experiência tem como objetivo apresentar uma prática desenvolvida com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental durante o mês de setembro de 2025 a partir de um planejamento docente que buscou promover a construção de narrativas históricas por parte dos (as) discentes acerca das transformações políticas, sociais e culturais que ocorreram na Roma Antiga. A prática fundamentou-se nos pressupostos teóricos e metodológicos de Schmidt e Cainelli (2004), Libâneo (2022), Gianluppi, Bronzatto e Vione (2024) e Santi (2025), a fim de que fosse possível desenvolver um protagonismo estudantil, sem reduzir o processo de ensino-aprendizagem a um saber-fazer marcado pela execução de tarefas descontextualizadas e sem intencionalidade, mas promovendo experiências que articulassem os princípios da Educação Histórica. Desse modo, a produção de *lapbooks* foi planejada e desenvolvida como uma estratégia capaz de mobilizar a construção de habilidades cognitivas voltadas para a construção de sentidos sobre o passado, permitindo que os (as) alunos (as) investigassem, analisassem e interpretassem fontes históricas de diferentes naturezas e, a partir desses processos cognitivos, elaborassem narrativas criativas de sua própria autoria, enquanto o papel docente se caracterizava pela mediação do conhecimento histórico.

Palavras-chave: Educação Histórica. Lapbooks. Roma Antiga.

Introdução

Em um contexto nacional em que a maioria das formações continuadas ofertadas pelas redes de ensino apresenta aos professores, no que se refere ao Ensino de História, um repertório de estratégias de ensino-aprendizagem desvinculadas das realidades escolares vigentes, buscando restringir sua autonomia docente e reduzir seu papel à figura de um mero facilitador da aprendizagem, que, como afirma Libâneo (2022), busca formar um indivíduo pragmático que irá “resolver problemas imediatos e práticos, sem necessitar de muito esforço teórico ou de habilidades cognitivas gerais para analisar problemas ou situações com base em princípios teórico-científicos (Libâneo, 2022, p. 43), faz-se necessário refletir e desenvolver alternativas pedagógicas que vão na contramão de tal concepção educacional neoliberal e que

²⁰ Mestrando em Ensino de História (ProfHistória) pela UFPR.

²¹ Docente de História na Rede Estadual de Ensino do Paraná, vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR).

promovam o pensamento histórico de modo crítico e calcado nos princípios da ciência de referência.

Ensinar História, de acordo com Schmidt e Cainelli (2004), é “dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo”. (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 30). Para as autoras, para que isso aconteça, é necessário que haja um planejamento orientado por ações de aprendizagem que levem os (as) discentes a pensar historicamente, por meio da identificação, interpretação e análise de diferentes fontes históricas, de modo que eles (as) sejam capazes de problematizá-las e possam transformar “em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas” (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 30).

Com base nesse pressuposto teórico e metodológico, desenvolveu-se uma prática²² de produção de *lapbooks* com cinco turmas de 6º ano, durante o mês de setembro do ano letivo de 2025, no Colégio Cívico Militar Ivan Ferreira do Amaral Filho²³, localizado no município de Campina Grande do Sul.

Objetivos e justificativa de desenvolvimento da prática

Segundo Gianluppi, Bronzatto, Vione (2024), o *lapbook* surgiu nos Estados Unidos, no início do século XXI, e é

um livro interativo de dobraduras, construído por alunos e alunas, feito a partir de qualquer material. Ele pode ser utilizado em qualquer área do conhecimento. Ele é formado por dobraduras (minibooks), espaços criados para colocar informações importantes e relevantes sobre o assunto que está sendo trabalhado. Podendo incluir também, ilustrações e colagens. (Gianluppi; Bronzatto; Vione, 2024, p. 1).

O objetivo geral da prática de produção de *labooks* foi desenvolver a capacidade dos estudantes de construir explicações históricas sobre as práticas sociais, culturais e econômicas presentes no cotidiano da Roma Antiga, promovendo uma compreensão crítica desse período. Além disso, buscou-se incentivar a pesquisa e a

²² Essa prática foi apresentada presencialmente no evento “Experiências de Práticas Docente no Ensino de História”, promovido pela Secretária Municipal de Curitiba, no dia 05 de novembro de 2025. O evento contou com transmissão no Youtube para os (as) participantes e convidados e pode ser acessada por meio do link: <https://youtu.be/eeznCA0z2MA>.

²³ A instituição atende estudantes da Educação Básica, contando com um corpo discente composto por turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, funcionando nos períodos matutino e vespertino.

autoria discente, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo.

A estratégia de produção de lapbooks em sala de aula, foi escolhida após a verificação de que os (as) estudantes das respectivas turmas demonstravam grande interesse em conhecer aspectos do cotidiano na Roma Antiga, como a alimentação, os hábitos de higiene, o lazer e as formas de convivência dos homens e das mulheres romanas, algo que não está previsto no planejamento trimestral da Rede Estadual Paranaense presente na plataforma digital chamada Registro de Classe Online (RCO).

Os conteúdos dispostos em tal planejamento prezam pelo estudo das relações políticas na Roma Antiga, secundarizando aspectos sociais, culturais e econômicos ainda que no Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) haja a seguinte habilidade

PR. EFO6HI11. a. 6. 14 Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano, compreendendo as transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, compreendendo as influências nas sociedades atuais. (Paraná, 2021, p. 21)

Tal habilidade, não contemplada em sua totalidade no planejamento da Rede, evidencia que o estudo da Roma Antiga não deve se restringir apenas à compreensão das estruturas políticas, mas abarcar os elementos culturais, sociais e econômicos, possibilitando uma compreensão das dinâmicas históricas que caracterizaram essa civilização, bem como de suas permanências na contemporaneidade.

Assim sendo, tais conteúdos poderiam ser legitimamente abordados considerando não somente as diretrizes curriculares, mas também o interesse espontâneo dos estudantes, manifestado em indagações durante as aulas, como “Na Roma Antiga, os romanos tomavam banho?”, “Como eles se divertiam?” “Todos poderiam assistir a luta dos gladiadores?”. Esse interesse configura como um importante indicador para a seleção e adaptação dos conteúdos, como demonstra Santi (2018), pois o saber escolar é influenciado não somente pelos currículos institucionalizados, mas também pelos conhecimentos de mundo dos estudantes que “garantem uma abordagem que atende as perspectivas de um ensino participativo e preocupado com as necessidades dos discentes quando vinculados às necessidades e à realidade.” (Santi, 2018, p. 2020).

Outro ponto que foi decisivo na tomada de decisão no que corresponde a produção dos *lapbooks* foi o fato dela proporcionar o desenvolvimento da ludicidade. De acordo com Alves e Santos (2013), “lúdico é uma palavra que vem do latim “ludus” que significa brincar, nesse sentido, busca-se associar a brincadeira ao processo de aprendizagem.” Gianluppi, Bronzatto, Vione (2024) afirmam que “os alunos e alunas são dotados de criatividade, indagações, o que lhes faltam são ferramentas eficazes para utilizar e desenvolver as suas competências e habilidades no ensino de História. (Gianluppi; Bronzatto; Vione, 2024, p. 1).

Tomando por base tal afirmação, entende-se que os (as) estudantes do 6º ano, após realizarem as atividades propostas nas aulas e, por vezes, durante a realização delas, costumam espontaneamente a se envolver em práticas lúdicas, como colorir livros de ilustrações como os *Bobbie Goods*²⁴, com canetinhas e escrever cartinhas como meio de comunicação e afeto.

Ao perceber essas manifestações espontâneas, verificou-se a necessidade de incorporá-las no processo de ensino-aprendizagem, de modo a promover maior motivação. Assim sendo, verificou-se uma necessidade de incorporar tais práticas no processo de ensino-aprendizagem de modo a promover maior motivação e um modo de construir narrativas históricas que consolidem o conhecimento de forma significativa para os (as) estudantes.

Desenvolvimento da prática

A produção de *lapbooks* tem se consolidado, em determinadas práticas pedagógicas, como uma estratégia de atividade domiciliar orientada. Nessa proposta, os (as) alunos (as) realizam, em casa, as etapas de pesquisa, sistematização e elaboração do material, para posteriormente apresentarem, em sala aula, o que produziram aos colegas. Todavia, ao considerar a importância do acompanhamento docente ao longo das atividades e a compreensão de que a sala de aula constitui um espaço de construção de significações e sentidos como destacam Schmidt e Cainelli (2004), torna-se necessário repensar essa prática.

Desse modo, a prática foi planejada para não ocorrer de maneira isolada, mas, sim, integrada ao processo pedagógico, garantindo que a produção fosse orientada,

²⁴ Os livros de colorir “Bobbie Goods”, famosos por suas ilustrações fofas de ursos, cachorros e outros personagens, foram criados pela ilustradora e designer norte-americana Abbie Goveia e se tornaram um fenômeno mundial.

discutida e ressignificada no contexto das interações e mediações próprias do ambiente escolar.

Semanas antes da produção, os estudantes recebem as instruções para o desenvolvimento da atividade. Eles deveriam formar equipes com até cinco integrantes e, em seguida, realizar o processo de escolha das temáticas. Para isso, os nomes dos(as) estudantes foram registrados em pedaços de papel que posteriormente foram embaralhados. Conforme cada papel era sorteado, o(a) estudante correspondente podia escolher um dos temas registrados na lousa. Nenhuma equipe poderia escolher o mesmo tema. Os temas constam no quadro a seguir:

QUADRO 01- TEMAS PARA LAPBOOKS

Tema 01	Alimentação na Roma Antiga
Tema 02	Educação na Roma Antiga
Tema 03	Jogos, Corridas de Bigas e Espetáculos na Roma Antiga
Tema 04	Religião na Roma Antiga
Tema 05	Mosaicos na Roma Antiga
Tema 06	Monumentos históricos da Roma Antiga
Tema 07	Vestuário na Roma Antiga
Tema 08	Vida das mulheres na Roma Antiga
Tema 09	Vida das crianças na Roma Antiga
Tema 10	Vida dos escravizados na Roma Antiga
Tema 12	Hábitos de higiene na Roma Antiga
Tema 13	Invenções da Roma Antiga

Elaborado pelo autor (2025)

A estratégia do sorteio foi adotada para evitar conflitos entre os(as) estudantes, pois o sorteio determinava a ordem de escolha de maneira imparcial e transparente, reduzindo disputas e garantindo que todos percebessem o processo como justo.

Após a definição das equipes e dos temas, as pesquisas foram realizadas em casa, ficando a cargo de cada grupo trazer, no dia da atividade, materiais como cartolinas, tesouras, colas, folhas de papel colorido, imagens impressas relacionadas ao tema ou ilustrações produzidas pelos próprios integrantes.

No que se refere à etapa da pesquisa, foram encaminhados no Classroom (Google Sala de Aula), links de sites e vídeos que deveriam ser consultados pelos(as) estudantes, de modo a orientar a busca de informações confiáveis e adequadas ao nível escolar. O quadro abaixo apresenta os sites e canais de Youtube cujos links foram disponibilizados para a consulta.

QUADRO 02: MATERIAIS DISPONIBILIZADOS

Suporte	Nome e Descrição	Temas abordados
Site	<i>Ensinar História</i> : site criado e mantido pela professora Joelza Ester Domingues e dirigido a estudantes do Ensino Fundamental e Médio.	- Jogos, Corridas de Bigas e Espetáculos na Roma Antiga; - Religião na Roma Antiga; - Mosaicos na Roma Antiga; - Monumentos históricos da Roma Antiga; - Vestuário na Roma Antiga; - Vida dos escravizados na Roma Antiga.
Site	<i>Aventuras na História</i> : website especializado na popularização da História.	- Alimentação na Roma Antiga; - Educação na Roma Antiga; - Vestuário na Roma Antiga; - Vida das mulheres na Roma Antiga; - Vida dos escravizados na Roma Antiga; - Hábitos de higiene na Roma Antiga; - Invenções da Roma Antiga;
Site	<i>Enciclopédia da História Mundial (World History Encyclopedia)</i> : site sem fins lucrativos que publica artigos, imagens, vídeos e outros conteúdos sobre a história mundial.	- Alimentação na Roma Antiga; - Jogos, Corridas de Bigas e Espetáculos na Roma Antiga; - Vestuário na Roma Antiga; - Monumentos históricos da Roma Antiga; - Vida das mulheres na Roma Antiga; - Vida dos escravizados na Roma Antiga
Site	Revista <i>National Geographic Kids</i> : revista infantil online publicada pela National Geographic Partners	- Mosaicos na Roma Antiga - Monumentos históricos da Roma Antiga
Canal do Youtube	<i>Canal História e Tu</i> : canal voltado para o ensino de história.	- Alimentação na Roma Antiga; - Vida das crianças na Roma Antiga; - Monumentos históricos da Roma Antiga - Vida das mulheres na Roma Antiga; - Vida dos escravizados na Roma Antiga
Canal do Youtube	<i>Histórias Romanas</i> : canal brasileiro popular focado em documentários e vídeos sobre a Roma Antiga.	- Alimentação na Roma Antiga; - Religião na Roma Antiga; - Mosaicos na Roma Antiga; - Vestuário na Roma Antiga; - Vida das mulheres na Roma Antiga; - Vida dos escravizados na Roma Antiga - Invenções da Roma Antiga

Elaborado pelo autor (2025)

A produção dos lapbooks foi realizada ao longo de três aulas de 50 minutos cada, nas quais os(as) estudantes, organizados(as) em grupos, realizaram um trabalho

colaborativo de montagem e elaboração do material. Durante esse período, eles(as) reuniram e selecionaram conteúdos variados, incluindo textos pesquisados, imagens relacionadas ao tema e desenhos autorais.

De modo a fundamentar metodologicamente a prática, seguiu-se duas etapas de estruturação dos lapbooks sugeridas por Gianluppi, Bronzatto e Vione (2024), sendo elas: a estruturação da pasta, por meio de dobraduras e construção do lapbook.

Na primeira etapa os (as) estudantes realizaram um esboço de seu *lapbook*, por meio de um protótipo usando uma folha sulfite de modo que pudessem planejar o layout e a organização dos conteúdos antes da montagem definitiva do lapbook. Na sequência eles (as) puderam desenvolver a estrutura por meio de dobraduras. Conforme por Gianluppi, Bronzatto e Vione (2024), as dobraduras podem ser:

- **Minilivro:** fazer um pequeno livro com um resumo da matéria para colocar dentro do *Lapbook*;
- **Envelopes:** colar o envelope no *Lapbook* e colocar cartões com gravuras e curiosidades sobre o tema;
- **Cartões:** dobrar um papel em formato de cartão e inserir uma ilustração ou um quis da matéria dentro dele;
- **Roda do conhecimento:** ao girar a roda, a informação oculta do círculo interno, irá aparecer para quem estiver observando;
- **Varal das Ideias:** por meio de um barbante, podem prender as informações na atividade. (Gianluppi; Bronzatto; Vione, 2024, p. 3)

No primeiro dia da produção, foram exibidos dois vídeos²⁵ que apresentavam ideias de suportes e técnicas para a montagem dos lapbooks, auxiliando os alunos a visualizarem diferentes formas de organização e criatividade no uso dos materiais. Esses vídeos serviram como inspiração para que os grupos pudessem planejar e estruturar seus trabalhos de maneira mais eficiente e artística.

Durante a produção de lapbooks, a postura docente adotada foi a de mediação, uma vez que houve a verificação dos materiais trazidos pelos (as) discentes, averiguação da qualidade das pesquisas realizadas, de modo a identificar se as informações estavam corretas ou precisariam ser revisadas. Além disso, foram oferecidas sugestões de ideias, que não interferisse diretamente na autonomia e na expressão da criatividade de cada equipe.

Nesses momentos de mediação, foi possível perceber que o comprometimento das turmas com a atividade a boa distribuição de funções dentro dos grupos. Algumas

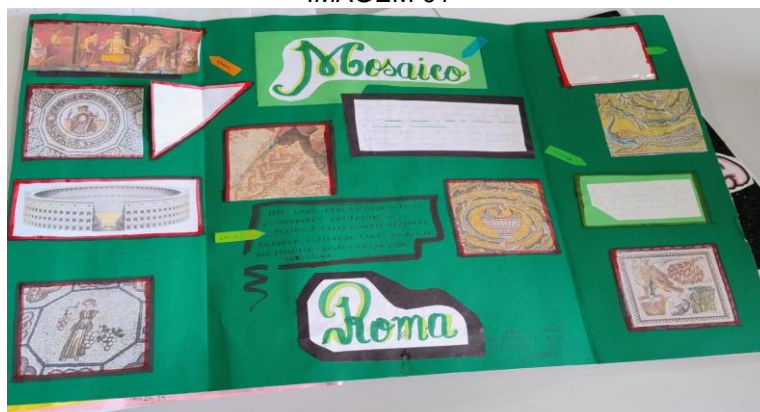
²⁵ O primeiro vídeo exibido é intitulado “Lapbook de História” e pode ser acessado pelo link: <https://youtu.be/M8MD3jQI3Is>. Já o segundo vídeo, “Lapbook: La Ciudad Romana”, está disponível em: <https://youtu.be/PMMr26kXVKE>.

estudantes comentaram que criaram uma pasta na plataforma *Pinterest*²⁶ para armazenar ideias, outros relataram que, inicialmente, acreditavam que não conseguiriam realizar a atividade, mas, que, após pesquisarem, descobriram que ela não era tão complexa quanto imaginavam. Durante este processo, observou-se ainda que alguns estudantes possuíam habilidades manuais que não haviam sido demonstradas em outras atividades.

Ao final do processo, os *lapbooks* produzidos pelas equipes foram apresentadas na própria sala de aula de cada respectiva turma. Cada equipe teve a oportunidade de apresentar seu trabalho, explicar suas escolhas de organização e comentar sobre os aprendizados adquiridos ao longo do processo da atividade. Esse momento de socialização permitiu que houvesse a valorização das produções, o reconhecimento do trabalho colaborativo e a troca de experiência entre os estudantes. Posteriormente, foi proposto um relato de experiência escrito, onde os (as) estudantes puderam refletir sobre o processo de construção dos *lapbooks*, identificar os desafios enfrentados e reconhecer as habilidades desenvolvidas e/ou aprimoradas ao longo da atividade.

As imagens abaixo apresentam registros fotográficos de algumas produções realizadas pelos(as) estudantes. O critério de seleção para a exibição nesse relato, considerou o uso de diferentes tipos de dobraduras, evidenciando a variedade de técnicas empregadas na construção dos *lapbooks*. Porém, as imagens selecionadas ilustram não apenas a diversidade estética das produções, mas também a capacidade dos(as) estudantes de articular conhecimentos, habilidades manuais e estratégias de comunicação visual ao longo da atividade.

IMAGEM 01



FONTE: ARQUIVO PESSOAL

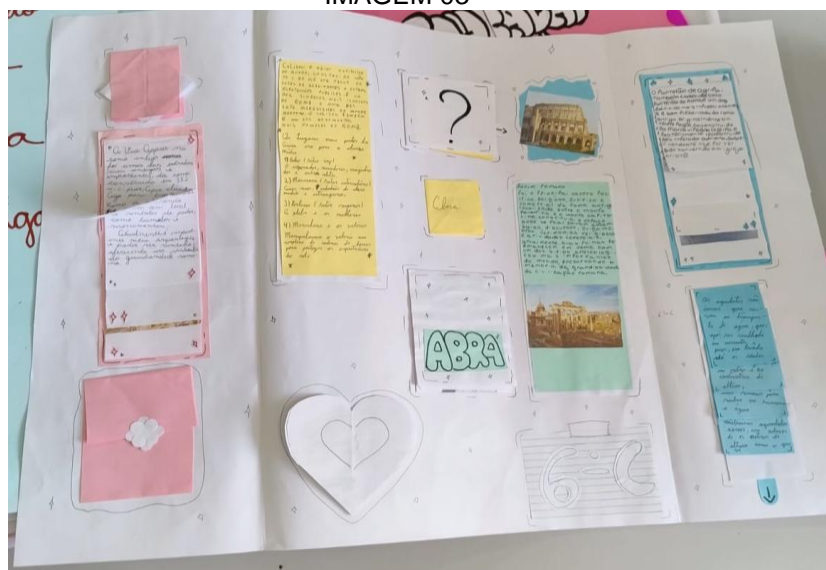
²⁶ Plataforma de descoberta visual onde os usuários encontram, salvam e compartilham ideias por meio de imagens e vídeos chamados "Pins".

IMAGEM 02



FONTE: ARQUIVO PESSOAL

IMAGEM 03



FONTE: ARQUIVO PESSOAL

Considerações Finais

A prática destacou o protagonismo dos(as) estudantes, que se envolveram ativamente na produção criativa e colaborativa. Os lapbooks se constituíram em recursos visuais de autoria, combinando informações históricas, imagens selecionadas pelas equipes e produções artísticas próprias, o que favoreceu uma aprendizagem mais significativa.

A atividade evidenciou que, ao relacionar o estudo da Roma Antiga ao cotidiano dos(as) estudantes, é possível desenvolver habilidades de pesquisa, síntese,

criatividade e expressão visual. Além disso, a proposta contribuiu para o fortalecimento do vínculo entre professor(a) e estudante, demonstrando que é possível promover o protagonismo discente sem desconsiderar a relevância do papel docente como mediador(a) do conhecimento histórico.

A produção dos lapbooks em sala de aula não se apresentou de forma descontextualizada da realidade; ao contrário, partiu do interesse espontâneo dos(as) estudantes por determinadas curiosidades históricas, que emergiram como motivadores essenciais para o desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, destaca-se que a aprendizagem histórica precisa considerar tais interesses como eixos mobilizadores, capazes de despertar a curiosidade, incentivar a pesquisa e favorecer uma compreensão mais profunda e contextualizada dos conteúdos. Quando os saberes históricos dialogam com inquietações reais dos(as) estudantes, a construção do conhecimento torna-se mais significativa e efetiva.

Referências

GIANLUPPI, Anna Carolina T. R.; BRONZATTO, José Carlos Spagnol; VIONE, Maria Clara Zamberlan. **O uso de lapbook na aula de História**. In: **7ª MoEduCiTec – Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica; 1ª Mostra de Extensão Unijuí**. Unijuí, Campus Ijuí, 27 out. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html Acesso em 22. nov. 2025.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação e do Esporte**. *Currículo da Rede Estadual Paranaense: Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Curitiba: SEED, 2021.

SANTI, Wanderson da Silva. Que ensino de História cabe na escola? In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-PR, 17., 2020, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: ANPUH-PR, 2020. Disponível em: https://encontro2020.pr.anpuh.org/resources/anais/24/anpuh-pr-erh2020/1610496130_ARQUIVO_6713e2384df7a600c27cbbd40cbd7b4d.pdf. Acesso em: 23 nov. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

Referência dos materiais disponibilizados para os (as) estudantes:

AVENTURAS NA HISTÓRIA. **Aventuras na História**. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/>. Acesso em: 23. nov. 2025.

CANAL HISTÓRIA E TU. **Canal História e Tu**. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/%40canalhistoriaetu15>. Acesso em: 23 nov. 2025.

CELMINHA BRANDÃO ROCHA. *Lapbook de História*. YouTube, 09 jul. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/M8MD3jQI3ls>. Acesso em: 23 nov. 2025.

DOMINGUES, Joelza Ester. **Ensinar História**. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/>. Acesso em: 23. nov. 2025.

HISTÓRIAS ROMANAS. *Canal Histórias Romanas*. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UChkl7vSn9JvdXW9zYES4Rxw> Acesso em: 23 nov. 2025.

HISTÓRIAS ROMANAS. *Lapbook: La Ciudad Romana*. YouTube, 28 abr. 2024. Disponível em: <https://youtu.be/PMMr26kXVKE>. Acesso em: 23 nov. 2025

WORLD HISTORY ENCYCLOPEDIA. **Enciclopédia da História Mundial**. [S.l.]: World History Encyclopedia, 2025. Disponível em: <https://www.worldhistory.org/trans/pt/>. Acesso em: 23 nov. 2025.

NATIONAL GEOGRAPHIC SOCIETY. **National Geographic Kids**. Washington, D.C.: National Geographic Society, ano. Disponível em: <https://kids.nationalgeographic.com/>. Acesso em: 23 nov. 2025.

A MÚSICA PERIFÉRICA BRASILEIRA EM SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DA CULTURA HISTÓRICA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

*Fabio Junior Tomaz-UENP²⁷.
fabio12345t@gmail.com*

*Geraldo Becker-UENP²⁸.
geraldo.becker@uenp.edu.br*

Resumo: A presente discussão desenvolvida neste artigo é referente ao processo de pesquisa realizada na área da História, com um aprofundamento ligado diretamente aos conceitos que regem o entendimento do segmento teórico, embasado na pesquisa empírica, realizada em estudantes universitários da rede pública, cujo resultado foi obtido a partir das narrativas históricas, do qual se expressava sua opinião referente à música periférica brasileira e sua utilização em sala de aula, a qual foi sustentada na perspectiva da cultura histórica dos estudantes.

Palavras-chave: Cultura. Narrativas. Periferia. História. Racionais Mc's.

Introdução

O artigo tem como objetivo evidenciar a cultura histórica de estudantes universitários, perante a música periférica brasileira, para isso, é necessário deixar claro sua história, representatividade, composições e seus possíveis usos em sala de aula, mais especificamente nas aulas de História, com o intuito de tomá-las como elementos de fortalecimento da consciência histórica e crítica de jovens estudantes no ambiente escolar.

Uma vez que tal levantamento foi realizado a partir de um trabalho de conclusão de curso, mais especificamente do curso de História da Universidade Estadual do Norte Pioneiro-PR, com o intuito de entender a profundidade em que se encontra o conhecimento sobre a cultura periférica, pobre e negra do Brasil, entre os estudantes universitários.

O trabalho foi focado especificamente em abordar a música como eixo central da pesquisa, já que não existe um método ou fórmula a ser seguida, pois cada indivíduo entende e reproduz a sua visão de mundo de maneira própria através da música apresentada.

²⁷ Graduado em História.

²⁸ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor Colaborador Doutor da Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP - Campus de Jacarezinho - Centro de Ciências Humanas e da Educação. Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/PPGE/UFPR). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2455-9469>.

Nesse sentido, o presente artigo expressa o resultado de uma pesquisa desenvolvida a partir da temática “A música periférica brasileira em sala de aula na perspectiva da cultura histórica de estudantes universitários” realizada junto a um grupo de 15 alunos, na faixa etária entre 21 e 31 anos, cursando o 4º ano do Ensino Superior da rede pública, História-Licenciatura, do Norte do Paraná.

Referencial teórico e metodológico

Durante todo o processo de desenvolvimento do trabalho as discussões foram fomentadas a fim de evidenciar as propriedades próprias da música como ferramenta de ensino e aprendizagem de História.

Seguindo o pensamento de autores que identificam a mesma como reprodutora de anseio, como afirma Kurt Pahlen (1990) que descreve a música como um efeito especial sobre o indivíduo e também sobre a sociedade, ela é encontrada nas principais revoluções, servindo como um encanto nas mãos dos homens, que ajuda a despertar os mais diferentes sentimentos através da fusão entre melodia e as letras.

Descrevendo a música como atributo da mente humana, pois abarca uma variedade ilimitada, criada para demonstrar os sentimentos ou a visão de uma época. O som representa uma forma de expressão que, aliada à poética das letras, ajuda a demonstrar os seus ideais, instintos, valores, manifestações e até mesmo as cobranças, que ocorrem em momentos específicos vivenciados pelo compositor.

No que diz respeito ao território brasileiro Marcos Napolitano (2002) argumenta que a música popular no Brasil possui um lugar de privilégio na história sociocultural, tanto em ritmo, quanto em estilos. Assim, elas precisam ser analisadas enquanto expressão dos anseios da sociedade da época. Mas sempre levando em consideração os diferentes tipos de músicas populares, que não se constituem um fim em si mesmo, pois devem ser analisadas e contextualizadas a partir de um contexto histórico, compreendendo a conjuntura cultural na qual foi originada, pois, conforme Napolitano, durante toda construção da cultura musical brasileira no século XX, mesmo com a ausência de conhecimentos técnicos, o ouvinte de forma natural possui dispositivos que ajudavam a dialogar com as letras de música, logo as competências sociais, culturais, os valores, os ambientes socioculturais, influenciavam fortemente na interpretação musical, ou seja, sua cultura histórica, aperfeiçoada durante toda sua vida social, política e racial.

Durante o desenvolvimento, iniciamos o trabalho com a música periférica como metodologia de ensino para, dessa forma, promover a discussão no âmbito social, principalmente em movimentos de reivindicação, como o movimento negro. Nilma Lino Gomes (2007), entende este mecanismo como uma organização das negras e dos negros frente a tal conjuntura, e que se viram empenhados, em busca da valorização da História e da Cultura negra em todos os âmbitos da vida social: principalmente nos espaços políticos e em mecanismos de reivindicações.

O entendimento é que o racismo está arraigado nas estruturas sociais, gerando barreiras para as ocupações de espaços e lugares de privilégio, essa conscientização foi primordial para as articulações futuras de negras e negros. Desse modo, o movimento negro, acredita na mudança geral da sociedade, não apenas no combate ao racismo, mas em relação a todas as desigualdades que estão a ele atreladas.

Essa busca, portanto, perpassa por objetivações educacionais, afinal, implica em desconstruir estereótipos e criar positivamente do ser negro(a), passando pelos consensos sociais e culturais, gerando assim uma reeducação social e cultural nos brasileiros quando se fala em diversidade da sociedade.

Então, para que esse processo acontecesse de modo contínuo, o movimento negro escolheu a Educação como o campo de reflexão “em prol da superação do racismo” (Gomes, 2007, p.24) devido ao fato de ser: um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e as negras brasileiros (Gomes, 2007, p.24).

Ainda sustentada com a ideia da autora a escolha da educação como um campo de aplicação do ideal antirracista, pelo o Movimento Negro, é devido o espaço ser passível de intervenção e de variadas composições social, étnica e cultural, ainda que de forma recorrente sofrer com intervenções conservadoras e capitalistas. Em suma, a educação de forma geral é moldada pelo coletivo e não fixa ao um padrão.

Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escolas educação básica e universidades de ensino superior) quanto às experiências de educação popular, social, de jovens e adultos (EJA), diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora (Gomes, 2007, p.25).

Afirmando assim que as instituições de cunho social, que participam na formação do ser humano, devem, portanto, participar dessa discussão. É aí que podemos entender os movimentos sociais: como o fenômeno do Hip- Hop como componente dos processos educacionais. Ainda que, boa parte do engajamento da militância negra estivesse em torno da educação escolarizada formal, afinal as escolas de fato possuem o papel central de educar e ensinar a diversidade social, cultural e racial da sociedade, é importante considerar que os movimentos negros organizados atuaram em outros espaços, em outras linguagens, como a música.

Então como descreve Katia Abud (2005) ao relacionar História com a vivência cotidiana, é possível gerar novos métodos didáticos e práticos no campo educacional, destaca-se a música que de forma oral pode representar não somente o compositor, mas sim uma raça, uma cultura e até mesmo sociedade.

Assim, por meio da linguagem oral cotidiana, veicula-se um conteúdo que depende da base acústica inscrita nos fonemas e nas entonações, mas não há necessidade de preservação da sonoridade – a fala se torna autônoma enquanto canto e autores e intérpretes mandam recados, criam polêmicas, fazem declarações ou reclamações de amor, comentam o dia a dia, produzem tiradas de humor. Registram, enfim, o que acontece ao redor do sujeito que escreve e interpreta a obra de música. (Abud, 2005, p.313).

Então, ao entender o movimento social que a música do rap representa, enquanto transmissora do pensamento social, é possível ter um sentido melhor de como foi sua representatividade no Brasil e influência na construção da identidade negra. Embora em toda a História do Brasil sejam observadas articulações negras por melhoria de condição e direitos, foi apenas no período da redemocratização que tais mobilizações foram aglutinadas com o fim de fortalecimento do engajamento antirracista.

Inserindo assim em todos os âmbitos a construção de saberes emancipatórios, alcançados através da vivência de uma classe social que está inserida em uma sociedade racializada, a qual se direciona através das dificuldades sociais e econômicas impostas pela sociedade de herança escravista, gerando assim outro pensamento social que a população negra apresenta à sociedade, que mesmo após anos de escravidão e dificuldade enfrentadas, procura reconfigurar o cenário de desigualdades raciais e sociais que ainda existe no Brasil.

As discussões acerca da interlocução entre presente e passado perpassa entre a cultura histórica que os indivíduos obtiveram analisando suas práticas, seus

costumes, doutrinas, seu meio social e, principalmente, suas representações coletivas e individuais de resistência.

Seguindo nesse contexto a autora Maria Auxiliadora Schmidt (2014) entende a cultura histórica como algo que pode ser sentido, a partir de momentos e lugares, ou seja, lembranças e sentimento que os representam: a cultura pode ser considerada então, como um produto histórico; seja de uma determinada época ou período da sociedade, que de modo natural, acaba por produzir sua cultura, tanto histórica política e até mesmo social.

Então nesse sentido a cultura pode ser definida a partir de representações, ou elementos, como: artefatos, signos, símbolos e linguagens, ou aquilo que realize inter-relações, entre sujeitos e meios sociais históricos, de modo que os próprios sujeitos podem produzir a cultura, por exemplo, o grupo Racionais MC's e seu repertório são produtos de uma cultura histórica desenvolvida no cerne da discriminação racial da sociedade brasileira, porém, são também reprodutores de um conhecimento emancipatório que representa essa condição.

Para Jörn Rüsen (1994), a cultura histórica é uma condição de compreensão que nos permite entender a reprodução da história nos espaços públicos e privados da sociedade atual. Desse modo, fica entendido que a cultura histórica aproxima os sujeitos dos embates, principalmente, nos discursos investigativos acadêmicos e escolares, mantendo assim a preservação dos artefatos, tanto artístico e linguístico, isto é, as letras musicais. Portanto:

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

Nesse caminho, a direção da cultura histórica sustentada por Rüsen nos direciona para o caminho da consciência histórica, expondo a realidade condizente que abraça a condição humana do mundo e do próprio ser, sendo assim impossível de não significar algo prático para a vida, oferecendo que:

[...] da consciência histórica há somente um pequeno passo à cultura histórica. Se examina o papel que tem a consciência histórica na vida de uma sociedade, aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica que afeta e influi em quase todas as áreas da práxis da vida humana. Assim, a cultura histórica pode ser definida como a articulação

prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade. Como práxis da consciência tem a ver, fundamentalmente, com a subjetividade humana, como uma atividade da consciência, pela qual a subjetividade humana se realiza na prática, cria-se, por assim dizer. [...] A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do ócio e de outros procedimentos da memória histórica pública. (Rüsen, 1994, p. 4).

Seguindo o pensamento desenvolvido no trabalho, fica evidente, que a utilização da música como metodologia de ensino, abarca características ligadas as vivências obtidas através da cultura histórica dos indivíduos na sociedade, mostrando assim que o cotidiano periférico, fomenta práticas que podem ser transformadas em ações educacionais, devido suas propriedades que representam a sociedade, como um organismo funcional em desenvolvimento

Proposta de intervenção

No processo da investigação empírica, procurei entender a opinião dos estudantes universitários, através das suas narrativas históricas, propriedades da cultura histórica, que visavam identificar perguntas norteadoras para o desenvolvimento do trabalho

Na pesquisa desenvolvida, examinei com a ótica investigativa a cultura histórica que 15 alunos do quarto ano do ensino superior de uma universidade pública.

A investigação foi formalizada em duas etapas: a primeira a escolha da fonte fonográfica, voltada para o sentido que busco atribuir ao estudo, com características específicas de uma sociedade com as estruturas sociais desiguais encontradas na música “A Vida é um Desafio” do grupo Racionais MC's; a segunda, a criação de um instrumento em formato de questionário, com intuito de entender as concepções dos discentes a partir da cultura histórica dos mesmos, concedida a música proposta.

O questionário realizado foi organizado em três perguntas formuladas propositalmente, para análise de problemas sociais no Brasil, com visões diferentes e individuais de cada indivíduo.

A primeira possuía o intuito de compreender a opinião dos pesquisados, a partir da relação entre a vida pessoal e o cenário social apresentado na música, a fim de entender sua realidade social e vivência; a segunda visava analisar a percepção racional sobre o funcionamento das estruturas sociais do Brasil, expondo as características que mais se destacam no cenário nacional em convergência com a

música; a terceira, e mais importante, busca contribuir para o ensino e aprendizagem, a partir da compreensão de futuros professores sobre temas sensíveis e utilização de fontes de origem periférica para aulas a serem ministradas.

Produção das narrativas; elaboração das respostas

A aplicação do questionário foi realizada em um momento oportuno e vago, de uma das aulas programadas no cronograma da universidade, de modo que os discentes realizassem, sem pressão ou desconforto, pois isso significa uma contribuição de uma pesquisa do ensino e aprendizagem. O questionário foi formalizado com as seguintes perguntas:

- 1- A música “a vida é um desafio” representa algum momento da sua vida?
- 2- Quais características sociais você percebe ao ouvir a música “a vida é um desafio”, do grupo Racionais Mc’s?
- 3- Entendendo as características das músicas do Racionais Mc’s, você acredita que elas podem ser usadas nas aulas de história, e por quê?

Após a apresentação das perguntas, cujo objetivo era compreender a opinião dos estudantes que participaram da pesquisa. Apresento aqui algumas das respostas desenvolvidas do qual buscava problematizar a posição dos discentes em relação aos problemas sociais, de modo que relacionavam a sua cultura histórica, com o cenário social brasileiro, enfatizando o seu pensamento enquanto futuros professores.

Nas questões propostas foi possível entender que muitos estudantes não relacionam a música citada em convergência com sua vida, porém os que relacionam deixam claro, características estruturais de desigualdades, raciais, econômicas e sociais, algumas das respostas nos chamam a atenção²⁹:

Perspectiva Racial:

Sim, assim como os 4 (quatro) integrantes do grupou também sou negro e pobre. Escutar A vida é um Desafio é como tomar uma vitamina de colágeno para resistir às mazelas do racismo nos rodeia.
(L.A.).

²⁹ Buscando manter o sigilo sobre as identidades dos estudantes, seus nomes foram suprimidos, ficando somente as iniciais.

Perspectiva Econômica:

Faz-me lembrar da minha infância do bairro em que cresci. Na época, meu padrasto e minha mãe ganhavam o suficiente para a comida, e muitos dos meus amigos da época hoje estão presos ou mortos. As condições materiais os levaram a tomar esse rumo. (G.M.C.).

A música como um todo tem como característica denunciar a dualidade que existe no Brasil capitalista, suas falhas, abusos, violência e desigualdade. Além disso, a música também demonstra a continuidade da subalternização do negro no Brasil. “500 anos de Brasil e o Brasil aqui nada mudou”. (L.A.).

A música mostra os sintomas de uma sociedade decadente, que gera e reproduz o preconceito, a desigualdade, isso pode ser visto pela citação de apontamento como “500 anos de Brasil e o Brasil aqui nada mudou”. (G.A.).

A partir das argumentações apresentadas nas narrativas fica nítida a experiência da cultura histórica dos discentes, assim como Rüsen (2015) a cultura histórica é uma condição de compreensão mental que nos permite entender a reprodução da história nos espaços públicos e privados da sociedade atual, relacionando o presente e o passado.

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

Ou seja, a narrativa dos pesquisados: (L.A.) e (G.A.), demonstra a sua interpretação dos acontecimentos históricos e da música, destacando nas opiniões a alienação do passado com os dias atuais.

Tais apontamentos destacados pelo os discentes pesquisados, nos leva ao caminho mais importante do trabalho, sobre a utilização de músicas periféricas e marginalizadas como alternativa de apoio ao ensino e aprendizagem histórica, de modo que a interpretação e a opinião dos discentes destacam alternativas de como usar e por que:

Sim, composições como Diário de Um Detento e Magico de Oz podem ser usados em aulas de História, sendo associadas aos Direitos Humanos e alguns direitos que são assegurados pela constituição vigente no Brasil. Podem ser feitos os seguintes questionamentos aos alunos- se Constituição

de 1988 assegura direitos básicos aos brasileiros, porque pessoas são desumanizadas nos presídios e semáforos (ruas) do Brasil.(L.A.).

Sim, principalmente em aulas que discutem a música e os efeitos ao longo prazo do sistema escravista e como o sistema capitalista perpetua essa condição que muitos entendem como natural. (M.G.).

Com certeza, elas são relatos crus de uma realidade que a História tradicional muitas vezes ignora, além de que em inúmeras escolas pelo o Brasil existem alunos que se identificaram ou já vivenciaram coisas parecidas. (C.F.).

Ao analisar as características destacadas nas narrativas é possível perceber que elas evidenciam a principal ideia do nosso trabalho em relação à utilização de música periférica, em especial o Rap no processo de ensino e aprendizagem da História.

A partir das ideias de Schmidt (2014) é possível perceber que nas narrativas destacadas, os estudantes que participaram da pesquisa deixam claro a possibilidade de utilizar os pesquisados, para norteamento do conteúdo a ser desenvolvidos pois, a “necessidade de se entender a ideia de aluno como uma invenção histórica e, assim, procurar ver as crianças e jovens como construções históricas, sociais e culturais”.

Assim nos levando por quais motivos e como podem ser usadas, por exemplo para o pesquisado (L.A.) a música pode ser usada para apresentar discussões sobre “Direitos Humanos e Constituição” agora para (M.G.) a música pode apresentar a desigualdade gerada pelo o “sistema escravista e capitalista”, servindo como orientação e questionamento sobre as estruturas sociais do Brasil, agora para o pesquisado (C.F.) utilizar a música é entender que pessoas podem se identificar, com as letras, já que o cenário que a música propõe, não é diferente do habitual brasileiro. Então seguindo esses:

pressupostos decorre a afinidade eletiva da Educação Histórica com o princípio de que a finalidade do ensino de História é a formação da consciência histórica do sujeito criança e sujeito jovem e de que esse sujeito está em relação dinâmica com a cultura histórica da sociedade em que vive. (Schmidt, 2014, p.43-44).

Portanto utilizar a música periférica como instrumento no processo de ensino e aprendizagem da História é entender as dinâmicas sócias, que compunham a estrutura da sociedade, nos levando a uma melhor interação entre os pensamentos individuais e diferentes acerca de determinados temas.

Considerações Finais

Em vista a perseguição constante da cultura periférica, em especial aquelas que desenvolvem o pensamento crítico, que foram perseguidos desde sua origem no território nacional brasileiro, fica nítido a obtenção de um estudo que vai à contramão desse pensamento, com ênfase no Rap, uma das vertentes artísticas do *Hip-Hop*.

Em síntese a pesquisa foi estruturada, com o intuito de afirmar a utilização de músicas tradicionalmente marginalizada e periférica, em locais de ensino e aprendizagem, com o apoio das narrativas históricas de estudantes universitários, devido os estudantes relacionarem a sua cultura histórica, em conjunto com as características expostas na música, possibilitando uma identificação, já que o modo de expressão que a música expõe, ou seja, uma realidade que condiz com vários sujeitos inseridos em uma sociedade capitalista que massacra quaisquer cultura que foge do tradicional, uma vez que possibilita a utilização em sala de aula, contra as estruturas desiguais e discriminatória.

Referencias

ABUD, K. M. **Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história**. Cadernos Cedes, Campinas, v.25, p.309-317,2005.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2017.

NAPOLITANO, M. **História e música**. São Paulo: Autêntica,2002.

YOUTUBE. A vida e um Desafio no youtube: Racionais MC's. A vida é um Desafio. In: **Racionais MC's**. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. Faixa 9. Disponível em: <https://youtu.be/4PNmrGkiXUE?si=klfauGEoOWyvVVZ>. Acesso em: 20 de novembro de 2025

YOUTUBE. Capitulo 4 versículo 3 no youtube: Racionais MC's. Capitulo 4 Versículo 3. In: **Racionais MC's**. São Paulo: Cosa Nostra, 1997. Faixa 3. Disponível em: <https://youtu.be/YLa77FGfkY8?si=lrxrPFTTrFwbYLT0g>. Acesso em: 20 de novembro de 2025

PAHLEN, K. **História universal da música**. 1945.

RÜSEN, J..¿**Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia**. Versão inédita em espanhol traduzida da versão original em alemão disponível em: FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theo; RÜSEN, Jörn (Eds.). *Historische Faszination; Geschichtskultur heute*; Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, p. 3-26.

RÜSEN, J. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da Unb, 2001.

SCHMIDT, M. A. M. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista Nupem**, v. 6, n. 10, p. 31-50, 2014.

“AS AUSÊNCIAS A PARTIR DO EXCESSO DE PRESENCAS”: A NARRATIVA SUPRIMIDA DA ESCRAVIDÃO PARANAENSE

*Geovane Gonçalves de Oliveira³⁰
geovane.g.oliveira2013@gmail.com*

Resumo. O presente texto é um recorte da tese de doutorado intitulada: ENSINO DE HISTÓRIA DO PARANÁ: “AS AUSÊNCIAS A PARTIR DO EXCESSO DE PRESENCAS” realizado na Universidade Federal do Paraná no Programa de Pós-Graduação em Educação, esse trabalho está vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH). Neste recorte será contemplada a discussão sobre as narrativas escondidas e suprimidas acerca da presença de escravizados no Paraná, visto que o pensamento Paranista possui um discurso acerca da força do imigrante Europeu, sobrepondo narrativas acerca dos outros povos e etnias presentes ao estado. Para fomentar essa discussão é feita a análise de livros escritos por autores do movimento Paranista, análise de entrevistas colhidas durante a tese com professoras do 4º ano da rede municipal de Irati que lecionam dentro das escolas, aulas sobre história do Paraná, essas falas foram categorizadas nos seguintes elementos personagens, relações de causalidade, consequências, relações entre presente, passado e futuro e atribuições de significados. Ao final do texto é possível compreender que o excesso de presença das narrativas europeias no imaginário popular do estado sufocou a e tornou ausente as narrativas sobre a escravidão presente no Paraná.

Palavras-chave: Educação Histórica. Narrativa História. Escravidão.

Introdução

O presente trabalho trata-se de um recorte da tese de doutorado “O Ensino de História do Paraná: As ausências a partir do excesso de presenças, realizado na Universidade Federal do Paraná no Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), sob a orientação da Professora Doutora Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt. A tese defendida no ano de 2024 e trabalhou com a ideia acerca do excesso de presença de algumas narrativas, como a imigração europeia no Paraná causam ausências em outras narrativas como por exemplo escravidão, presença indígena entre outros.

Esse trabalho teve ao seu final o estabelecimento de algumas categorias de análise das narrativas coletadas nas escolas, são elas: personagens, relações de causalidade, consequências, relações entre presente, passado e futuro e atribuições de significados. Essas categorias dão a possibilidade de analisar tanto as narrativas

³⁰ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná, PPGE-LAPEDUH.
REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH
Número 31 / julho – dezembro 2025

presentes, quanto as ausentes, percebendo o papel que cada uma ocupa na formação do pensamento histórico dos alunos.

O recorte da tese presente neste artigo faz uma análise do conteúdo ausente acerca da escravidão, essa percepção surgiu durante própria prática docente estabelecida no dia-a-dia, onde em uma roda de conversa com alunos de 7º e 8º anos de uma escola particular no município de Irati-PR, foi percebido que esse tema parece ser muito abstrato para os alunos, quase sempre trabalhado sob uma perspectiva concentrada no Centro-Oeste e Norte do Brasil, fazendo com que os alunos estabeleçam uma ligação onde coloca o Sul, mas especificamente o Paraná como destino dos europeus e não de outros povos como africanos ou até mesmo lar de povos originários.

Quando notou-se essa carência de orientação estabelecida sobre esse conteúdo, uma ligação lógica com a tese defendida e a comprovação por ela gerada de que as professoras pesquisadas trabalhavam esses conteúdos nos 4º Anos da rede municipal e que guiadas por um currículo e materiais que reafirmavam uma lógica Paranista de povoamento, fazendo assim com que os alunos não reconhecessem outras identidades que fugissem da lógica do imigrante europeu. Para entender isso de forma imediata foram buscadas fontes que comprovassem a presença de povos originários da África como construção da identidade de inúmeras pessoas dentro do Paraná.

Este artigo tem como objetivo levantar questões sobre as narrativas mestras, que aparecem em excesso tornaram ausente uma série de outras narrativas, e perguntar: Como a escravidão no Paraná torna-se uma narrativa ausente? Qual é identidade histórica formada por tais narrativas?

Para responder tais perguntas será retomada a metodologia estabelecida na tese que trata-se da análise de conteúdo.

[...] o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado, pois, "os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondente a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve. (Franco, 2005, p. 13).

Essa metodologia se faz mais uma vez necessária neste atual trabalho, uma vez que analisar o conteúdo, é analisar sua mensagem e intencionalidade, entendendo o que está por trás daquilo que é visivelmente demonstrado e aquilo que é intencionalmente omitido. Essa metodologia traz uma completude daquilo que é buscado pelo trabalho, analisando discursos sobre o que deve ou não ser trabalhado em sala de aula, analisar o CREP (Currículo do Estado do Paraná) e os livros.

Essa metodologia aqui se torna uma ferramenta que elucida a narrativa em suas diversas áreas de atuação, seja ela no discurso de professores, no compreender dos alunos, no exigido pelo estado, e também aquilo que é posto dentro dos livros. Com isso é possível criar um panorama amplo de atuação das narrativas mestras, mostrando com de forma direta e indireta elas se sobrepõe sobre outras narrativas, sendo destaque tanto a presença excessiva de alguns conteúdos, como a forma tímida, ou até mesmo deslocada de outros conteúdos.

A ausência no excesso de presença

O trabalho acerca da presença e ausência do conceito substantivo escravidão ainda se encontra em um estado embrionário, como uma continuação lógica da discussão apresentada na tese. Desta forma neste momento é descrito como o caminho foi percorrido e que estradas ainda vem pela frente para a construção dessa nova parte do projeto.

Para iniciar, precisamos primeiro estabelecer alguns princípios determinantes para a análise do conceito substantivo, que é a narrativa histórica e sua função dentro da formação da consciência histórica. Por narrativa histórica entende-se que é:

[...] uma reminiscência de exemplos, que concretiza as relações de vida contemporâneas, e coloca a continuidade como validação destas regras para abranger as diferentes ordens temporais da vida, e confere validade à identidade por meio da generalização do tratamento da experiência do tempo (ou seja uma regra de competência). Essa narração não apresenta alterações na duração e permanece como um fator de ação orientadora, mas abrem para mudanças de âmbitos com diferentes aplicações das mesmas regras de ação. (Rüsen, 2012, p. 45).

Com base no que aponta Rüsen (2012) a narrativa histórica vai se concretizar na experiência que as pessoas tem com o tempo, ela vai entender a permanências e aplicações da narrativa na vida prática. Ela é um sentido orientador, que desenvolve e se manifesta na validação da identidade. A narrativa em suas mais múltiplas formas tem a função de orientar e compreensão histórica.

A História é por essência narrativa, é ela que forma sentido dentro da experiência histórica, pois a narrativa demonstra de forma contundente aquilo que foi experienciado na vida prática e traz pra ela um sentido. Dentro da sala de aula o professor faz essa relação, pois a história transmitida e trabalhada com os alunos é feita através da interpretação das narrativas do tempo passado sob a perspectiva do tempo presente, esse exercício faz com que aquilo que é narrado tenha um significado para a vida prática do aluno.

A ausência das narrativas envolvendo escravidão são um sintoma da chamada narrativa mestra (Anderson, 2017) ela está presente na construção de comunidades imaginadas (Anderson, 1983), por meio de conceitos como mitos fundadores, heróis nacionais para que, dessa forma, a comunidade construída tenha princípios identitários que estejam de acordo com o grupo dominante, no caso do Paraná temos a narrativa dos imigrantes europeus.

Entendendo a importância da narrativa dentro do ensino de história e de forma mais prática, dentro da sala de aula, podemos começar a perceber as influências narrativas dentro da formação de identidade dos alunos. Observe as seguintes falas das professoras pesquisadas na tese quando questionadas sobre quais conteúdos devem ser contemplados na História do Paraná?:

Quadro 1. QUAIS CONTEÚDOS DEVEM SER CONTEMPLADOS NA HISTÓRIA DO PARANÁ? QUAL É O ANO IDEAL PARA TRABALHAR ESSE CONTEÚDO?

Professora 2	<p>Acredito que os conteúdos propostos estão de acordo e podem continuar sendo trabalhados no 4º ano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeiros habitantes (indígenas). • Vinda dos africanos (abordando a escravidão). • Erva-mate, café e madeira. • Imigrantes. • Símbolos do Paraná. • Tropeiros.
Professora 3	<p>No 3º ano do Ensino Fundamental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação do Estado do Paraná. • Símbolos do Paraná. • Principais características da cultura paranaense.
Professora 5	<p>Na minha opinião, deveria se iniciar no 1º ano do Ensino Fundamental, para os alunos conhecerem a formação do território onde moram. Os conteúdos poderiam permanecer os mesmos, porém abrangê-los para mais turmas.</p>
Professora 6	4º ano. Simbologia do Paraná.
Professoras 7	5º ano. Formação do Estado.

É digno de nota como a questão da escravidão surgiu somente em uma resposta destas selecionadas. Isso demonstra os conteúdos e narrativas que essas professoras julgam importantes, baseadas também pelo conteúdo que já trabalham em sala de aula. Essa ausência tem consequências, e ela pode levar os alunos posteriormente a desconhecer esse passado como algo que faz parte do Paraná.

Representando segundo o censo do IBGE a população negra no Paraná é bastante expressiva, possuindo um total de 34,3% do Estado se identificando como preto ou pardo demonstra uma característica que deveria ser relevante dentro da narrativa da formação do estado, porém quando analisamos identidade por exemplo no micro-cosmo de Irati-PR onde foi realizada essa pesquisa, a identidade do povo negro, pardo e indígena é negada, ausente e sufocada. Analise por exemplo o que essas professoras pesquisadas entendem que é ser paranaense:

Quadro 2 O que é ser paranaense?

Professoras	Resposta
Professora 2	O Paranaense é alegre, festeiro, hospitaleiro e “multicultural” (pois é herdeiro de várias etnias). Absorveu o melhor de cada etnia: costumes, folclore música, dança, culinária, religiosidade, crenças, etc.
Professora 4	Individuo ativo, com grande riqueza cultural, hábitos, costumes, que ao longo do caminho busca melhoria na qualidade de vida. Valoriza os vínculos com o passado, suas “tradições”, por exemplo, as festividades.
Professora 6	Um povo que tem costumes, hábitos nas mais diferentes maneiras de expressão. O Paraná constitui uma imensa formação cultural que recebe influência de grupos que vieram de seus países ou Estados por vários motivos, e toda essa miscigenação diz respeito à cultura paranaense.
Professoras 7	Um povo de origem europeia que carrega com orgulho a sua descendência, mantendo suas tradições.
Professora 9	Um povo com uma cultura rica e vasta em vários aspectos, como: culinária, dança, música, arquitetura etc.

OLIVEIRA, Geovane G. (2024)

REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA - REDUH - LAPEDUH

Número 31 / julho – dezembro 2025

Essas respostas já são mais reveladoras acerca da ausência. Podemos destacar neste momento a resposta das professoras 7, onde elas enfatizam a identidade europeia na descendência do paranense, ora, mas e será que desses 34,3 % de paranaenses pretos ou pardos possuem uma identidade europeia? Isso já começa a trazer alguns tons mais complexos acerca do que se identifica como paranaense, pois nota-se de forma muito enfática uma invenção da tradição como aponta Hobsbawn (1997), trazendo como se fosse algo fixo, algo que aquela comunidade utiliza para formar uma comunidade imaginada (Anderson, 2008), o que essas professoras enxergam de Paraná é uma mini-europa paranaense, onde as outras etnias que não são europeias ficam em órbita de uma cultura dominante.

O que será feito a partir dessa breve análise é uma investigação mais aprofundada acerca desse tema, essa ausência e excesso de presença deve ser investigada e propostas que contemplem a comunidade negra como parte também da formação do estado, inúmeros trabalhos trazem a presença negra desde muito tempo no Estado do Paraná, algo que vai contra o movimento Paranista que encabeçado por Romário Martins (1995) e sua obra História do Paraná que trazem indígenas e negros como meros coadjuvantes na história do estado. O que de fato pode ser proposto é ampliar e dar destaque para pesquisas que demonstram a presença de diversos povos, de diversas origens presentes no estado do Paraná, e com isso podemos visualizar uma narrativa mais abrangente, que consiga suprir certas carências que parte da população paranaense tem em relação a sua identidade.

Considerações finais

Com essa discussão é possível entender que ocorre uma lacuna narrativa na construção do Estado do Paraná, esse trabalho, como já mencionado, está em uma fase muito inicial, um caminho mais delineado precisa ser feito. Porém essa percepção de uma necessidade investigativa se mostra muito latente.

Os próximos passos serão dar sequência a investigação nas escolas, com professores e alunos onde algo mais concreto pode ser levantado, aplicando questionários, entrevistas para entender o que os alunos entendem por identidade histórica e como se veem como moradores do estado do Paraná.

A narrativa histórica mestra tem um papel muito importante nessa ausência, criticar, questionar e apontar o problema pode ser o primeiro passo para começar uma mudança, pois resumir toda uma formação do estado apenas com a imigração

européia diminui o impacto de situações como escravidão, presença indígena e até mesmo a formação de vila pelos tropeiros. O Paraná tem uma história muito vasta para ser resumida apenas na imigração de certas etnias europeias.

Referencias:

Artigo

ANDERSON, S. The Stories Nations Tell: Sites of Pedagogy, Historical Consciousness, and National Narratives. **Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation**, v. 40, n. 1, p. 1-38, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, URBAN. Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, 60 (2016): 17-42.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene; MIRALLES, Pedro. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. **Antíteses**, v. 11, n. 22, p. 484-492, 2018.

Capítulo de livro:

PRIORI, Angelo. A história e ofício do historiador. In: PRIORI, Angelo. **Introdução aos estudos históricos**. Maringá: Eduem, 2010, p. 11-20.

Autor de Livro:

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Autores Associados, 2020.

HOBBSAWN, Eric, and Terence Ranger. **A invenção das tradições**. (1997).

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. Prefeitura Municipal de Curitiba, 1995

RÜSEN, Jörn, **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**/Jörn Rüsen, com a colaboração de Ingeträud Rüsen; tradução de Peter Horst Rautmann, Caio Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino – Curitiba: W.A Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn, Consciência histórica como tema da didática da história. **MÉTIS – história & cultura** v. 19, n. 38, p. 16-22, jul./dez. 2020

SCHIMDT, Maria Auxiliadora; SOBNSKI, Adriane de Quadros(orgs.). **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W.A. EDITORES, 2020.

OS SUJEITOS EM PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA³¹

*Marcos da Silva de Oliveira – UFPR³²
marcoscoleraus@hotmail.com*

*Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt - UFPR³³
dolinha08@uol.com.br*

Introdução

A produção do conhecimento no campo da Educação Histórica está fundamentada, principalmente, em pressupostos teóricos-metodológicos provenientes da teoria, filosofia e Didática da História do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen e no diálogo com a pesquisa educacional, sociológica e antropológica (Barca, 2001; Germinari, 2011; Schmidt, 2019; Schmidt; Urban, 2019).

As pesquisas que vem sendo produzidas, abordam um conjunto amplo de temáticas, como por exemplo: a formação do pensamento histórico e da consciência histórica; o ensino de História e a formação de professores; as ideias históricas e de segunda ordem presentes na consciência histórica dos sujeitos em espaço de escolarização; os currículos e manuais didáticos, a práxis etc. (Schmidt; Urban, 2019). As questões e problemáticas de investigação são variadas. No entanto, destaca-se, a preocupação dos pesquisadores com os sujeitos que integram o espaço escolar. O ensino e aprendizagem histórica de crianças, jovens e professores tem sido objeto de estudo de diversas teses e dissertações produzidas no Brasil e no mundo (Oliveira, 2022).

Para Rüsen (2015), é importante que as pesquisas se apoiem na própria natureza do conhecimento histórico, ou seja, na epistemologia da História para elucidar relações acerca do ensino e aprendizagem da História. Além disso, enfatiza que, para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica, os sujeitos precisam estabelecer relações entre a vida prática e a ciência da História. Isso

³¹ Este texto foi originalmente publicado em 2024 no livro Educação histórica [livro eletrônico]: teoria, metodologia e formação de professores. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; OLIVEIRA, Marcos da Silva (orgs).1. ed. Curitiba, PR: Was Edições, 2024. A publicação nesta revista foi autorizada pela editora.

³² Professor de História da SEED-PR; Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR; Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - LAPEDUH.

³³ Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR; Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - LAPEDUH; Bolsista CNPq.

possibilita que o conhecimento histórico tenha sentido e significado aos sujeitos, bem como exerça a função de orientação na vida prática humana (Rüsen, 2012; Schmidt, 2017). Portanto, na perspectiva da Educação Histórica, não é possível pensar o ensino e aprendizagem da História sem pensar os sujeitos envolvidos neste processo. Partindo de tal premissa, o presente trabalho busca analisar como os sujeitos do universo escolar são qualificados em pesquisas no campo da Educação Histórica.

Primeiro, apresenta-se alguns elementos teóricos para pensar os sujeitos no espaço escolar. Posteriormente, analisa-se como as teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, identificam e conceituam os sujeitos em suas pesquisas. Por fim, destaca-se alguns elementos das pesquisas que contribuem para qualificar os sujeitos em espaço de escolarização e as considerações finais.

Elementos teóricos para pensar o sujeito no espaço escolar

As pesquisadoras mexicanas Rockwell e Ezpeleta (2007) argumentam que a escola possui uma história documentada, escrita geralmente a partir do poder estatal, que apresenta sua existência de forma homogênea. Nesta concepção, a escola, tem o papel de transmitir aos sujeitos um conjunto de valores e normas dominantes sem modificações.

A escola é, na teoria tradicional, uma instituição ou um aparelho do Estado. Tanto na versão positivista (Durkheim), como nas versões críticas (Althusser, Bourdieu), sua pertença ao Estado transforma-a automaticamente em representante unívoca da vontade estatal. [...] Na versão positivista, a escola, além de conseguir a inculcação dos valores e normas comuns à sociedade, consegue também a realização dos direitos civis e da justiça social. As versões críticas da escola, baseando-se na própria história documentada, demonstram por sua vez seu caráter reprodutor da ideologia dominante e das relações sociais de produção. Sustentam estas versões, com valorização oposta, o conceito de escola homogeneizante, cuja determinação fundamental é estatal e estrutural. (Rockwell; Ezpeleta, 2007, p. 133- 134).

Pode-se pensar, que apesar das diferenças teóricas significativas entre as perspectivas críticas e positivistas, em ambas, a escola é entendida como um espaço de reprodução das relações sociais de dominação e sua ideologia. Ademais, estas perspectivas de escola, referenciadas apenas na história documentada, oculta o movimento real que faz a escola ganhar concretude e vida. Por isso, é essencial que

os pesquisadores olhem a outra história, isto é, a existência não-documentada, presente, por exemplo, em práticas e interações realizadas por crianças, jovens e professores (Rockwell; Ezpeleta, 2007). Assim, é possível analisar o espaço escolar considerando as situações e as relações/interações dos sujeitos que realizam a história, constroem a escola, ou seja, os sujeitos passam a ter centralidade na análise investigativa.

Neste sentido, como sugerem Rockwell e Ezpeleta, a escola precisa ser entendida como uma construção social, constituída também, por sujeitos. Tal perspectiva não implica negar a presença e o papel do estado e das ideologias dominantes no contexto escolar, pelo contrário, indica que é possível analisar o universo escolar e os sujeitos sob um enfoque, que não se limite exclusivamente à lógica estrutural e estatal.

As reflexões propostas pelas autoras são relevantes, pois evidenciam como as concepções de escola podem influenciar a forma que olhamos os sujeitos no espaço escolar. Se entendemos a escola como uma instituição reprodutora (ou ainda como um aparelho do Estado), o olhar sobre os sujeitos, será em grande medida, perpassado por essa perspectiva. Além disso, a escola sob tal perspectiva, “educa” os sujeitos a partir de uma lógica vertical e hierárquica: os professores são os detentores e disseminadores do conhecimento, enquanto as crianças e os jovens são os receptores passivos desse conhecimento.

Assim, os conteúdos, os elementos culturais, a ideologia e as concepções de conhecimento desejados pelo estado e pela classe dominante são ensinados e adquiridos na escola. Porém, se compreendemos a escola como uma construção social, que reproduz, mas também produz, as análises interpretativas sobre os sujeitos podem se transformar. Nesta perspectiva, os sujeitos passam a ser interpretados não apenas como reprodutores dos conhecimentos autorizados, mas também como produtores de conhecimentos.

Nesta direção, a pesquisadora chilena Edwards (1997) enfatiza a importância de entender o sujeito não como uma tabula rasa ou que é moldado pelo meio sem nenhuma oposição e/ou reelaboração, ou seja, como um ser passivo. De acordo com a autora, sujeito e mundo, constituem-se um ao outro, assim sendo, precisam ser entendidos de forma relacional e em contexto de interdependência. Levando essa premissa para o contexto escolar, pode-se falar que o sujeito não apenas contribui na

constituição dos processos de aprendizagem que se desenrolam no ambiente escolar, mas ao mesmo tempo é constituído por essa participação (Edwards, 1997).

Desta forma, o sujeito em espaço de escolarização precisa ser entendido como um sujeito social (Rockwell; Ezpeleta, 2007). Isso significa, analisá-lo pelo conjunto das relações sociais, observado o carácter histórico e específico das relações que está inserido (Gramsci, 1975). Este parece ser um caminho profícuo para as pesquisas, já que indica possibilidades de abordagens diferentes das que naturalizam e homogeneízam os sujeitos.

Portanto, as concepções de escola se interrelacionam com as concepções de sujeitos, pois não há como analisar os sujeitos separados do contexto que vivem e se relacionam com o outro e com o mundo. Neste particular, é fundamental que as investigações sobre o ensino e aprendizagem da História, olhem os sujeitos não de forma isolada e abstrata, mas sim levando em consideração a sua constituição nas e pelas relações/interações com o outro, com o conhecimento, com os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Percebe-se que as concepções de sujeitos estão de alguma forma relacionadas com as perspectivas teóricas que dialogamos. Ademais, entende-se que o estudo dos sujeitos não pode ser realizado fora de um contexto específico e determinado. Por isso, procura-se analisar como os sujeitos do espaço escolar são identificados e conceituados em teses e dissertações no campo da Educação Histórica.

Os sujeitos em teses e dissertações no campo da Educação Histórica

As pesquisas que tomam como objeto de estudo, o ensino e aprendizagem da História, vêm crescendo consideravelmente no Brasil nas últimas décadas (Germinari, 2011). Schmidt (2020a) enfatiza, que isto pode ser observado pelo aumento de linhas de pesquisa, produções e publicações nesta área. As perspectivas teóricas e metodológicas são diversas. Autores do campo da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia e da História são utilizados, por exemplo, para fundamentar as análises de como se ensina e se aprende História (Germinari, 2011). Neste contexto, encontram-se pesquisas realizadas no campo (ou domínio científico) conhecido como Educação Histórica.

As investigações neste campo, têm procurado trazer os pressupostos da teoria, filosofia e Didática da História de Jörn Rüsen, para elucidar relações sobre o ensino e aprendizagem histórica de crianças, jovens e professores. Para Schmidt (2020a,

p.24), “as dimensões e elementos relacionados com a natureza da ciência da História e suas articulações com a aprendizagem [...] têm sido o objeto e a finalidade das investigações” na Educação Histórica.

Segundo a pesquisadora, observa-se nas pesquisas “uma mudança em direção aos referenciais da ciência da História, em detrimento da priorização de referenciais da psicologia e da pedagogia” (Schmidt, 2020a, p.42). Essa mudança é resultado, de certa forma, das reflexões e contribuições de Rüsen, pois para o pesquisador é essencial que os estudos se apoiem na própria epistemologia da História para analisar os processos de aprendizagem histórica.

Desta forma, existem várias pesquisas que partem desse pressuposto para investigar os sujeitos em espaço de escolarização. Algumas indicam que é necessário olhar o sujeito na aprendizagem histórica e suas relações com a cultura histórica (Rüsen, 2015) e cultura escolar (Forquin, 1993), outras destacam a importância da relação entre a vida prática dos sujeitos e a ciência da História para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica (Schmidt, 2017).

De maneira geral, os estudos evidenciam a importância de analisar os sentidos e significados que os sujeitos atribuem ao conhecimento histórico. A relação dos sujeitos com o conhecimento é, portanto, uma problemática de investigação presente em diversas pesquisas. Neste sentido, pode-se dizer que os sujeitos possuem centralidade nas investigações.

Como destacado anteriormente, o campo da Educação Histórica entende que para analisar o ensino e aprendizagem da História é necessário pensar os sujeitos envolvidos neste processo. Tendo isso em vista, procurou-se investigar como os sujeitos no espaço escolar são identificados e conceituados em pesquisas realizadas no campo da Educação Histórica. Para tanto, optou-se por analisar teses e dissertações defendidas no PPGE/UFPR, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação.

Esta escolha ocorreu por três motivos: 1. O PPGE/UFPR, possui uma quantidade considerável de pesquisas no campo da Educação Histórica; 2. A linha de pesquisa concentra uma produção significativa de investigações realizadas com sujeitos do universo escolar; 3. O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) está ligado ao PPGE/UFPR e reúne pesquisadores que produzem conhecimento no domínio científico da Educação Histórica, com várias pesquisas defendidas na referida linha de pesquisa. Assim, selecionou-se teses e dissertações que estavam no campo

da Educação Histórica e possuíam o sujeito em espaço de escolarização como componente do objeto de investigação e/ou discutiam a concepção deste sujeito. Para inferências e interpretações dos dados empíricos acerca dos sujeitos e como estes são identificados e conceituados, utilizou-se elementos da metodologia de análise de conteúdo (Franco, 2005). No total 21 dissertações e 15 teses foram escolhidas para análise. A partir das inferências iniciais foi possível sistematizar as pesquisas em três categorias: 1. Pesquisas com sujeitos da aprendizagem (13 dissertações e 9 teses); 2. Pesquisas com professores/as (5 dissertações e 3 teses); 3. Pesquisas com diferentes sujeitos do universo escolar (3 dissertações e 3 teses).

Na primeira (quadro 1) foram incluídas todas as investigações que tinham crianças e/ou jovens como principais sujeitos e/ou discutiam a concepção desses sujeitos.

QUADRO 1 - PESQUISAS COM SUJEITOS DA APRENDIZAGEM

TIPO	TÍTULO	AUTOR/A	ANO
Dissertação	Jovens incluídos, consciência histórica e vazios pedagógicos: um estudo de caso	Daniel Hortêncio de Medeiros	2002
Dissertação	O ensino da história e o conceito de nação: elementos da consciência histórica de jovens do ensino médio	Maria Rosa Chaves Künzle	2003
Tese	A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático	Daniel Hortêncio de Medeiros	2005
Dissertação	A música caipira em aulas de história: questões e possibilidades	Edilson Aparecido Chaves	2006
Dissertação	O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio	Marcelo Fronza	2007
Dissertação	O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba – PR	Lilian Costa Castex	2008
Dissertação	Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, rap, didática da história e empatia histórica	Helena Brodbeck do Rosário	2009
Dissertação	Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele: compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu	Alamir Muncio Compagnoni	2009
Tese	A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná	Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd	2009
Tese	A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados	Geyso Dongley Germinari	2010
Dissertação	Educação histórica e religião: aproximações a partir de um estudo da consciência histórica de jovens alunos	Lucas Pydd Nechi	2011

Tese	A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos	Marcelo Fronza	2012
Dissertação	Aprendizagem histórica na educação infantil: possibilidades e perspectivas da educação histórica	Andressa Garcia Pinheiro De Oliveira	2013
Tese	Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular	Luciano de Azambuja	2013
Tese	Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história em filmes	Éder Cristiano de Souza	2014
Tese	A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo	Edilson Aparecido Chaves	2015
Dissertação	Consciência histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do ensino médio em relação à história da cidade de Curitiba	Geraldo Becker	2017
Dissertação	Consciência histórica no ciberespaço: análise de fontes históricas e as mudanças na construção de sentido histórico em estudantes do ensino médio	Antonio Diogo Greff de Freitas	2017
Tese	O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros	Lucas Pydd Nechi	2017
Dissertação	Educação histórica e educação escolar indígena: como as crianças e jovens estudantes da etnia MBYÁ guarani se relacionam com a "história difícil"	Juliane Nascimento das Neves	2018
Dissertação	A história difícil do Brasil: contraponto entre o pensamento histórico, a consciência histórica de jovens quilombolas e os conteúdos curriculares	Cristina Elena Tabora Ribas	2019
Tese	A criança e a relação com o conhecimento: a aprendizagem histórica na educação infantil	Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira	2019

Fonte: Adaptado de Oliveira (2022)

Na segunda (quadro 2), os estudos que tinham o professor como principal sujeito da investigação e/ou discutiam a concepção deste sujeito.

QUADRO 2 - PESQUISAS COM PROFESSORES/AS

TIPO	TÍTULO	AUTOR/A	ANO
Dissertação	A experiência de professores com ideias históricas: o caso do "Grupo Araucária"	Henrique Rodolfo Theobald	2007
Dissertação	Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de história	André Luiz Batista da Silva	2011
Dissertação	A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores	Thiago Augusto Divardim de Oliveira	2012
Tese	A significância do passado para professores de história	Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos	2013

Dissertação	A aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da educação histórica	Claudia Senra Caraméz	2014
Dissertação	A formação histórica e a canção popular: o professor intelectual no exercício de sua função e a relação dialética entre a práxis cultural de alunos e a ciência da história	Thiago de Carvalho Miranda	2015
Tese	Formação de professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento	Adriane de Quadros Sobanski	2017
Tese	Currículo, cultura histórica e cultura escolar na construção estética da aula	Everton Carlos Crema	2019

Fonte: Adaptado de Oliveira (2022)

Na terceira (quadro 3) as pesquisas realizadas com diferentes sujeitos do espaço escolar, como professor e criança, professor e jovem, jovens e adultos, motorista, pedagogas, cozinheira, funcionário etc.

QUADRO 3 - PESQUISAS COM DIFERENTES SUJEITOS DO UNIVERSO ESCOLAR

TIPO	TÍTULO	AUTOR/A	ANO
Dissertação	Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária – PR	Ivan Furmann	2006
Dissertação	Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a idéia de África	Adriane de Quadros Sobanski	2008
Dissertação	Lembrança, interesse e história substantiva: significados do ensino e aprendizagem da história para os sujeitos da educação de jovens e adultos	Claudia Hickenbick	2009
Tese	De como a didatização separa a aprendizagem histórica de seu objeto: estudo a partir da análise de cadernos escolares	Marlene Terezinha Grendel	2009
Tese	A formação histórica (bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis	Thiago Augusto Divardim de Oliveira	2017
Tese	A juventude frente a história: embates entre as propostas de documentos oficiais para o ensino médio e o significado da história como disciplina escolar	Lidiane Camila Lourençato	2017

Fonte: Adaptado de Oliveira (2022)

Os resultados do processo investigativo foram reveladores e indiciários de que os principais sujeitos das investigações são jovens e crianças. Cabe destacar que, na categoria “sujeitos da aprendizagem”, 17 pesquisas foram realizadas com sujeitos do Ensino Fundamental e Médio, duas com sujeitos da Educação Infantil, duas com sujeitos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e uma com sujeitos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Isso significa um predomínio de pesquisas com os sujeitos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para conceituar estes sujeitos as pesquisas frequentemente utilizaram o termo “jovem/jovens”. Já para os sujeitos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o termo

“criança” foi mais comum. Destaca-se que o termo “aluno” aparece, contudo, em menor proporção.

Observa-se uma tendência das pesquisas em conceituar os sujeitos investigados como jovens estudantes, jovens escolarizados, jovens alunos e crianças pequenas, indicando aproximações e relações não apenas com o espaço escolar, mas também com os contextos da condição juvenil e infantil desses sujeitos. Além disso, as problemáticas de investigação presentes nas teses e dissertações são variadas. No entanto, a questão da aprendizagem histórica dos sujeitos é uma das principais preocupações das pesquisas, como por exemplo: como esses sujeitos se relacionam com o conhecimento histórico e com diferentes linguagens, bem como a formação do pensamento histórico e da consciência histórica.

Na categoria “pesquisas com professores” foram incluídas oito pesquisas. Isso indica que os professores também são objetos de investigação, contudo, se comparado com os sujeitos da aprendizagem, sua presença é menor. Os estudos usaram, principalmente, os conceitos professor/a pesquisador/a e professor/a intelectual, para se referir aos sujeitos investigados. Entre as problemáticas presentes nas pesquisas, pode-se citar: a relação dos/as professores/as com o conhecimento e as tecnologias, a questão da práxis, assim como a formação de professores/as, a construção estética da aula, entre outras.

Por fim, na categoria “pesquisas com diferentes sujeitos do universo escolar”, foram agrupadas teses e dissertações que no processo investigativo se preocuparam com diversos sujeitos do universo escolar. Os objetos de estudo das pesquisas são amplos: o significado do conhecimento histórico para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, as possibilidades de uma relação de ensino e aprendizagem baseada na perspectiva da práxis, a questão da juventude em documentos oficiais e nas ideias dos jovens estudantes, as ideias de alunos e professores sobre cidadania e África, ou ainda, o significado e importância do caderno para se compreender as ideias históricas dos sujeitos, são alguns dos elementos presentes nas investigações. A denominação utilizada para se referir aos sujeitos investigados se baseiam na mesma perspectiva das pesquisas agrupadas nas outras categorias, por exemplo: professor pesquisador, jovens, alunos. Porém, como há pesquisas realizadas com outros sujeitos, como pedagoga, cozinheira, motorista, etc. A conceituação busca relacionar os sujeitos aos contextos do trabalho que estão inseridos.

Cabe enfatizar que, não foram todas as pesquisas agrupadas nas três categorias, que realizaram investigação empírica diretamente com os sujeitos do universo escolar. Porém, as discussões realizadas nestas pesquisas foram fundamentais para entender teoricamente e conceitualmente os sujeitos, por isso foram analisadas.

Contribuições das pesquisas para qualificar os sujeitos do universo escolar

As pesquisas analisadas trazem alguns elementos que contribuem para pensar o sujeito no universo escolar. O primeiro aspecto que se pode elencar é a importância de qualificar os sujeitos investigados.

As pesquisas no campo da Educação Histórica, procuram entender o sujeito não de forma isolada e abstrata, ou ainda, apenas em relação com o espaço escolar, mas em relação com outros aspectos da sociedade. Neste particular, as investigações partem do pressuposto que para compreender os sujeitos e os processos de ensino e aprendizagem histórica é essencial levar em conta, por exemplo, as relações dos sujeitos com as dimensões sócio-históricas, econômicas, políticas e culturais.

Isso é observado em diversas pesquisas analisadas. A título de exemplo, pode-se citar a tese de Germinari (2010) intitulada “A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados”. A pesquisa investigou jovens do primeiro ano do Ensino Médio de escolas públicas estaduais de Curitiba/PR. Um dos objetivos do pesquisador foi entender a relação entre a consciência histórica dos jovens e suas identidades, a partir de elementos sobre a História da cidade de Curitiba. Para tanto, utilizou questionários semiestruturados e realizou um levantamento de diversos dados empíricos acerca dos jovens, como por exemplo: a escolaridade, renda familiar, ou ainda, questões sobre como os jovens percebem a cidade.

A investigação demonstrou a importância de compreender os sujeitos a partir das suas determinações sócio-históricas e na relação com a cultura escolar e cultura juvenil. Por isso, a conceituação utilizada na pesquisa para se referir aos sujeitos investigados é jovens escolarizados, pois parte da premissa de que os processos investigativos devem considerar a maneira e as condições que os jovens vivenciam e experienciam o espaço escolar, mas também a cultura juvenil.

Desta forma, a pesquisa fundamentou-se na perspectiva do estruturismo metodológico e utilizou autores do campo da História e da Sociologia. Esta perspectiva entende o sujeito inserido em uma estrutura social, objetiva e organizada, porém não

totalmente determinado por ela. Isso significa, que o sujeito possui potencialidade de transformar e reelaborar as relações estruturais nas quais está inserido.

Além disso, para analisar a consciência histórica dos jovens, a pesquisa se apoiou principalmente em Rüsen. Uma das conclusões do estudo é que existem contradições e tensões em relação à consciência histórica dos jovens e suas identidades no contexto de pertencimento à cidade de Curitiba, pois a maioria dos jovens apresentaram um olhar positivo da cidade, enquanto apenas alguns destacaram seus problemas. Isto é, a consciência histórica dos sujeitos investigados está atravessada pela presença de identidades individuais (permeada de elementos subjetivos) e identidades coletivas (permeada de elementos sociais) que definiram o pertencimento à cidade (Germinari, 2010).

Nesta mesma direção, Nechi (2017) enfatiza, na tese intitulada “O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros” que o sujeito precisa ser entendido de forma integral e nas relações macro e micro. Para o pesquisador é fundamental analisar o sujeito a partir de uma abordagem ampla, que o considere em todas as suas potencialidades. Desta forma, entende que os conceitos jovem e juventude contribuem para análise dos sujeitos no espaço escolar. Esses conceitos, segundo o pesquisador, são parte de uma concepção sociológica que entende o sujeito em uma perspectiva de totalidade. Assim, ancorado em uma perspectiva estruturista, denomina os sujeitos investigados, de jovens estudantes e/ou jovens ingleses e brasileiros, pois procura situar e localizar os jovens não apenas no contexto escolar, mas também ao contexto sócio-histórico e cultural em que estão inseridos.

Elemento importante, destacado por Nechi, é a subjetividade dos sujeitos e o papel humanizador que a educação pode desempenhar na sociedade. Para o autor nas sociedades em que os sujeitos são separados da relação com o passado, há uma desumanização das relações sociais. Por isso, destaca a necessidade de se levar em consideração em processos de ensino a aprendizagem da História a subjetividade dos sujeitos, uma vez que, as carências de orientação da vida prática dos sujeitos permitem realizar incursões ao passado e atribuir sentido ao presente. Isto é, a história precisa ter sentido e significado aos sujeitos quando se propõe uma educação humanizadora, que procure a superação do ensino tradicional da História.

Outra pesquisa que contribui para pensar o sujeito no espaço escolar é a tese da pesquisadora Lourençato (2017), intitulada “A juventude frente a história: embates

entre as propostas de documentos oficiais para o ensino médio e o significado da história como disciplina escolar”.

A pesquisa procurou analisar, por exemplo, quais os sentidos que os documentos oficiais do Ensino Médio conferem ao conceito de juventude e as relações entre a aprendizagem histórica e juventude (Lourençato, 2017). Uma das conclusões da pesquisa é que os documentos oficiais destacam a necessidade de relacionar o conhecimento histórico aos aspectos e elementos da juventude. No entanto, esses documentos não oferecem suporte para efetivar essa relação, pois não estabelecem relações e diálogos específicos com a teoria da História e a Didática da História. Além disso, os documentos apresentam o conceito de juventude de maneira diversificada, com vários significados. Alguns, indicam uma concepção biológica para definir e situar o que é ser jovem, enquanto outros se aproximam de perspectivas sociológicas. Porém, estes documentos não sistematizam de maneira explícita quais as concepções estão subjacentes aos conceitos (Lourençato, 2017).

Neste sentido, a pesquisadora defende, a importância de qualificar os sujeitos no espaço escolar, tanto em pesquisas quanto em processos de ensino e aprendizagem da História. Também ressalta a relevância das pesquisas considerarem a cultura escolar e a cultura dos próprios sujeitos - no caso específico de seu estudo, a cultura juvenil. Assim, fundamenta sua abordagem em autores do campo da Educação Histórica e dialoga com autores da Sociologia e da História para conceituar os sujeitos investigados de jovens alunos (Lourençato, 2017).

Considerações finais

As pesquisas analisadas indicam diversos elementos para pensar o sujeito no espaço escolar. No entanto, cabe destacar, que a perspectiva relacional entre a cultura dos sujeitos e a cultura escolar, está presente, em grande parte, das pesquisas para conceituar os sujeitos investigados. Isso evidencia, que a categoria cultura possui centralidade no campo da Educação Histórica, pois é vista como um elemento importante para a formação da consciência histórica dos sujeitos, portanto, para aprendizagem histórica.

Segundo Raymond Williams (2011) a cultura precisa ser entendida como um processo de interdependência entre os diversos aspectos da realidade social, bem como em uma perspectiva relacional. Isto é, não é apenas um elemento superestrutural, nem um mero reflexo da infraestrutura. Schmidt (2020b) destaca que:

[...] a cultura não se situa como elemento absolutamente superestrutural, nem pode ser entendida como mero reflexo da infraestrutura, mas necessita ser aprendida no e a partir de processos relacionais. Tal perspectiva conceitual incorpora a cultura numa totalidade, como resultado da condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática. Assim, permite entendê-la como algo vivido de um momento e um lugar, como produto histórico de um determinado período e sociedade e como seleção intencional da história da humanidade. (Schmidt, 2020b, p.66).

Desta forma, para analisar as relações dos sujeitos com a escola, é fundamental que o pesquisador leve em consideração esta categoria. A concepção de cultura numa perspectiva de totalidade, assim como um processo seletivo e de ação humana na vida prática possibilita perceber os sujeitos como produtos desta cultura, mas também como produtores de cultura (Schmidt, 2020b).

Nesta direção, Forquin (1993) enfatiza que, existe uma relação entre a educação e a cultura, seja no sentido amplo ou no domínio escolar.

[...] é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de 'conteúdo' da educação. [...] A ênfase posta sobre a função de conservação e de transmissão culturais da educação não deveria impedirmos de prestar atenção ao fato de que toda educação, em particular toda educação do tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a seres transmitidos às novas gerações. Esta dupla exigência de seleção na cultura e de reelaboração didática faz com que não se possa apegar-se à afirmação geral e abstrata de uma unidade da educação e da cultura: é necessário matizar e especificar, isto é, construir uma verdadeira problemática das relações entre a escola e a cultura. (Forquin, 1993, p.10-14).

Neste sentido, pode-se dizer que a escola seleciona no interior da cultura e reelabora os conteúdos/elementos da cultura que serão destinados e transmitidos nos processos de ensino e aprendizagem da História. Para Forquin (1992), as escolas podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura e denomina esta seleção de currículo.

Assim, as investigações sobre os sujeitos e a aprendizagem histórica, não pode perder de vista, as relações entre a escola e a cultura. Não se pode falar de um sujeito alheio as relações culturais, assim como não se pode compreender a escola sem considerar os contextos culturais. Por isso, são diversas as pesquisas preocupadas,

por exemplo, com a cultura na escola, a cultura da escola, e a cultura escolar (Mafra, 2003).

Portanto, alguns pressupostos orientam a forma que o campo da Educação Histórica entende os sujeitos no universo escolar. O primeiro é que os sujeitos professores/as não podem ser entendidos como apenas reprodutores e transmissores de conhecimento às crianças e jovens. Isto significa, superar a lógica da divisão do trabalho que separou os sujeitos que são autorizados a produzir conhecimento (professores/as das universidades) daqueles a quem é permitido apenas transmitir/reproduzir (professores/as da Educação Básica) (Schmidt, 2017; 2020a). O/a professor/a da escola, precisa ser entendido como um/a professor/a pesquisador/a, um/a professor/a intelectual.

O segundo é que não se pode dissociar a aprendizagem histórica do sujeito (Schmidt, 2017; 2020a). A separação entre o sujeito e aprendizagem histórica, não propicia ao sujeito que o conhecimento histórico tenha sentido e significado. A “dinâmica da aprendizagem não se realiza quando a história é ensinada como algo dado e alheio ao sujeito que aprende” (Schmidt, 2017, p. 75). Desta forma, as crianças e jovens precisam ser entendidos, também construtores de conhecimento e não apenas como sujeitos que apenas absorvem os conhecimentos transmitidos em contexto de escolarização.

Por fim, os sujeitos em espaço de escolarização necessitam estabelecer uma relação entre a vida prática e a ciência da História para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica. Como destaca Schmidt (2020b), nas aulas de história, o elemento central é a formação de sentido por meio da aprendizagem histórica. Isso pressupõem, que a relação dos sujeitos com a ciência da História é elementar, pois possibilita aos sujeitos envolvidos em uma relação de ensino e aprendizagem reconstruírem em sala de aula o processo metódico da produção do conhecimento.

Ressalta-se desse processo de análise das teses e dissertações a problemática dos sujeitos e como estes são qualificados em pesquisas no campo da Educação Histórica. As perspectivas apontadas pelas pesquisas, indicam caminhos para analisar os sujeitos no espaço escolar diferente das concepções que naturalizam e homogeneízam os sujeitos. Os sujeitos nas investigações são identificados e conceituados, levando em consideração as suas relações com a escola, mas também com o contexto sócio-histórico, político, econômico e cultural mais amplo. Isso propicia

olhar o sujeito no espaço escolar não apenas como aluno, estudante, professor, mas como jovem estudante, jovem escolarizado, jovem aluno, criança pequena, professor intelectual, professor pesquisador. O sujeito deixa de ser anônimo e passa a ser analisado em sua concretude a partir uma perspectiva relacional.

Referências

BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**. História, Nº. 2, 2001. p. 13-21

EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola**. Tradução. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Editora Ática, 1997.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2º Edição: Liber Livro Editora, 2005.

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

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GERMINARI, G. Educação Histórica: a construção de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.

GERMINARI, G. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. 2010. 186 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 25/02/2010, Curitiba. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/24209>. Acesso em: 2 mar. 2021.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel**, el materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. México, Juan Pablos, 1975.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. 4ª ed. Instituto Piaget. Lisboa. 2012.

LOURENÇATO, L. C. **A juventude frente a história: embates entre as propostas de documentos oficiais para o ensino médio e o significado da história como disciplina escolar**. 2017. 190 f Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 13/03/2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/47292>. Acesso em: 2 mar. 2021.

MAFRA, L. A. A sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-136.

NECHI, L. P. **O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros**. 2017. 293 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 15/03/2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/46360>. Acesso em: 3 mar. 2021.

OLIVEIRA, M. S. **Concepções de sujeito em pesquisas no campo da educação histórica: estudo de um caso**. 2022. 1 recurso online Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 24/02/2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/76266>. Acesso em: 31 mar. 2024.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**. v. 7, n. 2, p. 131-147, jul/dez, 2007.

RÜSEN, J. Aprendizagem histórica: esboço de uma teoria. In: **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas** / Jörn Rüsen, com a colaboração de Ingelraud Rüsen; tradução de Peter Horst Rautmann. Caio da Costa Pereira, Daniel Martinesehen, Sibeles Paulino - Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, J. **Teoria da História**. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

SCHMIDT, M. A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Inteligere, Revista de História Intelectual**, vol. 3, nº 2, p. 60-76, 2017.

SCHMIDT, M. A. Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica. **Métis: História e Cultura**, v.19, n.38, p.23-47, 2020a.

SCHMIDT, M. A. **Didática reconstrutivista da História**. Curitiba: CRV, 2020b.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. Pesquisas em Educação Histórica – teoria e método no contexto do Programa de Pós-Graduação e do Laboratório de Educação Histórica do PPGE/UFPR. In: HAGEMeyer, R.C.; SÁ, R.A.; GABARDO, C.V. **Diálogos epistemológicos e culturais**. Curitiba: W & A Editores, 2019. p.25-42

WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo**. Tradução, André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

RESENHA

GEVAERD, R. T. F. **Contribuições ao estudo do código disciplinar da História no Brasil**: um estudo a partir da história local. Curitiba, WAS Edições, 2025.

Ana Claudia Urban³⁴
claudia.urban@ufpr.br

O presente livro é parte da trajetória acadêmica e profissional da professora Dr^a Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, especialmente a dissertação de Mestrado, defendida em 2003, pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, intitulada *História do Paraná: construção do código disciplinar e a formação de uma identidade paranaense*, orientada pela Professora Dr^a Maria Auxiliadora Schmidt.

O livro sistematiza importantes discussões envolvendo o conceito de ‘código disciplinar’ construído pelo historiador espanhol Raimundo Cuesta Fernandez (1997,1998) e a interface com a História do Paraná, de forma particular no que diz respeito a forma pela qual a mesma é registrada em “*textos visíveis*” e “*textos invisíveis*” na Rede Municipal de Curitiba.

A obra é dividida em quatro capítulos.

O primeiro intitulado “*História do Paraná: a construção do código disciplinar*”, a autora inicia com as discussões sobre a natureza do código disciplinar, a partir das obras do pesquisador espanhol e traça reflexões que intencionaram identificar e reconstruir como foi se constituindo o ensino da História do Paraná e perceber que relações existem entre esse ensino e a construção de uma identidade paranaense. Vale destacar, neste capítulo, a minuciosa explanação feita acerca dos “*vestígios visíveis no ensino de História do Paraná*”, etapa que que a autora apresenta detalhadamente a forma pela qual a História do Paraná vai se constituindo nos documentos oficiais, sejam eles os chamados ‘regulamentos para a Instrução Pública’, o ‘Regimento interno das escolas públicas do Estado do Paraná’, em ‘livros aprovados’ para o ensino público do Ensino Primário, como também, nos Programas dos Grupos Escolares do Estado do Paraná. Trata-se de um primoroso registro a partir

³⁴ 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. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH).

de *textos visíveis* sobre a forma como professores deveriam tratar a História do Paraná, que segundo a autora, eram indicações metodológicas voltadas tanto ao desenvolvimento do nacionalismo, quanto para o regionalismo, na medida em que sugeria práticas de ensino relativas à cidade e ao Estado, dando ênfase para os fatos, datas e homens notáveis.

O segundo capítulo "*Inventando a tradição: o paranismo chega à escola*", a autora realiza uma análise dos manuais didáticos produzidos no contexto do paranismo e busca identificar em que medida os conteúdos presentes nessas obras podem ser considerados aspectos que apontam para uma história regional. As obras analisadas foram: *História do Paraná*, de Romário Martins, publicada em 1899 e *O Brasil e o Paraná: para uso nas escolas primárias*, publicada em 1903, de Sebastião Paraná. Esta obra, em particular, teve vinte e duas edições (1903-1941) e passou a ser oficialmente adotada pelas escolas paranaenses. As duas obras, que integraram o contexto escolar, podem, segundo a autora, ser considerados elementos constitutivos do código disciplinar da História do Paraná.

O capítulo "O Paranismo e sua expressão no ensino de História", terceiro da obra, a autora explicita a presença do paranismo nas propostas curriculares da Rede Municipal de Curitiba. Para tanto é explicitado o contexto de criação de uma estrutura administrativa que passou a se preocupar com a organização dos espaços escolares. Na sequência a autora registra como as escolas municipais recebiam as orientações pedagógicas, onde a História do Paraná estava presente na proposta de ensino dos Estudos Sociais. Em 1972 as escolas municipais passaram a sistematizar uma organização dos conteúdos a serem ensinados e, os conteúdos de História do Paraná, se mantiveram voltados para o desenvolvimento do nacionalismo com ênfase maior para o desenvolvimento do regionalismo, na perspectiva de construção de uma identidade paranaense.

O capítulo quatro "*Textos visíveis e invisíveis do código disciplinar: a História do Paraná ensinada*" é dedicado a dar voz as professoras da Rede Municipal de Curitiba por meio de atividades realizadas em sala de aula e entrevistas. Esta etapa da pesquisa teve como objetivo identificar a existência de elementos que confirmassem a existência de um código disciplinar da História do Paraná na prática das professoras (*textos invisíveis*). Os relatos das professoras, apontaram, entre outros aspectos, para a importância de trabalhar estes conteúdos, no sentido de que os alunos possam conhecer a história do Estado e o local onde vivem, também ficou evidenciado,

segundo Gevaerd, a forte presença da História como fator de coesão de uma identidade nacional e regional, bem como uma mentalidade paranista (2025, p. 132).

A obra da professora Dr^a Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd é uma importante contribuição para as pesquisas que assumem as discussões sobre a forma como uma disciplina, aqui a História do Paraná, se constituiu no espaço escolar à luz do conceito de código disciplinar. Igualmente é relevante ao assumir o espaço escolar como espaço de experiência onde os sujeitos, sejam estudantes e professores, revelam a sua relação com a História.