



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CESAR LUIS THEIS

**CRIAÇÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO
DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO**

**CHAPECÓ
2021**

CESAR LUIS THEIS

**CRIAÇÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO
DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* de Chapecó, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Richit.

CHAPECÓ
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Theis, Cesar Luis
Criação Audiovisual no Ensino de História no Ensino
Médio / Cesar Luis Theis. -- 2021.
150 f.:il.

Orientadora: Doutora Adriana Richit

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2021.

1. Ensino de História. 2. Criação Audiovisual. 3.
Ensino Médio. 4. Ensino Escolar. 5. Formação de
Professores. I. Richit, Adriana, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

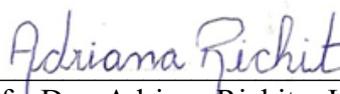
CESAR LUIS THEIS

**CRIAÇÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO
DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO**

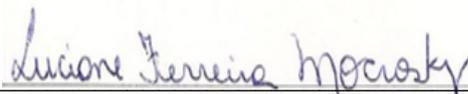
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do título de Mestre em
Educação, defendida em banca examinadora em 23/04/2021.

Aprovado em: 23 / 04 / 2021

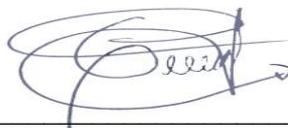
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Adriana Richit – UFFS.
Presidente da banca/orientadora



Profa. Dra. Luciane Ferreira Mocrosky – UTFPR.
Membro titular externo



Prof. Dr. Gerson Wasen Fraga – UFFS.
Membro titular interno



Profa. Dra. Maria Helena B. V. Cordeiro – UFFS.
Membro suplente

Chapecó/SC, 23 de abril de 2021.

AGRADECIMENTOS

Tecer agradecimentos que abarcam a essência dos sentimentos ao tempo das palavras é tarefa intrínseca tanto ao escritor de ofício quanto ao homem comum, enquanto vogais e consoantes se descortinam ao pensamento, as palavras se ofuscam à consciência. Mas as folhas caem, as noites sucedem os dias, ou vice-versa, e o tempo leva as primaveras... tempo este que é contínuo, tic-tac, a ninguém espera ou oportuniza chances e, assim, encomendo este cortejo de agradecimento.

Dedico este trabalho à minha mãe, que, desde quando era criança, não cansou de repetir a frase “estude para ser alguém!” – talvez possa ter errado a dose, mas, com certeza, acertou o remédio – e, agora que sou adulto, ainda se orgulha de minhas exíguas realizações acadêmicas e profissionais.

À gestora escolar Edimara Tremea Pontin, pela confiança e apoio no início desta caminhada e em vários tempos da carreira profissional na docência escolar, na qual esteve presente positivamente, atuando além das obrigações de gestora escolar, mas como amiga e orientadora. À colega professora Ma. Marcia Barbara Bini, a quem com afável desenvoltura sempre pude contar para dialogar sobre as incontáveis inquietações da profissão docente.

À professora Dra. Noeli Gemelli Reali, que no percurso de performance da investigação, acendeu a luz deleuziana, que desvelou um universo de significados e possibilidades para o cinema no contexto do ensino escolar de História.

Sendo preciso estender este reconhecimento aos(as) professores(as) e colegas do Mestrado em Educação, que cabe sobrelevar a professora Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro, pela atenção dispendida às repetidas conversas além do horário de aula, como avultar o mérito dos(as) colegas, dispostos em ordem alfabética, Ana Paula Tomasi, Fabio Silva de Oliveira, Grazielle Garbin Moreira da Silva e Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira, com os quais tive a oportunidade de trilhar o caminho da formação acadêmica no Mestrado em Educação.

E, por último, mas não menos benemérita, à professora orientadora Dra. Adriana Richit, que com singular maestria afetiva e intelectual soube nutrir a centelha de pesquisador e a orientação encorajadora a trilhar o caminho; a afável diligência expressa pelo olhar... que resguarda a antiga arte de ensinar, de quem escuta e faz as palavras inspirar o conhecimento.

Obrigado!

RESUMO

THEIS, C. L. **Criação Audiovisual no Ensino de História para o Ensino Médio**. 2021. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, SC, 2021.

O ensino escolar de História do sistema público brasileiro suscita discussões, assim como o espaço da disciplina no currículo escolar. A intensificação de reflexões sobre o ensino escolar de História é expressiva, tanto no âmbito do ensino superior quanto fundamental, naquele proveniente das pesquisas em educação e neste de experiências empírico-profissionais realizadas por professores(as). Nesta arena, a escola se caracteriza pela sobreposição de gerações, onde ocorre a confluência de obrigações e expectativas acerca do ensino e da aprendizagem que habitam professores(as) e estudantes. A presente pesquisa partiu da problemática “Qual a potencialidade da criação audiovisual no ensino escolar de História de adolescentes do Ensino Médio?” e, através da investigação de natureza qualitativa empírica-analítica, dedicou-se a realizar a atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História, abordando a temática da Revolução Industrial e seus desdobramentos, com estudantes do 2º ano do Ensino Médio, orientada pela criação de curtas-metragens. A abordagem estabelecida foi articulada com base na “Teoria da História” do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen e nas contribuições do filósofo francês Gilles Deleuze sobre o ato criador, prospectadas na palestra “O Ato de Criação”, de 1987. Os dados empíricos foram obtidos a partir de quatro instrumentos: roteiro, curtas-metragens, diário de aprendizagem e questionário. O processo de constituição de dados empíricos foi adaptado à dinâmica do modelo de ensino escolar remoto, em face à pandemia de COVID-19 e às medidas de distanciamento social adotadas na rede estadual de educação de Santa Catarina. A análise e interpretação dos dados foi orientada pelo método indiciário (microanálise), postulada com base no Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg, estruturada em três categorias: Aproximação, Apropriação e Perspectivação, que compreendem respectivamente a dimensão disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar da ciência História. Os resultados apontam os seguintes dados: a categoria *Aproximação* evidencia a autonomia, negociações e a cooperação na pesquisa histórica; na categoria *Apropriação*, aspectos das habilidades e competência histórica dos(as) adolescentes 2º ano do Ensino Médio são mobilizadas pelo ato de criação da narrativa histórica-cinematográfica autoral; a categoria *Perspectivação* apresenta elementos da socialização reflexiva-dialógica e autoavaliação no âmbito da criação da narrativa histórica-cinematográfica autoral. A conclusão é de que há potencialidade na criação de narrativas histórica-cinematográficas autorais no ensino escolar de História a partir da Teoria da História de Jörn Rüsen, tendo a ação historiográfica autoral como norteadora da didática.

Palavras-chave: História. Ensino Escolar. Ensino Médio. Criação Audiovisual.

ABSTRACT

THEIS, C. L. Audiovisual Creation in History Teaching in the High School. 2021. 150f. Dissertation (Master in Education). Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2021.

History school teaching in the Brazilian public system raises discussions, as does the space of the discipline in the school curriculum. The reflections intensification on school history teaching is expressive, both in the sphere of higher and fundamental education, arising, in that, from research in education, and in this one from empirical-professional experiences carried out by teachers. In this arena, the school stands out for the overlapping of generations, where there is a confluence of obligations and expectations regarding teaching and learning that inhabit teachers and students. This research started from the issue "What is the potential of audiovisual creation in the school history teaching of high school adolescents?" and, through an empirical-analytical qualitative investigation, it was dedicated to carrying out the activity of historical-didactic intercession in History teaching, addressing the theme of Industrial Revolution and its consequences, with 2nd year of High School students, oriented for the creation of short films. The established approach was articulated based on the "Theory of Historiography" of the German historian and philosopher Jörn Rüsen, and also on the contributions of the French philosopher Gilles Deleuze on the creative act, prospected in the lecture "The Act of Creation", in 1987. Empirical data were obtained from four instruments: script, short films, learning diary and questionnaire. The process of constituting empirical data was adapted to the dynamics of the remote school education model, given the COVID-19 pandemic and the measures of social distancing adopted in the state education system in Santa Catarina. Data analysis and interpretation was guided by the evidential method (microanalysis), postulated based on Carlo Ginzburg's Indicative Paradigm, structured into three categories: Approximation, Appropriation and Perspectivation, which comprise, respectively, the disciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary dimensions of the History science. The results point to the following data: the *Approximation* category shows autonomy, negotiations and cooperation in historical research; in the *Appropriation* category, aspects of the abilities and historical competence of adolescents in the 2nd year of high school are mobilized by the act of creating the authorial historical-cinematic narrative; the *Perspectivation* category presents elements of reflexive-dialogical socialization and self-assessment in the context of the creation of the authorial historical-cinematic narrative. It is concluded that there is potential in authorial historical-cinematic narratives creation in history school teaching based on Jörn Rüsen's Theory of Historiography, with the authorial historiographical action as a guide for didactics.

Keywords: History. School Teaching. High School. Audiovisual Creation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Diagrama das etapas da atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História	46
Gráfico 1 - Práticas dos Estudantes do 2º ano do Ensino Médio na Internet	74
Gráfico 2 - Percepção dos(as) Estudantes 2º ano sobre a Confiabilidade das Mídias	76
Figura 2 - Matriz do Pensamento Histórico de Rüsen	109
Figura 3 - Audiovisual no Ensino Escolar de História	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo Descritores, Teses, Dissertações e Artigos no Campo Científico	56
Tabela 2 – Teses selecionadas pela base de dados da plataforma BDTD	57
Tabela 3 – Dissertações selecionadas pela base de dados da plataforma BDTD	57
Tabela 4 – Artigos selecionados pela base de dados da plataforma SciELO	58
Tabela 5 – Percepções dos Estudantes do 2º ano sobre o Conhecimento Histórico	70
Tabela 6 – Percepções dos Estudantes do 2º ano sobre as Atividades Escolares	71
Tabela 7 – Organização dos Grupos na Atividade de Interação Histórico-Didática	79
Tabela 8 – Dificuldades Relatadas pelos(as) Estudantes 2º ano na Atividade	82
Tabela 9 – Atuação Pessoal na Atividade de Interação Histórico-Didática	86
Tabela 10 – Roteiro Curta-metragem Grupo-1	91
Tabela 11 – Roteiro Curta-metragem Grupo-2	93
Tabela 12 – Roteiro Curta-metragem Grupo-3	96
Tabela 13 – Roteiro Curta-metragem Grupo-4	97
Tabela 14 – Autoavaliação dos Estudantes do 2º ano do Ensino Médio	106

LISTA DE SIGLAS

ADR	Agência de Desenvolvimento Regional.
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
EB	Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
EM	Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica.
IA	Inteligência Artificial.
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.
PNE	Plano Nacional de Educação.
SCIELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online.
SED	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul.
UFPR	Universidade Federal do Paraná.
UnB	Universidade de Brasília.
UNESP	Universidade Estadual Paulista.
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina.

LISTA DE APÊNDICES

Termo de Autorização Escolar	128
Termo de Autorização Secretaria de Estado da Educação (SED) de Santa Catarina	129
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	130
Termo de Autorização para Captura e Utilização de Imagem, Voz e Performance	132
Termo de Assentimento (TA)	133
Modelo do Questionário Inicial (on-line)	135
Modelo de Plano de Roteiro (on-line) de Curta-metragem Escolar	136
Modelo de Diário de Aprendizagem (on-line)	140
Modelo do Questionário Final (on-line)	141
Transcrição da Narrativa Histórico-Cinematográfica Autoral do Grupo-1	143
Transcrição da Narrativa Histórico-Cinematográfica Autoral do Grupo-2	145
Transcrição da Narrativa Histórico-Cinematográfica Autoral do Grupo-3	147
Transcrição da Narrativa Histórico-Cinematográfica Autoral do Grupo-4	150

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1 PERFORMANDO A CIÊNCIA HISTÓRIA	18
1.1 ESCOLAS HISTORIOGRÁFICAS	18
1.2 CONCEITOS ADJACENTES	26
2 FAZER DO HISTORIADOR E O ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA	34
2.1 CRIAÇÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO	34
3 ITINERÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO	48
3.1 PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO E O PARADIGMA INDICIÁRIO	48
3.2 CONSTITUINDO O FENÔMENO	56
3.3 ASPECTOS INERENTES AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	59
3.4 ASPECTOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO	62
3.5 CONTEXTO E INSTRUMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DE DADOS	63
3.6 PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	65
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	67
4.1 DESCRIÇÃO DA INTERCESSÃO HISTÓRICO-DIDÁTICA REALIZADA	67
4.2 POTENCIALIDADE DA CRIAÇÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA	70
4.2.1 Aproximação	78
4.2.2 Apropriação	89
4.2.3 Perspectivação	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	127

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A investigação foca a didática do ensino escolar de História, um diálogo-reflexivo sobre a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais no ensino escolar de História para adolescentes do Ensino Médio (EM), vinculados à Educação Básica (EB).

É inerente ao pesquisador, para perspectivar o mundo-vivido e compreender seu tempo histórico. Desta forma, a investigação possui aproximações com minha formação acadêmica e profissional, e a apresento, em paralelo a revisita dos tempos da memória que, pela natureza singular do existir, compõe diferentes identidades ao ser humano, constituindo interesses, paixões e a consciência com que se perspectiva a existência e os fenômenos do mundo-vivido.

Quando concluí o Ensino Médio em Técnico em Contabilidade (2001), ingressei na educação superior pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), onde me graduei em História-Licenciatura (2010); prestei concurso público, ingressando no quadro do magistério estadual catarinense, como professor da disciplina de História (2014), lotado na Escola de Educação Básica Antenor Nascentes, localizada no perímetro urbano do município de Princesa. Posteriormente retornei à universidade e concluí o curso de Informática-Licenciatura (2017), viabilizado pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Prosseguindo na trajetória de formação profissional, realizei, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a pós-graduação em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (2017); e, pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), a pós-graduação em Mídias para a Educação (2018); na sequência, junto à mesma instituição, a pós-graduação em Docência para Educação Profissional (2019).

No segundo semestre de 2018, alcei ao Mestrado em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus de Chapecó, linha de pesquisa Conhecimento e Desenvolvimento nos Processos Pedagógicos, tendo a professora Dra. Adriana Richit como orientadora; nesta etapa, performou-se a investigação para avaliar a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais (curta-metragem) no ensino escolar de História para adolescentes do EM.

A investigação em âmbito pessoal visa responder inquietações emergidas no cotidiano da práxis profissional na docência escolar de História, especificamente no ensino de estudantes do Ensino Médio, visto que a prática no ensino escolar de História torna necessário um portfólio diversificado de abordagens e estratégias didático-pedagógicas.

No âmbito social, a investigação abarca o diálogo-reflexivo sobre a “ação do fazer” do ensino escolar de História para adolescentes, visando avaliar a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais no ensino escolar de História de adolescentes do EM, mediante a mobilização do aporte de ferramentas teórico-metodológicas da matriz disciplinar da ciência História.

Nesta conjectura, a investigação tem o objetivo de avaliar a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais no ensino escolar de História de adolescentes do Ensino Médio, tomando como objetivos específicos (I) evidenciar possibilidades para a criação audiovisual autoral no ensino escolar de História para adolescentes do EM; (II) compreender a dimensão histórico-cognitiva do processo de criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais (curtas-metragens) por adolescentes do 2º ano do EM; (III) estimar, no âmbito da didática do ensino escolar de História de adolescentes do Ensino Médio, como a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais pode ser inserida no desenvolvimento da consciência histórica na perspectiva da Teoria da História de Jörn Rüsen.

A investigação evidencia os seguintes questionamentos: (I) “Como a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais se insere no ensino escolar de História para adolescentes do 2º ano do Ensino Médio?”; (II) “Que negociações ocorrem no processo de criação de curtas-metragens autorais por adolescentes do 2º ano do Ensino Médio?”; (III) “Como a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais dialoga com a didática do ensino escolar de História na perspectiva da matriz disciplinar da Teoria da História Rüseniana?”.

São três as categorias a serem divisadas na investigação: Aproximação, Apropriação e Perspectivação. A categoria Aproximação foca a autonomia do(a) estudante na pesquisa histórica, a capacidade de mobilizar o aporte de ferramentas teórico-metodológicas da História e as negociações entre aprendentes na criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral, sendo estes elementos da dimensão disciplinar de História.

A categoria Apropriação busca evidenciar a competência histórica dos(as) estudantes, relacionando a habilidade de síntese e concatenação de conceitos históricos acerca do evento em investigação, de modo que tal ação possa evoluir ao campo interdisciplinar, ao considerar o posicionamento de diferentes sujeitos históricos.

A categoria Perspectivação foca nos elementos da habilidade de projetar os conceitos apreendidos do processo histórico no mundo-vivido de forma qualificada, compreendendo elementos transdisciplinares que dialogam entre conhecimento histórico e mundo-vivido.

As categorias possuem elementos constituintes da consciência histórica, que possibilita ao ser humano desenvolver sua compreensão acerca da vivência e das relações socioculturais e econômicas no espaço e tempo do mundo-vivido, como assumir sua condição de agente histórico, capaz de influir na realidade desse mundo.

Assumimos como hipótese que a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais, por estudantes do Ensino Médio, constitui-se em itinerário reflexivo e dialógico, capaz de fomentar a autonomia historiográfica que possibilita a produção de conceitos histórico-cognitivos através da movimentação do aporte de ferramentas teórico-metodológicas da História enquanto constitui quadros conceituais. Estes são cooptados ao processo de desenvolvimento da consciência histórica pelos(as) adolescentes do EM. Efetivamos a investigação partindo desta premissa.

Para prover o entrelaçamento dos parâmetros da investigação com a matriz disciplinar da História e as produções especializadas do campo acadêmico-científico, foi realizada a revisão de literatura especializada, mediante o estado do conhecimento da temática. Para tal, nas categorias de teses e dissertações, tomamos como referência as produções da plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, na categoria artigos científicos, a base de produções da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO).

Para sondagem das publicações da temática em investigação, foi estabelecido o recorte temporal de 2016-2019, usando os seguintes descritores: Historiografia e Audiovisual; Historiografia e Cinema; História e Audiovisual; História e Cinema; Escola e Cinema. O estado da arte evidenciou 272 (duzentas e setenta e duas) teses; 633 (seiscentas e trinta e três) dissertações; e 48 (quarenta e oito) artigos científicos, que foram analisados e classificados com relação à relevância ao escopo da investigação; os trabalhos são detalhados no âmbito do Capítulo 3, que expande o Itinerário Teórico-Metodológico da pesquisa.

O *corpus* de produções do estado da arte evidenciou, em relação ao fenômeno em investigação, quase de forma uníssona, experiências sobre o uso/aplicação do cinema no ensino escolar de História, ou seja, a exibição de obras cinematográficas pelos(as) professores(as) como ferramenta de ensino de História. No âmbito das produções acadêmico-científicas do estado da arte ficou inteligível a ausência de estudos sobre a criação audiovisual autoral perspectivada ao ensino escolar de História.

É importante ressaltar que, na execução da investigação, entre abril e dezembro de 2020, vivenciamos o período de pandemia coronavírus (COVID-19), que levou a adoção de medidas de distanciamento social pela Secretaria de Estado da Educação (SED) de Santa Catarina. As medidas culminaram com a suspensão das aulas presenciais e adoção do modelo de ensino

escolar remoto na rede pública catarinense. Desta forma, foi necessário reorganizar a atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História para estudantes do 2º ano do Ensino Médio, adotada para a constituição dos dados empíricos da investigação.

A atividade de intercessão histórico-didática escolar presencial foi reformulada para atender o modelo de ensino remoto, situação que levou a reestruturação da metodologia no que diz respeito aos instrumentos de constituição de dados empíricos da investigação, que passaram a ser pautados no uso de formulários *on-line* (Google *Forms*), visando a segurança dos adolescentes participantes da investigação.

As etapas performadas constituem a dissertação em quatro capítulos, além das considerações iniciais e considerações finais. A presente seção, denominada Considerações Iniciais, apresenta o desenho da pesquisa; o Capítulo 1 aborda o processo de formatação das escolas historiográficas Alemã, Francesa e Inglesa, além dos conceitos adjacentes à ciência História, entre eles estão espaço-tempo, memória, tecnologia e linguagem.

No Capítulo 2, é delineado o fazer do historiador e o ensino escolar de História, perspectivados pela Teoria da História, desenvolvida pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, que caracteriza o ensino histórico-didático da História, sendo o diálogo-reflexivo ampliado à práxis historiográfica instituída no “fazer” do historiador e no “ensino” escolar da disciplina. Na sequência analisamos as possibilidades da criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais no ensino escolar de História por adolescentes do Ensino Médio, visando tecer a trama entre ensino de História e a criação de linguagem cinematográfica, compondo com o “O Ato de Criação” de 1987, do filósofo francês Gilles Deleuze.

O Capítulo 3 descreve o itinerário teórico-metodológico, detalha os parâmetros qualitativos empírico-analíticos da investigação. No âmbito teórico-metodológico, são descritos os seguintes pontos: o estado da arte do fenômeno; o recorte de amostragem; o método e instrumentos de constituição de dados empíricos utilizados na atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História. A referida atividade envolve estudantes do 2º ano do Ensino Médio da escola EEB Antenor Nascentes, da região Oeste de Santa Catarina. Por fim, o capítulo apresenta os pressupostos metodológicos do método indiciário (microanálise), alinhavados ao Paradigma Indiciário, perspectivado pelo historiador italiano Carlo Ginzburg.

O Capítulo 4 compõe a análise e a interpretação dos dados empíricos da investigação, provenientes da atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História na turma do 2º ano do EM. Para a atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História, buscou-se no currículo escolar uma temática capaz de dialogar com a temática do

trabalho que se insere no mundo-vivido dos adolescentes do Ensino Médio, tendo a Revolução Industrial e seus desdobramentos se performando como temática do diálogo-reflexivo. A análise e interpretação dos dados empíricos da atividade de intercessão histórico-didática da investigação foi estruturada em três categorias: Aproximação, Apropriação e Perspectivação. Estas categorias foram constituídas nas dimensões postuladas na Teoria da História Rüseniana, que evidencia a dimensão disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar de perspectiva para a ciência História.

As considerações finais abarcam o problema, hipótese, objetivos e metodologia em paralelo as constatações da investigação, considerando como hipótese a criação audiovisual no ensino escolar de História para adolescentes do Ensino Médio.

O constructo se encerra com os apêndices, parte em que são relacionados os termos e instrumentos de constituição de dados empíricos elaborados pelo pesquisador para a atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História da investigação.

1 PERFORMANDO A CIÊNCIA HISTÓRIA

Neste capítulo, é desenvolvido o percurso histórico de constituição das características de três escolas historiográficas: Alemã, Francesa e Inglesa. Na sequência, são evidenciados conceitos da matriz disciplinar da História, como espaço-tempo, memória, tecnologia e linguagem, que compõem, embora não exclusivamente, os quadros conceituais necessários ao desenvolvimento da literacia da História e que, posteriormente, contribuirão na composição do ensino escolar de História de adolescentes do EM.

1.1 ESCOLAS HISTORIOGRÁFICAS

Para perspectivarmos a gênese, a natureza e o propósito da História, é preciso recorrer ao processo de constituição e obtenção da condição de disciplina especializada/ciência. Neste contexto, é relevante evidenciar as principais escolas historiográficas, que constituem o aporte teórico-metodológico da matriz disciplinar da História.

O ser humano, apoiado pela sua natureza senciente, torna-se sábio no processo evolucionário, passa a refletir sobre sua existência e os fenômenos-objeto do mundo-vivido. Para Ginzburg (1989, p. 152), o homem-caçador foi o “primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos”.

Neste contexto, é plausível diferenciar o conceito de lenda, mito e fato. A lenda é caracterizada pela natureza literária, invenção/ficção, utilizada por povos/tribos primitivas, que através de histórias orais educavam as novas gerações, transmitindo conhecimentos sociais e culturais, como memórias individuais e coletivas. Este comportamento foi característico ao período pré-histórico. Segundo Ginzburg (1989, p. 151), o homem gradativamente

Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. Gerações e gerações de caçadores enriqueceram e transmitiram esse patrimônio cognoscitivo. Na falta de uma documentação verbal para se pôr ao lado das pinturas rupestres e dos artefatos, podemos recorrer às narrativas de fábulas, que do saber daqueles remotos caçadores transmitem-nos às vezes um eco, mesmo que tardio e deformado.

O mito, por sua vez, no pensamento grego mítico-poético, produziu narrativas atemporais que se utilizam de arquétipos e elementos provenientes da dialética da consciência com os fenômenos naturais e sociais do mundo-vivido. Heródoto (485-425 a.C.) personifica o

conceito de mito. No poema “Ilíada”, narra a guerra entre Gregos e Troianos; enquanto na “Odisseia” compõe a série de cantos sobre a viagem de Ulisses de volta a Ilha de Ítaca, após a Guerra de Troia.

Heródoto e Tucídides foram responsáveis pelos registros das guerras Greco-pérsicas, que, embora míticos, fazem referência a fatos e acontecimentos, condição que os diferencia da narrativa ficcional literária das lendas. Como perspectivado por Miguel Spinelli na obra “Filósofos Pré-socráticos: Primeiros Mestres da Filosofia e da Ciência”, no mundo grego, entre os filósofos pré-socráticos surgiram diversas concepções cosmogênicas dedicadas a explicar a origem do universos e do ser humano, temas recorrentes da filosofia da Antiguidade.

Para o professor Antônio Fernandes Nascimento Júnior, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), é na Idade Média que as concepções da filosofia Patrística¹ predominante do século I ao VIII e, posteriormente, da Escolástica², que se tornou hegemônica nos séculos IX ao XV, adotavam a gênese providencialista. Neste sentido, defendiam a existência do destino que expressava a vontade de Deus, conjectura que caracterizou a Europa medieval.

Neste período, o Cristianismo predominou no continente Europeu, com destaque para o teólogo Santo Agostinho (354-430), difusor do pensamento maniqueísta e neoplatônico, que se tornou o expoente da escola Patrística.

Em oposição aos elementos metafísicos do pensamento platônico-cristão, propagado pela teologia e derivado das ideias Iluministas do início do século XIX, surge na França a corrente teórica/filosófica positivista. O Positivismo, criado pelo filósofo e sociólogo francês Auguste Comte (1798-1857), se opõe às perspectivas racionalistas ou idealistas, destituindo abordagens teológicas ou metafísicas em favor do conhecimento de ordem científica.

Surge, então, na França, a escola historiográfica Metódica, baseada na *Revue Historique* (Revista História) de 1876 e no manual intitulado “Introdução aos Estudos Históricos”, produzido por Charles-Vitor Langlois (1863-1929) e Charles Seignobos (1854-1942), publicado em 1898. Este consagrava definitivamente, à História, a autonomia e a condição de ciência, atribuindo-lhe epistemologia objetiva e científica, afastando-a da literatura, da teologia e da especulação filosófica.

Posteriormente, o historiador alemão Leopold Von Ranke (1795-1886) tornou-se o expoente da escola historiográfica Metódica ao fundar a revista *Historisch-Politische*

¹ Filosofia Patrística visava consolidar a Igreja Católica e difundir as ideias do Cristianismo na Europa medieval.

² A filosofia Escolástica buscou a aproximação com os princípios filosóficos gregos da razão, especialmente com os postulados do filósofo Platão. A união da fé cristã e a razão produziria a chamada filosofia platônico-cristã, presente no período da Idade Média da Europa.

Zeitschrift, sendo conhecido como “pai da História moderna” ou “História Científica”. Para Bourdê e Martin (1983, p. 114), Von Ranke encadeou os pressupostos metodológicos da ação do historiador no âmbito da escola Metódica.

1ª regra: incumbe ao historiador não julgar o passado nem instruir os seus contemporâneos, mas simplesmente dar conta do que realmente se passou;

2ª regra: não há nenhuma interdependência entre o sujeito conhecedor - o historiador - e o objeto do conhecimento - o fato histórico. Por hipótese o historiador escapa a qualquer condicionamento social, o que lhe permite ser imparcial na percepção dos acontecimentos;

3ª regra: a história - o conjunto da *res gestae* - existe em si objetivamente; tem mesmo uma dada forma uma estrutura definida, que é diretamente acessível ao conhecimento;

4ª regra: a relação cognitiva é conforme a um modelo mecanicista. O historiador registra o fato histórico de maneira passiva, como o espelho reflete a imagem de um objeto;

5ª regra: a tarefa do historiador consiste em reunir um número suficiente de dados, assente em documentos seguros, a partir destes fatos, e por si só, o registro histórico organiza-se e deixa-se interpretar. Qualquer reflexão teórica é inútil ou até mesmo prejudicial pois introduz elementos de especulação. Segundo Von Ranke, a ciência positiva pode atingir a objetividade e conhecer a verdade da história.

A escola historiográfica Metódica recebeu críticas, especialmente de Émile Durkheim, que fundou, em 1898, a revista *L'Année Sociologique*, publicação que reunia pesquisas sociológicas francesas e críticas à escola Metódica, acusada desdenhosamente de ser historicizante, tendo o próprio Durkheim erroneamente apontado os membros da escola como positivistas. Embora os historiadores metódicos pautassem suas análises nos documentos, não os tomavam como fato. Somente depois do processo de curadoria, validação e análise, estes eram elevados ao status de fato histórico.

Para Reis (1996, p. 14), acerca dos historiadores metódicos da época,

Acreditavam que, se adotassem uma atitude de distanciamento de seu objeto, sem manter relações de interdependência, obteriam um conhecimento histórico objetivo, um reflexo fiel dos fatos do passado, puro de toda distorção subjetiva. O historiador, para eles, narra fatos realmente acontecidos e tal como eles se passaram. Os fatos “narráveis” eram os eventos políticos, administrativos, diplomáticos, religiosos, considerados o centro do processo histórico, dos quais todas as outras atividades eram derivadas, em seu caráter factual: eventos únicos e irrepetíveis. O passado, desvinculado do presente, era a “área do historiador”.

No âmbito da escola historiográfica Metódica na Alemanha, o filósofo Wilhelm Dilthey (1833-1911) estabeleceu as bases na diferenciação de homem e natureza, bem com entre as Ciências Humanas e as Ciências Naturais. Conceituou as Ciências Humanas como “ciências do espírito e da cultura”, defendeu o distanciamento da História das Ciências da Natureza, que eram embasadas apenas em métodos de observação-experimentação.

O *Historismus* (traduzido como “Historicismo” ou “Historismo”), parafraseando Dilthey (2010), levou os historiadores, no âmbito da relação entre História e tempo, a prospectar

a “causalidade histórica” nos fenômenos e na cultura. A causalidade histórica no Historicismo levou à defesa da existência de uma espécie de “marcha” ou “progresso” linear da humanidade.

Assim, a historiografia do século XIX foi marcada pelo domínio da história política, pautada em abordagens das escolas Metódica, Historicista e Positivista, que objetivavam “resgatar” ou “refazer” o passado, alheias à impossibilidade da tarefa e aos aspectos do presente, que levou até o século XX a preterição no âmbito acadêmico de temáticas da História cultural, econômica e social.

O historiador inglês Peter Burke evidencia que na França do século XX, devido à cisão no corpo docente da influente Universidade de Paris-Sorbonne, os historiadores dissidentes Lucien Paul Victor Febvre (1878-1956) e Marc Léopold Benjamin Bloch (1886-1944) fundaram, em 1929, a revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*.

Segundo Burke (1992), a revista foi fundamental para a escola dos Annales, que se proclamava antagônica à escola Metódica. A escola dos Annales nunca chegou a possuir um programa definido ou essência teórica homogênea, podendo ser compreendida como um movimento que passou por diversos desdobramentos em sua existência.

Na conjectura histórica, Burke (1992, p. 13-14) perspectiva os Annales desta forma:

Esse movimento pode ser dividido em três fases. Em sua primeira fase, de 1920 a 1945, caracterizou-se por ser pequeno, radical e subversivo, conduzindo uma guerra de guerrilhas contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos. Depois da Segunda Guerra Mundial, os rebeldes apoderaram-se do establishment histórico. Essa segunda fase do movimento, que mais se aproxima verdadeiramente de uma “escola”, com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a “história serial” das mudanças na longa duração), foi dominada pela presença de Fernand Braudel. Na história do movimento, uma terceira fase se inicia por volta de 1968. É profundamente marcada pela fragmentação. A influência do movimento, especialmente na França, já era tão grande que perdera muito das especificidades anteriores.

No âmbito da escola dos Annales, houve a ampliação e diversificação dos interesses da História, que passou a incorporar fontes diversas, dialogar com outras ciências, aproximar-se do campo econômico e social e incorporar fenômenos de média e longa duração. Sobre a escola dos Annales, pesquisas apontam uma possível transformação a partir de 1989, que seria uma quarta fase dos Annales, quando ocorre a adoção de abordagens baseadas na chamada História Cultural³, com destaque às produções de historiadores como Georges Duby (1919-1996) e Jacques Revel (1942).

Já a escola Inglesa, também chamada de Britânica, incorporou em seu programa/essência o paradigma do Materialismo, dissonante ao contexto multifacetado dos

³ A história cultural (do termo alemão *Kulturgeschichte* ou *Kulturhistorik*) desenvolveu um olhar mais atento para questões das tradições da cultura popular e interpretações culturais da experiência histórica.

Annales. A escola Inglesa se desenvolveu orientada pela produção de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), que postularam o Materialismo Histórico, caracterizando a estrutura sociocultural e econômica a condição de historicidade, ou seja, produto da ação humana, pautada nas relações dialéticas de forças (convergentes/antagônicas) que coexistem no processo histórico.

Marx e Engels (2001, p. 19-20) discorrem sobre as relações dialéticas:

[...] são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.

Com base nas pesquisas de Burke, na segunda metade do século XX, na escola historiográfica Inglesa Marxista, floresceria uma abordagem atenta aos elementos culturais, a perspectiva histórico-cultural. Esta angariou historiadores como Edward Palmer Thompson (1924-1993), John Edward Christopher Hill (1912-2003) e Eric John Ernest Hobsbawm (1917-2012), tendo como principal meio de divulgação a revista inglesa *Past and Present*.

É neste ponto que historiadores da escola Inglesa buscaram adequar o *corpus* teórico-prático do paradigma do Materialismo Histórico à nova dinâmica das relações socioculturais e econômicas do período pós Revolução Industrial⁴, através de uma flexibilização teórica, mas que não abandonou conceitos fundamentais, como “modo de produção” e a existência da luta de classes como motor da História. Estas transformações impulsionaram a chamada história social na escola historiográfica Inglesa Marxista.

No âmbito da escola historiográfica Alemã do século XIX, foi a revista *Historische Zeitschrift* (Revista Histórica), fundada em 1859 por Heinrich von Sybel (1817-1895), a principal interlocutora das concepções historicistas germânicas do período. As publicações da revista acompanharam o contexto histórico alemão no século XIX, marcado pela roupagem nacionalista e protestante, enquanto, no século XX, sofreu influência do nacional-socialismo.

A produção historiográfica germânica dos anos oitocentos e novecentos sofreu a influência historicista postulada por Leopold Von Ranke, que perdurou por duas gerações, sendo a primeira composta, além de Ranke, por Georg Gottfried Gervinus (1805-1871) e Johann Gustav Droysen (1808-1884).

⁴ A Revolução Industrial é tomada como o conjunto de transformações ocorridas entre 1760 e posteriormente no intervalo entre 1820-1840 e seus desdobramentos tecnocientíficos nos séculos seguintes, que abarca desde a invenção do tear mecânico, da máquina a vapor, da transformação das manufaturas em maquinofaturas, do motor à combustão entre outras que se seguirão no âmbito da tecnologia e da comunicação.

A segunda geração da escola historiográfica Alemã inclui historiadores como Georg Waitz (1813-1886), Heinrich von Sybel (1817-1895), Theodor Mommsen (1817-1903), Maximilian Wolfgang Duncker (1811-1886) e Ludwig Häusser (1818-1867). Estas duas gerações de historiadores contribuíram ao aprimoramento da matriz disciplinar da escola historiográfica Alemã através da revista *Historische Zeitschrift*.

Na história da revista, os preceitos historicistas e de cunho político nacionalista somente foram alterados na terceira geração de historiadores da escola historiográfica Alemã. Na terceira fase, foi relevante a contribuição de Karl Lamprecht (1856-1915), com a obra *Deutsche Geschichte* (História Alemã), composta de 13 volumes publicados entre os anos de 1891 e 1908, que utilizou abordagens interdisciplinares, condição que possibilitou a historiografia alemã permear questões de ordem social, ambiental e psicológicas.

Neste contexto, ocorreu a *Methodenstreit* (disputa metodológica), tendo como envolvidos Lamprecht, com a perspectiva de uma abordagem teórico-metodológica interdisciplinar, e Maximilian Karl Emil Weber (1864-1920), defensor do modelo teórico-metodológico historicista desenvolvido por Ranke. Posteriormente, Lamprecht se tornou expoente da historiografia germânica no âmbito da chamada História da Cultura (*Kulturgeschichte*).

Acerca da terceira geração da revista *Historische Zeitschrift*, outros historiadores, como Heinrich von Treitschke (1834-1896), Friedrich Meinecke (1862-1954), Christian Friedrich Georg Wilhelm Oncken (1838-1905), Kurt Wachsmuth (1837-1905), entre outros, contribuíram para a constituição de uma espécie de identidade que caracterizou a escola Alemã de ordem historicista – muitas vezes de modo errôneo caracterizada como positivista.

É na historiografia Alemã contemporânea que historiadores herdeiros das concepções basilares metodistas e historicistas, mas não limitados por estas, desenvolvem novas roupagens metodológicas, visando perspectivar os complexos desafios, relações, interconexões e conflitos que caracterizam a ciência História.

Mas como a Teoria da História rüseniana compreende a ciência História? Para Rüsen (2016, p. 32), ela possui três dimensões, sendo elas:

A dimensão disciplinar da teoria da história contém o saber do que é a história como ciência especializada, isto é, em que ela se distingue, enquanto história, de outros modos de lidar com o passado humano. A questão central aqui é: o que significa ocupar-se da história cientificamente (ou, mais modestamente: profissionalmente). Essa questão é básica, pois para responder a ela importa deixar claro o que é história e o que é “científico”. Em que consiste essa cientificidade, no manejo de um conteúdo preciso, chamado “história”? Ambos, a especificidade da história e o caráter científico do pensamento sobre ela, estão longe de ser claros – pelo contrário, são controversos.

No âmbito da dimensão disciplinar de sua Teoria da História, Rüsen performa a ciência História como maneira de interpretar as rupturas e permanências do passado distinta do mítico ou literário, atribuindo a necessidade de “cientificidade” ao processo de depuração dos fenômenos-objetos do mundo-vivido na produção do conhecimento histórico.

Neste sentido, Rüsen (2016, p. 32-33) amplia sua Teoria da História para dimensão interdisciplinar da ciência História:

Ela articula a disciplina científica “história”, em conjuntos abrangentes, com outras disciplinas científicas, que lidam, de outros modos, com o mesmo objeto do conhecimento ou com campos de conhecimento aparentados. A questão central, aqui, é saber como o manejo científico da história, pela ciência história, se relaciona com outros manejos científicos do passado. Mediante o que se distinguem? Em que consiste sua característica, por assim dizer, individualizante? Que uso pode fazer, para seus objetivos, dos modos de pensar e dos conhecimentos de outras ciências, e com o que pode contribuir para o desempenho cognitivo de outras ciências?

Após estabelecer que o caráter científico é o farol da livre autodeterminação da ciência História, Rüsen aborda a sua coexistência com outras disciplinas especializadas e evidencia espaços de distinção e pontos de negociação entre objetivos e conhecimentos, partindo da premissa de que a ciência História constitui e é constituída de conceitos.

Para arrematar sua ponderação sobre a ciência História, Rüsen (2016, p. 33) analisa a dimensão transdisciplinar que assume a História:

Na dimensão transdisciplinar da teoria da história, lida-se com a conexão do pensamento histórico científico com a vida humana prática. A questão-chave aqui é a seguinte: qual é o papel desempenhado pelo conhecimento histórico produzido pela história, como ciência, na orientação cultural da vida humana? Como a prática científica especializada do manejo da história é articulada com outras práticas de interpretação do homem e de seu mundo? Que papel peculiar, próprio somente a ele, o conhecimento produzido pela história como ciência desempenha na cultura histórica ou, em outras palavras: na “memória histórica” ou na “cultura da memória”?

Neste ponto, Rüsen busca estabelecer, em sua Teoria da História, o “propósito” da ciência História, inquirindo sobre os usos do “produto cognitivo” decorrente do pensamento histórico científico, ou seja, a transcendência do conhecimento histórico na orientação da vida prática e no âmbito da constituição do presente e futuro da humanidade.

Os dimensionamentos da Teoria da História conduzem, conforme o próprio Rüsen (2016, p. 34), a aproximação com a didática da história, visto que esta “se ocupa da cultura histórica, como contexto, e da consciência histórica, como meio do ensino e da aprendizagem histórica”.

Integrante da “nova” escola historiográfica Alemã, Rüsen amplia a perspectiva dinâmica em relação à consciência histórica, que consorcia o conceito de “*Bildung*” (ato/ação

de cultivar-se a si mesmo), e valoriza o “*Geist*” (espírito), enquanto diferencia “*Erklären*” (explicação) de “*Verstehen*” (compreensão).

Neste contexto, Rüsen, adepto as concepções de Droysen (integrante da primeira geração da escola historiográfica Alemã), perspectiva seu conceito de consciência histórica, cooptado ao *corpus* teórico deste constructo.

Conforme Rüsen (2001, p. 57),

A consciência histórica está fundada nesta ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão.

Partindo da abordagem rüseniana, o desenvolvimento da consciência histórica possibilita ao ser humano a condição de historicidade, o pensamento-reflexivo acerca da existência e dos fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido. Permite desconstruir o status quo da realidade e constituir capacidade reflexiva sobre a concatenação passado-presente como equação constituinte da realidade, assim como permite analisar a ação humana como produtora do encadeamento do processo histórico.

Nesta perspectiva, a consciência histórica possibilita a compreensão do encadeamento dos fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido, descortina os vestígios e resquícios históricos tácitos da realidade e constitui, ao ser humano, habilidade para perspectivar a inextinguível relação indivíduo e sociedade.

Se consideramos que o ensino escolar de História deve desenvolver no(a) estudante do Ensino Médio a consciência histórica, no sentido pressuposto pela Teoria da História de Jörn Rüsen, então o “processo constituidor” deve superar práticas limitadas à contemplação ou ao ouvir e repetir, em favor do ato/ação cognitiva de compreensão, de modo a favorecer o protagonismo historiográfico juvenil no processo de ensino escolar de História.

Nesta perspectiva, para analisar o desenvolvimento da consciência histórica pelo(a) estudante do EM, é necessário elucidar alguns conceitos que aparelham os quadros conceituais inseridos na matriz disciplinar da História, sendo espaço-tempo, memória, tecnologia e linguagem concepções fundamentais à compreensão da temática da Revolução Industrial e seus desdobramentos socioeconômicos e culturais.

1.2 CONCEITOS ADJACENTES

A ciência História recebe contribuições de diversos conceitos historicamente constituídos de significados. Para incorporá-los ao *corpus* da investigação, é preciso revisitar suas origens ou as ciências que lhes constituem sentido. Deste modo, tomamos como proposição aferir os conceitos espaço-tempo, memória, tecnologia e linguagem, constantemente utilizados na historiografia.

Para que possamos pensar historicamente sobre a existência e os fenômenos-objetos do passado-presente naturais e sociais do mundo-vivido, é necessária a apropriação do aporte teórico-conceitual utilizado para perspectivá-los no âmbito do tempo. Este tempo, como perspectiva Edgar Morin, constituído de permanências e rupturas, que tem a realidade como resultante, entre diversas possibilidades da concatenação do binômio passado-presente, constitui a realidade do mundo-vivido.

Compreender conceitos como espaço-tempo, memória, tecnologia e linguagem é pressuposto fundamental aos quadros conceituais utilizados pela consciência para realizar análise histórica acerca da relação imbricada entre fenômenos naturais e sociais, alocados na composição passado-presente.

E, então, o que é espaço-tempo? Este conceito fundamental para que possamos perspectivar o mundo-vivido, facilmente perceptível aos sentidos humanos, é complexo e furtivo às abstrações da consciência. Para tentarmos responder esta inquirição, precisaremos recorrer a elementos da amálgama de conhecimentos produzida pela humanidade no campo da Filosofia, Física e da História.

A Filosofia, desde os pensadores pré-socráticos, é marcada por embates, tais como o de Parmênides (com seu ser único) e Heráclito (com seu mundo contínuo), constituindo significações acerca do tempo. O filósofo Kant também teve atenção à questão, parafraseando-o, acrescentou que o tempo não pode existir fora da consciência que o concebe.

O filósofo e matemático Edmund Husserl e, posteriormente, Merleau-Ponty, adeptos da Fenomenologia, empreenderam esforços para desenvolver uma teoria transcendental do tempo, baseada no conceito de “percepção”, almejando caracterizar a assimetria ou unidirecionalidade do tempo, propondo a diferenciação entre o “tempo da consciência” e o “tempo da matéria”.

Na questão do tempo para a consciência, podemos estabelecer a relação da tríade “presente, passado e futuro”, em que a consciência do homo sapiens-sapiens se torna criadora da narrativa que perspectiva os fenômenos-objetos do passado-presente (naturais e sociais) do mundo-vivido a medida da existência.

A narrativa constituída pela consciência é singular, é subscrita à memória, sendo a consciência que atribui a temporalidade. A consciência cria e recria a trama acerca dos fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido, utilizando como pano de fundo o espaço-tempo da micro-temporalidade prospectada na medida da existência do ser humano.

Desta maneira, para a História, o passado não existe simultâneo ao presente. Ele é o que está feito, materializado, e que se tornou inacessível, porém, podendo ser revisitado na memória humana. O passado apenas coexiste com o presente nos registros que compõem a narrativa da memória, composta por resquícios e vestígios que a consciência perspectiva a medida da existência.

A validação do presente pela consciência concerne aos registros da memória do passado. E, então, o emaranhado de fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido assume a condição de memória, narrativa singular do indivíduo composta de resquícios e vestígios da existência. A consciência recria de modo contínuo a narrativa da memória, sempre relativizada à medida da existência. Desta forma, constantemente a memória é ampliada e reeditada em paralelo às ações e às interações individuais no mundo-vivido e no espaço-tempo presente.

Os resquícios e vestígios dos fenômenos e interações conhecidas da consciência são acessíveis na narrativa da memória. Porém, a possibilidade de perspectivar o futuro passa pela imaginação, visto que o futuro, até se constituir presente, é imprevisível. Para Bergson (2006, p. 119), “é o real que se faz possível e não o possível que se torna real”.

A conjectura proposta por Bergson é ampliada na análise de Takayama (2015, p. 30):

Portanto, o que difere a lembrança (que ocorre no sonho) e a percepção (o que ocorre ao estarmos acordados) é, segundo Bergson, justamente a direção assumida: a lembrança remete-nos ao passado, a percepção ao futuro, sendo o presente este “incessante desdobrar-se de si mesmo”, que coincide com o próprio movimento de auto-conservação do passado, sendo a duração, portanto, memória: onde “o passado não é aquilo que deixou de existir, mas o que deixou de ser útil”, e “o presente não é o que existe, mas antes aquilo se faz”.

O desdobramento proposto por Takayama (2015) caracteriza o presente como ação momentânea do fazer do ser; e a percepção de duração do tempo pela consciência decorrente da capacidade desta de (re)memorar os registros que contêm os resquícios e vestígios de interações com o mundo-vivido acumulados no âmbito narrativa da memória.

A consciência ao subscrever a narrativa da memória cria a “condição” de progressividade dos registros das interações individuais com o mundo-vivido, produz a percepção de duração e direcionalidade do tempo e preenche as lacunas entre os registros da narrativa da memória.

Neste contexto, a memória individual não atinge à macro-temporalidade da história ou do cosmos. Esta se constitui como narrativa limitada à micro-temporalidade da existência, a qual, ao constituir a narrativa da memória, atribui particular subjetividade à consciência, perspectivada de acorco com a existência e as interações com o mundo-vivido.

Assim, a narrativa da memória, subscrita continuamente pela consciência, congrega registros das interações no presente ao compêndio de aparecimentos passados, que ao serem incorporados à memória reforçam a percepção de duração e linearidade do tempo.

A percepção do tempo se torna individual/ficcional ao ser relativizada à medida da existência. Enquanto a existência se constitui pela interação com o mundo-vivido, esta produz resquícios e vestígios que constituem a substância dos registros instituídos à narrativa da memória, sendo apenas estes aparecimentos acessíveis à consciência.

Deste modo, recorrendo ao historiador Johann Gustav Droysen, é pela consciência do tempo que estabelecemos a tríade passado, presente e futuro, em que o passado se caracteriza pela narrativa da memória constituída de aparecimentos, que são os registros dos fenômenos naturais e sociais e das interações individuais; enquanto o presente se torna o exato instante da ação, seus resquícios e vestígios são instantaneamente subscritos à trama da memória, concatenados aos registros existentes (lembranças); e, assim, o futuro pode ser projetado no âmbito da imaginação, expectativa gerada nos aparecimentos do passado-presente da memória.

No âmbito das Ciências Exatas, os conceitos de espaço e tempo, embora salvaguardadas especificidades ainda desconhecidas da consciência humana, respondem a regras teorizáveis e, por assim dizer, tornam-se previsíveis em modelos matemáticos hipotéticos dedutivos, a exemplo da Física que explica o movimento de corpos cósmicos.

Na Física Clássica, os estudos de Isaac Newton (1643-1727), pautados no princípio da gravidade⁵, evidenciaram a Teoria da Mecânica Newtoniana, que postulou o espaço e o tempo absolutos. Segundo Newton (2002, p. 45), o tempo é “absoluto, verdadeiro e matemático, por si mesmo e por sua própria natureza, flui uniformemente sem relação com qualquer coisa externa”, sendo esta característica classificada como duração.

Posteriormente, Albert Einstein (1879-1955), com a teoria da relatividade, apontaria para a contrariedade do conceito de espaço e tempo absolutos de Newton, ao confrontar a propagação da gravidade negligenciada pelo antecessor.

⁵ Na teoria newtoniana clássica, a lei da gravitação universal postula que a força da gravidade é diretamente proporcional às massas dos corpos em interação e inversamente proporcional ao quadrado da distância entre estes corpos.

No âmbito da história da Física, verificamos que Einstein questionou a condição de “instantaneidade” da gravidade assumida na mecânica newtoniana, tomando a velocidade da luz no vácuo⁶ como referência, sendo – segundo o conhecimento humano – a maior velocidade possível de ser atingida pela matéria ou pela energia.

Em 1905, na teoria da relatividade especial, Einstein prospectou que a gravidade só poderia se propagar no vácuo do espaço limitada pela velocidade da luz, ou seja, se a luz atinge a velocidade máxima possível no universo, então a gravidade não pode superar a velocidade da luz, nem ser instantânea, como propôs Newton. Este paradoxo deu origem à nova teoria gravitacional para o âmbito espacial.

Atualmente, diversos físicos trabalham para encontrar a teoria de grande unificação, capaz de abarcar as quatro interações fundamentais entre as partículas da matéria, sendo elas as seguintes: gravitacional, eletromagnética, nuclear fraca e nuclear forte. Esta última seria uma espécie de “superforça” que controla as interações fundamentais, de forma que possa ser estendida ao mundo subatômico, o que parece distante no contexto científico.

Se no campo da Filosofia e da Física é complexo determinar o que é o tempo, na História este conceito também possui fronteiras desfocadas. No ocidente, desde as primeiras produções de narrativas historiográficas, houve o predomínio de visões eurocêntricas⁷, criando a marcação tradicional dos períodos históricos: Pré-História, Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea.

Porém, no contexto dos grupos tribais primitivos nômades de caçadores e coletores e nas tribos e civilizações ameríndias, onde predominavam sistemas comunais de produção agrícola, e a posteriori nas sociedades agrárias medievais, o tempo possuía uma percepção social vinculada aos ciclos naturais e à existência do ser humano, atrelada aos ritos da subsistência, possibilitada pelo plantio e colheita.

Na Europa medieval onde predominou o Cristianismo, a preocupação com o tempo assumia um caráter transcendental. O tempo no âmbito psicológico assume a condição dúbia, com sua natureza terrena (para a vida) e sua natureza eterna (para a alma); a segunda acabou por subalternizar a primeira, até a crise do sistema feudal na Europa.

Com o advento da máquina a vapor e da Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, e a nascente Idade Moderna, o conceito de tempo natural não era satisfatório à sistemática do trabalho na fábrica; o tempo mecânico (mensurável pelo relógio) obteve seu protagonismo. As

⁶ A velocidade da luz no vácuo é uma constante universal de 299.792.458 m/s, ou aproximadamente 300.000 km/s, valor estabelecido oficialmente em 1983, pela Conferência Geral de Pesos e Medidas.

⁷ Eurocentrismo é a visão que perspectiva o mundo pelos elementos socioculturais e tecnocientíficos da Europa.

transformações e desdobramentos da Revolução Industrial produziram a diferenciação entre os povos e sociedades em relação ao estágio técnico-científico.

No desdobramento do processo histórico da humanidade, a produção e posse do conhecimento técnico-científico, que aglutina elementos das técnicas de produção e o conhecimento provenientes das descobertas científicas, tornaram-se instrumentos de diferenciação e poder econômico e cultural entre seres humanos e os Estados-nação. A historiografia europeia passou a classificar povos e sociedades pelo estágio técnico-científico.

Desde a Pré-história, quando o ser humano, com seu cérebro fragmentado, utilizou-se de duas pedras para destacar lascas de uma delas e produziu uma lâmina, utilizando-a como ferramenta, dois comportamentos se consolidariam na história humana. O primeiro, caracterizado pelo processo de transmissão do conhecimento por histórias orais ou mesmo, em alguns casos, por pinturas rupestres; o segundo, o uso constante de ferramentas provenientes da amálgama de conhecimento técnico-científico acumulado. Inicialmente, o ser humano adotou a técnica e posteriormente desenvolveu a ciência, ao passo que ocorreram sistematicamente aproximações e fusões entre ambas na história da humanidade.

No âmbito da história humana, a ciência levou à aceleração dos avanços técnico-científicos, que produz uma espécie de “acavalamento” de interfaces tecnológicas dispares, não somente na área da função, mas do pertencimento temporal.

Este acavalamento rompe a percepção de simetria entre o tempo histórico e o estágio de desenvolvimento das interfaces tecnológicas, em decorrência de um curto espaço-tempo congregar interfaces tecnocientíficas em estágios tecnológicos dispares, condição que produz o estranhamento à consciência na relação com o mundo-vivido.

A concepção acerca das interfaces tecnológicas, antes voltadas às demandas da subsistência humana, evoluiu a uma condição abstrata, a qual é despreendida da ética e de propósito utilitarista, sendo uma possível alteração do “fetichismo da mercadoria”, prospectado por Karl Marx, pelo “fetichismo da tecnologia”. Esta perspectiva potencializa consideravelmente a brevidade das interfaces tecnológicas e desencadeia a dinâmica contínua da invenção e reinvenção no âmbito técnico-científico.

Diferente do conhecimento humano individual, limitado pelo nascimento e morte, a amálgama do conhecimento técnico-científico da humanidade é cumulativa. Vivemos no tempo em que as interfaces tecnocientíficas se apresentam naturalizadas, de modo que somente somos capazes de perceber rupturas quando estas causam estranhamento à consciência.

O conhecimento técnico-científico se tornou motor desenvolvimentista da humanidade. As descobertas e invenções aceleram o “futuro” – antes impossível fora da ficção científica. As

expectativas da imaginação se tornam possíveis pela aplicação do conhecimento técnico-científico, no qual talvez a tecnologia assuma a condição de motor da História, em substituição à luta de classes prospectada por Marx.

Neste sentido, é necessária a compreensão de que não é a tecnologia em si capaz de produzir estranhamento, pois ela sempre esteve como plano de fundo na história humana, mas a condição de aceleração que causa o acavalamento em curtos períodos de espaço-tempo de descobertas e invenções, que provoca na consciência o distanciamento entre os aparecimentos da memória individual e as interfaces tecnocientíficas do mundo-vivido.

É impreterível a compreensão de que o conceito de tecnologia abarca uma condição imaterial e que sua existência no mundo-vivido se dá por meio das interfaces tecnocientíficas, ou simplesmente interfaces tecnológicas, a exemplo de smartphones, computadores, máquinas, robôs etc.

A aceleração dos processos de produção, possibilitada pelos conhecimentos técnico-científicos acumulados historicamente, ou mesmo no instante da descoberta, produz interfaces tecnológicas em estágios tecnológicos dispares que se agrupam em curtos períodos históricos, evidenciando as rupturas pelo estranhamento que causam à consciência.

E, ao tencionarmos o conceito de interfaces tecnocientíficas, que remonta a elementos provenientes da Revolução Industrial, este se torna fugidio, pois a Inteligência Artificial (IA) presente em interfaces tecnocientíficas as conduz à condição cibercientífica, atualmente classificadas como disruptivas da Quarta Revolução Industrial.

Conforme Castells (1999, p. 44-45),

Sem dúvida, a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podemos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico.

Assumindo que historicamente a invenção da máquina a vapor acelerou a Revolução Industrial e lançou o ser humano na odisseia (tecno)social da modernidade, pode ser parâmetro para que seus desdobramentos conduzam inevitavelmente a humanidade a uma aventura (ciber)social, uma espécie de (neo)contemporaneidade, provida com inteligências artificiais autônomas provavelmente em vários níveis da sociedade.

Tomando como referência o camponês transformado em operário no espaço-tempo da Revolução Industrial, que foi incapaz de conjecturar as transformações socioculturais provenientes do uso da máquina, os seres humanos do espaço-tempo da tecnossociedade

desconhecem os desdobramentos da utilização em massa de inteligências artificiais e de uma eminente cibersociedade.

Então, quando pensamos historicamente, consideraremos a relação espaço-tempo e seus aparecimentos, os que memoramos de forma individual ou coletiva (como seres ou espécie). Porém, é a condição primeva de mortalidade que nos impele a perspectivar a tríade passado, presente e futuro. Desta forma, nosso existir se torna o “nosso tempo” e, simultaneamente, “nossa existência” o horizonte da espécie humana.

Esta condição exige que para compreender o presente é preciso perspectivar aparecimentos do passado, porém, o passado apenas existe em seus resquícios e vestígios tácitos – servindo de fontes para os historiadores, o equivalente a peças de um quebra cabeça, que podem ser utilizadas para revelar o contexto do passado.

Seja no âmbito da Filosofia, da Física ou da História, o tempo assume diferentes conotações, algo que “flui” da consciência; um produto de representações cognitivas e sociais; algo parametrizado pelo movimento dos elétrons do átomo de césio; ou, ainda, perspectivado nas características comuns ou dispares dos povos e sociedades; ou como um ponto no tecido cósmico. O fato é que precisamos de referências para compor a narrativa do ato/ação de existir no mundo-vivido e no universo e também para a morte.

Assim se concretiza a demanda em constituir parâmetros para alocar a existência individual e coletiva humana em algum ponto do espaço-tempo, caracterizar limitações, irreversibilidades e inacessibilidades decorrentes da nossa mortalidade, ínfima ao ser perspectivada ao tempo do cosmos.

No âmbito da historiografia, o tempo e a tecnologia são conceitos impreteríveis, pois suas significações foram gradativamente apropriadas aos quadros conceituais da matriz disciplinar da História, não sendo possível conceber a matéria-prima, ou seja, os registros da memória individual e coletiva acerca dos fenômenos naturais e sociais do passado sem a compreensão acerca das “permanências” e “rupturas” da história. De modo que não é possível contextualizar permanências e rupturas do passado-presente dissociadas das engrenagens que as constituem, a exemplo das interfaces tecnológicas criadas pelo ser humano.

O aprimoramento das interfaces tecnológicas desenvolvidas após a Revolução Industrial alteraram as relações entre o ser humano e o trabalho; sua popularização associada ao desenvolvimento da internet também transmutou os meios e formas de comunicação humana na contemporaneidade.

O desenvolvimento das competências para que o jovem consiga se inserir no mundo do trabalho está vinculado à Educação Básica, porém, as constantes transformações das demandas

específicas para “operar” com as interfaces tecnológicas da contemporaneidade se tornam desafio ao ensino escolar.

Mesmo que a aproximação do ensino escolar público brasileiro aos avanços tecnocientíficos da contemporaneidade seja improvável a curto e médio prazo, é importante não perdermos do campo da referência das atribuições da Educação Básica as transformações do mundo do trabalho.

No âmbito do entrelaçamento entre o ensino escolar de História e as interfaces tecnológicas, Pedro Demo, na obra *O Porvir - Desafio das Linguagens do Século XXI*, vislumbra a ampliação do uso de “linguagens multimodais”, que integram som, imagem, texto e animação nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesta conjectura, posicionamos a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais (curtas-metragens) no ensino escolar de História para adolescentes do Ensino Médio, para instituir a autonomia e pesquisa historiográfica no ensino escolar da disciplina.

No capítulo seguinte, compomos aproximações no contexto da Teoria da História Rüseniana, sobre o “fazer” do(a) historiador(a) e o “ensino” escolar de História no Ensino Médio; evidencia-se a necessidade de apropriação destes conceitos aos quadros conceituais que subsidiam o desenvolvimento da consciência histórica do(a) estudante.

2 FAZER DO HISTORIADOR E O ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA

Neste capítulo, é realizado o paralelo entre historiografia e ensino escolar de História no âmbito da Teoria da História de Jörn Rüsen, com foco na didática e na criação audiovisual, tendo como parâmetro norteador a obra *O ato de Criação* de 1987, do filósofo Gilles Deleuze.

2.1 CRIAÇÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

Nas últimas décadas, o campo da didática da História tem despertado o interesse de diversos(as) historiadores(as). No âmbito internacional, destacam-se as contribuições de Jörn Rüsen (2001, 2006, 2007, 2010, 2016), além de Johann Gustav Droysen, republicado no Brasil em 2009, e, cronologicamente, o trabalho de Michael J. Oakeshott (2003), Isabel Barca (2004) e Peter Lee (2006).

No proselânio historiográfico nacional, encontramos, cronologicamente, as produções de autores(as) como Maria Auxiliadora Schmidt (2010) e Estevão de Rezende Martins (2010), obras que emanam de instituições como a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade de Brasília (UNB).

O cenário historiográfico brasileiro foi inicialmente pautado na escola historiográfica Francesa devido ao prestígio de seus interlocutores, que produziram vasto compêndio de publicações traduzidas para a Língua Portuguesa. Contudo, alterações do mercado editorial permitiram a emergência de produções ligadas à escola historiográfica Alemã, que circulam especialmente no meio universitário.

Esta mudança do cenário historiográfico nacional teve início com a publicação, a partir da década de oitenta, de obras em português do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, vinculado à Universidade de Witten-Herdecke e com sua produção desenvolvida a partir das concepções de Johann Gustav Droysen.

Contudo, é o próprio Rüsen (2016, p. 25) quem salvaguarda a distinção estrutural entre sua teoria da História e a abordagem proposta por Droysen: “faço a Sistemática (o entendimento do que é história) preceder a Metodologia (o entendimento do que é o método histórico) – diferente de Droysen”. As proposições rüsenianas alçam a historiografia brasileira pela tríade de obras: *Razão Histórica* (2001), *Reconstrução do Passado* (2007) e *História Viva* (2007); e

recentemente pela obra *Teoria da História* (2016), que possui roupagem humanista com forte conotação na relação entre a ciência História e vida prática.

Nesta direção, o passado é perspectivado pela consciência no âmbito da memória individual e coletiva acerca de seus fenômenos naturais e sociais que compõem a substância do passado memorado, individualmente ou como espécie, o que possibilita catalisar percepções sobre e com o tempo. É na consciência que divisamos os registros/aparecimentos da memória e estabelecemos a tríade temporal passado, presente e futuro.

A realidade do mundo-vivido a que atribuímos denominação de presente se constituiu como uma entre as possibilidades do encadeamento das ações humanas; desta forma, o presente detém, mesmo que de forma tácita, a essência do passado.

Nesta conjectura, a abordagem rüseniana aponta que a consciência pode constituir perspectivas historicizantes acerca do mundo-vivido, seja sobre a existência, cultura, política, tecnologia ou sociedade. Para tal, é impreterível a apropriação da substância memoriável dos fenômenos-objetos e quadros conceituais que possibilitam a análise histórica.

Em sua análise sobre as proposições teóricas do historiador e filósofo Michael Joseph Oakeshott acerca da relação entre o “passado prático” e o “passado histórico”, Mello (2003, p. 14), destaca

[...] a incomunicabilidade dos universos do discurso que criou a possibilidade de uma compreensão do passado histórico na sua autonomia relativamente ao passado prático, permitindo o aparecimento do ofício de historiador e as ciências históricas na sua autonomia e especificidade. Passado prático e passado histórico têm, porém, em comum o fato de começarem no presente. O presente de um historiador consiste na sua convivência regular e profissional com os vestígios do passado, ou, como ele preferiria dizer, com suas fontes.

Deste modo, o “fazer” do historiador, expectado na ação de compreender o presente pela decodificação do quebra-cabeças de vestígios e resíduos tácitos do passado, torna necessário constituir a investigação orientada aos quadros conceituais cooptados pelas diversas matrizes disciplinares da ciência História.

Porém, perspectivar o propósito desta ciência é tarefa austera, especialmente devido à sua condição que, como evidenciado anteriormente neste constructo, possui em sua matriz disciplinar diversas escolas historiográficas multiparadigmáticas e com abordagens teórico-metodológicas dispares, por vezes se apresentando convergentes e outras antagônicas.

Tomando a complexidade da trama que envolve assumir um posicionamento acerca da natureza da História, Rüsen (2012, p. 9-10) pontua:

[...] história é a realidade concreta da vida dos homens efetivada no agir; história é a reflexão racional de cada um sobre sua experiência no tempo e do tempo; história é um ramo científico de apreensão, descrição, entendimento e explicação do agir

humano intencional no tempo (uma disciplina); história é o teor articulado da narrativa constante dos livros e outros produtos análogos (um conteúdo); história é a soma de toda a presença humana no tempo e no espaço desde quando não sabemos até quando também não dominamos (um processo).

Em face à existência de escolas multiparadigmáticas na matriz disciplinar da História, podemos erigir a questão: como aferir a condição de ciência da História? Para responder precisamos considerar cinco fatores fundamentais, presentes na Teoria da História proposta por Rüsen (2012, p. 16-17):

- carências de orientação ao longo das mudanças na vida humana;
- perspectivas da interpretação do passado como história;
- métodos da pesquisa;
- formas da apresentação;
- funções da orientação cultural.

Neste sentido, o autor aponta o conjunto de elementos orientadores e normatizantes que atuam de forma semelhante em outras disciplinas especializadas, elevando a História ao patamar de outras ciências, e a afasta de qualquer conotação retórico-literária.

Estes fundamentos, ao atuarem articulados, constituem a condição de disciplina especializada à História. Quando Rüsen (2012) indica a “carência de orientação”, está apontando interdependência e equilíbrio entre interesses de pesquisa dos historiadores e métodos adotados, porém, permanecendo atento ao constante processo de (re)invenção do aporte teórico-metodológico da matriz disciplinar da História.

Ainda segundo o autor, pela “carência de orientação”, são postuladas as “perspectivas de interpretação” e, em decorrência do vínculo indissociável da História com o mundo-vivido, a metamorfose dos interesses constitui a necessidade de olhares investigativo-analíticos diferenciados, o que por sua vez demanda novos “métodos de pesquisa”, assegurando um processo contínuo de produção e revisão do conhecimento histórico.

Conforme Rüsen (2001, p. 37),

Novos interesses podem superar funções vigentes, de forma que o pensamento histórico, sob pena de tornar-se anacrônico, tem de modificar suas perspectivas orientadoras com respeito ao passado. Ele tem de ajustar-se a critérios de sentido novos, que levam a novas representações do que há de especificamente histórico na experiência do passado. Essas novas representações ensejam novas técnicas de pesquisa, de que resultam, por sua vez, novas formas de apresentação, que estariam, assim, em condição de exercer as funções requeridas pelos novos interesses.

Com base nos elementos postulados, as “formas de apresentação” se situam no âmbito da literacia do historiador, que transmuta o produto intelectual da pesquisa à condição de narrativa histórica. Segundo Rüsen (2012, p. 20), “o pensamento histórico é inserido, de forma

regrada, no processo do progresso do conhecimento pela pesquisa”, no qual o conjunto de narrativas históricas forma a amálgama que exerce “orientação cultural” ao viver humano.

A existência de elementos orientadores e normatizantes no âmbito da matriz disciplinar assegura a condição de disciplina especializada à História, que, como evidencia Rüsen (2012), possui natureza investigativa e ferramentas teórico-conceituais que guiam o campo científico, porém nunca se assumem condição determinista, o que possibilita a independência da História como ciência.

Aferida a condição de ciência da História, esta outorga validade ao conhecimento produzido, ou seja, o conhecimento histórico. E, mediante a assunção que a História compõe disciplina do currículo escolar, então, cabe-nos outra postulação inquisidora: como os elementos da Teoria da História rüseniana dialogam com o ensino escolar de História?

É na matriz rüseniana que percebemos a interdependência entre a ciência História e a didática da História. Para Rüsen (2012, p. 16-17), “não faz sentido algum falar de uma relação extrínseca entre ciência da história e didática da história”. E assim o autor perspectiva nos fundamentos da sua Teoria da História a didática da História, evidenciando que a didática precisa transcender a condição instrumentalista.

Segundo Rüsen (2012, p. 20),

- as carências de orientação tornam-se o interesse do conhecimento;
- as perspectivas orientadoras tornam-se o quadro teórico de referência da interpretação histórica;
- as regras de decifração da experiência histórica tornam-se métodos da pesquisa histórica;
- as figuras retóricas da instrução histórica tornam-se formas discursivas e estéticas de apresentação do conhecimento histórico obtido pela pesquisa;
- e a consolidação histórica da própria identidade torna-se especificamente científica ao se inserir, formalmente, no modo discursivo de uma argumentação racional e, materialmente, ao ser determinada pelas grandezas de referência humanidade e nação.

A simbiose entre a ciência e a didática da História (*geschichtsdidaktik*), presente no cerne da Teoria da História rüseniana, evoca a conjectura de ensino “histórico-didático”, que traz subjacente o pressuposto de que o ensino de História ultrapassa o universo da Pedagogia e Psicologia.

Quando perspectivado o ensino escolar de História contemporâneo como parte do processo de desenvolvimento da consciência histórica em adolescentes do Ensino Médio, tomamos o conhecimento histórico como cômputo de uma disciplina especializada, porém o ensino escolar de História precisa se aproximar do aporte teórico-metodológico da ciência História, encaminhamento que se contrapõe à metodologias de ensino lineares, deterministas, contemplativas e factuais, comuns no âmbito do ensino escolar.

A conjuntura de desconexão entre o ensino escolar e a matriz disciplinar da História remonta ao âmbito dos cursos de licenciatura; a didática, que em sua concepção tradicional sobreviveu atrelada à Epistemologia e à Pedagogia, é instituída de forma instrumentalista na formação inicial de professores(as). A dicotomia entre o aporte teórico e a didática do ensino não é exclusiva da formação das licenciaturas em História, visto que se estende a diversas áreas de formação de professores(as), conforme problematiza Richit (2010). Para a autora, os processos de formação inicial e continuada precisam contemplar a articulação entre três dimensões de conhecimentos subjacentes à docência: do conteúdo, da didática e das tecnologias.

Este processo de subalternização da didática no Brasil, segundo Libâneo (2010, p. 81), é de ordem “prescritiva” ou “instrumental”, caracterizado pelo cartesianismo que produz a “separação entre conteúdos/objetivos e métodos e meios” e, desta forma, acaba por constituir uma práxis no ensino escolar que ignora a “articulação entre métodos de ensino e métodos da ciência ensinada”.

Nesta perspectiva, no âmbito da ciência História, o “fazer” historiográfico está na essência do ofício do historiador, como o ato ou ação de “ensino” é o cerne do ofício do professor no ensino escolar de História. E, no âmbito acadêmico, o propósito da didática permaneceu, durante muito tempo, orientado em maneiras de instrumentalizar na formação do(a) professor(a) “técnicas” prescritas para “transmitir” conteúdo aos(as) estudantes. Com isso, sua importância foi relegada à condição subalterna no próprio ensino de História.

Rüsen (2006, p. 8) também sobreleva a natureza instrumentalista assumida pela didática no ensino tradicional de História, limitando-se a uma

[...] abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos.

Contudo, o autor propõe o deslizamento acerca do papel da didática, promovendo-a à condição de ciência da aprendizagem histórica, o que possibilita nova roupagem estruturante, criando condição para a (re)aproximação entre aporte teórico-metodológico da ciência História e a didática no ensino de História. Nesta direção, Rüsen (2012, p. 16) destaca:

A didática da história se situa nessa relação direta com a ciência da história, na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história. No que

segue, entende-se “aprendizado histórico” como o processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da consciência histórica.

Conforme Rüsen (2012, p. 31), “é necessário elaborar o sentido didático da racionalidade metodológica própria à ciência como meio da formação da identidade histórica”, constituindo um processo de ensino “histórico-didático” e desconstruindo paulatinamente as abordagens lineares, deterministas e factuais de caráter conteudista enciclopédico no ensino de História. Neste momento, outra inquirição emerge ao constructo: por que professores(as) devem constituir um ensino histórico-didático escolar de História?

Desconstruir o caráter conteudista enciclopédico do ensino escolar de História implica superar a perspectiva do ensino pautado no conteúdo e em avaliações, pois este processo inibe abordagens metodológicas de ordem qualitativa, que possibilitam a apropriação de quadros conceituais necessários ao desenvolvimento da consciência histórica pelo(a) adolescente do EM.

O modelo conteudista enciclopédico, por sua natureza, intensifica práticas mecanizadas de memorização e repetição, que, por permitirem avaliações individuais produtoras de indicativos quantitativos sobre o(a) adolescente, integram-se com facilidade ao aparato burocrático constituído no modelo cartesiano do EM público brasileiro, o qual espelha concepções da escola enciclopedista francesa do século XIX.

O ensino escolar de História é uma conquista hodierna, que carece de vigilância aos assédios de ordem governamental, provenientes das reviravoltas ideológicas do cenário político, que realiza constantes tentativas para limitar/excluir o ensino de História do currículo escolar do Ensino Médio.

Deste modo, o ensino de História assume a função basilar de constituir, na formação escolar do(a) adolescente, os fundamentos e quadros conceituais da consciência histórica. Ainda, salvaguardadas as devidas especificidades, possui aproximação ao pensamento freiriano, acerca superação da “consciência ingênua” em favor da “consciência crítica”, processo que Rüsen caracteriza pela transmutação da “consciência espontânea” para a “consciência histórica”.

Para Tomelin e Siegel (2007, p. 20), a consciência pode ser expressa como a capacidade humana de “prever e planejar as próprias atividades, de refletir sobre elas no decorrer da ação, e de aferir os resultados, seja com os planos, seja com princípios e ideais teóricos ou práticos”.

Para Rüsen (2001, p. 57), a consciência histórica é orientada pela “ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, relacionar-se com a natureza, com os demais

homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão”.

Posteriormente, Rüsen (2010, p. 57) amplia o conceito de consciência histórica como o coletivo de “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Neste sentido, desenvolver a consciência histórica no âmbito do ensino escolar de História seria tomado como “propósito” no processo de autonomia do(a) adolescente em lidar com os conceitos históricos. Segundo Lee (2001, p. 15), existe uma diferença entre os “conteúdos” históricos e os “conceitos” epistemológicos da História, que deve ser observada no âmbito do ensino escolar da disciplina:

Existem conteúdos substantivos como agricultura, revolução, monarquia, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, na Inglaterra começamos a ter em conta outros tipos de conceitos, também os conceitos de ‘segunda ordem’. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as idéias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem idéias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão se nada se fizer para contrariá-las.

Ao perspectivarmos o ensino escolar de História, tomamos o(a) adolescente como ser competente cognitivamente a operar o aporte teórico-metodológico desta ciência. Significa reconhecê-los capazes de constituir análises sofisticadas e se apropriar de conceitos cognitivo-intelectuais, que possibilitam a consciência de estabelecer (co)relações entre o compêndio individual de registros/aparecimentos da memória proveniente de fenômenos naturais e sociais do passado e da ação no presente e, gradativamente, suplantar sua consciência espontânea em favor da consciência histórica.

Pensar o ensino escolar de História perspectivado por Rüsen ao âmbito escolar direcionado a adolescentes do EM, torna necessária a apropriação do aporte teórico-metodológico que constitui quadros conceituais da matriz disciplinar da ciência História, que possibilita ao(a) adolescente “manusear” cognitivamente registros/aparecimentos da memória sobre os fenômenos naturais e sociais do passado e da ação no presente, no sentido que possa interrogar, interpretar e correlacioná-los no âmbito da ação historiográfica e constituir narrativas históricas.

Nas últimas décadas, com a aproximação do âmbito acadêmico do espaço escolar pelo desenvolvimento da pesquisa em educação, a didática do ensino escolar de História passou a vigorar como campo de investigação e o acesso por parte dos(as) professores(as) aos resultados

destes estudos ao evidenciarem interrelações entre ensino e a aprendizagem produzem modificações nas metodologias aplicadas em sala de aula.

Ao perspectivarmos o ensino histórico-didático escolar de História postulado por Rüsen (2016), assumimos que a dialética possa subverter o pragmatismo da abordagem conteudista enciclopédica, que predomina no Ensino Médio, e, em níveis aceitáveis, aglutinar as expectativas de quem incorre a tarefa de ensinar e a quem cabe o propósito de aprender.

Um ensino histórico-didático escolar, que se propõe constituir a consciência histórica em adolescentes, precisa concatenar de forma dialética a (re)aproximação entre o aporte teórico-metodológico da ciência História e a didática no ensino escolar de História; e prover o avizinhamo da identidade holística profissional do(a) professor(a) com o tirocínio da identidade do(a) adolescente do EM, em sua dimensão histórica, tecnológica, cultural e econômica.

Outra inquietação pode nos interrogar pela sua urgência: como o(a) professor(a) pode articular o ensino histórico-didático escolar no Ensino Médio, visando colaborar no processo desenvolvimento da consciência histórica do(a) adolescente e que ainda seja capaz de abarcar a potencialidade das interfaces tecnocientíficas disponíveis na contemporaneidade? Esta questão é perspectivada no âmbito deste constructo pela incorporação da criação audiovisual no ensino escolar de História para adolescente do EM.

A invenção do cinematógrafo⁹, em 1895, pelos irmãos engenheiros franceses Lumière – Auguste Marie Louis Nicholas Lumière (1862-1954) e Louis Jean Lumière (1864-1948) –, inicialmente pela conjectura da época, marcada pela influência da escola historiográfica positivista somada ao caráter insípido da abrangência da invenção, manteve, aos menos a priori, os historiadores alheios ao surgimento da linguagem cinematográfica.

Contudo, a “ingênua indiferença” inicial dos historiadores à sétima arte foi revista pelas postulações do historiador francês Marc Ferro, integrante da 3ª geração da escola historiográfica dos *Annales*. Ferro passa a teorizar acerca das inter-relações do binômio cinema-história; parafraseando-o, abarca a concepção de que o cinema é a testemunha singular do seu próprio tempo. Esta perspectiva acabaria por consagrar ao cinema a condição de fonte histórica. Assim, Ferro (1992, p. 79) delineou a transmutação da historiografia pelo cinema:

Na verdade, o cinema ainda não era nascido quando a história se constituiu, aperfeiçoou seus métodos, parou de narrar para explicar. A “linguagem” do cinema revela-se ininteligível e, como a dos sonhos, é de interpretação incerta. Mas essa explicação não é satisfatória para quem conhece o infatigável ardor dos historiadores, obcecados por descobrir novos domínios, sua capacidade de fazer falar até troncos de

⁹ O cinematógrafo era uma máquina capaz de filmar e projetar imagens cuja patente, registrada em 1895, pertence aos irmãos Lumière, embora alguns dados históricos apontem que seu inventado foi Léon Bouly no ano de 1892.

árvores, velhos esqueletos, e sua aptidão para considerar como essencial àquilo que até então julgavam desinteressante.

Assim, as produções cinematográficas passaram a ser tomadas como testemunhos ou fontes pela historiografia; em contrapartida, no âmbito escolar, pautado pelo modelo conteudista enciclopédico, foi incorporado para ilustrar o conteúdo curricular.

No ensino escolar de História, o processo de inserção do cinema, inicialmente marcado pela ausência de análise crítica acerca das obras cinematográficas por parte dos(as) professores(as), gradativamente foi substituído por uma atitude mais atenta, visto a compreensão da dualidade da linguagem cinematográfica como narrativa constituída e constituidora de significados e simbolismos, ou seja, não sendo possível uma narrativa neutra.

Conforme Zanon (2017, p. 559), no artigo parte do aporte do estado da arte, tanto em Portugal quanto Brasil, o cinema chegou à escolarização formal como aporte das concepções emanantes da Escola Nova nas décadas de 1920 e 1930 e provocou “um movimento de reorganização das orientações pedagógicas mestras”.

Assim, em paralelo ao processo que transmutou a adoção meramente estética e ilustrativa do cinema no ensino escolar de História a uma postura crítico-analítica da linguagem cinematográfica, houve a popularização das interfaces tecnológicas e do conhecimento técnico para a produção cinematográfica; conjectura determinante para o novo cinema brasileiro e para a eclosão de produções periféricas, que buscavam apropriação da linguagem para contar histórias.

Para Ferro (1992, p. 85), a potencialidade do cinema não é apenas de seduzir, divertir e fazer refletir, mas causar preocupação nos “poderes públicos e o privado pressentem também que ele pode ter um efeito corrosivo, e que, mesmo controlado, um filme testemunha”. Para Barros (2007, p. 128), o cinema se constitui “simultaneamente como «fonte», «tecnologia», «sujeito» e «meio de representação» para a História”.

A exemplo, para instituir as produções cinematográficas nacionais ao contexto escolar, foi aprovada a Lei Nº 13.006, de 26 de junho de 2014, que acrescentou ao artigo 26 da Lei Nº 9.394 o seguinte adendo: “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”.

Embora a ratificação legal mínima de duas horas mensais de cinema nacional nas escolas possa ser tomada, afastando-nos da ingenuidade das utopias – como política de Estado pautada na ideologia nacionalista, ou produto de pressões dos setores da cadeia produtiva cinematográfica nacional para aumento do público e reserva de mercado, ou então o resultado

de um rompante alheio de algum legislador eleito –, é, em si, também uma ocasião/oportunidade para a cinematografia brasileira se fazer presente na escola.

Neste momento, poder-se-á divisar sobre outra questão: como o(a) professor(a) de História pode evitar reduzir o cinema à mera condição estética ilustrativa característica no pragmatismo didático do modelo conteudista enciclopédico, praticado no ensino escolar de História no Ensino Médio? Mesmo cientes que compor uma estratégia, abordagem ou prospecção metodológica ao âmbito do ensino escolar de História é tarefa complexa, visto as singularidades e heterogeneidades que configuram cada espaço escolar em decorrência da localização, investimento e políticas dispare implementadas nas redes municipais, estaduais e federais.

Mas, criando um parêntese para adiantar a conjectura revelada pela análise do *corpus* de produções do estado da arte, embora seja verdade que estabelecemos a temática, constatou-se nas produções evidenciadas que os objetos em pesquisa orbitam, quase de forma uníssona, certa percepção, proveniente da práxis dos professores(as), favoráveis à potencialidade educativa da linguagem cinematográfica.

As produções versam especialmente sobre a incorporação do vídeo, audiovisual ou do filme no ensino escolar de História para adolescentes. Talvez em decorrência do que poderia atribuir Ginzburg (1989, p. 179), como uma espécie de “intuição baixa” do(a) professor(a), que será abordada no âmbito do itinerário teórico-metodológico da investigação.

O deslizar da práxis do ensino escolar de História do pragmatismo didático do modelo conteudista enciclopédico para a prospecção do ensino histórico-didático, necessariamente exige a modificação dos objetivos do ensino escolar de História, metamorfoseando memorização, contemplação, repetição e reprodução em pesquisa e produção autoral da narrativa histórica. Uma ruptura progressiva da concepção tradicional do ensino escolar de História no EM, caracterizada pela máxima “ensino e aprendizagem” para uma prospecção de “ensino pela aprendizagem”.

E, assim, confluímos ao “ato de criação” de Deleuze (1999, p. 4-5),

Se uma pessoa qualquer pode falar com outra qualquer, se um cineasta pode falar com um homem de ciência, se um homem de ciência pode ter algo a dizer a um filósofo e vice-versa, é na medida e em função das atividades criativas de cada um. Não que haja espaço para falar da criação - a criação é antes algo bastante solitário -, mas é em nome de minha criação que tenho algo a dizer para alguém. Se eu alinhasse todas essas disciplinas que se definem pela sua atividade criadora, diria que há um limite que lhes é comum. O limite que é comum a todas essas séries de invenções, invenções de funções, invenções de blocos de duração/movimento, invenção de conceitos, é o espaço-tempo.

Nesta perspectiva também, o(a) adolescente do Ensino Médio pode, no âmbito do ensino histórico-didático, tomar para si a autoria da narrativa historiográfica pelo ato de criação, orientado pela dialética entre a consciência e os aparecimentos acerca dos fenômenos naturais e sociais do mundo-vivido, ou, no caso específico da História, dos resquícios e vestígios memorados destes fenômenos do passado-presente que se constituem como registros/aparecimentos da memória individual e coletiva humana.

Neste momento cabe divisar que o cinema no ensino escolar de História foi inicialmente tomado pelo pragmatismo didático do modelo conteudista enciclopédico apenas para ilustrar o conteúdo, enquanto a perspectiva crítica-dialética agregou a postura de desconstrução dos discursos cinematográficos hegemônicos.

Agora, se tomamos como referência a concepção histórico-didática, a criação audiovisual demanda pesquisa dos registros/aparecimentos memorados individual e coletivamente acerca dos fenômenos naturais e sociais do presente-passado, bem como a autoria da narrativa, o que conduz o(a) adolescente do Ensino Médio à apropriação de fontes e referências para constituir uma narrativa histórico-cinematográfica.

Conforme Lévy (1999, p. 22),

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material – e menos ainda sua parte artificial – das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. Acrescentemos, enfim, que as imagens, as palavras, as construções de linguagem entranham-se nas almas humanas, fornecem meios e razões de viver aos homens e suas instituições, são recicladas por grupos organizados e instrumentalizados, como também por circuitos de comunicação e memórias artificiais.

Nesta perspectiva, a produção audiovisual, mediada pelas tecnologias, favorece a superação da estaticidade e linearidade do processo de produção do conhecimento histórico, adentrando espaços e tempos, além de motivar a criação de novos modos de conhecer e representar a História (RICHIT, 2016). Ao perspectivarmos a possibilidade da criação de uma narrativa histórico-cinematográfica com autoria do(a) adolescente do Ensino Médio no contexto do ensino escolar de História, pautamos a proposta no manuseio pelo(a) estudante do aporte teórico-metodológico e dos quadros conceituais da matriz disciplinar da História, visando o tratamento dos testemunhos das fontes evidenciadas pela pesquisa.

O ensino histórico-didático escolar de História de adolescentes do Ensino Médio pode confluir com o protagonismo da ação-autoral exercida na criação audiovisual; para tal, precisa assegurar alguns momentos distintos no processo de criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral, sendo eles: História-Pesquisa, Análise-Periodização, Ação-Criadora e

Socialização Reflexiva-Dialógica, possibilitando ao(a) professor(a) usufruir das potencialidades da criação audiovisual no ensino escolar de História.

A História-Pesquisa é a etapa, após se ter estabelecido o fenômenos-objeto em investigação, que possibilita o(a) adolescente movimentar o aporte teórico-metodológico da História no decurso da pesquisa, interagir com as fontes, evidências e testemunhos acerca do fenômenos-objeto em investigação; e gradativamente constituir o sistema cognitivo de aparecimentos históricos, que são a substância que fermenta o processo de criação de quadros histórico-conceitos pela consciência.

Posteriormente ao processo de evidenciar as fontes que testemunham no contexto espaço-tempo do passado-presente histórico, composto pelos registros/aparecimentos memorados individuais ou coletivos, dar-se-á então o processo de mapeamento da sequência dos fenômenos, análise das (co)relações entre os acontecimentos, a verificação e aferição da legitimidade do testemunho das fontes, culminando no processo de seleção historiográfica.

A segunda etapa, a Análise-Periodização, caracteriza a ação de configurar o espaço-tempo da narrativa ficcional ao espaço-tempo histórico do fenômenos-objeto em investigação. Consiste na ação cognitiva-historiográfica de tomar algum elemento do espaço-tempo como coeficiente constituinte para situar os aspectos da narrativa histórico-cinematográfica.

Nesta etapa, torna-se necessário que os adolescentes busquem contextualizar o fenômenos-objeto no espaço-tempo histórico, relacionar elementos como linguagem coloquial ou moderna; vestimentas, rústicas ou elaboradas; interfaces tecnocientíficas primitivas ou avançadas do tempo histórico; visto que estas estão imbricadas na relação espaço-tempo que exige do(a) adolescente análise historiográfica sofisticada para não produzir uma narrativa histórico-cinematográfica incoerente com o fenômenos-objeto.

Evidenciados os testemunhos das fontes, procede-se a constituição da relação espaço-tempo histórica dos objetos, vestimentas e interfaces tecnocientíficas, iniciando-se a etapa da Ação-Criadora, a transmutação da narrativa historiográfica para a linguagem cinematográfica. A criação audiovisual pode ser caracterizada por abranger a linguagem visual, verbal e sonora, constituindo-se um híbrido visual-verbal-sonoro, e, parafraseando Deleuze, compreende o ato/ação de criação que põe imagens em movimento/duração.

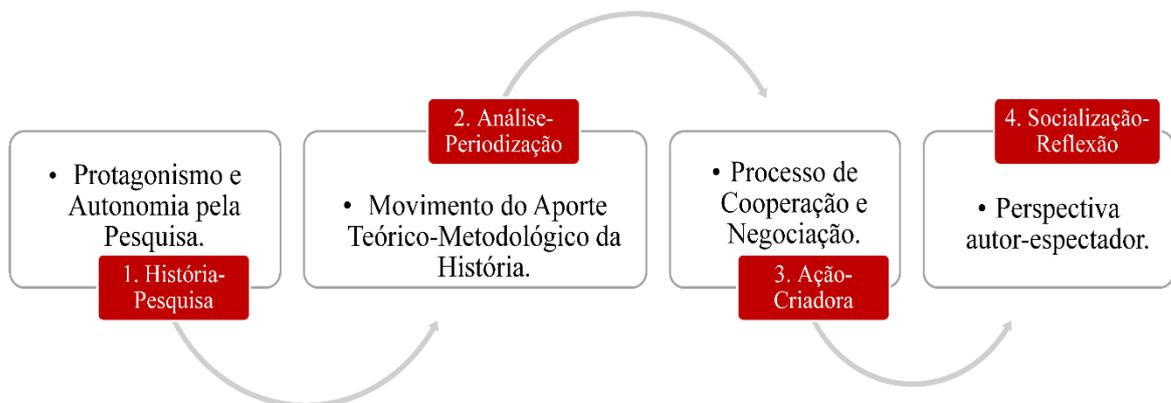
Desta maneira, tomar um ensino histórico-didático escolar de História orientado na criação audiovisual, é possibilitar aos(as) adolescentes o protagonismo do ato de criação, a confluência entre a atividade historiográfica e a linguagem cinematográfica, que evidenciada pela narrativa histórico-cinematográfica, ou – como o conceito que Deleuze concebeu – a “realidade-ficção”, possibilitando a ação de dar vida a História.

E, a etapa final, compreende a Socialização Reflexiva-Dialógica, quando a criação audiovisual é exibida e submetida ao juízo do olhar do “outro”, as concordâncias e oposições de sua consciência histórica; ao processo de análise, relativização e crítica aos elementos da narrativa histórico-cinematográfica; ao processo de inquirição dos argumentos e representações dos testemunhos das fontes instituídas, porém, não como produção com autoria abstrata, da qual apenas se tem o nome do(a) diretor(a), mas que possui autores(as) em sala de aula.

As etapas da atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História, na perspectiva da narrativa cinematográfica, são representadas no diagrama abaixo.

FIGURA 1 – Diagrama das etapas da atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História
Fonte: Autor, 2021.

A atividade de intercessão histórico-didática para adolescentes do Ensino Médio compreende o processo que parte da questão histórica, permeia a pesquisa e a criação da



narrativa histórico-cinematográfica autoral e conclui com a socialização das produções com os(as) estudantes.

Conforme Freitas e Coutinho (2013, p. 491), pautados pelas concepções deleuzianas sobre as potencialidades educativas do cinema,

- 1) O cinema como produtor de choques e violências ao pensamento, flagrando sua estagnação, imobilidade e inércia, possibilitando o uso do cinema na experimentação do pensamento (uso transgressor para fazer “bem” pensar);
- 2) O cinema como vidência e resistência às representações dominantes e aos clichês, abrindo a percepção ao campo de experimentação do não representado e do imperceptível (uso visionário que faz devir o pensamento);
- 3) O cinema como recurso privilegiado para uma cartografia do tempo presente, permitindo flagrar o contemporâneo em sua potência afirmativa, sem ressalvas (uso problematizador da vida contemporânea).

Deste modo, podemos alçar estes elementos à práxis do ensino escolar de história, sendo a criação de narrativas histórico-cinematográficas uma atribuição capaz de aproximar a reflexão acerca do mundo-vivido do(a) estudante do EM.

Neste sentido, perspectivar a criação audiovisual no ensino escolar de História para adolescentes do Ensino Médio, de forma que, pela ação historiográfica, este(a) possa ser autor(a) do ato/ação criadora da narrativa histórico-cinematográfica e, com o processo de criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral, possa desenvolver conceitos histórico-cognitivos – que substanciam os quadros conceituais com que opera a consciência no processo de desenvolvimento da consciência histórica.

E, com o objetivo de avaliar a criação audiovisual no ensino escolar de História para adolescentes do Ensino Médio, foi constituído o itinerário teórico-metodológico da investigação apresentado no próximo capítulo do constructo.

3 ITINERÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo é desenvolvido o itinerário metodológico da investigação, a retrospectiva da abordagem qualitativa na pesquisa em educação e o paradigma indiciário, o estado da arte do fenômeno em investigação; procedimentos e instrumentos do processo de geração de dados empíricos em campo, o recorte de amostragem no espaço escolar da atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História no Ensino Médio.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO E O PARADIGMA INDICIÁRIO

É plausível, para além do âmbito dos protocolos acadêmicos, que o pesquisador assuma prática cautelosa de (re)visitar os fundamentos teóricos da práxis, a fim de evitar que estes assumam caráter dogmático. Deste modo, é necessário retomar o que tomamos como pesquisa. E, neste âmbito, podemos nos valer do aporte de Minayo (2009, p. 16):

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos.

Estabelecida a temática de pesquisa, é necessário definir o fenômenos-objeto em investigação e a abordagem a ser utilizada para concatenar suas múltiplas faces. Esta pode assumir natureza quantitativa, qualitativa ou mista; sendo que a escolha teórico-metodológica precisa dialogar com as características do fenômenos-objeto, o universo de participantes, as hipóteses e o recorte espaço-tempo de amostragem.

Neste ponto tomamos o caminho da pesquisa qualitativa, visto que esta dispõe de flexibilidades no diálogo com o fenômenos-objeto. Para Filarete em Ginzburg (1989, p. 163), se observarmos com atenção a aparente homogeneidade da realidade, perceberemos nas “fuças tártaras, que têm todas a mesma cara, ou as da Etiópia, que são todas negras, se olhares direito, verás que existem diferenças nas semelhanças”.

Para evidenciar as singularidades e heterogeneidades nas vozes dos(as) adolescentes do Ensino Médio acerca da criação audiovisual no ensino escolar de História, a investigação pauta-se na abordagem argutiva qualitativa.

No Brasil, abordagens qualitativas em pesquisas passam a ser utilizadas a partir de 1970, principalmente no campo educacional, em oposição à fragilidade dos resultados quantitativos. A pesquisa em educação, inicialmente pautada pelo positivismo tradicional, levou os pesquisadores, visando sagrar objetividade, a implementar indistintamente o aparato teórico-metodológico das Ciências Naturais às pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, de modo que no processo excluía as inter-relações dos dados com o contexto histórico e sociocultural.

Conforme André (2001, p. 54), a mudança da relação entre pesquisas quantitativas para qualitativas no Brasil ocorre no âmbito educacional,

Se, nas décadas de 1960 a 1970, o interesse se localizava nas situações controladas de experimentação, do tipo laboratório, nas décadas de 1980 a 1990, o exame de situações “reais” do cotidiano da escola e da sala de aula é que constituiu uma das principais preocupações do pesquisador. Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de “fora”, nos últimos dez anos, tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes.

As pesquisas em educação baseadas em abordagens qualitativas paulatinamente conquistam espaço no meio acadêmico, assumindo dimensões sócio-históricas e antropológicas, condição que é pautada pela redemocratização do cenário político nacional, no qual emerge uma proposta crítica ao modelo de educação reprodutivista do período da Ditadura Militar (1964-1985), caracterizando uma proposta crítico-reprodutivista acerca da educação pública brasileira.

Os processos investigativos sobre o universo escolar assumem abordagens atentas à dinâmica das inter-relações históricas e socioculturais, orientando suas análises aos processos e às políticas públicas, bem como às metodologias de ensino e aprendizagem. Assim, passaram a focar temáticas até então ignorados sobre a dinâmica da educação escolar.

Conforme Gatti e André (2011, p. 34), o processo de legitimação epistemológica das metodologias qualitativas possibilitou,

1. A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultos pelos estudos quantitativos.
2. A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais.
3. A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos.
4. A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la.

A abordagem metodológica qualitativa na pesquisa, conforme Creswell (1997, apud SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013, p. 35) e Neuman (1994, apud SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013, p. 35), permitiu compor a realidade ao caracterizar diversos conjecturadores, como:

- * Obtém um ponto de vista “interno” (de dentro do fenômeno), embora mantenha uma perspectiva analítica ou alguma distância como observador externo.
- * Utiliza diversas técnicas de pesquisa e habilidades sociais de uma maneira flexível, de acordo com as exigências da situação.
- * Não define as variáveis com o propósito de manipulá-las experimentalmente.
- * Produz dados na forma de notas extensas, diagramas, mapas ou ‘quadros humanos’ para gerar descrições bem detalhadas.
- * Extrai significado dos dados e não precisa reduzi-los a números nem deve analisá-los estatisticamente (embora a contagem possa ser utilizada na análise).
- * Entende os participantes do estudo e se identifica com eles; não registra apenas fatos objetivos, ‘frios’.
- * Mantém uma perspectiva dupla: analisa os aspectos explícitos, conscientes e evidentes, assim como os implícitos, inconscientes e subjacentes. Nesse sentido, a própria realidade subjetiva é objeto de estudo.
- * Observa os processos sem invadir, alterar ou impor um ponto de vista externo, mas da maneira como são percebidos pelos atores do sistema social.
- * É capaz de trabalhar com paradoxos, incerteza, dilemas éticos e ambiguidade.

A escolha pela abordagem metodológica qualitativa na pesquisa das Ciências Humanas e Sociais possibilita perspectivar fenômenos-objeto multifacetados do universo escolar, mediações, relações implícitas e mesmo (co)relações que permaneceriam tácitas sem atenção investigativa notabilizadora, de modo que as hipóteses (mesmo de ordem empírica), passam a compor a pesquisa e fomentar novas investigações sobre a educação escolar.

Para Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” e, por possuir uma genuína flexibilidade, adapta-SE a diferentes nuances da realidade.

Segundo Ginzburg (1989, p. 163),

Nesse ponto, abriam-se duas vias: ou sacrificar o conhecimento do elemento individual à generalização (mais ou menos rigorosa, mais ou menos formulável em linguagem matemática), ou procurar elaborar, talvez às apalpadelas, um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico (mas de toda uma cientificidade por se definir) do individual. A primeira via foi percorrida pelas ciências naturais, e só muito tempo depois pelas ciências humanas. O motivo é evidente. A tendência a apagar os traços individuais de um objeto é diretamente proporcional à distância emocional do observador.

Embora a escolha pela metodologia qualitativa se apresente natural em virtude das inúmeras possibilidades, é necessário sobrelevar que o pesquisador não pode se tornar displicente ou ter ação alheia aos parâmetros teórico-metodológicos que pautam o campo científico; e que o rigor metodológico é o validador das conclusões da investigação.

No campo da literatura especializada é possível destacar algumas produções sobre pesquisa qualitativa, como Robert K. Yin (2010, 2016); Sharan B. Merriam (2007, 2015); Robert E. Stake (2006, 2011); John W. Creswell (2010); e Uwe Flick (2007, 2009). Além de ser necessário também sobrelevar as contribuições das produções de Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987); Robert C. Bogdan e Sari Biklen (1994); Silvio Sánchez Gamboa (2006); Evandro Ghedin e Maria Amélia Santoro Franco (2011); e Lüdke e André (2013), no campo da pesquisa qualitativa em educação.

A escolha do método é o momento que prescreve atenção do pesquisador, a investigação educacional possui singularidades e heterogeneidades, das quais se precisa ciência para sua articulação. A decisão pela abordagem metodológica qualitativa, somou-se às contribuições e orientações teórico-metodológicas das obras de Triviños e de Lüdke e André.

Tomada a condição de investigação qualitativa com foco na criação audiovisual no ensino escolar de História para adolescentes do EM, é necessário dividir sobre o enfoque subjetivista ou histórico-dialético da investigação. Esta bifurcação é delineada por Triviños (1987, p. 117):

Os enfoques subjetivistas-compreensivistas, com suporte nas ideias de Schleiermacher, Weber, Dilthey e também em Jaspers, Heidegger, Marcel, Husserl e ainda Sartre, que privilegiam os aspectos conscienciais, subjetivos dos atores (percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural, da realidade a-histórica, de relevância dos fenômenos pelos significados que eles têm para o sujeito). Os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural-dialética da realidade social que partem da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas etc.).

Em face ao caráter multifacetado do fenômenos-objeto em investigação, isto é, avaliar a criação audiovisual no ensino escolar de História, buscamos nas múltiplas vozes dos(as) adolescentes do 2º ano do Ensino Médio resquícios e vestígios para compor os dados empíricos da investigação, tomaremos o enfoque subjetivista, porém, cientes de que uma abordagem histórico-dialético possibilita a reflexão coerente sobre o fenômenos-objeto em pesquisa.

Cabe ao pesquisador configurar as escolhas teórico-metodológicas, visando a compreensão do fenômenos-objeto em seu contexto histórico e cultural. Especialmente ao tomarmos como área o ensino escolar de História, é necessário considerar a intrincada trama de (co)relações, por vezes de poder, que ocorrem no âmbito escolar.

Para Santos Filho (2000, p. 54-55),

Os diferentes níveis, tipos e abordagens de problemas educacionais, e os diversos objetos de pesquisa requerem métodos que se adequem à natureza do problema pesquisado. Em última instância, porém, essas abordagens e metodologias precisam contribuir para a explicação e compreensão mais aprofundada dos fenômenos

humanos que, pela sua grande complexidade necessitam, ser pesquisados sob os mais diferentes ângulos e segundo as mais variadas metodologias. A tolerância e o pluralismo epistemológico justificam a não admissão de uma única *ratio* e a aceitação do pluralismo teórico-metodológico nas ciências humanas e da educação.

Relembrando que para orientar a investigação recorreremos as postulações da Teoria da História de Jörn Rüsen, visando sagrar a base teórica que orienta o ensino histórico-didático de História, e, ao incorporarmos a criação audiovisual pela atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História, estendemos a abrangência teórica às proposições de Gilles Deleuze, visando agregar elementos da relação cinema-história, a base teórica referencial do constructo.

De acordo com Barca (2009, p. 53), sobre a orientação das pesquisas educacionais acerca do ensino e aprendizagem de História e sua relação com o jovem/adolescente:

Na pesquisa recente em Educação Histórica a busca de elementos para a compreensão da consciência histórica, em especial a dos jovens, constitui-se como um dos objetos centrais de pesquisa com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento acerca das idéias e usos de história, no cotidiano das pessoas mais ou menos letradas historicamente.

Existe um crescente interesse pelo ensino escolar de História no campo das pesquisas em educação, como evidencia a autora; é parte de um movimento contínuo de análise e revisão acerca da qualidade do ensino escolar de História, que nasce no âmbito acadêmico em direção à escola, pela pesquisa em educação; ou então dos(as) professores(as) das escolas, que, pautados na experiência profissional, constituem empiricamente mudanças, alterando a práxis da docência, e posteriormente buscam sagrar o compêndio teórico para a práxis.

Cabe-nos considerar a ponderação realizada por Germinari (2010, p. 20), sobre as pesquisas no ensino de História,

[...] as pesquisas em Educação Histórica sustentadas nos pressupostos teórico metodológicos do conhecimento histórico assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas a ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico.

Neste ponto, as diversas concepções angariadas neste constructo convergem, pois, pelas existência de diferentes escolas historiográficas que coabitam a matriz disciplinar da ciência História, podemos compreender sua diversidade teórica-metodológica; e do âmago da Teoria da História, validada pelo professor Rüsen, obtemos a relevância que a didática assume no âmbito do ensino de História, que nos outorga a pensar o ensino escolar de História para além do modelo conteudista enciclopedista: o ensino histórico-didático escolar de História.

No ensino escolar de História o(a) professor(a) pode alterar concepções/práticas metodológicas, pautadas no modelo conteudista enciclopedista, em favor de propostas didáticas que abdicuem de limitar o(a) adolescente à condição passiva, outorgando, um ensino escolar de História, perspectivado neste constructo pela criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais.

A perspectiva que orienta a pesquisa, no ensino escolar de História para adolescentes do Ensino Médio, visa fomentar o protagonismo historiográfico do estudante, dialoga com aporte teórico-metodológico da matriz disciplinar da ciência História e, com uso dos elementos da linguagem audiovisual, pode ser transmutada em narrativas históricas-cinematográficas (curtas-metragens) autorais.

Através da atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História, idealizada para a constituição dos dados empíricos, considerada a natureza multifacetada do fenômenos-objeto em investigação, face às diversas vozes dos adolescentes participantes da pesquisa, optamos pelo método de análise indiciário (microanálise), pautado no paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg na obra *Mitos, Emblemas e Sinais*, no âmbito do capítulo Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário, no qual se delimitam as origens do paradigma indiciário.

A pesquisa de Ginzburg situa as bases do paradigma indiciário na atividade caçadora humana no Neolítico, um “paradigma venatório”; permeando pela Mesopotâmia de deuses e adivinhações, explica o surgimento do “paradigma divinatório”, que com análises de aspectos ínfimos tecem uma perspectiva acerca dos fenômenos do mundo-vivido.

Na sequência, Ginzburg direciona a análise ao Mundo Grego; ressalta que a medicina, através das ações de Hipócrates e seus seguidores, pautava-se em observações objetivas dos sintomas para diagnosticar a doença. Esta ação semiológica, para Ginzburg, assemelha-se à ação do homem-caçador que analisava atento as pistas deixadas pela presa. Esta ação investigativa na medicina constituiu, para Ginzburg, o “paradigma semiótico ou indiciário”.

Após estabelecer as origens do paradigma indiciário Ginzburg, volta-se ao trabalho do crítico de arte Giovanni Morelli (1874-1876); do personagem Sherlock Holmes criado por Sir Arthur Conan Doyle (1859-1930); e de alguns textos da obra de Sigmund Freud (1856-1939), fundador da psicanálise. Desta forma, Ginzburg estabelece a presença do paradigma indiciário na medicina, na arte, na literatura e na psicanálise.

A obra de Ginzburg evidencia que análises acerca dos fenômenos multifacetados que perfazem a trama complexa da realidade, composta na relação passado-presente, instituem uma

cadeia de relações e correlações interdependentes de elementos da identidade do ser humano. Para Ginzburg (1989, p. 177),

Mas o mesmo paradigma indiciário usado para elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas pode se converter num instrumento para dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro. Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a idéia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la. Essa idéia, que constitui o ponto essencial do paradigma indiciário ou semiótico, penetrou nos mais variados âmbitos cognoscitivos, modelando profundamente as ciências humanas.

A escolha pelo método indiciário dialoga com a relevância dos dados empíricos acerca do fenômeno em pesquisa, visa o deslocamento do âmbito de indicadores quantitativos para os simbolismos e representações individuais, busca identificar nas simbologias as singularidades e idiosincrasias que permanecem entranhadas como resquícios e vestígios que a condição de criador transfere à criação, sejam elas de natureza literária, artística ou cinematográfica.

Segundo Ginzburg (1989, p. 170),

O tapete é o paradigma que chamamos a cada vez, conforme os contextos, de venatório, divinatório, indiciário ou semiótico. Trata-se, como é claro, de adjetivos não-sinónimos, que no entanto remetem a um modelo epistemológico comum, articulado em disciplinas diferentes, muitas vezes ligadas entre si pelo empréstimo de métodos ou termos-chave.

As produções não escapam no âmbito da análise minuciosa em evidenciar resquícios e vestígios do criador, que, dispersos, podem ter seu significado fugidio/obtusos. Porém, quando tomados como peças de um quebra cabeça, pistas de trama criminal, elementos de uma produção literária, artística ou cinematográfica, podem compor o itinerário de investigação capaz de transpor a superfície que se apresenta homogênea e encontrar a profundezas densas da realidade elementos da identidade histórica individual.

Desta forma, a pesquisa orientada pelo método indiciário necessita de flexibilidades para abarcar as percepções dos participantes e, ao mesmo tempo, manter a disciplina metodológica para que não permita perder o foco acerca fenômeno em investigação, visando transpor a superfície, pois o conhecimento não é dado ao pesquisador pela natureza, mas, sim, constituído na investigação da cadeia de (co)relações entre indivíduo e sociedade.

Conforme Abaurre e Coudry (2008, p. 175), ao tomar o paradigma indiciário como método, o pesquisador precisa estabelecer

[...] um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, nesse paradigma, para a singularidade dos dados. No interior desse “rigor flexível” (tal como o denomina Ginzburg), entram em jogo outros elementos, como a intuição do

investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares, formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não se deixam captar diretamente, mas que podem ser recuperados através de sintomas ou de indícios.

No âmbito teórico-metodológico da investigação, ao optar pelo método indiciário, o pesquisador precisa depurar dos dados empíricos os elementos que colaboram em evidenciar as múltiplas faces do fenômeno, de modo que deve preconizar dados de ordem qualitativa acerca do fenômeno.

Para André (1983, p. 68), acerca do olhar do pesquisador acerca dos dados,

É possível que os dados contenham aspectos, observações, comentários, características únicas, mas extremamente importantes para uma apreensão mais abrangente do fenômeno estudado. Haverá também mensagens não intencionais, implícitas e contraditórias que embora únicas revelam dimensões importantes da situação. A questão é, pois, encontrar maneiras de poder detectar essas informações singulares, mas relevantes e poder distingui-las de outras também singulares, mas irrelevantes.

Desta forma, tomada a existência de múltiplas identidades que coabitam o recorte do espaço-tempo do fenômeno em pesquisa, decidiu-se pela análise indiciária, visando preservar a diversidade das vozes dos adolescentes do Ensino Médio, em que muitas se tornam recônditas e somente ao evidenciarmos seus ecos podemos aferir sua existência, possibilidade determinante na escolha do paradigma indiciário.

A metodologia indiciária, ao possibilitar a análise dos resquícios e vestígios histórico-simbólicos individuais e coletivos existentes nas narrativas histórico-cinematográficas autorias dos(as) adolescentes do 2º ano do EM, participantes da atividade didático-pedagógica no ensino escolar de História, possibilita compor, de forma substancial, com os dados empíricos, uma avaliação sobre a criação audiovisual no ensino escolar de História.

Neste sentido, apresentamos, na seção seguinte deste capítulo, o estado da arte acerca da temática que foi substanciado ao constructo teórico da investigação. Na sequência é abordada a dinâmica da atividade didático-pedagógica para o ensino escolar de História, responsável pela geração dos dados empíricos, através da atividade modelada/adaptada ao ensino remoto acerca da temática da Revolução Industrial para adolescentes do 2º ano do Ensino Médio.

3.2 CONSTITUINDO O FENÔMENO

Para que o pesquisador possa perspectivar o fenômeno em investigação, é necessário se inteirar do estado da arte do campo científico. Assim, para este levantamento utilizamos a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para Teses e Dissertações e, também, a base de produções da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), para artigos científicos.

No levantamento nas plataformas digitais foram adotadas as seguintes sentenças como descritores de busca: “Historiografia e Audiovisual”, “Historiografia e Cinema”, “História e Audiovisual”, “História e Cinema” e, por último, “Escola e Cinema”. Para refinar os resultados foram adicionados os seguintes filtros: idioma português; produções do Brasil; e período de publicação entre 2016-2019.

Com base na configuração de descritores e filtros, o mapeamento das produções especializadas do estado da arte evidenciou o seguinte número de produções:

Tabela 1 – Quantitativo Descritores, Teses, Dissertações e Artigos no Campo Científico

Descritor	Teses	Dissertações	Artigos
Historiografia e Audiovisual	5	7	2
Historiografia e Cinema	12	23	4
História e Audiovisual	80	151	8
História e Cinema	137	316	28
Escola e Cinema	38	136	6

Fonte: Autor, 2021.

Em virtude do alto número de produções evidenciadas, optou-se pelo refinamento com base em critérios de inclusão e exclusão. Para a reclassificação das produções foram analisados os resumos, com base nos seguintes critérios de inclusão: (I) Validação acerca do período de publicação na plataforma compreendido ente 2016-2019; (II) Tratar-se de produção do âmbito da Educação Básica; (III) Possuir como natureza do fenômeno em pesquisa vínculo com ao menos uma das seguintes temáticas: Ensino, Didática, Historiografia, História ou Audiovisual.

Foram adotados como critérios de exclusão: (I) Não possuir relação entre o fenômeno em pesquisa e o Ensino Médio; (II) Possuir como fenômeno experiência vinculada à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ou ainda da Educação Indígena; (III) Ter como objeto experiência realizada, mesmo que parcialmente fora do ambiente escolar.

O mapeamento de Teses, com base nos parâmetros descritores e filtros na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), evidenciou 272 (duzentos e setenta e dois) resultados, após a depuração com base nos critérios de inclusão e exclusão, pela análise dos resumos foram sobrelevadas 7 (sete) produções especializadas, congruentes ao fenômeno em investigação, apresentadas em ordem cronológica decrescente na Tabela 2:

Tabela 2 – Teses selecionadas pela base de dados da plataforma BDTD

Autor(a)	Título	Instituição	Ano
José Leite dos Santos Neto	O Retrato do Rural e do Urbano em Filmes como Aporte para Fundamentos do Trabalho Pedagógico: A Interface entre Cinema e Educação.	USP	2019
Francisco de Assis Silva de Carvalho	Filmes e o Exercício do Filosofar em Sala de Aula.	UNINOVE	2018
Helvio Nogueira	O Projeto o Cinema vai à Escola: Uma Abordagem a partir da Compreensão dos Professores.	UNINOVE	2018
Marcelo Henrique da Costa	Olhares Móveis: Narrativas Audiovisuais, Aparatos Móveis e Experiências Cartográficas.	UFG	2018
Daniel Marcolino Claudino de Souza	O Cinema na Escola: Aspectos para uma (Des)Educação.	USP	2017
Ana Carolina Rios Gomes	Geografia, Patrimônio e Diversidade Cultural: Linguagem Audiovisual em Ações Educativas.	Unesp	2016
Patricia Biegging	Potencialização da Experiência Estética no Icinema: Diretrizes para a Criação do Roteiro Cinematográfico Ficcional Multilinear Interativo.	USP	2016

Fonte: Plataforma BDTD, 2021.

No âmbito das Dissertações, o mapeamento com base nos parâmetros de descritores e filtros realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), evidenciou 633 (seiscentos e trinta e três) produções. Após a depuração com base nos critérios de inclusão e exclusão dos resumos, foram sobrelevadas 9 (nove) produções especializadas, congruentes ao fenômeno em investigação, que alavancam contribuição ao referencial teórico do constructo, apresentadas em ordem cronológica decrescente na Tabela 3:

Tabela 3 – Dissertações selecionadas pela base de dados da plataforma BDTD

Autor(a)	Título	Instituição	Ano
Eduardo Luiz Corrêa da Silva	Corpo, Câmera e Ação: Oficinas de Experimentação Audiovisual com Estudantes de Ensino Médio.	UFSCAR	2019

Mariana de Oliveira Brandolezi	Películas da História Ensinada: Análise Indiciária da Relação Entre Ensino de História e Cinema nos Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), 1995/2013.	UNESP	2018
Kathya Rogeria da Silva	Luz, Câmera... “Frankenstein”: Como os Estudantes do Ensino Médio Percebem a Ciência nos Filmes.	UNIOESTE	2018
Daiana Orben Martins	Autoria no Processo de (Re)Leitura e Produção Audiovisual da Obra a Hora da Estrela por Alunos do Ensino Médio.	UNISUL	2017
Felipe Leal Barquete	O Discurso da Criação Fílmica como Mediação da Aprendizagem do Saber Escolar.	UFPB	2017
Karine Joulie Martins	Oficinas de Cinema: Olhares e Participação de Crianças e Jovens na Escola.	UFSC	2017
Gabriela do Amaral Peruffo	O que Fica Além da Aula? O Cinema na Aula de História.	PUCRS	2016
Marcus Vinícius Staudt	Educomunicação Socioambiental: Experimentações com Audiovisual no Ensino Médio.	UNIVATES	2016
Daniela Miller de Araújo Lopes	O Cinema nos Discursos e nas Práticas Pedagógicas de Professores de História do Ensino Médio no Distrito Federal: Entre o Ideal e o Possível.	UNB	2016

Fonte: Plataforma BDTD, 2021.

No âmbito de Artigos Científicos, com base em parâmetros de descritores e filtros estabelecidos, o mapeamento realizado na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) evidenciou 48 (quarenta e oito) produções. Após a depuração com base nos critérios de inclusão e exclusão dos resumos, foram sobrelevadas 5 (cinco) produções especializadas, congruentes ao fenômeno, apresentadas em ordem cronológica decrescente na Tabela 4:

Tabela 4 – Artigos selecionados pela base de dados da plataforma SciELO

Autor(a)	Título	Periódico	Ano
André Luiz Paulilo	A Cultura Material da Escola: Apontamentos a Partir da História da Educação.	Revista Brasileira de História da Educação	2019
Rose Gurski; Jane Fischer Barros; Stéphanie Strzykalski	O Enlace entre Psicanálise, Educação, Cinema e a Experiência Adolescente.	Revista Educação e Realidade	2019
Valéria Cazetta; Celi Rodrigues Chaves Dominguez; Fabiana Curtopassi Pioker-Hara; Josely Cubero.	E-ducar o olho e o olhar: narrativas audiovisuais, contextos escolares e estágios curriculares supervisionados.	Revista Educação e Pesquisa	2018

Fábio de Godoy Del Picchia Zanoni	O Cinema Escolar como Berço do Entretenimento.	Revista Educação e Realidade	2017
Luís Rocha Melo	Historiografia audiovisual: a história do cinema escrita pelos filmes.	Revista ARS	2016

Fonte: Plataforma SciELO, 2021.

Cabe destacar não haver demérito em pesquisas realizadas no âmbito das modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Educação Indígena ou em Espaços com Privação de Liberdade, porém, estas possuem singularidades que fogem ao contexto teórico-metodológico do fenômeno da investigação. De modo a evitar uma abordagem insatisfatória, optamos em não aludir estas modalidades; contudo, é manifesto o ensejo que sejam abarcadas em/por outras investigações.

As contribuições das produções identificadas serão utilizadas, consorciadas, cotejadas à fundamentação teórica da pesquisa na etapa de análise e interpretação dos dados empíricos da investigação. Na subseção seguinte, problematizamos aspectos relacionados ao objeto de investigação e ao contexto da pesquisa.

3.3 ASPECTOS INERENTES AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Ao aproximarmos o olhar da Educação Básica, torna-se indelével que a escola pública é espaço de diversidade, tanto de identidades quanto de gerações. E por consequência se torna excessivo exaurir a literatura especializada para assentar o argumento da heterogeneidade de interesses que coabitam a escola pública, além de conflitos e possibilidades de movimentos de aproximação entre o(a) professor(a) e o(a) estudante do Ensino Médio.

É no ciclo do Ensino Médio que nas últimas décadas figura o gargalo da educação pública brasileira, acumulando elevados índices de reprovação, abandono e evasão escolar, conjectura que é ratificada pelos dados do Censo Escolar 2018⁸, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que aponta a existência de 28.673 escolas no Brasil que ofertam o nível do Ensino Médio, sendo destas 89,6% localizadas em zonas urbanas e 10,4% em zonas rurais.

A análise dos dados acerca da abrangência e do atendimento das instituições da esfera federal, estadual, municipal e particular evidencia as faces do Ensino Médio nacional. São

⁸ Os dados do Censo Escolar 2018 estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>.

19.611 escolas estaduais que captam 68,4% das matrículas; e 8.294 escolas privadas que possuem 28,9% das matrículas; enquanto 577 escolas vinculadas à esfera federal (união), alcançam apenas 2% do número de matrículas; existem ainda 191 escolas vinculadas à esfera municipal que detêm apenas 0,7% das matrículas do EM, de modo que os dados apontam o amplo predomínio da rede estadual no atendimento as demandas pelo Ensino Médio no Brasil.

Quando analisamos pela perspectiva do período e localização, os dados evidenciam que no Ensino Médio brasileiro 80,4% dos(as) estudantes adolescentes estudam no período diurno e 19,6% estão matriculados no período noturno; sendo que 95,3% frequentam escolas em áreas urbanas e 59,5% estão matriculados em escolas públicas, demonstrando o considerável predomínio do acesso ao nível do Ensino Médio pela oferta da rede pública.

Com a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no Brasil no decênio 2014/2024, marcado pelo objetivo de prover o avanço da educação profissional, o número de matrículas da educação técnica de nível médio teve crescimento de 4,3% em 2018. Os dados indicam que atualmente 1,9 milhão de estudantes adolescentes estão matriculados na educação profissional.

Contudo, nem o recente processo de expansão da educação profissional tem conseguido reduzir os altos índices de insucesso escolar do(a) adolescente brasileiro(a) no Ensino Médio, marcado pela reprovação, abandono e evasão escolar, constituindo uma complexa trama que supera o âmbito educacional com desdobramentos socioeconômicos provenientes da abissal desigualdade social brasileira.

Na literatura especializada, a realidade do Ensino Médio público brasileiro é grifada pelos índices de reprovação, abandono e evasão escolar. Na base desta problemática, muitos fatores podem ser perspectivados: déficits de aprendizagem; engessamento do processo de ensino; sucateamento das estruturas e falta de formação profissional dos(as) professores(as); baixa percepção da importância da educação; inserção precoce no mercado de trabalho; baixa resiliência emocional do(a) adolescente; pobreza e violência; gravidez e maternidade; ou mesmo o envolvimento com atividades ilícitas.

A convergência destes elementos necessariamente exerce o abrasamento do insucesso escolar a nível de Ensino Médio, ao que também vitimiza o(a) professor(a) às urgências sociais do(a) estudante adolescente, mesmo que diversas estejam aquém da alçada profissional da docência escolar e que sua resolução demande a implementação de políticas pontuais no âmbito educacional, social e mesmo do trabalho, para assegurar ao(a) adolescente as condições explicitadas no art. 1º, parágrafo 2.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

que apregoa que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social” (BRASIL, 1996).

Porém, ao passo que alguns elementos que colaboram ao insucesso escolar do(a) adolescente no Ensino Médio sejam alheios ao ato ou ação do(a) professor(a), outros parecem inferir diretamente da práxis da atividade profissional no ensino escolar e nesta complexa trama sociocultural e econômica é que também está inserido o(a) professor(a) de História. Desta forma, são tomadas as demandas do(a) adolescente para obter sucesso escolar no Ensino Médio, (inclusive com certa desconfiança sobre a composição “sucesso escolar”), visando afastar o extremismo dos fatalistas cínicos que apregoam a certeza no fracasso da formação ofertada na escola pública.

E, por outro lado, dispersar as utopias acerca da educação, ambas concepções que se aprisionam no eco do próprio discurso, ou seja, entre “fracasso” e “sucesso” escolar, existe um vasto território onde o(a) professor(a) pode se situar e focalizar o ato ou ação educativa, dialogando com o mundo-vivido dos(as) adolescentes do Ensino Médio.

É pontual refletirmos acerca do ensino histórico-didático escolar de adolescentes no EM, pois, como destaca Caimi (2009, p. 71) sobre o ato ou ação de ensinar História, “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João” – sendo que esta propensão é intangível no modelo conteudista enciclopédico de ensino escolar de História. A proposição de Caimi perspectiva a existência de interdependências que compõe o que podemos qualificar como a “identidade profissional” do(a) professor(a) de História.

A identidade profissional está em constante processo de mutação orientado pela ação, reflexão e modificação da práxis, e que os pressupostos instituídos na didática conteudista enciclopédica de ensino podem ser (re)examinados, conduzindo a deslizamentos da práxis do(a) professor(a) de História.

Ao atribuímos a existência de uma condição holística da identidade profissional do(a) professor(a), tomamos a existência de aparecimentos profissionais que o(a) habitam desde a formação. Porém, consideramos que a ação no presente modifica a consciência, o que resulta na identidade profissional ser por natureza orgânica, pois possibilita a ação, reflexão e redefinição da práxis do ensino escolar de História.

Para compreensão da conjectura do ensino escolar de História no Ensino Médio, performamos a investigação direcionada a avaliar a criação audiovisual no ensino escolar de História de adolescentes do Ensino Médio, visando o protagonismo historiográfico através do ato/ação criadora de narrativa histórico-cinematográfica autorial (curta-metragem), orientada

através da atividade de intercessão histórica-didática no ensino escolar de História. Na seção seguinte são apresentados os aspectos éticos da investigação.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO

A investigação foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS), para verificação da adequação as orientações das resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), nº 196/96, n.º 466/2012, e n.º 510/2016, no âmbito dos parâmetros éticos da pesquisa com a participação de seres humanos em Ciências Humanas e Sociais, foi assentida pelo parecer consubstanciado n.º 3.742.601, registrado na plataforma Brasil em 20/01/2020.

A investigação conta com aceite/autorização da Secretaria do Estado da Educação (SED), através da 30.^a Agência de Desenvolvimento Regional (ADR), de Dionísio Cerqueira, performada pela Integradora Educacional Joeldes Vanda Kuhn Taube, conforme termo de ciência/autorização assinado e salvaguardado com o pesquisador aferido em 27/01/2020.

No âmbito da unidade escolar, a Escola de Educação Básica Antenor Nascentes, vinculada à rede estadual de educação, a pesquisa foi autorizada segundo as orientações da 30.^a Agência de Desenvolvimento Regional (ADR), pela gestora escolar Idete Carossi, conforme termo de ciência/autorização assinado em 30/01/2020, salvaguardado com o pesquisador.

Ressaltamos que em função as medidas de distanciamento social adotadas na rede estadual de educação catarinense pela Secretaria de Estado da Educação (SED), que suspendeu as aulas presenciais a partir de 19 de março de 2020, sendo substituída pela modalidade de ensino remoto, a atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História foi reconfigurada, visando adequação ao ensino remoto e a asseverar a segurança dos(as) adolescentes participantes da investigação.

No âmbito dos(as) adolescentes do 2º ano do Ensino Médio, participantes da investigação, o termo de consentimento livre e esclarecido e a autorização para uso de imagem, voz e performance, foi integrado ao formulário on-line, em face às restrições do distanciamento social que suspendeu as aulas presenciais e instaurou o ensino remoto.

Conforme orientações da Resolução N° 466/12, as autorizações e os formulários on-line serão mantidos pelo período mínimo de cinco anos, a contar da conclusão da investigação, para eventual aferição. Após este período, as autorizações serão incineradas e os formulários on-line apagados, sendo o direito de anonimato do participante previamente assegurado.

Após a conformação da investigação com as instituições e autarquias envolvidas e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, teve início a atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História, que ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2020, com adolescentes do 2º ano do Ensino Médio.

3.5 CONTEXTO E INSTRUMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DE DADOS

A intercessão histórico-didática teve como foco a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais (curta-metragem) sobre a Revolução Industrial. A Revolução Industrial e seus desdobramentos compõem o currículo escolar de História do 2º ano do Ensino Médio e foi selecionada em face às possibilidades de diálogo historiográfico, sendo que abarca em seus desdobramentos a comunicação mediada por interfaces tecnológicas, acentuada pela pandemia de COVID-19.

Para a investigação foi performado um quarteto de instrumentos geradores de dados empíricos, sendo eles: questionário estruturado, roteiro para o curta metragem, curta metragem e diário de aprendizagem, adaptados ao contexto on-line, visando respeitar o distanciamento social e garantir segurança dos estudantes participantes da investigação. Os instrumentos de constituição de dados estão apresentados nos apêndices da dissertação.

No âmbito dos instrumentos de constituição de dados empíricos a serem aplicados durante a atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História, primeiramente foi utilizado o questionário estruturado on-line para coletar percepções iniciais dos adolescentes do 2º ano do EM sobre o ensino escolar de História. Este contempla o mapeamento socioeconômico sobre os estudantes, visto possuir relevância ao escopo da investigação.

Na sequência, teve início o processo de criação das narrativas histórico-cinematográficas autorais (curtas metragens) pelos estudantes. Foi utilizada a tríade de instrumentos: roteiro on-line, curta metragem e diário de aprendizagem on-line, para evidenciar abordagens, dificuldades e estratégias individuais e coletivas; além de resquícios e vestígios de apropriação cognitiva de conceitos históricos sobre a Revolução Industrial desenvolvidos pela criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral.

Em relação ao quarteto de instrumentos geradores de dados empíricos performados para a atividade histórico-didática, o roteiro, no cinema, é impreterível, visto ser a espinha dorsal da produção cinematográfica. Assim, desenvolvemos um modelo on-line personalizado para

utilização pelos(as) adolescentes participantes da atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História.

Em face da atividade de intercessão histórico-didática consorciar a ação de pesquisa historiográfica pelos(as) adolescentes participantes e a criação audiovisual de uma narrativa histórico-cinematográfica autoral (curta metragem), adaptamos a estrutura convencional do roteiro para conter campo de registro dos argumentos e contra-argumentos históricos evidenciados pelas fontes na pesquisa histórica.

O roteiro on-line se perfaz como instrumento de constituição de dados empíricos sobre as escolhas e renúncias dos grupos em face às negociações para a criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral sobre a temática da Revolução Industrial.

As narrativas histórico-cinematográficas autorais (curtas-metragens) compõem o terceiro instrumento de constituição de dados empíricos da atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História. Para a inserção dos dados do curta metragem, após serem finalizados, foram transcritos e incorporados aos dados empíricos da investigação.

O quarto instrumento constituidor de dados empíricos é o diário de aprendizagem on-line, tendo o registro da perspectiva do(a) adolescente sobre a atividade histórico-didática, rico em resquícios sobre abordagens, dificuldades, estratégias e relações histórico-cognitivas constituídas no processo de apropriação dos quadros conceituais históricos pelos(as) adolescentes do 2º ano do Ensino Médio.

Segundo Bailey (1990, p. 215), o diário de aprendizagem assume a condição de “relato em primeira pessoa de uma experiência de ensino ou de aprendizagem, documentada através de registros sinceros e regulares num diário pessoal que será depois analisado à procura de padrões recorrentes ou eventos discrepantes”.

Optamos pelo diário de aprendizagem on-line visando evidenciar as vozes dos(as) adolescentes sobre o itinerário na atividade histórico-didática. O diário de aprendizagem on-line se constitui como registro de negociações do processo de criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral.

Na atividade histórico-didática no ensino escolar de História para adolescentes do 2º ano do Ensino Médio da investigação, em face ao ensino remoto, foram utilizados alguns aplicativos e programas (*softwares*), a exemplo do *WhatsApp* (destinado à comunicação) e do programa *Kdenlive* (como editor de vídeo). A escolha pelo editor de vídeo *Kdenlive* foi definida pela condição de *software* livre e multiplataforma do programa.

Para encerramento da atividade histórico-didática sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos, foi implementado um segundo questionário estruturado on-line, visando

agregar as percepções dos adolescentes pós-atividade de criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral.

3.6 PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Mediante o caráter qualitativo da investigação sobre a criação audiovisual no ensino escolar de História de adolescentes do Ensino Médio e as múltiplas identidades da escala de observação que possui o fenômeno, e em vista a preservar a diversidade de vozes dos(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio, constituiu-se a escolha pela análise e interpretação indiciária, prospectada nos aportes do Paradigma Indiciário da obra de Carlo Ginzburg (1954). Conforme Boris Fausto (2009, p. 9), a microanálise se caracteriza por:

- a) Reduzir a escala de observação do historiador, a fim de apreciar ações humanas e significados que passam despercebidos quando se lida com grandes quadros; b) concentrar essa escala em pessoas comuns e não em grandes personagens, buscando ouvir sua voz; c) extrair de fatos aparentemente corriqueiros uma dimensão sociocultural relevante; d) apelar para o recurso da narrativa, ao contrário da história das grandes estruturas, sem entretanto confundir-se – dado seu conteúdo e estilo – com narrativas tradicionais, predominantes no século XIX; e) situar-se no terreno da história, o que significa apoiar-se nas fontes, delimitando-se assim, claramente, da obra ficcional.

A escolha metodológica visa compreender o fenômeno pela abordagem interpretativa interdisciplinar com foco na microanálise das percepções dos estudantes 2º ano do EM. A metodologia indiciária, ao possibilitar a redução na escala de investigação, orienta a análise aos detalhes e contingências nas negociações do processo de criação das narrativas histórico-cinematográficas autorais pelos adolescentes observados. A análise do fluxo de eventos em escala reduzida, prospectado pela atividade histórico-didática no ensino escolar de História, busca escrutinar resquícios e vestígios eletivos que possibilitem a caracterização do fenômeno em investigação.

Neste sentido, a investigação se volta à experiência individual dos adolescentes do 2º ano do Ensino Médio no aprendizado de História em face à criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais, buscando na circularidade correlações que possibilitem a compreensão de modulações da criação audiovisual no ensino escolar de História para adolescentes do Ensino Médio.

Utilizando elementos de interpretação, descrição densa e análise interdisciplinar, sagrar aos pequenos desvios, contidos no tempo curto, sejam de ordem individual ou coletiva, como evidências do fenômeno em investigação, de forma que, parafraseando Jacques Revel (1942),

seria fazer do “excepcional-normal”, na busca de evidências de sentido e pertença nas atitudes individuais e coletivas dos adolescentes do 2º ano do Ensino Médio.

Os dados empíricos oriundos do questionário inicial individual on-line aplicado aos estudantes estão agrupados em duas tabelas e dois gráficos demonstrativos, organizados no intuito das questões especificadas pelo pesquisador. O mapeamento visa contribuir na compreensão dos elementos socioeconômicos que influenciam na percepção dos estudantes sobre o ensino escolar de História.

A análise e interpretação das percepções dos adolescentes no percurso de criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral são caracterizadas pelo recorte de trechos eletivos das respostas dos estudantes dispostas no roteiro e no diário de aprendizagem on-line.

Sendo que os dados empíricos dos instrumentos se distinguem em sua representação, o roteiro on-line buscava evidenciar aspectos do trabalho em grupo, enquanto o diário de aprendizagem se propôs a inquirir a percepção individual do estudante sobre as negociações na criação das narrativas histórico-cinematográficas autorais.

A análise e interpretação dos dados empíricos são organizadas em três categorias: Aproximação, Apropriação e Perspectivação; os grupos são apresentados com identificador numérico (Grupo-1, Grupo-2, Grupo-3 e Grupo-4). Enquanto para os(as) estudantes optou-se por identificá-los com uma letra, seguida de três pontos (A...), (B...), (C...).

Assim, as três categorias são discutidas a partir das aproximações com as dimensões propostas por Jörn Rüsen em sua Teoria da História acerca das dimensões da ciência História, sendo disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

A análise, performada no diálogo com as dimensões da Teoria da História prospectados por Rüsen, visa evidenciar diferentes negociações disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares que ocorrem na criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais (curtas metragens) sobre a Revolução Industrial pelos adolescentes do 2º ano do Ensino Médio. Este é o foco do próximo capítulo.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo se atém a delinear a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais (curtas metragens) por estudantes do 2º ano do Ensino Médio, realizadas na atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História.

4.1 DESCRIÇÃO DA INTERCESSÃO HISTÓRICO-DIDÁTICA REALIZADA

Em face à impossibilidade de contato presencial entre o pesquisador e os(as) adolescentes participantes da investigação, devido à pandemia de COVID-19 e à consequente adoção do ensino remoto na rede de educação estadual de Santa Catarina, a atividade de intercessão histórico-didática foi reorganizada, dividida em seis etapas, articuladas via plataforma Google *Classroom*⁹, sendo elas as seguintes:

Etapa 1: consistia em responder de forma individual o questionário socioeconômico.

Etapa 2: envolvia a realização da pesquisa, discussão e criação cooperativa do roteiro de um curta metragem.

Etapa 3: circunscrevia as filmagens, edição e criação cooperativa do curta metragem.

Etapa 4: referia-se à postagem e socialização virtual do curta metragem.

Etapa 5: envolveu o preenchimento do formulário on-line no formato de diário de aprendizagem, versando sobre a experiência realizada. Foi respondido individualmente pelos(as) estudantes.

Etapa 6: consistiu na aplicação de questionário estruturado final, disponibilizado aos estudantes através do formulário on-line e respondido individualmente.

Em face à impossibilidade de encontros presenciais entre pesquisador e os(as) adolescentes participantes da investigação, os instrumentos de constituição de dados empíricos foram convertidos em formulários on-line. Visando facilitar a compreensão, em cada formulário on-line foi inserido um vídeo com orientações, em que o pesquisador explica a dinâmica e a expectativa relacionada à etapa aos(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio.

Para acompanhar o desenvolvimento da atividade, também foram estabelecidos agendamentos de momentos síncronos, para tirada de dúvidas e superação de dificuldade

⁹ O Google *Classroom* é um sistema de gerenciamento de conteúdo desenvolvido pela empresa Google em 2014, para escolas que possibilita a criação, a distribuição e a avaliação de atividades e trabalhos.

técnicas quanto a produção da narrativa histórico-cinematográfica autoral pelos(as) estudantes. Também foi compartilhado pelo pesquisador-professor alguns *links* de sites com informações para pesquisa historiográfica sobre a Revolução Industrial.

A atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História ocorreu durante os meses de outubro e novembro de 2020. As orientações à turma participantes da investigação também foi enviada via grupo no aplicativo *WhatsApp*. A partir do aplicativo de comunicação, os estudantes foram orientados a constituir quatro grupos, levando em consideração a divisão racional dos recursos tecnológicos individuais para realização da atividade.

Após a orientação inicial, os 22 estudantes da turma organizaram-se em grupos, constituídos aleatoriamente segundo critérios por eles definidos, sendo que cada grupo definiu um(a) estudante líder. Em seguida, foi disponibilizado na plataforma *Google Classroom*, utilizada na rede estadual catarinense como mediadora do ensino remoto, o itinerário para criação das narrativas histórico-cinematográficas autorais (curtas-metragens), da atividade de intercessão histórico-didática.

Como o objetivo da atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História é a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais (curta metragem) sobre a Revolução Industrial, foi estabelecido com os(as) líderes a duração mínima de cinco e a máxima de dez minutos, de forma a possibilitar a participação de todos(as) os(as) estudantes do grupo no curta metragem.

Após a definição dos grupos, foi iniciada a Etapa 1 da atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História, com duração de sete dias, na qual os estudantes participantes foram orientados a acessar e responder o questionário inicial individual on-line.

O instrumento visava mapear características socioeconômicas dos(as) adolescentes da turma participante da investigação, assim como suas percepções acerca do conhecimento histórico no âmbito de sua formação humana, cultural, intelectual e profissional. Após, os(as) adolescentes responderem ao questionário inicial individual on-line, teve início a Etapa 2, com a duração de 15 dias, para a criação do roteiro on-line da narrativa histórico-cinematográfica autoral.

O roteiro consistiu em instrumento coletivo, desenvolvido em formato de formulário on-line, em que cada grupo organizou a sequência do curta metragem, argumentos e contra-argumentos históricos, além de elencar fontes históricas inquiridas na pesquisa. O roteiro on-line foi incorporado aos instrumentos de dados empíricos da investigação, visando acrescentar

indícios/vestígios acerca das estratégias utilizadas pelos estudantes adolescentes na criação do curta metragem.

Com a conclusão dos roteiros, os grupos iniciaram a Etapa 3, com duração de 15 dias, na qual o objetivo foi a realização da gravação e edição das cenas da narrativa histórico-cinematográfica. Nesta etapa os grupos, munidos dos roteiros, organizaram-se para as gravações, de modo que tiveram que desenvolver estratégias de gravação para superar o distanciamento social e recorrer a diversas abordagens e tecnologias para possibilitar a criação do curta metragem.

Para edição das gravações foi disponibilizado pelo pesquisador um vídeo explicativo com orientações sobre o funcionamento do programa *Kdenlive*, *software* com distribuição gratuita. Desta forma, após as gravações o líder de cada grupo ficou responsável por organizar o processo de edição do material do curta metragem.

Na Etapa 4, com duração de sete dias, os grupos realizaram a postagem e a socialização da narrativa histórico-cinematográfica autoral. Para tanto, após a finalização das atividades produção, os curtas-metragens foram enviados via plataforma Google *Classroom*. Após os grupos enviarem as criações, receberam acesso para que pudessem assistir aos quatro curtas metragens produzidos pela turma durante a atividade.

Na Etapa 5, com duração de sete dias, os estudantes participantes da pesquisa responderam o formulário diário de aprendizagem individual on-line. Este consistia em um questionário criado para registro das dificuldades e percepções sobre o processo de criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral na atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História para o Ensino Médio.

Na Etapa 6, com duração de sete dias, houve a aplicação do questionário estruturado final individual on-line, visando adicionar posicionamentos dos(as) adolescentes do 2º ano do Ensino Médio participantes da investigação, acerca das relações e correlações estabelecidas durante o processo de criação do curta metragem, além de possíveis modificações de opinião sobre a importância do conhecimento histórico e do ensino escolar de História.

Durante a atividade de intercessão histórico-didática os(as) estudantes participantes da investigação contaram com um grupo da turma no *WhatsApp*, o qual foi criado para que dúvidas e dificuldades pudessem ser socializadas, podendo estas ser sanadas tanto pelo pesquisador quanto por colegas, de forma a possibilitar um ensino mediado horizontalmente, com espaço para negociação de estratégias e conhecimentos, tanto técnicos quanto históricos.

A análise dos dados empíricos constituídos a partir da atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História com os(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio

evidenciou três categorias, as quais são discutidas na próxima subseção: Aproximação, Apropriação e Perspectivação, pautadas nas dimensões disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar da ciência História perspectivada na Teoria da História Rüseniana.

4.2 POTENCIALIDADE DA CRIAÇÃO AUDIOVISIAL NO ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA

No âmbito dos dados empíricos constituídos pelo questionário inicial individual on-line, aplicado na atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História com os(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio, realizamos o mapeamento socioeconômico e percepções individuais sobre o ensino escolar de História.

Entre os 22 estudantes da turma, 19 responderam o formulário inicial, a exceção de três estudantes – (A...), (L...) e (T...). Na questão “Quanto você considera importante o conhecimento de História do Ensino Médio para sua formação?”, as respostas foram agrupadas na tabela abaixo:

Tabela 5 – Percepções dos Estudantes do 2º ano sobre o Conhecimento Histórico

Formação	Avaliação
Intelectual	Sem importância: 0 Pouco importante: 3 Importante: 13 Muito importante: 2 Extremamente importante: 1
Cultural	Sem importância: 0 Pouco importante: 0 Importante: 6 Muito importante: 8 Extremamente importante: 5
Profissional	Sem importância: 0 Pouco importante: 2 Importante: 7 Muito importante: 9 Extremamente importante: 1
Política	Sem importância: 2 Pouco importante: 2 Importante: 7 Muito importante: 5 Extremamente importante: 3
Ética	Sem importância: 1 Pouco importante: 0 Importante: 5 Muito importante: 6 Extremamente importante: 7

Emocional	Sem importância: 1 Pouco importante: 6 Importante: 4 Muito importante: 4 Extremamente importante: 4
Humanizadora	Sem importância: 0 Pouco importante: 0 Importante: 6 Muito importante: 6 Extremamente importante: 7

Fonte: Dados empíricos. Autor, 2021.

Com base nas respostas dos(as) estudantes, verificamos que o conhecimento histórico é considerado relevante pela maioria, nas diversas dimensões da formação escolar. A conjectura dos dados aponta a um quadro desenvolto em relação ao papel do conhecimento produto da ciência História, mesmo com o crescimento de movimentos de “negacionismo da História” na atualidade.

Porém, na dimensão Emocional, houve a incidência de sete classificações como “Sem importância” ou “Pouco importante”; e a dimensão Política totalizou quatro classificações como “Sem importância” ou “Pouco importante”.

Embora seja complexo estabelecer causas das variações dos dados empíricos, podemos perspectivar duas circunstâncias embrionárias ao ensino escolar de História. A primeira seria de que não teve, na formação dos(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio, a densidade necessária no diálogo com o tempo-presente; e uma segunda seria de que a fragmentação teórico-prática proveu baixa apropriação histórico-cognitiva, o que restringe a transmutação do conhecimento histórico para ação na vida-prática.

No campo das percepções dos(as) estudantes do 2º ano do EM, indagamos sobre a relevância das atividades realizadas no âmbito do ensino escolar de História em sala de aula, agrupamos as respostas dos(as) estudantes na Tabela 6.

Tabela 6 – Percepções dos Estudantes do 2º ano sobre as Atividades Escolares

Atividade	Avaliação	Atividade	Avaliação
Ler o Livro Didático	Nem um pouco útil: 0 Um pouco útil: 6 Mais ou menos útil: 0 Muito útil: 9 Extremamente útil: 4	Entrevistar Pessoas	Nem um pouco útil: 1 Um pouco útil: 3 Mais ou menos útil: 7 Muito útil: 8 Extremamente útil: 0
Resumo do Conteúdo	Nem um pouco útil: 0 Um pouco útil: 6 Mais ou menos útil: 3 Muito útil: 9 Extremamente útil: 1	Fazer Fotografias	Nem um pouco útil: 3 Um pouco útil: 3 Mais ou menos útil: 6 Muito útil: 5 Extremamente útil: 2

Responder Questões	Nem um pouco útil: 0 Um pouco útil: 0 Mais ou menos útil: 2 Muito útil: 7 Extremamente útil: 10	Criar Vídeo	Nem um pouco útil: 5 Um pouco útil: 8 Mais ou menos útil: 4 Muito útil: 1 Extremamente útil: 1
Escrever Texto	Nem um pouco útil: 1 Um pouco útil: 0 Mais ou menos útil: 6 Muito útil: 7 Extremamente útil: 5	Criar Poema ou Poesia	Nem um pouco útil: 5 Um pouco útil: 7 Mais ou menos útil: 3 Muito útil: 4 Extremamente útil: 0
Pesquisar Conteúdos na Internet	Nem um pouco útil: 0 Um pouco útil: 0 Mais ou menos útil: 3 Muito útil: 8 Extremamente útil: 8	Criar Música ou Paródia	Nem um pouco útil: 5 Um pouco útil: 7 Mais ou menos útil: 6 Muito útil: 1 Extremamente útil: 0
Fazer Palavra-cruzada	Nem um pouco útil: 0 Um pouco útil: 2 Mais ou menos útil: 5 Muito útil: 10 Extremamente útil: 2	Criar História em Quadrinhos	Nem um pouco útil: 4 Um pouco útil: 6 Mais ou menos útil: 6 Muito útil: 3 Extremamente útil: 0
Pesquisar Documentos	Nem um pouco útil: 2 Um pouco útil: 0 Mais ou menos útil: 5 Muito útil: 9 Extremamente útil: 3	Criar Animação	Nem um pouco útil: 5 Um pouco útil: 7 Mais ou menos útil: 5 Muito útil: 1 Extremamente útil: 1
Assistir um Documentário	Nem um pouco útil: 0 Um pouco útil: 0 Mais ou menos útil: 5 Muito útil: 10 Extremamente útil: 4	Atividades com Jogos Online	Nem um pouco útil: 2 Um pouco útil: 4 Mais ou menos útil: 8 Muito útil: 4 Extremamente útil: 1
Assistir um Filme	Nem um pouco útil: 0 Um pouco útil: 3 Mais ou menos útil: 9 Muito útil: 4 Extremamente útil: 3	*****	*****

Fonte: Dados empíricos. Autor, 2021.

Baseados nas percepções dos(as) estudantes, podemos advir que atividades escolares pautadas no conteúdo são consideradas relevantes em detrimento de atividades autorais, que exigem ação de pesquisa e produção historiográfica – mesmo que no âmbito do ensino escolar de História, como evidenciado na fundamentação teórica, existe certa predominância de abordagens reprodutivistas pautadas na explanação e memorização, que são, por natureza, antagônicas ao ato/ação de compreensão.

Conforme Gurski, Barros e Strzykalski (2019, p. 2), no artigo “Cinema e a Experiência Adolescente”, evidenciado no estado da arte deste constructo, a “propalada crise da educação e o mal-estar juvenil dela decorrente podem ser relacionados ao que temos denominado de empobrecimento da dimensão da experiência e de sua transmissão”.

Sendo assim, Gurski, Barros e Strzykalski (2019, p. 3) ratificam o caráter conteudista do ensino escolar:

É como se, em nome da transmissão do saber dos conteúdos, fundamentados nas certezas científicas, a escola estivesse deixando de reconhecer a importância que pode advir da oferta de espaços que acolham o não saber de seus alunos, dando algum lugar às narrativas singulares.

No âmbito do ensino escolar de História a conotação conteudista desfoca os objetivos do campo do desenvolvimento da consciência histórica do adolescente para a memorização do conteúdo curricular, ao mesmo tempo em que desapropria o estudante de um processo dialético-reflexivo de ensino do conhecimento histórico.

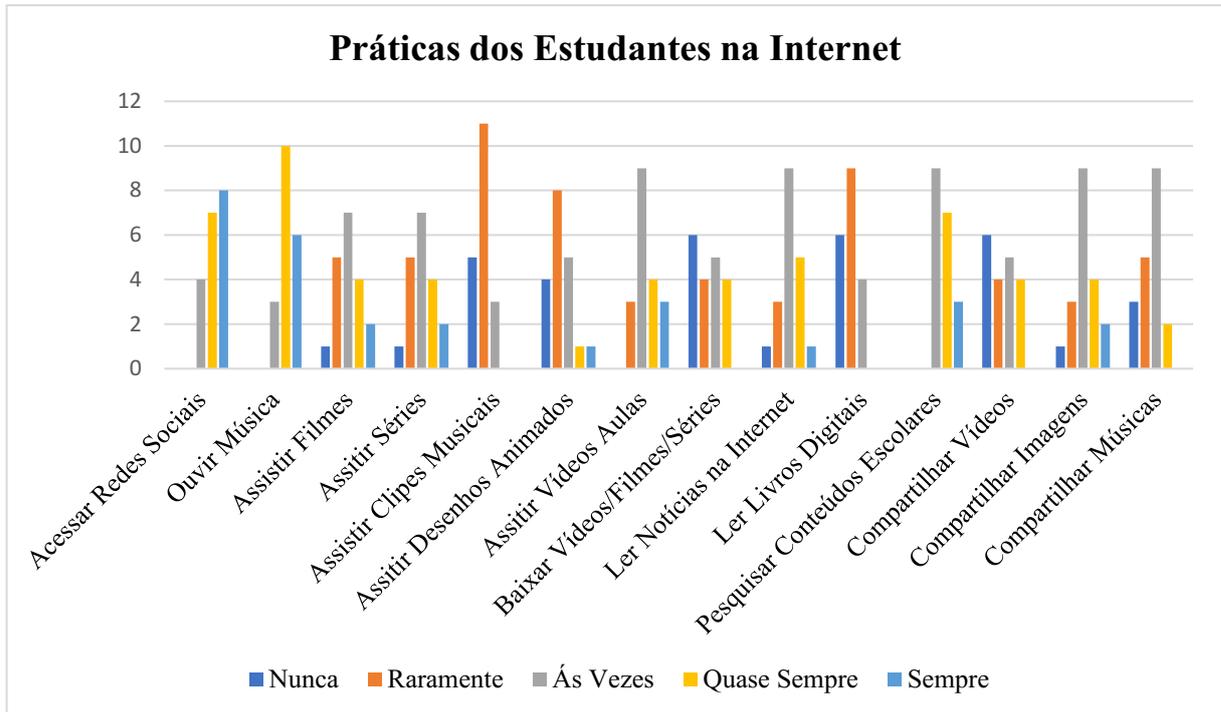
A desconstrução do caráter reprodutivista no ensino escolar de História permeia o fortalecimento da identidade holística do(a) professor(a), condição para que o(a) professor(a) de História possa transpor as fronteiras do conteúdo curricular e focar o desenvolvimento da consciência histórica do estudante.

A compreensão é condição cêntrica da Teoria da História de Rüsen no desenvolvimento da consciência histórica, na qual destaca a diferenciação do conceito de “*Erklären*” (explanação) de “*Verstehen*” (compreensão), conceitos advindos da escola historiográfica alemã.

A perspectiva holística no ensino escolar de História foca o desenvolvimento da consciência histórica e demanda da densidade do diálogo com a vida-prática do estudante, o que na atualidade abarca o ciberespaço, permeia interfaces tecnológicas e a internet, que pautam a cultura adolescente na contemporaneidade.

Sendo que a capacidade holística da identidade do(a) professor(a) é que estabelece no ensino escolar de História, a dinâmica entre o aporte teórico-metodológico da ciência História e o mundo-vivido (real e sua extensão virtual - o ciberespaço) do(a) adolescente, no processo de desenvolvimento da consciência histórica.

Buscamos evidências das práticas dos(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio em relação ao uso da internet, estas são expressas no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Práticas dos Estudantes do 2º ano do Ensino Médio na Internet

Os dados empíricos caracterizam altos índices de frequência nas atividades de entretenimento, tendo destaque Acessar Redes Sociais e Ouvir Música. Seguido por Pesquisar Conteúdos Escolares e Assistir Filmes, Séries, Clipes Musicais e Videoaulas. Sendo de menor frequência práticas como a Leitura de Notícias e de Livros Digitais.

Apoiados pelas respostas dos(as) estudantes, verificamos que a linguagem audiovisual, popularizada pela televisão e internet, faz parte do cotidiano adolescente. E, em perspectiva, substitui práticas de leitura/escrita textual.

Para Barquete (2017, p. 72), na dissertação “O Discurso da Criação Fílmica como Mediação da Aprendizagem do Saber Escolar”,

As formas de inserir o cinema na escola derivam dos modos de uso da sua linguagem acionados na elaboração das práticas, das estratégias pedagógicas mobilizadas e da concepção de educação em que tais estratégias e práticas estão inscritas. Dentre os modos de se usar o cinema no ambiente escolar, identificamos a existência de práticas vinculadas ao ato de ver e de fazer filmes.

Validada a relação entre os(as) estudantes e a linguagem audiovisual através do ciberespaço, logamos possível ponto de interlocução entre ensino escolar de História e a vida-prática dos(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio.

Na dissertação “Educomunicação Socioambiental: Experimentações com Audiovisual no Ensino Médio”, o autor Staudt (2016, p. 167) descortina o potencial da linguagem

audiovisual quando apropriada e integrada pelo(a) professor(a) ao ensino escolar de adolescentes no âmbito do Ensino Médio:

A partir da condução dessa linguagem e sabendo manusear os dispositivos, os professores alicerçados nos conhecimentos extraclasse das tecnologias em que os alunos estão imersos, podem garantir uma ampliação de seus usos e, assim, difundir conteúdos aplicados no espaço escolar através das novas mídias no Ensino Médio, já que esses estudantes caracterizam-se por um grupo de jovens que transpiram aprendizado através desse mundo tecnológico.

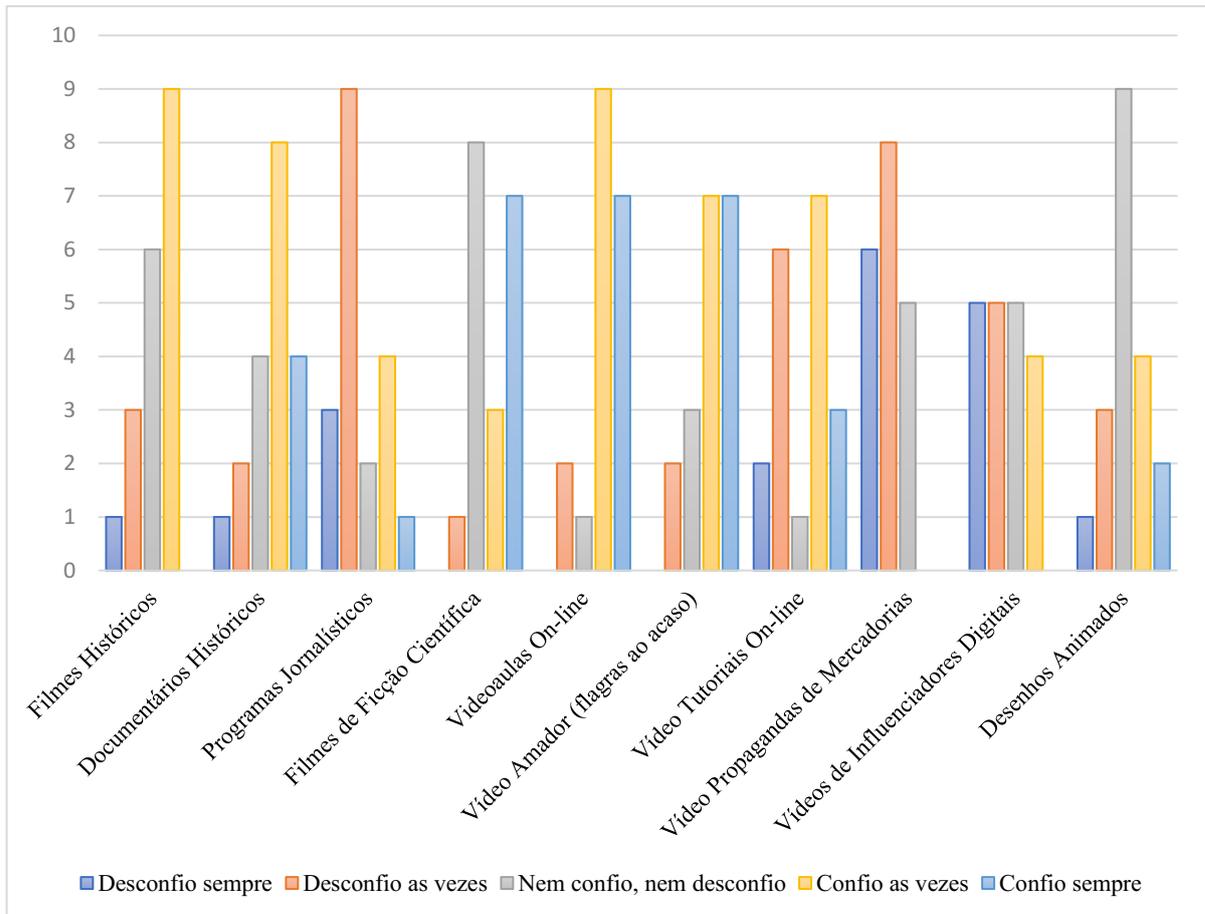
Neste sentido, a existência do ciberespaço e linguagens na cultura adolescente não deve ser ignorada. A representatividade do ciberespaço no mundo-vivido do(a) adolescente e a sua apropriação ao ensino escolar de História permeia, por parte, identidade holística do(a) professor(a) compreender e abraçar suas múltiplas linguagens.

Para Pierre Levy (1999, p. 111), “Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna ‘universal’, e menos o mundo informacional se torna totalizável”. E, embora o autor afaste qualquer possibilidade de “neutralidade do conteúdo”, destaca o caráter indeterminado da internet. Para Levy (1999, p. 111), “cada novo nó da rede de redes em expansão constante pode tornar-se produtor ou emissor de novas informações, imprevisíveis, e reorganizar uma parte da conectividade global por sua conta própria”.

Na dissertação “Películas da história ensinada: análise indiciária da relação entre ensino de história e cinema nos Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), 1995/2013”, a autora Mariana de Oliveira Brandolezi (2018, p. 151) ressalta que “o cinema encerra potencialidades para o ensino, caso a formação docente envolva preocupações técnicas, estéticas, éticas e pedagógicas, propriamente ditas”.

Um aporte importante em relação ao fenômeno em investigação, evidenciado pelos dados empíricos de nosso estudo, é a ação de “compartilhar” vídeos, imagens e músicas pelos(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio, prática comum desde que o ciberespaço alçou a condição de extensão do mundo real e se naturalizou na cultura adolescente.

Também buscamos caracterizar a percepção de “confiabilidade” por parte dos(as) estudantes acerca das mídias articuladas na linguagem audiovisual, as respostas são expressas no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Percepção dos(as) Estudantes 2º ano sobre a Confiabilidade das Mídias

Fonte: Dados empíricos. Autor, 2021.

Entre as mídias relacionadas para avaliação de confiabilidade aos(as) estudantes, as respostas tenderam para validação como “Confio sempre” para Filmes de Ficção Científica, Videoaulas On-line e Vídeos Amadores (flagras ao acaso).

A confiabilidade em Filmes de Ficção Científica, expressa pelo(as) estudantes, corrobora ao observado na dissertação “Luz, Câmera... ‘Frankenstein’: Como os Estudantes do Ensino Médio Percebem a Ciência nos Filmes” de autoria de Kathya Rogéria da Silva:

Aparentemente todos os estudantes demonstraram ser capazes de diferenciar a Ciência fictícia da Ciência real, mas ao realizar as análises, percebemos comparações exageradas, como reanimar ser equivalente a reviver um ser humano. Essas associações mostram que para muitos estudantes, ficção e realidade se misturam e compõem o conhecimento científico (SILVA, 2018, p. 156).

Com base nas respostas dos(as) participantes, verificamos que o nível de confiança em relação a Documentários Históricos é menor que Filmes de Ficção Científica, Videoaulas On-line e Vídeos Amadores. Enquanto os maiores níveis de desconfiança dos(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio estão relacionados aos Programas Jornalísticos e às Propagandas de Mercadorias.

Ao analisar as respostas, verificamos que as narrativas audiovisuais possuem uma conotação aparentemente “neutra” recebem um nível de confiança superior as narrativas audiovisuais que possuem caráter “sensibilizador”. Neste sentido, talvez enseje o descrédito dos Programas Jornalísticos e Influenciadores Digitais e que Videoaulas On-line sejam consideradas mais confiáveis que Documentários Históricos.

De forma que não se pode ignorar a existência do caráter dualista da linguagem audiovisual, que tanto pode calcificar um discurso massificador quanto sua apropriação/uso pode colaborar na desconstrução de narrativas históricas totalizantes, sendo o ponto distintivo a abordagem implementada pelo(a) professora(a) de História.

Na tese “O Retrato do Rural e do Urbano em Filmes como Aporte para Fundamentos do Trabalho Pedagógico - A interface entre cinema e educação”, o autor José Leite dos Santos Neto (2019, p. 73) expande a análise sobre o caráter dualista da linguagem audiovisual: “infere-se que as imagens e sons são criações embebidas de intencionalidades e subjetividades, inexistindo neutralidade na sua produção midiática”.

Na tese “Olhares Móveis: Narrativas Audiovisuais, Aparatos Móveis e Experiências Cartográficas”, o autor Marcelo Henrique da Costa também aborda o dualismo da linguagem audiovisual e destaca:

Nesse grande mapa, constituído por diversos tipos de narrativas audiovisuais, oriundas de variadas espécies de plataformas, com linguagens que variam de um padrão massificador até as com refino subjetivo, com milhões de emissores/produtores que as disseminam cotidianamente, vai se formando uma gigantesca trama em que são traçados sentidos e significados de formas diversificadas. Estes sentidos e significados colaboram sobremaneira para se criar visões que podem se portar diante da realidade de forma crítica ou ingênua. (COSTA, 2018, p. 51)

E, se perspectivamos o ensino escolar de História à linguagem audiovisual mediada pela criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais, é necessária atenção ao processo de apropriação dos elementos da linguagem audiovisual e os significados constituídos pela ação/pesquisa historiográfica dos(as) adolescentes do Ensino Médio.

Para Costa (2018, p. 52), o audiovisual possibilita preservar aspectos da identidade do(a) autor(a), que pode colaborar para desconstruir discursos hegemônicos que calcificam o status quo da sociedade:

Eles podem contar por meio do audiovisual o seu ponto de vista das coisas e do mundo. O audiovisual e os aparatos digitais passaram a oportunizar um lugar, ou espaço, de fala para estas pessoas o que, de certa forma, subverte a lógica de produção de discursos hegemônicos.

Contudo, o processo se dará à medida que a consciência do(a) adolescente rompe a imagem projetada da realidade do mundo-vivido para a compreensão do processo histórico que

concatena passado-presente. Se tomamos a proposição rüseniana, evidenciamos a transmutação da consciência espontânea a consciência histórica.

Mas o que caracterizaria a consciência histórica? A habilidade/capacidade da consciência em operar na tríade de dimensões: Disciplinar, Interdisciplinar e Transdisciplinar, visando a análise e compreensão dos fenômenos-objetos (naturais/sociais) no processo histórico do passado-presente do mundo-vivido (real/virtual). Estas três dimensões são para Rüsen, as próprias dimensões de atuação da ciência História.

E, embora os(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio compartilhem da mesma escola, turma e faixa etária, quando as respostas do instrumento questionário inicial individual on-line são perspectivadas à microanálise, mesmo que alguns padrões possam ser observados, são as idiossincrasias que impedem um “perfil aglutinador”. São consciências com vozes dissonantes, que apenas por breves instantes se aproximam e logo retomam sua singularidade.

Nas próximas três subseções, vamos tecer a análise e a interpretação dos dados empíricos constituídos pela atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História, com estudantes do 2º ano do Ensino Médio, organizada nas categorias prospectadas no aporte teórico-metodológico da investigação, sendo elas: Aproximação, Apropriação e Perspectivação.

4.2.1 Aproximação

Rüsen (2016, p. 173), ao abordar o método Heurístico em sua Teoria da História, aponta que “No início da pesquisa está a pergunta histórica. O resultado do manejo investigante das fontes depende da fertilidade da pergunta que enseja este manejo”.

Assim, a atividade de intercessão histórico-didática modelada para a investigação principiou com a inquirição histórica levada aos estudantes da turma do 2º ano do Ensino Médio: O que foi a Revolução Industrial e quais seus desdobramentos?

Entre os 22 estudantes da turma, 18 responderam ao Diário de Aprendizagem On-line, à exceção de três estudantes (H...), (L...) e (V...). Para compreender como os(as) estudantes se organizaram para desempenhar a atividade de criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral, recorreremos às respostas do instrumento Diário de Aprendizagem Individual On-line.

Propomos a questão: Explique como o grupo se organizou para realizar a atividade de criação do curta metragem sobre a Revolução Industrial.

Tabela 7 – Organização dos Grupos na Atividade de Intercessão Histórico-Didática

Grupo	Estudante	Resposta
Grupo-1	(E...)	Cada pessoa do grupo pesquisou sua parte e gravou em casa do jeito que deu.
	(F...)	Foi repartido uma parte do conteúdo pra cada membro do grupo que fez um vídeo explicando a sua parte do trabalho, depois fizemos o curta metragem.
	(S...)	Nos organizamos em um grupo, onde enviamos o conteúdo e dividimos em partes para cada um falar um pouco, cada um gravou o seu e depois juntamos por meio da edição.
	(T...)	Primeiramente foi feito um grupo no WhatsApp, após isso foi dividido o conteúdo em cinco partes, ou seja, uma para cada integrante do grupo, assim cada um pesquisou sua parte, gravou o vídeo e mandou para mim, para que eu pudesse montar o vídeo.
	(K...)	Primeiramente separamos o que cada pessoa do grupo iria falar e decidimos como iria ser o andamento do vídeo, logo após cada um pesquisou sobre o seu determinado assunto e fez o seu vídeo separadamente, todos mandaram o seu vídeo no grupo que fizemos no WhatsApp e a “(T...)” fez a edição, juntando todos os vídeos e colocando na ordem correta.
Grupo-2	(H...)	Não respondeu.
	(O...)	Bom no começo foi complicado a falta de tempo, e a dificuldade para alinharmos um horário em que todo mundo pudesse participar foi algo um tanto que difícil, porém conseguimos nos alinhar foi criado um grupo no WhatsApp para mantermos comunicação, e em dois dias específicos abrimos uma chamada no Meet e nos reunimos a noite para fazermos a atividade porém nem todos participaram, fizemos resumos, debatemos o conteúdo e alinhamos tudo em um Google Documento compartilhado entre todos do grupo, o qual permitia a todos acesso habilitado a qualquer tipo de edição, e foi assim que concluímos a primeira etapa desta atividade.
	(P...)	O nosso grupo fez uma videoconferência e conversamos por lá, colocamos nossas ideias e propostas, para entrarmos num consenso, foram dois dias fazendo vídeo conferência para colocar todas as informações necessárias para fazer o trabalho, aos poucos conseguimos montar o nosso roteiro.
	(R...)	Fizemos reuniões no WhatsApp.
	(V...)	Não respondeu.
Grupo-3	(I...)	Bem primeiro um do grupo foi escolhido para fazer a abertura do vídeo ou seja essa pessoa era que iria fazer a abertura e o destacamento das principais informações que seria levantas no vídeo depois da abertura foi dividido o grupo em duplas para a explicação das revoluções como a 1° 2° e 3° Revolução Industrial.
	(J...)	O grupo se organizou de forma que todos foram obrigados a fazer algo já que dividimos o grupo em 3 duplas, para ter uma maior eficiência e rendimento nas atividades em seguida nos reunimos e juntamos todas as partes do curta em um único computador, em seguida eu, “(I...)” e “(Q...)” fizemos a adição do curta e regravamos algumas partes que não ficaram boas.
	(L...)	Não respondeu.
	(M...)	Foram divididas partes para cada um, e realizada a pesquisa no Google, aí gravamos áudios e pegamos imagens referente ao assunto e foi feita a edição do vídeo.
	(Q...)	Dividimos as tarefas que cada um devia fazer cada um fez sua parte.

Grupo-4	(U...)	Criamos um grupo no WhatsApp para conseguir organizar o que cada participante iria falar, e como não pode se aglomerar, cada um ficou em sua casa e assim cada um fez um vídeo ou áudio explicando o conteúdo, depois editamos e juntamos tudo.
	(A...)	Todos do grupo se empenhou para fazer o trabalho o líder deu atividades a todos ninguém ficou sem nada para fazer e isso foi muito legal todos trabalhamos como uma verdadeira equipe.
	(B...)	Todos os integrantes do grupo estavam interessados em concluir o trabalho, tanto que aceiraram as ordens dadas e entregaram o trabalho antes do prazo estipulado.
	(C...)	Primeiro dividimos partes do conteúdo a todos os membros do grupo para a realização da pesquisa, após isso juntamos todas as partes pesquisadas e elaboramos o roteiro do curta metragem e assim sucessivamente quase todos os membros do grupo fizeram o vídeo do curta metragem, o aluno que ficou de fora era o encarregado de editar o curta metragem.
	(D...)	Então nós pegamos e conversamos todos entre os membros do grupo, conversamos e dividimos todas as 6 cenas entre os 6 membros, mas um dos nossos membros ficou responsável pela edição do vídeo e os outros 5 por cada cena decretada a cada membro, um dos membros teve que ficar responsável por 2 cenas e os outros por 1 única cena assim ficou a organização do nosso grupo.
	(G...)	Primeiramente recebemos os conteúdos e juntamente com o “(B...)”, dividimos a parte de cada um dos membros do grupo, após isso, fizemos o vídeo explicando o que havíamos recebido, e então o “(B...)”, editou e colocou os vídeos na qualidade correta.
	(N...)	Bem para o trabalho primeiro escolhemos um líder, o que foi escolhido foi o “(B...)”, então desta forma como em uma empresa ele passava as tarefas e nós fazíamos. Eu gostei deste modo, assim um não fazia mais do que o outro, e teve uma divisão e colaboração de todos os integrantes.

Fonte: Dados empíricos. Autor, 2021.

Tendo como parâmetro as respostas dos(as) estudantes, verificamos que, em face às medidas de distanciamento social, os(as) estudantes, após superarem a resistência inicial à tarefa, tiveram que adotar estratégias cooperativas para realização da atividade, fator que possibilitou autonomia na pesquisa histórica.

Embora os(as) estudantes do Grupo-1, em seu relato, foquem em descrever o processo de organização para a realização da atividade de criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral, deixam transparecer que o processo foi pautado na pesquisa. Segundo os(as) estudantes (E...) e (T...), cada membro do grupo se mobilizou na pesquisa, sendo que esta se distingue do caráter de reprodução, pois mobilizou elementos de “escolha” e “renúncia” historiográfica no inquirir os testemunhos das fontes históricas.

Segundo o historiador francês Michel de Certeau (2006, p. 81) destaca na obra *A Escrita da História*, acerca de como o historiador toma as fontes no âmbito da ação historiográfica:

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física, e em “desfígurar” as coisas para constituí-las como peças que

preenchem lacunas de um conjunto, proposto a priori. Ele forma a “coleção”. [...] Longe de aceitar os “dados”, ele os constitui. O material é criado por ações combinadas, que o recortam no universo do uso, que vão procurá-lo também fora das fronteiras do uso, e que o destinam a um reemprego coerente.

A ação de inquirir o testemunho das fontes históricas na pesquisa sobre os aparecimentos/registros do passado-presente imputou aos estudantes integrantes do grupo a autonomia das escolhas historiográficas e exigiu, em face à necessidade de concatenação da narrativa histórica, a negociação das postulações individuais para o caráter coletivo.

As negociações da atividade de intercessão histórico-didática são evidenciadas nas palavras do(a) estudante (O...) do Grupo-2: *“nos reunimos a noite para fazermos a atividade, porém nem todos participaram, fizemos resumos, debatemos o conteúdo e alinhamos tudo em um Google Documento compartilhado entre todos do grupo, o qual permitia a todos acesso habilitado a qualquer tipo de edição”*.

E o(a) estudante (P...), do mesmo grupo, corrobora acerca do processo de negociação: *“nosso grupo fez uma videoconferência e conversamos por lá, colocamos nossas ideias e propostas, para entrarmos num consenso”*. Neste ponto, a resposta do(a) estudante (P...) notabiliza o caráter horizontal da negociação, na medida em que o grupo elegeu um líder, mas viabilizou o acesso e edição igualitária ao arquivo do Roteiro do curta-metragem.

E o(a) estudante (O...) indica o objetivo das negociações: a busca de *consenso*. E este processo de alcançar o consenso, concretizado mediante autonomia e alteridade, possibilita a aprendizagem horizontal. Ou seja, aquela que ocorre entre os próprios “aprendentes”, viabilizada pelo diálogo, negociação e elaboração do roteiro do curta metragem e sua execução. E, no âmbito da atividade, o processo que consorcia pesquisa e negociação é o que define o caráter autoral da narrativa histórica.

Na pesquisa histórica são inqueridos, analisados e ordenados os testemunhos das fontes sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos, enquanto o operar das informações constitui conceitos histórico-cognitivos, posteriormente depurados no processo cooperativo de negociação entre os(as) estudantes do grupo, e concatenam uma narrativa histórica autoral.

Para Rüsen (2016, p. 53), “Narrar é um procedimento mental próprio à constituição humana de sentido”, que se orienta na dualidade do empírico e do normativo, ou seja, as evidências da pesquisa histórica e o aporte teórico-metodológico da História são mobilizados no processo de compreensão do fenômeno do passado-presente do mundo-vivido em face às experiências da existência.

No âmbito do Grupo-3, o(a) estudante (J...) destaca em sua percepção o caráter de responsabilidade gerada pela atividade, conforme ele(a) o “[...] grupo se organizou de forma

que todos foram obrigados a fazer algo”. A questão da responsabilidade do(a) estudante no âmbito da atividade de História será minuciada a posteriori na categoria Apropriação.

A análise das respostas do Grupo-4 indicou uma abordagem dissonante, na qual o(a) estudante líder (escolhido/a) mobilizou as ações, enquanto o itinerário foi convencionado e concretizado entre os integrantes do grupo. E mesmo o líder coordenando as ações do grupo, o caráter cooperativo fica evidente na resposta do(a) estudante (N...) *“Eu gostei deste modo, assim um não fazia mais do que o outro, e teve uma divisão e colaboração de todos os integrantes”*.

Constatamos que a liderança exercida pelo(a) estudante (B...) não foi empecilho à autonomia na pesquisa histórica dos integrantes do Grupo-4. A dinâmica organizacional adotada pelo grupo evidencia que o(a) professor(a) de História pode abdicar do “controle” do itinerário da aprendizagem (característico no modelo reprodutivista) em favor de um processo dialógico, que fomenta a autonomia do(a) estudante na pesquisa histórica.

O caráter autônomo e cooperativo da interação entre os(as) estudantes do Grupo-4 também está presente na resposta do(a) estudante *“(A...)”*: *“Todos do grupo se empenhou para fazer o trabalho o líder deu atividades a todos ninguém ficou sem nada para fazer e isso foi muito legal todos trabalhamos como uma verdadeira equipe”*.

Porém, mesmo diante da autonomia e cooperação evidenciada na atividade de intercessão histórico-didática nas respostas dos(as) estudantes, devemos ponderar que dificuldades são indelévels ao ensino escolar de História e, por consequência, ao processo de criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais.

Assim, inquerimos os(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio: Quais foram as dificuldades no processo de criação do curta metragem sobre a Revolução Industrial?. As respostas estão compiladas na Tabela 8.

Tabela 8 – Dificuldades Relatadas pelos(as) Estudantes 2º ano na Atividade

Grupo	Estudante	Resposta
Grupo-1	(E...)	Acho que a maior dificuldade foi conseguir gravar, a maioria no nosso grupo trabalha o dia inteiro ou mora longe das outras, então cada uma teve que arrumar um tempinho e dar o seu jeito.
	(F...)	Tive dificuldade em gravar o vídeo explicando, mas nada mais que isso.
	(S...)	No geral não tenho dificuldades em gravar vídeo e ensaiar falas, só foi difícil não rir, por isso gravei várias vezes.
	(T...)	Gravar a minha parte do vídeo. (não teve mais dificuldades).

	(K...)	A minha maior dificuldade foi que eu gravei o vídeo e a imagem ficou invertida, então tive que achar um editor que arrumasse isso, pois tinha uma escrita no vídeo, só que o aplicativo fez com que a imagem ficasse bem embaçada, então isso acabou sendo estressante. No grupo eu não senti dificuldade, pois todas nos damos nos damos bem.
Grupo-2	(H...)	Não respondeu.
	(O...)	As principais dificuldades foram me alinhar com meus colegas pra criar os roteiros, pois nessa situação atípica nossas rotinas estão extremamente distintas e alinhar horário foi algo que dificultou um pouco, outra dificuldade foi o prazo que era extremamente curto e tínhamos muitas outras atividades de outros professores pra fazer, nos encontrávamos sobrecarregados isso foi muito difícil. Pois essa sobrecarga que veio de todos os professores dificulta o aprendizado dos alunos, acabamos priorizando a entrega da atividade e não o aprendizado, com os prazos curtos e com muitas atividades, muitas vezes optamos por pegar as respostas prontas e entregamos as atividades, assim não aprendemos quase nada, a minha maior dificuldade foi essa de que os professores mandaram muitas atividades e além da quantidade as atividades também eram extensas o que acaba dificultando ainda mais. De 13 trabalhos (que é uma média do que nos vinha semanalmente), muitos de nós estudantes que por virtude da pandemia acabaram muito atarefados com casa, irmãos, trabalho, família e escola mesmo tirando o tempo durante a noite, mesmo que muitas vezes viraram madrugadas, não deram conta de realizar todas, minha maior dificuldade foi essa e o gravar o vídeo. Peço que ano que vem que eu acredito que iremos continuar por um bom tempo com as aulas online ainda, que os professores tenham um pouco mais de empatia com os alunos, entendo completamente que não foi só nossa rotina que teve mudanças e que não é só para nós que esta difícil mas, peço a compreensão e conto com o respeito e o afeto desenvolvido entre as turmas com os professores para que no próximo ano além de vídeo aula pronta a gente possa contar com explicações dos nossos próprios professores.
	(P...)	As dificuldades que encontrei foram procurar todas as informações necessárias e escrever o roteiro de acordo com as datas, após isso as coisas se tornaram mais fáceis, e conseguimos finalizar.
	(R...)	Bom, organizar as informações e distribuí-las para os membros da equipe. Achar uma fonte confiável com informações boas.
	(V...)	Não respondeu.
	Grupo-3	(I...)
(J...)		Eu tive algumas dificuldades em relação a atuação do curta metragem já que cada um fez um pouco, também tive algumas dificuldades na edição já que nos obrigamos a aprender muitas coisas que não sabíamos em relação a edição de vídeo. Tive alguns problemas de autocontrole já que a quarentena me estressou muito especialmente algumas atividades totalmente desnecessárias.
(L...)		Não respondeu.
(M...)		Não sei dizer.

	(Q...)	Todas pois tem coisas que não conseguimos fazer por mais que tentamos não conseguimos por conta que não somos peritos em desenvolver filme com um tema específico, não somos diretor de filme e filme de curta metragem ele primeiro feito com a ideia do diretor, depois diretor faz o filme não pega o tema, larga ele e os personagens fazem ele.
	(U...)	Acredito que todos tiveram dificuldades, mas na minha parte tive na hora de gravar a explicação.
Grupo-4	(A...)	No meu ponto de vista foi a hora de gravar o vídeo pois tínhamos que explicar e gravar um vídeo bastante importante o resto das etapas foram tranquilas de fazer como as pesquisas.
	(B...)	Tivemos dificuldades em formar um roteiro claro e bem explicativo, mas ao final, obtivemos um trabalho bom e logo após criamos ideias para os vídeos.
	(C...)	Talvez tenha sido na hora de gravar o vídeo do curta metragem, afinal nenhum de nós é acostumado a gravar um vídeo para a realização de um curta metragem, então foi um pouco estranho na hora.
	(D...)	Tive algumas dificuldades pois é um pouco diferente de se estudar e fazer atividades por esse método online, mas continuei tentando e com a ajuda dos membros do grupo também foi ficando mais fácil de realizar essa atividade, pois todos estávamos nos ajudando ali dentro do grupo, cada um tinha seu papel para fazer e assim conseguimos realizar essa atividade.
	(G...)	Pra mim, eu tive um pouco de dificuldade em falar em frente a câmera, pois não havia feito algo parecido, em questão de explicar um conteúdo, mas depois de fazer o vídeo mais de uma vez, consegui o objetivo.
	(N...)	A minha principal dificuldade é o fato de ter sido a distância, pois quando um do grupo estava online para falar sobre o trabalho outro não estava, com isso que disse eu me incluo junto, pois não encontrávamos um bom horário. Depois foi no entendimento do formato, me confundia várias vezes e por esse motivo acabava trocando palavras.

Fonte: Dados empíricos. Autor, 2021.

A partir das respostas dos(as) estudantes, podemos compreender as adversidades face a três momentos da atividade de intercessão histórico-didática, sendo eles: 1) Organização do trabalho em grupo no modelo de ensino remoto; 2) Pesquisa e operação das ferramentas teórico-metodológicas da matriz disciplinar da História; e 3) Transmutação da narrativa histórica para uma narrativa histórico-cinematográfica autoral.

Em relação à organização dos(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio, as respostas evidenciam que a distância foi superada com uso de interfaces tecnológicas de comunicação. Sendo significativa a presença de indícios das dificuldades dos(as) estudantes em se adaptar à mudança do modelo de ensino presencial para o ensino remoto.

Uma análise sobre mudanças e dificuldades do ensino remoto é relatada pelo(a) estudante (O...) do Grupo-3, ao enfatizar que “[...] *essa sobrecarga que veio de todos os professores dificulta o aprendizado dos alunos, acabamos priorizando a entrega da atividade e não o aprendizado, com os prazos curtos e com muitas atividades, muitas vezes optamos por pegar as respostas prontas e entregamos as atividades, assim não aprendemos quase nada, a minha maior dificuldade foi essa de que os professores mandaram muitas atividades e além da*

quantia as atividades também eram extensas o que acaba dificultando ainda mais. De 13 trabalhos (que é uma média do que nos vinha semanalmente), muitos de nós estudantes que por virtude da pandemia acabaram muito atarefados com casa, irmãos, trabalho, família e escola mesmo tirando o tempo durante a noite, mesmo que muitas vezes viraram madrugadas, não deram conta de realizar todas [...]”

A resposta do(a) estudante (O...) evidencia, além das mudanças e dificuldades decorrentes do ensino remoto, também pontuadas pelos(as) estudantes (D...) e (N...) do Grupo-4, a cultura conteudista do ensino escolar ofertado a adolescentes no Ensino Médio e que o caráter essencialmente conteudista do ensino presencial migrou para o ensino remoto.

Aprofundando a análise das dificuldades da atividade de intercessão histórico-didática de criação das narrativas histórico-cinematográficas autorais, no que tange ao momento de pesquisa e operação das ferramentas teórico-metodológicas da História, as respostas dos(as) estudantes revelam aspectos de preocupação historiográfica com as fontes e informações históricas.

No Grupo-2, o(a) estudante (P...) relata o cuidado do olhar historiográfico: *“procurar todas as informações necessárias e escrever o roteiro de acordo com as datas”*, bem como o(a) estudante (R...): *“organizar as informações e distribuí-las para os membros da equipe. Achar uma fonte confiável com informações boas”*.

As respostas dos(as) adolescentes do Grupo-2 evidenciam que os(as) estudantes, quando detentores de autonomia na pesquisa e na produção historiográfica, podem mobilizar competências da dimensão disciplinar da História através do olhar atento ao inquirir o testemunho das fontes históricas do passado-presente.

E, no âmbito das dificuldades, em relação à necessidade de transmutação da narrativa histórica produzida pelos(as) estudantes dos grupos na pesquisa histórica para uma narrativa histórico-cinematográfica autoral, as respostas registradas no Diário de Aprendizagem Individual On-line evidenciam, em especial, a etapa de produção do roteiro e da gravação do curta-metragem.

A autonomia na pesquisa histórica encoraja o(a) estudante a trilhar caminhos diversos na apropriação de fatos históricos, à exemplo da Revolução Industrial. Além disso, a criação audiovisual oportunizou modos distintos de representar a História à medida que possibilitou aos adolescentes protagonizar narrativas históricas. Este processo envolveu a criação do roteiro, que demandou a capacidade de síntese – a “escolha” do essencial a ser comunicado –, enquanto a produção da narrativa histórico-cinematográfica autoral ensejou dinamismo para mobilizar conhecimento histórico e atuação diante da câmera.

No Grupo-4, o(a) estudante (A...) afirma que no seu “*ponto de vista foi a hora de gravar o vídeo pois tínhamos que explicar e gravar um vídeo bastante importante*”, enquanto (C...) pontua eu “*talvez tenha sido na hora de hora de gravar o vídeo do curta metragem, afinal nenhum de nós é acostumado a gravar um vídeo*”. O estudante (G...), por sua vez, afirma que teve “*um pouco de dificuldade em falar em frente a câmera, pois não havia feito algo parecido, em questão de explicar um conteúdo, mas depois de fazer o vídeo mais de uma vez, consegui o objetivo*”.

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas na atividade, o(a) estudante (J...), do Grupo-3, diz que sentiu “*algumas dificuldades em relação a atuação do curta metragem*” e o(a) estudante (F...), do Grupo-1, destaca “*dificuldade em gravar o vídeo explicando*”. O(a) estudante (T...), por sua vez, revelou dificuldade maior, que envolvia “*Gravar a minha parte do vídeo*”.

A etapa da gravação se constitui desafiadora à criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral, visto que os estudantes precisam superar a inibição de estar diante à câmera e se tornar o interlocutor na comunicação dos conceitos histórico-cognitivos produzidos na pesquisa histórica e no processo de negociação coletiva.

Porém, tão relevante quanto as adversidades superadas pelos estudantes do 2º ano do EM, é a ação individual e cooperativa fomentada pela criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral da atividade de intercessão histórico-didática. Neste sentido, propomos a questão: Quais suas colaborações no processo de criação do curta metragem sobre a Revolução Industrial?. As respostas estão agrupadas na Tabela 9.

Tabela 9 – Atuação Pessoal na Atividade de Intercessão Histórico-Didática

Grupo	Estudante	Resposta
Grupo-1	(E...)	Acho que a única colaboração de cada uma foi ter pesquisado sua própria fala e ter se comprometido a gravar o vídeo.
	(F...)	Fiz minha parte, ajudei a criar o curta metragem.
	(S...)	Eu contribui na segunda parte do vídeo, falando sobre as causas e consequências da Revolução Industrial.
	(T...)	De início eu montei o grupo no WhatsApp, dividi o conteúdo, e entreguei um tema para cada colega minha, também fui na casa da colega “(E...)” para ajudá-la com a gravação, após todas minhas colegas gravarem o vídeo elas mandarem pra mim, e assim eu montei ele, formando a curta metragem.
	(K...)	Eu falei sobre a primeira fase da Revolução Industrial, tentei ao máximo entregar as coisas no prazo pois a minha rotina é bem corrida, ajudei as meninas no que elas precisavam e ajudei na decisão de como iria ser o andamento do vídeo.
	(H...)	Não respondeu.

Grupo-2	(O...)	Eu como líder, criei o grupo que foi nosso canal de comunicação, criei o documento compartilhado que foi destinado compartilhamento a todos os integrantes do grupo, abria as chamadas no Meet, também convoquei a todos para que pudéssemos dar início e executar a atividade, e no desenvolver da atividade contribui com um pouco do que aprendi assim como todos expomos nossas ideias debatemos e fizemos o resto todos juntos.
	(P...)	Nos dividimos a Revolução Industrial em cinco etapas, após isso fomos pesquisando as informações, e todos foram colaborando de acordo com a divisão feita. A minha maior parte de colaboração foi dividir as partes e escrever algumas cenas.
	(R...)	Achar conteúdo.
	(V...)	Não respondeu.
Grupo-3	(I...)	Bem eu estou como líder do grupo ou seja eu estava organizando o grupo como conversas no particular ou chamadas no Meet para melhor organização, como líder do grupo eu fui o principal influenciador com incentivo ou chamar a atenção de alguns quando fosse preciso mas com a colaboração do grupo foi tudo tranquilo e quase andou pelo caminho certo.
	(J...)	Ajudei a coordenar as cenas durante a gravação, relatei erros de filmagem durante as cenas fiz parte do grupo de edição de vídeo e atuei em algumas cenas durante a gravação do curta metragem.
	(L...)	Não respondeu.
	(M...)	Gravar áudio e pesquisar.
	(Q...)	Até tentei ter algumas ideias mais não consegui montar o filme.
	(U...)	Colaborei em todos os momentos.
Grupo-4	(A...)	Ajudei a pesquisar sobre a Revolução Industrial depois mandando o que pesquisei para o líder que observou se ficou boa a pesquisa e também a explicação do vídeo da Revolução Industrial.
	(B...)	Fiquei responsável por liderar o grupo, organizar o que seria comentado, corrigir erros e finalizar as tarefas para a entrega no prazo estabelecido.
	(C...)	Bom, eu comecei ajudando na escolha das partes para cada membro do grupo. Fiz as pesquisas que necessitava para a criação do roteiro do curta metragem e também o vídeo para as cenas.
	(D...)	Colaborei em todas as etapas do processo de elaboração de construção do curta metragem, na elaboração do roteiro, na divisão de tarefas e na gravação do vídeo, ajudei em todos os momentos que o grupo precisou realizando todas as tarefas propostas para bem do nosso grupo e assim tivemos um bom resultado e atingindo uma ótima nota em equipe.
	(G...)	Eu ajudei na hora de pesquisar e dividir os conteúdos, assim, facilitou o processo de pesquisa para todos e acredito que formamos um curta metragem muito boa.
	(N...)	Eu não me lembro muito bem de todas as partes, mas posso dizer que tentei ajudar como pude, aprimorei o primeiro curta metragem, realizei meu vídeo entregando no dia, bem não tinha muitas coisas enquanto uns pesquisaram outros montavam.

Fonte: Dados empíricos. Autor, 2021.

As respostas do Grupo-1 evidenciam como o trabalho cooperativo ocorreu, mesmo frente às limitações do ensino remoto, no qual as negociações foram mediadas por interfaces

tecnológicas de comunicação. Segundo o(a) estudante (E...), *“a única colaboração de cada uma foi ter pesquisado sua própria fala e ter se comprometido a gravar o vídeo”*.

Para o(a) estudante (S...), a atividade permitiu-lhe contribuir *“na segunda parte do vídeo, falando sobre as causas e consequências da Revolução Industrial”*. Enquanto a resposta de (T...) destaca o caráter cooperativo que se desenvolve entre os(as) estudantes frente as adversidades: *“também fui na casa da colega “(E...)” para ajudá-la com a gravação”*.

No Grupo-2, o(a) estudante (O...) relata entre as atividades de organização do grupo para realizar a atividade uma relevante percepção sobre a cooperação. Segundo (O...), *“no desenvolver da atividade contribui com um pouco do que aprendi assim como todos expomos nossas ideias debatemos e fizemos o resto todos juntos”*.

Um dos grandes desafios do(a) professor(a) no Ensino Médio é prover a motivação para aprender, que inclui o desejo pelo conhecimento e o direcionamento de atenção e energia pelo(a) adolescente às atividades dos processos de ensino e aprendizagem.

Em contraponto, as repostas dos(as) estudantes do Grupo-4 expressam uma percepção uníssona de participação, que revela o caráter cooperativo que a criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral promoveu entre os(as) estudantes.

A relação dinâmica da dimensão da autonomia na pesquisa histórica e as negociações da transmutação dos resíduos histórico-cognitivos (individuais) em narrativa histórico-cinematográfica autoral (coletiva) manifesta aprendizagens horizontais resultantes do trabalho cooperativo entre os(as) estudantes em face aos elementos dialógicos da atividade.

Devemos manter certa perspectiva sob o objetivo da inserção da criação audiovisual no âmbito do ensino escolar de adolescentes do Ensino Médio. Para Bergala (2008), p. 175),

Uma avaliação honesta do sucesso de um filme de 2º ano do ensino fundamental, ou mesmo do 2º ano do ensino médio, salvo por mágica, não pode ser feita a partir dos mesmos critérios que a avaliação de um curta-metragem profissional de adulto. É outra coisa que devemos avaliar: o engajamento no processo, a coerência do processo, o fato de que alguém realmente fez escolhas e as submeteu à prova da realidade da filmagem e da montagem. Enfim, que tenha havido uma experiência, e que esta tenha realmente ensinado alguma coisa por outras vias que não a do ensino no sentido clássico do termo.

Assim, em face aos depoimentos dos(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio, podemos considerar que a criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral sobre Revolução Industrial e seus desdobramentos, proposta na atividade de intercessão histórico-didática da investigação, dialoga com a compreensão de Rüsen, pois transcende o caráter da didática como meras metodologias para a dimensão essencial no ensino escolar de História, no fomento e desenvolvimento da consciência histórica do estudante.

Quando perspectivamos a didática no ensino escolar de História não atrelada aos métodos de ensino de conteúdo, mas no desenvolvimento da consciência histórica do(a) adolescente, cooptamos questões relevantes que permeiam o “como” aprendem e, por consequência, como ensinar História a adolescentes do Ensino Médio.

Um deslizamento necessário da didática no âmbito do ensino escolar de História exige menor preocupação com a “memorização” de fatos e acontecimentos históricos, em face ao processo de desenvolvimento da consciência histórica com a qual o adolescente perspectiva a si, aos outros e aos fenômenos-objeto do mundo-vivido no tempo.

Fazer o(a) adolescente “aprendente” desenvolver ou expandir a habilidade histórica-cognitiva intersubjetiva – ou, como define Rüsen, consciência histórica – deve ser o princípio norteador das práticas do ensino escolar de História, especialmente para superar o que Rüsen considera ser um “déficit histórico” produto da formação escolar conteudista.

Contudo, as respostas dos(as) estudantes também revelam que eles foram pouco/nunca desafiados a criar com a linguagem audiovisual, contexto presente no estado da arte da investigação, em que as produções versam sobre a relevância do cinema na formação do(a) estudante enquanto permanecem alheias à potencialidade da criação audiovisual no contexto escolar do Ensino Médio.

Via de regra, a interpretação dos dados empíricos cooptados na categoria Aproximação evidencia que a atividade de intercessão histórico-didática de criação de curta-metragens autorais pelos(as) estudantes do 2º ano do EM sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos permeou a dimensão disciplinar da História. Este processo se concretizou na medida em que a atividade oportunizou estabelecer a didática dialógica e mobilizadora da autonomia individual na pesquisa histórica, apoiada no aporte de ferramentas teórico-metodológicas da História. Além disso, esse processo foi viabilizado pela cooperação, a qual envolveu negociações na criação do roteiro da narrativa histórico-cinematográfica autoral.

Na categoria subsequente, denominada Apropriação, vamos analisar e interpretar os dados empíricos do instrumento Roteiro On-line, visando compreender como os resíduos histórico-cognitivos (conceitos) produzidos na pesquisa histórica foram alçados aos roteiros das narrativas histórico-cinematográficas autorais pelos(as) estudantes.

4.2.2 Apropriação

No caminho trilhado pela investigação sobre a criação audiovisual no ensino escolar de História, que principiou com a inquirição sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos, evidenciamos elementos da autonomia dos(as) adolescentes do 2º ano do Ensino Médio na pesquisa histórica pela ação de inquirir o testemunho das fontes do passado-presente, mobilizando o aporte de ferramentas teórico-metodológicas da ciência História.

O conhecimento proveniente da busca/pesquisa histórica foi depurado mediante às negociações do processo cooperativo, constituindo-se em resíduos histórico-cognitivos (conceitos). Estes resíduos foram recompilados pelos(as) estudantes como narrativa histórica, que ao ser mediada para a linguagem audiovisual, pelo ato de criação, transmuta-se como narrativa histórico-cinematográfica autoral.

Neste sentido, tendo como referência os dados empíricos do instrumento Roteiro On-line, buscamos evidências/elementos da habilidade de síntese dos(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio, relativa à Revolução Industrial, observando a constituição de conceitos históricos e a competência histórica em concatenar conceitos histórico em quadros situacionais, cooptados ao ato de criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos.

Porém, para que possamos avaliar a eficiência/eficácia da criação audiovisual no ensino escolar de História para os(as) estudantes, é necessário compreender/perspectivar os dados empíricos do instrumento Roteiro On-line, oriundos da atividade de intercessão histórico-didática, em relação ao propósito que a criação de uma narrativa histórico-cinematográfica autoral assume no ensino escolar de História.

De acordo com Bergala (2008, p. 173), nas situações escolares baseadas na criação audiovisual, “o objetivo primeiro da realização não é o filme realizado como objeto-filme, como ‘produto’, mas a experiência insubstituível de um ato, mesmo modesto, de criação. No gesto de fazer, há uma virtude de conhecimento que só pode passar por ele”.

Ou seja, as situações escolares precisam assumir que o ato de criar uma narrativa histórico-cinematográfica autoral oportuniza o(a) adolescente, no âmbito do ensino escolar de História, vivenciar a experiência do ato de criação, não pelos aspectos estéticos, mas como processo cooperativo-reflexivo-criativo que potencializa habilidades e competências da consciência histórica. Nesta perspectiva, o ato de criar solicita do(a) adolescente do Ensino Médio capacidade em movimentar o aporte de ferramentas teórico-metodológico da ciência História para inquirir o testemunho das fontes do passado-presente e, também, competência

cognitiva (não inata, mas constituída) para realizar análises históricas, orientadas por quadros conceituais sobre fenômenos-objetos do mundo vivido no espaço-tempo.

Na atividade de intercessão histórico-didática da investigação com os(as) adolescentes do 2º ano do Ensino Médio, incorporamos o instrumento de constituição de dados empíricos Roteiro On-line para evidenciar indícios da capacidade de síntese e concatenação de conceitos históricos que substancializam sentido/densidade à narrativa histórica-cinematográfica autoral.

O Grupo-1, formado por cinco estudantes, sendo eles (E...), (F...), (K...), (S...) e (T...), articulou de forma cooperativa o roteiro da narrativa histórica-cinematográfica autoral sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos, conforme Tabela 10.

Tabela 10 – Roteiro Curta-metragem Grupo-1

Cena	Descrição
Cena 1	Ações: “(T...)” inicia o vídeo realizando a introdução e o que foi a Revolução Industrial. Argumento Histórico: Apresentar em quais séculos e períodos que a revolução ocorreu, também apresenta a pioneira da Revolução.
Cena 2	Ações: Após “(T...)”, a “(S...)” descreve as causas e consequências da Revolução Industrial. Argumento Histórico: Apresenta as causas que levaram a Revolução Industrial, e suas consequências, como êxodo rural e poluição do meio ambiente por causa da concentração de indústrias. Contra-argumento: Não há contra-argumentos.
Cena 3	Ações: “(K...)” vai falar sobre a primeira fase da Revolução Industrial. Argumento Histórico: Apresenta as datas de início e fim, e tudo que ocorreu na primeira fase da Revolução. Contra-argumento: Não há contra-argumentos.
Cena 4	Ações: A “(F...)” segue explicando a segunda fase da Revolução Industrial. Argumento Histórico: Segunda fase da Revolução e suas demais características. Contra-argumento: Não há contra-argumentos.
Cena 5	Ações: Para finalizar o vídeo “(E...)”, explica a terceira fase da Revolução Industrial. Argumento Histórico: Explicar como atualmente vivemos em uma nova etapa no processo produtivo devido a globalização e como a tecnologia moderna colaborou nesse acontecimento. Contra-argumento: Não há contra-argumentos.

Fonte: Dados empíricos. Autor, 2021.

O roteiro do Grupo-1 evidencia uma abordagem cronológica, estabelecida com base em características das etapas da Revolução Industrial. É uma divisão comumente encontrada em livros didáticos e sites da internet. Porém, o conteúdo da Cena 5 extravasa o habitual, sendo ponto de fala: “*como atualmente vivemos em uma nova etapa no processo produtivo devido à globalização e como a tecnologia moderna colaborou nesse acontecimento*”. A sentença

evidencia uma perspectiva histórica do passado-presente do mundo-vivido, a relação da tecnologia com o processo histórico.

Para Rösen (2016, p. 47), “Mediante a interpretação, a experiência histórica se torna saber histórico”. Os(as) estudantes do Grupo-1 conseguiram constituir uma interpretação histórica-cognitiva sofisticada entre a Revolução Industrial e seus desdobramentos e o passado-presente do mundo-vivido.

A habilidade necessária aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio para mobilizar o aporte de ferramentas teórico-metodológicas da História, utilizada durante a pesquisa histórica, precisou ser complementada pela capacidade de síntese, visando a criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral.

O recorte evidencia a habilidade dos(as) estudantes do Grupo-1 em identificar e perspectivar os avanços tecnocientíficos como pontos de resmuda do processo histórico do mundo-vivido, fato que colabora ao seguinte expresso de Rösen (2016, p. 47): “Quando determinados padrões metódicos operam na interpretação, pode-se falar também em conhecimento”.

Quando perspectivamos a didática do ensino escolar de História de adolescentes do Ensino Médio, em face ao desenvolvimento da consciência histórica, acolhemos a compreensão de que o estudante deve trilhar o caminho historiográfico, no qual a experiência constitui habilidades e a competência histórico-cognitiva para compreender o mundo-vivido.

Ainda no âmbito do Roteiro On-line do Grupo-1, podemos verificar indícios relevantes aos objetivos da investigação, sendo que na Cena 1 consta “(T...) inicia o vídeo falando” e, na Cena 3, temos “(K...) vai falar sobre”, enquanto a Cena 4 segue com “A (F...) segue explicando”, terminando com a Cena 5: “Para finalizar o vídeo (E...), explica”.

Os recortes selecionados do Roteiro On-line do Grupo-1 evidenciam uma concepção persistente sobre a atividade de intercessão histórico-didática de criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos, com uma preocupação dos(as) estudantes em dar sentido à narrativa histórica.

Assim, o uso da palavra explicar em detrimento de resumir ou apresentar evidencia o deslizamento da compreensão dos(as) estudantes do Grupo-1 em relação à necessidade de mediar o conhecimento histórico em uma narrativa histórico-cinematográfica autoral.

Para Deleuze (1987, p. 3), o “cinema conta histórias com blocos de movimento/duração”. Neste sentido, a criação da narrativa histórica-cinematográfica autoral pelos(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio demandou concatenar e locucionar conceitos históricos, ou seja, assumir a condição de interlocutor(a) do conhecimento histórico.

O Grupo-2, formado por cinco estudantes, sendo eles (H...), (O...), (P...), (R...) e (V...), articulou uma estrutura cronológica, inserindo sínteses aos argumentos históricos nas cenas do roteiro do curta-metragem. O Roteiro On-line do Grupo-2 é mostrado na Tabela 11.

Tabela 11 – Roteiro Curta-metragem Grupo-2

Cena	Descrição
Cena 1	<p>Ações: Inglaterra antes da Revolução Industrial: Até a segunda metade do século XVII a maior parte da população vivia no campo e obtinham renda através de produtos manufaturados, agricultura, produção têxtil, criação de gado e laticínios, porém essa renda era extremamente baixa e insuficiente para que pudessem se manter com uma boa qualidade de vida portanto viviam em situações precárias. Em 1698 foi criada a primeira máquina a vapor, construída por Thomas Newcomen e aperfeiçoada por James Watt, em 1765. O avanço tecnológico característico da Revolução Industrial permitiu um grande desenvolvimento de maquinário voltado para a produção têxtil, isto é, de roupas. Com isso, uma série de máquinas, como a “spinning Jenny”, “spinning frame”, “water frame” e a “spinning mule”, foram criadas para tecer fios. Com essas máquinas, era possível tecer uma quantidade de fios que manualmente seria necessária a utilização de várias pessoas.</p> <p>Argumento Histórico: Início da Revolução Industrial.</p>
Cena 2	<p>Ações: Com a chegada das máquinas e o crescimento da indústria houve um aumento nas vagas de emprego, pois com essa mudança veio a falta de mão de obra para operar as máquinas. Os camponeses se viram obrigados a sair do campo e ir trabalhar nas fábricas em busca de melhores condições de vida. Mas o cenário foi outro, as condições de trabalho nas indústrias eram desumanas, homens, mulheres e crianças trabalhavam incansavelmente de forma igual sem possuir nenhum direito e com um salário quase inexistente que assim como a carga horária eram definidos pelos donos das empresas. Normalmente eles eram obrigados a trabalhar de doze a dezesseis horas por dia com direito a trinta minutos de pausa para almoço e sem direito a intervalos, além de tudo não possuíam nenhum material de segurança para operar as máquinas, assim toda a vez que algum operador se machucasse e fosse incapaz de trabalhar, era simplesmente demitido.</p> <p>Argumento Histórico: Êxodo rural.</p> <p>Contra-argumento: Não há contra-argumentos.</p>
Cena 3	<p>Ações: Devido à carga horária excessiva e falta de direitos os trabalhadores se revoltaram e criaram dois movimentos: o Ludismo e o Cartismo. O movimento Ludista foi criado entre os anos de 1811 e 1812, porque os trabalhadores estavam certos de que as máquinas estavam roubando seus trabalhos. O movimento consistia em invadir as fábricas e destruir as máquinas. Já o cartismo foi criado em 1830 pelos homens que estavam lutando pelos seus direitos tanto trabalhistas quanto ao voto.</p> <p>Argumento Histórico: Surgimento dos primeiros sindicatos.</p> <p>Contra-argumento: Não há contra-argumentos.</p>
Cena 4	<p>Ações: Dois movimentos deram origem aos primeiros sindicatos. A partir daí nasce o Direito do Trabalho com função tutelar, econômica, política, coordenadora e social.</p> <p>Argumento Histórico: Descoberta de novas tecnologias.</p> <p>Contra-argumento: Não há contra-argumentos.</p>

Cena 5	<p>Ações: Tutelar, porque visa proteger o trabalhador e reger o contrato mínimo de trabalho, protegendo o trabalhador de cláusulas abusivas, garantindo-lhe um mínimo. Econômico, em face da sua necessidade de realizar valores, de injetar capital no mercado e democratizar o acesso às riquezas, de abalar a economia do país. Coordenadora ou pacificadora, porque visa harmonizar os naturais conflitos entre capital e trabalho.</p> <p>Argumento Histórico: Explicação dos direitos trabalhistas.</p> <p>Contra-argumento: Não há contra-argumentos.</p>
Cena 6	<p>Ações: Política, porque toda medida estatal coletiva atinge a toda população e tem interesse público. Social, porque visa à melhoria da condição social do trabalhador, da sociedade como um todo.</p> <p>Argumento Histórico: Continuação da explicação dos direitos.</p> <p>Contra-argumento: Não há contra-argumentos.</p>
Cena 7	<p>Ações: A Revolução Industrial garantiu o surgimento da indústria e consolidou o processo de formação do capitalismo. O nascimento da indústria causou grandes transformações na economia mundial, especialmente nos países mais ricos. Esses, a fim de ampliarem seu mercado, deram início a uma expansão industrial também em busca de matéria-prima.</p> <p>Argumento Histórico: Consequência da Revolução Industrial.</p> <p>Contra-argumento: Não há contra-argumentos.</p>
Cena 8	<p>Ações: Essas transformações mudaram o estilo de vida da humanidade, uma vez que acelerou a produção de mercadorias e a exploração dos recursos da natureza.</p> <p>Argumento Histórico: Mudanças que ocorreram.</p> <p>Contra-argumento: Não há contra-argumentos.</p>

Fonte: Dados empíricos. Autor, 2021.

No âmbito do roteiro do Grupo-2, verificamos que os(as) estudantes assumem um ponto de vista identificado com os “trabalhadores” e com os “direitos trabalhistas”, evidenciando a opção por um olhar social sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos. Neste sentido, o caminho trilhado pelos(as) estudantes do Grupo-2 pode estar associado às próprias percepções sobre o mundo-vivido, à medida que vários deles estão inseridos no mercado trabalho através do Programa Jovem Aprendiz¹⁰, situação que leva concomitância entre a formação escolar e o exercício do trabalho. Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), datados de 2017, indicam que 44% dos adolescentes entre 15 e 16 anos estudam e trabalham no Brasil.

Em relação ao conteúdo do Roteiro On-line, é possível argumentar que em grande parte o texto foi constituído de forma autoral pelos(as) estudantes do Grupo-2, tendo como referência diversos sites da internet, evidenciando que o processo de seleção foi orientado por certa intencionalidade. Ou seja, a narrativa histórica constituída no roteiro apresenta como argumentos de diálogo os trabalhadores e os direitos trabalhistas.

¹⁰ No momento da realização da investigação 12 estudantes da turma investigada possuíam vínculo empregatício regido pela lei 10.097/2000 (Lei do Aprendiz).

A habilidade revelada pelos(as) estudantes do Grupo-2 para articular a narrativa histórica em face à atuação dos trabalhadores na Revolução Industrial, abordando a criação e engajamento em organizações sindicais na luta por direitos trabalhistas, as transformações dos modos de produção aceleradas pelo sistema capitalista e a sua relação com as políticas do estado-nação, evidencia que a análise histórica alcançou uma dimensão interdisciplinar. Ou seja, a capacidade de conjecturar as transformações do processo histórico com as demandas dos movimentos sociais por direitos trabalhistas possibilitou aos estudantes a compreensão de conceitos históricos relativos à Revolução Industrial em face à realidade do mundo-vivido.

É relevante destacar que partimos da inquirição histórica – O que foi a Revolução Industrial e quais seus desdobramentos? –, e que neste percurso constatamos que a pesquisa/busca, diferente da linearidade do texto ilustrado do livro didático, possibilita ao estudante uma diversidade de caminhos a trilhar, que mantém a autonomia da reflexão, seleção, reorganização e interlocução da narrativa histórica.

Para Gurski, Barros e Strzykalski (2019, p. 3), a interrogação “qual é o seu lugar no mundo – (é) justamente o maior desafio com que os adolescentes se deparam”. Nesta direção, o ensino escolar de História, ao fomentar a experiência histográfica ao(a) adolescente do Ensino Médio, aproxima o processo de compreender os fenômenos-objetos naturais e sociais do passado-presente da dimensão da própria existência no mundo-vivido (real-virtual).

Para Rüsen (2016, p. 48), o conhecimento histórico exerce orientação na identidade humana, de modo que,

A orientação histórica não serve ao homem apenas para aprender a temporalidade do mundo, de modo a haver-se nele e com ele. Ela orienta o homem também quanto a si, ou melhor, em si mesmo. Ela se espalha em seu imo, nas profundezas, quando não nos abismos de sua subjetividade. Isso porque pensar o “mundo” inclui naturalmente também o homem que nele vive e a ele atribui sentido. O saber histórico serve também para dar forma a esse tempo humano interno. É aqui que o saber histórico tem uma das suas mais importantes funções de orientação: seu papel na formação, negociação, implementação e alteração da identidade.

Nesta perspectiva, o ensino escolar de História precisa objetivar desenvolver a consciência histórica do(a) estudante no Ensino Médio, fomentar a habilidade de movimentar o aporte de ferramentas teórico-metodológicas da História e a competência histórico-cognitiva de operar quadros conceituais na compreensão dos fenômenos-objetos naturais e sociais do passado-presente, bem como da sua existência no mundo-vivido.

O Grupo-3, constituído por seis estudantes, (I...), (M...), (J...), (L...), (Q...) e (U...), foi o grupo que apresentou dificuldade de organização para realização do curta metragem. As dificuldades do grupo não foram no âmbito tecnológico, mas de estabelecer a organização e

responsabilidades entre os integrantes do grupo. O Roteiro On-line do Grupo-3 é apresentado na Tabela 12.

Tabela 12 – Roteiro Curta-metragem Grupo-3

Cena	Descrição
Cena 1	Ações: Início da Revolução Industrial. “(I...)” Argumento Histórico: Implementação das máquinas e do trem.
Cena 2	Ações: Trabalhadores na Revolução Industrial. “(M...)” Argumento Histórico: Como eram vistos e tratados os trabalhadores e a criação de dois movimentos sociais pelos direitos dos trabalhadores. Contra-argumento: Não há contra-argumentos.
Cena 3	Ações: Explicação da primeira fase da Revolução Industrial. “(Q...)” Argumento Histórico: Criação da máquina a vapor. Contra-argumento: Não há contra-argumentos.
Cena 4	Ações: Explicação da segunda fase da Revolução Industrial. “(J...)” Argumento Histórico: Descoberta de novas tecnologias. Contra-argumento: Não há contra-argumentos.
Cena 5	Ações: Conclusão. “(U...)” Argumento Histórico: Consequências da Revolução Industrial. Contra-argumento: Não há contra-argumentos.

Fonte: Dados empíricos. Autor, 2021.

Uma das principais características do trabalho em grupo envolve a percepção de responsabilidade de seus integrantes, conforme resume o estudante (I..) no âmbito das dificuldades – a “*desorganização do grupo*”.

A atividade de intercessão histórico-didática da investigação foi adaptada ao modelo de Ensino Remoto, através da criação de etapas, que demandam a interação entre os(as) estudantes para criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral. Os dados empíricos do Grupo-3 evidenciam uma dimensão acerca do modelo de Ensino Remoto: a questão de como os(as) adolescentes assumem a própria responsabilidade sobre a aprendizagem sem a interação presencial com o professor do âmbito escolar.

O distanciamento do(a) professor(a) na relação com os estudantes, característica do modelo de Ensino Remoto, torna necessário, além de autonomia a responsabilidade do(a) estudante, o envolvimento no processo de criação superior ao que demandam os processos com abordagens individuais de memorização e reprodução do conhecimento.

A tríade de autonomia-responsabilidade-envolvimento, que requer do(a) estudante do Ensino Médio o processo de criação de uma narrativa histórico-cinematográfica autoral,

transpõe a dualidade tradicional de papéis no ensino escolar de História, que tem o professor-locutor e estudante-ouvinte.

No contexto da criação de uma narrativa histórico-cinematográfica autoral, transpor as encruzilhadas e os antagonismos de posições pode ser para os(as) adolescentes o ponto de aprendizagem. (I...) relata sua ação para contrapor a desorganização do grupo: *“fui o principal influenciador com incentivo ou chamar a atenção de alguns quando fosse preciso mas com a colaboração do grupo foi tudo tranquilo e quase andou pelo caminho certo”*.

A condição autonomia-responsabilidades-envolvimento é “conformada” na criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral, dispersa de hierarquia, como processo cooperativo mediado por negociações horizontais entre estudantes aprendentes do grupo.

O Grupo-4, formado por seis estudantes, (A...), (B...), (C...), (D...), (G...) e (N...), concatenou o Roteiro On-line com sofisticada competência histórico-cognitiva. O roteiro é apresentado na Tabela 13.

Tabela 13 – Roteiro Curta-metragem Grupo-4

Cena	Descrição
Cena 1	<p>Ações: A Revolução Industrial foi iniciada de maneira pioneira na Inglaterra, a partir da segunda metade do século XVIII.</p> <p>Argumento Histórico: O pioneirismo foi dado a Inglaterra pelo fato de ter sido nessa região que foi criada a primeira máquina a vapor, em 1698, construída por Thomas Newcomen e aperfeiçoada por James Watt, em 1765.</p>
Cena 2	<p>Ações: Causa de grandes transformações nas relações de trabalho e no sistema de produção.</p> <p>Argumento Histórico: O grande desenvolvimento tecnológico que teve início na Inglaterra a partir da segunda metade do século XVIII e que se espalhou pelo mundo causando grandes.</p> <p>Contra-argumento: Não há contra-argumentos.</p>
Cena 3	<p>Ações: O estilo de vida da população foi alterado.</p> <p>Argumento Histórico: A produção de mercadorias e a exploração dos recursos da natureza.</p> <p>Contra-argumento: Não há contra-argumentos.</p>
Cena 4	<p>Ações: Todos esses acontecimentos geraram grandes discussão entre a população pois foram substituídos por máquinas.</p> <p>Argumento Histórico: Desvalorização do trabalhador pois a sua mão de obra caiu lá para baixo nesse momento.</p> <p>Contra-argumento: Contra: Os artesãos, trabalhadores que trabalhavam nestas fábricas, em resumo estas pessoas mais pobres, que já ganhavam pouco e depois deste avanço industrial passaram a ganhar menos ainda, já que foram substituídos por máquinas e sua mão de obra caiu lá para baixo, desvalorizando o trabalhador.</p> <p>A favor: Os burgueses (donos de fábricas) e banqueiros, pois eram os donos dos meios de produções, e assim com a mão de obra realizada por máquinas (maquinofatura) eles conseguiam produzir mais em pouco tempo e com menos investimentos na mão de obra manufaturada, realizada por pessoas.</p>

Cena 5	<p>Ações: Logo após esse processo todo nasce a indústria tecnológica.</p> <p>Argumento Histórico: Produção de mercadorias e a exploração dos recursos da natureza. Além disso, a Revolução Industrial foi responsável por grandes transformações.</p> <p>Contra-argumento: A população tinha um pensamento diferente, o de que isso deixaria a mão de obra barata, mas os burgueses pensavam que isso seria de excelente valia no momento.</p>
Cena 6	<p>Ações: A Revolução Industrial garantiu o surgimento da indústria e consolidou o processo de formação do capitalismo.</p> <p>Argumento Histórico: As decisões foram tomadas e a indústria tecnológica foi montada utilizando mais ferramentas que necessitavam menos da mão de obra da população e isso vem se intensificando até os dias de hoje.</p> <p>Contra-argumento: Todos os contra argumentos forma citados nas cenas 4 e 5.</p>

Fonte: Dados empíricos. Autor, 2021.

No âmbito do desenvolvimento da competência histórico-cognitiva para estudantes do Ensino Médio, a habilidade de síntese e contextualização são impreteríveis no ensino escolar de História e essenciais na criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral, em nossa investigação sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos.

Os(as) estudantes do Grupo-4 evidenciam, em suas respostas, a proficiência no trabalho cooperativo do grupo, tanto para resolver dificuldades quanto autonomia de atuação na criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral.

A autonomia dos adolescentes e a cooperação horizontal, na criação audiovisual no contexto escolar, são relatadas na dissertação “Oficinas de Cinema: Olhares e Participação de Crianças e Jovens na Escola”, pela autora Karine Joulie Martins, que destaca:

No fazer cinematográfico, a mediação do adulto, seja professor ou profissional do cinema funciona como um gatilho, apresentando dispositivos e facilitando o contato com os aparatos técnicos para instigar a imaginação das crianças e jovens. Quando professor não possui todo o conhecimento técnico necessário para a produção do filme, os alunos que já possuem afinidade com essas questões podem assumir uma participação maior no grupo. Isso tensiona a relação hierárquica estabelecida na sala de aula e pode estimular o professor a rever suas práticas de ensino, especialmente porque a produção de um filme exige uma postura dialógica, muito mais do que a explicativa (MARTINS, 2017, p. 75).

Assim, a constatação refuta a pressuposição que somente técnicos ou professores(as) experts em criação audiovisual podem se valer desta possibilidade no ensino escolar de História, visto que, como processo, a criação de um curta-metragem pode ser tomada como cooperativa entre professor(a) e o estudante.

Enquanto a condição autonomia-responsabilidades-envolvimento no trabalho cooperativo substancia a percepção da cota-parte do(a) estudante no resultado, a percepção positiva sobre a participação pessoal é aferida pelas respostas dos(as) estudantes do Grupo-4 na Tabela 9.

Na dimensão teórica-metodológica, ao produzir o roteiro da narrativa histórica-cinematográfica autoral, o Grupo-4 revelou-se capaz de concatenar argumentos e contra-argumentos históricos ao sistematizar na criação audiovisual os resíduos cognitivos produzidos. Compreendemos, assim, que a criação audiovisual possibilita o desenvolvimento de habilidades historiográficas e que estas habilidades podem engendrar quadros histórico-conceituais com que opera a consciência histórica.

Ao constituir contra-argumentos à narrativa histórica, os(as) estudantes do Grupo-4 evidenciam uma habilidade historiográfica sofisticada, capaz de apreender a existência de pontos de vista históricos diferentes acerca de um fenômeno-objeto, alçando a narrativa histórica à dimensão interdisciplinar, incorporando conjunturas culturais, sociais e econômicas.

Ao assumir como objetivo do ensino escolar de História para adolescentes do Ensino Médio o desenvolvimento da consciência histórica, onde habilidades historiográficas são aportes da competência histórica, a criação de uma narrativa histórico-cinematográfica autoral, que articula pesquisa historiográfica, autonomia e cooperação, evidencia uma relação de eficiência-eficácia positiva em relação à situação escolar proposta.

Ao examinar os dados constituídos a partir dos quatro Roteiros On-line dos grupos, mesmo em face ao modelo de ensino remoto, verificamos que após a superação das dificuldades do âmbito do distanciamento e de organização os(as) adolescentes do 2º ano do Ensino Médio foram capazes de articular pesquisa historiográfica, autonomia e cooperação.

O processo de cooperação, mesmo que remoto, evidenciou dimensões de negociações horizontais entre aprendentes na reorganização dos argumentos da narrativa historiográfica sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos.

Assim, a experiência relativa ao ato de criação pode ser integrada à didática do ensino escolar de História para adolescentes, considerando que a ação de criar uma narrativa histórico-cinematográfica autoral favorece a mobilização de habilidades historiográficas, as quais integram a competência histórica do(a) estudante do Ensino Médio.

Se ensejamos o ensino escolar de História como processo de desenvolvimento da consciência histórica do(a) adolescente do Ensino Médio, então as habilidades historiográficas e a competência histórica fazem parte da dimensão cognitiva interdisciplinar, que possibilita perspectivar os fenômenos-objetos do passado-presente no mundo-vivido.

4.2.3 Perspectivação

A condição intersubjetiva da criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais pelos(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio, pautada na reflexão-dialógica, abarca a questão do pertencimento humano-temporal, que envolve compreender historicamente a si e aos outros no tempo.

Parafraseando Rüsen (2016), a necessidade da educação histórica demanda das contingências da vida prática; da necessidade de constituir sentido ao tempo; e de prover a “sofisticação” das análises dos fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido em face às expectativas de futuro do horizonte.

Na categoria Perspectivação, analisamos a perspectiva histórica da interlocução dos conceitos históricos do roteiro on-line pelos(as) estudantes. As narrativas histórico-cinematográficas autorais são interpretadas com base em recortes de trechos das transcrições¹² dos curtas-metragens, além dos dados empíricos da etapa de socialização reflexiva-dialógica e das questões de autoavaliação.

O roteiro on-line é, como apontado na categoria Apropriação, o produto da perspectiva histórica dos(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos, desenvolvido na pesquisa historiográfica que interrogou o testemunho das fontes, constituído pela descoberta autônoma, aprendizagens horizontais entre aprendentes e as negociações do trabalho cooperativo.

A perspectiva histórica sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos do roteiro é interpretada pelos(as) estudantes no curta-metragem pelo ato de criação audiovisual. Para Rüsen (2016, p. 184-185), “a interpretação consiste em obter, empiricamente, a partir das informações das fontes, os contextos temporais com os quais a pergunta histórica pode ser respondida”.

O processo de “interpretar” os fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos em face às expectativas de futuro, seja pela escrita ou linguagem audiovisual, torna dialógica a identidade histórica do(a) adolescente do Ensino Médio, pois possibilita a ele(a) ser interlocutor(a) do conhecimento histórico.

A criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral enseja pela competência histórico-cognitiva intersubjetiva, capaz de mobilizar elementos da dimensão transdisciplinar

¹² As transcrições das narrativas histórico-cinematográficas autorais da atividade de atividade de intercessão histórico-didática no ensino escolar de História são apresentadas na íntegra nos apêndices deste constructo.

da História para que o(a) adolescente do Ensino Médio possa desenvolver uma perspectiva histórica acerca dos fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido, neste momento em específico sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos.

A interpretação do conhecimento histórico (conceitos histórico-cognitivos produzidos na pesquisa historiográfica) em narrativa histórico-cinematográfica autoral demanda da competência de contextualizar perspectivas sobre os fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido com o contexto temporal, ato/ação que os torna históricos.

Para Rüsen (2016, p. 184),

A interpretação é uma operação da pesquisa histórica que, *de forma intersubjetivamente controlável, conecta os fatos do passado obtidos pela crítica das fontes em sequências temporais, as quais estão investidas de uma função explicativa e podem ser apresentadas como histórias*. É, pois, somente a interpretação que toma históricos os fatos. Os contextos históricos, nos quais se encontram os fatos obtidos metodicamente junto às fontes, não podem ser apreendidos das fontes enquanto tais, pois as fontes não têm como saber o que ocorreu depois delas. Com o que testemunham, não têm como manifestar o que, historicamente, vem a ser perguntado. Esse contexto só pode ser percebido *post festum*, mas não pode ser documentado *in actu*. A contextualização, todavia, não é apenas acrescida aos fatos de fora para dentro, pois estes já lhe são inerentes, posto que se situam sempre em um acontecimento temporal abrangente. A interpretação se dirige a esse acontecimento. Ela não tem como obter dos fatos, pois estes estão conectados de inúmeras maneiras com outros fatos. Uma apreensão abrangente de todas as conexões é impossível (e mesmo indesejável). A interpretação filtra apenas os contextos que sejam importantes para a resposta à pergunta posta historicamente.

É pela competência histórico-cognitiva que o(a) estudante do Ensino Médio produz perspectivas históricas acerca dos fenômenos-objetos do passado-presente sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos, sendo esta equivalente à densidade da apropriação de conceitos históricos durante a pesquisa historiográfica.

A interpretação da narrativa histórico-cinematográfica autoral do Grupo-1 evidenciou uma capacidade dialógica intersubjetiva sofisticada, capaz de contextualizar as transformações do processo histórico, na dimensão trabalhista e socioeconômica, em face aos avanços tecnocientíficos disruptivos no período que inicia no século XVIII e vai até o século XXI.

No recorte do trecho da transcrição do curta-metragem do Grupo-1, temos a interpretação histórica acerca da terceira fase da Revolução Industrial: *“nova etapa do processo produtivo, devido a globalização conjuntamente com meios de comunicação modernos, a competitividade proporcionou um mercado exigente buscando profissionais com alto conhecimento, período chamado de revolução tecnocientífico-formacional”*.

Este recorte evidencia uma característica acerca da apropriação do saber histórico pelos(as) adolescentes do Grupo-1, mais especificamente da dimensão do pensamento histórico, visto que congrega a perspectiva acerca dos fenômenos-objetos do passado-presente da

Revolução Industrial e seus desdobramentos, com elementos de expectativa de futuro (mesmo imediato), que produz o entendimento concatenado entre as transformações do processo histórico produtivo e as exigências do mercado de trabalho.

É neste processo histórico-cognitivo que o(a) adolescente do Ensino Médio perspectiva os fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido sobre sua identidade histórica - produto das suas experiências no/com o tempo da vida-prática -, desvelando a competência no pensamento histórico. Para Rüsen (2016, p. 252), “aprendizagem histórica significa, pois, aquisição de competência”. O autor apresenta uma definição de competência:

[...] competência histórica consiste em uma pessoa estar apta a narrar as histórias de que tem necessidade para dar conta da dimensão temporal de sua vida prática. A competência histórica é a competência narrativa na relação específica com a experiência do passado. A interpretação desse passado possibilita o entendimento do presente e uma avaliação das próprias chances ao futuro (RÜSSEN, 2016, p. 252).

A interpretação da narrativa histórico-cinematográfica autoral do Grupo-2 enfatizou os aspectos da conquista dos direitos trabalhistas decorrente da Revolução Industrial e seus desdobramentos, como se evidencia no recorte a seguir: “*a partir da criação dos primeiros sindicatos surgiram os direitos trabalhistas com função tutelar, econômica, política, coordenadora e social*”.

A interpretação histórica do Grupo-2 mostra que a dimensão dos direitos trabalhistas se performou com o processo de pesquisa historiográfica. Esta percepção foi pontuada no roteiro on-line, no qual se lê: “*as condições de trabalho nas indústrias eram desumanas, homens, mulheres e crianças trabalhavam incansavelmente de forma igual sem possuir nenhum direito*”.

É compreensível, à medida que o adolescente se aproxima de concluir o Ensino Médio e do mundo do trabalho, que ele desenvolva atenção a aspectos da vida-prática. Nesta direção, argumentamos que a competência de pensar historicamente conduz o(a) adolescente à ação interpretativa, a qual concatena os fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido, oportunizando-lhe produzir sentido para tais fenômenos pela relação histórico-temporal com as demandas da vida-prática.

Nesta perspectiva, as experiências da identidade histórica dos(as) estudantes do Grupo-2, especialmente pela relação com o trabalho, revelam que o Grupo pautou a análise histórica, ou seja, a narrativa histórico-cinematográfica autoral, como didática do ensino escolar da História, transcendendo os aspectos teóricos e engendrando conexões histórico-cognitivas com o mundo-vivido. Para Rüsen (2016, p. 254), “com o incremento das competências cognitivas, pode-se alcançar e operar um nível (logicamente) mais elevado de constituição histórica de sentido”.

O desenvolvimento da competência de pensar historicamente acerca dos fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido em face às expectativas de futuro não é um “saber estático/acabado”, que possa ser “reproduzido” pelo(a) professor(a) de História ao estudante. Caracteriza, porém, um processo de desenvolvimento histórico-cognitivo que gera uma espécie de “especialização da consciência” em produzir e operar conceitos histórico-temporais.

A análise sobre a interseção didática na disciplina de História aponta que a competência de pensar historicamente do(a) adolescente do Ensino Médio acerca dos fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido, em face às expectativas de futuro, pela especialização na concatenação histórico-cognitiva, e em face à densidade das análises produzidas, pode ascender ao nível da consciência histórica.

A interpretação da narrativa histórico-cinematográfica autoral do Grupo-3 apresentou uma dinâmica cronológica sobre três fases da Revolução Industrial e seus desdobramentos, elencando a produção artesanal, manufatureira e maquinofatureira.

Houve a preocupação do Grupo-3 em priorizar como fontes históricas informações oriundas de sites de conteúdo escolar, evidenciando, porém, na linearidade da narrativa certa dificuldade de concatenar contra-argumentos. A linearidade do curta-metragem do Grupo-3, sem momentos de inflexão, pode revelar uma discrepância de apropriação histórico-cognitiva na etapa da pesquisa historiográfica. Esta “construção” linear da narrativa histórico-cinematográfica autoral do Grupo-3 se perfaz relevante em face ao levantado por Rüsen (2016), e abordado anteriormente, acerca do ensino de História; porém, cabe ao(a) professor(a) de História ponderar/dissociar explanação (*Erklären*) de compreensão (*Verstehen*).

É possível que o caráter didático experimental da atividade de intercessão histórico-didática da investigação, que se soma às mudanças do modelo de ensino escolar remoto, com o desafio atípico de se organizar para criar uma narrativa histórico-cinematográfica autoral (situação relatada no âmbito das dificuldades), possa ter levado a inibição das perspectivas históricas dos(as) estudantes do Grupo-3.

A interpretação da narrativa histórico-cinematográfica autoral do Grupo-4 produziu uma análise histórica qualificada entre argumentos e contra-argumentos, buscando compreender a Revolução Industrial e seus desdobramentos com distintos “pontos de vista”. Este processo de inserir inflexões com diferentes posicionamentos acerca dos fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido revogam o caráter unilateral da narrativa do processo histórico, abrindo lacunas para que ocorra inserção de elementos da percepção histórica do(a) adolescente do Ensino Médio.

A conjectura dialógica evidenciada no trecho da transcrição da narrativa histórico-cinematográfica autoral do Grupo-4: *“todos esses acontecimentos geraram uma grande discussão entre a população, pois muitos trabalhadores foram substituídos por máquinas, e a mão-de-obra caiu muito, o contra, os trabalhadores que ganhavam pouco passaram a ganhar ainda menos, além da falta de higiene da indústria e de segurança, a favor, a indústria passou a produzir muito mais em pouco tempo”*.

Neste recorte, percebemos que os(as) estudantes do Grupo-4 buscam interpretar os depoimentos das fontes sobre os fenômenos-objetos do passado-presente da Revolução Industrial e seus desdobramentos, tento esmero historiográfico, ao estabelecer que existem “perspectivas” dissonantes acerca do mesmo contexto histórico.

Esta postura reflexiva-dialógica em relação aos fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido, que qualifica o pensamento histórico-cognitivo, sinaliza que o(a) adolescente do Ensino Médio é capaz de operar a nível da consciência com conceitos históricos na perspectiva de responder a pergunta histórica colocada em debate.

O processo didático, que a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais possibilita, que inicia na pergunta histórica, permeia a pesquisa historiográfica, se complementa na interpretação do conhecimento histórico e culmina com a publicização, compreende um ciclo eficiente-eficaz ao ensino escolar de História de adolescentes do Ensino Médio.

Relativamente à publicização das narrativas histórico-cinematográficas autorais sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos, ressaltamos que esta etapa estava prevista no âmbito deste estudo. O planejamento da atividade de intercessão histórico-didática da investigação vislumbrava a socialização reflexiva-dialógica coletiva, em uma sessão de cinema na escola para exibição das narrativas-histórico cinematográficas autorais. Entretanto, em face à adoção do modelo de ensino escolar remoto, as quatro produções foram agrupadas em um Formulário On-line pelo pesquisador, assim os(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio puderam conhecer e avaliar as produções dos(as) colegas de turma.

Através do Formulário On-line, após assistirem às narrativas histórico-cinematográficas autorais, os(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio puderam registrar observações, impressões e sugestões sobre as produções dos(as) colegas de turma e, também, realizar a autoavaliação da sua narrativa, facultando a experiência tautócrona autor(a)/espectador(a).

A socialização reflexiva-dialógica é a etapa em que as narrativas histórico-cinematográficas autorais criadas pelos(as) estudantes são submetidas à apreciação do coletivo de aprendentes, de forma a criar uma condição dialógica de autor(a)/espectador(a). A

socialização reflexiva-dialógica colabora tanto para valoração do “fazer histórico” do(a) estudante do Ensino Médio, quanto para aprimorar a habilidade crítica-analítica.

A atividade de socialização reflexiva-dialógica contribui na formação da percepção do(a) estudante do Ensino Médio ao criar momento de inserção contextualizada à narrativa histórico-cinematográfica autoral. A socialização reflexiva-dialógica de produções audiovisuais entre aprendentes torna-as equiparáveis à análise histórica individual e coletiva.

A socialização reflexiva-dialógica se torna referência para a etapa final: a autoavaliação. A autoavaliação é o tempo final no itinerário didático-pedagógico de criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais com adolescentes no ensino escolar de História, na qual a percepção do(a) estudante do Ensino Médio sobre seu desempenho na atividade deve ser escutada pelo(a) professor(a).

A propriedade da autoavaliação é possibilitar ao adolescente do Ensino Médio avaliar sua atuação em relação à tríade de autonomia-responsabilidade-envolvimento. Esta ação visa colocar em perspectiva colaborações e dificuldades do estudante na criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral, servindo para reorientar a atividade, bem como para compreender a relação do(a) adolescente com dinâmica adotada para orientar o processo de ensino escolar de História.

Embora nenhum método específico tenha sido utilizado na atividade de intercessão histórico-didática, o uso de questões discursivas possibilitou um mapeamento satisfatório acerca da percepção de aprendizagem dos(as) estudantes analisados, porém a articulação da autoavaliação com a atividade de criação da narrativas histórico-cinematográficas autorais é parte da dimensão personalizável do processo que cabe ao(a) professor(a) de História performar.

Na atividade de intercessão histórico-didática da investigação, a autoavaliação é compreendida, especialmente no modelo de ensino escolar remoto, na relação entre a tríade de autonomia-responsabilidade-envolvimento e as dificuldades da realidade socioeconômica do(a) adolescentes do Ensino Médio.

Os dados empíricos da autoavaliação individual dos(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio são descritos na Tabela 14:

Tabela 14 - Autoavaliação dos Estudantes do 2º ano do Ensino Médio

Grupo	Estudante	Resposta
	(E...)	Nota 8/10 pois demorei bastante para conseguir gravar e ainda assim acho que poderia ter feito melhor.

Grupo-1	(F...)	Nota 9,0.
	(S...)	Acredito que mereço no mínimo 8,5 pelo trabalho de fazer a pesquisa, reservar um tempo para gravar, e gravar várias vezes até sair do jeito que eu queria.
	(T...)	Nota 9,0 pois eu criei o grupo, fiz a divisão das partes, ajudei as colegas com dificuldade, montei o vídeo e respondi o formulário, apesar de eu trabalhar o dia todo e ter curso uma vez por semana, ou seja, com pouco tempo realizei maior parte do trabalho.
	(K...)	Eu imagino que um 8,5. Eu ajudei em tudo que eu pude, fui compreensiva com as meninas, respeitei a opinião de todas, infelizmente não consegui entregar no dia estipulado por questão da minha rotina ser corrida, me comprometi com o grupo e dei meu máximo para que desse tudo certo.
Grupo-2	(H...)	Não respondeu.
	(O...)	Acredito que 9,5 minha parte foi importante auxiliiei no que pude porém com minha sobre carga externa não consegui pesquisar tão afundo quanto poderia para contribuir ainda mais com alguns detalhes a nosso trabalho, porem contribuí com o que aprendi e sabia e coordenei o restante.
	(P...)	Nota 9,0 pois ajudei na maior parte do trabalho, pesquisei, e escrevi as cenas, e de quebra ajudei os meus colegas a fazer a parte do trabalho deles, com tudo, acredito que poderia ter feito mais, para ter ficado melhor e mais bem escrito, com mais detalhes.
	(R...)	Nota 8,0.
	(V...)	Não respondeu.
Grupo-3	(I...)	Nota 8, pois apesar das dificuldades em fazer a atividade sozinho sem o auxílio do grupo eu percebi que se um trabalho não tem um líder ele não vai para a frente e mas apesar disso a internet teve um grande auxílio com documentários e vídeos de interação e algumas páginas que deixavam o contexto histórico mais organizado e de fácil entendimento.
	(J...)	Nota 7,5 a minha ajuda não foi indispensável, mas eu não mudei o trabalho sozinho por isso escolhi está nota que está no meio termo de bom e ruim.
	(L...)	Não respondeu.
	(M...)	Nota 8,5 pois precisei de ajuda na pesquisa e achei poucas imagens.
	(Q...)	Não respondeu.
	(U...)	Nota 8,5 pois tive que tirar um tempo pra gravar isso, e estou bem ocupada, trabalhando fora.
Grupo-4	(A...)	No mínimo 8,0 pois todos ajudaram a fazer a pesquisa e também o vídeo eu também ajudei a realizar as atividades com os demais.
	(B...)	Sinceramente, creio que não só eu mas como todo o restante do meu grupo, mereceria uma nota acima da média, algo melhor que um 8,0.
	(C...)	Nota 8, acho que é uma nota justa pois fiz tudo o que se pediu para fazer, desde pesquisas, na criação do vídeo e também estive sempre a disposição para ajudar qualquer membro do grupo que estivesse com alguma dificuldade.
	(D...)	Eu acho que sou merecedor de uma nota acima de 8,5 pois ajudei meu grupo sempre que tinha alguma tarefa a ser feita desde o começo dessa atividade, nosso grupo se saiu muito bem pois estávamos unidos nessa atividade todos colaboraram.
	(G...)	Acredito que um 8,5 pois, o (B...) é o líder do grupo, e toda vez que precisava de alguma coisa, o grupo estava lá para auxiliá-lo.

(N...)	Não sei dizer, acho que 9,0 por que não posso ter sido a que mais fez porém me dediquei no que foi pedido, espero ter sido uma boa colega em grupo a distância, porém pelo fato de ter sido a distância não sei se fui tão colaborativa quanto esperava ser. Mas isso só iria poder saber através dos meus colegas. Mas me esforcei em fazer a minha parte.
--------	---

Fonte: Dados empíricos. Autor, 2021.

As respostas dos(as) estudantes evidenciam que a criação da narrativas histórico-cinematográficas autorais, no âmbito do ensino escolar de História, oportunizou-lhes mobilizar o “trabalho” cooperativo mesmo no modelo de ensino remoto escolar. Este aspecto é destacado pelo(a) adolescente (O...), do Grupo-2, que diz: *“acho que é uma nota justa, pois fiz tudo o que se pediu para fazer, desde pesquisas, na criação do vídeo e também estive sempre a disposição para ajudar”*. Este recorte perfaz a relação autonomia-responsabilidade-envolvimento satisfatória ao processo de ensino escolar.

O estudante (N...), do Grupo-4, corrobora este aspecto ao afirmar: *“não posso ter sido a que mais fez, porém me dediquei no que foi pedido”*. Nesta mesma direção, (S...), do Grupo-1, acrescentou que *“pelo trabalho de fazer a pesquisa, reservar um tempo para gravar, e gravar várias vezes até sair do jeito que eu queria”*. Estes recortes evidenciam que a produção cinematográfica autoral sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos favoreceu a dimensão cooperativa entre os adolescentes e a responsabilidade na realização da atividade.

Contudo, (U...), do Grupo-3, pontua: *“tive que tirar um tempo pra gravar isso, e estou bem ocupada, trabalhando fora”*. (T...), do Grupo-1, diz: *“fiz a divisão das partes, ajudei as colegas com dificuldade, montei o vídeo e respondi o formulário, apesar de eu trabalhar o dia todo e ter curso uma vez por semana”*. Estes adolescentes evidenciam como a conjectura socioeconômica se torna desfavorável ao adolescente durante o Ensino Médio.

Os indícios contidos nas respostas do Grupo-3 evidenciam a dificuldade em conjugar o processo de ensino e aprendizagem com o mundo do trabalho pelo(a) estudante, em que por vezes ele precisa priorizar o trabalho ou a aprendizagem, de forma que o(a) indivíduo prioriza a urgência do mundo do trabalho à importância do processo educacional.

Destacamos, ainda, outro aspecto que interferiu no andamento e desenvolvimento da atividade de produção cinematográfica autoral sobre a Revolução Industrial: a necessidade de trabalhar. A concomitância entre estudo e trabalho é realidade para diversos(as) adolescentes vinculados ao ensino público brasileiro e se expandiu no modelo de ensino escolar remoto, devido não haver a necessidade de permanência em determinado período na escola.

Assim, compreender e articular a didática do ensino escolar de História para adolescentes do Ensino Médio, considerando com atenção os elementos da realidade

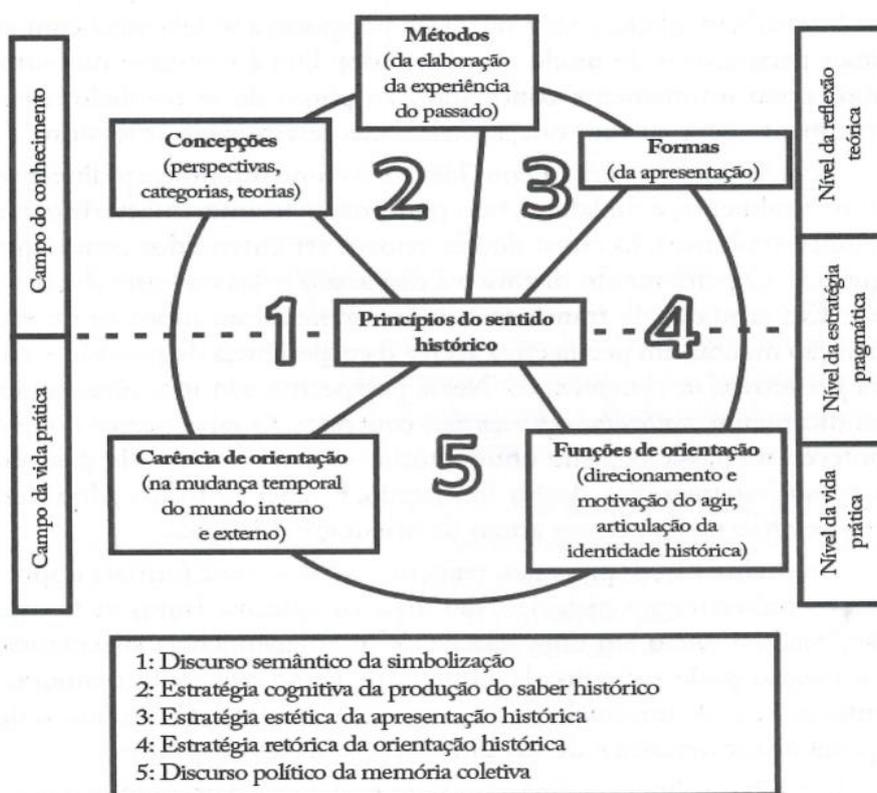
socioeconômica do estudante, é fundamental para possibilitar o sucesso educativo do estudante. Nesta perspectiva, a autoavaliação pode auxiliar diretamente no diagnóstico educativo e socioeconômico do(a) professor(a) de História.

4.3 CONVERGÊNCIAS - ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA E PRÁXIS COM CRIAÇÃO AUDIOVISUAL

Ao retomar o diálogo entre a hipótese da investigação acerca da criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais no ensino escolar de História a adolescentes do Ensino Médio e a práxis profissional no ensino escolar de História na dimensão da didática da Teoria da História Rüsseniana, podemos nos valer dos elementos de formação do pensamento histórico (processo cognitivo) que se assume na matriz disciplinar rüsseniana.

Sendo o próprio autor quem sistematiza a matriz do pensamento histórico da sua Teoria da História, conforme sistematização abaixo:

Figura 2 – Matriz do pensamento histórico de Rüsen



Fonte: Rüsen, 2016.

Para Rüsen (2016), o pensamento histórico é “processo cognitivo” que possui cinco fatores orientadores, que são incorporados a matriz disciplinar da sua Teoria da História. Estes elementos são imprescindíveis à formação do pensamento histórico.

Segundo Rüsen (2016, p. 74),

O esquema apresenta cinco fatores essenciais do pensamento histórico. Cada fator é, individualmente, *necessário*. Sem ele, o pensamento histórico não poderia ser; mas somente os cinco em conjunto são *suficientes* para a compreensão do que é o pensamento histórico e de como ele funciona enquanto processo cognitivo.

A fim de compor a análise-isocrônica entre o processo cognitivo propulsor do pensamento histórico da matriz disciplinar da Teoria da História Rüsseniana e os aspectos didáticos-qualitativos adotados na criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais, tomamos as ponderações sobrelevadas nas categoriais Aproximação, Apropriação e Perspectivação e concatenamos o itinerário didático-pedagógico para criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais por adolescentes do Ensino Médio, demonstrado pelo diagrama ilustrado a seguir:

Figura 3 – O Audiovisual no Ensino Escolar de História



Fonte: Autor, 2021.

O itinerário didático-pedagógico articula seis tempos que consorciavam as demandas da produção histórica ao ato de criação audiovisual sobre a Revolução Industrial, etapas que performam a narrativa histórica em narrativa histórico-cinematográfica autoral, concebidas para o ensino escolar de História de adolescentes do Ensino Médio.

Para Rösen (2016, p. 74),

O pensamento histórico é disparado pelas carências de orientação. Em seguida, ele transforma essas carências, no processo de sua satisfação mental, em perspectiva acerca da experiência do passado em uma perspectiva de interpretação. Nessa perspectiva são inseridos, então, metodicamente, conteúdos experienciais concretos. O saber acerca do que aconteceu no passado, assim obtido, torna-se representação do passado em forma historiográfica. Assim formatado, o saber histórico adquirido torna-se ativo nos processos atuais da orientação histórica. Naturalmente, os processos reais, nos quais se gera, formata e apresenta o conhecimento histórico, são mais complexos. Todos os fatores estão, desde o início em uma relação de interdependência sistemática. Essa relação pode ser pensada, entretanto, como orientada temporalmente, ou seja, de

um início (o da pergunta histórica) até um fim (o da resposta historiográfica e de sua influência sobre a vida prática).

A ponderação do autor evidencia que a carência de orientação pré-estabelecida é condição que afasta a História do âmbito retórico-literário; também estabelece como ponto de partida do processo histórico a pergunta histórica, ou seja, uma provocação à consciência, e, que para respondê-la, torna-se necessário trilhar o caminho da pesquisa histórica.

Ao lançarmos mão da atividade de intercessão histórico-didática com estudantes do Ensino Médio, recorreremos a questão inicial “o que foi a Revolução Industrial e quais seus desdobramentos?”, tendo a concepção de que o desenvolvimento do pensamento histórico pelo(a) estudante acompanha o processo cognitivo, no qual a experiência historiográfica atua sobre a percepção do mundo-vivido e das ações na vida-prática.

Se tomamos o ensino escolar de História para adolescentes do Ensino Médio como processo de desenvolvimento da consciência histórica, então, torna-se coerente situar a pergunta histórica como ponto de partida do processo histórico-cognitivo no ensino escolar de História. Sobre isso, Rüsen (2016, p. 75) pondera que

No início do processo do conhecimento histórico está a carência de orientação da vida humana prática. Como descrito acima, o conhecimento histórico é disparado pelas experiências da divergência temporal e precede toda pensabilidade científica, a que serve de fundamento. Não se pode compreender o tipo de pensamento histórico que é especificamente científico sem considerar a sua inserção no contexto da cultura histórica de seu tempo. Desse contexto emergem as questões fundamentais da orientação temporal e da identidade, que a ciência histórica responde à sua maneira. A ciência depende da posição assumida pelas historiadoras e pelos historiadores profissionais perante os acontecimentos do tempo de seu respectivo presente.

O contexto evidenciado pelo autor sobre a produção do conhecimento histórico como perspectiva especializada sobre os fenômenos-objeto do passado-presente do mundo-vivido – possibilitada pelo processo histórico-cognitivo que utiliza do aporte de ferramentas teórico-metodológicas da História – é precedido de uma condição primordial, a saber: a identidade formada pelas experiências do indivíduo no/com o tempo.

E, quando consideramos o ensino escolar de História para adolescentes do Ensino Médio, temos sujeitos históricos com identidades e experiências no/com tempo únicas, a quem a explanação de uma narrativa arrematada no livro didático, apresentada como texto ilustrado com imagens, é insuficiente para perspectivar os fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido.

Por isso, o itinerário didático-pedagógico performado para a criação de narrativas histórico-cinematográfica autorais constitui a pesquisa como parte do percurso do estudante para responder à pergunta histórica e, assim, consideramos que o processo histórico-cognitivo

produz experiência capaz de gerar resquícios históricos-cognitivos, ou seja, conceitos históricos. A esse respeito, apoiados em Rüsen (2016, p. 77), para o qual

A elaboração de perspectivas. Trata-se, pois, de gerar conhecimento. Para fazer isso, é necessário elaborar perspectivas históricas a partir de questionamentos. Nessas perspectivas, o passado - mediado pelos testemunhos de sua documentação empírica - é visto e tornado presente pelo pensar. Pode-se então falar de concepções, de hipóteses diretoras da pesquisa, de conjecturas, que dirigem o olhar, desde o primeiro momento, para os conteúdos que se intenta investigar. Elas devem fornecer informações sobre o que se quer saber. É com essa formatação das perspectivas questionadoras quanto ao passado humano que começa o trabalho cognitivo propriamente dito.

Oportunizar aos adolescentes do Ensino Médio perspectivar fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido constitui-se em exercício de se perceber parte de um mundo pautado pelo processo histórico, no qual, segundo Rüsen (2016, p. 75), a “História como ciência é, pois, uma forma específica da “racionalização” do pensamento histórico, sempre ativo na vida prática”.

No item três da sua sistematização, Rüsen (2016) destaca a relevância das “formas”, como a narrativa histórica é performada na pesquisa histórica. No microespaço de análise da atividade de intercessão histórico-didática da investigação com adolescentes do 2º ano do Ensino Médio, a etapa de pesquisa gerou perspectivas históricas intersubjetivas sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos, mesmo no modelo de ensino remoto.

É com a pesquisa como processo histórico-cognitivo que visa responder à pergunta histórica que o(a) estudante mobiliza o aporte de ferramentas teórico-metodológicas da História, neste momento que se constituem as perspectivas acerca dos fenômenos-objeto do passado-presente do mundo-vivido, em face ao horizonte de expectativas de futuro. A experiência historiográfica produz os conceitos histórico-cognitivos que constituem a “capital” da consciência histórica.

Segundo Rüsen (2016, p. 78),

É nesse quadro que devem ser inseridos os dados, com base nos quais as conjecturas heurísticas e as hipóteses diretoras podem ser controladas, modificadas e, afinal, concretizadas. O processo em que isso ocorre de maneira especificamente científica chama-se: pesquisa. O princípio dominante desse processo é o método. Método significa, literalmente, “caminho”. Trata-se do caminho de uma pergunta a uma resposta. É o caminho da pesquisa, que obtém saber histórico mediante procedimentos regrados. São essas regras procedimentais que conferem a esse saber a pretensão específica da validade quanto à consolabilidade racional e à plausibilidade intersubjetiva.

A experiência historiográfica de compreender fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido que leva o(a) adolescente do Ensino Médio a movimentar o aporte de

ferramentas teórico-metodológicas da História e colabora para constituir suas perspectivas acerca da realidade do mundo-vivido.

Além da mobilização cognitiva do aporte de ferramentas teórico-metodológicas da História pelos(as) estudantes, a etapa pesquisa do itinerário didático-pedagógico possibilitou a equidade entre autonomia e cooperação coletiva, que pautou negociações e relações horizontais de aprendizado entre aprendentes na atividade de intercessão histórico-didática.

Entretanto, o processo de pensar “historicamente” precisa ser desenvolvido com o(a) adolescente do Ensino Médio, não existindo atalhos na compreensão do processo histórico, condição que esvazia de efetividade abordagens reprodutivistas pautadas na explanação e memorização do conteúdo histórico do currículo escolar.

Tendo este contexto do Ensino Médio descortinado, é possível, então, realizarmos a distinção entre informação e conhecimento histórico, ou seja, o conjunto de informações históricas reunidas no livro didático, que se distingue de produzir a narrativa histórica pelo fato de contemplar uma perspectiva-cognitiva de sentido e concatenação historiográfica.

Esta condição do processo histórico permeia a percepção de Rüsen (2016, p. 80), ao afirmar que

O que torna especificamente histórico determinado saber? Não é seu conteúdo factual sozinho. Tampouco é a interpretação explicativa do acontecimento efetivamente passado, que a experiência processada metodicamente torna histórico. Sem o enquadramento em um modelo interpretativo (temporalmente perspectivado), as informações e as explicações do acontecimento passado ainda não são históricas. Elas só se tornam históricas quando enquadradas na representação de um processo temporal que articula, com sentido e significado, o passado ao presente e ao futuro. Esse enquadramento só lhes é dado quando inseridas em uma “história”, em uma apresentação histórica. “História”, reconhecidamente, tem um duplo sentido. O conceito cobre tanto o acontecimento passado quanto sua representação no presente. Se a pesquisa se dirige, com sua regulação metódica, ao passado empiricamente presente nas fontes, a apresentação insere esse passado em uma relação com o presente, que só assim o torna histórico.

Este processo histórico-cognitivo (pensamento histórico), que concatena fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido em face ao horizonte de expectativas de futuro, aquiesce o conhecimento histórico a vida-prática do(a) adolescente.

Para Rüsen (2016, p. 81-82),

O que é um sentido formatado narrativamente, só pode ser entendido quando as histórias são concebidas como partes indispensáveis da orientação cultural da vida humana prática. Afinal, o sentido histórico, que sustenta o empreendimento do conhecimento histórico científico, surge das carências de orientação na constituição temporal da vida humana prática. Esse sentido adquire sua peculiaridade sempre que histórias têm de ser narradas, para se poder interpretar o tempo que determina o agir e o sofrer humanos.

A consciência histórica que perspectivamos desenvolver no ensino escolar de História de adolescentes do Ensino Médio compreende habilidades de compreender fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido, articulando a competência de pensar historicamente sobre a existência e as expectativas de futuro.

Na dimensão didático-pedagógica do itinerário proposto para orientar a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais no ensino escolar de História para adolescentes do Ensino Médio, com base nos elementos evidenciados na atividade de intercessão histórico-didática, estabelecemos seis tempos que articulam a produção histórica e o ato de criação audiovisual.

O itinerário didático-pedagógico para criação de curta-metragens no ensino escolar de História parte da pergunta histórica, estabelecendo um desafio ao adolescente, uma questão a ser respondida. Esta estratégia visa estabelecer o processo histórico-cognitivo, não pautado pela linearidade da explanação, mas pela descoberta historiográfica.

A pergunta histórica se descortina ao(a) professor(a) de História, assim que este(a) define o fenômenos-objeto histórico do processo histórico-cognitivo. Esta ação norteará o processo histórico-cognitivo do estudante, pois a relação entre qualidade-especificidade da pergunta histórica influencia a abordagem historiográfica.

Para Rüsen (2016, p. 174), sobre a pergunta histórica,

[...] tem de ser libertada da inércia impositiva das questões habituais, da obrigação de obedecer às rotinas consagradas de pesquisa. Ela deve estar aberta ao fascínio do inaudito, do estranho, do intrigante nunca antes examinado, do enigma do óbvio – enfim, deve estar aberta a tudo o que esteja além dos campos já apreendidos pela pesquisa da experiência histórica.

No segundo tempo do itinerário didático-pedagógico, incluímos a pesquisa, processo pelo qual os(as) adolescentes do Ensino Médio passam à ação de compreender os fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido, visto que a pesquisa visa concatenar uma relação aos os fenômenos-objetos do presente-passado.

A pesquisa historiográfica que busca responder à pergunta histórica evidencia um “argumento” ou “sentido” acerca dos fenômenos-objetos do presente-passado, que se congrega às experiências da vida-prática do(a) adolescente da vida-prática no/com o tempo (a medida da sua existência).

Porém, para que um argumento ou sentido histórico seja estabelecido, é necessário que que no processo histórico-cognitivo o(a) estudante mobilize o aparato de ferramentas teórico-metodológicas da História, pois, para sintetizar fenômenos-objetos do presente-passado, habilidades como organização, concatenação e ordenação temporal, tornam-se necessárias.

A autonomia na pesquisa historiográfica produz resíduos histórico-cognitivos (conceitos) acerca dos fenômenos-objetos do presente-passado. Os resíduos histórico-cognitivos, produtos da pesquisa historiográfica, munidos de contexto e direcionamento, compõem os quadros conceituais do pensamento histórico.

Para Rüsen (2016, p. 103), conceitos são:

[...] são designações linguísticas de estados de coisas (fatos), mediante as quais estes são distinguidos de outros estados de coisas. Conceitos *históricos* têm, por conseguinte, de dotar os referidos fatos do passado (eventos e complexos de eventos) com uma qualificação temporal que vá além de sua mera condição de acontecimento. Isso significa, pois, que os conceitos têm de ser enquadrados em teorias históricas para poder exprimir a temporalidade especificamente histórica dos fatos por eles referidos.

No terceiro tempo do itinerário, é criada a síntese historiográfica, que é a “resposta” à pergunta histórica. Este processo cooperativo, em face ao trabalho em grupo, torna-se espaço de negociação horizontal entre aprendentes (estudantes), no qual os resíduos históricos-cognitivos são concatenados coletivamente.

As negociações horizontais entre aprendentes fazem a mediação entre os saberes da autonomia historiográfica e coletiva do grupo, evidenciando o processo de cooperação entre estudantes do Ensino Médio. A (re)configuração cooperativa do conhecimento histórico acerca dos fenômenos-objetos do passado-presente e que agrega expectativas de futuro, sancionando a dimensão autoral.

O quarto tempo do itinerário didático-pedagógico para criação de narrativas histórico-cinematográficas agrega o ato de criação audiovisual, ou seja, a síntese histórica se transmuta em linguagem audiovisual. Neste momento os(as) adolescentes produzem o roteiro.

A produção do roteiro da narrativa histórico-cinematográfica autoral é um processo sofisticado, no qual a síntese historiográfica produzida como resposta da pergunta histórica precisa ser comunicada. Este tempo cria aos estudantes espaços de fala, ou melhor, de interlocução do conhecimento histórico. A ação de pensar, sistematizar e escrever o roteiro de uma narrativa histórico-cinematográfica autoral é um desafio histórico-cognitivo aos estudantes. Contudo, impreterível ao processo que articula a vida-prática ao conhecimento histórico.

Para Rüsen (2016, p. 189-190), acerca da relação entre o pensar histórico e o escrever,

O escrever não se agrega como algo que lhe seja extrínseco. Pelo contrário, é ele uma continuação do pensamento por outros meios (que não meramente cognitivos). Tampouco se pode dizer, inversamente, que a pesquisa apenas fornece os materiais do conhecimento histórico, sua matéria prima, cuja forma só se dá com a apresentação escrita. Enfim, um dos resultados mais importantes da interpretação consiste justamente em explicar processos temporais no acontecer do mundo humano – e a explicação é, ela mesma, uma forma (lógica). Nisso tudo não se esgota, entretanto, o trabalho intelectual decisivo, com o qual o passado humano se torna presente, pelo conhecimento. O pensar se estende da formulação à apresentação e somente com esta se completa. Ao mesmo tempo, o formular está determinado por critérios e práticas

mentais que não possuem caráter exclusivamente cognitivos. Com esses critérios e práticas, o sentido histórico do passado é determinado, mediante elementos e dimensões da significância que estão aquém e além do pensamento conceitual explicativo.

Com este recorte do pensamento do autor, é indelével o entrecruzamento com a inquietação geradora desta investigação, pois, se o ato de escrever objetiva “explicar processos temporais”, a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais no ensino escolar de História coopta o ato de criação para performar o “saber histórico-cognitivo” do(a) estudante sobre os fenômenos-objetos do passado-presente pela linguagem audiovisual.

Contudo, o tempo de escrever o roteiro é complementado pelas etapas de produção da narrativa histórico-cinematográfica autoral, que inclui gravação, edição e publicação. Neste momento temos consolidada a ruptura das metodologias reprodutivistas, que acomodam o(a) estudante na condição de ouvinte passivo, em face a uma dinâmica que o torna interlocutor de seu “saber histórico”.

É esta “apresentação” do saber histórico do(a) adolescente do Ensino Médio, performada como narrativa histórico-cinematográfica autoral, que é dialógica com os fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido e com as expectativas de futuro.

No âmbito do quinto tempo do itinerário, a socialização reflexiva-dialógica é a etapa que transcende a publicação, visto que o momento de socialização possibilita o processo dialógico acerca da narrativa histórica e da abordagem audiovisual na narrativa histórico-cinematográfica autoral.

Ao refletir sobre o ensino escolar de História, os adolescentes são oportunizados a desenvolver a consciência histórica, criar espaços dialógicos horizontais. Entretanto, este processo solicita o aprimoramento do pensamento histórico, tendo o respeito à alteridade como pressuposto do processo de desenvolvimento da consciência histórica.

No sexto tempo do itinerário didático-pedagógico para criação de narrativas histórico-cinematográficas, a autoavaliação é a etapa que encerra o ciclo, evidenciando a percepção do(a) estudante sobre sua participação no processo de ensino escolar de História. A realização da autoavaliação pelo(a) estudante estabelece sua perspectiva como complemento em uma avaliação contínua e que pode ser, inclusive, (re)orientadora para a práxis no ensino escolar da História.

No âmbito da didática, constituímos o itinerário para criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais, como um ciclo de tempos (momentos), que inicia na pergunta histórica e se encerra com a autoavaliação do(a) estudante do Ensino Médio, porém, sem a pretensão de elevá-lo a condição de “sistemática” de ensino escolar de História.

O itinerário didático-pedagógico para criação de narrativas histórico-cinematográficas, apresentado neste constructo, coopta elementos evidenciados pelos dados empíricos das categorias Aproximação, Apropriação e Perspectivação e intenta uma didática de dimensão disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar ao ensino escolar de História, concebido de modo transversal à Teoria da História Rüsseniana.

Em síntese, as três categorias possuem encadeamentos com o ensino escolar de História. A categoria “Aproximação”, focada no itinerário dos grupos na criação do curta metragem, evidencia escolhas e renúncias teórico-metodológicas no processo de pesquisa até a finalização da narrativa histórico-cinematográfica autoral. Esta perspectiva foi marcada pela compreensão do percurso, do tratamento das fontes históricas e uso do aporte de “ferramentas” da História pelos adolescentes do 2º ano do Ensino Médio.

A categoria “Apropriação” circunscreve evidências/aspectos de apropriação cognitiva de conceitos históricos pelos adolescentes do 2º ano do Ensino Médio, decorrentes da ação historiográfica na criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral sobre a Revolução Industrial. A apropriação foi marcada pelo contexto interdisciplinar no âmbito temporal, social, econômico e cultural e a densidade histórica das narrativas histórico-cinematográficas autorais criadas pelos adolescentes.

A categoria “Perspectivação” constitui-se das evidências de transdisciplinaridade, provenientes da criação das narrativas histórico-cinematográficas autorais, as quais apontam aspectos de consciência histórica produzida mediante o trabalho cooperativo e dialogado e das perspectivas históricas dos(as) adolescentes sobre os elementos históricos do passado-presente que constituem o mundo-vivido.

E, no arrematar destas reflexões, destacamos a compreensão de que não existe uma classificação de certo ou errado na inserção da criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais para adolescentes do Ensino Médio no ensino escolar de História, porém, apenas uma propensão da relação eficiência-eficácia didática que pode ser positiva ou negativa em relação ao propósito educativo de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao divisar o encerramento da investigação, como professor-pesquisador que almeja um ensino escolar de História significativo, perspectivado no desenvolvimento da consciência histórica para adolescentes do Ensino Médio, tornou-se inteligível o caminho trilhado que fez as inquietações da práxis profissional transpor ao campo acadêmico, visto que a investigação nasce da hipótese de que a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais (curtas-metragens) pode fundir-se à didática do ensino escolar de História.

A investigação percorreu o “caminho” do processo de ensino escolar de História para adolescentes do Ensino Médio com uma abordagem heurística para evidenciar nos resíduos, indícios, sinais e sintomas dos dados produzidos, como proposto no paradigma indiciário Carlo Ginzburg, visando evidenciar como a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais pode ser inserida no ensino escolar de História para adolescentes do Ensino Médio.

Em relação à hipótese da investigação acerca da criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais por adolescentes no ensino escolar de História, esta se constitui positiva na relação eficiência e eficácia didática, por provocar e estimular o processo histórico-cognitivo, tendo como referência o cômputo da atividade de intercessão histórico-didática desenvolvida no ensino escolar de História.

A dimensão teórico-metodológica, o aporte didático da matriz disciplinar rússeniana, que orientou a atividade de intercessão histórico-didática para o ensino escolar de História para adolescentes do 2º ano do Ensino Médio (turma que foi o microespaço da investigação), articulou-se assertiva ao quarteto de instrumentos geradores de dados empíricos, sendo eles: Questionário Individual On-line (inicial/final), Roteiro On-line, Diário de Aprendizagem Individual On-line e a de narrativa histórico-cinematográfica autoral (curta-metragem).

Na dimensão organizacional, a transmutação da atividade de intercessão histórico-didática do caráter presencial para o virtual do modelo de ensino escolar remoto se mostrou plausível, sendo exequível pela inserção de vídeos explicativos nos instrumentos geradores de dados empíricos, de forma que o emprego da linguagem audiovisual foi o que possibilitou a investigação no contexto do ensino escolar remoto.

A virtualização dos instrumentos geradores de dados empíricos e das etapas de pesquisa – roteirização, captação, edição e publicização das narrativas histórico-cinematográficas autorais da atividade de intercessão histórico-didática – foi desafiante, tanto aos estudantes quanto ao pesquisador, porém flexibilizadas pela mediação em diferentes interfaces de comunicação, como *WhatsApp*, *Google Classroom* e Formulários On-line.

A dimensão da publicização das narrativas histórico-cinematográficas autorais (curtas-metragens) possibilitou a experiência tautócrona de autor(a)/espectador(a) aos adolescentes, visto que os(as) estudantes analisaram as produções dos colegas de turma, como um historiador que escrutina o testemunho da fonte histórica. Ou seja, a capacidade mobilizada para criar a narrativa histórico-cinematográfica autoral se converte em habilidade e critério com que o olhar do(a) estudante do Ensino Médio examina a produção de outrem.

Entretanto, a pesquisa evidenciou que o processo de desenvolvimento da consciência histórica, que exige habilidades de pensar historicamente sobre os depoimentos das fontes, exige competência de mobilizar as ferramentas teórico-metodológicas da História para produzir e concatenar conceitos em quadros conceituais históricos relativos aos fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido em face ao horizonte de expectativas do futuro da vida-prática.

Em relação aos resultados da investigação, com base na análise e interpretação dos dados empíricos da investigação, podemos sobrelevar que agregar a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais ao ensino escolar de História colabora ao desenvolvimento da consciência história dos(as) adolescentes, visto que possibilita autonomia na pesquisa historiográfica, mobilização de ferramentas teórico-metodológicas da História, aprendizagens horizontais entre aprendentes, espaços de negociações e interlocução do conhecimento histórico, além de fomentar a competência intersubjetiva dos(as) estudantes do Ensino Médio.

Na dimensão dos resultados, a categoria Aproximação evidenciou aspectos de autonomia e cooperação dos(as) estudantes na pesquisa historiográfica e “negociações” horizontais entre aprendentes. Enquanto na categoria Apropriação se sobressaíram habilidades e competências de síntese e organização de conceitos históricos em quadros conceituais, cooptados às narrativas histórico-cinematográficas autorais criadas pelos(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio. Porém, as narrativas histórico-cinematográficas autorais evidenciaram significativa capacidade histórico-cognitiva dos(as) estudantes em concatenar fenômenos-objetos do passado-presente partindo da Revolução Industrial ao mundo-vivido.

Encerrando a análise e interpretação do material empírico, a categoria Perspectivação evidencia aspectos da socialização reflexiva-dialógica e autoavaliação no âmbito da criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais no ensino escolar de História.

Posteriormente, com base em pontos de convergências entre o ensino escolar de História e a práxis da criação audiovisual com adolescentes do Ensino Médio, é apresentada uma sistematização orientada pela Teoria da História Rüsseniana.

Entretanto, ao evidenciarmos a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais na didática do ensino escolar de História para adolescentes do Ensino Médio, sugerimos que esse processo se oriente no desenvolvimento da análise histórico-cognitiva do(a) estudante, considerando o “saber” produto das experiências de sua identidade histórica.

Em síntese, a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais, por adolescentes do Ensino Médio, concatena no percurso formativo escolar a identidade histórica do estudante (produto da experiência da vida-prática com/no tempo) ao pensamento histórico (habilidade de movimentar as ferramentas teórico-metodológicas da História para inquirir o testemunho das fontes), para desenvolver a consciência histórica que possibilita compreender os fenômenos-objetos do passado-presente do mundo-vivido em face ao horizonte de expectativas de futuro.

E ressaltamos que é a capacidade criativa do(a) professor(a) de História que potencializa a criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais no ensino escolar de História para adolescentes do Ensino Médio. O itinerário didático-metodológico desenvolvido na investigação é competente em articular a dimensão disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar da História ao ensino escolar, podendo ter sua conjectura reorganizada em face as heterogeneidades dos espaços escolares públicos brasileiros.

E, ao chegar ao final do processo formativo do curso de Mestrado em Educação, memorando o caminho trilhado, profícuo é o saber, tanto quanto desafiadoras são as possibilidades no horizonte do futuro... Enraizada a certeza, é legítima a centelha de quem almeja ser professor-pesquisador! E das resultâncias evidenciadas na investigação, florescem novas inquietações, poderia a criação audiovisual ser eficiente-eficaz no ensino escolar de História para crianças do Ensino Fundamental? Como deve ser mediada a formação de professores para uso da criação audiovisual no ensino escolar de História? Como o(a) professor(a) de História pode se apropriar da linguagem audiovisual para aprender sobre o mundo-vivido pelo estudante? Mas estas são inquietações de páginas ainda a serem escritas.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M.; COUDRY, M. I. H. Em torno de sujeitos e de olhares. **Estudos da Língua(agem)**, Vitória da Conquista, BA, v. 6, n. 2, p. 171-194. 2008.
- ABBAD, G. S.; SALLORENZO, L. H.; COELHO Jr, F. A.; ZERBINI, T.; VASCONCELOS, L.; TODESCHINI, K. Transferência de treinamento e impacto do treinamento em profundidade. *In*: ABBAD, G. S.; MOURÃO, L.; MENESES, P. P. M.; ZERBINI, T.; BORGES-ANDRADE, J. E.; VILAS-BOAS, R. (Orgs.). **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação**. Porto Alegre: Artmed. 2012. p. 127-146.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando Rigor e Qualidade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- _____. Texto, contexto e significativos: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, 1983.
- ASSIS, A. **A teoria da história de Jörn Rüsen**: Uma introdução. Goiânia: Editora UFG, 2010.
- BAILEY, K. M. The use of diary studies in teacher education programs. *In*: RICHARDS, J.; NUNAN, D. (Eds.). **Second language teacher education**. New York: Cambridge University Press. 1990.
- BARCA, I. Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Orgs.) **Aprender História**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- BARQUETE, F. L. **O Discurso da Criação Fílmica como Mediação da Aprendizagem do Saber Escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.
- BARROS, J. A. Cinema e história: as funções do cinema como agente, fonte e representação da história. **Ler História**, n. 52, Lisboa, p. 127-159, 2007.
- BELLONI, M. L. **O Que é Mídia-Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BERGALA, A. **A Hipótese-Cinema**: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink e CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BERGSON, H. **O Pensamento e o Movente**: ensaios e conferências. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006.
- BIEGING, P. **Potencialização da Experiência Estética no Icinema**: Diretrizes para a Criação do Roteiro Cinematográfico Ficcional Multilinear Interativo. 2016. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.
- BLOC, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BOURDÉ, G.; MARTIN, H. **As Escolas Históricas**. Lisboa: Europa-América, 1983.

BRANDOLEZI, M. O. **Películas da História ensinada**: Análise Indiciária da Relação Entre Ensino de História e Cinema nos Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), 1995/2013. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, SP, 2018.

BRASIL. Lei nº. 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 17 set. 2019.

BURKE, P. **A Escola dos Annales 1929-1989**: A Revolução Francesa da historiografia. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1992.

CAIMI, F. E. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: MAGALHÃES, M.; ROCHA, H.; CONTIJO, R. (Org.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CANDAU, V. M. (Org). **Rumo a uma Nova Didática**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

CARVALHO, F. A. S. **Filmes e o Exercício do Filosofar em Sala de Aula**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2018.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

CAZETTA, V.; DOMINGUEZ, C. R. C.; PIOKER-HARA, F. C.; CUBERO, J. E-ducar o olho e o olhar: narrativas audiovisuais, contextos escolares e estágios curriculares supervisionados. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e.173328, p. 01-20. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e173328.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

CERTEAU, M. de. **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

COSTA, M. H. **Olhares Móveis**: Narrativas Audiovisuais, Aparatos Móveis e Experiências Cartográficas. 2018. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018.

DELEUZE, G. O ato de criação: Palestra proferida em Paris em 1987. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 jun. 1999. Caderno Mais, p. 3-5.

DILTHEY, W. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Tradução Marcos Casanova. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FAUSTO, B. **O crime do restaurante chinês: Carnaval, futebol e justiça na São Paulo dos anos 30.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FERRO, M. **Cinema e História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, A.; COUTINHO, K. D. Cinema e educação: o que pode o cinema? **Educação e Filosofia.** Uberlândia, MG, v. 27, n. 54, p. 477-502, jul./dez. 2013.

GARCIA, T. B. Estudos sobre consciência histórica na Universidade Federal do Paraná. *In:* BARCA, I. (Org.). **Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África: Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica.** Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2008. p. 109-122.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In:* WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GERMINARI, G. D. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, A. C. R. **Geografia, Patrimônio e Diversidade Cultural: Linguagem Audiovisual em Ações Educativas.** 2016. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP, 2016.

GURSKI, R.; BARROS, J. F.; STRZYKALSKI, S. O Enlace entre Psicanálise, Educação, Cinema e a Experiência Adolescente. **Revista Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-17. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200612. Acesso em: 12 jul. 2020.

LAGAR, F.; SANTANA, B. B. de; DUTRA, R. **Conhecimentos Pedagógicos para Concursos Públicos.** 3. ed. Brasília: Gran Cursos, 2013.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do pensamento na era da Informática.** São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** Coleção magistério/2.º grau. Série formação do professor. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

_____. A integração entre a didática e a epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da Didática. *In:* LIBÂNEO, J. C. **Convergências e tensões no campo**

da formação e do trabalho docente: Didática, Formação de Professores e Trabalho Docente. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. *In:* BARCA, I. (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica:** Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2001. p. 13-28.

LOPES, D. M. A. **O Cinema nos Discursos e nas Práticas Pedagógicas de Professores de História do Ensino Médio no Distrito Federal:** Entre o Ideal e o Possível. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

MARTINS, D. O. **Autoria no Processo de (Re)Leitura e Produção Audiovisual da Obra a Hora da Estrela por Alunos do Ensino Médio.** 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC, 2017.

MARTINS, K. J. **Oficinas de Cinema:** Olhares e Participação de Crianças e Jovens na Escola. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

MELO L. R. Historiografia audiovisual: a história do cinema escrita pelos filmes. **Revista ARS.** São Paulo, v. 14, n. 28, p. 220-245, mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ars/v14n28/1678-5320-ars-14-28-00220.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

MIGLIORIN, C. O cinema, a escola, o estudante e a invenção dos mundos. *In:* BARBOSA, M. C. S.; SANTOS, M. A. dos. (Orgs.). **Escritos de alfabetização audiovisual.** Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 99-107.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MELLO, E. C. de. A Mudança da Mudança. *In:* OAKESHOTT, M. **Sobre a História e Outros Ensaios.** Tradução de Renato Rezende. Rio de Janeiro: Topbooks/Liberty Fund. 2003.

NETO, J. L. S. **O Retrato do Rural e do Urbano em Filmes como Aporte para Fundamentos do Trabalho Pedagógico:** A Interface entre Cinema e Educação. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

NEWTON, I. **Principia.** 2. ed. São Paulo: Editora Edusp, 2002.

NOGUEIRA, H. **O Projeto o Cinema vai à Escola:** Uma Abordagem a partir da Compreensão dos Professores. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2018.

PAULILO, A. L. A Cultura Material da Escola: Apontamentos a Partir da História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação.** Maringá, PR, v. 19, n. 1, p. 1-24. 2019.

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942019000100506. Acesso em: 12 jul.2020.

PERUFFO, G. A. **O que Fica Além da Aula?** O Cinema na Aula de História. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

REIS, J. C. **A História, Entre a Filosofia e a Ciência**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

_____. **História e Teoria:** tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

RICHIT, A. **Apropriação do conhecimento pedagógico-tecnológico em Matemática e a formação continuada de professores**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP, 2010.

_____. Formação Continuada Docente Pautada na Educação a Distância: compreensões na perspectiva da teoria dialética. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**. Dourados, MS, v. 4, n. 5, p. 5-24, 2016.

_____. Interfaces entre as tecnologias digitais e a resolução de problemas na perspectiva da educação matemática. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura**. Belém, v. 11, p. 109-122, 2016.

RÜSEN, J. **Razão Histórica - Teoria da História I:** os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v.1, n. 2, p. 7-16, 2006.

_____. **Reconstrução do Passado - Teoria da História II:** os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2007.

_____. **História Viva - Teoria da História III:** formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora UnB, 2007.

_____. **Aprendizagem histórica:** fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. **Cultura faz sentido:** orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

_____. **Humanismo e didática da história**. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W. A. Editores, 2015.

_____. **Teoria da história:** uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2016.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**, 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, E. L. C. **Corpo, Câmera e Ação**: Oficinas de Experimentação Audiovisual com Estudantes de Ensino Médio. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2019.

SILVA, K. R. **Luz, Câmera... “Frankenstein”**: Como os Estudantes do Ensino Médio Percebem a Ciência nos Filmes. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR, 2018.

SOUZA, D. M. C. **O Cinema na Escola**: Aspectos para uma (Des)Educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo. 2017.

SPINELLI, M. **Filósofos Pré-Socráticos**: Primeiros Mestres da Filosofia e da Ciência grega. Porto Alegre: Edipucrs, 2. ed., 2003.

STAUDT, M. V. **Educomunicação Socioambiental**: Experimentações com Audiovisual no Ensino Médio. 2016. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) – Centro Universitário Univates. Lajeado, RS, 2016.

TAKAYAMA, L. R. **Filosofia Contemporânea II**. Lavras: UFLA/CEAD, 2015.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da pesquisa científica**. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação - o Positivismo, a Fenomenologia e o Marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

ZANONI, F. G. D. P. O Cinema Escolar como Berço do Entretenimento. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 557-577, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n2/2175-6236-edreal-54581.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)
Mestrado em Educação - Campus de Chapecó – SC.

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, _____, Integradora Educacional do Setor de Ensino da **29ª Agência de Desenvolvimento Regional (ADR)**, a qual é vinculada a instituição _____, envolvida no projeto de pesquisa intitulado “**Criação Audiovisual no Ensino de História no Ensino Médio**” declaro estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) as demais legislações vigentes.

Dionísio Cerqueira – SC, ____ / ____ / ____.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura e carimbo do(a) responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)
Mestrado em Educação - Campus de Chapecó – SC.

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, _____ representante legal da instituição _____, envolvida no projeto de pesquisa intitulado **“Criação Audiovisual no Ensino de História no Ensino Médio”**, declaro estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) as demais legislações vigentes.

Princesa – SC, ____ / ____ / _____.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura e carimbo do(a) gestor(a)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)
Mestrado em Educação - Campus de Chapecó – SC.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, idade: ____ anos, residente no endereço: _____, responsável pelo(a) adolescente: _____, na qualidade de _____, fui esclarecido(a) sobre o trabalho de pesquisa intitulado **“Criação Audiovisual no Ensino de História no Ensino Médio”**, a ser desenvolvido pela(o) acadêmica(o) Cesar Luis Theis, do curso de Mestrado em Educação sob orientação da(o) professora doutora Adriana Richit, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), na qual atuará como pesquisador o próprio acadêmico. Estou ciente que o acadêmico e sua orientador(a) acima referidos observarão e desenvolverão a atividade de criação de um curta metragem (vídeo), e que esta será realizada nas aulas da disciplina de História no 2º ano do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Antenor Nascentes.

A pesquisa procura avaliar as potencialidades da criação narrativas histórico-cinematográficas autorais no ensino escolar de História para adolescentes do Ensino Médio, e poderá colaborar nos diálogos da didática do ensino escolar de História. Este estudo apresenta risco mínimo ao(a) aluno(a) adolescente participante, visto que os questionários foram adaptados para evitar possível cansaço do(a) participante. E na atividade de intercessão a criação do curta metragem (vídeo), que poderia produzir algum desconforto ou constrangimento individual, foi articulado para ser desenvolvido em grupo como parte das atividades das aulas de História. O pesquisador também acompanhará e orientará o(a) aluno(a) adolescente participante durante a atividade. O pesquisador fará o possível para que a pesquisa não afete a rotina escolar da turma, articulando a atividade da pesquisa ao currículo escolar.

Por ser este estudo de caráter puramente científico, os resultados serão utilizados somente como dados da pesquisa, e o nome das famílias e alunos(as) adolescentes envolvidas não será divulgado, apenas os dados gerados serão utilizados no âmbito da dissertação do acadêmico, e poderão fazer parte de publicações acadêmicas e científicas on-line ou impressas que este venha a participar sobre a temática da pesquisa.

Após a conclusão da pesquisa, será realizado em momento oportuno para o pesquisador e para a instituição de ensino a socialização dos resultados da pesquisa, através de uma explanação para os(as) alunos(as) adolescentes do 2º ano do Ensino Médios, dos membros da comunidade escolar, e a possíveis interessados membros da sociedade civil, a data e local será informada previamente

através de aviso escrito entregue aos(as) alunos(as) adolescentes participantes da pesquisa.

Estou ciente que, se em qualquer momento me sentir desconfortável com a realização da pesquisa poderei retirar este consentimento sem qualquer prejuízo para mim ou para o(a) aluno(a) adolescente. Fui esclarecido(a) também que, no momento em que desejar maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderei obtê-las entrando em contato com o acadêmico ou a sua orientadora, nos seguintes telefones e/ou endereço: Pesquisador responsável: Cesar Luis Theis, endereço: Rua Antônio Dillman nº 557 – Centro. Guarujá do Sul – SC. CEP: 89940-000. Celular: (XX) XXXXX-XXXX. E-mail: cesartheis@yahoo.com.br. Professora orientadora doutora Adriana Richit, E-mail: adriana.richit@uffs.edu.br.

Sendo a participação do(a) aluno(a) adolescente absolutamente voluntária na pesquisa, estou ciente de que não terei direito a remuneração. Também fui esclarecida(o) de que, se tiver alguma dúvida, questionamento, ou reclamação, poderei me comunicar com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, utilizando o seguinte contato: **Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil**. Fone (49) 2049-3745. E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br.

Por estar de acordo com a participação do(a) adolescente pelo(a) qual sou responsável, assino este termo em duas vias, sendo que uma ficará em meu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Autorizo a participação do(a) adolescente pela qual sou responsável.

Princesa, _____ de _____ de 2020

Assinatura (de acordo)

Os pesquisadores, abaixo-assinados, se comprometem a tomar os cuidados e a respeitar as condições estipuladas neste termo.

(professora orientadora)

(acadêmico)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)
Mestrado em Educação - Campus de Chapecó – SC.

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA CAPTURA E
UTILIZAÇÃO DE IMAGEM, VOZ E PERFORMANCE.**

Prezado(a),

Em face das atividades da pesquisa “**Criação Audiovisual no Ensino de História no Ensino Médio**”, que será desenvolvida pelo professor-pesquisador Cesar Luis Theis, envolver a produção de curta metragens (vídeos), pelos(as) alunos(as) adolescente do 2.º ano do Ensino Médio.

Vimos solicitar sua autorização na qualidade de representante legal/assistente do(a) aluno(a) adolescente, para eventuais capturas e utilização da imagem, voz e performance nas atividades de criação audiovisual desenvolvidas nas aulas de História.

As produções audiovisuais farão parte da base teórica-empírica da dissertação de mestrado em Educação do professor-pesquisador, atualmente matriculado na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus de Chapecó – SC, que conta com a orientação da professora Dr^a. Adriana Richit.

Destacamos que a participação do(a) aluno(a) adolescente na atividade é voluntária e condicionada a sua autorização, e que está não acarretará prejuízos a aprendizagem, visto que a temática foi articulada ao currículo escolar do Ensino Médio, porém, ressaltamos a importância da atividade pelo seu caráter histórico-socioeducativo.

Declaro, através desta que estou ciente e autorizo a participação do(a) aluno(a) adolescente na atividade de criação audiovisual orientada pelo professor-pesquisador, bem como de eventuais capturas e utilização de imagem, voz e performance necessárias na realização das atividades da pesquisa.

Nome Aluno(a): _____

Nome Responsável: _____

Assinatura Responsável: _____

Princesa – SC, ____ / ____ /2020.

Desde já grato pela atenção!

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)
Mestrado em Educação - Campus de Chapecó – SC.

TERMO DE ASSENTIMENTO (TA)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**Criação Audiovisual no Ensino de História no Ensino Médio**” sob a responsabilidade do pesquisador Cesar Luis Theis e da professora doutora Adriana Richit, orientadora do acadêmico. Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender as possibilidades da utilização da criação de narrativas histórico-cinematográficas autorais pode contribuir no ensino escolar da História no Ensino Médio.

Na sua participação você irá responder perguntas do formulário de pesquisa, e colaborar na atividade de criação de um curta metragem (vídeo) sob a orientação do pesquisador, este será produzido nas aulas de História, e para acompanhamento da atividade você fará anotações em um diário de aprendizagem individual, e em grupo preencherá um roteiro de pesquisa e produção audiovisual, que serão pré-fornecidos pelo pesquisador e recolhidos ao final da atividade para análise.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Este estudo apresenta risco mínimo, sendo que pode ocorrer algum cansaço ou eventual aborrecimento ao responder ao questionário da pesquisa, além de algum desconforto ou constrangimento na atividade de intercessão, que poderá necessitar da gravação da sua voz, imagem e performance no processo de criação do curta metragem (vídeo), isto é, o mesmo risco existente em outras atividades rotineiras como postar um vídeo em uma plataforma digital, compartilhar imagens em rede social, ou escrever em um blog pessoal, etc. Os benefícios serão colaborar com os diálogos para melhoria da qualidade do ensino escolar da História para alunos(as) adolescentes do Ensino Médio.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador Cesar Luis Theis pelo celular (XX) XXXXX-XXXX ou ainda por e-mail: cesartheis@yahoo.com.br. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos da UFFS, pelo telefone (49) 2049-3745, ou e-mail: cep.uffs@uffs.edu.br, e ainda no endereço Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Bloco da Biblioteca, sala n.º 310, 3º andar, Rodovia SC 484, KM 02, Fronteira Sul. Chapecó - SC, Brasil. CEP: 89815-899.

() Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas e sejam utilizadas para fins científicos.

() Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas mas não aceito que sejam utilizadas para fins científicos.

() Não Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas e/ou filmadas.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Receberei uma via deste termo assentimento.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Princesa, ____ de _____ de 2020

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFFS.

ENDEREÇO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS) - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFFS, BLOCO DA BIBLIOTECA, SALA N.º 310, 3º ANDAR, RODOVIA SC 484, KM 02, FRONTEIRA SUL. CHAPECÓ - SC, BRASIL.

CEP: 89815-899.

TELEFONE: (49) 2049-3745

E-MAIL: CEP.UFFS@UFFS.EDU.BR

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: CESAR LUIS THEIS

ENDEREÇO: RUA ANTÔNIO DILLMAN Nº 557 – CENTRO. GUARUJÁ DO SUL – SC. CEP: 89940-000.

CELULAR: (XX) XXXXX-XXXX

E-MAIL: CESARTHEIS@YAHOO.COM.BR

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)
Mestrado em Educação - Campus de Chapecó - SC.

Questionário de Pesquisa Inicial (on-line)

Caro(a) estudante, este questionário visa conhecer suas opiniões sobre o ensino de História no Ensino Médio, os dados fazem parte da pesquisa acerca do ensino escolar de História, gostaríamos de contar com sua participação.

Nome: _____

Abaixo são apresentadas algumas questões que possuem uma escala para resposta, analise as afirmativas e assinale a opção que melhor expressa sua opinião.

1. Em relação ao seu acesso e uso da internet, com que frequência na semana você realiza as atividades abaixo?

Atividade	Atribua sua Resposta				
Acessar Redes Sociais	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
Ouvir Música	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
Assistir Filmes	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
Assistir Séries	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
Assistir Clipes Musicais	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
Assistir Desenhos Animados	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
Assistir Vídeos Aulas	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
Baixar Vídeos/Filmes/Séries	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
Compartilhar Vídeos	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
Compartilhar Imagens	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
Compartilhar Músicas	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
Ler Notícias na Internet	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
Ler Livros Digitais	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
Pesquisar Conteúdos Escolares	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase Sempre	Sempre

2. Quanto você considera importante o conhecimento de História do Ensino Médio para sua formação?

Aspecto	Atribua sua Resposta				
Cultural	Sem Importância	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Extremamente Importante
Intelectual	Sem Importância	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Extremamente Importante
Profissional	Sem Importância	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Extremamente Importante
Política	Sem Importância	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Extremamente Importante
Ética	Sem Importância	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Extremamente Importante
Emocional	Sem Importância	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Extremamente Importante
Humanizadora	Sem Importância	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Extremamente Importante

3. Em relação as atividades realizadas nas aulas de História, classifique-as quanto a sua importância.

Atividade	Atribua sua Resposta				
Fazer Resumo do Conteúdo	Nem um pouco útil	Um pouco útil	Mais ou menos útil	Muito útil	Extremamente útil
Assistir um Filme	Nem um pouco útil	Um pouco útil	Mais ou menos útil	Muito útil	Extremamente útil
Assistir um Documentário	Nem um pouco útil	Um pouco útil	Mais ou menos útil	Muito útil	Extremamente útil
Atividades com Jogos On-line	Nem um pouco útil	Um pouco útil	Mais ou menos útil	Muito útil	Extremamente útil
Criar Poema ou Poesia	Nem um pouco útil	Um pouco útil	Mais ou menos útil	Muito útil	Extremamente útil
Criar um Vídeo	Nem um pouco útil	Um pouco útil	Mais ou menos útil	Muito útil	Extremamente útil
Criar uma Animação	Nem um pouco útil	Um pouco útil	Mais ou menos útil	Muito útil	Extremamente útil
Criar uma Música ou Paródia	Nem um pouco útil	Um pouco útil	Mais ou menos útil	Muito útil	Extremamente útil
Entrevistar Pessoas	Nem um pouco útil	Um pouco útil	Mais ou menos útil	Muito útil	Extremamente útil
Escrever um Texto	Nem um pouco útil	Um pouco útil	Mais ou menos útil	Muito útil	Extremamente útil
Fazer Fotografias	Nem um pouco útil	Um pouco útil	Mais ou menos útil	Muito útil	Extremamente útil
Criar História em Quadrinhos	Nem um pouco útil	Um pouco útil	Mais ou menos útil	Muito útil	Extremamente útil
Ler Textos no Livro Didático	Nem um pouco útil	Um pouco útil	Mais ou menos útil	Muito útil	Extremamente útil
Pesquisar Documentos	Nem um pouco útil	Um pouco útil	Mais ou menos útil	Muito útil	Extremamente útil
Pesquisar Conteúdos na Internet	Nem um pouco útil	Um pouco útil	Mais ou menos útil	Muito útil	Extremamente útil
Fazer uma Palavra-cruzada	Nem um pouco útil	Um pouco útil	Mais ou menos útil	Muito útil	Extremamente útil
Responder Questões	Nem um pouco útil	Um pouco útil	Mais ou menos útil	Muito útil	Extremamente útil

4. Em relação aos programas de televisão, documentários e filmes avalie seu nível de confiança.

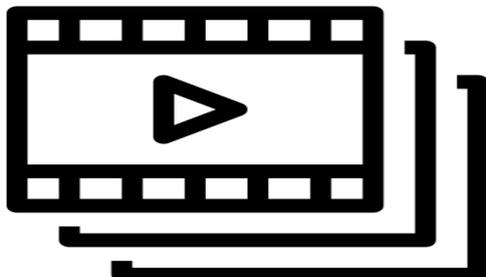
Tipo	Atribua sua Resposta				
Filmes Históricos	Desconfio sempre	Desconfio	Nem confio, nem desconfio	Confio	Confio sempre
Documentários Históricos	Desconfio sempre	Desconfio	Nem confio, nem desconfio	Confio	Confio sempre
Programas Jornalísticos (notícias)	Desconfio sempre	Desconfio	Nem confio, nem desconfio	Confio	Confio sempre
Filme de Ficção Científica	Desconfio sempre	Desconfio	Nem confio, nem desconfio	Confio	Confio sempre
Videoaulas On-line	Desconfio sempre	Desconfio	Nem confio, nem desconfio	Confio	Confio sempre
Vídeo Amador (flagra ao acaso)	Desconfio sempre	Desconfio	Nem confio, nem desconfio	Confio	Confio sempre
Vídeo Tutoriais On-line	Desconfio sempre	Desconfio	Nem confio, nem desconfio	Confio	Confio sempre
Vídeo Propaganda de Mercadoria	Desconfio sempre	Desconfio	Nem confio, nem desconfio	Confio	Confio sempre
Vídeos de Influenciadores Digitais	Desconfio sempre	Desconfio	Nem confio, nem desconfio	Confio	Confio sempre
Desenhos Animados	Desconfio sempre	Desconfio	Nem confio, nem desconfio	Confio	Confio sempre

Obrigado pela participação!

PLANO DE ROTEIRO DA NARRATIVA HISTÓRICO-CINEMATOGRAFICA AUTORAL SORE A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

Nº do Grupo: _____

Participantes: _____



Título do Curta metragem

Cena Nº ()

Participantes:
Descrição da Cena:
Dados/Argumentos Históricos:
Endereço(s) da(s) Fonte(s) de Pesquisa:

Cena Nº ()

Participantes:

Descrição da Cena:

Dados/Argumentos Históricos:

Contra-Argumentos Históricos:

Endereço(s) da(s) Fonte(s) de Pesquisa:

Página:

Ficha Complementar

Diretor(a) do Curta-metragem

Roteirista(s)

Atores(as)/Apresentadores(as)

Cinegrafista

Editor(a)

Escola

Turma

Professor(a) Coordenador(a)

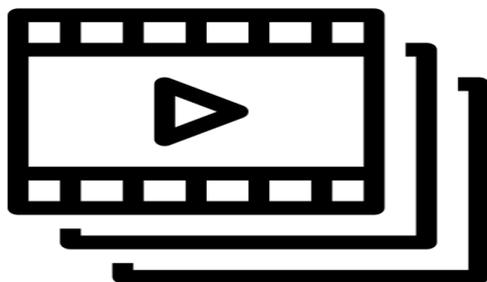
Disciplina Curricular

Trilha Musical

Agradecimentos

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)
Mestrado em Educação - Campus de Chapecó – SC.

Diário de Aprendizagem (On-line)



Caro(a) estudante, este formulário visa avaliar sua participação e envolvimento na atividade de criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral sobre a Revolução Industrial, as respostas serão utilizadas para compor sua nota na atividade, responda as questões abaixo com atenção.

Nome: _____

Nº do Grupo: _____

1. Explique com suas palavras como o grupo se organizou para realizar a atividade de criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral sobre a Revolução Industrial?

2. Descreva quais foram suas dificuldades no processo de criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral sobre a Revolução Industrial.

3. Descreva quais foram suas colaborações no processo de criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral sobre a Revolução Industrial.

4. Auto-avaliação. Que nota você considera merecedor(a) pela sua participação na atividade de criação da narrativa histórico-cinematográfica autoral sobre a Revolução Industrial? Justifique.

5. Faça uma avaliação individual de cada membro do seu grupo, levando em consideração a participação, empenho e comprometimento na realização da atividade, escreva os nomes e justifique a nota atribuída.

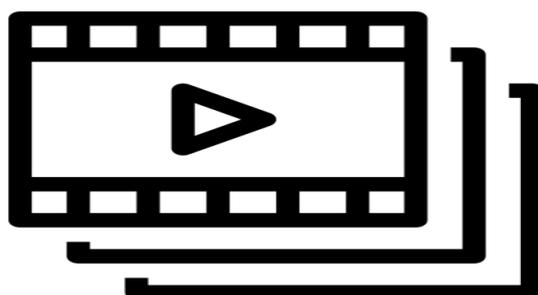
Obrigado pela participação!

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)
Mestrado em Educação - Campus de Chapecó – SC.

Questionário de Pesquisa Final (on-line)

Caro(a) estudante, este questionário visa conhecer suas opiniões sobre o ensino de História no Ensino Médio, os dados farão parte da pesquisa acerca do ensino escolar de História, gostaríamos de contar com sua participação.

Nome: _____



Abaixo são apresentadas algumas questões que possuem uma escala de valor que vai de [0], equivalente ao “mínimo”, enquanto [5] equivale ao “máximo”. Analise as perguntas e responda com base em sua opinião.

1. Quanto você considera importante o conhecimento de História do Ensino Médio para sua formação?

Aspecto	Atribua sua Resposta					
Intelectual	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Cultural	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Profissional	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Política	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Ética	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Emocional	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Humanizadora	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

2. Em relação a atividade de criação das narrativas histórica-cinematográficas autorais sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos.

Aspecto	Atribua sua Resposta					
Dificuldade de Organização do Grupo	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Dificuldade em Encontrar Fontes Históricas	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Dificuldade com a Pesquisa Historiográfica	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Dificuldade em Produzir a Narrativa Histórica	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Dificuldade em Produzir o Roteiro	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Dificuldade Técnicas de Edição do Vídeo	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Dificuldade em Enviar o Arquivo de Vídeo	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

3. Em relação as atividades nas aulas de História, classifique-as pela sua preferência.

Atividade	Atribua sua Resposta					
Fazer um Resumo do Conteúdo	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Assistir um Filme	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Assistir um Documentário	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Atividades com Jogos On-line	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Criar Poema ou Poesia	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Criar um Vídeo	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Criar uma Animação	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Criar uma Música ou Paródia	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Entrevistar Pessoas	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Escrever um Texto	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Fazer Fotografias	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Criar História em Quadrinhos	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Ler Textos no Livro Didático	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Pesquisar Documentos	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Pesquisar Conteúdos na Internet	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Fazer uma Palavra-cruzada	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Responder Questões	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

4. Qual você considera que foi sua maior aprendizagem na atividade de criação das narrativas histórica-cinematográficas autorais sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos?

5. Em relação a outras aulas de História você considera que o processo de criação da narrativa histórica-cinematográfica autoral sobre a Revolução Industrial e seus desdobramentos foi uma boa opção para promover a sua aprendizagem?

Obrigado pela participação!

Transcrição da Narrativa Histórico-Cinematográfica Autoral do Grupo-1

(T...) Olá pessoal eu sou (T...), e vou falar um pouco sobre a Revolução Industrial. Tá então a Revolução Industrial teve início no século XVIII e fim no século XIX, ela é marcada por grandes transformações e o seu principal acontecimento foi a troca do trabalho artesanal pelo trabalho assalariado e com o uso de máquinas. Tá, mas quem foi a grande pioneira dessa revolução? A grande pioneira da Revolução Industrial foi a Inglaterra pelo motivo dela possuir uma rica burguesia, uma importante zona livre de comércio, e como era um país junto ao mar facilitava exploração dos mercados ultramarinos. Então a situação dos trabalhadores era bem precária durante a Revolução Industrial eles possuíam um baixo salário, eles trabalhavam com uma grande carga horária sendo no início era 16 a 17 horas por dia, eles paravam somente 30 minutos para o almoço e essa situação então fez com que os trabalhadores se mobilizassem contra seus patrões e assim levando a criação dos sindicatos.

(S...) As principais causas e consequências da Revolução Industrial, inicialmente temos o surgimento da máquina a vapor, a máquina de fiar, e tear mecânico, juntamente com novas tecnologias que surgiram na Inglaterra, também o grande acúmulo de capital na Inglaterra e a influência do Iluminismo ajudaram bastante para essa revolução. Também temos o êxodo rural com que trouxe muitos trabalhadores e mão-de-obra barata para as empresas, com isso o poder econômico na Inglaterra aumentou muito, surgiram muitas empresas e muito comércio e os donos dessas empresas enriqueceram cada vez mais, e com isso também trouxe grande poluição para o meio ambiente e muitos impactos ambientais.

(K...) Então, meu nome é (K...), eu estudo no 201 da Escola de Educação Básica Antenor Nascentes, a Revolução Industrial foi dividida em 3 (três) fases, e eu vou explicar um pouco sobre a primeira, que refere-se a evolução tecnológica que ocorreu naquela época, era o século XVIII, aconteceu na Europa ocidental, entre os anos de 1760 a 1850, o que possibilitou novas formas de produção e deu início a um novo padrão de consumo. O maior marco da dessa fase foi a substituição da mão da mão de obra humana pelas máquinas, que eram a vapor, eólica e hidráulica.

(F...) A segunda fase da Revolução Industrial começa em meados do século XIX e dura por volta de um século, ela foi marcada pela consolidação do progresso científico e tecnológico, como a invenção da lâmpada incandescente, a descoberta dos meios de comunicação, como rádio, televisão, telefone e cinema, os avanços na área da medicina e da química, como a descoberta dos antibióticos e das vacinas. Também foi essencial a utilização do aço para construção de máquinas, fábricas, pontes e também nos

trilhos das ferrovias... então essas mudanças e invenções foram essenciais para o sistema da Revolução Industrial.

(E...) Então a terceira fase da Revolução Industrial teve início no final da década de 70 e mudou a configuração do sistema de produção, agora firmado na tecnologia na robótica e na telecomunicação essa denominado de revolução técnico-científica. Atualmente então vivemos uma nova etapa do processo produtivo, devido a globalização conjuntamente com meios de comunicação modernos e a competitividade proporcionou um mercado exigente buscando profissionais com alto conhecimento, então esse período atual da sociedade é chamado de revolução técnico-científico-informacional, e então foi assim que terminou a terceira fase da Revolução Industrial.

Transcrição da Narrativa Histórico-Cinematográfica Autoral do Grupo-2

(P...) Olá, meu nome é (P...), e eu vou apresentar para vocês o nosso curta-metragem. Até a segunda metade do século XVII a maior parte da população vivia no campo e obtinha renda através de produtos manufaturados, agricultura, produção têxtil, criação de gado e laticínios, porém essa renda é extremamente baixa e insuficiente para que pudessem se manter com uma boa qualidade de vida. Em 1698 foi criada a primeira máquina a vapor construída por Thomas Newcomen, e aperfeiçoada por James Watt em 1765, o avanço tecnológico característico da Revolução Industrial permitiu um grande desenvolvimento de maquinário voltado para a produção têxtil, isto é de roupa, com isso uma série de máquinas como a Spinning Jenny, Spinning Frame e Water Frame foram criadas para tecer fios, com essas máquinas era possível tecer uma quantidade de fios que manualmente seria necessária a utilização de várias pessoas. Com a chegada das máquinas e o crescimento da indústria houve um aumento das vagas de emprego pois com essa mudança veio a falta de mão de obra para operar as máquinas, os camponeses se viram obrigados a sair do campo e trabalhar nas fábricas em busca de melhores condições de vida, mas o cenário foi outro, as condições de trabalho nas indústrias eram desumanas. Homens, mulheres e crianças trabalhavam incansavelmente de forma igual sem possuir nenhum direito e com salário quase inexistente que assim como a carga horária eram definidos pelos donos das empresas, normalmente eles eram obrigados a trabalhar de 12 a 17 horas por dia, com direito a 30 minutos de pausa para almoço, e sem direito a intervalos, além de tudo não possuíam nenhum material de segurança para operar as máquinas, assim toda vez que algum operador se machucasse e fosse incapaz de trabalhar era simplesmente demitido.

(P...) O Ludismo e o Cartismo. Esses dois movimentos deram origem aos primeiros sindicatos, a partir da criação dos primeiros sindicatos surgiram os direitos trabalhistas com função do tutelar, econômica política, coordenadora e social. Política porque toda ação estatal coletiva atinge toda a população e possui interesse público. Social por que visa melhorar as condições sociais dos trabalhadores e da sociedade como um todo.

(R...) Bom porque tutelar, econômica e coordenadora? Tutelar porque visa proteger, digamos assim, o trabalhador de negligência para com eles, e econômica porque em face a necessidade de injetar capital no mercado de trabalho e democratizar o acesso as riquezas, ou seja, todo mundo poderia de certa forma ter a chance de ficar rico. E coordenadora porque visa harmonizar o conflito natural entre capital e trabalho.

(H ...) A Revolução Industrial garantiu o surgimento da indústria e consolidou o processo de formação do capitalismo, o nascimento da industrial causou grandes transformações na economia mundial, especialmente dos países mais ricos, esses a fim de ampliar seu mercado deram início a expansão territorial e também na busca de matéria prima. Essas transformações mudaram o estilo de vida da humanidade, uma vez que acelerou a produção de mercadorias e a exploração dos recursos da natureza.

Transcrição da Narrativa Histórico-Cinematográfica Autoral do Grupo-3

(I...) A Revolução Industrial foi um grande período de desenvolvimento tecnológico, que teve seu início na Inglaterra, a partir da segunda metade do século XVIII. O nascimento da indústria causou grandes transformações na economia mundial, assim como no estilo de vida da humanidade, uma vez que acelerou a produção de mercadorias e a exploração de recursos da natureza. O avanço tecnológico caracterizado na Revolução Industrial, permitiu um grande desenvolvimento de maquinários, voltada para a produção têxtil, isto é, de roupas, com isso uma série de máquinas como Spinning Jenny, Spinning Frame e Water Frame, foram criadas para tecer fios. No começo do século XIX, o desenvolvimento tecnológico foi utilizado na criação de locomotivas e das estradas de ferro, que a partir da década de 1830 foram construídas por toda a Inglaterra. A construção das estradas de ferro contribuiu para ampliar o crescimento industrial uma vez que diminui as distâncias ao tornar as viagens mais curtas e ampliou a capacidade de locomoção de mercadorias.

(M...) A Revolução Industrial também gerou grandes transformações no modo de produção de mercadorias, antes do surgimento da indústria, a produção aconteceu pelo modo de produção manufatureiro, com maquinofatura não era mais necessário a utilização de vários trabalhadores especializados para produzir uma mercadoria, então essa pessoa ela conseguia fazer todo o processo sozinho, com isso o salário abaixou muito e os trabalhadores eram obrigados a lidar com uma carga de trabalho muito grande. Nas indústrias inglesas do período da Revolução Industrial a jornada diária de trabalho costumava ser de até 18 horas com apenas 30 minutos de pausa para o almoço, não havia nenhum tipo de segurança para os trabalhadores e constantemente acidentes aconteciam. O acidente mais comum era quando os trabalhadores tinham seus dedos presos nas máquinas, muitos os perdiam, os trabalhadores que se manifestavam por problemas de saúde poderiam ser demitidos e não receberiam seu salário. Os trabalhadores mobilizavam-se pouco a pouco contra seus patrões, isso levou à criação das organizações de trabalhadores, conhecidas no Brasil como sindicatos, e chamados na Inglaterra de Trade union, que exigiam melhores condições de trabalho. Dois grandes movimentos de trabalhadores surgiram dessa organização foram o Ludismo e o Cartismo. O que é o Ludismo? O Ludismo foi um movimento de trabalhadores ingleses do ramo de fiação e tecelagem ativo no século XIX, nos primórdios da Revolução Industrial, que se notabilizou pela destruição de máquinas como forma de protesto. O Cartismo ele caracteriza-se como um movimento social inglês que se iniciou na década de 30 do século XIX, inicialmente fundou-se na luta pela inclusão política da classe operária representada pelo London Working Men's Association (Associação Geral dos Operários de Londres).

(Q...) A Revolução Industrial, refere-se ao processo de evolução tecnológica vivido a partir do século XVIII na Europa ocidental, entre 1760 e 1850, estabelecendo uma nova relação entre a sociedade e meios de produção, bem como possibilitou a existência de novas formas de produção e transformaram o setor industrial dando início a um novo padrão de consumo, essa fase é marcada especialmente pela substituição da energia produzida pelo homem por energia como a vapor, eólica e hidráulica. A substituição da produção artesanal manufaturada pela indústria e também pela existência de novas relações de trabalho as principais invenções dessa fase, que modificaram todo cenário vivido na época. A utilização do carvão como fonte de energia o consequente desenvolvimento da máquina a vapor e da locomotiva, nessa fase foi também desenvolvido o telégrafo, um dos primeiros meios de comunicação quase instantânea.

(J...) A segunda Revolução Industrial, bom a segunda Revolução Industrial refere-se ao período entre a segunda metade do século XIX até meados do século XX, tendo seu fim durante a Segunda Guerra Mundial a industrialização avançou os limites geográficos da Europa ocidental espalhando-se por países como Estados Unidos, Japão e demais países da Europa. Compreende a fase de avanços tecnológicos ainda maiores que vivenciados na primeira fase, bem como o aperfeiçoamento de tecnologias já existentes, o mundo pode vivenciar diversas novas criações que aumentaram ainda mais a produtividade e consequentemente aumentaram os lucros das indústrias. Também houve nesse período grande incentivo as pesquisas principalmente no campo da medicina, as principais invenções desta fase estão associadas ao uso do petróleo como fonte de energia, usado na nova invenção, o motor a combustão. A eletricidade que antes era utilizada para o desenvolvimento de pesquisas em laboratórios nesse período começa a ser usada para o funcionamento de motores, com destaque para os motores elétricos e a combustão.

(L...) Então vou falar um pouco da terceira fase da revolução, também conhecida como revolução tecnocientífica, iniciou-se na metade do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, essa fase também representa uma revolução não só no setor industrial né, porque ela foi vista como algo que passou relacionar não só desenvolvimento tecnológico voltado ao processo produtivo, mas também ao avanço científico, as transformações que ela ocasionou pelos avanços técnico-científicos no caso, são usados até os dias atuais, sendo que cada nova descoberta um novo patamar é alcançado, dentro dessa fase da revolução é consolidando o que ficou conhecido como capitalismo financeiro. A introdução da biotecnologia robótica e avanços na área da genética. A biotecnologia robótica também se concentra na faculdade de mecatrônica, avanços nas áreas da genética como já falei, as telecomunicações e transportes e também outras áreas.

(U...) Bom, a Inglaterra foi a nação pioneira no desenvolvimento industrial e tecnológico no mundo, por meio da Revolução Industrial o capitalismo consolidou-se como sistema econômico vigente, o

desenvolvimento da máquina a vapor é considerado como um ponto de partida da Revolução Industrial, causou profundas transformações no modo de produção e também nas relações entre patrão e trabalhador. Durante o auge da Revolução Industrial os trabalhadores ingleses recebiam salários baixíssimos e eram obrigados a suportar uma longa jornada de trabalho. A intensa exploração sobre trabalho do proletário fez com que os trabalhadores se organizassem em sindicatos, dois movimentos de trabalhadores foram muito importantes no século XIX, o Ludismo e o Cartismo. A Revolução Industrial aconteceu de maneira pioneira na Inglaterra por uma junção de fatores que englobam as grandes reservas de carvão do país, os cercamentos, o excedente de capital existente no país, etc. As transformações econômicas, sociais e tecnológicas proporcionadas pela Revolução Industrial dividem-se em fases segundo os avanços produtivos no campo científico e em diversas outras áreas do setor econômico e industrial, pode-se dividir a Revolução Industrial em primeira Revolução Industrial, segunda Revolução Industrial e terceira Revolução Industrial. Diversas foram as consequências da Revolução Industrial, houve aumento da produtividade, mudanças nas relações de trabalho, alterações no modo de vida e padrões de consumo da sociedade, alterou-se a relação entre o homem e a natureza, houve avanços em diversos campos do conhecimento, entre outras mudanças.

Transcrição da Narrativa Histórico-Cinematográfica Autoral do Grupo-4

(G...) Meu nome é (G...) faço parte do Grupo-4, composto pelo (B...), pelo (A...) pelo (C...) e pela (N...), bom vou falar um pouco sobre a Revolução Industrial, assim como meus colegas do grupo, bom a Revolução Industrial foi um período de grande desenvolvimento tecnológico que teve início na Inglaterra a partir da segunda metade do século XVIII, e que se espalhou pelo mundo causando grandes transformações, a Revolução Industrial garantiu o surgimento da indústria e consolidou o processo de formação da burguesia.

(D...) Estes acontecimentos foram causa de grandes transformações nas relações de trabalho e no sistema de produção. O argumento histórico, foi o período de grande desenvolvimento tecnológico que foi iniciado na Inglaterra a partir da segunda metade do século XVIII, com o tempo esse desenvolvimento espalhou-se para outras partes do mundo como Europa ocidental e os Estados Unidos assim surgiu a indústria e as transformações causadas por essa possibilitaram a consolidação do capitalismo. A economia em nível mundial sofreu grandes transformações o processo de produção de mercadorias acelerou-se bastante já que a produção manual foi substituída pela utilização das máquinas.

(C...) O estilo de vida da população como era de se esperar também mudou bastante, afinal com todos estes avanços no modo de produção iniciou-se novas técnicas de produção de mercadorias com uma nova tecnologia, além de também proporcionar um aumento do consumo de recursos da natureza.

(N...) Todos esses acontecimentos geraram uma grande discussão entre a população, pois muitos trabalhadores foram substituídos por máquinas, assim havendo uma grande desvalorização do trabalhador e o valor da mão de obra caiu muito. O contra, os trabalhadores que ganhavam pouco passaram a ganhar ainda menos, além da falta de higiene das indústrias e de segurança. A favor as indústrias passaram a produzir muito mais em muito pouco tempo.

(D...) Logo após esse processo todo nasce a indústria tecnológica, produção de mercadorias e à exploração dos recursos da natureza, além disso a Revolução Industrial foi responsável por grandes transformações, toda a população tinha um pensamento diferente de que isso deixaria sua mão-de-obra escassa, mas os burgueses pensavam que seria de excelente valia.

(B...) A Revolução Industrial garantiu o surgimento da indústria e consolidou o progresso da formação do capitalismo decisões foram tomadas e a indústria tecnológica foi montada utilizando mais ferramentas e isso necessitava menos mão de obra das populações, isso vem se intensificando até os dias de hoje, os outros argumentos foram declarados nas partes anteriores.