



**Aurum**  
EDITORA

# METODOLOGIAS DA PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

FUNDAMENTOS, ABORDAGENS E PRÁTICAS  
INVESTIGATIVAS



JÚLIA SILVEIRA MATOS



# METODOLOGIAS DA PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

FUNDAMENTOS, ABORDAGENS E PRÁTICAS  
INVESTIGATIVAS



JÚLIA SILVEIRA MATOS

## AURUM EDITORA LTDA - 2025

Curitiba – Paraná - Brasil

### EDITOR CHEFE

Lucas Gabriel Vieira Ewers

Copyright © Aurum Editora Ltda

Texto Copyright © 2025 Os Autores

Edição Copyright © 2025 Aurum Editora Ltda

### AUTORA DO LIVRO

Júlia Silveira Matos

### EDIÇÃO DE TEXTO

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

### EDIÇÃO DE ARTE

Aurum Editora Ltda

### IMAGENS DA CAPA

Freepik, Canva.

### BIBLIOTECÁRIA

Livia Dias Vaz

### ÁREA DE CONHECIMENTO

Ciências da Educação

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos. Todos os manuscritos passaram por uma avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

## **CORPO EDITORIAL**

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos - Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba

Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense

Alessandro Sathler Leal da Silva - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Alex Lourenço dos Santos - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Catalão

Alisson Vinicius Skroch de Araujo - Editor Independente - Graduado em Criminologia pelo Centro Universitário Curitiba

Alline Aparecida Pereira - Doutora em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense

Allysson Barbosa Fernandes - Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia

Ayla de Jesus Moura - Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco

Blue Mariro - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Camila Aparecida da Silva Albach - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Carolline Nunes Lopes - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Cristiane Sousa Santos - Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana

Dandara Christine Alves de Amorim - Doutoranda em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina

Daniel da Rocha Silva - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe

Daniel Rodrigues de Lima - Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas.

Edson Campos Furtado - Doutor em Psicologia - Área de Concentração: Estudos da Subjetividade pela Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil.

Elane da Silva Barbosa - Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará

Fabio José Antonio da Silva - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.

Fabricio do Nascimento Moreira - Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Felipe Antônio da Silva - Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unihorizontes



Felipe Martins Sousa - Mestrando em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA, Brasil.

Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí

Gabriela da Silva Dezidério - Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal Fluminense

Gabriella de Moraes - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais

Gleyson Martins Magalhães Reymão - Mestre Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação pelo Instituto Federal do Pará

Gustavo Boni Minetto - Mestrando em Educação, Linguagens e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás

Hygor Chaves da Silva - Doutorando em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Brasil.

Ítalo Rosário de Freitas - Doutorando em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos pela Universidade Estadual de Santa Cruz

Itamar Victor de Lima Costa - Mestre em Desenvolvimento de Processos Ambientais pela Universidade Católica de Pernambuco

João Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins

José Bruno Martins Leão - Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino

José Cláudio da Silva Júnior - Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade de Pernambuco

José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco

José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felipe - Doutorando em Ensino de Ciências Exatas - PPGECE - Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, UNIVATES, Brasil.

Júlio Panzera Gonçalves - Doutor em Ciências pela Universidade Federal de Minas Gerais

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto

Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em Historia pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Lucas Pereira Gandra - Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luís Paulo Souza e Souza - Doutor em Saúde Pública pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Maickon Willian de Freitas - Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Mailson Moreira dos Santos Gama - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais

Marcela da Silva Melo - Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

Mateus Henrique Dias Guimarães - Mestre em Enfermagem na Atenção Primária à Saúde pela Universidade do Estado de Santa Catarina

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás

Newton Ataíde Meira - Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros

Osorio Vieira Borges Junior - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais

Pedro Carlos Refkalefsky Loureiro - Doutorando em Comunicação, Cutlra e Amazônia pela Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil.

Plinio da Silva Andrade - Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo Da Vinci

Priscila da Silva de Souza Bertotti - Editora Independente - Graduada em Biomedicina pelo Centro Universitário UniOpel

Rafael José Kraisch - Doutorando em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina

Rita de Cássia de Almeida Rezende - Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília



Rodrigo de Souza Pain - Doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rodrigo Oliveira Miranda - Doutor em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza

Rogério de Melo Grillo - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas

Salatiel Elias de Oliveira - Doutor em Apostilamento de Reconhecimento de Título pela Universidade do Oeste Paulista

Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará

Silvio de Almeida Junior - Doutor em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná

Talita Benedicta Santos Künast - Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Mato Grosso

Tályta Carine da Silva Saraiva - Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Piauí

Thiago Giordano de Souza Siqueira - Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Thiago Silva Prado - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá

Valquíria Velasco - Doutora em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil.

Victor José Gumba Quibutamene - Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Brasil.

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School

Yohans de Oliveira Esteves - Doutor em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Matos, Júlia Silveira

Metodologias da pesquisa em ensino de História [livro eletrônico] : fundamentos, abordagens e práticas investigativas / Júlia Silveira Matos. -- Curitiba, PR : Aurum Editora, 2025.

PDF

ISBN 978-65-83849-44-1

1. Educação 2. Epistemologia 3. História - Estudo e ensino 4. Metodologia de pesquisa científica  
I. Título.

26-329049.0

CDD-907

**Índices para catálogo sistemático:**

1. História : Estudo e ensino 907

Livia Dias Vaz - Bibliotecária - CRB-8/9638

**DOI:** 10.63330/livroautoral272026-

**Aurum Editora Ltda**  
CNPJ: 589029480001-12  
[contato@aurumeditora.com](mailto: contato@aurumeditora.com)  
(41) 98792-9544  
Curitiba - Paraná



## AUTORA

### **Júlia Silveira Matos**

Doutora em História pela PUCRS, Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino em Didática da História - LAPEDHI. Atualmente pesquisa o papel das tendências historiográficas e da teoria da História nos livros didáticos e se dedica ao estudo dos processos de produção e aprendizagem dos saberes históricos.

E-mail: [julsilmatos@gmail.com](mailto:julsilmatos@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9702327766711105>



## PREFÁCIO

Nas últimas décadas, o campo do Ensino de História passou por uma profunda transformação epistemológica, metodológica e política. Longe de ser um domínio exclusivamente prático ou instrumental, a área consolidou-se como um espaço de investigação científica rigorosa, articulando as teorias da História, da Didática da História, da Educação Histórica e das ciências humanas aplicadas à educação. Hoje, pesquisar como se ensina, como se aprende e como se produz sentido sobre o passado é, também, pesquisar sobre os modos pelos quais a sociedade comprehende a si mesma, constrói identidades, disputa narrativas e elabora projetos de futuro.

Como uma obra de síntese, este livro nasceu justamente de nossa constatação: pesquisadores, professores e estudantes precisam de um repertório metodológico sólido e atualizado para empreender investigações no Ensino de História. Não basta apenas dominar conceitos teóricos; é necessário compreender, de forma crítica, as escolhas epistemológicas que sustentam cada caminho metodológico, os tipos de fontes utilizadas, os modos de operar a análise e as possibilidades interpretativas de cada abordagem.

A presente obra busca contribuir para esse esforço coletivo. Reúne nove capítulos dedicados às principais metodologias atualmente empregadas em pesquisas do campo, desde a análise de conteúdo e a análise do discurso, passando pela hermenêutica de profundidade, história oral, questionários, estudos de caso, grupos focais e semiótica. Cada capítulo apresenta fundamentos teóricos, técnicas de trabalho, procedimentos analíticos e exemplos de aplicação real em pesquisas sobre e para o Ensino de História.

O livro foi escrito para apoiar estudantes de graduação, pós-graduação e docentes pesquisadores, oferecendo um percurso possível — nunca único — para a elaboração de projetos e investigações acadêmicas. Em consonância com Aróstegui (2006), entendemos que método é “o conjunto de prescrições que devem ser observadas [...] para garantir, na medida do possível, um conhecimento adequado de seu objeto” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 92). Ao mesmo tempo, defendemos que a pesquisa histórica — e, por extensão, a pesquisa em Ensino de História — começa quando percebemos que precisamos compreender um acontecimento que rompe expectativas e demanda explicação.

Por isso, esperamos que esta obra possa ser uma das ferramentas que auxiliem nossos leitores a formular problemas consistentes, definir metodologias adequadas e produzir conhecimento histórico-educacional capaz de dialogar com os desafios de nosso tempo — um tempo de crises climáticas, disputas de memória, circulação massiva de informações e reconfigurações profundas nas formas de ensinar e aprender História.

Júlia Silveira Matos



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	11
<b>PARTE I.....</b>	15
<b>CAPÍTULO 1 - NATUREZAS DA PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	15
1.1 ABORDAGENS DEDUTIVAS E INDUTIVAS.....	15
1.2 PESQUISAS EXPLORATÓRIAS, BIBLIOGRÁFICAS, DOCUMENTAIS E EMPÍRICAS.....	16
1.3 PROBLEMAS DE PESQUISA E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA (RÜSEN).....	17
1.4 A CONTRIBUIÇÃO METODOLÓGICA DA HISTORIOGRAFIA CONTEMPORÂNEA.....	18
1.5 OPERAÇÕES FORMAIS E SUBSTANCIAIS DA PESQUISA HISTÓRICA.....	18
<b>PARTE II - MÉTODOS DE ANÁLISE DE FONTES NO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	21
<b>CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DE CONTEÚDO APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	21
2.1 CATEGORIAS, UNIDADES DE REGISTRO E CONTEXTOS.....	22
2.2 APLICAÇÕES EM LIVROS DIDÁTICOS, CURRÍCULOS E DISCURSOS DOCENTES.....	23
<b>CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DO DISCURSO EM FONTES DO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	26
<b>CAPÍTULO 4 - HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	29
<b>PARTE III - MÉTODOS EMPÍRICOS E DE CAMPO.....</b>	33
<b>CAPÍTULO 5 - HISTÓRIA ORAL APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	33
<b>CAPÍTULO 6 - METODOLOGIA DE QUESTIONÁRIOS APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	37
6.1 TIPOS DE QUESTÕES: ABERTAS, FECHADAS E HÍBRIDAS.....	38
6.2 TABULAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	39
<b>CAPÍTULO 7 - ESTUDO DE CASO APLICADO À PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	43
7.1 UNIDADE DE ANÁLISE E CONTEXTO.....	43
7.2 OBSERVAÇÃO, REGISTRO E TRIANGULAÇÃO.....	44
7.3 ESTUDOS DE CASO EM ESCOLAS, TURMAS, PROJETOS E CURRÍCULOS.....	45
7.4 INTEGRAÇÃO ENTRE ESTUDO DE CASO E MÉTODOS QUALITATIVOS.....	46
7.5 AS DIFERENÇAS ENTRE ESTUDO DE CASO, DO CASO E NO CASO.....	47
<b>CAPÍTULO 8 - GRUPO FOCAL APLICADO À PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	51
8.1 COMPOSIÇÃO, SELEÇÃO E PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	52
8.2 ROTEIRO, DINÂMICA E ANÁLISE DOS DADOS.....	53
<b>CAPÍTULO 9 - SEMIÓTICA APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	57
9.1 SEMIOSE, OBJETO, INTERPRETANTE E HISTORICIDADE DAS LINGUAGENS.....	58
9.2 SEMIÓTICA PEIRCEANA APLICADA A FONTES HISTÓRICAS: ÍCONE, ÍNDICE E SÍMBOLO.....	59
9.3 SEMIÓTICA E ANÁLISE DOCUMENTAL: DISTINÇÕES RELEVANTES PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA.....	60
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	64



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
---------------------------------	----



A pesquisa em Ensino de História consolidou-se como campo científico no Brasil a partir do final do século XX, impulsionada pela emergência de debates sobre cultura histórica, consciência histórica, práticas docentes, narrativas escolares, políticas curriculares e usos públicos do passado. Trata-se de um território epistemológico híbrido, situado entre a Ciência da História, a Educação, a Psicologia Cognitiva, as Ciências Sociais e a Linguística, o que exige dos pesquisadores um domínio amplo de métodos, técnicas e fundamentos teóricos.

Segundo Caldas, o método é parte constitutiva do fazer historiográfico e deve ser entendido como “um caminho que nos ajuda a construir um conhecimento confiável” (CALDAS, 2014, p. 9). Já Aróstegui (2006) define metodologia como o conjunto de decisões que garantem a adequação entre o objeto e o processo investigativo. Para ele, “o método não deve ser visto como fórmula fixa, mas como instrumento crítico capaz de orientar escolhas epistemológicas” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 92).

No campo do Ensino de História, as pesquisas exigem metodologias sensíveis às dimensões formativas, narrativas, culturais e cognitivas que caracterizam a aprendizagem histórica. Essa compreensão é essencial para o Ensino de História, pois muitas das investigações do campo buscam justamente compreender como estudantes e professores desenvolvem consciência histórica, como narram o passado, como atribuem sentido ao tempo e como diferentes linguagens pedagógicas estruturam processos de aprendizagem.

No primeiro capítulo desse livro discutimos as bases epistemológicas da investigação, destacando as diferenças entre métodos indutivos e dedutivos, pesquisas exploratórias, documentais, bibliográficas e empíricas. Esse capítulo se apoia em autores como Aróstegui (2006) e nos manuais de metodologia histórica, que enfatizam a importância de compreender as operações formais e substanciais da pesquisa.

Caldas (2014) sublinhou que o método histórico se organiza pela articulação entre crítica, interpretação e explicação, afirmando que “o uso consciente do método potencializa aquilo que desejamos conhecer” (CALDAS, 2014, p. 11). Turin reforça que nenhuma pesquisa começa pelo método: é o problema que determina o caminho investigativo. Essa noção é essencial para orientar trabalhos sobre livros didáticos, currículos, práticas docentes e narrativas discentes.

No segundo capítulo apresentamos a Análise de Conteúdo, a partir da obra de Laurence Bardin, que define sua técnica como um conjunto de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44). A análise de conteúdo é amplamente utilizada em pesquisas sobre livros didáticos, avaliações externas, políticas curriculares e discursos docentes.

A utilidade desse método para o Ensino de História reside em sua capacidade de gerar categorias que permitam identificar permanências, rupturas, silenciamentos e construções narrativas em materiais de ensino. Ele possibilita investigar como determinados períodos históricos são representados, como temas sensíveis são tratados ou apagados e como gêneros curriculares estruturam sentidos atribuídos ao passado.

Baseado na obra de Eni Orlandi, no terceiro capítulo discutimos a Análise do Discurso como abordagem que considera língua, sujeito, ideologia e história como elementos indissociáveis. Orlandi afirma que “a análise de discurso trata da língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico” (ORLANDI, 2005, p. 15).

No Ensino de História, analisar discursos significa compreender como professores, estudantes e materiais didáticos produzem sentidos sobre o passado, revelando relações de poder, disputas de memória e posições ideológicas. As condições de produção discursiva — como políticas públicas, reformas curriculares ou orientações pedagógicas — tornam-se parte do objeto investigado.

Inspirado em metodologias interpretativas como as de Thompson, no quarto capítulo discutimos a Hermenêutica de Profundidade, dividida em três momentos: análise sócio-histórica, análise discursiva e interpretação/reinterpretação. Essa abordagem permite analisar fontes complexas — como políticas curriculares, documentos normativos ou materiais multimodais — em camadas interpretativas.

A hermenêutica de profundidade é especialmente útil para estudos que buscam compreender como narrativas sobre o passado circulam na cultura escolar e como determinados discursos são naturalizados.

No quinto capítulo, baseado no artigo de Matos e Senna, trabalhamos a história oral como metodologia que “acrescenta uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas à historiografia” (MATOS; SENNA, 2011, p. 96). A história oral é amplamente empregada no Ensino de História para investigar:

- trajetórias docentes;
- memórias escolares;
- experiências de aprendizagem;
- processos formativos;
- narrativas de comunidades.

Para Meihy, a fonte oral é sempre um processo interpretativo e relacional; não se trata de registrar o passado “como foi”, mas de compreender como sujeitos elaboram memórias e interpretações historicamente situadas.

No sexto capítulo apresentamos o uso de questionários como instrumento de coleta de dados quantitativos e qualitativos. Autores como Moura e Santos, sublinham que questionários permitem ampliar o alcance da pesquisa, mas exigem rigor na elaboração, na validação e na análise estatística e interpretativa. Para investigações sobre percepções de estudantes, práticas docentes ou recepção de materiais didáticos, trata-se de uma ferramenta eficiente quando triangulada com outras metodologias.

No sétimo capítulo apresentamos o estudo de caso, método que busca compreender profundamente uma unidade social específica — uma escola, uma turma, um projeto, um currículo, uma prática pedagógica. Como afirma Yin, o estudo de caso é eficaz quando o pesquisador deseja investigar fenômenos

em seu contexto. No Ensino de História, esse método permite compreender as práticas reais de sala de aula, analisando interações, discursos, atividades e mediações realizadas por professores e alunos.

Quase chegando ao final, no oitavo capítulo discutimos o grupo focal como metodologia de investigação coletiva que possibilita compreender percepções, representações e formas de elaboração de narrativas. Trata-se de uma técnica dialógica, especialmente útil para pesquisas sobre consciência histórica, uma vez que permite observar como estudantes constroem sentidos em interação, negociando interpretações e experiências temporais.

No último capítulo apresentamos a semiótica como metodologia para análise de imagens, signos e linguagens multimodais. Com apoio de autores como Santaella, entendemos que o signo é sempre uma relação triádica entre objeto, signo e interpretante (PEIRCE, 2010). Santaella reforça que a semiótica é uma metodologia que auxilia o pesquisador no grande desafio da interpretação das imagens dentro de suas estruturas de relacionamento simbólico (SANTAELLA, 1983).

Em um contexto no qual livros didáticos, redes sociais, filmes, jogos digitais e plataformas educacionais são saturados de visualidade, a semiótica é essencial para compreender como representações do passado são criadas, circulam e são apropriadas pelos estudantes.

Este livro, portanto, oferece um panorama amplo, crítico e fundamentado das metodologias mais utilizadas na pesquisa em Ensino de História, articulando referências tradicionais da historiografia, das ciências humanas e da educação com as demandas metodológicas contemporâneas. Ao apresentar fundamentos, procedimentos, técnicas e exemplos, a obra busca contribuir para a formação de pesquisadores capazes de:

- formular problemas consistentes;
- selecionar métodos adequados;
- analisar fontes diversas;
- compreender práticas escolares reais;
- interpretar narrativas sobre o passado;
- produzir conhecimento rigoroso e socialmente relevante.

Sendo assim, encerramos esta Introdução reforçando que conhecer os métodos apresentados ao longo deste livro não é apenas dominar um repertório técnico, mas compreender os modos de produção do conhecimento histórico-educacional. Pesquisar o Ensino de História significa articular procedimentos rigorosos com uma perspectiva crítica sobre a escola, os currículos, os materiais, as práticas pedagógicas e as aprendizagens dos sujeitos. Cada caminho metodológico aqui reunido ilumina diferentes dimensões do fenômeno educativo: as linguagens que constituem o discurso histórico, as narrativas que emergem das

práticas docentes, as interpretações construídas pelos estudantes, os documentos que regulam o ensino, os afetos e memórias que atravessam a experiência histórica.

Assumimos, portanto, que o pesquisador em Ensino de História é também um intérprete. Seu trabalho não se limita à aplicação mecânica de protocolos, mas envolve escolhas teóricas, éticas e políticas que determinam como investigar, o que investigar e para que investigar. A seleção de um método não é neutra: ela implica uma visão sobre a História, sobre a educação e sobre o papel social da escola e da pesquisa acadêmica.

Por isso, organizamos este livro de modo a oferecer ao leitor um percurso fundamentado e plural. Começamos com as naturezas epistemológicas da pesquisa, avançamos por técnicas analíticas (conteúdo, discurso, hermenêutica, semiótica), e alcançamos, na última parte, os métodos empíricos e de campo (história oral, questionários, estudo de caso, grupo focal). O conjunto desses capítulos compõe uma cartografia metodológica que pretende servir tanto a estudantes da pós-graduação quanto a docentes, pesquisadores e profissionais que desejam aprofundar suas investigações sobre o Ensino de História.

Esperamos que esta obra se torne uma ferramenta de apoio, um guia de reflexão e um convite ao aprofundamento, inspirando novas pesquisas e ampliando o debate sobre a formação de consciências históricas críticas, sensíveis e dialógicas. Ao final, reafirmamos nossa convicção de que investigar o Ensino de História é uma forma de intervir no mundo: compreender o passado, interpretar o presente e imaginar futuros mais justos, democráticos e humanizadores.

## CAPÍTULO 1 - NATUREZAS DA PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

A pesquisa em Ensino de História diferentemente da pesquisa puramente historiográfica, trabalha simultaneamente com o conhecimento histórico e com os processos de ensino-aprendizagem que configuram sua circulação social. Assim, os objetos investigados incluem currículos, práticas docentes, narrativas discentes, políticas educacionais, materiais didáticos, representações do passado e processos de construção da consciência histórica.

Os livros de metodologia histórica consultados para a escrita desse texto, ressaltam que a constituição epistemológica da pesquisa histórica exige a articulação entre crítica, interpretação e explicação. Caldas afirma que “*o método histórico não é um conjunto rígido de regras, mas um caminho que nos ajuda a construir um conhecimento confiável sobre o passado*” (CALDAS, 2014, p. 9, grifo meu) . Essa concepção é fundamental para as pesquisas no Ensino de História, pois o conhecimento histórico escolar é também um conhecimento sobre o passado, mediado por práticas pedagógicas e contextos formativos.

Turin reforça que a escolha metodológica deriva sempre do problema de pesquisa: “*não é o método que cria o problema, mas o problema que determina o método*” (TURIN, 2014, p. 14) . Esse princípio orienta diretamente a prática investigativa na educação histórica, que sempre parte de indagações sobre como sujeitos aprendem, narram e interpretam experiências temporais.

Assim, a constituição epistemológica da pesquisa em Ensino de História combina fundamentos historiográficos, educacionais e socioculturais, demandando metodologias amplas e integradas que deem conta de fenômenos complexos da sala de aula e da cultura escolar.

### 1.1 ABORDAGENS DEDUTIVAS E INDUTIVAS

As pesquisas em Ensino de História podem adotar tanto perspectivas dedutivas quanto indutivas. No enfoque dedutivo, o pesquisador parte de um referencial teórico previamente estabelecido — como a consciência histórica de Rüsen, a educação histórica de Barca ou a Didática Reconstrutivista da História de Schmidt — e utiliza esse arcabouço para interpretar evidências empíricas.

Já no enfoque indutivo, o movimento é inverso: parte-se dos dados empíricos para construir categorias interpretativas. Bardin destaca que “*a análise indutiva permite fazer surgir das mensagens categorias não previstas a priori, mas reveladas pelo próprio material*” (BARDIN, 2011, p. 46) . No Ensino de História, esse processo é especialmente útil para identificar narrativas espontâneas de estudantes, interpretações alternativas, silenciamentos, tensões e modos particulares de compreender o tempo histórico. Nesse sentido, Aróstegui enfatiza que nenhuma pesquisa opera exclusivamente com um dos métodos: “*o trabalho metodológico é sempre uma combinação particular entre indução e dedução, conforme o*

*problema e a natureza das fontes*” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 95). A pesquisa em Ensino de História, por lidar com sujeitos, práticas, discursos e representações, geralmente requer movimentos metodológicos híbridos.

## 1.2 PESQUISAS EXPLORATÓRIAS, BIBLIOGRÁFICAS, DOCUMENTAIS E EMPÍRICAS

As pesquisas exploratórias desempenham papel essencial em campos emergentes, como o Ensino de História, nos quais muitas categorias analíticas ainda estão em consolidação e os objetos de investigação apresentam elevada complexidade. Como afirmam Marconi e Lakatos, “a pesquisa exploratória é aquela que visa proporcionar maior familiaridade com o problema” (MARCONI; LAKATOS, 2004, p. 155). Esse movimento inicial de aproximação é indispensável quando se investigam fenômenos multifacetados — práticas docentes, cultura escolar, narrativas discentes, usos do passado, memórias coletivas — que, por não estarem plenamente sistematizados na literatura, requerem uma etapa preliminar de mapeamento, identificação de tendências e construção de categorias de análise. A pesquisa exploratória, portanto, não é um procedimento auxiliar, mas uma estratégia que prepara o terreno epistemológico e metodológico para estudos mais aprofundados.

A pesquisa bibliográfica também ocupa posição estruturante no processo investigativo, especialmente em campos marcados por debates teóricos densos, como o Ensino de História. Gil sintetiza sua natureza ao afirmar que “a pesquisa bibliográfica baseia-se essencialmente em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 44). Esse tipo de pesquisa permite mapear as discussões sobre consciência histórica, cognição, narrativas, cultura histórica, aprendizagem histórica, metodologias de ensino e Didática da História, fornecendo ao pesquisador um panorama crítico dos avanços, disputas, lacunas e potencialidades do campo. Além de orientar o delineamento do problema de pesquisa e a definição do referencial teórico, a pesquisa bibliográfica sustenta a argumentação e garante o rigor conceitual da investigação.

A pesquisa documental, por sua vez, dedica-se à análise de fontes escritas, normativas, iconográficas e materiais ainda não submetidas à interpretação científica. Moura destaca que “o documento é qualquer vestígio deixado pelo homem e pode ser utilizado como fonte, desde que submetido à crítica” (MOURA, 2022, p. 21). No Ensino de História, esse tipo de pesquisa amplia-se para incluir documentos escolares, administrativos, curriculares e didáticos, tais como a BNCC, livros didáticos, planos de aula, avaliações, projetos político-pedagógicos, legislações educacionais e políticas públicas. Esses documentos revelam não apenas prescrições institucionais, mas também disputas de sentido, escolhas narrativas, visões de mundo e orientações formativas que informam o processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

Já as pesquisas empíricas constituem o núcleo da investigação em Ensino de História, pois permitem observar diretamente os processos educativos em sua concretude. Elas envolvem a coleta de dados por meio

de entrevistas, questionários, grupos focais, observações de aula e análise de materiais produzidos por estudantes ou professores. Caldas enfatiza que “o trabalho de campo implica observar o fenômeno em sua concretude, considerando contexto, práticas e agentes envolvidos” (CALDAS, 2014, p. 23). Nesse sentido, a pesquisa empírica integra métodos qualitativos e, quando adequado, quantitativos, possibilitando a construção de análises complexas sobre práticas docentes, formas de mediação, interações em sala de aula, apropriações de conteúdos históricos, desafios epistemológicos e dimensões da consciência histórica presentes nas narrativas dos estudantes.

Assim, exploratória, bibliográfica, documental e empírica não constituem etapas isoladas, mas dimensões articuladas do processo de pesquisa no Ensino de História. Cada uma desempenha função específica na construção do objeto, no aprofundamento teórico e na produção de dados, resultando em investigações mais rigorosas, contextualizadas e metodologicamente consistentes.

### 1.3 PROBLEMAS DE PESQUISA E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA (RÜSEN)

A teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen oferece uma das contribuições mais sólidas para compreender a natureza dos problemas de pesquisa no Ensino de História. Para o autor, toda investigação histórica — seja acadêmica, seja escolar — surge quando se estabelece uma tensão entre expectativa e experiência, isto é, quando aquilo que se espera do mundo entra em conflito com aquilo que efetivamente se vivencia. Como afirma Rüsen, “a pesquisa histórica nasce quando há tensão entre expectativa e experiência” (RÜSEN, 2001, p. 58). Essa tensão é o ponto inaugural da formulação de problemas, pois gera a necessidade de interpretar temporalmente o mundo, buscando, no passado, elementos para compreender o presente e projetar futuros possíveis.

A consciência histórica, conceito central em sua obra, é definida como a capacidade humana de articular passado, presente e futuro por meio de narrativas dotadas de sentido. Em texto posterior, Rüsen aprofunda essa ideia ao afirmar que “a consciência histórica é a forma pela qual damos sentido ao fluxo temporal da vida humana” (RÜSEN, 2007, p. 37). Essa concepção implica que os sujeitos não se relacionam com o tempo de forma neutra ou desinteressada: eles interpretam, narram, justificam, explicam e projetam temporalidades a partir de suas experiências, identidades e horizontes culturais. Assim, compreender como se constitui essa consciência é tarefa essencial tanto da historiografia quanto do Ensino de História.

Investigar o Ensino de História, à luz do referencial de Rüsen, significa analisar como estudantes e professores constroem narrativas sobre o tempo, como atribuem significado a acontecimentos históricos, como organizam suas experiências em estruturas narrativas e como mobilizam essas narrativas para orientar ações, escolhas e posicionamentos. Por isso, os problemas de pesquisa na área devem considerar elementos como: as práticas escolares de atribuição de sentido ao passado; as formas pelas quais estudantes e professores narram e interpretam suas experiências temporais; os conflitos de interpretação que emergem

na cultura escolar; e o modo como currículos, livros didáticos e materiais pedagógicos moldam determinados tipos de consciência histórica.

O problema de pesquisa no Ensino de História, portanto, sempre envolve uma pergunta sobre como se aprende, como se interpreta e como se narra o passado em contextos escolares e sociais. Trata-se de investigar não apenas conteúdos, mas modos de pensar historicamente, capacidades narrativas, operações cognitivas e posicionamentos ético-políticos diante das questões do tempo. Nesse sentido, Rüsen não oferece apenas uma teoria sobre a consciência histórica, mas um arcabouço epistemológico para compreender a própria razão de ser das pesquisas em Ensino de História: explicar como os sujeitos, situados em realidades concretas, transformam informações sobre o passado em orientações de sentido para suas vidas.

#### 1.4 A CONTRIBUIÇÃO METODOLÓGICA DA HISTORIOGRAFIA CONTEMPORÂNEA

A historiografia contemporânea ampliou e diversificou os métodos de investigação, influenciando diretamente as pesquisas sobre e em Ensino de História. Os autores Felipe Charbel Teixeira, Henrique Estrada Rodrigues, Pedro Spinola Pereira Caldas e Rodrigo Turin, enfatizam que o historiador opera sobre fontes múltiplas e que *“as fontes primárias são os relatos dos testemunhos oculares, os documentos e os vestígios materiais que são contemporâneos aos eventos em questão”* (CHARBEL ET ALL, 2014, p. 41). Essa operação crítica é a ação movida pelo método. Nessa direção, Aróstegui reforça a centralidade do método crítico ao afirmar que *“não existe história sem método, assim como não existe história sem crítica”* (ARÓSTEGUI, 2006, p. 67). Esses princípios são decisivos para o Ensino de História, onde o pesquisador precisa analisar não apenas o passado, mas também as representações desse passado em materiais pedagógicos, discursos escolares e práticas docentes.

A influência da Escola dos Annales, da micro-história, da história cultural e da virada linguística transformou profundamente o trabalho com fontes, ampliando possibilidades metodológicas que hoje orientam pesquisas com narrativas, práticas culturais, documentos escolares e usos públicos da história.

#### 1.5 OPERAÇÕES FORMAIS E SUBSTANCIAIS DA PESQUISA HISTÓRICA

O campo metodológico da pesquisa histórica tradicional distingue duas grandes operações que estruturam o trabalho do historiador e, por extensão, orientam também investigações no Ensino de História: as operações formais e as operações substanciais. As primeiras dizem respeito ao modo como a pesquisa é organizada, aos procedimentos que garantem rigor, sistematicidade e coerência ao percurso investigativo. As operações substanciais, por sua vez, relacionam-se ao conteúdo específico a ser analisado — as experiências, práticas, narrativas e representações que constituem o objeto da pesquisa. A articulação entre essas duas dimensões é fundamental para a produção de conhecimento histórico.

As operações formais envolvem escolhas que definem o próprio horizonte da pesquisa: a delimitação do problema, o levantamento e a seleção crítica das fontes, a aplicação dos procedimentos de crítica externa e interna, a categorização dos dados, a interpretação e, finalmente, a escrita histórica. Turin sintetiza o papel da crítica dentro dessas operações ao afirmar que “a crítica é o princípio regulador da pesquisa histórica, permitindo separar o possível do impossível, o provável do improvável” (TURIN, 2014, p. 31). Trata-se, portanto, de um trabalho metodológico que permite ao pesquisador discriminar, entre as múltiplas informações presentes nas fontes, aquilo que pode ser convertido em evidência histórica válida. No contexto do Ensino de História, essas operações formais precisam ser constantemente revisitadas, pois a pesquisa lida com fontes híbridas — narrativas estudantis, práticas docentes, materiais didáticos, documentos institucionais — que exigem adaptação dos instrumentos de crítica, sem perder o rigor epistemológico da disciplina histórica.

As operações substanciais, por outro lado, dizem respeito ao conteúdo investigado, isto é, aos fenômenos históricos, educativos ou sociais que constituem o objeto de análise. Elas abrangem a compreensão das experiências dos sujeitos, das práticas escolares, das narrativas produzidas na cultura escolar, das políticas educacionais e das representações sobre o passado que circulam na sociedade. Como explica Caldas, “é no encontro entre forma e substância que o historiador constrói sentido” (CALDAS, 2014, p. 34). O processo de investigação não é, portanto, uma mera aplicação técnica de procedimentos, mas um movimento interpretativo no qual métodos, fontes e teorias se articulam à historicidade dos fenômenos estudados.

No Ensino de História, esse encontro entre forma e substância ganha maior complexidade, uma vez que o objeto de estudo é atravessado por dimensões pedagógicas e formativas. A pesquisa precisa considerar não apenas os fenômenos históricos em si, mas também as mediações didáticas que moldam o contato dos sujeitos com esses fenômenos; as intencionalidades curriculares que orientam o ensino; as práticas docentes que organizam a aprendizagem; as construções narrativas dos estudantes, que revelam modos próprios de interpretar o passado; e as disputas de sentido presentes nos contextos escolares. Assim, as operações substanciais no Ensino de História não se limitam ao estudo do passado, mas se estendem à compreensão da cultura histórica escolar e das formas pelas quais ela orienta a constituição da consciência histórica dos sujeitos.

Dessa forma, compreender as operações formais e substanciais da pesquisa histórica e suas especificidades no contexto escolar é fundamental para qualificar o campo do Ensino de História como área de investigação. A análise rigorosa das formas e conteúdos do processo histórico-pedagógico permite construir interpretações mais densas sobre a prática educativa e contribui para o desenvolvimento de métodos mais adequados para investigar os modos pelos quais estudantes e professores interagem com o passado e produzem sentidos históricos em espaços escolares.

Portanto, concluir a discussão sobre as naturezas da pesquisa em Ensino de História implica reconhecer que este campo se estrutura sobre uma base epistemológica híbrida, situada entre a tradição historiográfica e as metodologias das Ciências Humanas e Sociais. Ao longo do capítulo, evidenciamos que a pesquisa em Ensino de História não opera apenas com técnicas, mas com modos de pensar e interpretar, que se articulam às concepções de História, à compreensão da escola, às políticas curriculares e às percepções dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

As abordagens indutivas e dedutivas demonstram que a pesquisa histórica-educacional exige um movimento contínuo entre teoria e empiria, entre conceitos e evidências, entre problemas e hipóteses. Já a distinção entre pesquisas exploratórias, bibliográficas, documentais e empíricas deixou claro que o pesquisador deve construir um percurso metodológico coerente com seu objeto, e não assumir uma técnica como caminho universal. No campo do Ensino de História, essa escolha implica decidir se o foco está nas práticas docentes, nos materiais didáticos, nos discursos escolares, nas aprendizagens dos estudantes ou nas políticas públicas que orientam o currículo.

Ao relacionarmos a formulação de problemas de pesquisa com a teoria da consciência histórica de Rüsen, reforçamos que investigar o ensino não é apenas diagnosticar dificuldades ou descrever práticas, mas compreender como os sujeitos interpretam o tempo, atribuem sentido ao passado e projetam expectativas de futuro. A pesquisa em Ensino de História, portanto, tem um compromisso formativo: ela não apenas analisa fenômenos, mas contribui para a compreensão crítica das relações entre História, sociedade e educação.

Finalmente, a discussão sobre as operações formais e substanciais da pesquisa histórica, bem como a influência da historiografia contemporânea, demonstrou que o Ensino de História herda da História uma perspectiva metodológica rigorosa, fundada na crítica das fontes, na interpretação contextualizada e na busca por explicações coerentes. Contudo, ao transpor esse rigor para o ambiente educativo, o pesquisador precisa considerar dimensões próprias da escola, como a cultura escolar, a transposição didática, os processos de aprendizagem e as múltiplas linguagens que constituem o ensino.

Assim, este primeiro capítulo estabelece a base conceitual necessária para os demais que compõem esta obra. Ao compreender as naturezas da pesquisa em Ensino de História, o leitor adquire condições para selecionar métodos adequados, construir problemas relevantes e desenvolver investigações que dialoguem com as práticas, com a teoria e com as demandas formativas de uma sociedade que exige cada vez mais consciência histórica, pensamento crítico e capacidade de interpretação do mundo. O capítulo seguinte aprofunda esse percurso, apresentando métodos analíticos específicos, iniciando pela análise de conteúdo, que oferece ao pesquisador instrumentos eficazes para organizar, sistematizar e interpretar fontes educacionais e historiográficas.

## **CAPÍTULO 2 - ANÁLISE DE CONTEÚDO APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA**

A Análise de Conteúdo, tal como sistematizada por Laurence Bardin, consolidou-se como uma das metodologias mais influentes para o tratamento de informações qualitativas, especialmente quando o objetivo da pesquisa é compreender sentidos, estruturas simbólicas e dinâmicas comunicacionais presentes em diferentes tipos de documentos. Bardin define essa metodologia como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 47). Essa formulação evidencia a dupla vocação da Análise de Conteúdo: de um lado, a necessidade de rigor técnico na descrição dos dados; de outro, a possibilidade de inferir significados que ultrapassam o texto manifesto, alcançando dimensões latentes das mensagens.

Esse caráter sistemático, objetivo e inferencial justifica amplamente a adoção da Análise de Conteúdo no campo do Ensino de História, que lida com materiais heterogêneos e marcados por disputas de sentido. Seu uso é especialmente pertinente para investigar discursos curriculares, narrativas e linguagens presentes nos livros didáticos, práticas docentes, representações históricas mobilizadas por estudantes, prescrições normativas da BNCC e do PNLD, além das narrativas públicas que circulam na sociedade sobre o passado. Em todos esses casos, a questão central não é apenas identificar conteúdos explícitos, mas compreender como determinadas interpretações históricas se constroem, se legitimam e se difundem, estruturando formas de consciência histórica.

Bardin insiste que a técnica não se reduz a um exercício mecânico de contagem de palavras ou temas recorrentes. Pelo contrário, envolve a passagem do conteúdo manifesto ao conteúdo latente, operação que permite apreender estruturas de pensamento, ideologias, valores e representações culturalmente sedimentadas. Por isso, ela afirma que “a análise de conteúdo procura ir além das aparências do texto, alcançando significações que não se apresentam diretamente” (BARDIN, 2011, p. 45). No campo do Ensino de História, essa prerrogativa significa investigar não apenas o que os documentos dizem, mas **como dizem, por que dizem, e a serviço de quais projetos formativos dizem**.

Assim, a Análise de Conteúdo torna-se um instrumento essencial para compreender os modos como a escola, os materiais didáticos, os professores e os estudantes produzem sentidos sobre o passado e disputam narrativas históricas. Ao permitir o exame sistemático das condições de produção e recepção das mensagens, essa metodologia viabiliza estudos sobre formação da consciência histórica, cultura escolar, práticas discursivas do ensino e usos públicos da História, contribuindo para que a pesquisa educacional avance para além da descrição, alcançando níveis mais complexos de explicação e interpretação.

## 2.1 CATEGORIAS, UNIDADES DE REGISTRO E CONTEXTOS

A Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Laurence Bardin, estrutura-se em torno de três pilares fundamentais: as unidades de registro, as unidades de contexto e as categorias. Esses elementos constituem o alicerce metodológico que permite transformar materiais empíricos diversos — textos, imagens, discursos, documentos — em dados interpretáveis segundo procedimentos sistemáticos. No campo do Ensino de História, a compreensão minuciosa desses pilares torna-se ainda mais relevante, dada a natureza narrativa e representacional das fontes analisadas.

As **unidades de registro** constituem o primeiro desses pilares e correspondem aos “fragmentos significativos” que serão codificados e analisados. Bardin define que “a unidade de registro é o elemento a ser codificado, podendo corresponder a uma palavra, tema, personagem, acontecimento ou documento inteiro” (BARDIN, 2011, p. 99). Essa definição evidencia a flexibilidade da técnica, que se adapta ao escopo da pesquisa. No Ensino de História, as unidades de registro podem incluir uma imagem historiográfica presente em um livro didático, um conceito temporal como “progresso”, “memória” ou “tradição”, uma narrativa específica sobre a ditadura civil-militar ou mesmo uma recorrência discursiva identificada em respostas escritas de estudantes. A escolha da unidade de registro é decisiva, pois delimita os elementos sobre os quais a análise se debruçará.

As **unidades de contexto**, por sua vez, garantem que a codificação das unidades de registro não ocorra de forma isolada ou descolada do conjunto mais amplo em que estão inseridas. Como afirma Bardin, “a unidade de contexto serve de quadro de referência para assegurar que a codificação da unidade de registro seja pertinente e compreensível” (BARDIN, 2011, p. 101). No Ensino de História, essa referência contextual é indispensável, uma vez que a interpretação histórica se configura sempre dentro de totalidades narrativas. Não é possível analisar, por exemplo, apenas uma frase ou imagem sem considerar o capítulo, a coleção didática, o currículo ou o discurso pedagógico em que se inscreve. A unidade de contexto impede leituras fragmentadas e possibilita a apreensão das estruturas de sentido que permeiam as representações históricas.

O terceiro pilar diz respeito às **categorias**, que constituem o eixo interpretativo do método. Bardin as define como “classes ou rubricas que reúnem elementos sob um título genérico em virtude de características comuns” (BARDIN, 2011, p. 117). As categorias podem ser estabelecidas **a priori**, quando derivadas de referenciais teóricos — como os tipos de consciência histórica de Rüsen (tradicional, exemplar, crítico e genético) —, ou **a posteriori**, emergindo do próprio corpus durante a análise. Em muitos casos, emprega-se um modelo **misto**, que combina categorias teóricas e empíricas. No Ensino de História, categorias recorrentes incluem representação, temporalidade, identidade, alteridade, usos do passado, cultura histórica e narrativa didática, entre outras.

A operacionalização desses pilares ocorre nas **três grandes fases** do método propostas por Bardin. A primeira é a **pré-análise**, fase de organização do corpus. Bardin afirma: “A pré-análise constitui um período de intuições, mas também de escolhas precisas, que determinarão o restante da análise” (BARDIN, 2011, p. 122). Nessa etapa, o pesquisador seleciona os documentos, realiza a leitura flutuante, define hipóteses, formula objetivos e estabelece indicadores ou categorias provisórias. Em pesquisas do Ensino de História, isso pode envolver a escolha de coleções do PNLD, a análise do currículo prescrito pela BNCC, o exame de narrativas produzidas por estudantes ou a definição de questões orientadoras, como por exemplo: “que imagens da história indígena são mobilizadas nessa coleção didática?”.

A segunda fase é a **exploração do material**, momento em que ocorre o processo de codificação, recorte e classificação do corpus. Bardin explica que “a exploração do material consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição e enumeração” (BARDIN, 2011, p. 127). A etapa envolve o recorte das unidades de registro, sua agregação, a contagem de ocorrências e o agrupamento em categorias. É o momento em que o corpus ganha estrutura analítica e passa a revelar padrões, tensões e recorrências que serão interpretadas posteriormente.

A fase final corresponde ao **tratamento dos resultados e interpretação**, definida por Bardin como o momento em que “o tratamento dos resultados obtidos na análise conduz à interpretação, que pode ser de natureza qualitativa ou quantitativa” (BARDIN, 2011, p. 133). No Ensino de História, essa etapa é indissociável da epistemologia da disciplina, pois articula categorias teóricas como narrativas históricas, concepções de tempo, consciência histórica (Rüsen) e cultura histórica (Rüsen; RüdigER; Schmidt). A análise deixa de ser apenas um procedimento técnico e se torna um exercício interpretativo orientado pela teoria e pela historicidade do material.

Assim, os pilares e fases da Análise de Conteúdo constituem um potente instrumento para investigar como práticas, discursos, materiais didáticos e narrativas escolares produzem sentidos sobre o passado. No campo do Ensino de História, a metodologia permite explorar a complexidade das linguagens históricas e compreender como estudantes e professores constroem, negociam e disputam significados no interior da cultura escolar.

## 2.2 APLICAÇÕES EM LIVROS DIDÁTICOS, CURRÍCULOS E DISCURSOS DOCENTES

A Análise de Conteúdo consolidou-se como uma das metodologias mais utilizadas nas pesquisas em Ensino de História no Brasil, especialmente por sua capacidade de revelar padrões discursivos, ideológicos e narrativos presentes em materiais didáticos, currículos, políticas públicas e práticas pedagógicas. Esse predomínio metodológico decorre da adequação da técnica ao tipo de material que caracteriza o campo — textos prescritivos, discursos docentes, narrativas de estudantes, documentos escolares e produtos culturais — cuja interpretação exige rigor sistemático e sensibilidade às formas de produção de sentido.

Uma das aplicações mais recorrentes concentra-se nos **livros didáticos**, onde a Análise de Conteúdo permite examinar representações de grupos sociais, narrativas sobre a ditadura civil-militar, imagens da História indígena e afro-brasileira, abordagens relacionadas à Educação Ambiental e à crise climática, bem como os modos como documentos, mapas e iconografias são inseridos nos materiais. Nessas investigações, a técnica torna possível identificar estereótipos, lacunas, silenciamentos, bem como hierarquias de relevância histórica que orientam a mediação pedagógica e a formação da consciência histórica dos estudantes.

Outro campo central de aplicação envolve **currículos e políticas públicas**, especialmente a BNCC e as prescrições do PNLD. A Análise de Conteúdo é empregada para problematizar as matrizes de competências e habilidades, mapear ênfases e ausências temáticas e compreender como determinadas visões de História são institucionalizadas. Essa leitura crítica permite examinar de que forma documentos normativos moldam narrativas escolares, influenciam escolhas didáticas e determinam expectativas de aprendizagem.

A técnica também tem sido largamente mobilizada para investigar **discursos e práticas docentes**, por meio da análise de entrevistas, registros de aulas, planos de ensino e percepções sobre aprendizagem histórica. Nesses casos, a Análise de Conteúdo favorece a identificação de concepções de História e de ensino mobilizadas pelos professores, revelando tensões entre currículo prescrito e currículo praticado, além de trazer à tona matrizes interpretativas que orientam a ação pedagógica.

Em todas essas aplicações, a Análise de Conteúdo possibilita reconhecer padrões de sentido, ideologias, silenciamentos e formas de legitimação do conhecimento histórico. Bardin lembra que “a objetividade não se confunde com neutralidade: todo ato de análise implica escolhas teóricas e metodológicas” (BARDIN, 2011, p. 41). Esse alerta reforça que nenhum processo analítico está isento de pressupostos, e que a responsabilidade do pesquisador é explicitar seus referenciais, critérios e decisões interpretativas. No Ensino de História, isso significa compreender que toda narrativa — escolar, pública ou científica — é uma construção situada, permeada por disputas de sentido e por projetos de formação.

Portanto, concluir o estudo da Análise de Conteúdo como metodologia aplicada ao Ensino de História implica reconhecermos sua centralidade no desenvolvimento do campo e seu potencial para revelar camadas profundas de significação presentes nos discursos educacionais. Ao longo do capítulo, evidenciou-se que a técnica proposta por Bardin não se limita a uma simples descrição do conteúdo das mensagens, mas constitui um método interpretativo rigoroso, capaz de transitar entre dimensões explícitas e latentes dos materiais analisados.

A Análise de Conteúdo mostrou-se especialmente fecunda para investigar livros didáticos, currículos, políticas públicas, discursos docentes e produções estudantis, permitindo identificar recorrências, ausências, distorções, ênfases e hierarquias narrativas que moldam a cultura histórica escolar.

A aplicação do método no Ensino de História revela como determinadas interpretações do passado são naturalizadas, como outras são silenciadas e como essas práticas representam projetos culturais de formação.

Ao mesmo tempo, a técnica exige que o pesquisador assuma uma postura epistemologicamente consciente, reconhecendo que sua análise é atravessada por escolhas teóricas e metodológicas, conforme já advertia Bardin: “a objetividade não se confunde com neutralidade” (BARDIN, 2011, p. 41). Assim, utilizar a Análise de Conteúdo no Ensino de História é também reconhecer que toda narrativa histórica — seja ela curricular, didática, docente ou discente — é construída, disputada e situada.

Por fim, a relevância da Análise de Conteúdo para o Ensino de História reside em sua capacidade de articular rigor técnico e profundidade interpretativa, oferecendo instrumentos que permitem ao pesquisador compreender as múltiplas camadas de sentido presentes nos discursos educacionais. Ao revelar como o passado é narrado, representado e apropriado no contexto escolar, essa metodologia contribui para o fortalecimento teórico e metodológico do campo, ampliando as possibilidades de investigação e qualificando a reflexão crítica sobre ensino, aprendizagem e consciência histórica.

## CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DO DISCURSO EM FONTES DO ENSINO DE HISTÓRIA

A Análise do Discurso de orientação francesa, sistematizada por Eni Orlandi no Brasil, parte da compreensão de que a linguagem não é transparente, e de que todo dizer está atravessado por relações históricas, ideológicas e sociais. A autora é categórica: “A análise de discurso trata da língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, e isso supõe considerar a língua como materialidade específica”(ORLANDI, 2005, p. 15). Ao contrário da análise de conteúdo, que se concentra na organização interna do texto, a Análise do Discurso entende que: “o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2005, p. 21), e, portanto, só pode ser compreendido considerando-se as condições de produção, isto é, o contexto histórico, político e institucional em que o enunciado ganha forma.

A Análise do Discurso (AD), especialmente na perspectiva de Eni Orlandi, oferece um instrumental teórico-metodológico decisivo para compreender os modos pelos quais discursos escolares produzem sentidos sobre o passado. Esse ponto é particularmente crucial no Ensino de História, pois os textos que circulam na escola — currículos, livros didáticos, planos de aula, práticas pedagógicas e narrativas de estudantes — não são neutros. Eles expressam disputas de memória, posições ideológicas, projetos formativos, políticas curriculares e visões de mundo sobre o que deve ser lembrado, esquecido ou silenciado. Como afirma Orlandi, a AD permite compreender “como um texto significa e não apenas o que ele significa” (ORLANDI, 2005, p. 27). Essa distinção desloca o foco da simples descrição para a análise dos mecanismos discursivos que instituem formas de olhar o tempo, narrar acontecimentos, construir identidades e legitimar determinadas versões da História.

A AD fundamenta-se em quatro elementos constitutivos: sujeito, ideologia, língua e condições de produção — cada qual essencial para o trabalho interpretativo.

**O sujeito**, na concepção de Orlandi, não é origem absoluta do discurso, mas posição histórica e ideológica: “O sujeito é afetado pela ideologia e pelo inconsciente; ele não é origem do dizer, mas sua função” (ORLANDI, 2005, p. 42). No Ensino de História, isso significa reconhecer que professores falam a partir de uma posição pedagógica e institucional; estudantes constroem sentidos atravessados por memórias familiares, mídia e cultura escolar; e documentos curriculares expressam disputas políticas e sociais sobre o conhecimento histórico escolarizado.

**A ideologia**, nessa perspectiva, não é entendida como ocultação, mas como condição de produção de sentido. Como afirma Orlandi: “A ideologia é condição para que o sujeito signifique” (ORLANDI, 2005, p. 43). Assim, ao analisar livros didáticos, planos de ensino, a BNCC ou narrativas de estudantes, a AD busca desvelar os lugares sociais, posições de sujeito e discursos socio-históricos que sustentam essas formas de dizer.

**A língua** é concebida como materialidade heterogênea que se atualiza no discurso. Por isso Orlandi ressalta: “A língua é um sistema, mas o discurso é sua atualização histórica” (ORLANDI, 2005, p. 18). Essa noção afasta qualquer ideia de linguagem transparente e reforça que a análise no Ensino de História deve concentrar-se nos movimentos de sentido, nos implícitos e nas regularidades discursivas que estruturam as narrativas escolares.

**As condições de produção** referem-se ao conjunto de elementos — sociais, políticos, institucionais e históricos — que tornam um discurso possível. Orlandi explica: “As condições de produção compreendem a situação e o contexto mais amplo em que o discurso é produzido” (ORLANDI, 2005, p. 40). No Ensino de História, isso engloba reformas curriculares (BNCC, PNLD), debates públicos sobre períodos sensíveis (ditadura civil-militar, escravidão, genocídio indígena), formação docente e práticas pedagógicas consolidadas na cultura escolar.

Nessa perspectiva, a AD lê textos escolares como produções históricas de sentido. “O discurso não é a palavra em si, mas o movimento de sentidos que ela produz na história” (ORLANDI, 2005, p. 36). Essa aproximação com a Educação Histórica e a Didática da História é notável: todas tratam da constituição de sentidos temporais pelos sujeitos. Por isso, a AD permite investigar como os livros didáticos narram o passado, como professores interpretam acontecimentos históricos, como estudantes elaboram significados para fatos traumáticos e como políticas curriculares moldam o horizonte do que pode ser ensinado.

Orlandi ainda lembra que “o dizer se constitui pela memória discursiva, que faz retornar sentidos já ditos” (ORLANDI, 2005, p. 59). Essa observação é crucial para o Ensino de História, pois muitos discursos escolares reproduzem permanências coloniais, narrativas eurocêntricas e noções problemáticas como “descobrimento”, “civilização”, “progresso” — além de representações estigmatizantes de povos indígenas e afro-brasileiros. Assim, a AD permite evidenciar aquilo que está “silenciado, apagado ou interditado” no discurso escolar (ORLANDI, 2005, p. 62), tornando visíveis as operações discursivas que moldam identidades e memórias dentro da escola.

O método envolve etapas essenciais: constituição do corpus, descrição, interpretação e articulação histórica. A constituição do corpus é entendida como operação teórica: “selecionar não é juntar, é organizar sentidos” (ORLANDI, 2005, p. 63). A descrição busca identificar recorrências e marcas discursivas; a interpretação reconhece que “o sentido nunca é dado, mas sempre construído” (ORLANDI, 2005, p. 65). E no Ensino de História, a análise deve articular temporalidades, memórias coletivas, disputas políticas pelo passado e sujeitos históricos implicados nos discursos.

A AD tem ampla aplicação no campo: permite analisar regimes de verdade e silenciamentos em livros didáticos; compreender como a BNCC organiza saberes e memórias autorizadas; identificar concepções docentes de História; e interpretar as formas pelas quais estudantes elaboram sentidos sobre agência, identidade e tempo histórico.

Encerrando este capítulo, reafirma-se que a Análise de Discurso constitui um instrumento metodológico privilegiado para compreender **como os sentidos históricos são produzidos, circulam e se fixam** nas práticas escolares. Mais do que identificar conteúdos explícitos, a AD permite investigar **como posições de sujeito, formações ideológicas e condições de produção** atravessam os discursos que estruturam o ensino da disciplina — sejam eles discursos docentes, discentes, curriculares ou presentes nos materiais didáticos.

A AD oferece ao pesquisador caminhos para problematizar **naturalizações, silenciamentos, hierarquizações de narrativas e regimes de verdade** que, muitas vezes, orientam a aprendizagem histórica sem que sejam percebidos. Ao colocar em evidência a historicidade e a opacidade da linguagem, esse método contribui para revelar como discursos aparentemente neutros sustentam concepções específicas de passado, identidades e pertencimentos sociais. Nesse sentido, a AD amplia a capacidade crítica do pesquisador ao mostrar que toda fala é situada, todo texto carrega uma memória discursiva e todo dizer produz efeitos sociais e pedagógicos.

No contexto do Ensino de História, a análise de discurso permite compreender como se constroem os sentidos de cidadania, de tempo histórico, de agência, de vínculo identitário e de memória coletiva; como estudantes interpretam ou resistem às narrativas escolares; e como professores articulam seus discursos profissionais às políticas curriculares e às demandas sociais. Assim, a AD auxilia na compreensão de fenômenos como o ensino de temas sensíveis, disputas de narrativas, formação da consciência histórica e uso escolar das representações do passado.

No entanto, como lembra Orlandi, a AD não é um método totalizante. Seu valor reside justamente em sua capacidade de dialogar com outros procedimentos metodológicos. Aplicada isoladamente, pode reforçar leituras abstratas ou excessivamente centradas na linguagem; articulada a outros métodos, oferece um olhar denso e multifacetado sobre o objeto investigado. Por isso, recomenda-se que o pesquisador combine a análise discursiva com a análise de conteúdo para organizar categorias, com a história oral para compreender trajetórias e memórias, com a semiótica para examinar materialidades significantes, ou com a hermenêutica de profundidade para integrar forma, contexto e sentido.

Concluímos, portanto, que a Análise de Discurso é uma metodologia fundamental para pesquisas em Ensino de História, pois possibilita investigar o **funcionamento simbólico e ideológico das narrativas escolares** e compreender como sujeitos e instituições produzem significados sobre o passado. Sua capacidade de revelar tensões, disputas e sentidos em circulação no espaço escolar faz dela uma ferramenta potente para quem busca desenvolver pesquisas críticas, reflexivas e socialmente comprometidas com a formação de leitores históricos capazes de interpretar o mundo e transformá-lo.

## CAPÍTULO 4 – HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA

A Hermenêutica de Profundidade, proposta por John B. Thompson e amplamente difundida no Brasil por pesquisadores das ciências sociais e da análise crítica do discurso, constitui um método interpretativo que visa compreender fenômenos simbólicos, culturais e discursivos em sua complexidade estrutural, social e histórica. Sua pertinência torna-se evidente no campo do Ensino de História, onde os objetos de análise — políticas curriculares como BNCC e PCN, matrizes do PNLD, documentos escolares, materiais didáticos, discursos sobre o passado, narrativas midiáticas e práticas docentes — são, simultaneamente, formas simbólicas e produtos de disputas sociais, políticas e culturais. São, portanto, materiais que exigem um método capaz de articular múltiplas camadas de sentido.

Conforme observam Moura e Campos, a Hermenêutica de Profundidade configura-se como uma metodologia “voltada para a análise das formas simbólicas mediadas pelos meios de comunicação, dividida em três etapas de análise (análise socio-histórica, análise formal e interpretação/reinterpretação), considerando tanto o caráter objetivo e formal quanto sua dimensão subjetiva e simbólica” (MOURA; CAMPOS, 2017, p. 78). Essa concepção evidencia a dupla ancoragem do método: por um lado, reconhece que toda forma simbólica possui estrutura interna própria; por outro, reafirma que essa forma só se torna inteligível quando relacionada às condições concretas de sua produção. No caso do Ensino de História, tais condições incluem políticas educacionais, reformas curriculares, modelos de formação docente, disputas por memória, circulação de narrativas públicas sobre o passado e, sobretudo, as práticas escolares que atualizam e recontextualizam esses discursos.

As autoras destacam ainda que um dos objetivos centrais da Hermenêutica de Profundidade é fomentar o “entendimento das formas simbólicas, uma vez que elas são produzidas em determinados contextos sociais e históricos, os quais influenciam no seu desenvolvimento” (MOURA; CAMPOS, 2017, p. 81). Tal afirmação aproxima o método da Didática da História, da História Cultural e da Educação Histórica, pois permite interpretar como narrativas históricas são produzidas, como circulam nos espaços escolares, como são apropriadas por professores e estudantes e como se relacionam às disputas sociais por memória e identidade.

O primeiro movimento da Hermenêutica de Profundidade consiste na análise socio-histórica, voltada para o exame das condições sociais, políticas, culturais e institucionais que permitiram a produção da forma simbólica. Moura e Campos descrevem essa etapa como um conjunto de “interpretações construídas em primeira mão pelo próprio campo-objeto e apenas registadas pelo hermeneuta, com as análises formais, realizadas a partir de técnicas de coleta de dados já consagradas” (MOURA; CAMPOS, 2017, p. 84). No Ensino de História, esse momento envolve reconstruir debates educacionais, disputas

ideológicas, legislações, diretrizes curriculares, memórias coletivas e tensões sociais. Assim, a produção da BNCC, as políticas de avaliação e compra de livros didáticos, as disputas sobre ensino da ditadura, as controvérsias em torno do que se denominou “ideologia de gênero” e as pressões exercidas por movimentos sociais ou grupos conservadores constituem elementos fundamentais para compreender por que determinado discurso assume uma forma específica.

Antes de analisar como um livro didático narra a escravidão, por exemplo, é preciso investigar as leis educacionais que moldam essa narrativa, as pressões políticas sobre o campo editorial, as memórias coletivas predominantes na sociedade e os debates públicos sobre racismo e identidade nacional. Somente ao reconstruir tais condições é possível compreender a historicidade do discurso educacional.

O segundo momento consiste na análise discursiva, voltada para a estrutura interna das mensagens. Trata-se de investigar a organização textual, o vocabulário empregado, as categorias recorrentes, as oposições semânticas, as formas de argumentação e os modos de narrar que constituem a materialidade do discurso. Como afirmam Moura e Campos, a análise discursiva busca compreender “a estrutura narrativa, que vislumbra identificar os efeitos narrativos ilustrados em papéis, personagens, sucessão de eventos a partir da concepção de narrativa enquanto um discurso que narra algo” (MOURA; CAMPOS, 2017, p. 84). No Ensino de História, esse procedimento permite examinar, por exemplo, que protagonistas são selecionados, que temporalidades são privilegiadas, que argumentos são mobilizados, que sujeitos históricos são silenciados e que sentidos de passado e de futuro são sugeridos.

A análise discursiva aproxima-se epistemologicamente da Análise de Discurso (Orlandi) e da Análise de Conteúdo (Bardin), mas mantém sua especificidade ao exigir que cada escolha narrativa seja relacionada às condições sociais reconstruídas na etapa anterior. Assim, ao identificar que um currículo afirma “a escravidão foi abolida em 1888”, a análise discursiva não se limita a descrever a frase, mas problematiza o uso da voz passiva, identifica quem é silenciado na narrativa e discute que agentes históricos são apagados — revelando que escolhas linguísticas também são escolhas políticas.

O terceiro momento da Hermenêutica de Profundidade corresponde à interpretação e reinterpretação. É o momento mais propriamente hermenêutico, no qual o pesquisador articula análise socio-histórica e análise discursiva para produzir uma interpretação crítica e criativa das formas simbólicas. Como explicam Moura e Campos, trata-se de um processo de “construção ativa de possíveis significados”, que vai além das análises anteriores e busca compreender o “aspecto referencial” da forma simbólica, reconhecendo que toda interpretação parte de outros sentidos já existentes (MOURA; CAMPOS, 2017, p. 84).

No Ensino de História, essa etapa implica responder perguntas como: que concepção de História emerge do documento? Quem aparece como sujeito histórico e quem é ocultado? Que memórias coletivas são autorizadas, disputadas ou interditadas? Que temporalidades (linear, cílica, mítica, crítica ou genética)

são mobilizadas? Que projeto de sociedade está implícito na narrativa? Que usos do passado são acionados para orientar identidades e valores no presente?

Esse momento torna-se decisivo para pesquisas que buscam interpretar os níveis de consciência histórica no sentido de Rüsen, pois permite compreender como professores, estudantes, autores de materiais didáticos e formuladores de políticas curriculares organizam narrativas sobre o passado para atribuir sentido ao presente e projetar futuros desejáveis.

A Hermenêutica de Profundidade possui ainda vastas aplicações no Ensino de História. Ao analisar discursos curriculares — BNCC, diretrizes estaduais e municipais, documentos do PNLD, PPPs e regimentos escolares — o método ajuda a identificar disputas ideológicas, projetos educativos e regimes de verdade sobre o passado. Em livros didáticos, permite revelar dispositivos narrativos, seleções de protagonistas, apagamentos históricos, temporalidades implícitas, representações sociais e estratégias de legitimação da narrativa dominante. Também possibilita interpretar narrativas midiáticas que entram na escola, como filmes, séries, podcasts ou conteúdos compartilhados em redes sociais, compreendendo como tais materiais moldam sentidos históricos entre estudantes.

Do mesmo modo, a Hermenêutica de Profundidade contribui para a análise de práticas docentes e narrativas discentes, articulando formação de professores, cultura escolar, políticas públicas e memórias coletivas para compreender como o passado é ensinado, aprendido e apropriado nos processos educativos.

Em síntese, esse método evidencia que interpretar formas simbólicas é sempre um movimento duplo: olhar para fora do texto — suas condições de produção — e olhar para dentro do texto — sua organização discursiva. Apenas ao integrar essas duas dimensões torna-se possível reconstruir, de modo rigoroso, os sentidos potenciais de qualquer narrativa histórica escolar. Sentidos que nunca são únicos, mas plurais, situados e atravessados por ideologias, disputas sociais e posições dos sujeitos envolvidos na produção e na recepção dos discursos.

Encerrar a discussão sobre a Hermenêutica de Profundidade (HP) significa reconhecer a potência desse método para pesquisas que envolvem discursos, narrativas, representações e práticas simbólicas relacionadas ao Ensino de História. Ao longo do capítulo, demonstramos que a HP, ao integrar análise sociohistórica, análise formal/discursiva e interpretação/reconstrução do sentido, oferece ao pesquisador um aparato metodológico robusto para compreender não apenas *o que* é dito, mas *como, por quem, em quais condições e com quais efeitos* esse dizer se inscreve na vida social.

A abordagem proposta por Thompson permite superar leituras superficiais, pois situa os discursos dentro das estruturas sociais que os produzem e orientam. Isso significa que nenhuma forma simbólica — seja um texto curricular, uma narrativa de livro didático, uma fala de professor ou um documento oficial — pode ser tratada como neutra ou descontextualizada. A HP exige que o pesquisador considere as relações

de poder, os marcos ideológicos, os processos de mediação cultural e os conflitos históricos que moldam o discurso e permitem que certos sentidos circulem, enquanto outros são silenciados ou marginalizados.

Ao articular análise socio-histórica e análise formal, o método evidencia que os discursos educacionais não apenas descrevem o mundo: eles produzem modos de ver o passado, organizam expectativas de futuro e estruturam formas particulares de compreensão histórica. Essa perspectiva é essencial para o Ensino de História, um campo em que os sentidos atribuídos ao passado permeiam identidades, memórias, disputas e projetos sociais. A HP contribui, assim, para compreender tanto as intenções explícitas quanto as camadas implícitas que sustentam as narrativas históricas escolares.

A etapa interpretativa — entendida como reconstrução dos sentidos possíveis — reforça que nenhum discurso possui significado único ou estável. O pesquisador precisa reconstruir o campo de possibilidades interpretativas tendo como base a análise anterior, sempre atento à historicidade dos signos e aos contextos de recepção. No Ensino de História, isso se traduz na capacidade de compreender como estudantes, professores e comunidades elaboram sentidos sobre o passado a partir de discursos escolares, experiências sociais, repertórios culturais e práticas de linguagem.

Do ponto de vista epistemológico, a Hermenêutica de Profundidade reafirma que interpretar é um ato crítico. Ao investigar discursos educacionais, o pesquisador é chamado a identificar não apenas estruturas formais e condições históricas, mas também os mecanismos pelos quais determinadas representações tornam-se hegemônicas e sustentam visões de mundo. Em um campo marcado por tensões relacionadas a raça, gênero, classe, colonialidade e memória, a HP permite problematizar os discursos que naturalizam desigualdades, invisibilizam sujeitos históricos ou reforçam narrativas excludentes.

Por fim, ressaltamos que a Hermenêutica de Profundidade não deve ser vista como um procedimento rígido ou dogmático, mas como um quadro de referência flexível e dialógico, capaz de dialogar com outras abordagens apresentadas nesta obra — como análise de conteúdo, análise do discurso, semiótica, história oral, grupos focais e estudo de caso. Essa abertura metodológica é fundamental para o Ensino de História, cuja complexidade demanda múltiplas lentes teóricas e análises integradas.

Assim, concluímos que a Hermenêutica de Profundidade oferece ao campo do Ensino de História um caminho metodológico privilegiado para compreender como discursos educacionais são produzidos, organizados e interpretados. Ao revelar o entrelaçamento entre linguagem, poder e historicidade, o método contribui para pesquisas mais críticas, socialmente comprometidas e epistemologicamente rigorosas — capazes de iluminar os processos pelos quais se constroem sentidos sobre o passado e se formam consciências históricas no presente.

## CAPÍTULO 5 – HISTÓRIA ORAL APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA

A História Oral consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos métodos empíricos mais fecundos para as pesquisas em Ensino de História, sobretudo por permitir o acesso direto a experiências, memórias, narrativas e interpretações produzidas por sujeitos concretos — professores, estudantes, gestores, trabalhadores da escola, familiares e membros da comunidade. Trata-se de um método que possibilita ao pesquisador trabalhar com aquilo que Matos e Senna chamam de “fonte histórica viva”, pois, como afirmam os autores, “a fonte oral pode acrescentar uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas à historiografia” (MATOS; SENNA, 2011, p. 96). Essa dimensão viva não reside apenas na espontaneidade da fala, mas na singularidade da experiência humana, no modo como os sujeitos atribuem sentido ao passado e constroem narrativas a partir de suas trajetórias, posições sociais e disputas simbólicas de seu tempo.

A História Oral dialoga diretamente com a Didática da História e com a Educação Histórica, uma vez que trabalha com sujeitos que não apenas vivenciaram acontecimentos, mas que interpretam esses acontecimentos, organizando-os em narrativas com estrutura temporal, intencionalidade e sentido — elementos centrais para o desenvolvimento da consciência histórica. Assim, entrevistar professores, estudantes ou membros de uma comunidade não significa apenas coletar informações, mas entrar em contato com formas particulares de relação com o tempo, com o passado e com a memória, que ajudam a iluminar como se aprende e como se ensina História no cotidiano escolar.

A entrevista constitui-se, nesse contexto, como uma fonte histórica singular. O artigo de Matos e Senna destaca que a História Oral amplia o repertório documental do historiador ao introduzir a palavra, a memória e a experiência como materiais legítimos de investigação. Não se trata apenas de complementar documentos escritos, mas de reconhecer que as narrativas orais revelam dimensões da vida histórica que, em muitos casos, não estão registradas em arquivos ou relatórios. Por isso Thompson afirma que “a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional [...] A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos” (THOMPSON, 1992, p. 17, apud MATOS; SENNA, 2011, p. 96). Cada depoimento individual, nesse sentido, tem potencial para iluminar não apenas trajetórias pessoais, mas processos coletivos, tensões sociais, conflitos curriculares, práticas docentes, usos sociais do passado e disputas de memória.

Moura reforça, no manual da UNICAP, que a História Oral é um método intencionalmente construído: “A História Oral é um método de pesquisa que tem o objetivo de realizar entrevistas gravadas com indivíduos que participaram ou possuem informações sobre eventos históricos específicos” (MOURA, 2016, p. 15). No Ensino de História, isso significa acessar sujeitos que constroem e transmitem narrativas históricas no cotidiano escolar, permitindo investigar como professores interpretam reformas curriculares,

como estudantes compreendem sua trajetória de aprendizagem e como a comunidade escolar reconstrói memórias e identidades.

A memória, nesse método, não é um repositório fiel do passado, mas um processo interpretativo. Moura cita Barros ao afirmar que “a memória corresponde a um processo parcial e/ou limitado de lembrar-se dos fatos passados [...] e perpassa pelo esquecimento, de modo intencional ou involuntário” (BARROS, 2009, p. 14, apud MOURA, 2016). Assim, a entrevista não fornece “o passado tal como ocorreu”, mas versões, reconstruções e interpretações. Meihy reforça que “o que emerge sempre de uma entrevista são versões dos fatos e/ou fenômenos, nunca uma verdade objetiva” (MEIHY, 1996, p. 56, apud SANTOS, 2010). Essa perspectiva afasta qualquer ideia simplificadora de que a História Oral seja apenas coleta de relatos. Pelo contrário: implica reconhecer que essas narrativas são construções históricas situadas, profundamente influenciadas por valores, afetos, identidades, silêncios, emoções e disputas de memória. Matos e Senna lembram que a memória é sempre coletiva, ainda que expressa por um indivíduo: “A memória [...] é indispensável para a construção da história oral, integrando-se à história geral” (MATOS; SENNA, 2011, p. 101).

Essas reflexões são essenciais para compreender como professores narram seu percurso profissional, como estudantes elaboram sentidos sobre sua formação histórica, como famílias e comunidades constroem identidades e patrimônios culturais e como tais narrativas influenciam práticas pedagógicas e representações sobre o passado.

Ao mesmo tempo, a História Oral exige rigor metodológico, planejamento detalhado e protocolos éticos bem definidos. A autora Dayse Lúcide Silva Santos sintetiza esse processo ao afirmar: “Procedimentos – estabelecido o que será pesquisado [...] definirá o grupo de pessoas a serem entrevistadas [...] definirá as perguntas [...] fará a transcrição [...] obterá a autorização de uso do depoimento (carta de cessão)” (SANTOS, 2010, p. 37). A citação desmonta a concepção equivocada de que a História Oral se resume a uma “conversa” entre pesquisador e entrevistado. Na realidade, trata-se de um método que exige rigor epistemológico e ético, pois cada etapa — seleção dos participantes, elaboração do roteiro, condução da entrevista, transcrição e autorização formal — envolve decisões científicas e responsabilidades éticas significativas.

A transcrição, frequentemente subestimada, é parte imprescindível do método. Ela deve registrar não apenas o conteúdo verbal, mas as marcas da oralidade — pausas, hesitações, entonações — elementos que compõem a textura narrativa e contribuem para sua interpretação. Ao mesmo tempo, a carta de cessão é requisito ético central. Como afirma Meihy, citado por Santos, sua função é assegurar que o participante comprehende o uso acadêmico da entrevista e autoriza explicitamente sua circulação: “O uso da carta de cessão é fundamental [...] cedo os direitos autorais de minha entrevista [...] desde a presente data” (MEIHY, 1996, p. 80, apud SANTOS, 2010). Em pesquisas no Ensino de História, que frequentemente tratam de

memórias sensíveis — ditadura, racismo estrutural, exclusão escolar, desigualdades sociais — a proteção ética dos entrevistados é indispensável.

Moura complementa que a entrevista oral é uma fonte “intencionalmente produzida”, exigindo preparo do pesquisador, espaço silencioso, equipamentos adequados e análise reiterada do material (ALBERTI, 2011, p. 169, apud MOURA, 2022). Isso implica cuidado na criação de ambientes empáticos, na mediação dialógica, no respeito ao tempo e ao limite do entrevistado, no retorno dos resultados e na devolutiva pedagógica.

A História Oral possui enorme potencial para o Ensino de História, pois permite compreender dimensões da experiência que raramente aparecem em fontes oficiais. Professores revelam suas concepções de ensino, suas leituras sobre as mudanças curriculares, suas tensões frente ao PNLD e à BNCC, suas estratégias de resistência e criação pedagógica. Estudantes expressam suas formas de apropriação da narrativa histórica, suas identidades e seus vínculos com a comunidade. Moradores de bairros, líderes comunitários, trabalhadores e movimentos sociais contribuem com memórias que enriquecem o trabalho pedagógico sobre territorialidades, patrimônio, festas populares, trajetórias de migração e lutas sociais. Matos e Senna sintetizam essa amplitude ao afirmar que “os historiadores devem levar em conta que a história oral utiliza como fonte a memória de um testemunho para a compreensão de uma sociedade” (MATOS; SENNA, 2011, p. 101).

Sendo assim, concluir este capítulo dedicado à História Oral significa reafirmar a potência desse método como ferramenta interpretativa e pedagógica fundamental para o Ensino de História. A História Oral ultrapassa a ideia de coleta de relatos. Trata-se de um processo ético, dialógico e rigoroso de produção de conhecimento, no qual entrevistador e entrevistado constroem conjuntamente interpretações sobre o passado vivido. Assim, contribui não apenas para ampliar o repertório de fontes disponíveis, mas para transformar profundamente a maneira como compreendemos a historicidade da experiência humana. No contexto escolar, a História Oral potencializa práticas que valorizam as vozes dos sujeitos, democratizam o conhecimento histórico e fortalecem a formação de consciências históricas críticas e socialmente situadas.

Ficou evidente que o depoimento oral não é mero testemunho neutro, mas uma narrativa construída, atravessada por memórias, silêncios, emoções, identidades e interpretações. Por isso, trabalhar com História Oral implica assumir que cada depoente elabora sentidos próprios sobre sua trajetória e sobre os acontecimentos, revelando tanto suas vivências quanto suas formas de significar o mundo. No Ensino de História, essa dimensão é fundamental, pois aproxima o pesquisador das estratégias pelas quais professores, estudantes e comunidades interpretam o passado e articulam suas experiências ao conhecimento histórico escolar.

Destacamos também que a História Oral exige cuidados metodológicos rigorosos: planejamento detalhado, definição clara do problema de pesquisa, seleção criteriosa dos participantes, elaboração de

roteiros flexíveis, condução cuidadosa das entrevistas, transcrição fiel e interpretações sensíveis ao contexto social e ao lugar de fala do narrador. A isso se somam protocolos éticos indispensáveis, como consentimento informado, respeito à integridade do depoente e uso responsável de seu relato. Esses procedimentos garantem a legitimidade científica e a responsabilidade social do trabalho.

No Ensino de História, a História Oral revela-se especialmente produtiva para analisar práticas docentes, trajetórias profissionais, memórias escolares, experiências de estudantes, vínculos comunitários, impactos de políticas educacionais e processos de formação histórica. As narrativas orais permitem iluminar dinâmicas que dificilmente aparecem em documentos escritos, trazendo à tona percepções, sentidos e rationalidades que estruturam o cotidiano pedagógico. Por isso, a História Oral é um instrumento que contribui não só para compreender o ensino, mas para problematizar as relações entre memória, identidade, currículo e formação histórica.

Ressaltamos ainda que a História Oral, ao valorizar vozes e experiências frequentemente marginalizadas, constitui um método comprometido com democratização do conhecimento histórico. No contexto escolar, ela possibilita que sujeitos diversos — mulheres, pessoas negras, povos indígenas, quilombolas, trabalhadores, migrantes, estudantes, famílias — se tornem protagonistas da narrativa histórica, participando ativamente da construção de uma memória plural e crítica.

Por fim, enfatizamos que a História Oral se articula de modo produtivo com outras metodologias debatidas na obra — como estudo de caso, análise do discurso, hermenêutica de profundidade, análise de conteúdo e grupos focais — permitindo investigações mais amplas, interpretativas e contextualizadas. Sua capacidade de revelar experiências, afetos e sentidos torna o método indispensável para pesquisas comprometidas com a formação da consciência histórica e com a valorização da experiência humana como fonte legítima de conhecimento.

Assim, concluímos que a História Oral é uma metodologia central para quem investiga o Ensino de História. Ela amplia o horizonte interpretativo, ressignifica o papel das narrativas e contribui para consolidar um campo de pesquisa sensível, crítico e profundamente vinculado à realidade social e à memória de seus sujeitos.

## CAPÍTULO 6 – METODOLOGIA DE QUESTIONÁRIOS APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA

Os questionários compõem uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas de campo no Ensino de História, especialmente quando o objetivo é alcançar um número maior de participantes, comparar percepções, identificar tendências de pensamento histórico ou mapear representações e concepções sobre o passado. Os textos metodológicos que você anexou enfatizam que toda fonte empírica é intencionalmente produzida e que, portanto, requer planejamento. Moura lembra que: “As entrevistas que têm como base a História Oral são uma fonte intencionalmente produzida, que exige preparo do pesquisador” (ALBERTI, 2011, p. 169, apud MOURA, 2022). Esse princípio aplica-se também aos questionários: nenhum dado é neutro; todo instrumento é uma construção teórico-metodológica. É fundamental lembrar a advertência metodológica do mesmo texto: “As fontes não são inocentes, elas buscam convencer o seu leitor da sua verdade” (MOURA, 2022, p. 16). Assim, ao elaborar questionários, o pesquisador em Ensino de História deve compreender que perguntas mal formuladas podem gerar respostas induzidas, distorcidas ou imprecisas sobre as concepções históricas dos sujeitos. O questionário, portanto, exige consciência teórica, formulação rigorosa e criteriosa seleção de perguntas.

Todo questionário nasce de um problema de pesquisa, como lembram os textos metodológicos: a coleta de dados é sempre posterior à definição clara do objeto e das perguntas investigativas. Santos enfatiza: “Estabelecido o que será pesquisado por meio de um projeto de pesquisa, você definirá o grupo de pessoas a serem entrevistadas e as perguntas” (SANTOS, 2010, p. 37). Esse trecho, embora trate do trabalho com História Oral, também resume perfeitamente o princípio que rege a elaboração de questionários: as perguntas devem emergir do problema científico e de seus objetivos específicos.

No campo do Ensino de História, os questionários têm sido amplamente utilizados como instrumentos de investigação, especialmente quando o objetivo é mapear concepções, percepções e práticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem histórica. Eles constituem uma ferramenta valiosa para captar representações sociais e modos de pensar dos sujeitos escolares, permitindo ao pesquisador identificar tendências, padrões interpretativos e possíveis tensões entre o currículo prescrito, o currículo praticado e o currículo percebido pelos estudantes e professores. Em geral, tais questionários buscam investigar concepções de tempo histórico, percepções sobre metodologias de ensino, representações sociais de temas sensíveis — como ditadura civil-militar, escravidão, racismo e gênero —, compreensões que os estudantes constroem sobre narrativas históricas, práticas docentes e formas de uso de materiais didáticos, além dos efeitos de intervenções pedagógicas ou projetos específicos no âmbito do ensino.

Para que a análise dos dados produzidos por questionários contribua efetivamente para a investigação, o pesquisador precisa transformar as dimensões estudadas em estruturas analíticas claras. Isso exige definir variáveis de análise, como a compreensão de causalidade histórica, que permite identificar se

os respondentes reconhecem relações entre fatores econômicos, políticos, sociais e culturais que compõem os processos históricos. Em seguida, é necessário estabelecer indicadores mensuráveis ou interpretáveis — por exemplo, a menção a causas econômicas, políticas ou culturais nas respostas dos estudantes — que permitam verificar empiricamente a presença ou ausência de determinadas concepções.

Finalmente, essas variáveis e indicadores devem ser articulados a categorias teóricas que sustentam a interpretação dos dados. No caso do Ensino de História, uma das categorias mais recorrentes é a consciência histórica, tal como formulada por Jörn Rüsen, especialmente no que diz respeito aos tipos narrativos (tradicional, exemplar, crítico e genético) e às operações cognitivas envolvidas na atribuição de sentido ao passado. A partir dessa estrutura analítica, o pesquisador consegue interpretar de maneira consistente as respostas, revelando como estudantes e professores narram, explicam e avaliam eventos e processos históricos, bem como como se posicionam diante de temas controversos ou politicamente sensíveis.

Assim, o uso de questionários em pesquisas de Ensino de História não se limita à coleta de informações; ele exige um trabalho interpretativo rigoroso que transforma dados em evidências e evidências em explicações fundamentadas teoricamente. Desse modo, o instrumento contribui para compreender como sujeitos escolares constroem interpretações sobre o passado, como essas interpretações se articulam com identidades e valores contemporâneos e como podem ser mobilizadas para qualificar práticas pedagógicas e promover o desenvolvimento da consciência histórica.

## 6.1 TIPOS DE QUESTÕES: ABERTAS, FECHADAS E HÍBRIDAS

Nos manuais de metodologia, raramente se encontra uma discussão explícita sobre os tipos de questões a serem utilizados em questionários. Ainda assim, esses textos enfatizam um princípio fundamental: **toda fonte produzida pelo pesquisador é, ela própria, um dispositivo interpretativo**, e portanto exige precisão, coerência e reflexão epistemológica. Como afirma Moura, “as informações na documentação oferecem um tipo de interpretação, uma forma de olhar e relatar os fatos analisados” (MOURA, 2022, p. 16). Essa observação indica que a elaboração de um questionário não é um procedimento neutro, mas envolve decisões metodológicas que moldam a natureza das respostas e os sentidos que podem ser produzidos a partir delas.

A construção das perguntas, nesse sentido, deve estar alinhada ao problema de pesquisa, às categorias teóricas e aos objetivos analíticos. Questões fechadas — com alternativas previamente definidas — são úteis quando se deseja tabular dados, comparar tendências ou alcançar grupos numerosos. Seu caráter estruturado permite identificar padrões quantitativos, embora limite a expressão interpretativa dos sujeitos. Questões abertas, por sua vez, favorecem a elaboração narrativa e a liberdade discursiva, sendo especialmente importantes no Ensino de História para captar como estudantes e professores articulam

causalidade, temporalidade, agência, empatia histórica e significados atribuídos ao passado. Já as questões semiabertas combinam a sistematicidade das opções com a riqueza interpretativa das justificativas, possibilitando análises mais finas em contextos híbridos.

A escolha entre esses tipos de perguntas não é meramente técnica, mas epistemológica. Para pesquisas que buscam compreender como sujeitos pensam historicamente, perguntas abertas tornam-se indispensáveis, pois permitem visibilizar raciocínios, modos de narrar, interpretações sobre eventos traumáticos, posicionamentos éticos e formas de inserir-se temporalmente no mundo. Em tais casos, o questionário aproxima-se de uma lógica qualitativa, funcionando como espaço de expressão interpretativa.

Questões éticas são igualmente centrais. Embora autores como Santos abordem esses princípios no âmbito da História Oral, suas reflexões aplicam-se integralmente aos questionários, uma vez que ambos produzem fontes envolvendo sujeitos reais. Santos afirma: “É necessário obter autorização de uso das informações e garantir sigilo quando solicitado” (SANTOS, 2010, p. 37). Isso significa que questionários aplicados a estudantes exigem autorização institucional e, em muitos casos, o consentimento dos responsáveis; que o anonimato deve ser assegurado, especialmente quando as respostas envolvem avaliações de práticas docentes, de gestão escolar ou de materiais didáticos; e que perguntas que exponham situações sensíveis devem ser evitadas ou protegidas por protocolos claros. Informar os objetivos da pesquisa é parte desse compromisso ético, pois garante transparência e respeito aos participantes.

Além disso, como lembra Alberti — citada por Moura —, “são necessários equipamentos adequados, diálogo com o entrevistado e a consciência de que serão necessários vários instantes de coleta de informações” (ALBERTI, 2011, p. 169, apud MOURA, 2016). Embora se refira à História Oral, esse princípio aplica-se aos questionários no sentido de exigir planejamento logístico: tempo adequado para aplicação, condições de silêncio e foco, acessibilidade dos participantes, clareza nas instruções e, sempre que possível, devolutiva dos resultados à comunidade escolar. Esses cuidados reforçam que a aplicação de questionários não é apenas um momento instrumental, mas parte de um processo formativo e dialógico entre pesquisador e campo.

Dessa forma, a elaboração e o uso de questionários no Ensino de História demandam sensibilidade teórica, cuidado ético, rigor metodológico e atenção às particularidades interpretativas dos sujeitos. Quando planejado e analisado de maneira adequada, esse instrumento oferece acesso privilegiado às formas como estudantes e professores constroem sentidos sobre o passado, elaboram explicações históricas e se posicionam diante das narrativas escolares e públicas de sua época.

## 6.2 TABULAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A discussão desenvolvida até aqui evidencia a centralidade da análise rigorosa das fontes na pesquisa em Ensino de História. Esse princípio metodológico é enfatizado por Moura ao afirmar que “as

fontes não apresentam a verdade sobre o evento; oferecem interpretações que precisam ser problematizadas" (MOURA, 2016, p. 16). Tal afirmação desloca a compreensão de questionários — frequentemente vistos como instrumentos neutros ou puramente técnicos — para um lugar epistemológico mais complexo: o de fontes que produzem interpretações, posicionamentos e narrativas que exigem leitura crítica. Assim, a análise de questionários não pode restringir-se a uma tabulação mecânica, mas deve ser entendida como um processo interpretativo que articula dados, contextos e referenciais teóricos.

O tratamento das respostas deve, portanto, contemplar múltiplas etapas. Em um primeiro movimento, tabulam-se os dados fechados, organizando percentuais, frequências e recorrências que ajudam a visualizar tendências gerais. Em seguida, procede-se à codificação das respostas abertas, por meio da criação de categorias temáticas que emergem do corpus ou dialogam com a literatura teórica. Esse processo de codificação não é automático; ele exige a construção de sentidos, pois agrupar respostas implica reconhecer padrões discursivos, identificar tensões e explicitar escolhas analíticas. O passo seguinte consiste em relacionar as respostas obtidas ao referencial teórico mobilizado — como consciência histórica, cultura histórica ou Didática da História — de modo a compreender como os sujeitos articulam conceitos, temporalidades e narrativas.

A interpretação das justificativas escritas pelos participantes é igualmente indispensável. As respostas não podem ser dissociadas das práticas docentes, da formação recebida, do currículo vigente ou das condições concretas da escola. Por isso, a triangulação aparece como princípio metodológico fundamental: comparar questionários com entrevistas, documentos escolares, observações de aula ou produções discentes permite construir uma leitura mais sólida e abrangente do fenômeno estudado. Moura reforça a importância desse processo ao afirmar que "as informações devem ser analisadas repetidas vezes" (MOURA, 2016, p. 69), destacando o caráter iterativo da análise qualitativa.

No Ensino de História, os questionários têm potencial para revelar elementos centrais da aprendizagem histórica. Eles permitem investigar, por exemplo, a compreensão do tempo histórico por parte dos estudantes, sua capacidade de construir narrativas coerentes, os significados atribuídos a acontecimentos traumáticos — como ditadura, escravidão ou violências coloniais — e os modos como identificam sujeitos históricos relevantes. Também possibilitam analisar percepções de continuidade e mudança, formas de empatia histórica e usos do passado mobilizados tanto por professores quanto por estudantes.

A partir da reflexão oferecida pelos manuais metodológicos de Moura e Santos, torna-se evidente que os questionários, quando bem construídos e interpretados, ultrapassam sua função instrumental e assumem um papel formativo no Ensino de História. Santos sustenta que a pesquisa empírica exige rigor, sistematicidade e reflexão crítica, aspectos presentes igualmente na elaboração, aplicação e análise de questionários. Moura, por sua vez, afirma que "o espaço escolar deve ser compreendido como lugar de

pesquisas, reflexões teóricas e metodológicas sobre a História” (MOURA, 2016, p. 77), enfatizando que a própria escola é um laboratório de investigação histórica, pedagógica e social.

Desse modo, o questionário cumpre uma dupla função. É, ao mesmo tempo, um instrumento de pesquisa e uma ferramenta didática. Ao responderem questionários, professores e estudantes são convidados a refletir sobre suas concepções de História, sobre os modos como constroem sentido para o passado e sobre as práticas pedagógicas que vivenciam. Nesse processo, produzem dados que enriquecem a pesquisa, mas também ampliam sua própria consciência histórica, evidenciando que a metodologia, no campo do Ensino de História, é sempre indissociável da formação.

Portanto, concluir a reflexão sobre a metodologia de questionários implica reconhecermos que este instrumento, embora amplamente utilizado em pesquisas educacionais, exige rigor técnico, clareza teórica e sensibilidade interpretativa quando aplicado ao campo do Ensino de História. Ao longo do capítulo, evidenciamos que o questionário não é uma ferramenta neutra ou meramente operacional: ele expressa escolhas epistemológicas, traduz concepções de pesquisa e modela o tipo de conhecimento que se pode produzir sobre práticas docentes, concepções de estudantes, usos do currículo, materiais didáticos e processos de aprendizagem histórica.

Mostramos que a elaboração de um questionário demanda uma série de decisões fundamentais – desde a formulação dos objetivos, a construção das perguntas, a definição do tipo de item (aberto, fechado, misto), até a seleção do público respondente. Cada uma dessas escolhas determina que tipo de informação será possível obter, e, portanto, condiciona a profundidade e a qualidade das interpretações. Assim, reforçamos que um bom questionário é aquele que mantém coerência entre problema, objetivo e forma das perguntas, evitando ambiguidades, induções e categorias mal definidas.

Discutimos ainda que questionários precisam ser pensados tanto para investigações amplas – que exigem organização estatística e análises quantitativas – quanto para pesquisas qualitativas, nas quais as respostas abertas revelam compreensão histórica, representações do passado, percepções críticas e sentidos atribuídos às narrativas escolares. No Ensino de História, essa dimensão qualitativa é particularmente relevante, pois permite analisar como estudantes interpretam conteúdos, que imagens constroem sobre sujeitos históricos, que valores e afetos mobilizam ao lembrar e narrar o passado, e como professores compreendem seu próprio papel na mediação didática.

Ressaltamos também que a aplicação de questionários no contexto escolar envolve cuidados éticos específicos: apresentação clara dos objetivos, autorização institucional, consentimento dos participantes e garantia de anonimato, especialmente quando se trata de estudantes. Assim, os questionários não devem ser instrumentos de vigilância, controle ou julgamento, mas meios legítimos de compreensão das práticas e percepções presentes no ambiente educativo.

Por fim, destacamos que o questionário, enquanto método, alcança seu potencial máximo quando articulado a outras técnicas investigativas – como entrevistas, observações, análise documental, estudo de caso ou grupos focais. Isolado, ele oferece um recorte limitado da realidade; integrado a outros procedimentos, contribui para a construção de análises mais densas, críticas e interpretativas sobre o ensino, a aprendizagem e a cultura histórica que circula na escola.

Assim, este capítulo reafirma que os questionários são ferramentas valiosas e versáteis para a pesquisa em Ensino de História, desde que utilizados com responsabilidade teórica, rigor metodológico e sensibilidade para captar a complexidade dos fenômenos educativos. A partir deles, torna-se possível compreender tendências, mapear percepções, identificar tensões e ampliar o diálogo entre pesquisador e sujeitos escolares, contribuindo para consolidar práticas investigativas mais conscientes, críticas e historicamente orientadas.

## CAPÍTULO 7 – ESTUDO DE CASO APLICADO À PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

O estudo de caso constitui uma abordagem metodológica amplamente utilizada nas Ciências Humanas, sobretudo quando o objetivo é compreender de forma aprofundada e contextualizada um fenômeno singular, situado em um ambiente específico. Trata-se de um método que privilegia a análise detalhada de situações reais, permitindo captar nuances, contradições, sentidos e práticas que dificilmente seriam acessadas por técnicas mais generalizantes. Pereira, Shitsuka, Parreira e Shitsuka (2018) definem o estudo de caso como “uma descrição e análise, a mais detalhada possível, de algum caso que apresente alguma particularidade que o torna especial” (PEREIRA; SHITSUKA; PARREIRA; SHITSUKA, 2018, p. 65).

A particularidade constitui, portanto, elemento central do método: um caso só se justifica quando apresenta características singulares que demandam investigação específica — uma prática docente inovadora, uma escola com identidade pedagógica própria, um currículo diferenciado, um projeto de educação patrimonial ou um processo de formação histórica que se destaca em determinado contexto. Como reforçam os autores, “este tipo de estudo pode trazer uma riqueza de dados e informações de modo a contribuir com o saber na área de conhecimentos na qual for utilizada” (PEREIRA et al., 2018, p. 66).

No campo do Ensino de História, o estudo de caso revela-se particularmente profícuo por permitir examinar práticas docentes e experiências pedagógicas, compreender apropriações de narrativas históricas por estudantes, acompanhar a implementação de políticas curriculares — como a BNCC —, analisar projetos de educação patrimonial, ou investigar o funcionamento de laboratórios e clubes de História. Também é adequado para explorar fenômenos como memória escolar, história local e práticas interdisciplinares envolvendo Geografia, Artes, Sociologia e outras áreas do conhecimento.

Santos, no manual *Metodologia da Pesquisa Histórica – Aula 1*, reforça essa potencialidade ao afirmar que “o estudo de caso permite aprofundar a compreensão sobre um dado processo sócio-histórico” (SANTOS, 2010, p. 30). Assim, a escola deixa de ser apenas um local de coleta de dados e passa a ser compreendida como um espaço de produção histórica, onde práticas, narrativas, conflitos e memórias constituem objetos legítimos de investigação.

### 7.1 UNIDADE DE ANÁLISE E CONTEXTO

A definição da unidade de análise constitui o primeiro passo decisivo na construção do estudo de caso. Como esclarecem Pereira et al., “para realizar um estudo de caso, torna-se importante inicialmente verificar se existe o caso, isto é, se há algum fenômeno relevante, que apresente interesse para algum grupo ou para a sociedade” (PEREIRA et al., 2018, p. 73). Além disso, o caso deve apresentar singularidade, pois,

como afirmam os autores, “um caso, para ser chamado de ‘caso’, tem que ter alguma particularidade que o diferencie, tem que ser especial” (PEREIRA et al., 2018, p. 71).

No Ensino de História, essa unidade pode corresponder a:

- uma turma que participa de um projeto de educação patrimonial;
- uma escola que implementa metodologias ativas para o ensino de História;
- um professor que desenvolve práticas inovadoras com fontes locais;
- um currículo municipal voltado à História indígena ou afro-brasileira;
- um projeto interdisciplinar baseado em memória comunitária.

Além da escolha do caso, a análise do contexto é indispensável, pois fenômenos educacionais não podem ser compreendidos de forma descolada das condições sociais, históricas e institucionais que os moldam. Santos destaca que “o estudo de caso serve para [...] realizar comparações, contextualizações e informações diversas” (SANTOS, 2010, p. 31). No Ensino de História, essa contextualização implica considerar políticas curriculares como a BNCC, as características socioculturais da comunidade escolar, as condições materiais e simbólicas da instituição, as trajetórias docentes e as demandas territoriais específicas — indígenas, quilombolas, ribeirinhas, urbanas ou rurais.

## 7.2 OBSERVAÇÃO, REGISTRO E TRIANGULAÇÃO

A observação constitui uma das etapas fundamentais da coleta de dados no estudo de caso, funcionando como porta de entrada para a compreensão aprofundada do fenômeno investigado. É nesse primeiro contato sistemático com o campo que o pesquisador se confronta com a complexidade das práticas sociais, pedagógicas e discursivas que compõem o ambiente escolar. Pereira et al. destacam essa centralidade ao afirmar que “nos levantamentos de dados, o início ocorre por meio de observação dos fenômenos” (PEREIRA et al., 2018, p. 74), evidenciando que observar não é apenas registrar, mas interpretar, contextualizar e reconhecer padrões que emergem no cotidiano investigado.

A observação pode assumir diferentes modalidades conforme os objetivos da pesquisa. A observação aberta, estruturada principalmente por diário de campo, permite captar nuances, gestos, entonações, silêncios e interações que dificilmente seriam percebidos em instrumentos fechados. Já a observação sistemática, guiada por categorias previamente definidas, possibilita acompanhar elementos específicos do processo educativo, como formas de mediação docente, comportamentos discursivos de estudantes ou modos de apropriação de materiais didáticos. A observação participante, por sua vez, implica a inserção direta do pesquisador no ambiente escolar, permitindo-lhe acompanhar rotinas, práticas e relações que estruturam a vida pedagógica da instituição.

Santos reforça o papel estruturante da observação ao afirmar que “as análises são feitas a partir da observação no caderno de campo, das gravações, entrevistas, etc.” (SANTOS, 2010, p. 30). O registro

minucioso não é, portanto, um procedimento técnico secundário, mas parte constitutiva do rigor metodológico do estudo de caso. O caderno de campo, nesse sentido, torna-se instrumento de memória e reflexão, contribuindo para a construção de interpretações fundamentadas no diálogo entre teoria e empiria.

Entretanto, nenhum dado isolado — seja uma observação, um documento ou uma entrevista — é suficiente para produzir conclusões sólidas. A interpretação rigorosa exige a triangulação metodológica, isto é, o cruzamento sistemático de diferentes fontes e técnicas de análise. Pereira et al. enfatizam essa necessidade ao afirmar que “a metodologia do estudo de caso [...] pode fazer uso de questionários, entrevistas e também técnicas de análise [...] como análise do discurso e/ou análise de conteúdo” (PEREIRA et al., 2018, p. 74). A triangulação não apenas amplia o escopo interpretativo, mas também aumenta a validade e a confiabilidade das conclusões, ao permitir que o pesquisador verifique convergências, tensões e contradições nos dados.

No Ensino de História, essa triangulação assume especial relevância, pois os fenômenos investigados — práticas docentes, aprendizagens históricas, usos do passado, disputas narrativas e políticas curriculares — são multidimensionais, atravessados por fatores sociais, culturais, identitários e cognitivos. Assim, a triangulação articula observação de aulas, entrevistas com professores, estudantes e gestores, questionários diagnósticos, análise de documentos escolares como PPPs e planejamentos, estudo de objetos didáticos — livros, slides, fichamentos, cadernos —, registros audiovisuais de práticas pedagógicas e materiais produzidos pelos próprios estudantes, como mapas conceituais, narrativas, cartazes, relatórios e projetos.

Essa combinação de dados possibilita reconstruir os processos de aprendizagem histórica em toda sua complexidade, compreender representações que orientam a ação dos sujeitos, identificar conflitos interpretativos, analisar como diferentes grupos mobilizam narrativas sobre o passado e, sobretudo, compreender como se formam e se transformam elementos da consciência histórica no ambiente escolar. A triangulação, portanto, não é apenas um procedimento técnico, mas uma postura epistemológica que reconhece a pluralidade dos fenômenos educativos e a necessidade de abordá-los de forma interconectada, contextualizada e crítica.

### 7.3 ESTUDOS DE CASO EM ESCOLAS, TURMAS, PROJETOS E CURRÍCULOS

O estudo de caso configura-se como um dos métodos mais profícuos para pesquisas que se desenvolvem em contextos escolares, sobretudo no campo do Ensino de História, por permitir a análise densa e situada de fenômenos educativos em sua complexidade real. Pereira et al. (2018) enfatizam essa amplitude ao afirmar que “os estudos de caso podem ser de um processo educacional, um professor, um aluno, uma classe, uma turma, uma escola ou uma região com algum fenômeno em foco” (PEREIRA et al.,

2018, p. 71). Essa definição evidencia que o método não se restringe a um tipo específico de objeto, mas pode ser mobilizado para investigar desde práticas individuais até dinâmicas coletivas e institucionais.

No Ensino de História, essa versatilidade metodológica possibilita examinar práticas reais de sala de aula, compreender concepções historiográficas dos professores, analisar atividades de sequências didáticas, avaliar a recepção de livros didáticos e da BNCC, examinar laboratórios de ensino e projetos de extensão, além de explorar produções de memória escolar e narrativas sobre a história local. Também permite estudar processos interdisciplinares envolvendo Geografia, Artes, Sociologia e outras áreas do conhecimento, revelando como diferentes linguagens e saberes dialogam na construção da experiência histórica dos estudantes.

O valor pedagógico e epistemológico do estudo de caso é sintetizado por Moura, citado por Barros, ao afirmar que “o espaço escolar deve ser compreendido como lugar de pesquisas, reflexões teóricas e metodológicas sobre a História” (BARROS, 2014, p. 22). Essa perspectiva desloca a visão tradicional da escola como mero campo de coleta de dados, afirmindo-a como um espaço ativo de produção de conhecimento histórico e educativo. Nesse ambiente, práticas, discursos, memórias e interações constituem fenômenos investigáveis, permitindo ao pesquisador compreender como a História é ensinada, vivida, apropriada e ressignificada no cotidiano escolar.

Assim, o estudo de caso, ao centrar-se na singularidade e na profundidade, revela-se um método essencial para compreender a historicidade das práticas pedagógicas e a maneira como sujeitos – professores, estudantes, gestores e comunidades – elaboram sentidos para o passado. Ao iluminar o entrelaçamento entre prática, narrativa e experiência, ele contribui decisivamente para fortalecer a pesquisa em Ensino de História como campo teórico e metodológico próprio.

#### 7.4 INTEGRAÇÃO ENTRE ESTUDO DE CASO E MÉTODOS QUALITATIVOS

O estudo de caso constitui, por excelência, um método de natureza integradora, capaz de articular múltiplas técnicas e perspectivas analíticas para compreender fenômenos complexos em sua totalidade. Pereira et al. destacam que “os estudos de caso procuram descrever e analisar de modo mais aprofundado e exaustivo o possível” (PEREIRA et al., 2018, p. 65), ressaltando que sua principal característica é a profundidade analítica aliada à contextualização rigorosa. Essa concepção reforça que o estudo de caso ultrapassa uma abordagem meramente descritiva: trata-se de um método interpretativo que busca compreender o significado dos fenômenos em sua historicidade e em suas condições concretas de manifestação.

Um dos elementos mais potentes do estudo de caso é sua flexibilidade metodológica. Os mesmos autores afirmam que “a metodologia do estudo de caso [...] pode fazer uso de técnicas de análise estatística, análise do discurso e análise do conteúdo” (PEREIRA et al., 2018, p. 74), indicando que o método não se

restringe a uma única abordagem, mas se abre à integração de diferentes referenciais teóricos e operacionais. Santos reforça essa necessidade de rigor ao declarar: “É necessário ter grande cuidado e rigor no planejamento, execução e coleta de dados [...] quando se faz um estudo de caso” (SANTOS, 2010, p. 32). Esse rigor implica planejamento sistemático, clareza epistemológica, delimitação precisa do caso e triangulação metodológica que assegure densidade interpretativa.

No campo do Ensino de História, essa característica integradora é particularmente relevante, uma vez que os fenômenos investigados — práticas docentes, narrativas de estudantes, apropriações do passado, políticas curriculares, memórias escolares — são, por natureza, complexos, situados e atravessados por múltiplas temporalidades. Nenhuma técnica isolada seria capaz de captar essa complexidade. Por isso, o estudo de caso constitui um terreno fértil para a articulação de diferentes métodos, tais como análise de conteúdo (Bardin), análise do discurso (Orlandi), hermenêutica de profundidade, história oral, questionários, observação participante, análise documental e análise de materiais didáticos. Cada uma dessas abordagens ilumina aspectos distintos do fenômeno, e somente sua integração permite reconstruir de forma abrangente os processos educativos que envolvem a construção do conhecimento histórico.

Essa capacidade integradora torna o estudo de caso uma das metodologias mais potentes para pesquisas em Ensino de História, pois oferece condições para investigar o entrelaçamento entre sujeitos, práticas, discursos, políticas e materiais que compõem o cotidiano escolar. Ele permite analisar como professores ensinam, como estudantes interpretam, como a escola organiza o currículo, como comunidades produzem memória e como políticas públicas interferem nas narrativas mobilizadas em sala de aula.

## 7.5 AS DIFERENÇAS ENTRE ESTUDO DE CASO, DO CASO E NO CASO

A distinção entre **estudo de caso**, **estudo do caso** e **estudo no caso** é fundamental para o rigor metodológico das pesquisas em Ensino de História, especialmente porque boa parte das investigações empíricas ocorre em ambientes escolares e envolve situações que podem ser facilmente confundidas com “casos”, sem necessariamente serem tratados como tal. Essas três modalidades, embora semanticamente próximas, se diferenciam quanto ao papel epistemológico atribuído ao caso, à função que ele desempenha no desenho da pesquisa e ao tipo de generalização produzido.

O **estudo de caso** constitui a modalidade mais conhecida, na qual o caso é definido como a **unidade de análise e o objeto central da investigação**. Aqui, busca-se compreender profundamente um fenômeno singular, situado em seu contexto real, analisando suas características internas, suas tensões, seus sentidos e sua historicidade. Aplicado ao Ensino de História, permite examinar, por exemplo, como uma escola implementa o ensino de História indígena, como uma rede municipal organiza seu currículo ou como uma turma constrói narrativas históricas ao longo de uma sequência didática. Trata-se de uma metodologia descriptivo-interpretativa, orientada pela compreensão densa do caso.

Já o **estudo do caso** desloca o foco analítico. Nesse tipo de investigação, o caso não é o objeto final, mas **um meio para compreender um fenômeno mais amplo**. O caso funciona como evidência ou demonstração, permitindo inferências sobre processos gerais — como políticas curriculares, disputas por memória, práticas pedagógicas ou tendências de formação docente. Assim, o estudo de uma escola pode servir para analisar conflitos na implementação da BNCC em um município, e o estudo de um projeto de memória pode iluminar dinâmicas maiores de Educação Patrimonial.

Por sua vez, o **estudo no caso** refere-se à situação em que o caso serve apenas como **campo de coleta de dados**, mas não é analisado enquanto caso. Nesse formato, o pesquisador estuda conceitos, categorias ou processos — como narrativas discentes, compreensão do tempo histórico ou repertórios de memória — sem que a escola, a turma ou o professor sejam objeto analítico direto. O caso é o lugar da pesquisa, mas não o foco interpretativo.

Essas distinções são particularmente relevantes no Ensino de História, pois muitos trabalhos coletam dados em escolas sem explicitar se o caso é o objeto, o exemplo ou o contexto, o que fragiliza a coerência metodológica. Definir o papel epistemológico do caso permite organizar a pesquisa, construir instrumentos adequados e interpretar os dados com rigor. A tabela a seguir sintetiza as diferenças entre as três modalidades:

Quadro-síntese comparativo			
Metodologia	O que é o caso?	O que se analisa?	Finalidade
<b>Estudo de caso</b>	Unidade de análise e objeto central	O próprio caso em profundidade	Compreender fenômeno singular
<b>Estudo do caso</b>	Exemplo ou evidência de um fenômeno mais amplo	O fenômeno geral, usando o caso como ilustração	Explicar processos gerais a partir de um caso particular
<b>Estudo no caso</b>	Campo de coleta, não objeto	Categorias teóricas, discursos e processos analisados no caso	Coletar dados sem analisar o caso como unidade de análise

Fonte: tabela desenvolvida pela autora

A distinção entre **estudo de caso**, **estudo do caso** e **estudo no caso**, tal como sistematizada na discussão acima e sintetizada na tabela, evidencia que o papel assumido pelo caso em uma pesquisa não é meramente terminológico, mas profundamente epistemológico. Cada abordagem pressupõe uma relação diferente entre fenômeno, contexto e interpretação, o que impacta diretamente a formulação do problema, a definição dos instrumentos, o tipo de dado coletado e as possibilidades de generalização ou inferência teórica.

Sendo assim, dedicamos este capítulo ao estudo de caso com o propósito de reafirmarmos sua contribuição como abordagem metodológica para a pesquisa qualitativa em Ensino de História. Ao longo da discussão, demonstrou-se que o estudo de caso, longe de ser uma técnica simplificada, constitui um método interpretativo robusto, capaz de captar a complexidade dos fenômenos educativos tal como se

manifestam em contextos reais — escolas, salas de aula, comunidades, laboratórios de ensino, projetos pedagógicos e práticas curriculares. Sua força reside justamente na possibilidade de aprofundar a análise de um caso singular, articulando múltiplas fontes, técnicas de coleta e instrumentos de análise, produzindo assim um conhecimento situado, crítico e epistemologicamente consistente sobre os processos de ensino e aprendizagem histórica.

Sendo assim, evidenciamos que definir um caso é, antes de tudo, uma escolha epistemológica. O pesquisador precisa identificar um fenômeno que seja significativo, revelador e suficientemente delimitado para permitir um exame rigoroso. Conforme apontam Pereira et al. (2018), essa escolha requer verificar se o caso é de fato “especial”, isto é, se possui uma particularidade que justifique sua investigação aprofundada. No Ensino de História, isso pode significar estudar uma turma com práticas inovadoras, um professor com trajetória singular, um projeto de memória escolar ou um currículo que produziu efeitos específicos sobre a comunidade educativa.

Também destacamos que o estudo de caso se sustenta na articulação entre contexto, unidade de análise, observação, registro e triangulação. Nenhum desses elementos pode ser dispensado, pois todos contribuem para construir a espessura interpretativa do fenômeno. A observação sistemática, os registros de campo, as entrevistas, os questionários, os documentos escolares e os materiais didáticos convergem para revelar dimensões que isoladamente permaneceriam invisíveis. A triangulação, portanto, não é apenas uma exigência metodológica: é o que garante que a análise seja compreensiva, crítica e não reducionista.

Mostramos ainda que o estudo de caso é particularmente relevante para o Ensino de História porque permite analisar como se produz, se negocia e se vive a História dentro da escola. Ao focar práticas reais, o método possibilita compreender a cultura escolar, as formas de mediação didática, as interpretações dos estudantes, os conflitos entre currículo prescrito e currículo vivido e as narrativas que emergem no cotidiano pedagógico. Assim, o estudo de caso não se limita a documentar práticas, mas contribui para interpretar os sentidos que professores e estudantes atribuem ao passado e ao ensino da disciplina, aproximando-se das discussões sobre consciência histórica.

Reafirmamos também que o estudo de caso exige cuidados éticos e rigor metodológico, como salientam o material de Santos (2010) e os autores que tratam da pesquisa qualitativa. O pesquisador precisa garantir a transparência de seus procedimentos, o consentimento dos participantes e o tratamento adequado das informações coletadas, especialmente quando envolve estudantes e ambientes escolares. Esses cuidados asseguram que o trabalho seja não apenas cientificamente válido, mas socialmente responsável.

Por fim, destacamos que o estudo de caso não deve ser visto como uma abordagem isolada, mas como um eixo integrador de diferentes métodos. Ele dialoga com a história oral, com questionários, com grupos focais, com análise documental, com análise de conteúdo, com semiótica e com análise do discurso.

Sua versatilidade permite articular diferentes camadas de dados e revelar a complexidade da prática docente e das aprendizagens históricas.

Portanto, concluímos que o estudo de caso se apresenta como um dos métodos mais férteis e potentes para o Ensino de História, especialmente por permitir análise profunda, situada e contextualizada dos fenômenos educativos. Ele amplia a compreensão do cotidiano escolar e oferece bases sólidas para a formulação de práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e historicamente orientadas. Com isso, contribui não apenas para o avanço da pesquisa acadêmica, mas para transformar o ensino e consolidar a formação de consciências históricas sensíveis, dialógicas e comprometidas com a realidade social.

## CAPÍTULO 8 – GRUPO FOCAL APLICADO À PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

A técnica de grupos focais, de origem anglo-saxônica, emergiu como ferramenta de investigação na década de 1940 e, desde então, consolidou-se como um dos principais métodos qualitativos voltados à apreensão de percepções, opiniões e significados produzidos na interação social. Trad (2009) registra esse percurso histórico ao afirmar: “De origem anglo-saxônica, a técnica de grupo focal (GF) foi introduzida no final da década de 1940” (TRAD, 2009, p. 778). Seu desenvolvimento inicial esteve associado à Psicologia Social e aos estudos de opinião pública, mas rapidamente foi incorporado a áreas como marketing, propaganda e avaliação de programas, graças à sua capacidade de produzir dados ricos a partir de situações controladas de interação.

O crescimento do uso dos grupos focais está diretamente relacionado às vantagens práticas e epistemológicas que oferecem. Trad destaca que “o custo relativamente baixo associado a seu emprego e possibilidade de obtenção de dados válidos e confiáveis em um tempo abreviado contribuíram para a incorporação maciça da técnica de grupos focais nas pesquisas de marketing” (TRAD, 2009, p. 778). Contudo, sua incorporação à pesquisa qualitativa ampliou significativamente seu alcance, deslocando o foco do consumo e da opinião para a compreensão profunda de experiências, crenças, valores e processos de significação.

Nesse sentido, os grupos focais se fundamentam na ideia de que o conhecimento produzido coletivamente, por meio da interação, pode revelar dinâmicas discursivas que não emergiriam em entrevistas individuais. Como sintetiza Morgan, “grupos focais são uma técnica de pesquisa qualitativa [...] que coleta informações por meio das interações grupais” (MORGAN, 1997 apud TRAD, 2009, p. 780). A interação — e não apenas a fala individual — é o cerne da metodologia, pois permite observar como significados são negociados, reforçados, contestados ou transformados no diálogo entre os participantes.

Aplicado ao Ensino de História, o grupo focal constitui uma ferramenta metodológica especialmente potente, pois possibilita investigar como estudantes, professores e comunidades interpretam conteúdos históricos, produzem narrativas sobre o passado, atribuem sentido às práticas pedagógicas e reagem ao currículo e aos materiais didáticos. Ao promover o diálogo entre sujeitos, o pesquisador pode captar como representações históricas são elaboradas coletivamente, como identidades e memórias são mobilizadas e como determinados eventos históricos se inscrevem nas experiências vividas.

As finalidades dos grupos focais são múltiplas, mas convergem para o objetivo central de captar percepções, crenças e valores em contexto de interação. Trad esclarece que o GF busca “reunir informações detalhadas sobre um tópico específico [...] a partir de um grupo de participantes selecionados” (TRAD, 2009, p. 780), ressaltando que se trata de “uma forma de entrevista com grupos, baseada na comunicação e na interação” (TRAD, 2009, p. 780). No âmbito do Ensino de História, essa característica permite explorar

aspectos que dificilmente seriam acessados por métodos individuais, como os modos pelos quais estudantes constroem coletivamente interpretações sobre períodos controversos — ditadura, escravidão, colonização —, os sentidos atribuídos a personagens e grupos historicamente marginalizados — povos indígenas, mulheres, sujeitos negros, comunidades locais —, e as formas como reagem a intervenções pedagógicas, projetos de memória ou mudanças curriculares.

Além disso, os grupos focais são particularmente úteis em contextos avaliativos. Trad observa que “a utilização dos grupos focais [...] revela-se especialmente útil na pesquisa avaliativa” (TRAD, 2009, p. 779), atributo que os torna uma ferramenta relevante para avaliar programas educacionais, projetos de formação docente ou práticas inovadoras de ensino. No Ensino de História, esse potencial avaliativo contribui para compreender os efeitos de metodologias ativas, sequências didáticas, abordagens decoloniais e propostas de educação histórica.

Dessa forma, o grupo focal se apresenta como uma metodologia versátil, capaz de iluminar dinâmicas de significação que emergem no diálogo e na convivência entre sujeitos. Ao permitir que vozes diversas se encontrem, confrontem e complementem, essa técnica oferece ao pesquisador em Ensino de História um instrumento privilegiado para compreender como sentidos sobre o passado são construídos no presente, como narrativas históricas circulam socialmente e como processos de aprendizagem histórica se desenvolvem em espaços coletivos.

## 8.1 COMPOSIÇÃO, SELEÇÃO E PERFIL DOS PARTICIPANTES

A seleção dos participantes de um grupo focal é uma etapa decisiva para a qualidade dos dados produzidos e deve ser orientada pelo problema de pesquisa e pelos objetivos do estudo. Trata-se, portanto, de um processo intencional e criterioso. Trad é categórica ao afirmar que “os participantes de um grupo focal devem apresentar certas características em comum que estão associadas à temática central em estudo” (TRAD, 2009, p. 783). A homogeneidade referida pela autora não implica uniformidade absoluta, mas sim a partilha de experiências, posições ou vínculos que permitam aos participantes dialogar a partir de um terreno comum. No contexto do Ensino de História, isso pode significar selecionar estudantes de uma mesma turma, professores que atuam no mesmo segmento, membros de uma comunidade envolvida em um projeto de memória ou grupos que compartilham repertórios semelhantes de experiência histórica.

A autora enfatiza ainda que essa seleção cuidadosa contribui para a profundidade e a franqueza das interações: “A franqueza e a profundidade de troca de experiências [...] muitas vezes são especialmente ricas justamente pelo fato de seus participantes não terem nenhum compromisso posterior de se verem” (TRAD, 2009, p. 784). Assim, a qualidade do diálogo depende não apenas da composição do grupo, mas também da criação de um ambiente seguro, acolhedor e metodologicamente orientado. Trad afirma que “trata-se de uma seleção intencional em conformidade com os objetivos da pesquisa” (TRAD, 2009, p.

785), reforçando a necessidade de coerência entre o recorte metodológico e o fenômeno investigado. Quanto ao número de participantes, a literatura registra uma variação entre seis e quinze integrantes. Para Trad, “o tamanho ótimo [...] é aquele que permita a participação efetiva” (TRAD, 2009, p. 782–783), ou seja, grupos pequenos o suficiente para garantir voz a todos e grandes o bastante para produzir diversidade de perspectivas.

Além da seleção, a logística da sessão também merece atenção. A autora recomenda prever duração adequada: “Uma variação entre 90 (tempo mínimo) e 110 minutos (tempo máximo) deve ser considerada” (TRAD, 2009, p. 783). Da mesma forma, elementos de acolhimento e cuidado operam como facilitadores do diálogo: “É recomendável também disponibilizar água, café e um lanche ligeiro para os participantes” (TRAD, 2009, p. 782). No caso do Ensino de História, os grupos focais podem ser realizados em salas de aula, laboratórios de ensino, espaços comunitários ou museológicos, ambientes que favoreçam o diálogo, a memória e a conexão com repertórios culturais.

Um dos elementos mais cruciais da técnica é a mediação. Trad chama atenção para o fato de que, embora número de participantes e duração sejam frequentemente discutidos, “raramente os autores fornecem dados sobre o moderador, aspecto especialmente importante” (TRAD, 2009, p. 786). A autora destaca que “uma condição de partida é que ele tenha substancial conhecimento do tópico em discussão” (TRAD, 2009, p. 786), o que reforça a necessidade de domínio teórico e sensibilidade metodológica. Além disso, o papel do mediador deve ser menos diretivo e mais orientado ao processo: “O moderador deve ser treinado para exercer um papel menos diretivo e mais centrado no processo de discussão” (TRAD, 2009, p. 787).

No Ensino de História, isso significa que o moderador precisa compreender a teoria da consciência histórica, conhecer narrativas sensíveis — como escravidão, genocídio indígena, ditadura civil-militar — e ser capaz de orientar a problematização sem induzir respostas ou limitar a construção discursiva dos participantes. Ele atua, assim, como facilitador da análise coletiva, garantindo que a interação seja produtiva, ética e intelectualmente significativa.

Portanto, a técnica de grupos focais, quando rigorosamente planejada e adequadamente mediada, mostra-se profundamente valiosa para pesquisas em Ensino de História, permitindo captar sentidos, representações e interpretações que emergem somente no espaço compartilhado da interação.

## 8.2 ROTEIRO, DINÂMICA E ANÁLISE DOS DADOS

A elaboração do roteiro para um grupo focal constitui uma etapa essencial do processo metodológico e deve ser orientada por princípios de flexibilidade, abertura e sensibilidade ao campo empírico. Trad (2009) destaca que “o roteiro deve conter poucos itens, permitindo flexibilidade [...] com registro de temas não previstos” (TRAD, 2009, p. 788). Isso significa que o roteiro não funciona como um questionário rígido,

mas como um guia que permite ao moderador acompanhar o fluxo da discussão, acolher emergências discursivas e aprofundar tópicos relevantes que surgem espontaneamente na interação. No contexto do Ensino de História, essa flexibilidade é ainda mais necessária, uma vez que discussões sobre memória, identidades, violências históricas e conflitos sociais frequentemente mobilizam emoções, tensões e repertórios interpretativos inesperados entre os participantes.

Outro cuidado metodológico diz respeito à formulação das perguntas. Trad alerta para o risco de indução quando se utilizam questões estruturadas de forma inadequada, lembrando que “devem ser evitadas questões que se iniciem com ‘por que’ [...] pois podem deixar os participantes numa situação defensiva” (TRAD, 2009, p. 788). Perguntas excessivamente diretas ou justificativas tendem a constranger os interlocutores, limitando a espontaneidade das falas e empobrecendo o potencial analítico da interação grupal. No Ensino de História, isso implica evitar formulações que forcem explicações morais ou julgamentos de valor, privilegiando perguntas abertas que estimulem a reflexão histórica e a construção narrativa coletiva.

Após a realização do grupo focal, a análise constitui etapa igualmente rigorosa e deve obedecer a critérios sistemáticos de interpretação. Como enfatiza Trad, “a análise sistemática e cuidadosa das discussões vai fornecer pistas e insights” (TRAD, 2009, p. 789). Para isso, são recomendadas metodologias consolidadas como a análise de conteúdo e a análise do discurso: “Entre as técnicas mais empregadas destacam-se a análise de conteúdo e a análise do discurso” (TRAD, 2009, p. 789). No Ensino de História, essas abordagens permitem identificar padrões narrativos recorrentes, compreender os usos públicos da História elaborados pelos participantes e analisar tensões e consensos mobilizados em torno de temas sensíveis — como ditadura, racismo, escravidão, gênero, direitos humanos, colonialidade e patrimônio.

Desse modo, a técnica de grupos focais se mostra especialmente relevante para pesquisas qualitativas em Ensino de História, pois permite captar camadas de sentido que se manifestam apenas em situação de interação. O grupo focal não é uma entrevista coletiva no sentido tradicional; trata-se de um espaço de produção discursiva no qual ideias são negociadas, confrontadas, reafirmadas e ressignificadas no curso da conversa. Na dinâmica do grupo, emergem não apenas opiniões isoladas, mas processos de argumentação, hesitações, disputas simbólicas, reconstruções narrativas e formas coletivas de atribuição de sentido ao passado.

Por isso, o grupo focal torna-se um instrumento privilegiado para investigar dimensões da aprendizagem histórica que dificilmente seriam acessadas por métodos individuais, como entrevistas ou questionários. Ele permite compreender como sujeitos constroem consciência histórica em interação, como interpretam materiais didáticos, como percebem eventos e personagens históricos, como articulam memórias familiares e coletivas e como elaboram críticas ou resistências às narrativas escolares. Em síntese,

sua potência metodológica reside na capacidade de revelar o caráter social, plural e dialógico da significação histórica.

Portanto, nessa análise, buscamos demonstrar que a força do grupo focal reside justamente na interação entre os participantes. A troca de experiências, a construção coletiva de interpretações e o confronto de pontos de vista permitem que o pesquisador identifique não apenas opiniões isoladas, mas processos de elaboração narrativa, modos de argumentação, construções de sentido sobre o passado, e formas de recepção das práticas e conteúdos do Ensino de História. Esse caráter dialógico torna o método especialmente potente para investigar temas sensíveis, como memória, identidade, violência, racismo, patrimônio, ditadura militar, gênero e colonialidade, nos quais os sentidos são múltiplos, afetivos e socialmente marcados.

Também destacamos que os grupos focais exigem cuidados metodológicos fundamentais: a definição criteriosa dos participantes, o planejamento do roteiro, a criação de um ambiente acolhedor e a atuação qualificada do moderador. Como discutido no capítulo, o moderador não dirige a fala, mas estimula, regula e acompanha a interação, assegurando que todas as vozes sejam ouvidas e que os discursos emergentes não se tornem reféns de participantes dominantes. Essas exigências práticas demonstram que o grupo focal é um método complexo, que requer sensibilidade, preparação e capacidade analítica por parte do pesquisador.

No contexto do Ensino de História, os grupos focais revelam uma utilidade ímpar. Eles permitem compreender como estudantes mobilizam suas experiências para interpretar o passado, como elaboram julgamentos morais e narrativos, como articulam temporalidades e como atribuem significado aos conteúdos escolares. Permitem também analisar como professores compreendem seu trabalho, avaliam o currículo, refletem sobre práticas pedagógicas e explicitam suas concepções de História. Em ambos os casos, os grupos focais revelam dinâmicas discursivas que ultrapassam o nível individual e iluminam formas coletivas de produção de sentido histórico.

Por fim, ressaltamos que a análise dos dados provenientes dos grupos focais deve ser conduzida com rigor, valorizando tanto a dimensão discursiva das falas quanto as interações que as estruturam. A riqueza do material produzido nesse método reside justamente na combinação entre conteúdo, dinâmica relacional e contexto. Por isso, a articulação com outras técnicas — como análise de conteúdo, análise do discurso, estudo de caso, questionários e observações — amplia significativamente a densidade interpretativa da pesquisa.

Assim, concluímos que o grupo focal ocupa lugar estratégico no repertório metodológico do pesquisador em Ensino de História, oferecendo meios para acessar dimensões coletivas, afetivas e dialogadas da construção de sentidos sobre o passado. Seu uso criterioso contribui para fortalecer

investigações sensíveis, críticas e comprometidas com a formação de consciências históricas pluralistas, reflexivas e emancipadoras.

## CAPÍTULO 9 – SEMIÓTICA APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA

A semiótica, em sua concepção moderna, configura-se como a ciência geral dos signos e dos processos de significação, dedicando-se a compreender como sentidos são produzidos, circulados e interpretados na natureza e na cultura. Santaella (2004) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que “a semiótica é a ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) na natureza e na cultura” (SANTAELLA, 2004, p. 19). Em sua acepção peirciana, o signo abrange tudo aquilo que representa algo para alguém em determinado contexto de interpretação. Essa definição, ampla e dinâmica, revela que os signos não são entidades estáticas, mas mediadores entre sujeito, objeto e mundo, atuando como estruturas fundamentais da experiência humana.

O livro *Introdução à Semiótica Aplicada* reforça essa concepção ao definir o signo como “qualquer coisa de qualquer espécie [...] que representa uma outra coisa, chamada de objeto do signo, e que produz um efeito interpretativo” (SANTAELLA, 2004, p. 20). Essa formulação é particularmente relevante para o Ensino de História, pois abre caminho para a análise de uma vasta gama de fontes, linguagens e objetos que estruturam a prática educativa e a construção da consciência histórica. Imagens históricas, pinturas, filmes, documentos, mapas, objetos museais, narrativas visuais e textuais presentes nos livros didáticos, assim como práticas performativas de memória, podem ser tratados como signos, cujas formas materiais e simbólicas condicionam interpretações sobre o passado. Santaella (2004) reforça a dimensão relacional da significação ao afirmar que “signo é uma coisa, que representa outra coisa para alguém em determinada circunstância” (SANTAELLA, 2004, p. 21). No Ensino de História, isso significa reconhecer que toda fonte — textual, imagética, sonora, material ou multimodal — é um signo que media relações entre passado e presente. Dessa forma, a análise semiótica não se limita à descrição de conteúdos, mas busca compreender como cada fonte mobiliza sentidos históricos, produz efeitos interpretativos e atua na formação da sensibilidade temporal dos estudantes. A imagem de um evento histórico, por exemplo, não apenas retrata uma cena, mas convoca emoções, juízos morais, memórias coletivas e expectativas de futuro, influenciando diretamente a forma como estudantes interpretam a História.

A teoria semiótica de Peirce estrutura-se em três ramos fundamentais — gramática especulativa, lógica crítica e retórica especulativa — que oferecem diferentes níveis de análise para compreender a complexidade dos signos. O *Introdução à Semiótica Aplicada* resume essa estrutura ao afirmar: “A semiótica tem três ramos: 1. Gramática especulativa [...] 2. Lógica crítica [...] 3. Retórica especulativa ou metodéutica (análise dos métodos)” (SANTAELLA, 2004, p. 8). Dentre esses ramos, a gramática especulativa apresenta especial utilidade para o Ensino de História, pois se dedica a analisar a natureza dos signos e seus modos de significação. Isso permite investigar como as imagens produzem sentidos, como

documentos acionam representações, como narrativas históricas geram interpretantes, e como currículos e livros didáticos organizam sinais e símbolos para construir versões particulares do passado.

Essa perspectiva encontra respaldo no argumento de Santaella, para quem “a teoria semiótica nos permite penetrar no próprio movimento interno das mensagens [...] captar seus vetores de referencialidade [...] e os efeitos que são capazes de provocar no receptor” (SANTAELLA, 2004, p. 5-6). Compreender esses “vetores” é crucial para pesquisas sobre consciência histórica, imaginação histórica e usos públicos da história, pois revela como os diferentes signos atuam na formação das interpretações históricas dos estudantes e na construção das narrativas sociais sobre o passado.

Assim, a abordagem semiótica oferece ao Ensino de História um quadro analítico capaz de articular forma, conteúdo e interpretação em um mesmo movimento teórico-metodológico. Ela permite ler as fontes como sistemas complexos de significação, compreender a historicidade das linguagens e analisar criticamente como materiais didáticos, documentos institucionais, imagens e discursos produzem sentidos históricos. Ao fazer isso, contribui para o desenvolvimento de pesquisas mais sensíveis à pluralidade das linguagens, mais atentas aos processos de produção de sentido e mais comprometidas com a formação de sujeitos capazes de interpretar historicamente o mundo em que vivem.

## 9.1 SEMIOSE, OBJETO, INTERPRETANTE E HISTORICIDADE DAS LINGUAGENS

A semiose, entendida como o processo contínuo e ilimitado de produção de sentido, constitui o núcleo da teoria peirceana dos signos. Santaella (2004) explica que “o signo é um primeiro [...] ligando um segundo [...] a um terceiro (o efeito que o signo irá provocar)” (SANTAELLA, 2004, p. 7), destacando que o signo não existe isoladamente: ele se atualiza sempre na relação entre o objeto ao qual remete e o interpretante que dele decorre. Esse movimento triádico revela que toda significação é histórica, contextual e mediada por linguagens, pois depende tanto das características materiais do signo quanto das condições sociais e culturais de sua recepção.

No campo do Ensino de História, essa compreensão torna-se particularmente relevante ao analisarmos fontes visuais e materiais que compõem o repertório escolar e social. Fotografias da ditadura militar, imagens de movimentos sociais, charges políticas, obras de arte indígena ou afro-brasileira, materiais didáticos e produções audiovisuais – como filmes, documentários e reportagens – são signos que atuam como mediadores entre o passado e o presente. Cada um deles mobiliza diferentes formas de representação e diferentes potenciais interpretativos, ativando no observador efeitos que dependem de seu horizonte cultural, de sua experiência histórica e de sua capacidade de leitura crítica das linguagens.

O interpretante, nessa perspectiva, desempenha papel central no processo educativo. No Ensino de História, ele corresponde aos efeitos cognitivos, emocionais e imaginativos que o signo produz no estudante, orientando a construção de sentidos sobre o passado. Assim, a análise semiótica não se limita à

descrição da imagem ou do objeto, mas busca compreender como e por que determinados signos provocam certas interpretações, reações e formas de significar o mundo. Isso significa reconhecer que toda fonte histórica – visual, textual, sonora ou material – não apenas transmite informações, mas participa ativamente da formação da consciência histórica, ao articular temporalidades, valores, afetos e expectativas.

A historicidade das linguagens também se expressa na capacidade que certos signos possuem de condensar memórias sociais e disputas simbólicas. Uma fotografia de repressão policial, por exemplo, não apenas registra um acontecimento, mas se torna um índice de violência estatal e um símbolo de resistência quando circula em diferentes contextos interpretativos. Do mesmo modo, charges políticas podem funcionar como críticas sintetizadas de conjunturas sociais, operando simultaneamente nos níveis icônico, indicial e simbólico. A arte indígena e afro-brasileira, por sua vez, carrega camadas de sentido relacionadas a cosmologias, identidades e experiências históricas frequentemente silenciadas ou marginalizadas nas narrativas escolares tradicionais.

Dessa forma, compreender a semióse no Ensino de História implica reconhecer que interpretar signos é sempre interpretar mundos, relações de poder, memórias, identidades e disputas narrativas. O processo pelo qual o estudante constrói um interpretante – seja ele uma compreensão histórica mais elaborada, uma identificação emocional ou uma crítica ao discurso apresentado – é parte constitutiva da aprendizagem histórica. Assim, trabalhar com semiótica no ensino e na pesquisa não apenas amplia o repertório metodológico, mas possibilita compreender com maior profundidade como os sentidos sobre o passado são produzidos, negociados e transformados nas práticas escolares.

## 9.2 SEMIÓTICA PEIRCEANA APLICADA A FONTES HISTÓRICAS: ÍCONE, ÍNDICE E SÍMBOLO

A semiótica peirceana aplicada às fontes históricas permite classificar os signos a partir da relação que estabelecem com o objeto que representam. Conforme explica Santaella, “se o fundamento é uma qualidade, o signo será um ícone; se for um existente, será um índice; se for uma lei, será um símbolo” (SANTAELLA, 2004, p. 14). No campo da História e do Ensino de História, essa distinção adquire relevância metodológica, pois auxilia na análise da materialidade e dos sentidos produzidos pelas diferentes fontes.

Os **ícones** correspondem a signos baseados em relações de semelhança, razão pela qual imagens, pinturas, mapas e fotografias funcionam como ícones na pesquisa histórica, uma vez que apresentam analogias visuais com os objetos ou acontecimentos representados. Já os **índices** são signos que mantêm uma conexão existencial com aquilo que representam; por isso, documentos oficiais, atas, vestígios materiais e depoimentos constituem índices, pois remetem diretamente a acontecimentos históricos, estabelecendo vínculo físico, temporal ou circunstancial com o objeto.

Por sua vez, os **símbolos** dependem de convenções culturais e relações sociais que lhes atribuem significado. Nesse sentido, narrativas escritas, discursos governamentais, bandeiras, emblemas e a própria língua operam como símbolos, pois seu sentido é construído a partir de regras compartilhadas e acordos culturais estabelecidos historicamente.

Essa classificação dos signos — ícone, índice e símbolo — mostra-se especialmente útil tanto para a pesquisa histórica quanto para o Ensino de História, pois oferece ao pesquisador um caminho metodológico para compreender como diferentes fontes produzem significados, constroem representações e orientam interpretações sobre o passado. Ao reconhecer a natureza sínica das fontes, amplia-se a capacidade de análise crítica e a sensibilidade para a diversidade de linguagens que compõem o trabalho histórico e educativo.

### 9.3 SEMIÓTICA E ANÁLISE DOCUMENTAL: DISTINÇÕES RELEVANTES PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA

A semiótica aplicada ao estudo das fontes históricas, conforme discutem Oliveira e Almeida (2015), apresenta distinções fundamentais em relação à análise documental tradicional. As autoras afirmam que “a Semiótica [...] não faz uso de regras, normas e instrumentos para fazer a análise e representação” (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 1), ao passo que “a análise documental é [...] uma operação intelectual” (CHAUMIER, 1971, p. 15 apud OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 2). Essa diferenciação evidencia que, enquanto a análise documental busca organizar, classificar e estruturar conteúdos, a semiótica se ocupa dos processos de **produção de sentido**, interpretando como os signos funcionam e como constroem significados em diferentes contextos.

No Ensino de História, essa distinção metodológica assume relevância particular. Fontes textuais — como leis, documentos oficiais e relatórios institucionais — podem ser tratadas inicialmente em sua dimensão documental, privilegiando sua organização, classificação e contextualização. Já fontes imagéticas e narrativas, como fotografias, mapas, pinturas, filmes ou relatos orais, exigem uma abordagem semiótica para que se possam compreender os modos de significação que mobilizam. Materiais híbridos, como livros didáticos, vídeos, infográficos e objetos museológicos, demandam a integração entre as duas abordagens, pois reúnem elementos simbólicos múltiplos que requerem tanto ordenação quanto interpretação. Como reforçam Oliveira e Almeida, “a semiótica estuda [...] a natureza, as variedades, os modos de constituição de todo e qualquer fenômeno que produz significados e sentidos” (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 3), o que permite tratar a fonte histórica como linguagem complexa, estruturada por relações sínicas.

Nesse sentido, a análise semiótica envolve procedimentos metodológicos específicos que, conforme Santaella, podem ser sintetizados em três movimentos essenciais. O primeiro consiste em analisar o signo em si mesmo, considerando suas características materiais, formais e expressivas: “a análise do signo em si

mesmo [...]” (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 5). O segundo movimento corresponde à análise da relação entre o signo e seu objeto, identificando se essa relação ocorre por semelhança, contiguidade ou convenção: “a segunda etapa faz a análise do signo em relação ao objeto” (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 5). Por fim, o terceiro movimento exige examinar a relação entre o signo e o interpretante, isto é, os efeitos interpretativos que ele produz: “a terceira analisa o signo em relação ao interpretante” (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 5). No contexto do Ensino de História, esse processo implica identificar as características visuais, textuais e materiais do signo; analisar seu contexto histórico — considerando objeto imediato e dinâmico —; e compreender como estudantes produzem interpretações a partir dele.

Esses procedimentos metodológicos fundamentam aplicações práticas da semiótica no Ensino de História. Nos livros didáticos, por exemplo, a análise semiótica permite investigar como imagens constroem narrativas sobre escravidão, colonização e ditadura, bem como compreender como representações estereotipadas de sujeitos históricos são produzidas e naturalizadas. Em filmes e documentários, é possível examinar a construção icônica da memória histórica e identificar estratégias de persuasão, sensibilização e orientação interpretativa. Charges e tirinhas, por sua vez, possibilitam uma leitura crítica da política contemporânea, articulando as categorias peirceanas de primeiridade, secundidade e terceiridade para compreender emoções, conflitos e generalizações. No campo do patrimônio e dos museus, objetos funcionam como índices de experiências vividas, enquanto exposições podem ser interpretadas como sistemas simbólicos complexos. As narrativas orais e escritas de estudantes também se beneficiam dessa abordagem, uma vez que revelam modos de significar o passado.

Nesse conjunto de aplicações, a semiótica mostra-se particularmente promissora para a pesquisa em Ensino de História. Ela fornece instrumentos para compreender a materialidade das linguagens históricas, analisar criticamente representações visuais, interpretar memes, hipermídias, vídeos e conteúdos de redes sociais, além de articular consciência histórica e cultura visual. A semiótica possibilita ainda entender a produção de sentido em narrativas juvenis, ampliando a capacidade interpretativa do pesquisador sobre as formas pelas quais estudantes constroem rationalidades históricas. Como sintetiza Santaella, “a teoria semiótica nos permite mapear o campo das linguagens [...] e compreender a natureza e os poderes de referência dos signos” (SANTAELLA, 2004, p. 6), reafirmando seu papel fundamental como metodologia para investigar linguagens e significações no Ensino de História.

Ao final dessa breve reflexão, precisamos reconhecer que os processos de significação estão no centro das práticas sociais, culturais e educativas, e que o Ensino de História é profundamente atravessado por eles. Ao longo da discussão, demonstramos que a semiótica — especialmente em sua vertente peirceana — oferece ao pesquisador um ferramental rigoroso para analisar imagens, documentos, narrativas, objetos, discursos e materiais didáticos como sistemas de signos, isto é, como construções simbólicas carregadas de sentidos que se articulam em forma, contexto e interpretação.

Mostramos que compreender os elementos do signo — ícone, índice e símbolo — permite ao pesquisador identificar como diferentes linguagens históricas produzem efeitos de realidade, evidência, autoridade, autenticidade ou persuasão. Para o Ensino de História, essa compreensão é essencial, pois grande parte das aprendizagens históricas acontece através de textos multimodais, nos quais o visual e o verbal se entrelaçam: mapas, gravuras, fotografias, infográficos, vídeos, memes, filmes, charges, materiais didáticos e objetos patrimoniais. A semiótica evidencia, portanto, que cada uma dessas formas não apenas *representa* o passado, mas age na construção de sentidos históricos.

Ressaltamos que a semiótica não se limita à descrição de signos, mas envolve analisar suas relações com o objeto e com o interpretante, abrindo espaço para compreender como estudantes e professores constroem interpretações, mobilizam repertórios, ressignificam símbolos e elaboram narrativas sobre o passado. Nesse sentido, a semiótica se aproxima diretamente das discussões sobre consciência histórica, uma vez que interpretações são sempre mediadas por signos, linguagens e discursos.

Destacamos ainda que a semiótica contribui para desnaturalizar imagens, textos e discursos que, no contexto escolar, muitas vezes circulam como se fossem neutros ou autoevidentes. Ao analisar as materialidades das fontes — sua composição, composição visual, enquadramentos, repertórios simbólicos, modos de circulação e efeitos interpretativos — o pesquisador pode identificar intencionalidades, silenciamentos, manipulações narrativas e construções ideológicas que atravessam as representações históricas. Esse é um ponto crucial para uma educação histórica crítica, capaz de formar leitores atentos e sensíveis à complexidade das linguagens que narram o passado.

A aplicação da semiótica ao Ensino de História também permite compreender como materiais didáticos, currículos, políticas públicas e discursos institucionais moldam a construção de sentidos históricos. Ao investigar esses elementos como sistemas simbólicos, torna-se possível evidenciar disputas de memória, hierarquias narrativas, invisibilizações e escolhas que influenciam diretamente a formação do olhar histórico dos estudantes.

Por fim, destacamos que a semiótica dialoga de modo produtivo com outros métodos apresentados na obra — análise de conteúdo, análise do discurso, hermenêutica, história oral e estudo de caso — compondo um repertório integrado de abordagens interpretativas. Essa articulação é fundamental para o Ensino de História, um campo que lida com múltiplas linguagens, temporalidades, materialidades narrativas e formas de mediação cultural.

Assim, concluímos que a semiótica é uma ferramenta indispensável para compreender como os signos constroem e orientam sentidos sobre o passado. Sua aplicação no Ensino de História amplia a capacidade de análise crítica, fortalece a interpretação de fontes diversificadas e contribui para formar sujeitos capazes de ler e significar historicamente o mundo que os cerca. Ao revelar a estrutura e o movimento interno das linguagens históricas, a semiótica torna-se uma aliada valiosa tanto para o

pesquisador quanto para o professor que busca promover uma educação histórica crítica, reflexiva e sensível à complexidade dos processos culturais.

A presente obra procurou oferecer ao campo do Ensino de História um panorama abrangente, crítico e metodologicamente sólido das principais abordagens investigativas utilizadas nas pesquisas contemporâneas. Ao longo dos capítulos, buscamos não apenas descrever procedimentos, mas enfatizar a dimensão epistemológica que sustenta cada método, reconhecendo que a pesquisa em Ensino de História se constitui na intersecção entre a epistemologia da História, a Didática da História, a Educação Histórica e as Ciências Humanas e Sociais.

Trabalhamos na direção de reafirmar que pesquisar o Ensino de História não significa aplicar mecanicamente técnicas importadas, mas compreender seus fundamentos teóricos, seus limites e, sobretudo, suas possibilidades de leitura crítica do mundo escolar, do currículo, das práticas docentes e das aprendizagens históricas. Como indicam Rüsen, Schmidt, Barca e Cerri, a pesquisa em Ensino de História se orienta por operações de interpretação do sentido histórico produzidas socialmente; por isso, precisa de métodos capazes de captar significações, representações, memórias, identidades e disputas narrativas.

Nos capítulos iniciais, destacamos que a pesquisa em Ensino de História se ancora em naturezas distintas, ora indutivas, ora dedutivas, ora exploratórias, documentais, bibliográficas ou empíricas. Reafirmamos que tais naturezas não são categorias estanques, mas modos de produção de conhecimento que respondem ao problema de pesquisa. O pesquisador precisa, portanto, compreender que sua escolha metodológica é sempre uma escolha epistemológica, histórica e política.

Ao abordar os métodos analíticos – análise de conteúdo, análise do discurso, hermenêutica de profundidade e semiótica – enfatizamos que investigar o Ensino de História implica lidar com linguagens e signos que constituem representações históricas, narrativas escolares e discursos pedagógicos. Mostramos que a análise de conteúdo possibilita construir categorias sistemáticas para compreender significados explícitos e implícitos; que a análise do discurso permite interpretar as condições de produção das falas e textos; que a hermenêutica de profundidade articula sentido, forma e contexto sociocultural; e que a semiótica desvela a estrutura dos signos que constituem documentos, imagens, objetos e materiais didáticos.

Esses métodos revelam que pesquisar o Ensino de História é, sobretudo, interpretar sentido, compreendendo como estudantes, professores, instituições e comunidades dão forma a temporalidades, identidades e memórias.

Nos capítulos dedicados aos métodos empíricos – história oral, questionários, estudo de caso e grupos focais – evidenciamos que as investigações no campo demandam aproximação com práticas pedagógicas, culturas escolares e experiências históricas vividas. A história oral mostrou-se um instrumento privilegiado para compreender como docentes e estudantes narram o passado e constroem suas próprias memórias e interpretações. Os questionários, quando utilizados com rigor, oferecem diagnósticos valiosos sobre percepções, concepções e trajetórias. O estudo de caso, por sua vez, é indispensável para compreender

fenômenos singulares que emergem no cotidiano escolar. Já os grupos focais permitem captar discursos coletivos e dinâmicas de interação que iluminam processos de significação e aprendizagem histórica.

A partir desse conjunto de métodos, fica evidente que o Ensino de História não pode ser investigado por meio de uma única lente. A complexidade dos fenômenos educativos exige uma abordagem multimétodos, dialógica e interdisciplinar. Isso inclui reconhecer a escola como espaço de produção de conhecimento histórico, bem como compreender os sujeitos da aprendizagem como produtores de narrativas próprias, marcadas por experiências, afetos, conflitos e expectativas de futuro.

Este livro defende que a pesquisa em Ensino de História deve assumir seu compromisso ético-político com a formação de consciências históricas críticas, sensíveis e dialogais. Isso significa investigar não apenas “como” se ensina, mas que História ensinamos, para quem, a partir de quais vozes, com quais silenciamentos e com quais efeitos sobre o presente. A metodologia, portanto, não é neutra: ela estrutura o olhar do pesquisador e condiciona aquilo que é possível compreender.

Do ponto de vista formativo, esperamos que esta obra contribua para:

1. fortalecer a pesquisa qualitativa em Ensino de História;
2. orientar estudantes de graduação e pós-graduação na escolha de caminhos metodológicos;
3. apoiar professores na análise crítica de suas práticas;
4. fomentar investigações mais sensíveis à pluralidade de sujeitos, temporalidades e memórias;
5. consolidar o Ensino de História como campo acadêmico rigoroso e autônomo.

Encerramos reafirmando que pesquisar o Ensino de História é também um ato de responsabilidade pública: trata-se de compreender como a sociedade se pensa historicamente, como forma seus jovens e como constrói sentidos compartilhados sobre o mundo. É tarefa do pesquisador contribuir para uma educação histórica que favoreça a emancipação, o pensamento crítico, a cidadania democrática e a construção de futuros mais justos e humanos.

- ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- BARCA, Isabel. *Educação histórica: uma área de investigação*. Braga: CIEd/UMinho, 2001.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARROS, José D'Assunção. *O campo da História*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARROS, José D'Assunção. *O projeto de pesquisa em História*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929–1989)*. São Paulo: UNESP, 1997.
- CALDAS, André. [referência conforme original do usuário].
- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.
- DUBY, Georges. *A História continua*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. Lisboa: Presença, 1989.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. Campinas: Autores Associados, 2018.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2019.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 2003.
- LENOIR, Yves; LEBRUN, Johanne. *Curriculum e interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MATOS, Ilmar Rohloff de; VILLALTA, Luiz Carlos (orgs.). *Metodologia da Pesquisa Histórica*. São Paulo: Contexto, 2010.
- Matos, J. S., & Senna, A. K. de. (2011). <b>História oral como fonte: problemas e métodos</b>. *Historiæ*, 2(1), 95–108. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395>
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOURA, Carlos André Silva de. *Metodologia da História*. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 2014.

OLIVEIRA, V. S.; ALMEIDA, C. C. *Os procedimentos de análise semiótica e de análise documental: uma comparação*. 2015.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009.

PEIRCE, Charles Sanders. *Escritos sobre o signo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEREIRA, Adriana Soares et al. *Metodologia da Pesquisa Científica*. Santa Maria: UFSM/UAB, 2018.

PORTELLI, Alessandro. *A música da memória*. São Paulo: Letra e Voz, 2013.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologia*. Rio de Janeiro: Loyola, 1990.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história III*. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da História*. Brasília: UnB, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. *Introdução à semiótica aplicada*. São Paulo: Thomson Learning, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. *Semiótica: princípios e fundamentos*. São Paulo: Paulus, 2000.

SANTOS, Deyse Lúcide Silva. *Metodologia da Pesquisa Histórica – Aula 1*. Montes Claros: UNIMONTES, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *A Didática Reconstitutivista da História*. Curitiba: Ed, CRV, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009.

STAKE, Robert. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRAD, Leny A. Bomfim. *Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde*. *Physis*, v. 19, n. 3, p. 777–796, 2009.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001

REALIZAÇÃO:



CNPJ: 589029480001-12  
[contato@aurumeditora.com](mailto:contato@aurumeditora.com)  
(41) 98792-9544  
Curitiba - Paraná  
[www.aurumeditora.com](http://www.aurumeditora.com)