

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CARLA GOMES DA SILVA

**APRENDIZAGEM COMO ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM
PERCURSO A PARTIR DA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES - 1985 a**

2015

CURITIBA

2018

CARLA GOMES DA SILVA

**APRENDIZAGEM COMO ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM
PERCURSO A PARTIR DA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES - 1985 a
2015**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação, no
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.
Orientadora: Profa. Dra. Ana Claudia Urban

CURITIBA
2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR -
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS , MARIA TERESA ALVES GONZATI, CRB 9/1584
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Silva, Carla Gomes da
Aprendizagem como essência da educação histórica : um percurso a partir da análise
de Teses e Dissertações 1985-2015 / Carla Gomes da Silva. - Curitiba, 2017.
126 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Ana Claudia Urban

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Pedagogia. 3. Psicologia educacional. 4.
Conhecimento e aprendizagem. I. Urban, Profª Drª Ana Claudia. II. Título. III.
Universidade Federal do Paraná.

CDD 370



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

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **CARLA GOMES DA SILVA**, intitulada: **APRENDIZAGEM COMO ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM PERCURSO A PARTIR DA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES - 1985 A 2015**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovacão no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 07 de Março de 2018.

Ana Claudia Urban
ANA CLAUDIA URBAN(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)

CLARISSA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT(UFF)
CLARISSA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT(UFF)

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd
ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD(SME/CTBA)

Dedico a finalização deste trabalho a meus pais Lucio e Lori, ao meu companheiro de vida e estudos Sergio, aos meus filhos Patrícia e Luccio, meu neto Edson Junior, meus irmãos Paulo e Selma e meus “amirmãos” que estiveram comigo na minha caminhada acadêmica com muito carinho e apoio e, ao primeiro e mais importante de todos: Deus.

AGRADECIMENTOS

Por vezes, agradecer é muito mais complexo do que escrever uma dissertação. E encerrar esta etapa da minha vida acadêmica seria impossível sem mencionar aqueles que fizeram parte dela.

Agradecer a Deus é primordial, pois na minha fé encontrei, muitas vezes, a força de que precisava para não esmorecer.

Em meus pais busquei a força e a vontade de continuar. Sempre encontro na perseverança deles, o meu ânimo de jamais desistir de um sonho ou uma conquista.

Aos meus filhos: Patrícia, minha “motorista” preferida, minha “princesa” que demonstra a cada dia o amor e orgulho que sente da sua mãe; meu filho Luccio que entre brigas, “chantagens”, carinho, brincadeiras e muito amor, sempre que possível acompanhou-me nas aulas do LAPEDUH-UFP, situação “quase” impossível vinda de um adolescente.

Ao meu neto Edson Junior - “meu Du” como me refiro a ele - que desde seu nascimento está presente com seu largo sorriso, alegrando minha vida.

Ao Sergio, meu “amado marido”, como é chamado por mim e conhecido por todos que convivem conosco, companheiro de vida e de caminhada acadêmica; que se apaixonou pela Educação Histórica ao me acompanhar desde 2014 quando comecei a trilhar este caminho, ainda no PDE/SEEDPR.

À Prof.^a Dra Ana Claudia Urban, que com sua paciência, carinho e integridade acreditou que eu seria capaz de adentrar aos meandros da Educação Histórica e concluir esta fase acadêmica.

À Prof.^a Dra Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, querida Dolinha, um exemplo de paixão pelo conhecimento, pela educação e pela História. Sempre de braços abertos, aceitando novos desafios e possibilidades de saberes e aprendizagem. Pessoa que não mede esforços ao compartilhar seus conhecimentos, sugestões e conselhos.

Aos “velhos” amigos e “amirmãos” da minha vida. Igualmente aos amigos do colégio Elza, e de outros lugares por onde passei.

Aos “novos” amigos, conquistados por meio do LAPEDUH-UFP, da Universidade Federal do Paraná, do C E Elza S Moro-EFM e do PDE-SEEDPR.

Enfim, agradeço a todos que de alguma maneira, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

“El aprendizaje es como una torre, hay que ir construyendo paso a paso”
(Lev Vygotsky)

RESUMO

Esta dissertação teve como foco pesquisas acadêmicas realizadas no período de 1985 a 2015 em universidades brasileiras, que tiveram o ensino e a aprendizagem histórica como objetos de estudos. Buscou-se apreender quais as teorias de aprendizagem que pautam essas teses e dissertações e, se estão ligadas à ciência da história ou a outras teorias de aprendizagem. Foram propostos cinco objetivos: localizar as teses e dissertações sobre ensino de história; analisar as concepções e tendências de teorias de aprendizagem que estão presentes; relacionar as categorias às teorias de aprendizagem e de aprendizagem de história; categorizar as tendências teóricas das pesquisas acadêmicas sobre aprendizagem histórica e suas correlações com a educação histórica; discutir, à luz das teorias e concepções atuais a aprendizagem da história pelo viés da educação histórica. A dissertação foi dividida em quatro capítulos. Na introdução buscou-se fazer um breve percurso sobre a construção da pesquisa. O segundo capítulo, remete ao aporte teórico em autores e estudiosos que tratam da pedagogia e da psicologia da educação como Piaget, Vygotsky, Libâneo, Stoltz, Lefrançois e Luckesi que abordaram algumas teorias de aprendizagem e a relação entre a didática e a epistemologia da aprendizagem. No terceiro capítulo, buscou-se fundamentar uma discussão entre a Psicologia da Educação e Educação História com referencial em autores e pesquisadores da ciência da história, como Barca, Schmidt, Lee, Borries, Urban, Bittencourt, Caimi, tendo Jörn Rüsen e sua teoria da aprendizagem como a referência principal. O quarto capítulo trata estruturação metodológica da pesquisa documental e dos caminhos percorridos por meio da análise, categorização e classificação das teses e dissertações elencadas. Fez-se um estudo em casos de duas teses e duas dissertações selecionada, bem como uma categorização dos conceitos estruturantes encontrados. Nas considerações finais procurou-se entrelaçar as ideias e conceitos estabelecidos pelos teóricos da educação histórica e da psicologia da educação e como estes contribuem para o entendimento dos processos da aprendizagem histórica. Concluiu-se com sugestões e possibilidades de aprofundamento do problema hora estudado.

Palavras-chave: Educação Histórica. Didática da História. Aprendizagem histórica. Teorias de aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation focused on academic research carried out between 1985 and 2015 in Brazilian universities, which had teaching and historical learning as objects of study. We sought to understand the theories of learning that guide these theses and dissertations and, if they are linked to the science of history or other theories of learning. Five objectives were proposed: to locate theses and dissertations on history teaching; analyze the conceptions and tendencies of learning theories that are present; relate the categories to theories of learning and learning history; to categorize the theoretical trends of academic research on historical learning and its correlations with historical education; to discuss, in the light of current theories and conceptions, the learning of history through the bias of Historical Education. The dissertation was divided into four chapters. In the introduction it was tried to make a brief route on the construction of the research. The second chapter refers to the theoretical contribution in authors and scholars dealing with pedagogy and the Psychology of Education as Piaget, Vygotsky, Libâneo, Stoltz, Lefrançois and Luckesi that addressed some theories of learning and the relationship between didactics and the epistemology of learning . In the third chapter, we sought to ground a discussion between the psychology of education and education history with reference in authors and researchers of the Science of History, such as Barca, Schmidt, Lee, Borries, Urban, Bittencourt, Caimi, having jörn rüsen and his theory of learning as the main reference. The fourth chapter deals with methodological structuring, documentary research and the paths covered through the analysis, categorization and classification of theses and dissertations. Study of case two theses and two dissertations was selected, as well as a categorization of the structuring concepts found. In the final considerations, we sought to interweave the ideas and concepts established by historical education theorists and the Psychology of Education and how they contribute to the understanding of the processes of historical learning. It was concluded with suggestions and possibilities of deepening the problem studied at that time.

Key words: Historical Education. History. learning. Theories of learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 -	ALGUNS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA	24
QUADRO 2 -	DIFERENÇAS ENTRE BEHAVIORISMO, COGNITIVISMO PIAGENTIANO E COGNITIVISMO VYGOTSKYANO.....	32
QUADRO 3 -	CLASSIFICAÇÃO DAS CORRENTES TEORICAS	33
QUADRO 4 -	CUBO DIDÁTICO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA INTERCULTURAL.....	47
QUADRO 5 -	DIMENSÕES CULTURAIS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	48
QUADRO 6 -	SCHMIDT E OS ELEMENTOS DA COGNIÇÃO HISTÓRICA SITUADA.....	59
FIGURA 1 -	INTERFACE INICIAL DO SITE DO DOMÍNIO PÚBLICO.....	75
FIGURA 2 -	INTERFACE INICIAL DO SITE DA CAPES.....	75
FIGURA 3 -	INTERFACE INICIAL DO BDTD.....	76
FIGURA 4 -	INTERFACE DE LINKS EXTERNOS DO BDTD.....	77
QUADRO 7 -	MODELO DO CABEÇALHO DO APÊNDICE 1.....	81
QUADRO 8 -	IES COM O MAIOR Nº DE PESQUISAS SOBRE APRENDIZAGEM HISTÓRICA	88
QUADRO 9 -	DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS DA MAIS ANTIGA PARA A MAIS RECENTE.....	89
QUADRO 10 -	CAMPOS DE PESQUISA.....	92
QUADRO 11 -	TEÓRICOS E AUTORES DA TEORIA DA HISTÓRIA.....	93
QUADRO 12 -	TEÓRICOS E AUTORES DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	94
QUADRO 13 -	TEÓRICOS E AUTORES DA PSICOLOGIA.....	95
QUADRO 14 -	TEÓRICOS E AUTORES DE OUTRAS ÁREAS CORRELATAS.....	95
QUADRO 15 -	TEÓRICOS DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO REFERENCIADOS E RESPECTIVAS OBRAS.....	97
QUADRO 16 -	CONCEITOS ESTRUTURANTES A PARTIR DA TEORIA DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	99
QUADRO 17 -	CONCEITOS ESTRUTURANTES DA PESQUISA A PARTIR DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	100

QUADRO 18 - CONCEITOS ESTRUTURANTES DA PESQUISA A PARTIR DE OUTRAS ÁREAS.....	100
QUADRO 19 - CONCEITOS ESTRUTURANTES: APROXIMAÇÕES ENTRE JORN RUSEN, JEAN PIAGET E LEV VYGOTSKY.....	102

LISTA DE SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTC	- Conselho Técnico Consultivo
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	- Instituição de Ensino Superior
LAPEDUH	- Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
MEC	- Ministério da Educação
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	- Programa de Desenvolvimento Educacional
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
SEED	- Secretaria de estado de Educação do Paraná
SESU	- Secretaria de Educação Superior
WWW	- <i>word wibe web</i>
ZDP	- Zona de desenvolvimento proximal

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - NÚMERO E DISSERTAÇÕES E TESES QUE SE ENCAIXAM NOS CRITÉRIOS ESTABELECIDOS PARA A INVESTIGAÇÃO.....	71
TABELA 2 - NÚMERO DE PÓS-GRADUAÇÃO POR REGIÃO QUANTO ÀS ÁREAS DE PESQUISA	74
TABELA 3 - IES QUE OFERTAM OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO.	78
TABELA 4 - IES E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO QUE ATENDEM AOS CRITÉRIOS PESQUISA.....	79
TABELA 5 - ASPECTOS GERAIS DAS TESES E DISSERTAÇÕES.....	80
TABELA 6 - ÁREAS DE ATUAÇÕES DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA ENCONTRADAS	81
TABELA 7 - CATEGORIAS PRINCIPAL E ESPECIFICA DA PESQUISA DAS TESES E DISSERTAÇÕES.....	82
TABELA 8 - APRENDIZAGEM HISTÓRICA COM FOCO NO ALUNO REFERENCIADOS NA CIÊNCIA DA HISTÓRIA E NA PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM.....	85

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A RELAÇÃO ENTRE A DIDÁTICA, A EPISTEMOLOGIA DA APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	24
2.1	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: RELAÇÕES E PROPOSTAS PARA A APRENDIZAGEM.....	27
2.2	TEORIAS DA APRENDIZAGEM.....	33
2.2.1	Perspectiva da Psicologia da Educação.....	33
2.2.1.1	Jean Piaget e Lev S. Vygotsky: contribuições para os processos de aprendizagem.....	38
2.2.2	Perspectiva da Educação Histórica.....	40
2.2.2.1	Peter Lee, Bodo von Borries e Jörn Rüsen: contemporâneos e convergentes.....	41
2.2.2.2	A categoria cultura histórica: sua importância para a aprendizagem histórica.....	46
3	DIFERENTES POSSIBILIDADES ENTRE AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	50
3.1	A CIÊNCIA DE REFERÊNCIA E A APRENDIZAGEM COMO FUNDAMENTO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	53
3.2	A APRENDIZAGEM E CONIÇÃO HISTÓRICA: COMPREENDENDO OS CAMINHOS.....	58
3.3	JÖRN RÜSEN E A APRENDIZAGEM HISTÓRIA.....	60
3.3.1	Jörn Rüsen, Jean Piaget, Lev Vygotsky: diálogos possíveis.....	64
4	A APRENDIZAGEM HISTÓRICA COMO OBJETO DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	69
4.1	UM ESTUDO EXPLORATÓRIO: CONSTRUINDO UMA POSSIBILIDADE DE PESQUISA.....	69
4.1.1	A escolha da metodologia para a pesquisa.....	72
4.1.1.1	A <i>Grounded Theory</i>	72
4.1.1.2	A importância da pesquisa bibliográfica: os autores e a teoria que percorreram as etapas do trabalho.....	73
4.1.1.3	A pesquisa documental: a internet como grande aliada.....	73

4.2	ESTABELECENDO NOVOS CRITÉRIOS DE BUSCAS PARA APROFUNDAR A PESQUISA DOCUMENTAL.....	77
4.3	OS PRIMEIROS NÚMEROS E RESULTADOS.....	80
4.4	ESTUDO DE CASOS: DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS.....	87
4.5	TEORIAS DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS PRESENTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES.....	89
4.6	OS TEÓRICOS E PESQUISADORES DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA E OUTRAS TEORIAS QUE ANCORARAM AS DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS.....	92
4.6.1	Psicologia da Educação: a presença de Jean Piaget e Lev Vygotsky nas dissertações e teses analisadas.....	96
4.7	CONCEITOS ESTRUTURANTES QUE COMPUSERAM AS DISSERTAÇÕES.....	98
4.7.1	Cinco conceitos estruturantes: aproximações entre Jörn Rüsen, Jean Piaget e Lev Vygotsky.....	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	107
	APÊNDICE 1: Categorizações das dissertações e teses analisadas.....	113
	APÊNDICE 2: Dissertações e teses que atenderam aos critérios finais da pesquisa.....	118
	APÊNDICE 3: Dissertações e teses do estudo de casos.....	121

1. INTRODUÇÃO

“Todo sujeito nasce na história e cresce nela. O que o sujeito precisa é assenhorrar-se de si a partir dela” Rüsen, 2007.

A formação acadêmica em duas áreas distintas, uma primeira na Educação e uma segunda na Saúde possibilitou enquanto licenciada em História e professora de do ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino do Paraná, por mais de 25 anos e como Bacharel em Fisioterapia, onde as disciplinas ligadas à neurologia possibilitou verificar-se que o aprender e reaprender são constantes na reabilitação de pacientes sequelados , suscitaram questionamentos de como poderia aprimorar a prática docente, visando o processo de ensinar e aprender História e de como se dá a aprendizagem Histórica dos alunos a nível cognitivo.

Neste caminho e, em busca de possíveis respostas as indagações sobre a aprendizagem do aluno, no ano de 2014, iniciou-se à participação como professora pesquisadora no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE¹) da Secretaria da Educação do Paraná (SEEDPR). Durante a fase de construção do projeto de pesquisa e da elaboração do Plano de Implementação Pedagógica na Escola, onde o objeto de pesquisa eram os manuais didáticos de História utilizados por professores e alunos do colégio onde atuo. Este momento significou a oportunidade de retomada da vida acadêmica o que favoreceu conhecer novas teorias de ensino e aprendizagem, bem como revisitá-las antigas. Foi possível principalmente, conhecer acerca do ensinar e aprender História na atualidade. Na Educação Histórica, tomou-se ciência das teorias e História de Jörn Rüsen² através das muitas publicações, textos, artigos e pesquisas do LAPEDUH³ durante os encontros com a orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora

¹ PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os professores atuantes na educação básica.

² Historiador e filósofo alemão. Os seus textos e investigações abrangem, sobretudo, os campos da teoria e metodologia da história, da história da historiografia e da metodologia do ensino de história. Doutor pela universidade de Colônia com tese sobre a história intelectual de Johann Gustav Droysen. Foi professor da Universidade de Bochum e depois de Bielefeld um importante polo de pesquisas históricas na Alemanha da segunda metade do século XX, ao qual também estiveram ligados historiadores como Jürgen Kocka, Reinhart Koselleck, e Hans-Ulrich Wehler. Em 1989, transferiu-se para a Universidade de Bielefeld. Em 1997, Rüsen transferiu-se para a Universidade de Witten. Compilou seus estudos sobre consciência histórica e estabeleceu uma teoria da História concretizada na obra “*Historik Theorie der Geschichtswissenschaft*” traduzida do alemão para a língua portuguesa como “Teoria da história: Uma teoria da história como ciência”, por Estevão de Rezende Martins em 2015.

³ LAPEDUH- Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná. <https://lapeduhs.wordpress.com/>. Acesso em: 10/05/2016.

Schmidt⁴. Estes saberes vieram validar e responder dúvidas antigas que permeavam a trajetória docente percorrida até aqui. Desta forma foi possível aprofundar conhecimentos sobre a didática da História, mais especificamente no campo do ensino e aprendizagem histórica. E também durante os cursos presenciais por áreas do PDE/2014 na UFPR, teve-se como docentes as Prof.^{as} Dr^{as} Maria Auxiliadora Schmidt, fundadora do LAPEDUH em 2001, Ana Claudia Urban⁵ e Isabel Barca⁶.

Em meio às discussões, leituras acadêmicas nos encontros dos cursos, do LAPEDUH-UFPR, acontecidos nos anos de 2014 e 2015, percebeu-se um caminho importante que está sendo trilhado pela didática da História no processo da aprendizagem histórica. Mais especificamente, no que diz respeito a aprender e ensinar pelo viés da Educação Histórica, enquanto área de domínio científico. Área esta que já vem sendo estudada a mais de duas décadas no Brasil

Entre outras temáticas, as investigações e reflexões que têm ocorrido no âmbito do domínio teórico da Educação Histórica circunscrevem-se nas questões relacionadas aos estudos que têm como objeto e objetivo da didática da História, as problemáticas relacionadas à aprendizagem histórica. Essa mudança de foco se justifica, na medida em que a aprendizagem histórica passou a ter como parâmetros as categorias e processos de produção do conhecimento situados na própria ciência da História. São essas categorias e processos que orientam a construção do pensamento histórico, justificando a auto explicaçāo da História como disciplina escolar e a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria. (SCHMIDT; CAINELLI, 2012, p.509).

Ao agregar estes saberes, continuou-se a busca por respostas aos questionamentos de como de daria a aprendizagem da História pelos alunos. Entendendo que entre o “universo” acadêmico e o escolar, encontra-se o “como o aluno aprende” inserido na didática da História e na sua ciência de referência. Ancorase, pois, em Schmidt; Urban (2016) a possibilidade de pesquisa. No texto, as autoras fazem um percurso pela História e cronologia das pesquisas sobre aprendizagem histórica a nível mundial. As autoras apontam de maneira significativa, os caminhos que foram percorridos pelos estudiosos e pesquisadores da História, deixando o viés

⁴ Professora Dra. Coordenadora do LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – UFPR. Pós doutora em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal). Professora do Programa dos programas de graduação em História e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

⁵ Prof.^a Dr. ^a Ana Claudia Urban. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Programa dos programas de graduação em História e pedagogia e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

⁶ Dr.^a Isabel Barca Professora Associada com Agregação da Universidade do Minho. Doutoramento em Ensino de História (History in Education) pela Universidade de Londres, mestrado em Ensino de Ciências Sociais pela Universidade de Boston e licenciatura em História pela Universidade do Porto.

da Psicologia da Educação até estabelecimento da História como própria ciência de referência da aprendizagem

[...]acompanhando o novo percurso das pesquisas que vêm sendo realizadas sobre consciência histórica e aprendizagem, pode-se inferir, objetivamente, uma mudança dos fundamentos e pressupostos da aprendizagem histórica para os referenciais da ciência da História, em detrimento aos referenciais da aprendizagem antes demarcados pela psicologia. No contexto dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Educação Histórica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, constou-se um conjunto multiperspectivado de temáticas de investigações, tais como aquelas relacionadas às questões que envolvem a consciência histórica como ponto de partida e de chegada da aprendizagem e do ensino de História[...]. (SCHMIDT; URBAN,2016, p.22).

A aprendizagem histórica tem sido estudada por diversos historiadores, mas foi em Jörn Rüsen⁷ que apreendeu-se com mais propriedade o conceito de aprendizagem histórica, por estar este, intimamente ligado ao conceito de Consciência História, que foi corroborado por Schmidt; Urban (2016)

[...]adotar como referencial a teoria da consciência histórica para investigações em espaços de escolarização, considerados não somente como espaços de reprodução, mas também de produção do conhecimento, pressupõe a ênfase na metodologia qualitativa da investigação educacional, em abordagens antropológicas e/ou sociológicas, não descartando a necessidade de abordagens históricas para se entender a historicidade, por exemplo, da própria ideia de aprendizagem. [...] consciência histórica é o lugar da aprendizagem, as investigações têm tido a preocupação com questões que envolvem a definição, a conceituação, a elaboração, investigar as funções, abordar as condições, forças motrizes e consequências das ideias históricas presentes na cultura escolar, seja nas ideias de professores e alunos, seja em outros lugares da cultura escolar, como os manuais didáticos. (p.29).

Dentro deste novo caminho para a aprendizagem da História, pautado na Ciência da História, deixando de lado a “pedagogização” do ensino de História, encontra-se, na Teoria de História de Jörn Rüsen, elementos importantes como os conhecimentos sobre a didática da História e a aprendizagem, abrindo um caminho que perpassa “obrigatoriamente” pelo aluno. Tais elementos são discutidos na obra deste autor, “Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas”, publicado no Brasil em 2012.

Em leituras que envolveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs⁸) no texto “A constituição de uma referência curricular: Concepções de Ensino

7 Jörn Rüsen estabeleceu uma teoria da História na qual o conceito de Consciência Histórica é o motor gerador da aprendizagem histórica e atribui a didática a tarefa de realizar para o ensino de história.

8 PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo governo federal para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina escolar.

e de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 71) e os livros didáticos de História do ensino fundamental⁹, na parte destinada ao manual dos professores, observou-se que as teorias de aprendizagem utilizadas e referenciadas nestes, estão atreladas a áreas da pedagogia e da Psicologia da Educação. Entretanto, tais teorias permanecem longe das teorias de aprendizagem próprias da História, já bem difundidas no Brasil e em muitos outros países. Schmidt (2009) em seu texto “*Cognição Histórica Situada: que aprendizagem histórica é esta*” já demonstrou tal preocupação ao afirmar que os PCNs deixam “[...]explícito o que se entende por aprender, pautado em referências da psicologia construtivista, perspectiva que irá fundamentar, também a concepção de aprendizagem histórica”. (SCHMIDT, 2009, p.3). Existe, portanto, a carência de uma didática da história, ancorada na sua ciência de referência.

Ainda para Schmidt (2014), a partir dos estudos realizados no Projeto CHATA¹⁰ por Peter Lee, pesquisador inglês, o autor indica que houve um deslocamento do ensino e aprendizagem da história da Psicologia da Educação para a Educação Histórica, contribuindo, significativamente para a construção de uma ciência própria(p.35). Para Lee, por exemplo, aprender História é produzir um processo de compreensões históricas, tendo como referência formas de cognição histórica ou conceitos de segunda ordem (2006, p.23).

A ampliação expressiva de publicação de livros, artigos, revistas e pesquisas acadêmicas sobre a Educação Histórica, didática histórica e a aprendizagem histórica; a divulgação junto a seminários, simpósios, encontros, sites entre outros mecanismos, de divulgação em diversas partes do mundo, bem como a significativa pesquisa empreendida nos últimos trinta anos sobre ensino e aprendizagem de História no Brasil, apontaram alguns questionamentos tais como: Quais são as teorias de aprendizagem que se destacam nas pesquisas acadêmicas, em teses e dissertações, sobre a aprendizagem histórica? Estariam estas teses e dissertações ligadas à ciência da História ou teriam em suas argumentações outras teorias de aprendizagem?

Em busca destas e de outras admissíveis indagações, participou-se do processo de seleção do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em

⁹ BOULOS JUNIOR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania. São Paulo, FTD. 2012. Livro didático selecionado pelo Programa Nacional do Livro didático para o triênio 2014-2016

¹⁰ Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approach, do Conselho de Pesquisas Econômicas e Sociais) organizado por Rosalyn Ashby, Peter Lee e Alaric Dickinson, na Inglaterra para estudar a construção do conceito de evidencia histórica com 320 alunos de 3º, 6º, 7º e 9º anos.

Educação da Universidade Federal do Paraná do ano de 2015, na linha de Cultura, Escola e ensino. Tendo a temática da Educação Histórica como foco e, dentro desta, como objeto de estudo os fundamentos da aprendizagem histórica.

Adentrou-se ao mestrado do PPGE da UFPR em abril de 2016, sob orientação da Prof.^a Dra. Ana Claudia Urban com o projeto intitulado “Aprendizagem histórica e sua relação com a didática da História no Brasil e no mundo: um percurso a partir da análise de teses e dissertações - 1985 a 2015”. A escolha do marco temporal da pesquisa foi delimitada a partir final da ditadura militar no Brasil e do surgimento das pós-graduações em História no Brasil a partir de 1985. Esse referencial nos possibilitou escolher o momento do início da nossa pesquisa documental, por meio um estudo exploratório, o que permitiu ainda, o estabelecimento de um percurso mais aprofundado nos meandros da Teoria da História Rüseniana e outras Teorias da Aprendizagem. A pesquisa documental que foi parte elementar do processo de pesquisa. Para tanto, foram propostos quatro objetivos específicos para esta dissertação:

- 1- Localizar as teses e dissertações no meio acadêmico nacional, sobre ensino de história, para reconhecer as teorias de aprendizagem adotadas;
- 2- Relacionar as categorias às teorias de aprendizagem e de aprendizagem de história presentes nas teses e dissertações.
- 3- Categorizar as tendências teóricas das pesquisas acadêmicas mundiais sobre aprendizagem histórica, com predomínio no Brasil e suas correlações com a Educação Histórica;
- 4- Discutir, à luz das teorias e concepções atuais, a aprendizagem da história pelo viés da Educação Histórica.

Diante desses objetivos e do questionamento inicial, no primeiro semestre do mestrado 2016, duas disciplinas eletivas chamaram a atenção para o foco do estudo. A disciplina de Didática da História: Teoria e pesquisa, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Urban, onde durante o primeiro semestre, participou-se de discussões que perpassaram por diversos autores, por caminhos da História e da didática da História culminando na teoria de História de Jörn Rüsen acrescentou subsídios significativos para esta pesquisa acadêmica. Foi nesta disciplina que, durante o encontro do dia quatorze de abril de dois mil e dezesseis ouviu-se uma afirmação interessante e provocante sobre a aprendizagem do aluno e a formação de professores, que veio de encontro com as aspirações da pesquisa

Nos cursos de formação de professores de história (licenciaturas) existem poucas disciplinas que falam do sujeito (aluno) e muitas disciplinas de conteúdo. Isso pode ser uma das razões que nos levam a não entender o que e como se aprende. [...] não é sobre o quanto eu posso ensinar é o quanto meu aluno comprehende e manifesta a sua relação com o ensino (URBAN, 2016¹¹).

Esta fala demostra que estava sendo percorrido um caminho possível, ao pautar-se a pesquisa documental nas pesquisas existentes no Brasil sobre o ensino e aprendizagem histórica, com foco no aluno. Desta feita, estabeleceu-se o objetivo principal que foi: **analisar as concepções e tendências de teorias de aprendizagem histórica que estão presentes nas teses e dissertações e, se as teorias que norteiam esta aprendizagem sinalizam mudanças e ou permanências na relação de concepções de aprendizagem com a didática da história.**

Na disciplina de “Interação Social na Perspectiva de Piaget e Vygotsky”¹²ministrada pela Prof.^a Dr.^a Tania Stoltz, também cursada no primeiro semestre de 2016, foi possível o acesso aos textos escritos pelos dois teóricos da Psicologia que dão nome à disciplina. Seus textos originais, foram traduzidos literalmente sem inferências de outros autores ou pesquisadores para o espanhol, francês e inglês. Os textos, durante os encontros, foram analisados sempre com o comprometimento de, na semana subsequente, produzir-se um artigo em que, além da análise do texto dos teóricos em questão, deveria ser feita uma correlação entre a linha de pesquisa e o objeto de estudo. Isso permitiu tomar conhecimento, mesmo que parcialmente, das incursões de pesquisadores de didática da história ao mundo das teorias de aprendizagem da Psicologia da Educação. Esta correlação sugere a possibilidade, já externada por Jörn Rüsen, de que o foco da didática da História precisa estar voltado para as variadas formas de aprender história e que, além disso, deve-se dar a devida importância às etapas do processo de aprendizagem que englobam os conhecimentos dos processos de aprendizagem da História e da Psicologia, pois estes são fundamentais para uma aprendizagem efetiva (RUSEN, 2012, p. 69-112).

¹¹ URBAN, Ana Claudia. Comentário na aula da disciplina eletiva do programa de pós-graduação do Mestrado em Educação da UFPR. Curitiba, 14/04/2016.

¹² Disciplina eletiva ofertada no programa de pós-graduação do Mestrado e doutorado em Educação da UFPR.

Durante o terceiro semestre do mestrado, já em 2017, foi cursada a disciplina de Educação Histórica I, ministrada pela Prof.^a Dr^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Nesta disciplina, o cerne foram as discussões sobre “qual o sentido da história” e como esta temática vem sendo fundamentada por teóricos de várias correntes ao longo do tempo. Entre as discussões, foi levantada a questão de como vem ocorrendo uma “renovação do paradigma da aprendizagem histórica-pensamento histórico e consciência histórica.” (SCHMIDT, 2017¹³). Renovação esta, gerada por pesquisas empíricas acadêmicas realizadas no Brasil e em outros países, visando entender com mais propriedade os caminhos percorridos para chegar a uma “metodologia do ensino tendo como paradigma a aprendizagem. A disciplina associada aos encontros semanais do LAPEDUH, com os debates sobre teorias e pesquisas em Educação Histórica corroboraram expressivamente para o aprofundamento da pesquisa.

Para que pudesse responder às questões iniciais, foi necessário percorrer caminhos concretos para que não houvesse desvio do propósito. Iniciou-se uma pesquisa documental, que perdurou quatro meses: de abril a julho de 2016. Tal pesquisa visou a localização das teses e dissertações no meio acadêmico nacional, sobre o ensino e aprendizagem de História para reconhecer as teorias de aprendizagem adotadas.

Concluída a etapa da busca das dissertações e teses, foi imprescindível analisar as concepções e tendências de teorias de aprendizagem histórica e de outras teorias de aprendizagem, que estavam presentes nas teses e dissertações selecionadas. Para que esta análise fosse significativa e cientificamente adequada, houve a realização de leituras aprofundadas sobre as teorias de aprendizagem histórica, Psicologia da Educação, teorias da aprendizagem pedagógicas, didática da história, metodologias de pesquisas e outras temáticas afins.

Após as leituras e análises foi possível organizar a dissertação em quatro capítulos e foi estabelecido um novo título: **“APRENDIZAGEM COMO ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM PERCURSO A PARTIR DA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES - 1985 a 2015”**

¹³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Comentário durante a aula da disciplina eletiva ofertada no programa de pós-graduação do Mestrado e doutorado em Educação da UFPR. Curitiba, 06/04/2017.

Na introdução, que é o primeiro capítulo desta dissertação, buscou-se fazer um breve percurso sobre a construção da pesquisa, colocando, de forma sucinta, o passo a passo nas suas várias facetas e etapas.

O segundo capítulo, remete ao aporte teórico em que se visita e revisita autores e estudiosos que tratam da Pedagogia e da Psicologia da Educação e que em seus estudos abordaram algumas teorias de aprendizagem e a relação entre a didática e a epistemologia da aprendizagem, ou seja, a aprendizagem como a estrutura básica da didática. O aporte em um primeiro momento esteve ancorado em José Carlos Libâneo, Cipriano Carlos Luckesi, Lev Vygotsky, Guy Lefrançois e Tânia Stoltz.

No terceiro capítulo, buscou-se fundamentar uma discussão entre a Psicologia da Educação e a História por meio de autores como Flavia Caimi (2009), Concha Fuentes (2002), Suzanne Donovan (2005), Hilary Copper (1996), San Winesburg (2001) por trazerem um debate necessário acerca da Psicologia da Educação e a Educação Histórica. Perpassou-se ainda estudiosos, autores e pesquisadores como Jörn Rüsen, Peter Lee, Bodo von Borries, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Ana Claudia Urban, Isabel Barca e Circe Bittencourt por serem estes, referências na área do ensino e aprendizagem histórica. Isto permitiu maior científicidade à pesquisa como um todo dando-lhe “status” de pesquisa acadêmica, uma vez que, estes autores têm estudado e pesquisado as relações e possibilidades entre aprendizagem histórica, a didática da História e sua ciência de referência a História. Em Jörn Rüsen, a referência principal pautou-se à segunda parte deste capítulo, tratando da sua teoria da aprendizagem como fundamento essencial da didática da História.

Para a construção do quarto capítulo, que trata especificamente da pesquisa documental da metodologia utilizada e dos passos nela percorridos, buscou-se autores reconhecidos no campo da metodologia da pesquisa como Anselm Strauss e Juliet Corbin, Maximiliano Torazzi, Michelle Lessard-Hébert; Gabriel Goyette; Gérald Boutin e Antônio Carlos Gil. A pesquisa esteve em todos as suas etapas assistida pelas disciplinas: Pesquisa em Cultura, Escola e Ensino I e II e Seminário de Dissertação - Cultura, Escola e Ensino ministrados pelas Prof^{as.} Dr^{as.} Rita de Assis Cesar e Tania Maria Figueiredo Braga Garcia.

Ainda no quarto capítulo, onde é tratado na pesquisa a Didática da História, suas possibilidades de categorização e formulação de questionamentos e análises

teve referências em: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt; Ana Claudia Urban ,Isabel Barca, Flavia Caimi , pois estes autores sugerem, em algumas de suas pesquisas, a importância de uma categorização das pesquisas acadêmicas em didática da História, visando oportunizar seu acesso a uma leitura mais detalhada das dissertações e teses que abarcaram os critérios selecionados. Procurou-se compreender como os autores estabeleceram os parâmetros teóricos e conceituais dos processos de aprendizagem em suas pesquisas. Por ser a pesquisa documental, um elemento fundamental desta investigação, foi realizada a análise, categorização e classificação das teses e dissertações publicadas nas universidades brasileiras que discorrem sobre o ensino e aprendizagem de História com foco no aluno. Foram selecionadas 26 (vinte e seis) teses e dissertações de universidades brasileiras, públicas ou privadas, que estavam ancoradas na Ciência da História, mais especificamente na Teoria de Jörn Rüsen e também perpassassem pela Psicologia da Educação. Fez-se ainda uma discussão referente aos dados encontrados em duas teses e duas dissertações selecionadas para o estudo de casos que poderiam vir a contribuir para futuras pesquisas acadêmicas relacionadas ao ensino e aprendizagem da história, com foco a aprendizagem do aluno.

Para finalizar a pesquisa, nas considerações finais procurou-se expor de forma sintética as fases da pesquisa, entrelaçando-as com ideias e conceitos estabelecidos pelos teóricos elencados como linhas mestre da pesquisa bibliográfica. Abordou-se também, a importância das metodologias adotadas e como estas foram significativas para a fase empírica e teórica, dando cientificidade ao estudo proposto. Concluiu-se com sugestões e recomendações de aprofundamento do problema ora estudado.

2 A RELAÇÃO ENTRE A DIDÁTICA, A EPISTEMOLOGIA DA APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

“O aprendizado da história transforma a consciência histórica em tema da didática da história.” Jörn Rüsen (2012)

Que papel exerce a aprendizagem para a constituição da didática da História? Com este questionamento foi iniciado a busca teórica que levou, primeiramente, à visitação da etimologia da palavra pedagogia que quer dizer “ciência de ensinar”, ligada ao professor e ao aluno, ou seja, aquele que ensina e aquele que aprende. Já a didática seria a expressão grega Τεχνή διδακτική (techné didaktiké)¹⁴, que se pode traduzir como arte ou técnica de ensinar. Sendo assim, existiria uma ciência responsável pela “arte ou técnica de aprender”?

A relação entre ensino-aprendizagem vem sendo estabelecida e estudada desde os primórdios da humanidade e envolve diretamente três ciências, o que para Nogueira; Leal (2013, p. 19) é classificada com uma tríade: Filosofia, Pedagogia e Psicologia, mesmo esta última tendo sido reconhecida como ciência somente no final do século XIX.

Na área da pedagogia muitos pesquisadores, ao longo de séculos, foram construindo teorias que são, ainda hoje, a base de estruturação de diversos centros educacionais espalhados pelo mundo. Estes teóricos pautaram suas pesquisas nas diversas fases do ensinar e aprender. Selecionei alguns deles e os adjetivos que lhes foram atribuídos (QUADRO 1):

QUADRO 1- ALGUNS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA

TEÓRICO	ADJETIVOS ATIBUIDOS AOS
Alexander S. Neill (1883-1973)	O promotor da felicidade na sala de
Anísio Teixeira (1900-1971)	O inventor da escola pública no Brasil
Antônio Gramsci (1891-1937)	Um apóstolo da emancipação das
Célestin Freinet (1886-1966)	O mestre do trabalho e do bom senso
Émile Durkheim (1858-1917)	O criador da sociologia da educação
Emília Ferreiro (1937)	A estudiosa que revolucionou a
Florestan Fernandes (1920-)	Um militante do ensino democrático

¹⁴www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/R/Ricardo%20jose%20orsi%20de%20sanctis.pdf. Acesso em: 10/03/2017.

¹⁵ Adaptado e disponível em <http://acervo.novaescola.org.br/edicoes-especiais/022.shtml>. Acesso em: 12/04/2017

Johann Friedrich Herbart (1776-	O organizador da pedagogia como
Johann Heinrich	O teórico que incorporou o afeto à sala
John Dewey (1859-1952)	O pensador que pôs a prática em foco
Maria Montessori (1850-1952)	A médica que valorizou o aluno
Jean Ovide Decroly (1871-1932)	O primeiro a tratar o saber de forma
Paulo Freire (1921- 1997)	O mentor da educação para a

FONTE: A autora (2018)

Neste ponto retoma-se a visão da pedagogia sobre a didática, com foco na aprendizagem segundo pesquisadores brasileiros da atualidade. Libâneo (2008, p. 4) estudososo do tema, ressalta que o ensinar é intencional, mas a aprendizagem não: “Ensinar não é apenas transmitir a matéria, é um assunto pedagógico e, também psicológico e ético, voltado para a formação de personalidade” o que pode levar ao entendimento de que a aprendizagem pertence ao campo da didática. Sendo o principal campo desta mas ressalta ainda, o estudososo que a aprendizagem está atrelada a outras áreas de saberes

[...]aprender teoricamente consiste em captar o princípio geral, as relações internas de um conteúdo, o desenvolvimento do conteúdo. É aprender a fazer abstrações para formar uma célula dos conceitos-chave, para fazer generalizações conceituais e aplicá-las a problemas específicos. Para isso: captar o caminho já percorrido pelo pensamento científico como forma de interiorização de conceitos e aquisição de métodos e estratégias cognitivas. (2008, p. 12) [...] vista a aprendizagem como a relação cognitiva do aluno com a matéria de estudo, o ensino não será outra coisa senão a mediação dessa relação em que o aluno avança não apenas do desconhecido para o conhecido, do conhecimento incompleto e impreciso para conhecimentos mais amplos, mas também, na interiorização de novas qualidades de relações cognitivas com o objeto que está sendo aprendido. (LIBÂNEO, 2008, p. 5)

Luckesi (2011, p.3), outro pesquisador brasileiro, dá ênfase à aprendizagem como principal elemento da didática quando diz que a prática educativa, isto é, o ensinar precisa, obrigatoriamente, ter por objetivo “[...] oferecer ao educando condições de aprendizagem e, consequentemente, de desenvolvimento, tendo em sua vista a formação como sujeitos e cidadãos [...]” (Luckesi,2011, p.37). Ainda, para este autor, é necessário levar em conta a vivência do aluno para estabelecer a aprendizagem

No estágio de vida que estamos vivendo no momento, seja ele qual for, somos o resultado de longo processo de formação, iniciando no nascimento. Todas as nossas facetas (biológica, psicológica, histórica, social, cultural, espiritual), em dinâmica interação, constituíram-nos no decorrer de nossa experiência de vida, efetiva no espaço e no tempo. [...] A aprendizagem e, em consequência o desenvolvimento, não se dão *ex abrupto*; ao contrário, são construídos ao longo do tempo, o que, no caso do ensino, implica múltiplas reorientações num processo de investimento e acompanhamento do educando [...]. Não podemos esquecer que o ser humano aprende pela ação e, para tanto, na prática educativa (ensinar) há que propor aos educandos atividades que sejam estimulantes e envolventes [...] (LUCKESI,2011, p.45;79;86)

Retorna-se a Libâneo, desta vez para entender a relação entre didática, a didática específica, o professor e sua relação com a aprendizagem. O autor afirma que a didática não possui, em sua estrutura, suporte teórico suficiente para se afirmar como uma ciência que poderia “dominar” ou mesmo como ciência capaz de solucionar todas as demandas existentes em cada ciência específica “ [...] a didática não se sustenta teoricamente se não tiver como referência de sua investigação os conteúdos, a metodologia investigativa e as formas de aprendizagem das didáticas específicas ” (LIBÂNEO,2008, p.18).

É aqui que pode ser encontrada, na didática geral, a importância e essencialidade de ciência da referência e o seu papel no processo de ensino aprendizagem

[...] a didática e as didáticas específicas situam-se no mesmo plano: ambas tem uma dimensão obrigatoriamente formativa, ética envolvendo as condições subjetivas dos alunos, seu desenvolvimento e seus modos de aprendizagem” Não há como ensinar disciplinas específicas sem o aporte da didática, que traz para o ensino as contribuições da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (2008,p.5) “Argumentos mais comuns a favor da integração entre a didática e as didáticas específicas: [...] aprender é desenvolver capacidades cognitivas, adquirir competências para buscar autonomamente o conhecimento” (LIBÂNEO,2008, p.4)

A importância da didática é indiscutível, já que esta é a ciência que permeia todo o processo do ensino aprendizagem em todas as ciências. O que se aponta aqui é a importância primordial da afirmação que a didática específica deve sempre ser pautada na ciência de referência. Neste caso específico, na História enquanto ciência, já que esta possui uma teoria própria. A importância da distinção entre a didática e a didática da ciência de referência pode ser justificada uma vez que

Os professores das didáticas específicas precisam compreender que ensinar não é meramente transmitir a matéria. Há requerimentos imprescindíveis para conduzir eficazmente o ensino, tais como conhecer as implicações filosóficas e epistemológicas do processo geral do conhecimento, saber sobre os processos internos da aprendizagem e do desenvolvimento humano, dominar os processos investigativos da ciência ensinada, além dos saberes pedagógico-didáticos específicos relacionados com o planejamento do ensino, com os critérios de seleção e organização de conteúdos e métodos, com a dimensão ética do ensino, etc. (2008,p. 12) [...]a atividade de ensino das disciplinas específicas requer do professor não apenas o domínio do conteúdo, mas, também, dos procedimentos investigativos da matéria que está ensinando e das formas de pensamento, habilidades de pensamento que propiciem uma reflexão sobre a metodologia investigativa do conteúdo que está sendo aprendido. Ensinar, portanto, é adquirir meios do pensar, através dos conteúdos. Em outras palavras, é desenvolver nos alunos o pensamento teórico, que é o processo através do qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e com isso a aquisição de métodos e estratégias cognoscitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e intervir nas situações concretas da vida prática. (LIBÂNEO,2008, p. 12)

Ainda se faz necessário, aos professores de História tomar conhecimento mais aprofundado das especificidades próprias da Ciência da História no que tange ao processo de ensino aprendizagem. Uma vez que os teóricos e pesquisadores da História, já estabeleceram os caminhos a serem percorridos, saindo do mecanismo *pedagogização/psicologização* da aprendizagem histórica.

2.1 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: RELAÇÕES E PROPOSTAS PARA A APRENDIZAGEM

As discussões sobre a aprendizagem na educação e qual os papéis da Psicologia da Educação neste processo, tiveram início a partir do final do século XIX. Até então, a educação e seus processos de ensino aprendizagem estavam situadas nas áreas da Pedagogia e da Filosofia.

Luckesi, estudioso das questões relacionadas ao ensino aprendizagem pelos meandros da pedagogia, enfatiza que “O ser humano é um ser “aprendente” e, para aprender necessita que de fato aquele que o ajuda tenha a decisão firme e clara de investir nele, custe o que custar (LUCKESI,2011, p.77). Neste sentido, pode-se pressupor que a aprendizagem é um processo que demanda muito mais que um sujeito, envolve sim outros sujeitos e os meios que o cercam. Em outros autores, como Libâneo (2008) existe a preocupação de inserir a aprendizagem em campos para além da pedagogia. O autor faz referência ao papel do professor e do aluno pelo viés das teorias Vygotskyana ao abordar os trabalhos de Davidov

[...] o modo de lidar pedagogicamente com algo, depende do modo de lidar epistemologicamente com algo, considerando as condições do aluno e o contexto sociocultural em que ele vive (vale dizer as condições da realidade econômica, social, etc.) [...] o acesso aos conteúdos, a aquisição de conceitos científicos, precisa percorrer o processo de investigação, os modos de pensar e investigar da ciência ensinada. Não basta aprender o que aconteceu na história é preciso pensar historicamente [...] (2008, p. 12)

Também dentro da pedagogia merece destaque a fala de Libâneo (2008) sobre o aprender e a sua relação com a escola

As crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar. (p.5) Estudos recentes sobre os processos do pensar e do aprender, para além da acentuação do papel ativo dos sujeitos na aprendizagem, insistem na necessidade de os sujeitos desenvolverem competências e habilidades cognitivas. (p.6)

No que diz respeito à Psicologia, podem ser realizadas ilações entre Pedagogia, Psicologia e aprendizagem, mesmo antes deste campo do conhecimento passar a ser considerado uma ciência. Para Lefrançois aprendizagem pelo viés da Psicologia da Educação se refere à mudança que resulta da experiência

[...] aprendizagem é definida como toda mudança que resulta da experiência, mas não é causada por cansaço, maturação, drogas, lesões ou doença. [...] a aprendizagem implica mudanças de capacidade - ou seja potencialidade para fazer algo - e também na disposição – na inclinação para o desempenho. A evidência de que a aprendizagem aconteceu pode depender também da oportunidade para agir; daí a necessidade de definir a aprendizagem como uma mudança potencial para o comportamento, em vez de simplesmente uma mudança no comportamento. (LEFRANÇOIS, 2008, p.06)

Foi com Wilhelm Wundt (1832-1920) médico, filósofo, psicólogo e pesquisador alemão, que tiveram início uma série de eventos e pesquisas, que mais tarde viriam a se tornar a Psicologia da Educação, principiando um processo de afastamento acadêmico para uns ou uma soma de conhecimentos para outros, entre as questões filosóficas relacionadas ao pensamento, mente e consciência e a Psicologia.

A partir do final do século XIX, os psicólogos posicionaram suas pesquisas no comportamento humano e suas ações e reações biopsicossociais, buscando dar à Psicologia um status de cientificidade concreta de nova ciência. Pesquisadores estadunidenses e europeus estabeleceram o que, na atualidade, se conhece por behaviorismo e cognitivismo, teorias que mesmo sendo contemporâneas, tiveram

ópticas diferentes nos estudos sobre o comportamento humano e suas formas de aprender.

No Brasil a Psicologia da Educação adentrou por volta da década de 1920 sob influência da Escola Nova, um

[...]processo pelo qual a psicologia conquistou sua autonomia como área de saber e o incremento do debate educacional e pedagógico nas primeiras décadas do século XX estão intimamente relacionados, de tal maneira que é possível afirmar que psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra. Esse momento foi responsável pela consolidação da articulação entre psicologia e educação, dando as bases para a penetração e a consolidação daquilo que nos Estados Unidos e Europa já se desenvolvia sob a denominação de psicologia educacional. (ANTUNES, 2008, p. 471)

Cabe destacar que, desde a sua entrada no Brasil, a Psicologia da Educação foi um território fecundo para debates acirrados, tanto contrários quanto favoráveis ao seu uso e aplicabilidade nas diversas ciências, fosse no universo escolar ou não escolar. Esta ciência esteve, ao longo de sua história permeada de discussões muito mais sobre o ensino, do que sobre a aprendizagem. Fontoura, já na década de 1950, faz menção à aplicação dos princípios da Psicologia Geral ao campo da Pedagogia, afirmando que se trata do

[...] estudo do ato de aprender, seus princípios, leis, formas, etc., bem como dos processos de aferição da aprendizagem (provas e testes) (p.16) “e, veio para estabelecer os mecanismos de ensinar e aprender uma vez que “[...] veio mostrar ao mundo que o ensino não pode ser baseado na vontade do professor, nem da escola, nem do programa, mas sim na capacidade da criança. (FONTOURA, 1959, pp.9-16),

Para o mesmo autor, o processo envolvia embates entre as duas das principais correntes da Psicologia da Educação que eram o behaviorismo¹⁶ e as teorias piagetianas¹⁷. Fontoura já fazia uma importante afirmação sobre o processo de ensino aprendizagem naquela época, voltada para o conteúdo e não para o aluno

16 Teoria que dispõem de um método de investigação psicológica que estuda objetivamente o comportamento humano e dos animais, com ênfase nos fatos objetivos (estímulos e reações).

17 Teoria que propagavam a aprendizagem como algo que acontecia por etapas diretamente ligadas ao desenvolvimento mental de cada estudante, uma vez que, a aprendizagem está centrada no desenvolvimento individual do sujeito, onde cada sujeito deve construir seu próprio conhecimento, sem levar em conta o contexto histórico social.

Nem funcionários burocratas, nem os diretores de escola, nem os professores podem obrigar o aluno a *aprender* isso ou aquilo, que seja contra o psiquismo infantil, contra a natureza da criança. Mas se não podem obrigar a *aprender*, podem pelo menos obrigar a decorar, a repetir “de cabeça”. [...] Decora centena de “pontos” do programa, faz exame, é aprovado e ...esquece tudo aquilo que decorou, pouco depois. (FONTOURA, 1959, p.12)

A ênfase no processo de aprendizagem do aluno passa a ser um dos principais focos da Didática, pois “Ensinar e aprender são uma só causa: o mesmo fenômeno, olhado do lado do professor se chama “ensinar” e, encarado do lado do aluno se chama “aprender.” (FONTOURA, 1959, p.15)

Sawrey e Telford (1964) pesquisadores norte-americanos da década de 1950, ao se referirem à aprendizagem e ao campo de atuação da Psicologia da Educação, falam da profunda mudança gerada a partir dos estudos do filósofo e pedagogo norte americano John Dewey (1859-1952) sobre a Psicologia, levaram a uma nova concepção de construção de currículo escolar, partindo da necessidade da criança. Passando a ter o aluno e não os conteúdos como centro da educação e, consequentemente, da Didática. Aqui também percebemos uma preocupação com a aprendizagem focada no aluno.

No período que abarcam as décadas entre 1950 e 1980 no Brasil e, de modo geral, no ocidente, eram pouco “conhecidas” outras teorias da Psicologia, como as teorias russas advindas dos estudos dos psicólogos Lev. S. Vygotsky (1896-1934), Alexander Lúria (1902- 1977), Alexei N. Leontiev (1903-1979) e Vasili V. Davidov (1930-1988), entre outros. Estas pesquisas que tiveram início na década de 1920, chegavam às mãos dos pesquisadores e professores brasileiros, principalmente por meio das obras e artigos de Jean Piaget, que teve sua obra amplamente divulgada. Segundo Vasconcelos

[...]a propagação das idéias de Piaget tem início no final da década de 20 com o Prof Lauro de Oliveira Lima e consolida-se a partir dos anos 60, com a formação de "núcleos" piagetianos em sete Estados brasileiros; nos anos 60 e 70, a corrente behaviorista surge como obstáculo à divulgação da teoria piagetiana; finalmente a partir dos anos 80, sente-se a presença de pesquisas piagetianas interculturais dirigidas à realidade brasileira e inicia-se a divulgação das idéias de Piaget através da expansão do movimento construtivista[...] (1996,p.68-81)

Nas décadas de 1980 e 1990, as teorias da Psicologia desenvolvidas pelos pesquisadores russos começaram a ser traduzidas e conhecidas por pesquisadores brasileiros com mais profundidade. Isso permitiu um aumento significativo nas pesquisas educacionais pautadas na Psicologia da Educação, bem como as suas aplicabilidades nas diversas áreas de saberes. Stoltz pesquisadora e estudiosa das

teorias de Jean Piaget e Lev S. Vygotsky refere-se a área da Psicologia da Educação como

[...]um campo de estudo de natureza aplicada. A qual pode ser entendida como a disciplina ponte entre a psicologia e a educação. Seu objetivo é compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano [...] estuda as mudanças no comportamento das pessoas que foram provocadas ou induzidas por situações educativas formais ou informais. (STOLTZ, 2012, p.14)

Ao virem à tona tais teorias de aprendizagem, os papéis dos atores envolvidos nos processos de ensino aprendizagem e os conteúdos a serem ensinados precisaram ser revisitados. Foi necessário rever conceitos referentes à Didática e ao processo de ensino aprendizagem. Havia um “novo” campo de conhecimento que entrelaçava os demais. De posse do conhecimento das teorias da aprendizagem, algumas questões poderiam ser respondidas, uma vez que o foco destas é o processo de aprender que envolve o ser humano e, principalmente, o aluno.

Antes de aprofundar uma exposição acerca da aprendizagem, cabe um breve esclarecimento da divisão “didaticamente” criada por Lefrançois para que seja possível entender com mais clareza os meandros da Psicologia da Educação

[...]a distinção entre os enfoques behaviorismo e cognitivos é que permite uma classificação simples das explicações de aprendizagem humana, o que facilita o entendimento, a lembrança e a aplicação das teorias da aprendizagem. Convém não esquecer, entretanto que, behaviorismo e cognitivismo são apenas rótulos para teorias extremamente complexas. Mesmo aquelas que podem parecer diferentes entre si, compartilham ideias comuns; poucas são exemplos de uma única abordagem teórica. (LEFRANÇOIS, 2008, P.23).

Esta proposição pode ser representada e acrescida por outras informações acerca da perspectiva da Piaget e Vygotsky (QUADRO 2)¹⁸

¹⁸ O quadro 2 foi elaborado pela autora referenciado em LEFRANÇOIS (2008) e, nos conhecimentos adquiridos durante as aulas do mestrado com a Prof.^a Dr^a Tania Stoltz na disciplina de Interação Social na Perspectiva de Piaget e Vygotsky (2016).

QUADRO 2- DIFERENÇAS ENTRE BEHAVIORISMO, COGNITIVISMO PIAGENTIANO E COGNITIVISMO VYGOTSKYANO

	BEHAVIORISMO Expoente: Skinner	COGNITIVISMO Interacionista Construtivista Expoente: Jean Piaget	COGNITIVISMO Interacionista Histórico- Cultural Expoente: Lev Vygotsky
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZADO	O sujeito é conduzido pelo professor que determina a velocidade e a forma de construção do conhecimento.	O aprendizado parte do individual para o social e é muito específico. O desenvolvimento é pré-requisito para a aprendizagem e depende dos 4 fatores (maturação, equilíbrio, acomodação, assimilação). O novo aprendizado tem que ser agregado ao antigo. O conflito é preciso para gerar um aprender objetivando ultrapassar fase da assimilação.	O aprendizado abre canais para o desenvolvimento. O sujeito já nasce aprendendo. Real=desenvolvimento. Ideal=aprendizado. O sujeito coopera com a construção do social para o Individual e está sempre se autorregulando (FMS ¹⁹).
O PAPEL (como ele atua) DO MEDIADOR (PROFESSOR)	Tem como papel criar ou modificar comportamentos dos sujeitos aprendestes moldando-os pelo seu interesse independente da vontade do sujeito.	Provoca com questionamentos, mas não responderá pelo sujeito. A interação entre seus pares (grupos) é importante. A Imitação (jogo) faz parte da construção do mundo real.	O mediador atua na ZDP ²⁰ , onde a imitação tem um papel importante. O papel do mediador na idade adulta será de base para que a pessoa construa novos saberes.
RELAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS (PARES)	O conhecimento é disponibilizado de forma sequencial para o aluno.	Pouco explorada.	O aluno é parte de um contexto social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais.
MEIO E APRENDIZAGEM	Não é significativo	Não é o meio que equilibra ou desequilibra o sujeito e sim ele próprio.	O meio é o principal elemento.

FONTE: A autora (2018) com referências em STOLTZ (2016) e LEFRANÇOIS (2008).

¹⁹ FMS- Teoria das Funções mentais superiores iniciada por Vygotsky e pesquisada por Luria e Leontiev. Aula do mestrado na disciplina de Interação Social na Perspectiva de Piaget e Vygotsky (2016)

²⁰ Zona de desenvolvimento proximal – é a “espaço” entre aquilo que o indivíduo pode realizar sozinho e aquilo em que ele vai precisar da ajuda de um mediador. Aula do mestrado na disciplina de Interação Social na Perspectiva de Piaget e Vygotsky (2016)

2.2 TEORIAS DA APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um conhecimento que compete a todas as áreas que se fazem necessárias, seja no campo da Educação, da Psicologia ou de outras áreas. Quando se refere a ela está se reportando ao sujeito que aprende na escola ou fora dela. Portanto a todo ser humano e seu universo de vivência. Neste caso em específico, o foco e o aporte da Teoria da Aprendizagem Histórica e da Teoria cognitivista interacionista da Psicologia da Educação

2.2.1 Perspectiva da Psicologia da Educação

Para entender a aprendizagem pelo viés da Psicologia, as leituras estão referenciadas em Guy Lefrançois que, ao trazer as inúmeras teorias da aprendizagem pelo viés da Psicologia da Educação, coloca de forma clara esta conceitualização.

[...] aprendizagem é definida como toda mudança que resulta da experiência, mas não é causada por cansaço, maturação, drogas, lesões ou doença. [...] a aprendizagem implica mudanças de capacidade - ou seja potencialidade para fazer algo - e também na disposição – na inclinação para o desempenho. A evidência de que a aprendizagem aconteceu pode depender também da oportunidade para agir; daí a necessidade de definir a aprendizagem como uma mudança potencial para o comportamento, em vez de simplesmente uma mudança no comportamento. (LEFRANÇOIS, 2008, p.06)

É importante tomar como referência os trabalhos de Lefrançois e sua classificação para entender, de forma mais didática possível, as várias correntes teóricas da aprendizagem no campo da Psicologia da Educação

QUADRO 3-CLASSIFICAÇÃO DAS CORRENTES TEÓRICAS

CLASSIFICAÇÃO	VARIÁVEIS DE INTERESSE	TEÓRICOS E MODELOS REPRESENTATIVOS
BEHAVIORISMO	Estímulos Respostas Reforçamento Punição	Thorndike Pavlov Guthrie Watson Skinner Hull

A TRANSIÇÃO: INÍCIO DO COGтиVISMO MODERNO	Psicologia evolucionista Sociobiologia Estímulos Respostas Reforçamento Mediação Propósitos Objetivos Expectativa Representação	Wilson Hebb Tolman Koffka Köhler Wertheimer
TEORIAS COGNITIVAS	Representação Autoconsciência Processamento de informação Percepção Organização Tomada de decisão Resolução de problemas Atenção Memória Cultura Linguagem	Bruner Piaget Vygotsky
REDES NEURAIS: O NOVO CONEXIONISMO	Inteligência artificial Processamento de informação Modelos conexionistas Modelo de rede neural	Modelos de computador Processamento da informação Modelos de memória e ativação

FONTE: da autora (2018), adaptado de LEFRANÇOIS (2008, p.24-398)

No quadro acima estão relacionados os teóricos a partir dos quais novas teorias, pesquisas e estudos foram e continuam sendo realizados ao longo dos séculos XX e XXI. Um rol de breves considerações sobre como cada um deles entendia os processos de aprendizagem se faz necessário para auxiliar nesta caminhada. Inicia-se com os teóricos ligados ao Behaviorismo:

- ⊕ Edward Lee **Thorndike** (1874–1949) - para ele a aprendizagem se dá por meio da formação de ajuntamentos (conexões) entre o estímulo-resposta (E-R) que se originam a partir de impulsos diretos para a ação, e não a partir da consciência ou de ideias.
- ⊕ Ivan Petrovich **Pavlov** (1849-1936) - afirmava que a psicologia devia basear-se na Reflexologia, pois os reflexos são os responsáveis pelas respostas dos indivíduos aos estímulos do dia-a-dia, portando na aprendizagem.
- ⊕ Edwin R. **Guthrie** (1886-1959) - “Apenas as condições observáveis sob as quais a aprendizagem ocorre tem algum valor para uma teoria ou para a compreensão da aprendizagem.” (LEFRANÇOIS, 2008, p. 56)
- ⊕ John Broadus **Watson** (1878- 1958) – a aprendizagem é apenas condicionamento obtido por meio dos comportamentos relacionados ao meio ambiente em que se vive, sendo implícitas ou explícitas.
- ⊕ Burrhus Frederic **Skinner** (1904-1999) – Toda aprendizagem e comportamento do ser humano está atrelado a um condicionamento operante e a Teoria do Reforçamento.
- ⊕ Clark Leonard **Hull** – (1884-1952) –os seus estudos popularizaram a noção de que o Reforçamento está centralmente envolvido na aprendizagem, portanto pode ser compreendido por meio do comportamento. (LEFRANÇOIS, 2008, p. 97)

O cognitivismo teve início com seus percussores na sociobiologia e a psicologia evolucionista. Estão entre os seus principais teóricos:

- ⊕ Edward Osborne **Wilson** (1929 -) para este pesquisador é possível compreender o comportamento humano e da sociedade por meio da biologia (Sociobiologia) ou seja, “[...] os seres humanos são biologicamente predispostos a se engajar em certos comportamentos sociais em vez de outros” (LEFRANÇOIS, 2008, p. 158)

- ⊕ Donald Olding **Hebb** (1904 – 1985) – Propôs a Teoria da Ativação (rede neuronal) como mecanismo para compreender a aprendizagem e o comportamento humano olhando o que acontece no cérebro.
- ⊕ Edward Chace **Tolman** (1886- 1969) – “Todo comportamento é uma intenção, todas as ações [...] são direcionadas para um objetivo pelas cognições[...]. A aprendizagem envolve o desenvolvimento de mapas cognitivos.” (LEFRANÇOIS, 2008, p. 199).

Ainda como precursores do cognitivismo e contemporâneos do behaviorismo, encontram-se os teóricos conhecidos como “grupo de Berlin” que deram vida a teoria da Gestalt (todo). Kurt **Koffka** (1886-1941), Wolfgang **Köhler** (1887-1967) e Max **Wertheimer** (1880-1943) foram os principais teóricos deste campo, que preconizavam estudar o ser humano e como ele percebia o que compõe o seu mundo no contexto global, ou seja, não pode ser visto de forma compartmentada (leis da percepção). A aprendizagem resulta de traços da memória.

A Teoria Cognitiva muito estudada, na atualidade tem como seus expoentes os três teóricos abaixo:

- ⊕ Jerome Seynour **Bruner** (1915-2016) propôs que mesmo as crianças jovens podem aprender conceitos difíceis com o apoio pedagógico apropriado, isto é possível através da Teoria da Representação instrumentalizada pela categorização e conceitos.
- ⊕ Jean **Piaget** (1896-1980) – para o qual “Todo o processo de desenvolvimento da cognição, que abrange as diferentes atividades da mente humana (memória, percepção, imagem mental, raciocínio, entre outras) surge através da interação entre as pessoas com o meio físico e social. ” “A educação teria que ter como princípio: desenvolver a autonomia intelectual e moral do ser humano.” (STOLTZ, 2012,p. 17; 2016)
- ⊕ Lev Semenovitch **Vygotsky** (1896- 1934) “[...] aprendizagem é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas [...] um dos pilares são as funções psicológicas superiores” Stoltz (2012, p.55)

Não se pode deixar de mencionar, ainda, uma das teorias mais contemporânea denominada Novo Conexionalismo ou Redes Neurais (LEFRANÇOIS, 2008, p.271) que tem despertado o interesse e aplicabilidade em diversas áreas de saberes como:

- Modelos de computador;
- Processamento da informação;
- Modelos de memória e ativação.

Como apporte teórico houve a opção em aprofundar conhecimentos junto aos teóricos cognitivistas, em especial os teóricos construtivistas e interacionistas, como Jean Piaget e Lev Vygotsky, por serem voltados à ação interativa, que visa propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano. Foi determinante também, para esta escolha, o fato destes teóricos terem sido referenciados nas teses e dissertações acadêmicas de pesquisadores brasileiros, no campo da Didática da História, quando trataram da aprendizagem histórica com foco no aluno.

Pode-se entender, então, que ao referendar estes teóricos em suas pesquisas sobre o processo de ensino aprendizagem da História, os pesquisadores brasileiros vêm se posicionando junto às tendências mundiais de retomada da Psicologia da Educação como uma aliada da Didática e das didáticas específicas de cada ciência. Estes teóricos foram e são amplamente estudados e pesquisados no universo acadêmico, visando entender com mais profundidade os mecanismos biopsicossociais envoltos no processo de aprendizagem.

2.2.1.1 Jean Piaget e Lev S. Vygotsky: contribuições para os processos de aprendizagem

Jean Piaget e Lev Vygotsky podem ser vistos como teóricos atemporais, uma vez que os estudos e discussões por eles estabelecidos na década de 20 e 30 do século XX, circulam “livremente” nos meios acadêmicos dos séculos XX e XXI. Suas contribuições para as áreas da Psicologia, Neuropsicologia, Neuroeducação e Pedagogia são, ainda hoje, motivo de novos estudos e grandes temáticas. A pesquisadora Stoltz (2012, p.54) nos traz uma definição do campo de atuação de cada um deles. Para ela, Piaget concentrava seus estudos no entendimento da compreensão do ser humano, e Vygotsky enfocava a instrução e seu papel no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais distinguem o homem de outros animais.

Jean Piaget, biólogo suíço, se interessou pela Psicologia no início do século XX. Quando as teorias de Piaget, passam a ser divulgadas, na grande maioria das vezes, remete-se a uma perspectiva construtivista, adotada no Brasil após a década de 1930 com a Escola Nova. Para a teoria piagetiana, a criança deveria ter liberdade total para aprender, não ser cerceada e não ter conteúdos pré-estabelecidos que impedissem seu aprender. A aprendizagem deveria estar associada à faixa etária correspondente, uma vez que fora desta, o aprender seria um processo parcial ou inexistente. Entretanto, Piaget vai muito além disto, já que tinha como principal foco o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do ser humano, ou seja, aprender para viver em sociedade.

Para Piaget, a primeira forma de significado que o sujeito tem do mundo é a aprendizagem que está ligada ao corpo - a sua interação em si mesmo (sensório motor) conhecimento prático de vida (saber cotidiano) (STOLTZ, 2012, p.17-21). Este teórico também enfatizava a importância do conhecimento prático e respeito aos saberes do sujeito, que resultam em uma inteligência prática. Esta inteligência prática a que ele se refere seria estabelecida a partir de um conhecimento composto de quatro elementos: experimentação, criação, percepção e movimento do corpo. Estes são os fundamentos de toda a aprendizagem e ou inteligência que acompanharia o sujeito ao longo de sua existência. O conceito de conhecimento prévio, portanto, é de extremo interesse para a teoria Construtivista Piagetiana, pois é a partir dele que o sujeito constrói a sua cognição e a interação com o seu meio.

Lev S. Vygotsky, psicólogo russo, precursor da Psicologia Histórico-Cultural, em 1931, deu início aos estudos sobre as funções psíquicas superiores, nos quais fazia referência à importância do respeito ao meio histórico-social para os processos de aprendizagem dos sujeitos. “[...] à psicologia Vygotskiana tem como premissa a consideração de que o homem como corpo e mente é um ser biológico e social, pertencendo a sua espécie e, ao mesmo tempo, participando de um processo histórico” (STOLTZ, 2012, p.55).

Em seu artigo “*História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*” de 1931, Vygotsky já apontava a necessidade de primeiro estabelecer o que é o conceito de desenvolvimento das funções superiores e os conceitos dos grupos de fenômenos estabelecidos como culturais, antes mesmo de se falar em desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que

Se trata, em primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje , la escritura, el cálculo, el dibujos; y, en de segundo, los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales,[...] (VYGOTSKY ,1931,p.29)

Para o autor, estudos desenvolvidos até aquele momento nas áreas da Psicologia não haviam levado em conta o sujeito como um todo, e, por isso, não respondiam a indagações importantes que pudessem revolucionar a psicologia infantil. Dizia ser necessário mudar o foco de estudos, já que as teorias de evolução biológicas e a teoria das espécies animais comprovavam a existência de diferenças vitais entre seres humanos e animais

La diferencia principal, determinante, entre ese proceso y el evolutivo es la circunstancia de que el desarrollo de las funciones psíquicas superiores transcurre sin que se modifique el tipo biológico del hombre, mientras que el cambio del tipo biológicos la base del tipo evolutivo del desarrollo. (VYGOTSKY ,1931, p. 31).

Citava, ainda, que não existia uma diferença significativa entre o homem primitivo e o atual, a ponto de desconsiderar a cultura como elo importante. Assim, para o autor, o desenvolvimento das crianças se dava em seus meios culturais, quaisquer que fossem eles e, que isso seria fator interveniente na sua formação

intelectual. Tratava da filogênese²¹ e da ontogênese²² como aspectos importantes da evolução biológica do ser humano, mas não responsáveis unicamente pelo desenvolvimento das funções superiores, deixando claro que a evolução biológica do homem é responsável pelo seu desenvolvimento biofisiológico e o desenvolvimento histórico pelo seu desenvolvimento psicossocial (intelectual; inteligência)

La utilización de las herramientas y los aparatos presupone, en calidad de premisa indispensable, la existencia de los órganos y funciones específicos del ser humano. La inserción del niño en la cultura está determinada por la maduración de los aparatos y funciones correspondientes. En una etapa determinada de su desarrollo biológico, el niño domina el lenguaje, si su cerebro y órganos articulatorios tienen un desarrollo normal. En otra etapa superior del desarrollo, el niño domina el cálculo decimal y el lenguaje escrito; algo después, las fundamentales operaciones aritméticas (VYGOTSKY, 1931, p.41)

São então, os dois teóricos os precursores da aprendizagem cognitivista-interacionistas que percebem as crianças e jovens como sujeitos a serem inseridos em seus meios socioculturais e históricos e, esta inserção, como procedimento essencial nos processos de aprender para muito além dos biofisiológicos, trazendo para a Educação uma nova perspectiva emocional, cultural e histórica.

2.2.2 Perspectiva da Educação Histórica

Neste segmento da fundamentação teórica da dissertação é realizada uma incursão pelos caminhos percorridos por outros dois pesquisadores e teóricos que contribuíram e contribuem, significativamente, para a solidificação da Educação

²¹ Estuda a história da evolução humana, nomeadamente a constituição dos seres humanos como sujeitos cognitivos, ou seja, o sentido filogenético está presente quando a palavra evolução nos remete para o progresso da espécie humana, ocorrido desde as longínquas origens da vida até à forma que os Homens assumem na atualidade. Disponível em <http://filogneseontognese.blogspot.com.br/2010/11/filogenese-e-ontogenese.html>. Acesso em: 20/04/2017.

²² O conhecimento é encarado como um processo de modificações e adaptações ao meio que desde o nascimento ocorre em todos os seres vivos. Ou seja, verifica-se o sentido ontogenético, quando o termo evolução nos remete para o desenvolvimento do indivíduo, desde a concepção até ao final da vida, a velhice. Disponível em <http://filogneseontognese.blogspot.com.br/2010/11/filogenese-e-ontogenese.html>. Acesso em: 20/04/2017

Histórica. Peter Lee²³ e Bodo von Borries²⁴ que por vezes corroboram e outras contestam a teoria da aprendizagem histórica proposta por Jörn Rüsen. Para tanto, utilizar-se-á dois conceitos que são caros à Educação Histórica :1- aprendizagem; 2- cultura histórica.

2.2.2.1 Peter Lee, Bodo von Borries e Jörn Rüsen: contemporâneos e convergentes

Inicia-se este tópico com o pesquisador inglês Peter Lee, que desde a década de 1970, em suas pesquisas assegura que a Educação Histórica está preocupada com a aprendizagem e não com a criação de habilidades pelo aluno impostos por políticas educacionais ou teóricos. Em seu artigo “*Literacia histórica e a história transformativa*” Peter Lee (2016) aponta para a necessidade do ensino de história que “[...] demanda pressupostos mais profundos a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e social e, muito menos sobre a relação da educação com os objetivos políticos e sociais.” (p.111)

No ensino de história, como no ensino de qualquer “matéria” que envolve reorientação cognitiva para o mundo, não estamos preocupados com habilidades de faixa única que podem ser melhoradas simplesmente pela prática e onde, o que conta como sucesso, é incontroverso, em vez disso, estão tentando desenvolver capacidades de várias faixas complexas que repousam sobre o desenvolvimento de uma compreensão conceitual. (LEE, 2016, p.114)

Esta compreensão seria traduzida em “Um conceito de literacia histórica” demanda ir além disso ao começar a pensar seriamente sobre o tipo de substância

²³ Foi professor na Unidade de Educação Histórica, no Instituto de Educação da University of London. Antes disso, ele ensinava história em escolas primárias e secundárias, o que certamente contribuiu para a formulação de grande parte de suas questões de pesquisa. O professor Lee coordenou vários projetos de investigação relacionados ao ensino e aprendizagem de História, o mais conhecido deles no Brasil é o Chata (Concepts of History and Teaching Approaches). Os resultados dessas pesquisas foram publicados em vários livros, capítulos e artigos. Muitos desses trabalhos são em coautoria com Rosalyn Ashby. Disponível em <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/o%20ensino%20historia.pdf>. Acesso em: 29/09/2017.

²⁴ Professor de ciência educacional com ênfase especial na didática da história 1976 a 2008 da Universidade de Hamburgo. Historiador e pesquisador alemão. Doutor em "história social e econômica" pela Universidade de Bonn (Alemanha). Trabalhou como professor de ensino médio na história e na língua alemã. De 1988 a 2002, realizou estudos intercultural sobre consciência histórica, questionamento de adolescentes e seus professores na Alemanha Oriental e Ocidental (1990, 1992) e na Europa Oriental e Ocidental (JUVENTUDE e HISTÓRIA, 1995. De 1976 a 2008 foi professor de educação (com especial respeito pela aprendizagem e ensino da história) na Universidade de Hamburgo. Disponível em <http://historiana.eu/author/bodo-von-borries>. Acesso em: 14/10/2017.

que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação. ” (LEE, 2006, p.148)

Para que isso ocorra, o pesquisador propõe que a aprendizagem seja trabalhada a partir de uma História transformativa que, ao ser sintetizada por Schmidt (2017) se traduziria como:

[...]o conjunto de questões que dizem respeito à preocupação de que, em que medida e em que aspectos a aprendizagem histórica e, portanto, o ensino de história, transforma a maneira com que os alunos são capazes de ver o mundo em que vivem. (2017, p, 23)

Sendo a literacia histórica significativa a ponto de transformar informações em conhecimento, apropriando-se das ideias históricas cada vez mais complexas.

Um conceito de literacia histórica oferece uma agenda de pesquisas que une o trabalho passado com novas indagações. É quase um truismo que a dicotomia entre a educação histórica como compreensão disciplinar e como história substantiva seja falso. Um conceito de literacia histórica demanda ir além disso ao começar a pensar seriamente sobre o tipo de substância que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação. (LEE, 2006, p. 148)

Para Lee (2011, 2016) a aprendizagem histórica precisa estar centrada em três eixos para resultarem em uma literacia histórica. São estes eixos:

1-Compreender a história como forma de ver o mundo- dar voz ao passado;

A-Evidência – a história é o único meio racional de investigar o passado. Esta afirmação se baseia no conceito de desenvolvimento de evidencia histórica das técnicas de manuseio da evidencia (p. 26); “Se a aprendizagem histórica é importante, também o será aprender a usar a evidencia histórica, mas o último não pode do apoio independente ao primeiro, uma vez que dele deriva” (LEE, 2011,p.27);B- O conhecimento histórico pode excluir certas concepções do passado e então mudar nossas concepções do futuro do que é possível e desejável. (LEE, 2011, p.36);

2-Adquirir disposição que derivam e impulsionam a compreensão histórica por meio

A- Ter bagagem “histórica substancial (conceitos substantivos) uma vez que conteúdos somados a conhecimento geram aprendizagem histórica de um passado útil para o contexto presente. (LEE, 2016, p.121, grifo nosso);

B- “Historicidade ou abrindo o passado e o futuro, é central para a compreensão do que é aprender história. ” (LEE, 2011, p.21). Sem história o passado serve meramente a interesses práticos e assim, em um importante sentido, nos seríamos destituídos de nossa própria experiência. (LEE, 2011,p.25). Se nosso conhecimento do mundo presente não é nunca um “conhecimento instantâneo”, e nos traz, querer queira, quer não, alguma concepção substantiva do passado, então ser historicamente ignorante é, justamente, ser ignorante.

C-Progressão na compreensão histórica como elemento primordial da aprendizagem histórica pois é externada por meio dos conceitos de segunda ordem (LEE,2016, p.120);

3-Desenvolver uma imagem do passado que permita os alunos se orientarem no tempo:

A-Entendendo passado como “ações realizadas por algumas razões os e pessoas (individualmente em grupos sociais ou instituições) tem objetivos, procurando ou se colocando em determinadas situações. (LEE, 2011, p.21);

B- Desenvolver um pensamento histórico é contraintuitivo e isso permitirá que se fuja do senso comum. (LEE,2016, p.116).

Não podendo a aprendizagem estar dissociada de uma experiência vicária que encaminhará o sujeito para uma reorientação cognitiva por meio da qual passará a compreender a

[...] história como uma maneira de ver o mundo- se pensarmos em aprender a história como uma forma de reorientação cognitiva, em que as crianças aprendem a ver o mundo de maneira novas e mais complexas, a realização da aprendizagem histórica torna-se algo que transforma a sua visão e permite possibilidades de ação que tinham sido até então – literalmente-inconcebíveis para elas. (2016, p.116)

Pois o conhecimento histórico “[...] não deve ser inerte, mas deve agir como parte da vida do aprendiz” (LEE, 2006, p.135). Para que o conhecimento histórico seja traduzido em aprendizagem, Lee (2016) faz uma proposição interessante ao assegurar que o problema de professores e pesquisadores de História no “ensino escolar da História reside, não em abandonar o que já se fazia, mas sim adquirir o que falta, como exemplo um

[...]um quadro do passado que permita aos alunos adquirir uma grande imagem do passado em que o presente e novos encontros com o passado possam caber. Este é o problema que esta apenas recentemente começando a ser adequadamente formulado e abordado (p.125).

Assegurando ainda que, professores e pesquisadores devem também respeitar as fases do envelhecimento (maturação) do aluno, as mudanças no foco de interesse e a agregação de saberes preexistentes e novos na constante construção da aprendizagem histórica. Assim,

[...] ao reconhecer a história como algo que transcende a orientação de “senso comum”, mas ainda unindo-a em caminhos complexos com ações no mundo cotidiano, a consideração de Rüsen sobre a consciência histórica sugere alguns princípios para construir um conceito de literacia histórica. (LEE, 2006, p. 136)

A História, seus significados e a sua aprendizagem, segundo Lee (2006) é muito mais do que “[...] somente acúmulo de informações sobre o passado.” (p. 136). E está fadada ao fracasso se “[...] não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história.” (p.136)

Bodo von Borries, teórico e pesquisador da Educação Histórica na Alemanha, focou suas pesquisas em jovens e na consciência histórica nos anos 90. Segundo o autor, pode-se assegurar que existem diálogos e conexões junto à teoria da aprendizagem histórica de Rüsen. Ao tratar da aprendizagem Borries afirma que

Quando se fala em aprendizagem de história, frequentemente se pensa apenas em processos cognitivos da aquisição de conhecimentos e saberes. Mas qualquer reflexão honesta da própria relação com o mundo da história mostra que essa é uma simplificação exagerada (BORRIES,2016a, p.24)

Borries (2016a, p.25) em sua teoria de aprendizagem histórica propõem que sejam levadas em consideração elementos que envolvam as oito (8) dimensões mentais (elaboradas por ele), mas lembrado que, estas estão intimamente ligadas à identidade histórica do sujeito: 1-cognição;2- motivação;3- emocionalidade; 4-esteticidade; 5-moralidade; 6- Eros; 7-fantasias; 8- disposição para a ação.

Já que a História só é narrada do momento atual, com concepções, interpretações e compreensão contemporâneas e

Uma boa história não pode ser escrita sem uma séria tentativa de pensar partindo das possibilidades e mentalidades das pessoas que viveram no passado. [...] mas uma maneira de construir competências de pensar historicamente diferentes contextos (como raça, língua, idade, sexo, religião, cultura, região, classe, poder, riqueza, profissão, consumo, estilo de vida, mentalidade). (BORRIES, 2016a, p.23;25)

Para Borries uma aprendizagem histórica significativa deve conter três características (2016b, p.176):

1-Narratividade- Narrações históricas ganham plausibilidade adicional pela inclusão de outros argumentos e pontos de vista, por métodos científicos perfeitos, elas estão em perigo de perder sua utilidade prática e relevância para a orientação cotidiana de pessoas particulares (específicas) e comunidades.

2-seletividade- não é uma deficiência e fraqueza, mas uma condição estrutural sine quanon. A história é necessariamente e altamente seletiva. Nem organismo, nem mente poderiam relembrar todas as particularidades do passado. Necessariamente, viver é relembrar, bem como é esquecimento. Isto não é só verdade para os indivíduos, mas para a família, a comunidade ou o coletivo.” Neste ponto Borries faz uma ponte com o conceito de “Concretude de identidade” (ASSMANN apud BORRIES 2016b, p. 176)

3-perspectividade- multiperspectividade é uma perspectiva, mas pode trazer uma meta perspectiva o tempo todo. Uma vez que na Monoperspectividade todos podem identificar a verdade com suas próprias perspectivas. [...] isso é sempre feito, todos os dias, na vida e também nas lições de história[...]. Isso

economiza energia, pensamento e emoções negativas. Em outros casos, isso pode conduzir a catástrofes sociais. [...] Talvez improvável e impopular. Talvez a natureza humana – ao menos das pessoas jovens – não é realmente preparada para manipular a história de uma maneira multiperspectivada, controversa e pluralista. (BORRIES, 2016b, p.176)

Ensinar e aprender História para Borries (2016b) significa dar à História um lugar em “[...] dois mundos, um de conteúdo, temas e tópicos; o outro de ferramentas, habilidades, métodos, teorias. [...] há uma ligação entre eles no mundo das noções, conceitos, estruturas e categorias. (p.179)

Então o aprender deve envolver, por parte dos professores, alunos e pesquisadores elementos como:

a-[...] aprender, a partir de muito cedo, que história é uma reconstrução hipotética, um ato mental de construção de sentido e uma narrativa retrospectiva. Isso é mais fácil no estreito campo do dia a dia e da experiência histórica.

b-[...] cronologia e a data dos eventos, processos e estruturas. A história não é de nenhuma maneira um “processo de tópicos” Certamente, este método é adaptado à curiosidade, o hábito de coletar coisas e a “fome” por imagens da infância tardia, sua preparação para aventuras, descobertas e invenções. Certa habilidade para estabilizar ordens cronológicas – para todo trabalho futuro – deveria ser o resultado.

c-[...] escrever ou contar a História “livremente”. A censura dessas transmissões muito convencionais – até estereotipadas e prejudiciais – impressões do “exótico”, cultura “oriental” com “canibalismo” e “nobres” barbáries é possível, tem que ser aceita e parcialmente levada em conta. Isso é possível para investigar a “mensagem” e o “julgamento” em algumas dessas representações da “ordem”, “o estrangeiro”. O caráter “projetivo” e a comparação oculta em nossos próprios desejos e medos podem ser revelados em simples e pequenos exemplos.

d- Escolher conteúdos – que abarque todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Ao menos um segundo conteúdo histórico obrigatório tem que ser mencionado e nomeado e que envolvam vida de todos – garotas ou garotos, nativos ou imigrantes, ricos ou pobres – será fortemente influenciada pelos estágios passados desse processo como também pelo recente e pelo futuro.

e- Construir habilidade (narrativa histórica), não apenas para entender, mas também para contar história, tem que ser demonstrada e exercitada explicitamente seleção pode incluir fontes primárias (textos e pinturas) de diferentes lados, teorias, pesquisas científicas, relatos populares e textos ficcionais (histórias curtas, novelas, romances, filmes, etc.) por meio de fontes históricas. (BORRIES, 2016b, p.190)

Mesmo dedicando um subcapítulo à teoria da aprendizagem histórica proposta por Rüsen, teórico principal desta dissertação, cabe por ora citar o que para o teórico (2012a) faz parte do processo de aprendizagem histórica implicando em

Desenvolvimento da consciência histórica e forças motrizes: 1- desafio da experiência histórica (o que eu percebi?); 2- desafio de compreender o passado alheio (o que isso significa?); 3- desafio da orientação temporal em sua própria vida (onde é o meu lugar no tempo?); 4- desafio de escolher as suas próprias motivações (o que eu posso fazer no futuro? (p.17)

Que a pesquisadora Schmidt (2017) resume como essência da aprendizagem histórica concebida por Jörn Rüsen e que

[...]deve desenvolver a capacidade de se adquirir a constituição narrativa de sentido, como a aprendizagem de resignificar, continuamente as experiências temporais da vida prática, desenvolvendo, de forma complexa e científica a cognição propriamente histórica. (p.24)

2.2.2.2 A categoria cultura histórica: sua importância para a aprendizagem histórica

A cultura histórica permite trabalhar o passado a partir de qualquer sociedade, grupo, individualmente ou coletivamente em uma perspectiva do presente, criando novas possibilidades para esse passado. Isso pode ser contributivo de maneira expressiva para os modos de aprender história e para dar à cultura histórica o seu status de significado imprescindível no aprender histórico.

Para Borries, a cultura histórica (2016a) “tem seu assento não apenas – nem mesmo preferencialmente – em escolas superiores e escolas, mas sobretudo nas vidas dos (as) cidadãos (as), também dos futuros eleitores ou dos não [...] naturalizados.” (BORRIES, 2016a, p. 27).

O autor ainda apresenta o que considera aprendizagem histórica intercultural, segundo a qual, ao ter contato com determinados elementos, o sujeito apresentará uma aprendizagem histórica. Entre eles podem ser citados:

- 1- Relações plurais com a atualidade;
- 2- Representações controversas;
- 3- Fontes multiperspectivadas;
- 4- Formação da identidade;
- 5- Mudança de identidade;
- 6- Aprendizagem histórica.

Ou, ainda graficamente pode-se visualizar o que este teórico concebe como um cubo didático de aprendizagem histórica intercultural (QUADRO 4):

QUADRO 4- CUBO DIDÁTICO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA INTERCULTURA



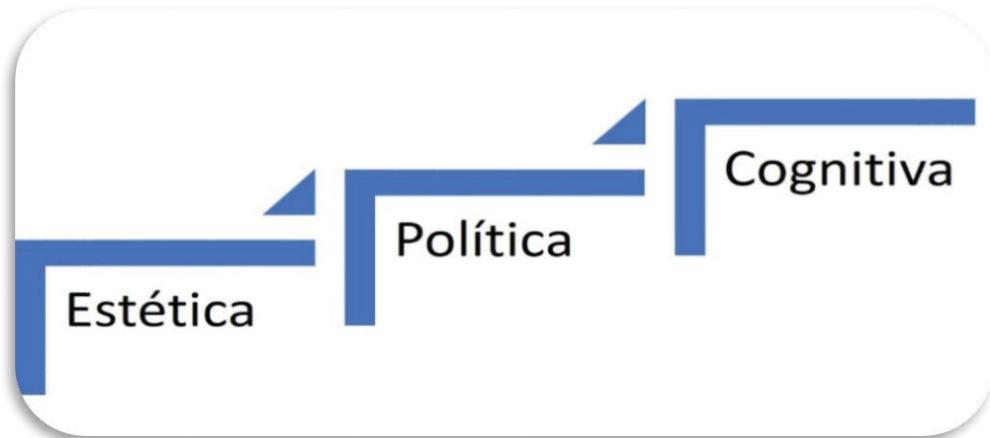
FONTE: da autora a partir do proposto por Borries (2018)

Para Jörn Rüsen a cultura histórica a partir da análise de Schmidt (2014, p.33)

"A cultura histórica é uma categoria de análise que permite compreender a produção e usos da história no espaço público na sociedade atual. Trata-se de um fenômeno do qual fazem parte o grande boom da História, o sucesso que os debates acadêmicos têm tido fora do círculo de especialistas e a grande sensibilidade do público em face do uso de argumentos históricos para fins políticos. Desse processo, fazem parte os embates, enfrentamentos e aproximações entre a investigação acadêmica, o ensino escolar, a conservação dos monumentos, os museus e outras instituições, em torno de uma aproximação comum do passado." Finalmente, a dimensão cognitiva da cultura histórica se realiza, principalmente, por meio da ciência histórica e de seus processos de regulação metodológica das atividades da consciência histórica, ou seja, "trata-se do princípio de coerência do conteúdo, que se refere à fiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas utilizadas para a sua interpretação." (RÜSEN apud SCHMIDT 2014, p. 35).

E envolve três dimensões

QUADRO 5- DIMENSÕES CULTURAIS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA²⁵



FONTE: A autora (2018)

Schmidt (2014, p.35) ao citar Rüsen (1994, p. 2) destaca que “a cultura histórica contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de uma única potência mental”,

Já o pesquisador Peter Lee (2006) não faz, explicitamente, referências ao conceito de cultura histórica, mas, aponta em seu artigo intitulado “*Em direção a um conceito de literacia histórica*” ao se referir a estrutura histórica utilizável (UHF) que “Uma UHF irá seguir, inicialmente, amplos desenvolvimentos nas sociedades humanas, questionando sobre os padrões de mudança na subsistência humana e na organização política e social” (2006, p 141). Estas mudanças e permanências pertencem ao que é situado como cultura histórica que para Rüsen

“É a manifestação da consciência histórica na sociedade em diversas formas e procedimentos. Inclui o trabalho cognitivo dos estudos históricos, bem como atitudes da vida cotidiana voltadas para a compreensão do passado e da conceitualização histórica da nossa própria identidade; e não podemos nos esquecer dos museus e da educação histórica nas escolas, nem as apresentações do passado nas diversas mídias ou na literatura”(2015,p.24).

²⁵ Quadro elaborado a partir do proposto por Rüsen em seu artigo “O que é cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História”. Traduzido por Maria Auxiliadora Schmidt a partir do texto original produzido em 1994 “Historische Faszination. Geschichtskultur heute”.

Percebe-se, então, que Peter Lee, Bodo von Borries e Jörn Rüsen convergem para o ponto principal desta dissertação, qual seja, a aprendizagem histórica como essência da Didática da História.

É possível, partindo-se deste capítulo, afirmar que as teorias da aprendizagem pelo viés da Educação Histórica e da Psicologia da Educação têm mais em comum do que se pressupunha no início da pesquisa, uma vez que, nestas ciências, situam-se conceitos comuns como: aprendizagem, cultura, infância, aprendizagem, identidade, consciência, linguagem, entre outros. Conceitos estes, postos nos capítulos 3(três) e 4(quatro) onde tratou-se das relações epistemológicas entre as teorias da aprendizagem e das pesquisas das teses e dissertações sobre aprendizagem histórica.

3. DIFERENTES POSSIBILIDADES ENTRE AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM E A DIDATICA DA HISTÓRIA

“Nós ensinamos não para produzir pequenas bibliotecas vivas, mas para considerar os assuntos, como um historiador faz, para tornar parte no processo do conhecimento”
(Bruner, 1966, p.22)

Buscar relações entre os processos de aprendizagem das diversas ciências não é algo novo e não seria diferente na própria Ciência da História. Uma afirmação de Schmidt em um dos encontros semanais da disciplina de Educação Histórica induziu a novas questões na construção da pesquisa, “*A aprendizagem histórica se dá pelo processo e não pelo produto*”²⁶ (2017). Ora, se é o processo e não o produto que define uma aprendizagem histórica efetiva e situada, então que caminhos são percorridos, que meios, recursos, comportamentos individuais ou sociais, linguagens, entre outros tantos mecanismos fazem parte desta aprendizagem?

Parte das respostas podem estar situadas no entrelaçamento da ciência da História, mais especificamente, na Didática da História e algumas das teorias da Psicologia da Aprendizagem. Estas possibilidades podem ser referenciadas em trabalhos realizados como Hilary Copper (1996) que, no artigo *“Pensamento histórico cognitivo no ensino de história”* fez um levantamento sobre teorias da aprendizagem no âmbito da infância e conceitos relacionados à aprendizagem histórica, tais como: conclusões históricas, pensamento histórico, imaginação e empatia histórica, desenvolvimento da empatia e desenvolvimento de conceitos históricos. Neste trabalho a autora faz referências a pesquisas empíricas acadêmicas de historiadores e psicólogos que investigaram a aprendizagem a partir de teóricos como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Ausubel.

Ainda dentro da perspectiva das teorias da aprendizagem e da Ciência da História, duas coletâneas de pesquisas sobre aprendizagem agregaram muito à esta pesquisa. O livro *“How students Learn: History, mathematics and Science in the classroom”* organizado por Donovan e Bransford (2005) onde a parte I é destinada ao ensino e aprendizagem de História. As contribuições de Peter Lee, Rosalyn Ashby e Denis Shemilt trazem pesquisas sobre conceitos substantivos, evidências, ideias

²⁶ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Comentário na aula da disciplina eletiva de Educação Histórica I do programa de pós-graduação do Mestrado em Educação da UFPR. Curitiba, 04/05/2017.

prévias aplicadas no projeto CHATA²⁷ na Inglaterra e, Robert Bain traz questões relacionadas ao como ensinar e aprender história e sua relação com pensamento histórico. A versão mais atualizada do livro “How students learn”, com tradução em português sob o título “Como as pessoas aprendem: Cérebro, mente, experiência e escola”, apresenta uma coletânea das pesquisas com foco mais psicológico dos processos de aprendizagem, bem como dá ênfase em ambientes e recursos que favorecem a aprendizagem. No capítulo 7 (sete), da já mencionada obra, os autores se detêm no que eles denominam Ensino Efetivo, partindo de exemplos de três ciências, dentre as quais a ciência da História. Ao tratar de exemplos de atuação do professor de História em sala de aula, sugerem:

Esses exemplos dão uma ideia do que é um ensino notável na disciplina de história[...] demonstram que professores experientes possuem compreensão da estrutura e epistemologia de suas disciplinas, além de conhecerem os tipos de atividades de ensino que ajudarão os alunos a entender as disciplinas por si mesmos.[...] Diversos estudos demostram que qualquer currículo- até mesmo um livro didático- é mediado pela compreensão dos professor acerca do domínio temático. (DONOVAN; BRANSFORD, 2007p. 212).

Os livros organizados por Donovan e Bransford (2005, 2007) apresentam os resultados de projetos de pesquisas dos Comitês de Desenvolvimento da Ciência de Aprendizagem, da Aprendizagem e da Prática Educacional e de Educação e Ciências Sociais e do Comportamento dos Estados Unidos e de pesquisadores de outros países, a partir de 1984.

Circe Bittencourt (2008), quando trata da aprendizagem em História, faz o percurso que diz respeito às relações entre a formação de conceitos históricos, noção do tempo histórico, formação de cidadania e os conhecimentos prévios dos alunos, tendo por base as teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky e do psicólogo Mario Carretero, percorrendo caminhos de pesquisadores de História como Henri Moniot (1984), afirma que

²⁷ Concepts of History and Teaching Approaches (Project CHATA) desenvolvido na Inglaterra por Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alaric Dickinson objetivou estudar em alunos entre 6 e 14 anos a progressão no pensamento histórico dos alunos. Disponível em http://www.academia.edu/27664365/A_EducacaoHistorica.comolinha de investigacao inovadora para ensino_deHistoria. Acesso em: 21/03/2016

Algumas pesquisas mais recentes sobre o ensino de história reabilitam certas abordagens piagetianas, embora registrem as críticas, sobretudo de Vygotsky, e combinem com maior sucesso as etapas de desenvolvimento definidas por Piaget com os conteúdos específicos, relacionando esses fatores com as variáveis sociais e culturais dos alunos. (BITTENCOURT ,2008, p.198).

Isto denota aderência à perspectiva da influência dos processos de aprender na aquisição dos produtos do conhecimento, e não uma ênfase no processo em si mesmo, como pressuposto epistemológico de uma aprendizagem situada na própria ciência da História. Esta aderência vem sendo estudada por historiadores e pesquisadores da Didática da História a algum tempo, como afiança Caimi (2009,p.69) que propõe uma divisão interessante sobre as linhas de investigação do ensino de História no Brasil, no que tange às pesquisas e estudos que tratam da aprendizagem histórica situando-os em dois grandes grupos: os “estudos da cognição” que têm como centro as pesquisas que envolvem desenvolvimento das noções espacotemporais e construção de conceitos históricos que têm início desde muito cedo na vida do aluno e, fazem parte da memória histórica individual ou coletiva que o sujeito traz. Este desenvolvimento abrange teorias da história e da psicologia cognitiva. E o segundo grupo, que está centrado na

Educação Histórica fundamentados na epistemologia da história em diálogo com a metodologia das ciências sociais [...] tais estudos não procuram desvendar os processos universais da cognição, nem estabelecer padrões gerais de funcionamento e regulação do pensamento histórico, mas sim focalizar , prioritariamente , as ideias históricas que os sujeitos constroem a partir de suas interações sociais, o que leva os pesquisadores a ressaltar a natureza situada dessa construção e a relevância do contexto social nos percursos de aprendizagem (CAIMI, 2009, p.70).

O acima exposto permite entender que a autora corrobora com Barca (2001)

A linha de pesquisa em educação histórica procura ser coerente não só com as atuais tendências de Aprendizagem Situada, como também com os debates mais recentes no campo da Epistemologia da História. [...]jousa-se afirmar que os objetivos do ensino da História podem e devem constituir uma ponte gradual, e não um fosso, entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da História pensam e produzem. Porque em Educação histórica a teoria é dinâmica, é na relação entre epistemologia e prática investigativa que ela ganha sentido e se afasta de especulação.(p.38; 41)

No que diz respeito ao que era uma nova área de pesquisa Educação Histórica. Entretanto, Caimi (2009) indica a possibilidade da integração dos “estudos da cognição” com a Educação Histórica ao assegurar que

Considerando-se o caráter ainda lacunar das pesquisas no campo da aprendizagem histórica, em virtude de haver poucos pesquisadores debruçados sobre ele, acredito que as duas vertentes são fundamentais e se completam na tarefa de explicar os meandros do pensamento histórico das crianças e jovens que frequentam a educação básica (CAIMI 2009, p. 71).

Os trabalhos analisados pelas autoras apontam para possibilidades sobre a aprendizagem histórica como cerne da didática, bem como, sua relação com algumas teorias da aprendizagem.

3.1 A CIÊNCIA DE REFERÊNCIA E A APRENDIZAGEM COMO FUNDAMENTO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Estudar o sujeito como um ser em desenvolvimento biofisiológico, histórico e psicossocial pode ser considerado o ponto de partida da Teoria Vygotskyana, percebendo que a aprendizagem, a partir da interação do sujeito e seu corpo (sensório motor), dará significado ao conhecimento prático de vida (saber cotidiano). No entanto, o ponto de vista da Psicologia, ao dialogar com a Didática da História, o faz no sentido de apreender e sugerir elementos para se pensar o desenvolvimento da inteligência, seja em que perspectiva for. Assim, o diálogo se faz com a aprendizagem em geral e não, especificamente, com a aprendizagem ou formação do pensamento histórico. O historiador Jörn Rüsen, ao tomar a vida prática como ponto de partida e de chegada da formação da consciência, estabelece a especificidade a partir da consciência histórica e não da consciência em sua totalidade.

Rüsen inicia seus estudos sobre a didática, mais especificamente, no caso da didática alemã na década de 1970, ao propor a seguinte afirmação: “A didática da História juntou os assuntos orientados pela prática sobre o ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica”(2006,p.10).Também reafirma esta especificidade, ao citar a definição dada a ela por Klaus Bergmann, para quem a didática da História é “a disciplina que examina a importância da História – todas as espécies de história e todos os seus elementos constitutivos – para o sujeito receptivo e reflexivo[...]. Ele considerava emancipação e identidade pessoal como as duas principais ideias dessa reflexão didática. (BERGMANN ,1976, citado por RUSEN, 2006, p. 11).

Para Rüsen a Didática da História é a “ciência do aprendizado que tem dois componentes: História e aprendizagem” donde conclui-se que esta possui, então, suas bases ancoradas na teoria da História o que lhe dá a especificidade do conhecimento histórico científico, ou seja, a ciência da História. Sua importância passa para outra esfera e lhe é auferida o status de ciência, como se percebe em Rüsen (2012a) [...]sendo então uma [...] teoria fundada empiricamente na aprendizagem” (p.06).

Rüsen deixa claro o papel das relações entre a teoria da História e a Didática da História, tendo como elo primordial a formação da consciência histórica: “A teoria da história pergunta as chances racionais do conhecimento histórico e a didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica” (RÜSEN, 2010c, p.93)

Este ensinar e aprender historicamente envolve elementos próprios da Ciência da História, pois, nessa relação, a identificação de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem pressupõe, além de conhecimento de ordem metodológica, uma reflexão centrada na teoria da História (URBAN, 2010, p.91). A teoria à qual Urban faz referência é a Teoria da História de Rüsen, cuja construção foi apresentada, no Brasil, com o livro Razão Histórica (2001), resultando em uma trilogia²⁸ que delimita e circunscreve as áreas dos saberes históricos.

A teoria da História elaborada por Rüsen serviu e serve de referência para inúmeros trabalhos acadêmicos sobre como se aprende e se ensina História, tanto no Brasil quanto em outros países do mundo. Ao adentrar na didática de História por meio de sua teoria, o autor estabelece elementos, conceitos e critérios que mostram que

A didática da história se situa nessa relação direta com a ciência da história, na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história. (RÜSEN, 2012, p.16)

Em sua teoria Rüsen organizou uma matriz disciplinar, objetivando demonstrar na prática, a relação entre as várias etapas de construção do saber histórico. Esta matriz, que abrange a produção da ciência da História, foi por ele dividida

²⁸ Trilogia que fundamenta a Teoria da História de Jörn Rüsen, composta dos livros: livro I – Razão Histórica (2001, 1ª impressão), livro II – Reconstrução do Passado (2007, 1ª impressão), e livro III – História Viva (2007, 1ª impressão). Disponível em <http://itamarfo.blogspot.com.br/2012/03/contextualizando-teoria-da-historia-de.html>. Acesso em: 18/12/2017.

em cinco fatores²⁹ que determinam a aprendizagem histórica e, destes, três foram elencados como de domínio da didática da História,

- o fator das carências de orientação (ou dos interesses cognitivos);
- o fator das formas historiográficas de orientação, nas quais adquire forma a relação do conhecimento histórico com seus destinatários; e por fim,
- o fator das funções de orientação existencial , que se leva em conta o saber histórico na vida prática; uma das mais importantes dessas funções é a formação da identidade histórica. (RÜSEN, 2012, p.17)

Fica claro, porquanto, que Didática da História é um elemento da ciência da História e não somente uma área de conhecimento destinada à transmissão de seus saberes sendo, portanto, um campo onde também se produz conhecimento científico, visando construir saberes históricos a partir das demandas da aprendizagem do sujeito

A didática da história leva em consideração a subjetividade dos alunos, os processos de recepção da história e os interesses dos alunos como tema essencial das reflexões didáticas; e ela tem, finalmente como seu objeto principal, a consciência histórica e seu papel na vida prática humana [...]. Ela aparece onde estão as necessidades da vida humana, as capacidades e formas de aprendizagem da consciência histórica". (RUSEN, 2012, p. 20; 70)

Em seu livro “*História Viva*” Rüsen remete ao termo “didática”, com o objetivo de indicar que a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizagem

A didática da história leva sistematicamente em conta, em suas autonomias e independência disciplinares relativas, as diferenças entre o trabalho cognitivo da ciência da história e a atividade do aprendizado de história na sala de aula. (RÜSEN, 2010, p. 90)

Este caminho trilhado por Jörn Rüsen na Didática da História enquanto “ciência do aprendizado histórico” foi e continua sendo uma área fecunda de pesquisas de autores como Isabel Barca, Peter Lee, Rosalyn Ashby, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, entre outros (CAIMI, 2009, p. 70). Schmidt (2013) demonstra como e por que este caminho da didática da História vem sendo percorrido

²⁹ Os cinco fatores elencados por Jörn Rüsen são: 1- carência de orientação ao longo das mudanças na vida humana; 2- perspectiva da interpretação do passado como história; 3- método da pesquisa; 4- formas de apresentação; 5- funções de orientação cultural.

Na Didática da História, autores como Rüsen (1987), Mattozzi (2004), Moniot, (1993), Barca (2000) e Prats (2002) vêm contestando posições, as quais pensam esse campo, não apenas como um conjunto de conhecimentos que tentam transformar, na prática, historiadores profissionais em professores da escola fundamental e média. Com base em alguns dos seus estudos, pode-se afirmar a existência de um domínio específico do conhecimento que estes autores denominam de Didática da História, nas interfaces da investigação entre a própria epistemologia da História, tomada como referência para a construção de categorias e metodologias de análise, e seu diálogo com as outras ciências, tais como a psicologia e a pedagogia (SCHMIDT, 2005 p.8)

Sobre a temática acima, Schmidt; Urban (2016), as estudiosas e pesquisadoras das Educação Histórica e, disseminadoras da teoria ruseniana no Brasil diz que

Se focarmos [...] o campo da Didática da História na perspectiva do pensamento ruseniano, poderemos considerar que essa disciplina tem uma especificidade que pode ser levada em conta e vista como substrato científico do domínio da Educação Histórica, que é a problemática da aprendizagem histórica e sua relação com a consciência histórica (2016, p. 14)

As pesquisas acadêmicas orientadas e realizadas por Schmidt no campo da Educação Histórica têm mostrado o quanto é imprescindível esta firmação na ciência de referência, sem, no entanto, descartar o valor de outras ciências nos processos de ensino e aprendizagem da História

[...] no entanto, com base em estudos contemporâneos, pode-se constatar a existência de um domínio específico do conhecimento denominado Didática da História, o qual se inscreve nas interfaces da investigação entre a própria epistemologia da História, tomada como referência para a construção de categorias e metodologias de análise, e seu diálogo com outras ciências [...] Fazem parte da didática da história a consciência histórica do sujeito, ao ato de como se escreve a história (historiografia) e o ato de ensinar história (SCHMIDT, 2013, p.127)

A didática da História é parte constituinte da ciência da História e elemento primordial nos processos de aprender e ensinar história, o que a leva muito além da normatização e estabelecimento de conteúdos específicos. Conteúdos estes que parecem, muitas vezes, não estabelecer vínculos com o aluno enquanto sujeito historicamente consciente. No entender de Rüsen o conteúdo deve ser

Uma interpretação, pela via da teoria da aprendizagem, do desempenho da consciência histórica na constituição de sentido, não foge ao campo da argumentação curricular. Pelo contrário, ela a situa no ponto decisivo da especificidade disciplinar, do especificamente histórico. A qualificação máxima que se deve obter pela aprendizagem histórica é justamente a aptidão da consciência histórica, de poder constituir sentido acerca da experiência do tempo de modo que, baseada nessa experiência, poder orientar-se intencionalmente ao longo do tempo de sua própria vida prática. (RÜSEN, 2012, p. 103)

Rüsen enfatiza que o foco da Didática da História precisa estar voltado para as variadas formas de se aprender História. Estas formas foram divididas por ele em tradicional, exemplar, crítica e genética. É importante também dar o devido significado às formas do processo de aprendizagem do sujeito, que englobam conhecimentos dos processos de aprendizagem da História e da Psicologia, pois estes são fundamentais para uma aprendizagem efetiva.

A didática da história possui, assim, um campo próprio de tarefas a trabalhar, que a distingue, substantivamente, do campo da ciência da história. **Elá é a ciência da aprendizagem.** Produz de modo científico (especializado) o conhecimento e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente. (RUSEN, 2015, p.248, grifo nosso)

O que propõe o teórico quando remete à importância dos processos de aprendizagem? Seria possível reconhecer os mecanismos que envolvem os processos da aprendizagem histórica? O autor contribui para este debate, quando remete ao termo “didática”, objetivando indicar que a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizagem.

“[...] processo de aprendizado vai além dos recursos pedagógicos do ensino de escolar de história (quase sempre conotado com o termo “didática”). **“Aprender” significa, antes uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, que se realiza por ela e que a influência de forma marcante.** [...] o ensino de história em sala de aula é uma função do aprendizado histórico das crianças e jovens. Isso significa que as crianças e jovens **aprenderem história é uma questão central da didática da história**, a que a mera tecnologia de ensino não reponde satisfatoriamente” (2010, p.87;91, grifo nosso)

Na mesma direção, a pesquisadora portuguesa Isabel Barca afirma que

[...] a promoção da educação histórica assume hoje uma fundamentação científica própria. Ancorada em áreas de conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação em Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História, constitui-se como teoria e aplicação a educação de princípios que levam em conta os dados recentes da cognição histórica. (BARCA, 2001, p.18).

As incursões, estudos, pesquisas, discussões, afirmações e posicionamentos dos pesquisadores e teóricos citados, permitem adentrar no universo da aprendizagem histórica pelo viés da teoria da História e das teorias psicológicas da aprendizagem, pois observa-se que, metodologicamente, a Didática da História pode “[...] usar métodos estabelecidos da psicologia e sociologia e reestruturados de acordo com a peculiaridade da consciência histórica” (RÜSEN, 2008, p.16)

3.2 A APRENDIZAGEM E CONIÇÃO HISTÓRICA: COMPREENDENDO OS CAMINHOS

Os subsídios que compõem uma aprendizagem histórica estão definidos por historiadores como Jörn Rüsen, pelos estudiosos da teoria Ruseniana e determinados pesquisadores do ensino de História, ao afirmarem que este aprendizado deve ser demonstrado na perspectiva da formação da consciência histórica. Assim, como a aprendizagem é o cerne da Didática da História, a consciência histórica, além de ser uma área de domínio científico, é cerne da aprendizagem histórica.

[...] Consciência histórica também é, por conseguinte, uma categoria básica da didática da história. [...]. De certa maneira incumbe à didática da história retomar os resultados da teoria da história no desempenho da consciência histórica. Não se trata então da constituição do pensamento histórico, mas sim de como esse pensamento pode ser aprendido. Tudo isso pressupõe o entendimento de sua constituição. Nessa perspectiva a didática da história depende da teoria da história. (RÜSEN, 2015 p.253)

O que se faz necessário por hora é estabelecer o que compõe os caminhos cognitivos para a formação da consciência histórica. Revisitando a fala, já citada anteriormente, de Schmidt (2017) sobre o fato de que aprendizagem histórica se dá pelo processo e não pelo produto. Abre-se, então uma discussão acerca da necessidade do entendimento deste processo de aprendizagem e da possibilidade do estabelecimento de relações entre a aprendizagem situada na própria História e certas teorias da aprendizagem situadas na Psicologia.

Na visão de Fonseca, podem ser encontradas respostas na Psicologia da Educação, pois,

Cognição e sua natureza compreende os processos e produtos mentais superiores (conhecimento, consciência, inteligência, pensamento, imaginação, criatividade, produção de planos e estratégias, resolução de problemas, inferências, conceptualização e simbolização, etc., através dos quais percebemos, concebemos e transformamos o envolvimento. Não é uma coleção, mas um sistema complexo de componentes. (FONSECA, 2009, p.31)

Na cognição, uma das dimensões da aprendizagem histórica estabelecida por Jörn Rüsen tem como fundamento antropológico o processo do pensar, uma vez que é um processo de aprendizagem altamente especializado colocado em regras e métodos. Esta perspectiva parece estabelecer a complementaridade entre os dois grupos postos por Caimi (2009): “estudos da cognição” e Educação Histórica, entendimento também percebido por pesquisadores, como Schmidt (2009) em seu

texto “Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta” onde já trazia, potencialmente, esta integração

[...] conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno e deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História (...) É necessário destacar o significado das teorias psicológicas e de suas categorias nos processos de aprendizagem de crianças e jovens, particularmente na importância que tais fundamentos têm para as mediações didáticas que ocorrem durante a relação entre o ensino e a aprendizagem em aulas de história. No entanto, é fundamental destacar que tais categorias não dizem respeito à específica cognição histórica, a qual pode ser designada de cognição histórica situada na ciência da história (SCHMIDT, 2009, p.3- 30, grifo nosso)

A referida autora, percorre os caminhos da cognição histórica situada, referenciando parte de seus estudos em Jörn Rüsen e Peter Lee, no sentido de que:

[...] a aprendizagem que constitui a consciência histórica fica em evidência quando os sujeitos narram a história, construindo formas coerentes de comunicação de suas identidades históricas. Isso é viável porque as narrativas são produtos da mente humana e, por meio delas, os sujeitos da História como envolvem lugar e tempo, de forma aceitável para eles próprios. A aprendizagem da história demanda um processo de internalização de conteúdos e categorias históricas viabilizadores de processos de subjetivação, isto é, de interiorização com intervenção dos sujeitos, com vistas às ações transformadoras e de mudança da realidade. (SCHMIDT, 2009, p.35)

Ainda em seu texto a autora Schmidt (2009) sistematizou (QUADRO 6) três elementos próprios da natureza da cognição histórica situada, que são:

QUADRO 6- SCHMIDT E OS ELEMENTOS DA COGNIÇÃO HISTÓRICA SITUADA

1º	A aprendizagem histórica é multiperspectivada e baseada na ideia da interpretação histórica;
2º	Existe uma estreita relação entre a aprendizagem histórica e a narrativa na explicação histórica;
3º	A aprendizagem tem como finalidade a formação da consciência histórica.

FONTE: A autora (2018)

Cabe destacar o que a mesma autora afirma em relação ao objetivo central da aprendizagem histórica, qual seja,

[...] fazer com que os alunos estabeleçam relações cada vez mais complexas com as ideias históricas e possam se ver como produtores do conhecimento, no sentido possível de recriação das relações entre a história presente e do passado. Tal procedimento dá a entender que aprender história deve significar, interpretar, explicar, narrar e narrar-se, à luz das lutas, sofrimentos e sonhos presentes. (Schmidt, 2009, p.39)

Ser produtor de conhecimento com a possibilidade de perspectivar seu futuro na definição de Stoltz seria, tornar o aluno um sujeito autônomo, isto é, aquele que apresenta uma consciência histórica quando adquire “a capacidade de identificar mentalmente diferentes caminhos, deduzir suas consequências e fazer escolhas conscientes.” (STOLTZ, 2012, p.42)

Isabel Barca, pesquisadora portuguesa, que trabalha há mais de duas décadas com Educação Histórica, faz referência à aprendizagem pautada na cognição,

A aprendizagem processa-se em contextos concretos. É necessário que os conceitos façam sentido para que quem os vai apreender. Existe uma multiplicidade de factores da cognição a ter em conta. As vivencias previas dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais são aspectos fundamentais para a progressão do conhecimento. (BARCA, 2001, p.20).

Torna-se possível, partindo da afirmativa dos autores e pesquisadores acima, entrelaçar a Teoria da História e algumas teorias de aprendizagem da Psicologia da Educação, pois as duas têm em comum o interesse pela cognição, ou seja, formação e desenvolvimento do pensamento histórico.

3.3 JÖRN RÜSEN E A APRENDIZAGEM HISTÓRIA

Ao se referir a uma das primeiras constatações de Jörn Rüsen “[...] ao longo da sua longa discussão das questões da didática da história, é que esta não se esgota no sistema escolar.”, Martins³⁰ (2012a, p.10) aponta que Rüsen e sua teoria podem e devem ser usado para além da prática docente em sala de aula, deixando claro o papel da teoria da História e da didática como elo primordial consciência histórica.

Rüsen, ao afirmar que toda aprendizagem é um processo básico e fundamental permite crer que, muito além dos métodos psicopedagógicos já estabelecidos, existem outros tantos a serem descobertos aplicados e trabalhados nas mais variadas áreas das ciências. E esta aprendizagem, na área da História acontece, tanto em sala de aula, quanto fora dela. Aprender continua a significar o objeto da Didática na teoria da História, pois o

³⁰ Estevão Chaves de Rezende Martins é uma das grandes referências no campo da Teoria da História, no Brasil. Professor do Departamento de História da Universidade de Brasília, onde formou e influenciou diversos especialistas no campo da Teoria da História. Autor de diversos livros e artigos em diversas línguas, é um dos grandes responsáveis pela difusão da obra de Jörn Rüsen, no Brasil. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/tetoria/article/view/44822>. Acesso em: 10/10/2017.

[...]conceito de aprendizado diz respeito [...]: a contribuição da ciência da história para o desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico. (RÜSEN, 2010c, p.94)

Se o processo de aprender, como afirma Rüsen (2010) é um processo básico e fundamental, qual ou quais seriam os processos de aprendizagem histórica? Duas afirmações do teórico parecem sugerir estes limites

A capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas. [...] Formação baseia-se no aprendizado e é simultaneamente, um modo de aprendizado. Aprender é a elaboração da **experiência na competência interpretativa e ativa**, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. (RÜSEN, 2010c, p. 104, grifo nosso).

Aprender é, pois, uma capacidade pessoal, ou seja, intrínseca ao sujeito, mas, que precisa de uma formação, vivência, integração e organização para que se torne efetiva. Uma aprendizagem histórica “[...] é uma necessidade humana básica uma compreensão intergeracional da vida. Os mais velhos têm que ensinar os mais novos a compreender e viver nesse mundo.” (RÜSEN, 2012, p. 9), da qual todo ser humano precisa para se ver e se perceber enquanto sujeito inserido no mundo em que vive. Esta necessidade, perpassa o mundo escolar e faz parte do cotidiano, envolvendo, portanto, toda a esfera que circunda este sujeito, “Aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho. Algo é adquirido-conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos”. (RÜSEN, 2011b, p.82)

O aprender histórico é essencial para a vida do sujeito já que não é possível ser “*a-histórico*”. Se assim o fosse, não seria “sujeito” “ser humano”. Esta necessidade de se conhecer e conhecer ao outro está impregnada no sujeito sendo necessária por vezes, apenas uma pergunta, um questionamento, uma indagação, uma questão de vida prática ou uma carência de orientação, para que aflore e se torne uma aprendizagem efetiva e modificadora. Aprender, assim, é um processo que requer fatores intrínsecos e extrínsecos ao sujeito.

Então, aprender está na ação do próprio sujeito, inserido no tempo e no espaço histórico, que de posse do seu conhecimento histórico (aprender) consiga obter ferramentas para se orientar em sua vida prática (cotidiana), tomando decisões, partindo das suas experiências anteriores (tempo) e projetando um porvir (futuro). Este aprender historicamente envolve elementos próprios da Ciência da História e nessa relação, a identificação de uma forma de pensar. [...] a aprendizagem

pressupõe, além de conhecimento de ordem metodológica, uma reflexão centrada na teoria da História. ” (URBAN, 2010, p.91).

Rüsen (2010c) estabelece três dimensões (operações) próprias da Ciência da História, para que o processo da aprendizagem histórica aconteça:

Experiência: competência que consiste em que as experiências históricas são conscientes, ou seja, que o movimento de busca empírico do saber histórico nasce do próprio sujeito, de sua busca da sua curiosidade empírica. Interpretação: constituição básica da demonstração de interpretação do passado: tradicional, exemplar, críticos e genéticos. Que culminara com a formação histórica do sujeito e uma competência reflexiva. Orientação: a aprendizagem histórica acarreta aumento da competência de orientação que é capacidade dos sujeitos de correlacionar os modelos de interpretação, prenhes de experiência e saber, com seu próprio presente e com sua própria vida, de utiliza-los para refletir e firmar posição própria na vida concreta no presente” (p.110-116).

Segundo o autor, estas operações resultam em uma argumentação, que é a competência de unir no discurso histórico o equilíbrio da experiência, interpretação e orientação na relação entre o sujeito e a experiência. (RÜSEN, 2010c, p.119-120)

As operações, bem como a sua soma, tendo como resultado a argumentação (narrativa histórica) estão ligadas à aprendizagem histórica pela cognição que, para Rüsen (2012a, p.9) é “[...] um processo de aprendizagem altamente especializado colocado em regras e métodos.”. Ao se referir a um aprendizado altamente especializado, o teórico admite que é necessário caminhar pelos meandros de outras ciências ao se buscar com mais propriedade entender o processo de aprendizagem histórica, pois, é necessário compreender como o processo de aprendizagem funciona, antes de colocá-lo em prática. Aí sim, após esta compreensão, pode-se estabelecer o “como organizar e realizar a aprendizagem histórica.” (RÜSEN, 2012a, p.14). Para ele, a Aprendizagem histórica é um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo humano no passado. (RÜSEN, 2012a, p.15)

Portanto, um processo de aprendizagem histórica se traduz por meio das narrativas históricas (contar, escrever, representar por meio do corpo, graficamente, etc.) construídas pelo sujeito e pela capacidade deste sujeito de “navegar” pelo tempo presente e passado com perspectiva de futuro. Motiva também uma orientação temporal de vida prática que auxiliará o sujeito em sua tomada de decisão, chegando mesmo a poder defini-las como estratégias de ação.

É preciso compreender os caminhos que a aprendizagem percorre, tendo como ponto de partida a carência de orientação e, como ponto de chegada a constatação de que o sujeito estabeleceu uma consciência histórica, que será externada por meio de uma narrativa histórica. Rüsen, já em 2010, evidenciava esta preocupação, ao se referir a “psicologia da aprendizagem” (2010c,p.105) e ao recorrer a um exemplo simplificado de testagem de aprendizagem proposto por esta, afirmando que são necessárias mudanças significativas no modo de aprender e ensinar história e que estas mudanças, devem estar ancoradas na didática da História fundamentada na concepção de aprendizagem histórica, para chegarmos a uma consciência histórica, que, “[...] é ao mesmo tempo o âmbito e o objetivo da aprendizagem histórica” (RÜSEN , 2012b, p.41) e, para tanto será

[...]necessário compreender a consciência histórica como um processo mental, como um conjunto de operações da consciência (emocional, cognitivo e pragmático), que diferem de outros conjuntos conceitualmente claros e que, em sua especificidade, podem ser explicados. (RÜSEN,2012b, p.74).

São essas operações de consciência e como elas ocorrem que interessa para melhor entender o aprendizado histórico com foco nos alunos. Rüsen aponta algumas indagações interessantes sobre como compreender o processo de aprendizagem histórica adquirida pelo aluno:

Não é nada fácil apontar as capacidades exatas que se adquiriu pelo aprendizado histórico. Curiosamente, a didática da história ainda não debateu seriamente em que comportamento de uma pessoa se poderia identificar que ela adquiriu uma consciência histórica desenvolvida, enfim, que ela aprendeu história. Uma mera repetição do que já se sabe não seria um processo de aprendizado. Operações da consciência histórica ou outras maneiras de ocupar-se da história podem ser distinguidas, ponderadas e ordenadas segundo intensidades diversas do aprendizado. Que critério de qualidade de aprendizagem fundamenta essa distinção, ponderação e ordenação? [...] O que é específico nos processos mentais da consciência histórica? Com que critérios se pode estabelecer e avaliar sua importância para o aprendizado? (RUSEN, 2010c, p.105)

Seria, portanto, necessário, o estabelecimento de critérios de qualidade da aprendizagem histórica que, poderiam estar ancorados na Psicologia da Educação. O que sugere a necessidade de um possível diálogo entre autores como Piaget, Vygotsky e Rüsen.

3.3.1 Jörn Rüsen, Jean Piaget, Lev Vygotsky: diálogos possíveis

Seria possível estabelecer um diálogo entre um biólogo suíço, para o qual o desenvolvimento psicológico é uma continuidade da vida fisiológica; um psicólogo russo, para o qual a cultura e História estavam intimamente relacionada com os desenvolvimentos psíquicos dos sujeitos e um filósofo e historiador alemão da contemporaneidade que estabeleceu a História como Ciência a partir de sua Teoria da História? Acredita-se que sim, uma vez que os três teóricos têm em comum alguns conceitos fundamentais como: aprendizagem, consciência, cognição e cultura.

Jean Piaget³¹, biólogo suíço, aferiu que a criança deveria ter liberdade total para aprender. Não ser cerceada e não ter conteúdos pré-estabelecidos que impedissem seu aprender. Tudo isso, associado à sua faixa etária correspondente, uma vez que fora desta, o aprender seria parcial ou inexistente. Mas Piaget vai muito além disso, já que seu principal foco era desenvolver a autonomia intelectual e moral do ser humano, ou seja, aprender para viver em sociedade.

Com Lev Vygotsky³² iniciaram-se os estudos sobre as “funções psíquicas superiores” nos quais fazia referência a importância do respeito ao meio histórico-social para os processos de aprendizagem dos sujeitos.

Jörn Rüsen, historiador e filósofo alemão, conhecido mundialmente pelas suas reflexões sobre os fundamentos da aprendizagem histórica e sua relação com a consciência histórica abarca em seus textos e investigações sobretudo, os campos da teoria e metodologia da História, da História da historiografia e os fundamentos da aprendizagem histórica.

Para Piaget, a primeira forma de significado que o sujeito tem do mundo é a aprendizagem que está ligada ao corpo e a sua interação em si mesmo (sensório motor), conhecimento prático de vida (saber cotidiano) e a prática de vida do próprio sujeito (necessidade) (STOLTZ, 2012). Este teórico, ainda enfatiza a importância do conhecimento prático e respeito aos saberes do sujeito, que tem sido esquecido nas áreas da educação. Conhecimento prévio, portanto, é de extremo interesse para o

³¹ Jean Piaget (1896-1980) foi um biólogo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e Pedagogia. Disponível: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/jean-piaget-biografia/53974>. Acesso em: 12/12/2017.

³² Lev Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo bielo-russo que realizou diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo, o que originou uma corrente de pensamento denominada Sócio Construtivismo. Disponível: https://www.ebiografia.com/lev_vygotsky/. Acesso em: 12/12/2017.

construtivismo Piagetiano o qual explica “[...]a passagem de um nível menor de conhecimento para um nível maior”. É preciso entender que, ao mesmo tempo que o sujeito constrói o objeto, constrói a si mesmo como sujeito.” (STOLTZ, 2012, p.18), pois é a partir dele que o sujeito constrói a sua cognição e a interação com o seu meio.

Aqui se depara com as primeiras correlações entre a Aprendizagem Histórica que é [...] uma necessidade humana básica, uma compreensão integracional da vida. (RÜSEN, 2012a, p.06) e seus princípios básicos com as teorias de Vygotsky e Piaget, pois Rüsen afirma que toda aprendizagem histórica para a formação da consciência histórica do sujeito deve partir de uma carência de vida prática, sendo devidamente respeitadas as experiências de vida trazidas pelos sujeitos para a formação de sua consciência histórica. Diferentemente dos teóricos da Psicologia da Educação que partem do biofisiológico para a inserção do sujeito nos processos de aprendizagem histórica, Rüsen argumenta que a aprendizagem histórica deve estar centrada na própria História e, possui umas práticas específicas,

[...]como função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana. Isso se dá quando, em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e tem que formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico. (RÜSEN, 2010c, p.87)

É esta orientação histórica que dará sentido à vida humana. Não se pode deixar de inseri-la no tempo e espaço e, assim ter como resultado uma consciência histórica que é “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (RÜSEN 2010a, p.57)

A construção da consciência deve estar atrelada no respeito ao passado, como ele está estabelecido. Nos textos do livro “Juízo Moral da criança” fica claro a existência de regras morais, e as suas diferenciações relacionadas a idade, tempo-espacó e, as relações entre a vida social e a consciência racional, pois a sociedade nada mais é do que um conjunto de relações, que podem ser de coação ou de cooperação, com relações de autoridade ou de igualdade. (PIAGET, 1994). O que na aprendizagem histórica pode ser entendido como empatia (ser solidário e simpático à situação do outro, independentemente do tempo ou espaço-lugar) e humanismo (respeito ao outro e a sua cultura sem imposições de valores próprios). Ainda a

Aprendizagem histórica é um processo mental em que as competências ganhas são necessárias para orientar a própria vida por meio da consciência histórica presente na cultura histórica existente na própria sociedade[...] (2015,p.24). Aprendizagem da história é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica (RÜSEN,2011,p. 113)

Já para Vygotsky (2007, p.93) a aprendizagem é um processo sócio- histórico, mediado pela cultura, pela interação entre sujeitos e pela ação impulsionadora da escola, bem como por outros mecanismos de socialização.

O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental. (VYGOTSKY 1993, p.74).

Estes três teóricos, pautam parte de suas pesquisas, estudos e análises nos processos de aprender dos sujeitos, independentemente da idade. Afirmam que a aprendizagem não é somente um processo cerebral (fisiológico) mas sim, a soma de fatores intervenientes como o meio físico, social, histórico e cultural que necessita de mediadores ou instigadores para assessorá-los.

Entretanto, para que a aprendizagem ocorra é preciso que se tenha consciência do processo. O que seria então a consciência para os três autores? Tanto Rüsen, como Piaget e Vygotsky “dialogam” no que tange a “consciência do sujeito”,

A aprendizagem é uma experiência social, mediada pela utilização de instrumentos e signos, de acordo com os conceitos utilizados pelo próprio autor. (VYGOTSKY 2001,p.65)

[...] não é uma operação simples e encontra-se ligada a um conjunto de condições psicológicas. É aí que a pesquisa psicossociológica se torna indispensável à teoria das normas e que se observa o paralelismo genético entre a constituição da consciência logica e da consciência moral (PIAGET, 1994, p.297).

[...] necessário compreender a consciência histórica como um processo mental, como um conjunto de operações da consciência (emocional, cognitivo e pragmático), que diferem de outros conjuntos conceitualmente claros e que, em sua especificidade, podem ser explicados. (RUSEN, 2012 ,p.73;74)

Uma relativa aproximação entre eles permite compreender o “aprender História” é necessário conhecer os elementos da Psicologia da Educação e da Neuropsicologia sobre os processos que levam os sujeitos a aprendizagem. Esta aprendizagem se dá, segundo Vygotsky, por meio das Funções Psicológicas Superiores, uma vez que, são elas:

[...]que nos definem como seres humanos comportamento emocional, memorização ativa, afetividade, percepção ampliada, linguagem (as várias) capacidade de socialização. Só se desenvolvem a partir das relações sociais do meio e com o meio. (STOLTZ, 2012, p. 68)

Para Vygotsky, a aprendizagem se dá na “Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)”. Sendo assim, todo processo de aprendizagem depende, obrigatoriamente, da ZDP. Ainda para o teórico, dois elementos são necessários a aprendizagem e envolvem: 1- o conhecimento real, aquele em que o indivíduo é capaz de aplicar para resolução de problemas de forma independente e; 2- o potencial que é aquele em que o indivíduo necessita do auxílio de mediadores (que podem ser professores, pais, tutores, etc.) para ser capaz de aplicar para resolução de problemas. (STOLTZ, 2012, p.64)

Piaget (1994) propõe ver a criança como indivíduo que aprende, que tem atividade mental e desenvolvimento próprio. Afirma, ainda, existir paralelos entre os seus estudos e as análises histórico-críticas e lógico-sociológicas, sugerindo que estas convergem para o desenvolvimento moral e a evolução intelectual, ou seja, interações entre a reflexão teórica e a vida prática. Coloca a importância da “self governament” (governar a si próprio, suas atitudes, suas ações) e dos trabalhos em grupos, por meio de jogos como forma de aprendizagem colaborativa (PIAGET, 1994, p.297). Isso levaria a um equilíbrio que vai promover uma ativação cognitiva. Uma vez que a criança comprehende o novo a partir do que já tem, podendo gerar assimilações, discussões e experimentações da realidade (sensações, emoções) pois o conflito cognitivo promove choque de saberes, culturas e conhecimentos.

Com respeito à especificidade da aprendizagem histórica, trata-se de:

[...] um processo mental em que as competências ganhas são necessárias para orientar a própria vida por meio da consciência histórica presente na cultura histórica já existente na própria sociedade. É composta de quatro diferentes habilidades que são sistematicamente inter-relacionadas e interdependentes: a capacidade de construir a experiência histórica, a capacidade de interpretar esta mesma experiência a capacidade de usar a experiência interpretada conhecimento histórico) para orientar a própria vida [...] a capacidade de motivar as próprias atividades de acordo com a ideia de nosso lugar nas mudanças temporais. (RÜSEN, 2015, p.24)

Neste ponto há um diálogo possível com Vygotsky em seus estudos e arguições sobre as emoções e imaginação como elementos fundantes da aprendizagem, seja ela histórica ou não. O autor, já nas décadas de 20 e 30 do século XX, trata de temas que não são “novos” na educação e no ensino de História, como o valor a ser dado aos aspectos emocionais da criança e do adolescente, bem como

na vontade e o interesse em aprender (VYGOTSKY, 2012, p.13). Vygotsky destaca a importância na transformação do adolescente e as mudanças de interesses escolares, sociais e emocionais. O autor, faz um estudo expressivo sobre a imaginação, a fantasia e suas funções na aprendizagem. Aqui, entram aspectos da aprendizagem histórica, uma vez que, “ir ao passado” e perceber o outro em seu contexto temporo-espacial, retornar ao presente para projetar o futuro é o elemento chave do pensamento e, portanto, da consciência histórica, para Jörn Rüsen.

Os conceitos de aprendizagem, cultura, emoções, sociedade, cognição, entre tantos outros, fizeram e fazem parte do universo acadêmicos dos três teóricos. Pode-se, portanto, afirmar que existe uma convergência entre os teóricos cognitivistas Piaget e Vygotsky e a Teoria da História estabelecida por Jörn Rüsen, já que este elo se dá na aprendizagem e na cognição.

Assim, diante do acima exposto, pode-se afirmar que as discussões propostas no capítulo 2 (dois) “A relação entre a didática , a epistemologia da aprendizagem e a Educação Histórica ” e durante o percurso do capítulo 3 (três) “Diferentes possibilidades entre as teorias da aprendizagem e a didática da História” corroboram e consubstanciam significativamente esta pesquisa, bem como forneceram a base epistemológica necessária para a ordenação do capítulo 4(quatro) que tratou da aprendizagem histórica como objeto da pesquisa.

4 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA COMO OBJETO DE TESES E DISSERTAÇÕES

“A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”

Paulo Freire (1996, p.25)

Este capítulo visa explanar os caminhos percorridos, relacionados à busca, compilação, seleção e finalização da pesquisa documental. Os passos adotados foram pautados em autores do campo da metodologia da pesquisa, sempre objetivando dar a devida científicidade a esta etapa.

4.1. UM ESTUDO EXPLORATÓRIO: CONSTRUINDO UMA POSSIBILIDADE DE PESQUISA

O início desta pesquisa se deu por meio de um estudo exploratório realizado nos meses de agosto e setembro de 2015, que serviu de base para o projeto de pesquisa, apresentado no ato da inscrição para o mestrado da UFPR em 2015. O estudo visou verificar a plausibilidade da pergunta inicial que surgiu ainda no PDE-2014 da SEED, “Como os pesquisadores de ensino e aprendizagem em História no Brasil têm fundamentado suas teses e dissertações na teoria ruseniana? Com que recursos e materiais poder-se-ia responder a esta pergunta? Estariam estes pesquisadores pautando suas bases teóricas também em outras teorias da aprendizagem?

Do ponto de vista da Educação Histórica, Isabel Barca em seu artigo “Educação Histórica: uma nova área de investigação” (2001), aponta que existem contribuições de pesquisas sobre aprendizagem, referenciadas na epistemologia da História, e na Psicologia da Cognição ao encetarem a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem histórica, de crianças, jovens e adultos. (BARCA, 2001, p.13)

Estas questões nortearam, em primeiro lugar, a busca de meios que permitissem acessar as pesquisas acadêmicas que pudessem ser enquadradas nesta perspectiva. A escolha recaiu na internet com seus recursos e ferramentas que

permitissem a navegação pelo *world wide web* (www)³³, onde é possível circular pelo mundo (virtualmente) sem sair do nosso ambiente e ir além da diversão e compartilhamento de informações generalistas. A internet abre as portas para um universo de conhecimentos acadêmicos, por meio de pesquisas científicas que percorrem o mundo em minutos, seja acessando museus, núcleos de pesquisas, universidades, entre outros. O *google*³⁴ foi elencado como ferramenta de busca inicial das teses e dissertações. O início se deu por:

1. Busca por palavras chaves sobre a temática da pesquisa ensino e aprendizagem de História na barra de busca do *google*;
2. Busca por palavras chaves: por autores- Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Peter Lee, Bodo von Borries autores que tratam da temática ensino e aprendizagem histórica.
3. Busca por assunto: didática da História, Educação Histórica, Ensino de História, Aprendizagem Histórica.
4. Busca por palavras chaves como: teses e dissertações de ensino e aprendizagem de História, didática da História.

Os critérios acima se mostraram muito amplos, necessitando, portanto, afunilar a busca na internet, estabelecendo-se mais 4 (quatro) critérios de busca e de informações adicionais, como:

- 1- Instituições que ofertassem o programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, História e Psicologia da Educação;
- 2- As dissertações e teses deveriam estar no período compreendido entre 1985 e 2015, tomando o início, como o momento de expansão dos cursos de pós-graduação em História no Brasil e o final, como o ano do término de realização da pesquisa para o projeto do mestrado;
- 3- Conter em suas palavras chaves: ensino e ou aprendizagem de História, didática da História;

³³ É um sistema em hipermídia, que é a reunião de várias mídias interligadas por sistemas eletrônicos de comunicação e executadas na Internet, onde é possível acessar qualquer site para consulta na Internet. Disponível em <https://www.significados.com.br/www/>. Acessado em 25/05/2017.

³⁴ Ferramenta da internet que auxilia pesquisas, uma vez que, quando digitadas palavras ou texto faz uma busca rápida em milhares de endereços online. Disponível em <https://www.significados.com.br/www> Acesso em: 25/05/2017.

- 4- Conter em seus resumos palavras chaves como: ensino de História, aprendizagem histórica, didática da História, teoria da História;
- 5- Conter nas referências, autores relacionados à teoria da aprendizagem situada na própria História;
- 6- Conter nas referências, autores relacionados às teorias da aprendizagem situadas na Psicologia da Educação.

Com os critérios acima estabelecidos a busca se tornou mais expressiva e encaminhou para as bibliotecas virtuais, das quais foram elencadas três (03) universidades brasileiras: Universidade de Campinas, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Minas Gerais³⁵, visando encontrar pesquisadores que estivessem inseridos em Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Psicologia da Educação, História e que fizessem parte dos programas e áreas de pesquisa em que se situavam os critérios estabelecidos. Nesta busca, foram encontrados os seguintes resultados:

TABELA 1: NÚMERO E DISSERTAÇÕES E TESES QUE SE ENCAIXAM NOS CRITÉRIOS ESTABELECIDOS PARA A INVESTIGAÇÃO

IE	GRAU					PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO	
	MESTRADO	DOUTORADO	EDUCAÇÃO	PSICOLOGIA	HISTÓRIA		
UFMG-MG	4	1	5	-	-		
UNICAMP-SP	0	4	4	-	-		
USP-SP	4	5	9	-	-		
TOTAL	08	10	18	0	0		

FONTE: A autora (2018)

Foram encontradas 18 pesquisas acadêmicas que se enquadram nos critérios estabelecidos. Destas, oito (08) dissertações e dez (10) teses, estavam localizados nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

³⁵ Esta escolha se deu em virtude da busca de pesquisas acadêmicas para fundamentar a produção do Projeto de Implementação Pedagógica do PDE-2014.

4.1.1 A escolha da metodologia para a pesquisa

Adentrar ao Programa de Pós-graduação em Educação na área Educação Histórica e Ensino de História da UFPR, permitiu, em seguida à conclusão do PDE, dar andamento a busca por possíveis respostas sobre o ensino e aprendizagem de história, tendo por base, a Teoria da História.

Após os encontros de orientação, ficou claro que seriam estabelecidos novos critérios de busca e pesquisa, bem como a escolha metodológica mais viável para a execução da pesquisa.

4.1.1.1 A *Grounded Theory*

Optou-se, então, nesta fase, pela pesquisa qualitativa fundamentada na *Grounded Theory*, teoria fundamentada nos dados, uma vez que esta

[...]decorre da evolução das formas de pensar o conhecimento e os próprios processos de construção de conhecimento, não podendo entender-se os seus pressupostos e características sem termos em conta o contexto mais global da história da ciência no último século (FERNANDES; MAIA, 2001, p. 48)

Ainda, dentro da justificativa da eleição da metodologia, Fernandes e Maia (2001) afirmam que esta foi pensada para ter uma ligação mais estrita entre a teoria e a realidade estudada, sem pôr de parte o papel do investigador neste processo (FERNANDES; MAIA, 2001, p.52), bem como, por abarcar três áreas de saberes necessárias para a construção de uma pesquisa nas ciências humanas e neste caso na Ciência da História. São elas: ontológicas (a realidade vivida), epistemológicas (os saberes existentes e a serem construídos) e metodológicas (estratégias de produção dos conhecimentos).

A metodologia elencada como base, admite um constante caminhar sobre os dados analisados e categorizados, dando dinamicidade a este tipo de pesquisa que muitas vezes requer um “retomo as origens” para dar continuidade ao processo. (FERNANDES; MAIA, 2001, p.64). Também nas possibilidades metodológicas foi permitido fazer uso estratégias próprias da *Grounded Theory* e de outras metodologias que fossem necessárias para a adequação da pesquisa em questão.

O constante movimento teórico-empírico que se fez necessário à construção da dissertação, possibilitou a este estudo fazer diferentes análises a cada novo olhar

sobre as pesquisas acadêmicas elencadas, o que levou a construção de categorizações de variados dados e estabelecimentos de conceitos o que só foi permitindo por meio da *Grounded Theory*, na qual o revisitar permanente as teorias alicerçantes, foi um componente indispensável.

4.1.1.2 A importância da pesquisa bibliográfica: os autores e a teoria que percorreram as etapas do trabalho

A pesquisa bibliográfica para Gil (2012) é aquela em que os documentos já foram publicados e são de conhecimento público, sendo, portanto, necessária e de extrema importância para a execução do nosso trabalho. Ela esteve presente desde o início, durante a qual foram selecionados autores e pesquisadores que estivessem ligados às discussões relacionadas ao ensino e aprendizagem de História por meio da Teoria de Rüsen, ou que perpassassem por ela, mais especificamente, que trabalharam ou trabalham com a Teoria de História de Jörn Rüsen. Estes serviram de fundamento para construção do referencial teórico e do objeto de estudo “o ensino e a aprendizagem histórica”. Entre os autores tem-se Isabel Barca da Universidade do Minho, Portugal e Maria Auxiliadora Schmidt da Universidade Federal do Paraná. Também foi necessária uma visita aos outros estudiosos da História, da Pedagogia e da Psicologia da Educação como Peter Lee, Bodo von Borries, Guy Lefrançois, Hilary Cooper, Flavia Caimi, Circe Bittencourt, Ana Claudia Urban, José Carlos Libâneo, Carlos Cipriano Luckesi, Tania Stoltz, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Alexander Lúria, entre outros.

4.1.1.3 A pesquisa documental: a internet como grande aliada

A pesquisa documental consistiu, primeiramente, na busca por teses e dissertações que abordassem a temática proposta e durou de abril a julho de 2016. A trajetória foi iniciada tendo por base a pesquisa exploratória, realizada no segundo semestre de 2015. Retomou-se as possibilidades de disponibilização dos arquivos das teses e dissertações, dando continuidade, junto a internet, a procura por meio de seus buscadores, sites oficiais e acadêmicos como realizado anteriormente.

Primeiramente, adentrou-se no site da CAPES³⁶ em busca de dados de instituições públicas e privadas no que tange à oferta de Programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. Foram encontradas informações oficiais onde, de acordo com esta instituição, existem atualmente 170 opções de cursos de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional e Doutorados distribuídos em diversas regiões do Brasil (apêndice 1), que abrangem os Programas de Educação, Ensino, História e Psicologia (TABELA 2):

TABELA 2: NÚMERO DE PÓS-GRADUAÇÃO POR REGIÃO QUANTO ÀS ÁREAS DE PESQUISA

REGIÃO	Nº cursos	EDU	ENS	ENS H	HIST	HS	PEA	PE	PDH
SUL	24	11	2	4	5	1	0	0	0
SUDESTE	78	44	2	8	17	3	1	1	1
NORTE	17	11	0	4	2	0	0	1	0
NORDESTE	43	16	5	6	12	0	0	0	1
CENTRO-OESTE	29	16	2	3	6	0	1	0	0

LEGENDA: EDU- Educação; ENS: Ensino; ENS H: Ensino de História; HIST: História; HS: História Social; PEA: Psicologia Ensino e Aprendizagem; PE: Psicologia e Ensino.

FONTE: A autora a partir do site da CAPES (2018)

Foi retomada a pesquisa documental por meio da internet e encontrados vários bancos de dados, em que, universidades públicas e particulares, depositam suas teses e dissertações dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em todas as áreas de saberes.

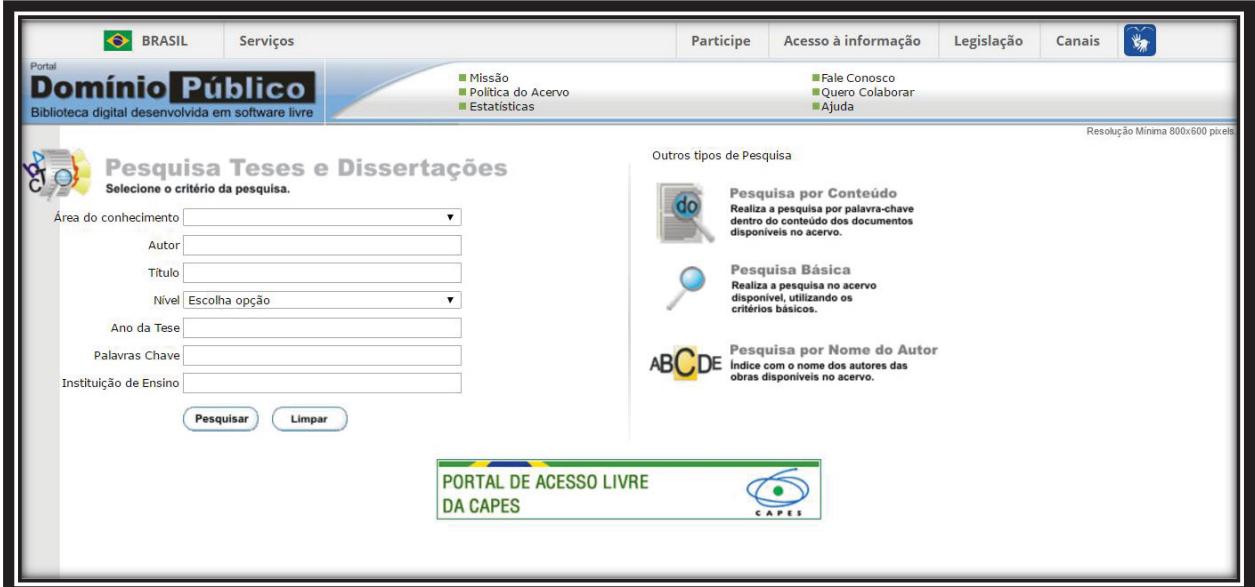
Nesta nova fase, além do acesso direto aos sites das universidades brasileiras públicas e privadas, foram acessados também outros três portais públicos que disponibilizam em seus bancos virtuais teses e dissertações acadêmicas:

- 1- Portal Domínio Público (FIGURA 1) - Segundo informado no próprio portal, ambiente virtual permite a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos, sendo seu principal objetivo promover o amplo acesso às obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos,

³⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Disponível em <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 20/03/2016.

sons, imagens e vídeos), já em domínio público ou, que tenham a sua divulgação devidamente autorizada, constituintes do patrimônio cultural brasileiro e universal (Portal Domínio Público, 2016).

FIGURA 1: INTERFACE INICIAL DO SITE DO DOMÍNIO PÚBLICO



FONTE: A autora (2018)

2- Portal de Periódicos da Capes - Segundo informado pela própria CAPES (FIGURA 2) esta é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil e o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 38 mil títulos com textos completos, 123 (cento e vinte e três) bases referenciais, 11 (onze) bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias, obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual. (CAPES, 2016)

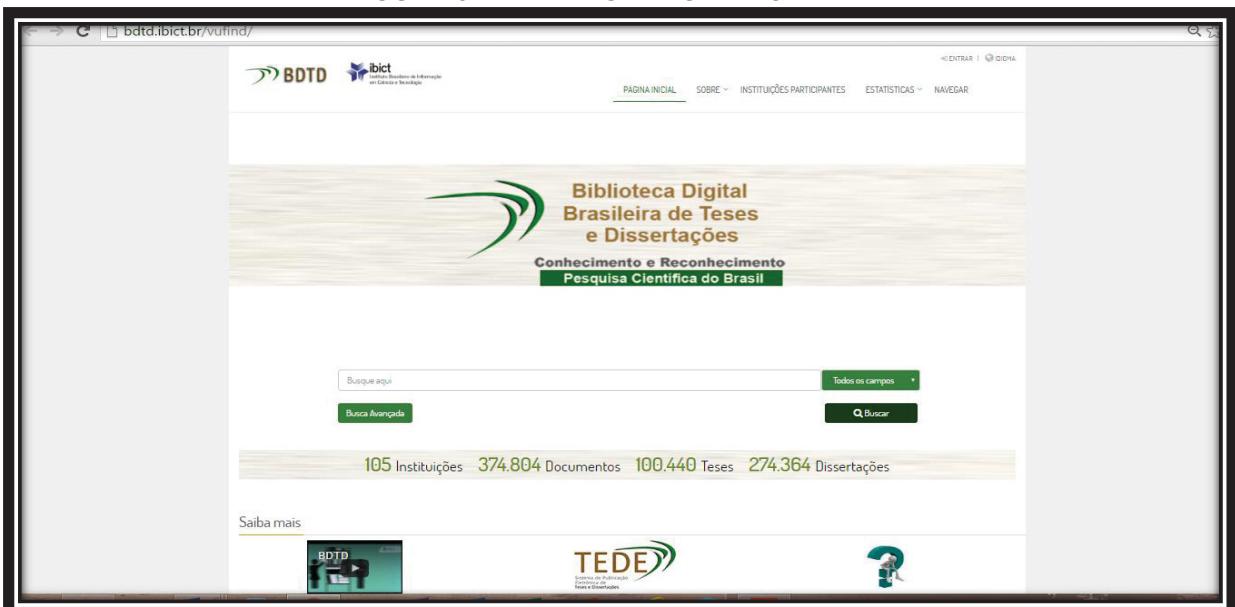
FIGURA 2: INTERFACE INICIAL DO SITE DA CAPES



FONTE: A autora (2018)

3- Banco Nacional de teses e dissertações-BDTD (FIGURA 3) foi criado um comitê técnico-consultivo (CTC), instalado em abril de 2002, constituído por representantes do IBICT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação (MEC) - representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Secretaria de Educação Superior (SESu), FINEP e das três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-piloto (Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

FIGURA 3- INTERFACE INICIAL DO BDTD



FONTE: A autora (2018)

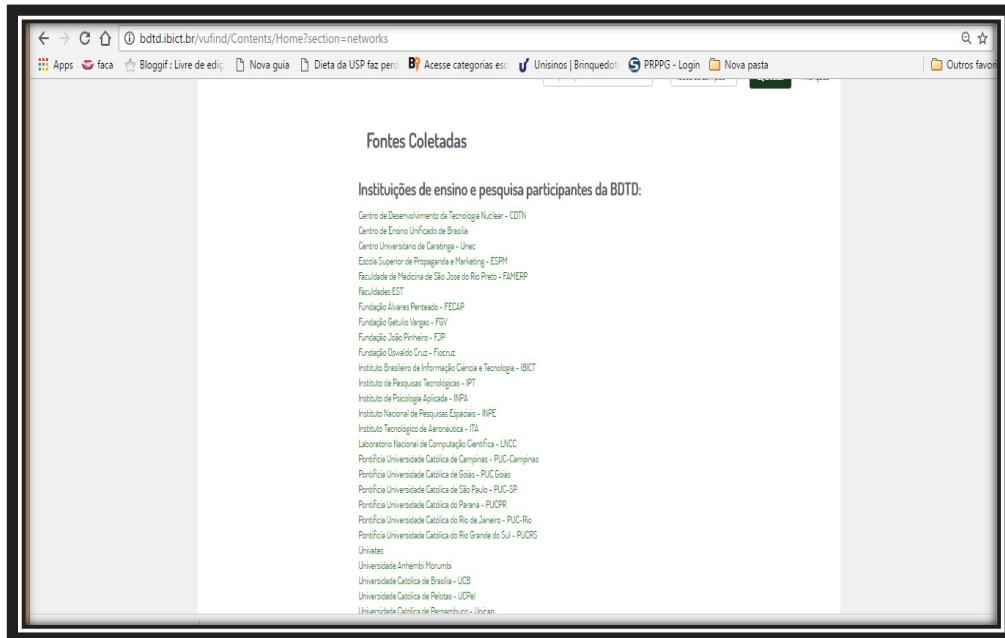
Dentre estas bases de dados visitados optou-se por trabalhar com a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por que este permite uma navegação mais ampla e de fácil visualização para o pesquisador, seja pela navegação direta para o link das universidades (figura 4) ou por outras formas de busca como palavras chaves, títulos, autores. E, ainda, por englobar universidades que possuem mestrados e doutorados em diversas áreas de saberes.

Na interface inicial da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), estão relacionadas 105 (cento e cinco) instituições de ensino superior (IES)³⁷ que são denominadas de formas diferenciadas como: Centros Universitários, Escolas

³⁷ IES sigla utilizada para denominar uma Instituição de Ensino Superior no Brasil. Disponível em http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html. Acesso em: 23/03/2016.

Superiores, e Universidades Públicas e Privadas. Também no BDTD (FIGURA 3, acima) foram encontrados 374.804 documentos dentre os quais 100.440 são teses de doutorados e 274.362 são dissertações de mestrados (FIGURA 1). O BDTD tem um facilitador que é o de relacionar os links de todas as universidades cadastradas em uma só tela a partir dos quais é possível adentrar as bases de teses e dissertações das universidades (FIGURA 4)

FIGURA 4- INTERFACE DE LINKS EXTERNOS DO BDTD



FONTE: A autora (2018)

4.2 ESTABELECENDO NOVOS CRITÉRIOS DE BUSCAS PARA APROFUNDAR A PESQUISA DOCUMENTAL

A partir dos dados gerais obtidos pelo BDTD, buscou-se visitar os links das 105 instituições listadas. Agora, com novos critérios de buscas das teses e dissertações acadêmicas dentro dos sites das bibliotecas virtuais e dos programas de pós-graduação *Strictu Sensu* das IES brasileiras públicas e privadas. Os critérios foram:

- 1- Ofertar um dos programas estabelecidos como critério inicial;
- 2- No título da tese ou dissertação constar referência ao ensino e aprendizagem de História;

- 3- A tese ou dissertação deveria contemplar em suas palavras chaves: ensino de História, aprendizagem histórica, o aluno e a aprendizagem histórica; teoria da História;
- 4- Ter a tese ou dissertação, em suas referências os autores que fizeram parte do embasamento teórico referente ao ensino e aprendizagem de História desta pesquisa: Jörn Rüsen, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, Peter Lee, Bodo von Borries;
- 5- Conter nas referências autores relacionados às teorias da aprendizagem situada na Psicologia da Educação.

Diante dos novos critérios estabelecidos, foram obtidos como resultados, 25 (vinte e cinco) IES (TABELA 3) que ofertam mestrados e ou doutorados nas três áreas de conhecimentos: Educação, História, Psicologia, que integraram os critérios estabelecidos nas buscas:

TABELA 3: IES QUE OFERTAM OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

IES	IES	IES
FURG-RS	UEPG-PR	UFRN-RN
PUC-RIO	UFM-MA	UFS-SE
PUC-SP	UFG-GO	UNB-DF
TUIUTI-PR	UFU-MG	UNICAMP-SP
UCX SUL-RS	UFL-MG	UNIVALI-SC
UDESC-SC	UFMG-MG	UNITAU-SP
UECE-CE	UFPE-PE	USP-SP
UEL-PR	UFPR-PR	
UEM-PR	UFRS-RS	TOTAL: 25

FONTE: A autora (2018)

Selecionadas as 25 (vinte e cinco) IES que apresentavam potencial como campo de pesquisas, iniciou-se o processo de busca das teses e dissertações dentro dos critérios de título, palavras chaves, autores referenciados, ensino e aprendizagem de história, aprendizagem histórica, teoria da história. Após algumas semanas de

pesquisas on-line, passou-se então para a fase triagem e *download*³⁸ das teses e dissertações que versavam sobre o ensino e aprendizagem da história e atendiam aos critérios (TABELA 4). Encontrou-se:

TABELA 4: IES E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO QUE ATENDEM AOS CRITÉRIOS DA PESQUISA

IES	GRAU			PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO		
	MESTRADO	DOUTORADO	EDUCAÇÃO	PSICOLOGIA	HISTÓRIA	OUTROS
FURG-RS	7	-	-	-	-	7 Ed Prof.
PUC-RIO	1	3	4	-	-	-
PUC-SP	3	1	2	1	-	1 Ed Prof.
TUIUTI-PR	3	0	3	-	-	-
UCX SUL-RS	2	-	-	-	-	2 Ed Prof.
UDESC-SC	1	-	-	-	1	-
UECE-CE	6	-	5	-	1	-
UEL-PR	31	-	14	-	17	-
UEM-PR	2	-	2	-	-	-
UEPG-PR	7	1	8	-	-	-
UFM-MA	1	-	-	1	-	-
UFG-GO	3	1	-	-	4	-
UFU-MG	2	1	3	-	-	-
UFL-MG	1	-	1	-	-	-
UFMG-MG	4	1	5	-	-	-
UFPE-PE	2	1	2	-	-	1
UFPR-PR	17	12	29	-	-	-
UFRS-RS	2	1	1	-	-	1 Geo
UFRN-RN	2	4	6	-	-	-
UFS-SE	1	-	1	-	-	-
UNB-DF	1	-	-	-	1	-
UNICAMP-SP	0	4	4	-	-	-
UNIVALI-SC	2	-	1	-	-	1 Ed Prof
UNITAU-SP	1	-	-	-	-	1 D. H
USP-SP	4	5	9	-	-	-
TOTAL	106	35	101	2	24	14

LEGENDA: Ed Prof.: Educação Profissional; Geo.: geografia; D Hum: Psicologia em Desenvolvimento Humano

FONTE: A autora (2018):.

³⁸ Download-sustantivo masculino. inf ato de fazer cópia de uma informação, ger. de um arquivo, que se encontra num computador remoto. Disponível em <http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/05/o-que-e-download.html> Acesso em: 23/03/2016.

Na TABELA 4 foi possível visualizar os cursos de pós-graduação *strictu sensu* ofertados pelas IES selecionadas, em um total de 141. Destes, 101 são mestrados e doutorado em Educação o que denota a centralidade das discussões em ensino e aprendizagem da História na área da Educação.

4.3 OS PRIMEIROS NÚMEROS E RESULTADOS

De posse das teses e dissertações que abordavam o ensino e a aprendizagem histórica com foco no aluno, surgiu uma nova indagação. Como visualizar de forma rápida e acessível os dados iniciais que são de suma importância para a pesquisa? Foi preciso cunhar mais uma estratégia para facilitação, organização, visualização e análise inicial da pesquisa. Assim, foi criado um quadro que, ao ser visualizado, possibilitasse o conhecimento dos aspectos gerais e de interesse da pesquisa (TABELA 5):

TABELA 5: ASPECTOS GERAIS DAS TESES E DISSERTAÇÕES

IES
GRAU DE TITULAÇÃO
AUTOR
ORIENTADOR
TÍTULO
ANO
RESUMO
AUTORES REFERENCIADOS NA HISTÓRIA
AUTORES REFERENCIADOS NA PSICOLOGIA

FONTE: A autora (2018)

Após a inserção de todos os itens acima, foi obtido, como resultado, uma coletânea de 149 (cento e quarenta e nove páginas) composta da dissertações e teses selecionadas, que trouxeram dinamicidade a continuidade do trabalho.

Uma nova fase da pesquisa documental foi desenvolvida a leitura detalhada da coletânea, revendo, minunciosamente, os títulos, palavras chaves, as referências indicadas e utilizadas, bem como analisando os resumos apresentados pelos autores das 38 das (trinta e oito) teses e 108 (cento e oito) dissertações. O objetivo foi verificar se seria possível a conexão dos elementos entre as pesquisas acadêmicas e o ensino e aprendizagem histórica especificamente com foco no aluno.

Esta etapa, mais particularizada, possibilitou uma reorganização das teses e dissertações em áreas de atuação da Didática da História que auxiliaram na organização dos resumos por categoria principal (TABELA 6):

TABELA 6: ÁREAS DE ATUAÇÕES DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA ENCONTRADAS
CATEGORIA PRINCIPAL

	Nº de D/T
Aprendizagem histórica	26
Curriculum	8
Ensino de história	28
Formação de professores	29
Identidade do professor	5
Livro didáticos	12
Prática Docente	28
Produção do Conhecimento Histórico	10
TOTAL	146

FONTE: A autora (2018); LEGENDA: Nº de D/T- número de teses e dissertações

A classificação inicial permitiu compreender que, por vezes, podem ser encontrados nas palavras chaves ou título das teses e dissertações pesquisadas os critérios estabelecidos, mas estes podem não estar contemplados nos resumos das pesquisas selecionadas. O que requer uma leitura mais detalhada de outros elementos, como a introdução e o desenvolvimento do trabalho.

Diante do exposto foi iniciada a leitura dos resumos das 146 (cento e quarente e seis) teses e dissertações, em busca de elementos que apontassem para o ensino e aprendizagem histórica com foco no aluno. Procurou-se, desta feita, situar as pesquisas acadêmicas em: categorias principais no total de 8 (oito), 23 (vinte e três) categorias específicas e temática da pesquisa de cada tese ou dissertação selecionadas, estabelecendo uma categorização própria (TABELA 7, APÊNDICE I). No QUADRO 7 apresentou-se o modelo de cabeçalho criado para organizar os dados.

QUADRO 7: MODELO DO CABEÇALHO DO APÊNDICE 1

CATEGORIA PRINCIPAL	CATEGORIA ESPECIFICA	TEMATICA	Nº DE PESQUISAS QUE CONTEMPLAM A TEMATICA
---------------------	----------------------	----------	---

FONTE: A autora (2018)

As teses e dissertações elencadas na tabela 7 do Apêndice I, estão inseridas dentro dos campos de atuação da Didática da História. Entretanto, foi organizada a

leitura e classificação mais apurada dos resumos e selecionadas 26 (vinte e seis), divididas em: 17 (dezessete) dissertações e 09 (nove) teses, que poderiam estar dentro do espectro da aprendizagem histórica com foco no aluno que é o principal objeto de estudo.

TABELA 7: CATEGORIAS PRINCIPAL E ESPECIFICA DA PESQUISA DAS TESES E DISSERTAÇÕES

CATEGORIA PRINCIPAL	CATEGORIA ESPECIFICA		Total parcial	Total
FORMAÇÃO DE PROFESSORES (FP)	FP Inicial	18	29	
	FP Continuada	11		
LIVRO DIDATICO DE HISTÓRIA (LDH)	Manual do docente	5	12	
	LDH discente	5		
	Análise de conteúdo LDH	2		
ENSINO DE HISTÓRIA	Com foco no aluno (Referenciado na História)	17	28	
	Com foco no aluno (referenciados na Ciência da História e Psicologia)	3		
	Com foco no professor	4		
	Professor (Conteúdo, Conceitos substantivo)	4		
IDENTIDADE DO PROFESSOR	Enquanto docente	3	5	
	Enquanto sujeito	2		
CURRÍCULO	Oficial	6	8	
	Oculto	2		
PRÁTICAS DOCENTES	Recursos e estratégia s	Aulas Diversificadas	13	28
		Uso das TICs no ensino de História	4	
		O uso de linguagem audiovisual	7	
	Teoria da história	4		
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO (Teoria da História, Epistemologia, Pesquisas acadêmicas)	Produção acadêmica	5	10	
	Pesquisas e História do ensino de história	2		
	Teoria da história	3		
APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA	Pesquisas referenciadas na Ciência da História e na Psicologia	17	26	
	Pesquisas referenciadas na Ciência da História	9		

FONTE: A autora (2018)

Para o esclarecimento mais apropriado do estudo, se fez necessário explicar mais detalhadamente cada categoria principal e específica estabelecidas para esta pesquisa. Assim como apresentar de forma esquematizada e sucinta as pesquisas analisadas (QUADRO 7). Iniciou-se com as dissertações que vão do período de 2006 a 2015, logo em seguida com as teses de 2006 a 2014. Assim, apontou-se:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES (FP): as pesquisas classificadas nesta categoria envolveram os trabalhos com professores em sua formação inicial e continuada. 1- Sendo a formação inicial aquela que abrange cursos de licenciatura ofertados por IES que tem como função preparar os “alunos acadêmicos, [...] que, mesmo estando na condição de “estudante”, eles fazem experiências em sala de aula e vislumbram a possibilidade de atuarem como professores” (URBAN,2011, p.15) na Educação em seus níveis infantil, básico e médio. 2- Por formação continuada entende-se aqueles cursos que envolvam extensão, aperfeiçoamento e especialização de professores após a conclusão da licenciatura.

LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA (LDH): esta categoria principal foi dividida em três categorias específicas: 1-“Manual do docente” compreende o livro didático de história acrescido em suas páginas de finais de orientações, sugestões e fundamentação teórica voltadas para o uso do livro didático pelo professor denominada de “manual do professor”. 2-“Livro de história discente (LDH discente)” e o manual didático utilizado pelo aluno. 3- Já a categoria “análise de conteúdo LDH” foi estabelecida por envolver pesquisas do ensino e aprendizagem histórica relacionadas ao conteúdo implantado nos livros didáticos de história e trabalhados em sala de aula pelos professores.

ENSINO DE HISTÓRIA: agregam as pesquisas que estiveram voltadas para a atuação do professor. Foram categorizadas em: 1-Com foco no aluno (Referenciado na História); 2-Com foco no aluno (referenciados na Ciência da História e Psicologia); 3- Com foco no professor e sua atuação; 4- Professor e a relação com conteúdos históricos e conceitos substantivos utilizados por este em sala de aula.

IDENTIDADE DO PROFESSOR: esta categoria apresentou-se como indispensável a este trabalho por estar inserida na importância que a Educação Histórica atribui ao professor na aprendizagem histórica, uma vez

que, este traz para a sala de aula, sua vivência enquanto sujeito histórico, bem como a sua formação profissional.

CURRÍCULO: nesta categoria insere-se as pesquisas que tiveram como objeto de estudo os currículos oficiais, aqueles implementados pelas esferas de governos e, ainda o denominado “currículo oculto” que se entende pelas influências internas e externas ao ambiente escolar que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Está relacionado ao que o aluno e o professor trazem da experiência do seu meio social extraescolar para o meio escolar, ou seja, às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, entre outros tantos.

PRÁTICAS DOCENTES: categoria em que se discutiu por parte dos pesquisadores, o saber e o fazer do professor em sala de aula. As pesquisas selecionadas para esta categoria foram divididas em duas categorias específicas: 1-Recursos e estratégias nas quais os pesquisadores ativeram-se as aulas diversificadas, uso das TICs³⁹ no ensino de História e o uso de linguagem audiovisual. 2- Teoria da História por se tratar do uso de teorias da História na prática docente.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO: esta categoria principal perpassa por três áreas, em que os pesquisadores, não tem como objeto os sujeitos professor e ou aluno inseridos no saber e fazer destes, mas nas temáticas relacionadas a teoria da história, as produções acadêmicas de pesquisas sobre o ensino e aprendizagem da História e História do ensino de História.

APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA :categoria e objeto principal da pesquisa foi dividida em duas categorias específicas: 1-pesquisas referenciadas na ciência da história e na psicologia e, 2- pesquisas referenciadas na ciência da história. Onde buscou-se analisar de forma mais detalhada os elementos que compuseram a as teses e dissertações, no sentido de entender como os pesquisadores traçaram os caminhos das suas pesquisas no campo da Educação Histórica e do processo de aprendizagem histórica.

No sentido de direcionar com mais propriedade categoria “aprendizagem de História” organizou-se dois quadros para indicar as 26 (vinte e seis) teses e

³⁹ TICs- tecnologias da informação e da comunicação.

dissertações que foram elementos estruturantes desta dissertação (APENDICE 2) onde estão dispostas por ano de publicação em ordem crescente.

Das 26 (vinte e seis) teses e dissertações, 17(dezessete) trabalharam com a temática da aprendizagem histórica (tabela 8) e citam em sua fundamentação teórica em estudiosos da ciência da História e da Psicologia da aprendizagem, como Vygotsky, Piaget entre outros teóricos da Psicologia da Educação. 9 (nove) delas fazem o percurso da aprendizagem histórica e sua fundamentação, referenciados exclusivamente na Ciência da História (TABELA 8).

TABELA 8: APRENDIZAGEM HISTÓRICA COM FOCO NO ALUNO REFERENCIADOS NA CIÊNCIA DA HISTÓRIA E NA PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM

CATEGORIA PRINCIPAL	CATEGORIA ESPECIFICA	TEMÁTICA	Quant.
APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA	Referenciada na Ciência da História e na Psicologia da aprendizagem	Aprendizagem significativa (Piaget, Vygotsky, Seffner). Formação de conceitos da aprendizagem histórica: Jogos digitais e aprendizagem histórica (Aprendizagem Ensino e aprendizagem histórica: seus processos e HQ como mediador da construção do conhecimento Aprendizagem histórica alunos mediadas pelas TICs Uso de conceitos históricos (Vygotsky). Aprendizagem dos conceitos de espaço e tempo (Piaget). Desenvolvimento do pensamento histórico Construção da identidade infantil pelo viés da História Educação Histórica (Piaget). Aprendizagem e consciência histórica na educação infantil Consciência histórica na vida prática (Freud, Vygotsky). Processo cognitivo na história por meio da competência Consciência Histórica no aluno Jovem (Piaget).	1 2 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
		Aula-oficina no EJA- História oral e construção de narrativas.	1

Referenciada na Ciência da História	Cognição histórica situada; aprendizagem histórica;	1
	Aula-oficina: Literatura e a construção do conhecimento	1
	O uso de imagens como objeto mediador da aprendizagem	1
	Construção do conhecimento histórico nos cadernos	1
	Fonte canção como recurso motivacional para a	1
	Aprender História com sentido para a vida prática.	1
	As operações cognitivas históricas dos alunos pelo viés	1
	Mídia televisiva: novela Gabriela.	1
	TOTAL	26

FONTE: A autora (2018)

Foi realizada a leitura destas 26 (vinte e seis) pesquisas acadêmicas, buscando-se mais subsídios para a pesquisa. Estes subsídios permaneciam dirigidos para as teorias de aprendizagem que norteariam o aprender do aluno na perspectiva da aprendizagem histórica.

Ao analisar as concepções e tendências de teorias de aprendizagem que estão presentes nas dissertações e teses produzidas no Brasil, pode-se confirmar que contemplam a Educação Histórica e os teóricos e pesquisadores que são os alicerces da concepção de aprendizagem neste campo.

A leitura do resumo introdução e da fundamentação teórica de todas as 26 (vinte e seis) dissertações e teses, apresentava novas possibilidades de encaminhamentos e questionamentos. Deteve-se, então, nas questões propostas no início da pesquisa e nos propósitos estabelecidos ao longo das conversas de orientação com a Prof.^a Dr^a Ana Claudia Urban, que precederam a qualificação do nosso relatório. Esta fase da pesquisa significou também estabelecer os elementos que levariam a definir que pesquisas seriam analisadas, uma vez que, classificar, categorizar e analisar 26 (vinte e seis) dissertações e teses sobre aprendizagem histórica demandaria muito mais tempo do que o disponível.

4.4 ESTUDO DE CASOS: DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS

A proposta foi apresentar os resultados obtidos após a leitura e análise mais detalhadas das teses e dissertações que atenderam aos requisitos pré-estabelecido. Procurou-se como os pesquisadores de ensino e aprendizagem de história dos cursos de mestrado e doutorado em História, Educação e Psicologia da Educação das universidades públicas e privadas do Brasil estabeleceram os parâmetros de aprendizagem e as teorias de aprendizagem que sustentam suas pesquisas. Para tanto, a opção foi a metodologia de estudo de casos.

Para delinear os critérios de leitura e análise, foi elencada a estratégia de estudo de casos e dentro destes, levou-se em conta a classificação segundo os objetivos da pesquisa que se assemelham ao proposto por Gil,

Estudo de caso explicativo [...] seu propósito maior é o de categorias para ilustrar, corroborar ou refutar teorias. Tem como propósito estudar as razões de um problema[...]. O que visam é identificar a multiplicidade de fatores capazes de influenciar o fenômeno e construir teorias capazes de explicar sua ocorrência num determinado contexto. (GIL 2009, p.50)

Para isto, fez-se uso de autores como Lessard-Herbert; Goyette; Boutin (2012) que defendem em suas propostas metodológicas a proposição de Robert Yin, onde este aponta as variantes permitidas ao ser adotado o estudo de casos como espectro metodológico

- O estudo de casos toma por objeto um fenômeno contemporâneo situado no contexto da vida real;
- As fronteiras entre o fenômeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcados;
- O investigador utiliza fontes múltiplas de dados. (2012, p.170)

Assim, referendados por estes autores foi essencial o estabelecimento dos elementos fundamentais desta fase da pesquisa:

1-Sistematizou-se as pesquisas acadêmicas dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* à nível de mestrado e doutorado em Educação, História e Psicologia da Educação, empreendidas nos últimos trinta anos sobre ensino e aprendizagem histórica no Brasil.

2-Identificou-se teóricos e teorias de aprendizagem referenciados nas teses e dissertações.

3-Verificou-se as teses e dissertações e, se estas estão relacionadas à ciência da História e ou outras teorias de aprendizagem.

No decorrer da leitura e seleção das teses e dissertações que atendessem aos critérios, foi sendo necessário o estabelecimento de novos parâmetros para que se pudesse delimitar um pouco mais a pesquisa.

A cada dissertação ou tese lida, durante o período de construção da pesquisa documental, novas possibilidades de categorização, classificação, ordenação e conceitualizações iam se abrindo. Diante destas inúmeras possibilidades, se fez necessário estabelecer novos critérios para questões que surgiram, além das iniciais, entre eles:

- 1- IES, pós-graduação *Strictu Sensu* de mestrado e doutorado em Educação, História e ou Psicologia da Educação que envolvessem o maior número de pesquisas acadêmicas na área de ensino e aprendizagem da História com foco, especificamente, na aprendizagem histórica (QUADRO 8);
- 2-Pesquisas que trouxessem os autores e teóricos, elencados no início da pesquisa, como referências principais. Na ciência da História: Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Isabel Barca, Peter Lee, Bodo von Borries; na Psicologia da Educação: Jean Piaget e Lev Vygotsky (APÊNDICE 2);
- 3- Duas dissertações: a primeira dissertação ancorada na Ciência da História, mais especificamente, na teoria da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen e, uma segunda dissertação que, além de ancorada na Teoria da Aprendizagem histórica de Jörn Rüsen, também estivesse ancorada na Psicologia da Educação e ou outras teorias de aprendizagem (QUADRO 9).
- 4- Duas teses: a primeira ancorada na Ciência da História, mais especificamente na Teoria de Jörn Rüsen e, a segunda ancorada na Teoria Ruseniana e na Psicologia da Educação e ou outras teorias de aprendizagem (QUADRO 9).
- 5-Para os itens 3 e 4 foram estabelecidas as dissertações ou teses da mais antiga para a mais recente dentro do espaço temporal da pesquisa, ou seja, 1985 a 2015 (QUADRO 9)

QUADRO 8 - IES COM O MAIOR N° DE PESQUISAS SOBRE APRENDIZAGEM HISTÓRICA

IES	DISSERTAÇÃO		TESE	
	En/Ap H	Ap H	En/Ap H	Ap H
UEL	31	6	0	0
UFPR	18	3	12	5
USP	4	1	5	3

LEGENDA: En/Ap H-Ensino e aprendizagem de História/ Ap H – Aprendizagem histórica.
FONTE: A autora (2018)

QUADRO 9- DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS DA MAIS ANTIGA PARA A MAIS RECENTE

NÍVEL/ANO	IES/PROGRAMA	AUTOR	ORIENTADOR	TITULO
Dissertação 2006	USP EDUCAÇÃO	Ronaldo Cardoso Alves	Profª Dra Kátia maria Abud	Representações sociais e a construção da consciência histórica
Dissertação 2013	UFPR EDUCAÇÃO	Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira	Profª Dra Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	aprendizagem histórica na educação infantil: Possibilidades e perspectivas da educação histórica
Tese 2007	USP EDUCAÇÃO	Maria Aparecida Lima Dias	Profª Dra Silvia de Mattos Gasparian Colello	Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes
Tese 2014	UFPR EDUCAÇÃO	Éder Cristiano de Souza	Profª Dra Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Cinema e educação histórica: Jovens e sua relação com a história em filmes

FONTE: A autora (2018)

Atendido os critérios elencados para esta fase, desta feita seguiu-se para a nova etapa da pesquisa, que consistiu em analisar nas teses e dissertações as tendências e concepções presentes nas mesmas. Também, buscou-se a presença de outros elementos de pesquisa que pudessem contribuir para a consolidação deste trabalho.

4.5 TEORIAS DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS PRESENTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Das quatro pesquisas eleitas e analisadas dentro dos critérios, anteriormente detalhados, 3 (três) teóricos e pesquisadores são os comuns a todos os trabalhos em suas fundamentações teóricas: Jörn Rüsen, Isabel Barca e Peter Lee, fazendo parte do arcabouço teórico nas dissertações de Ronaldo Cardoso Alves (USP,2006); Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira (UFPR,2013); Maria Aparecida Lima Dias (USP,2007); Éder Cristiano de Souza (UFPR,2014). Donde conclui-se que, as

pesquisas em Educação Histórica e sobre a aprendizagem histórica dos alunos tiveram seus horizontes ampliados após a criação e divulgação dos trabalhos realizados por Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Isabel Barca no Brasil, bem como após a criação do LAPEDUH-UFPR. Isto está corroborado nos artigos “Ensino de História, Didática de História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005)” de Olinda Evangelista e Jocemara Triches (2009) e “História escolar e memória coletiva: como se ensina e como se aprende história” Flavia Heloisa Caimi (2009).

No que diz respeito às teorias de aprendizagem presentes nas dissertações e teses, as pesquisas do início dos anos 2000 analisadas, apontaram que:

- a- A dissertação de mestrado de Ronaldo Cardoso Alves (USP/2006) tem fundamentação na aprendizagem histórica pelo viés da Educação Histórica. O pesquisador, também percorreu os caminhos da Psicologia Social de Serge Moscovici, com o objetivo de definir juventude e suas representações sociais. Ainda na mesma pesquisa, percebe-se incursões breves em trabalhos de Lev Vygotsky e Sigmund Freud o que pode ser indicativo de uma permanência nos propósitos ofertados pelos PCN's no que tange a Psicologia da Educação e a pedagogização (SCHMIDT, 2009, p.1). Este pesquisador ainda perpassa por teóricos da sociologia, como Norbert Elias, quando procurou estabelecer o conceito de cultura juvenil, e da Pedagogia, no que diz respeito à aprendizagem e as teorias que fundamentam suas pesquisas.
- b- A tese de doutoramento de Maria Aparecida Lima Dias (USP,2007), apresenta uma fundamentação voltada para a aprendizagem histórica com forte influência da Psicologia da Educação em teóricos como Lev Vygotsky e Alexander Luria. Também, faz um embasamento em autores brasileiros que fizeram uso das teorias cognitivistas interacionistas, como mecanismo de fundamentação para a aquisição da linguagem oral e escrita. A pesquisadora, promove um diálogo expressivo entre os teóricos e pesquisadores da aprendizagem da História e da Psicologia da Educação, a partir de uma proposta da cultura da linguagem escrita como ferramenta favorecedora da aprendizagem histórica por meio da produção de narrativa.

Nas 2 (duas) pesquisas que corresponderam ao estabelecido como critério o ano de 2015, para o encerramento das buscas e análise das teses e dissertações percebeu-se uma convergência para as teorias da aprendizagem próprias da Ciência

da História, com maior efetividade nas teorizações pautadas em Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Isabel Barca, Bodo von Borries, Peter Lee.

Neste sentido, as teses e dissertações, apontam para a consolidação da corrente da Educação Histórica. Schmidt e Barca, em 2014, no artigo “Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica: limites e possibilidades” enfatizam a importância das discussões sobre as pesquisas acadêmicas ou, como denominaram as autoras, “processos investigativos” e pertinência destas, estarem ancoradas na teoria da história, ou seja, na própria Ciência da História. Alguns exemplos evidenciam esta perspectiva:

- a- A dissertação de mestrado de Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira (UFPR,2013) trouxe a discussão sobre a aprendizagem histórica na educação infantil e, as possibilidades de construção da temporalidade junto às crianças. Para tanto, pautou suas teorizações em Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Isabel Barca, Peter Lee, dando destaque às pesquisas de Hilary Cooper com a educação infantil. A pesquisadora fez, além disso, um suporte em outras ciências para referendar suas fundamentações. No que tange à teoria da aprendizagem pelo viés da Psicologia da Educação, a única referência diz respeito a noção de tempo estabelecida por Jean Piaget, sem, no entanto, aprofundar suas teorizações com relação a este teórico.
- b- Na tese de doutorado de Éder Cristiano de Souza (UFPR,2014), o pesquisador trabalha com as questões relacionadas ao uso de filmes e à importância destas produções na aprendizagem da História, tendo como sujeitos os jovens alunos. Percorreu ciências como a sociologia e filosofia, mas sua teorização principal está centrada na teoria da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen e pesquisadores como Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Isabel Barca, Peter Lee e Bodo von Borries.

Diante do acima explanado e de outros dados encontrados, conclui-se que as pesquisas sobre aprendizagem histórica no Brasil, ao fazerem uso da teoria de aprendizagem histórica, vieram sinalizando, de forma crescente e constante, para o distanciamento das concepções de aprendizagem a partir da Psicologia da Educação e, para a consolidação da Ciência da História com sua didática específica, pelo viés da Educação Histórica, que tem como cerne o processo de aprendizagem histórico.

4.6 OS TEÓRICOS E PESQUISADORES DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA E OUTRAS TEORIAS QUE ANCORARAM AS DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS

Buscou-se apontar, nas teses e dissertações, que os pesquisadores além de fazerem referências aos teóricos da Ciência da História e demais ciências elencadas para este trabalho, também concentraram suas pesquisas em 4 (quatro) campos de pesquisa (QUADRO 10):

QUADRO 10: CAMPOS DE PESQUISA

Teoria da história

Ensino da História

Psicologia

Outros campos⁴⁰

FONTE: A autora (2018)

Observou-se, pois, que os pesquisadores, percorreram o caminho da Educação Histórica, pela teoria da Aprendizagem Histórica elaborada pelo teórico Jörn Rüsen, também em teóricos e pesquisadores como Bodo von Borries, Peter Lee, Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, sem, no entanto, deixar de fazer incursões por outros pesquisadores da Educação Histórica, de outras correntes do Ensino da História e aprendizagem da história, bem como por outros vieses de teorias da aprendizagem.

Percebeu-se assim, a necessidade de demostrar estas incursões de forma mais sistematizada. Para tanto foi organizado o cabeçalho que compõem os quadros 11,12,13 nos quais a estruturação se deu da seguinte forma: a linha inicial nominou-se campo de pesquisa abordado pelo teórico e autores referenciados; seguido do campo: teóricos e autores e; por fim os pesquisadores, IES e ano da publicação da pesquisa. Na primeira coluna da esquerda: área e ou ciência de referência. Onde:

1-Alves USP,2006 refere-se a Ronaldo Cardoso Alves e sua dissertação de mestrado;

2-Oliveira UFPR,2013 refere-se a Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira e sua dissertação de mestrado;

3-Dias USP,2007 refere-se a Maria Aparecida Lima Dias e a sua tese de doutorado;

⁴⁰ Incluído em outros campos encontram-se a Filosofia, Sociologia, Metodologia da Pesquisa, História da educação, Pedagogia.

4-Souza UFPR/2014 faz referência a Éder Cristiano de Souza e sua tese de doutorado.

Optou-se também, por dispor os teóricos e autores consultados pelos pesquisadores por ordem alfabética, excetuando-se os destacados em fonte azul, negritados, pois se tratam dos teóricos elencados como referências principais desta pesquisa. Cabe ressaltar ainda, que foram referenciados os teóricos e autores mais citados pelos pesquisadores, o que pode ter levado a ausência de outros.

QUADRO 11- TEÓRICOS E AUTORES DA TEORIA DA HISTÓRIA

CAMPO DE PESQUISA	TEÓRICOS E AUTORES	ALVES USP/2006	OLIVEIRA UFPR/2013	DIAS USP/2007	SOUZA UFPR/2014
TEORIA DA HISTÓRIA	Jörn Rüsen	X	X	X	X
	Adam Schaff		X		
	Carlo Guinsburg			X	
	Eric Hobsbawm	X		X	X
	Fernand Braudel	X			
	François Furet			X	X
	Hayden White	X			X
	Karl-Ernest Jeissman				X
	Marc Ferro			X	X
	Michel Certeau			X	X
	Norbert Elias	X			
	Paul Veyne				X
	Peter Burke			X	
	Philippe Ariès			X	
	Roger Chartier	X			

FONTE: A autora (2018)

Os 4 (quatro) pesquisadores tem na teoria da história Jörn Rüsen como elo comum, seguido do estudioso Eric Hobsbawm. Percebeu-se ainda que, estes pesquisadores percorreram caminhos traçados por teóricos da História desde o século XIX até o século XXI.

QUADRO 12- TEÓRICOS E AUTORES DO ENSINO DE HISTÓRIA

CAMPO DE PESQUISA	TEÓRICOS E AUTORES	ALVES USP/2006	OLIVEIRA UFPB/2013	DIAS USP/2007	SOUZA UFPB/2014
ENSINO DE HISTÓRIA	Maria A. Schmidt		X		X
	Bodo von Borries				X
	Isabel Barca	X	X	X	X
	Peter Lee	X	X	X	X
	Ana Claudia Urban				X
	Christian Laville	X		X	
	Circe Bittencourt	X		X	
	Denis Shelmit			X	X
	Elza Nadai			X	
	Ernesta Zamboni		X		
	Henri Moniot	X			
	Hilary Cooper		X		
	Jonatas Serrano				X
	Karl-Ernest Jeissman				X
	Katia Abud	X		X	
	Klaus Bergman			X	
	Lana Siman			X	
	Luis Fernando Cerri			X	
	Peter Seixas				X
	R. Cuesta Fernandez				X
	Rosalyn Ashby	X			X

FONTE: A autora (2018)

Deparou-se, no que diz respeito ao campo da pesquisa do ensino da História (QUADRO 12) Isabel Barca e Peter Lee foram os pesquisadores que embasaram as 4 (quatro) teses e dissertações. E, dentre os pesquisadores brasileiros, que têm seus

trabalhos divulgados nacional e internacionalmente, à uma predominância de referências à Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Circe Bittencourt.

QUADRO 13- TEÓRICOS E AUTORES DA PSICOLOGIA

CAMPO DE PESQUISA	TEÓRICOS E AUTORES	ALVES USP/2006	OLIVEIRA UFPR/2013	DIAS USP/2007	SOUZA UFPR/2014
PSICOLOGIA	Jean Piaget		X		
	Lev Vygotsky	X		X	
	Alexander Luria			X	
	Marta Koll de Oliveira			X	
	Serge Moscovici	X			
	Sigmund Freud	X			
	Yves La Taille	X			

FONTE: A autora (2018)

No campo de pesquisa da Psicologia da Educação, que compôs parte dos objetivos desta pesquisa, encontrou-se nas teses e dissertações analisadas uma predominância da referência em Lev Vygotsky seguido de Jean Piaget e outros teóricos da Psicologia.

QUADRO 14- TEÓRICOS E AUTORES DE OUTRAS ÁREAS CORRELATAS

CAMPO DE PESQUISA	TEÓRICOS E AUTORES	ALVES USP/2006	OLIVEIRA UFPR/2013	DIAS USP/2007	SOUZA UFPR/2014
OUTRAS ÁREAS CORRELATAS	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	Georges Snyders	X		X
		Andre Chervel		X	
		Ana B Cerisara	X		
		Benedito Nunes		X	
		Bernard Charlot	X		
		Bronislaw Baczko	X		
		Christopher Lloyd			X

FILOSOFIA E SOCILOGIA	Francois Dubet		X		
	Hannah Arendt				X
	H G Gadamer	X		X	
	J C Forquin				X
	Mikhail Bakhtin			X	
	Paul Ricouer				X
	Raymond Aron			X	
	Raymond Willians				X
	Reinhart Koselleck				X
	Stuart Hall	X			
PEDAGOGIA	Beatriz Ainsenberg			X	
	Paulo Freire		X		
	Sílvia M G Colello			X	
METODOLOGIA DA PESQUISA	Elsie Rockwell	X	X		X
	Justa Ezpeleta	X			

FONTE: A autora (2018)

Percebeu-se um alinhamento entre as áreas de conhecimento e campos de pesquisas da Educação Histórica e outras ciências, como Psicologia, Sociologia e Filosofia quando os pesquisadores constituíam a epistemologia para fundamentarem seus estudos. Buscaram em teóricos dos séculos XIX, XX e XXI as bases para a construção de suas teses e dissertações.

4.6.1 Psicologia da Educação: a presença de Jean Piaget e Lev Vygotsky nas dissertações e teses analisadas

Num olhar mais detalhado sobre as fundamentações teóricas das 26 (vinte e seis) pesquisas selecionadas nas fases do trabalho, um aspecto chamou a atenção e diz respeito às obras referenciadas em teóricos da Psicologia da Educação. Entre eles, citações a Daniel Ausubel, Cesar Cool, Alexander Luria, A.N. Leontiev, Sigmund Freud, Henry Wallon. No entanto, observou-se a predominância de citações de obras de Jean Piaget 16 (dezesseis*) vezes em 11 (onze) obras, sendo a primeira obra datada de 1946. Já Lev Vygotsky foi citado 18 (dezoito*) vezes por meio de 4 (quatro) obras amplamente divulgadas, primeiramente na Argentina e, após a década de 1980 no Brasil (QUADRO 15):

QUADRO 15- TEÓRICOS DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO REFERENCIADOS E RESPECTIVAS OBRAS

TEORICO	*	OBRA REFERENCIADAS	ANO
Jean Piaget	16	Psicologia da Criança e ensino de História.	1998
		A formação do Símbolo na criança.	1980
		A teoria de Jean Piaget e a Educação.	1980
		The child's conception of time.	1953
		Abstração reflexionante.	1993
		A noção de tempo na criança.	1946/1973
		A tomada de consciência.	1993
		A construção do real na criança.	1996
		Psicologia e Pedagogia.	1980
		A epistemologia genética.	1971
Ley Vygotsky	18	A psicologia da criança.	1998
		Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem.	2005/1988
		A formação social da mente.	1991/1984
		A construção do Pensamento e Linguagem.	2001/1998
		La imaginacion y el arte en la infância.	1990

FONTE: A autora (2018); * indica o número de vezes que a obra foi citada nas teses e dissertações analisadas.

Sabe-se que os dois teóricos foram contemporâneos, trocaram inúmeras correspondências, tiveram calorosas discussões sobre as temáticas da Psicologia à época e participaram de muitos eventos relacionadas a Psicologia (STOLTZ, 2015). Surge, então, o questionamento, a ser desenvolvido em futuras pesquisas, se as questões políticas e sociais mundiais dos períodos que abarcam o século XX entre os anos de 1920 a 1980 poderiam ter sido determinantes para o desconhecimento ou mesmo aplicação das teorias de Lev Vygotsky e seus seguidores nas propostas educacionais brasileiras.

4.7 CONCEITOS ESTRUTURANTES QUE COMPUSERAM AS DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS

Durante as fases de pesquisa documental, leitura de referencial e categorização das dissertações e teses que envolveram a construção dos quatro capítulos do trabalho, um novo questionamento chamou a atenção. Quais eram os conceitos pertinentes à Educação Histórica e outras ciências, trabalhados com mais profundidade e teorização pelos pesquisadores? Para além das teorias de aprendizagem, observou-se nas leituras os conceitos históricos ou não, mais utilizados pelos pesquisadores e que foram estruturantes em seus trabalhos fosse na fase de fundamentação teórica ou momento da construção metodológica. Não cabe agora, em vista do prazo e da temática proposta para trabalho, a discussão mais aprofundada sobre cada um destes conceitos. Mas, a organização destes em categorias pode permitir novas oportunidades de pesquisas. Selecionados trinta e sete (37) conceitos, optou-se por dividi-los em três grupos:

1. QUADRO 16- estão elencados os conceitos estruturantes que envolveram a Teoria da Aprendizagem Histórica.
2. QUADRO 17- conceitos estruturantes da pesquisa a partir da Psicologia da Educação.
3. QUADRO 18- forma inseridos os conceitos estruturantes da pesquisa a partir de outras áreas, para além da Ciência da História e da Psicologia da Educação.

Pode-se afirmar que ao longo dos anos, iniciando em 2006 e concluindo em 2014, os trabalhos realizados pelos pesquisadores brasileiros são, pesquisas acadêmicas de científicidade confirmada e de grande significado e contribuição para a comunidade acadêmica nacional e internacional, que tem na Educação Histórica a sua vertente de estudos e práticas voltadas para a aprendizagem histórica.

QUADRO 16- CONCEITOS ESTRUTURANTES A PARTIR DA TEORIA DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA

CAMPO DE PESQUISA	CONCEITO	ALVES USP/2006	OLIVEIRA UFPR/2013	DIAS USP/2007	SOUZA UFPR/2014
Teoria da Aprendizagem Histórica	Aprendizagem histórica	X	X	X	X
	Cognição histórica situada		X		X
	Conceito de segunda ordem	X	X	X	X
	Conceitos substantivos	X	X	X	X
	Conhecimentos tácitos		X	X	X
	Consciência histórica	X	X	X	X
	Cultura escolar		X		X
	Cultura histórica	X	X	X	X
	Cultura juvenil	X		X	X
	Didática da história		X	X	X
	Dimensão temporal	X	X	X	X
	Empatia histórica				X
	Evidência histórica	X	X		X
	Explicação histórica	X	X		X
	Fonte histórica	X	X		X
	Formação histórica	X	X		
	Ideias históricas		X		
	Identidade histórica	X			
	Intencionalidade				X
	Multiperspectividade				X
	Literacia histórica				X
	Memória histórica		X		
	Narrativa histórica	X	X	X	X
	Objetividade				X
	Pensamento histórico	X	X		
	Representação social	X			

FONTE: A autora (2018)

Nas categorias acima (QUADRO 16) estão presentes conceitos vastamente trabalhados na Educação Histórica e que são próprios da Ciência da História como: evidência histórica, literacia histórica, ideias históricas, multiperspectividade histórica, cognição histórica, conceitos substantivos, conceitos de segunda ordem, entre outros.

QUADRO 17- CONCEITOS ESTRUTURANTES DA PESQUISA A PARTIR DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

CAMPO DE PESQUISA	CONCEITO	ALVES USP/2006	OLIVEIRA UFPR/2013	DIAS USP/2007	SOUZA UFPR/2014
Teoria da Aprendizagem pelo viés da Psicologia da Educação	Construção da linguagem			X	
	Identidade individual	X			
	Identidade Social	X			
	Infância		X		
	Noção do tempo		X	X	
	Pensamento		X		

FONTE: A autora (2018)

No quadro (17) acima, elencou-se conceitos inseridos pelos pesquisadores em seus trabalhos de teses e dissertações que foram e são foco de estudos da Psicologia da Educação. Muitos dos conceitos são comuns as ciências que tratam do ensino e aprendizagem.

QUADRO 18- CONCEITOS ESTRUTURANTES DA PESQUISA A PARTIR DE OUTRAS ÁREAS

CAMPO DE PESQUISA	CONCEITO	ALVES USP/2006	OLIVEIRA UFPR/2013	DIAS USP/2007	SOUZA UFPR/2014
Teoria de outras ciências	Cultura	X			
	Cultura da língua oral e escrita			X	
	Cultura escolar	X	X	X	X
	Cultura juvenil	X			X
	Identidade Cultural	X			X
	Jovem	X			X
	Oralidade			X	
	Aprendizagem	X	X	X	
	Didática	X		X	
	Ensino	X		X	

FONTE: A autora (2018)

As quatro pesquisas do estudo de casos do trabalho têm em comum cinco conceitos estruturantes: Aprendizagem (histórica), consciência (histórica), cultura (histórica), narrativa (linguagem), tempo (dimensão temporal). O posicionamento frente a estes conceitos estruturantes que foram e ainda são, sem a especificidade da História, conceitos amplamente difundidos e pesquisados em ciências como a Psicologia, Filosofia, Sociologia e Pedagogia demonstrou a centralidade nas preocupações científicas e acadêmicas dos pesquisadores da Educação Histórica com a aprendizagem situada no aluno. Rüsen, teórico fundamental de nossa dissertação, destacou em seu livro “Humanismo e didática da história” (2015) a importância do domínio dos conceitos fundantes utilizados pelos pesquisadores analisados, para uma “humanização” da didática da história. O teórico também fundamenta questões relacionadas ao “aprender a ser humano” por meio do aprendizado histórico, o que envolve a experiência, interpretação, orientação e motivações históricas e os estabelece como eixos primordiais na aprendizagem no sentido de saber ser humano.

4.7.1 Cinco conceitos estruturantes: aproximações entre Jörn Rüsen, Jean Piaget e Lev Vygotsky

Ao retomar os capitulo 2(dois) e 3(três) da pesquisa, percebeu-se que alguns dos conceitos que fizeram parte da estrutura teórica das teses e dissertações analisadas, perpassaram por conceitos comuns às duas ciências que fundamentaram a pesquisa: História e Psicologia, apontam para a importância de estudos voltados para o sujeito enquanto aprendiz e à cultura na qual está inserido. Os conceitos estruturantes se entrelaçaram ou complementaram ao longo das pesquisas analisadas. Assim, surgiu a necessidade de situar um recorte dentro dos trinta e sete conceitos estruturantes dispostos nas teses e dissertações analisadas (QUADROS 16,17,18) para à luz das teorizações de Jörn Rüsen, Jean Piaget e Lev Vygotsky, considerar como estes teóricos se posicionaram e posicionam com relação aos cinco conceitos comuns às pesquisas (QUADRO 19). Apreendeu-se assim, a inter-relação entre a Educação Histórica e a Psicologia da Educação que, não pode ser dissociada ao se falar em aprendizagem histórica.

QUADRO 19 - CONCEITOS ESTRUTURANTES: APROXIMAÇÕES ENTRE JÖRN RÜSEN, JEAN PIAGET E LEV VYGOTSKY

	TEORIA DA HISTÓRIA	PSICOLOGIA	
CONCEITO	Jörn Rüsen	Jean Piaget	Lev Vygotsky
APRENDIZAGEM	Aprendizagem histórica é um processo mental em que as competências ganhas são necessárias para orientar a própria vida por meio da consciência histórica presente na cultura histórica já existente na sociedade. (2015, p.24)	O Aprendizado parte do individual para o social e é muito específico. O desenvolvimento é pré-requisito para a aprendizagem e depende dos 4 (quatro) fatores (maturação, equilíbrio, acomodação, assimilação).(autora,2018,p.33)	O aprendizado abre canais para o desenvolvimento. O sujeito já nasce aprendendo. Real=desenvolvimento. Ideal=aprendizado. O sujeito coopera com a construção do social para o Individual e está sempre se autorregulando. (A autora,2018,p.33)
CONSCIÊNCIA	Processo mental como um conjunto de operações de consciência (emocional, cognitivo e pragmático), de performance de orientação fundamental e geral (vida do mundo) que diferem de outros conjuntos conceituais(RÜSEN,2012,p. 74)	Consciência é entendida como uma construção que decorre das relações do sujeito com o objeto, sendo a mesma vista como uma conceituação, isto é, uma passagem de uma assimilação prática (assimilação do objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos (PIAGET, 1977, p. 200)	Função que surge da reconstrução e da reelaboração dos significados pelo indivíduo, os quais foram transmitidos pelo grupo social (STOLTZ, 2012,p. 66)

CULTURA	Histórica é a manifestação da consciência histórica na sociedade em diversas formas e procedimentos. Atitudes de vida cotidiana voltadas para a compreensão do passado e a conceptualização do presente. Envolta em três dimensões: estética, política e cognitiva (RÜSEN,2015,p.24)	[...] interação com as pessoas que resulta na elaboração de ideias sobre as coisas, as pessoas e sobre si mesmo. Se tornam conscientes dos sentimentos e pensamentos alheios, desenvolvem regras morais e de brincar, e desenvolvem e praticam seus próprios processos de pensamento logico (LEFRANÇOIS, 2008,p. 262)	É a interação social que funda o desenvolvimento da cognição. Sendo que a cultura determina o que aprender e quais competências são necessárias para a adaptação ao mundo, modelando assim o funcionamento mental humano por meio da atenção voluntaria, memoria logica e a formação de conceitos (LEFRANÇOIS, 2008,p.266)
LINGUAGEM	Linguagem histórica específica traduzida na forma de narrativa histórica, ou seja, um processo mental comunicativamente realizado em um contexto de forma que a experiência do passado se torna a interpretação do presente e é expectativa do futuro. (RÜSEN, 2012,p. 75)	[...]permite a construção dos conceitos, pois a relação é naturalmente recíproca e a possibilidade de construir representações conceptuais é uma das condições necessárias para a aquisição da linguagem (PIAGET,1978, p. 285).	Sistema simbólico que atua como filtro através do qual o homem pode ver o mundo e operar nele. A linguagem fornece os conceitos e as formas de organizar o real que constitui a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento (STOLTZ, 2012,p.58)
TEMPO	[...]é uma dimensão universal de toda realidade. Na vida humana, ela surge de modo peculiar- que requer interpretação – como ruptura , como perturbação de processos regulares, nos quais a vida se dá.(RUSEN, 2015,p.38)	[...]correlação exata com objetivação [do tempo físico], e a subjetivação do tempo psicológico, no sentido preciso da coordenação interior e representativa das ações do sujeito, passadas, presentes e futuras. (PIAGET, 1946 - p. 225-226)	O teórico não faz referências conceituais explícitas sobre o papel do tempo na aprendizagem. (A autora, 2017)

FONTE: A autora (2018)

O propósito da Educação Histórica, estruturado a partir dos referenciais da Psicologia da Educação e da Teoria da História, permitiu apontar a centralidade da aprendizagem na didática da Educação Histórica. Este foi indicativo da importância crescente da aprendizagem como tema e objeto da investigação neste campo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cursar o mestrado em Educação, na linha de Cultura, Escola e Ensino, especificamente, na Educação Histórica da UFPR, foi uma realização profissional que se estendeu à realização pessoal. No percurso pude encontrar as justificativas e fundamentações teórico-práticas indispensáveis para a minha trajetória profissional como professora de História. A aprendizagem histórica sempre esteve no centro das minhas indagações e certezas, de tal modo que, percorrer os caminhos dos pesquisadores das universidades brasileiras sobre a temática, permitiu trilhar caminhos novos e interessantes.

Observou-se uma estreita relação entre a didática e a epistemologia da aprendizagem ao percorrer os meandros das ciências da História, Psicologia da Educação e da Pedagogia, o que trouxe o suporte epistemológico que permitiu afirmações e indicou novos questionamentos. Na pedagogia, autores como Libâneo e Luckesi, indicaram que estão nas pesquisas sobre a aprendizagem o caminho que pode ser percorrido para entender “o aprender do aluno”, e que a Pedagogia e a História podem e devem caminhar juntas para alcançar suas intenções.

Na perspectiva da Psicologia da Educação, por meio de seus teóricos Jean Piaget e Lev Vygotsky, que foram um dos focos da pesquisa, deparou-se com argumentos da psicologia cognitiva que consentem a aproximação com a Ciência da História e que podem contribuir sobremaneira na construção de caminhos mais amplos para a abordagem da temática da aprendizagem, especificamente com a Educação Histórica, por possuir essa vertente a sua essência na aprendizagem histórica do sujeito.

Considerou-se que a Educação Histórica é a trajetória trilhada por pesquisadores que têm em seus anseios a aprendizagem histórica como centro de seus trabalhos e, por meio de seus teóricos e pesquisadores contemporâneos como Jörn Rüsen, Bodo von Borries, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, Peter Lee e seus antecessores e predecessores, a ancoragem epistemológica e empírica indispensável à construção de novos saberes e pesquisas. Nas leituras e releituras das teses e dissertações analisadas sobre aprendizagem histórica, levou à inserção do conceito de cultura que, para os teóricos Jörn Rüsen e Lev Vygotsky não podem ser dissociados do conceito de aprendizagem. Ficou claro que o conceito de cultura histórica não pode ficar às margens das investigações, uma vez que todo sujeito é histórico e está inserido em um contexto cultural, independentemente de sua vontade.

As afirmações foram sinalizadas durante as várias fases do trabalho. Na busca documental, na qual, sempre associada às leituras teóricas e referendada pela *Grounded Theory*, permitiu incursões e retornos constantes às bases de pesquisa teórica e empírica. O passo dado na fundamentação teórica permitiu ver o caminho percorrido pelos teóricos da Educação Histórica, no que tange à aprendizagem histórica do aluno, saindo da “pedagogização” e fincando as bases desta aprendizagem em referenciais próprios da ciência de referência.

Ao analisar as pesquisas acadêmicas à nível de mestrado e doutorado empreendidas nos últimos trinta anos sobre ensino e aprendizagem de história no Brasil, percebeu-se que as tendências voltadas às teorias da aprendizagem pelo viés da Psicologia e da Pedagogia foram sendo enriquecidas, gradativamente, passando-se a centrar as pesquisas sobre aprendizagem histórica na ciência de referência. No entanto, persistiu a presença de referenciais da Psicologia da Educação em 17 (dezessete) das 26 (vinte e seis) dissertações e teses analisadas, o que permite assegurar que mesmo sem um aprofundamento teórico na Psicologia da Educação, os pesquisadores analisados buscaram, nesta, alguma ancoragem para os conceitos apresentados.

Estes pesquisadores fizeram uso de conceitos comuns as diferentes ciências como: aprendizagem, consciência; cultura, tempo, linguagem. Trouxeram e referendaram o uso de conceitos próprios da ciência da História como: conceitos substantivos e de segunda ordem, empatia histórica, fonte histórica, multiperspectividade, literacia histórica, evidência histórica, ideias históricas, o que assegura uma especificidade da História que é a competência de estabelecer conceitos e elementos que só a ela pertencem. Permitindo aos pesquisadores e professores constituir critérios para construção, avaliação, testagem, verificação, acompanhamento ou outros mecanismos que consentem aferir a aprendizagem dos alunos por meio do uso de variadas formas, recursos e meios para a construção do saber histórico do sujeito e a constituição de uma consciência histórica individual e coletiva.

Ao delinear “novos” caminhos pelo viés da Educação Histórica, da Psicologia e da Pedagogia percebeu-se que não se deve excluir daqueles que percorrem o caminho da “pedagogização” ou “psicologização” do ensino e aprendizagem de História sem a ancoragem na ciência de referência. Como também não significa abrir mão do que já foi trilhado na aprendizagem histórica por pesquisadores como Jörn

Rüsen, Bodo von Borries, Peter Lee, Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Ana Claudia Urban, Rosalyn Ashby, Concha Fuentes, Suzanne Donovan, Hilary Copper, San Winesburg, entre tantos outros. As pesquisas podem, sim, resignificar, percursos de investigações e encaminhamentos, entrelaçando teorias e ciências afins, sempre objetivando um fim comum, a aprendizagem do aluno.

Percorrer, durante dois anos do mestrado, o universo das hipóteses traçadas por pesquisadores acadêmicos de universidades brasileiras sobre aprendizagem histórica, os teóricos que embasaram suas epistemologias, os conceitos históricos utilizados, as categorias das investigações, foi significativo e gratificante. Permitiu afirmar que ainda existem caminhos a serem percorridos no que diz respeito ao como os sujeitos estabelecem sua relação com o conhecimento histórico, as metodologias de pesquisa que perpassam pelas pesquisas acadêmicas, como a cognição histórica se processa a nível cerebral, o papel das emoções na aprendizagem histórica, a estética , o humanismo, a cultura histórica , ou seja, uma infinidade de possibilidades que não se esgotam em si mesmas, sempre a perpassar pelos meandros da epistemologia e empiria da aprendizagem histórica.

Por fim, “**ser**” pesquisadora da aprendizagem histórica na Educação Histórica, levou a refazer caminhos conhecidos e, principalmente, conhecer e vislumbrar novos caminhos dos saberes históricos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. C. **Representações sociais e a construção da consciência histórica.** 2006.133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi:10.11606/D.48.2006.tde-06032008-113817. Acesso em: 08/04/2016.
- ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas.** *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* 2008, vol.12, n.2, pp.469-475. ISSN 2175-3539. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>. Acesso em: 05/02/2016.
- BARCA, I. **Educação Histórica: uma nova área de investigação.** Revista da Faculdade de Letras – História, Porto, III série, vol. 2, 2001, p. 013-021. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>. Acesso em: 05/02/2016.
- BARCA, Isabel. **Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades.** Revista de História. Goiânia, v. 17, n. 1, p.37 – 51, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683/12756>. Acesso em: 15/06/2015.
- BORRIES, B. von. **Jovens e consciência histórica.** Tradução e organização SCHMIDT, M. A.; FRONZA, M.; , NECHI, L. W.A. Editores, Curitiba, 2016a.
- _____. **Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?** *Educ. rev.*, Curitiba, n. 60, p. 171-196, June 2016b . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200171&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15/12/17.
- _____. **Linking themes in historical consciousness. Interpretations of the past, perceptions of the present and expectations of the future by east and west German Youth, 1992.** In: LÉTORNEAU, Jocelyn. *Le lieu identitaire de la jeunesse d'aujourd'hui. Études de Cas.* Paris: L'Harmattan, 1997.
- BRASIL. **Biblioteca digital desenvolvida em software.** Disponível <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>. Acesso em: 12/06/2015.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 19/05/2015.
- BRASIL. **Portal de periódicos CAPES/MEC.** Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 22/05/2015.
- BRASIL. **Plataforma Sucupira-CAPES.** Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>. Acesso em: 22/05/2015.

BRASIL. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15/07/2015.

CAIMI, F. E. História escolar e memória coletiva: como se ensina e como se aprende história. In: ROCHA, H.; MAGALHAES M.; GONTIJO,R. (Orgs). **A escrita escolar da história escolar: memoria e historiografia.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

COPPER, H. Historical thinking and cognitive development in the teaching of History, p.101-121:in BOURDILLON, HillaryTeaching History. Londres, THE OPEN University, 1996.

DIAS, M. A. L. Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes.224f. Tese (doutorado em Educação). Setor de pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14112007-152831/pt-br.php>. Acesso em:20/04/2016.

DONOVAN, S.; BRANSFORD, J.D. How Students Learn: History in the classron; Washington D.C . The National Academies Press, 2005- (p. 31-210)

FERNANDES, E. M.; ALMEIDA L, S., ed. lit. - Métodos e técnicas de avaliação : contributos para a prática e investigação psicológicas. Braga : Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2001. ISBN 972-8098-98-7. p. 49-76. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4209>. Acesso em:10/09/2016.

FONSECA, V. da. Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem. 4^a ed. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 2009.

FONTOURA, A. Psicologia Educacional. Biblioteca Didática Brasileira-Serie I- A Escola Viva- vol. 5. 2^a edição. Editora Aurora, Rio de janeiro, 1959.

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

_____ Estudo de caso: fundamentação científica subsídios para a coleta e análise de dados como redigir o relatório. São Paulo, Atlas, 2009.

LEE, P. Literacia histórica e a história transformativa.Tradução: NECHI,L. P. Educar em Revista, Curitiba, nº 60, p. 107-146. Abril/junho de 2016.

_____.Em direção a um conceito de literacia histórica. In. Educar, Curitiba, p. 131 – 150, 2006.

_____. Por que aprender História? Tradução: SCHMIDT, M.A.; FRONZA, M. Educar em Revista, Curitiba, nº 42, p. 19-42, out/dez. 2011, editora UFPR.

LEFRANCOIS, G. R. Teorias da aprendizagem. Tradução MAGYAR, V. 5^a edição, CENGAGE Learning. São PAULO, SP.2008.

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

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. in VEIGA, I. P A e D'AVILA, C. (orgs) Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas SP, Papirus Editora 2008.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS R.I. A. M. Vygotsky, Leontiev, Davidov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. Eixo temático 3. Cultura e práticas escolares. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautoriais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>. Acesso em:12/03/16.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. Cortez Editora. São Paulo, 2011.

NOGUEIRA, M. O. G; LEAL, D. Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos. Editora Intersaberes, 2013, Curitiba.

MARTINS, E. R. Aprendizagem histórica: desafio e projeto. In: RÜSEN, J. Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas. W.A. Editores, Curitiba, Paraná, 2012.

OLIVEIRA, A. G. P. de. Aprendizagem histórica na educação infantil: possibilidades e perspectivas da educação histórica. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em http://www.ppge.ufpr.br/teses/M13_Andressa%20Garcia%20Pinheiro%20de%20Oliveira.pdf. Acesso em:23/03/2016.

PIAGET, J. O juízo Moral da Criança. Summus. São Paulo, 1994.

PIAGET, J. A gênese dos novos métodos, in: Psicologia e Pedagogia: Jean Piaget. Tradução: LINDOSO D. A.; SILVA, R. M. R. da. 10^a ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2015, p.125- 135.

PIAGET, J. Princípios da Educação e dados psicológicos, in: Psicologia e Pedagogia: Jean Piaget. Tradução: LINDOSO D. A.; SILVA, R. M. R. da. 10^a ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2015, p.137- 163.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de janeiro. Guanabara-Koogan, 1978.

PIAGET, J. A tomada de consciência. São Paulo. Editora Melhoramentos, 1977.

PIAGET, J. Desenvolvimento intelectual em crianças pequenas: um estudo crítico. 1931 Mind, 40 (ns), n. 158, pp. 137-160. Disponível em http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP31_Isaacs.pdf. Acesso em:28/08/2016.

PIAGET, J. A noção de tempo na criança. Rio de Janeiro, Editora Record, 1946.

RÜSEN, J. **The function of history didactics i: the relation between history and didactics od History.** IX HEIRNET, 2012, UFPR. Compilação e tradução: PECHI, L. P., SANCHES, T.Cadernos LAPEDUH,vol 1. Curitiba,2012a.

_____. **Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas.** Curitiba. WA Editores,2012b.

_____. **Aprendizado Histórico.** In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I; MARTINS, E. R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011a. (P. 41 a 76).

_____. **Experiência, interpretação, orientação: as tres dimensões da aprendizagem histórica.** In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I; MARTINS, E. R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011b. (P. 79 a 91).

_____. **Razão Histórica-Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica.** 1ª reimpressão. Brasília: UnB, 2010a.

_____. **Reconstrução do passado-Teoria da Historia II: os princípios da pesquisa histórica.** 1ª reimpressão. Brasília: UnB, 2010b.

_____. **História viva-Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.** 1ª reimpressão. Brasília: UnB, 2010c.

_____. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a parti do caso alemão.** Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006. <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/view/279/28>. Acesso em:10/02/16.

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

SAWREY , J. M. ; TELFORD C. W. ; BONOW, I. W. (tradução) **Psicologia Educacional.** Ao Livro Técnico S/A ,1964, Rio de Janeiro.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história.** Revista História-USP;2017. (No prelo)

_____. **Cultura histórica e aprendizagem histórica.** Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun.2014. Disponível em 014<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/526/310>. Acesso em:12/05/2017.

_____. **História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização.** Revista História da Educação – RHE. v. 16, n. 37, Maio/ago. 2012 p. 73-91, Porto Alegre. <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245/pdf>. Acesso em:15/07/2016.

_____. **Cognição histórica situada: uma possibilidade para a aprendizagem histórica.** In LONGHINI, M. D. O uno e o diverso na educação. EDUFU. Uberlândia. 2011.

_____. **Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952.** História (São Paulo) v.30, n.2, p. 126-143, ago/dez 2011 ISSN 1980-4369 <http://www.scielo.br/pdf/his/v30n2/a07v30n2.pdf> Acesso em: 15/07/2016.

_____. **Trajetórias da investigação em didática da História no Brasil: a experiência da Universidade Federal do Paraná.** 2005. Disponível em http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/trajetorias_investigacao_didatica_historia%20_brasil_experiencia_universidade_federal_%20parana.pdf. Acesso em 23/03/2016.

_____. **Itinerários de pesquisa em ensino de história.** In AIRAS NETO, J. M. (Org). Dez anos de Pesquisas em Ensino de História. 2005, Londrina, AritoArt.

_____. **Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história1 (1998-2000).** Perspectiva. Florianópolis, v.20, Numero Especial, p. 182-208, jul./dez.2002.<http://files.gtenshist.webnode.com.br/200000007-7b50d7c470/%E2%98%BC.pdf>. Acesso em:28/07/2017.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. **Pesquisas em educação histórica- teoria e método no contexto do Programa de Pós-graduação e do Laboratório de Pesquis em Educação Histórica do PPGE/UFPR.** HAGEMEYER, R. C. C.; SÁ, R. A. ; GABARDO, C. V. (orgs.) **Diálogos epistemológicos e culturais.** Curitiba: W&A Editores, 2016a.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. **Apresentação.** Educar em revista. Curitiba, n. 60, p. 13-16, junho de 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 de março de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.46053>.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. ; FRONZA, M. , NECHI, L. P. **HUMANISMO E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: Jörn Rüsen.** Curitiba, W.A Editores, 2015.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. **Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica.** In. SCHMIDT, M.A., BARCA, I., URBAN. A.C. Passados Possíveis. A Educação Histórica em Debate. Ijuí: Editora Unijui, 2014, p.21-39.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, M. A; CAINELLI, M. **Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica.** Antitese. N°10, p. 509-518, jul./dez 2012.

SÉGAL, A. **Pour une didactique de la duree.** in: MONIOT, H. Enseigner l'histoire: Des manuels à la mémoire. LANG, P., Berne, 1984 (5-23).

SOTLTZ, T. **Vygotsky e a perspectiva histórico-cultural** .in: As perspectivas construtivistas e histórico-cultural na educação escolar. Curitiba. Intesaberest,2013.

SOUZA, E. C. de. **Cinema e educação histórica : jovens e sua relação com a história em filmes.** 358 f. Tese (Doutorado em Educação) Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.ppgc.ufpr.br/teses%20d2014/d2014_Eder%20Cristiano%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 23/03/2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Manual de normatização de Documentos Científicos.** Curitiba. Editora UFPR, 2015.

URBAN, A. C. **Didática da História: Contribuições para a formação dos professores.** Curitiba. Editora Juruá. 2011.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VYGOTSKY, Lev. A. **El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.**(Trabalho original publicado em 1931). In: VYGOTSKI, Liev Semiónovich. Obras escogidas: fundamentos de defectología. Tomo III. Madrid.1991.

_____. **La psique, la consciência, el inconsciente.** (Trabalho original publicado em 1930). In: Obras escogidas: v. 1. Madrid, Centro de Publicaciones Del MEC/Visor, 1991. (p.95-110).

_____. **CONFERENCIA: La imaginacion y su desarrollo en la edad infantil.** (Trabalho original publicado em 1934). In: VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas: Pensamiento y Lenguaje. Tomo II. Madrid. 1991.

_____. **CONFERENCIA: 4 Las emociones y su desarrollo en la edad infantil.** (Trabalho original publicado em 1934). In: VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas: Pensamiento y Lenguaje. Tomo II. Madrid. 1991.

WINESBURG, San. **Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past.** Philadelphia, Temple University Press, 2001, (3-52)

APÊNDICE 1
Categorizações das dissertações e teses analisadas

CATEGORIA PRINCIPAL	CATEGORIA ESPECÍFICA	TEMÁTICA	Q
FORMAÇÃO DE PROFESSORES (FP)	FP Inicial	Letramento em História	1
		Base teórica insuficiente	3
		Recursos: como fazer uso de imagens em sala de aula	1
		Construção (elaboração) do saber docente	3
		Percorso formativo do professor de História na IES	2
		Lei 10.630/03 e construção das narrativas dos graduandos	1
		PCNs, currículo do curso de História e prática de ensino	2
		TCIs e a formação inicial do docente	2
		Relações espaços temporais	1
		Plano de ensino de História	1
	FP Continuada	Práticas docentes	1
		Recursos: uso do audiovisual nas aulas de História	1
		Literacia histórica fundamentada na aprendizagem histórica dos Prof. PDE	1
		Distorção entre teoria e prática docente	1
		A “Aprendizagem significativa” como ferramenta de ensino de História	1
		Cinema: contribuição para saberes docentes sobre a Legislação 10.639/03	1
		Atualização (complementação) dos conteúdos de ensino de história na educação no campo	1
		Atualização (complementação) dos conteúdos de ensino de história	1
		Produção do conhecimento histórico	2
		Formação de professores pelos laboratórios de história das IES	1
	Total		29

CATEGORIA PRINCIPAL	CATEGORIA ESPECÍFICA	TEMÁTICA	Q
LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA (LDH)	Manual do docente	Organização curricular do ensino de história	1
		Uso do manual do professor docente para escolha do LDH	2
		O uso do manual didático do professor em sala de aula	1
		Narrativas literárias do LDH	1
		Formação do pensamento histórico	1
		História do cotidiano e construção da identidade	1

	LDH discente	Como formador de identidade pessoal: história das mulheres	1
		Letramento em história	1
		Formador de consciência histórica	1
	LDH	Saber da história e o saber da memória inseridos no LDH	1
		Conteúdos conceituais no ensino médio	1
		Total	12

CATEGORIA PRINCIPAL	CATEGORIA ESPECÍFICA	TEMÁTICA	Q
ENSINO DE HISTÓRIA	Com foco no aluno (referenciado na História)	A transposição didática: saber a ser ensinado em história	1
		Significância histórica do conteúdo de história para os alunos	1
		Educação profissional e ensino de história	1
		Educação de jovens e adultos: Consciência Histórica, conhecimento histórico e sentido prático da aprendizagem histórica.	3
		Saber discente por meio do uso de fontes históricas	1
		Ensino de História e cidadania	2
		Consciência Histórica no aluno jovem	1
		Educação patrimonial e aprendizagem histórica	2
		Representações sociais e imagens: escravidão (conceito de 1ª ordem)	1
		Como o aluno entende historicamente o conceito substantivo de Ditadura Militar no Brasil	
	Com foco no aluno (referenciados na Ciência da História e Psicologia)	Lei 10.639/03 e o conceito substantivo de África para brasileiros e portugueses	1
		Patrimônio cultural local e o saber histórico escolar	1
		Produção de identidades étnicos raciais	1
		O uso do RPG como ferramental de ensino de história e construção de conceitos históricos do discente	1
		Saberes discentes: conceitos históricos religião e humanismo	1
	Com foco no professor	O papel da escola na aprendizagem significativa	1
		Saber histórico do professor	1
		Relação entre o conhecimento do professor e o ensino de história	1
		Operação historiográfica do professor e a transposição didática	1
		Ensino da história local	1
		Educação para a cidadania	1

	Professor (Conteúdo, Conceitos substantivo)	História do Paraná: como o professor ensina	1
		A escravidão no Brasil a partir do uso de fontes literárias em sala de aula	1
		Aprendizagem histórica intercultural indígena	1
		Conceito de gênero	1
		Total	28

CATEGORIA PRINCIPAL	CATEGORIA ESPECÍFICA	TEMÁTICA	Q
IDENTIDADE DO PROFESSOR	Enquanto docente	Tradição do currículo; perpetuação de saberes	1
		E sua Consciência Histórica	1
		Construção da identidade docente, dos alunos e a consciência histórica	1
	Enquanto sujeito	Influência da Ditadura Militar na formação de professores da década de 70	1
		Identidade Histórica pelo viés político	1
		Total	5

CATEGORIA PRINCIPAL	CATEGORIA ESPECÍFICA	TEMÁTICA	Q
CURRÍCULO	Oficial	Documentos curriculares oficiais	1
		LDB 9394/96 e PCNs de História	2
		Conteúdos de História da revista Nova Escola de 1997-2006	1
		Articulação: saber histórico e cidadão, crítico e realidade do aluno	1
		Seleção e organização de conteúdos de história	1
	Oculto	Como base na ação metodológica do professor	2
		Total	8

CATEGORIA PRINCIPAL	CATEGORIA ESPECÍFICA	TEMÁTICA	Q
PRÁTICAS DOCENTES	Metodologia	Metodologia de ensino	1
		O uso de fontes históricas: revista	1
		A prática do professor como resultado do letramento do aluno	1
		Saber histórico do docente e sua prática	1
		Aulas expositiva dialogada no ensino de História	1
		Livro didático como suporte de leitura histórica	1
		O uso dos museus como recursos de saberes escolares	2
		Narrativas históricas escolares como prática docente	3

Recursos e estratégias	O uso de linguagem audiovisual	Aulas Diversificadas	O jornal impresso como fonte de pesquisa histórica	2
		Uso das TICs no ensino de história	Ambiente colaborativo	1
			O uso de mídia digital: blogs	1
			Computador com internet	2
			Cinema	1
			Imagens (telas, pinturas, grafites, HQs)	2
			Imagens fotográficas	1
			Música caipira nas aulas de História	1
			O uso de canções populares em sala de aula	1
			Mídia televisiva: novela	1
Teoria			Fundamentos teóricos e prática docente	2
			Saberes docentes mobilizados na escola do campo para o ensino de História	1
			Construção contínua do saber docente e sua aplicabilidade	1
		Total		28

CATEGORIA PRINCIPAL	CATEGORIA ESPECÍFICA	TEMÁTICA	Q
Produção do conhecimento histórico (Teoria da História, epistemologia, pesquisas acadêmicas)	Produção acadêmica	Sobre o uso do conceito de Consciência Histórica, a partir de Jörn Rüsen, no ensino de história	2
		Sobre iconografia pictórica histórica	1
		Sobre o tempo histórico no ensino de História	2
	Pesquisas e História do ensino de história	Conceito de Cultura histórica de Jörn Rüsen	1
		Historiografia e didatização inseridas nas HQs	1
	Teoria da História	Conceituação na historiografia	3
		Total	10

CATEGORIA PRINCIPAL	CATEGORIA ESPECÍFICA	TEMÁTICA	Q
		Aprendizagem significativa	1
		Formação de conceitos da aprendizagem histórica: evidência e sentido	2
		Jogos digitais e aprendizagem histórica (Aprendizagem associativa)	2
		Ensino-aprendizagem históricos seus processos e operações cognitivas	1

	Referenciada na Ciência da História e na Psicologia	HQ como mediador da construção do conhecimento histórico (Aprendizagem associativa)	1
		Aprendizagem histórica dos alunos mediadas pelas TICs	1
		Uso de conceitos históricos	1
		Aprendizagem do conceitos de espaço e tempo	1
		Desenvolvimento do pensamento histórico	1
		Construção da identidade infantil pelo viés da história	1
		Educação histórica	1
		Aprendizagem e consciência histórica na educação infantil	1
		Consciência histórica na vida prática	1
		Processo cognitivo na história por meio da competência narrativa	1
		Consciência Histórica no aluno Jovem	1
	Referenciada na Ciência da História	Aula-oficina no EJA- História oral e construção de narrativas	1
		Cognição histórica situada. Aprendizagem histórica. Narrativa histórica.	1
		Aula-oficina: Literatura e a construção do conhecimento histórico	1
		O uso de imagens como objeto mediador da aprendizagem histórica	1
		Construção do conhecimento histórico nos cadernos escolares de história (do aluno)	1
		Fonte canção como recurso motivacional para a aprendizagem histórica	1
		Aprender história com sentido para a vida prática	1
		As operações cognitivas históricas dos alunos pelo viés do ciberespaço	1
		Mídia televisiva: novela Gabriela	1
		Total	26

APÊNDICE 2
Dissertações que atenderam aos critérios finais da pesquisa

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	IES	ANO
Aula de história: cultura, discurso e conhecimento	Luísa Teixeira Andrade	Lana Siman	UFMG	2006
Representações sociais e a construção da consciência histórica	Ronaldo C. Alves	Katia M. Abud	USP	2006
O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no ensino médio	Marcelo Fronza	Maria Auxiliadora M. dos S Schmidt	UFPR	2007
O uso da imagem no ensino médio: uma avaliação sobre essa contribuição para a aprendizagem dos conteúdos em história	Érica R. Moimaz	Ana Helena Molina	UEL	2009
Consciência Histórica: um estudo sobre orientação temporal de estudantes de educação básica	Glaucia Marilia Hass	Luis F. Cerri	UEPG	2011
Consciência histórica dos jovens alunos do ensino médio: uma investigação com a metodologia da Educação Histórica	Lidiane C. Lourençato	Marlene R. Cainelli	UEL	2012
Didática da História e EJA: investigações da consciência histórica de alunos jovens e adultos	Aline C. C. Barbosa	Marcos Antônio de Menezes	UFG	2013
O ensino de história na educação de jovens e adultos: as concepções sobre a história presentes nas narrativas dos alunos de CEIEBJA Profª Dulceney Becker-Londrina PR	Danilo Ferreira de Brito	Marlene R. Cainelli	UEL	2013
Aprendizagem histórica na educação infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica	Andressa G. P. Oliveira	Maria Auxiliadora M. dos S Schmidt.	UFPR	2013
Interpretando “mundos”: jogos digitais e aprendizagem histórica	Bergston Luan Santos	Eucídio Pimenta Arruda	UFU	2013
Aprendizagem histórica: diálogos entre a telenovela “Gabriela” e a historiografia	Elisabete Z. Ferreira	Júlia Silveira Matos	FURG	2014
Educação Histórica: os sentidos atribuídos por alunos	Giane de Souza Silva	Magda M. Tuma	UEL	2014

do 9º ano do ensino fundamental ao conhecimento histórico sobre história local				
Ensino de história e projeto integrado: possibilidades para a geração de aprendizagens significativas no ensino médio	Denise A. P. Bascheria	Katani M. M. Ruffato	UCS	2015
As narrativas de alunos do ensino médio de Londrina-PR sobre a ditadura militar brasileira (1964-1985)	Brayan Lee T. Ávila	Marlene R. Cainelli	UEL	2015
Literatura e ensino de história: a construção do conhecimento histórico em sala de aula a partir das crônicas de Lima Barreto	Vanessa K R Millian	Marcia E. T. Ramos	UEL	2015

FONTE: a autora (2018)

Teses que atenderam aos critérios finais da pesquisa

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	IES	ANO
Educação Histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental	Sandra R. E. Oliveira	Ernesta Zamboni	UNICAMP	2006
Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes	Maria A. L. Dias	Silvia M. G. Colello	USP	2007
De como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto: estudo a partir da análise de cadernos escolares	Marlene T. Grendel	Maria Auxiliadora M. dos S Schmidt	UFPR	2009
... Ai eu era Antônio Brasil: Contribuições de situações didáticas com conhecimento históricos para a construção de identidade pessoal da criança na educação infantil	Analice C. dos S Victor	João Maria V. de Andrade	UFRN	2010
A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados	Geyso D. Germinari	Maria Auxiliadora M. dos S Schmidt	UFPR	2010
Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses	Ronaldo C. Alves	Kátia M. Abud	USP	2011

A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos	Marcelo Fronza	Maria Auxiliadora M. dos S Schmidt	UFPR	2012
Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular	Luciano de Azambuja	Maria Auxiliadora M. dos S. Schmidt	UFPR	2013
O pensamento histórico em redes hipertextuais	Murilo José Resende	Kátia M. Abud	USP	2013
Cinema e educação Histórica: Jovens e a sua relação com a história em filmes	Éder C de Souza	Maria Auxiliadora M. dos S. Schmidt	UFPR	2014

FONTE: a autora (2018)

APÊNDICE 3

Dissertações e teses do estudo em casos

IES	USP SP
PPG	Educação- Didática, Teoria de Ensino e Práticas Escolares
GRAU	MESTRE
AUTOR	Ronaldo Cardoso Alves
ORIENTADOR	Katia Maria Abud
TÍTULO	Representações sociais e a construção da consciência histórica.
PALAVRAS CHAVES	Comunicação. Consciência histórica. Cotidiano. Cultura. Didática da história. Educação. Identidade. Psicologia social. Representações sociais.
ANO	2006
RESUMO	Esta pesquisa teve como objetivo estudar a construção de consciência histórica em alunos do ensino básico a partir do encontro/confronto, em sala de aula, dos diferentes saberes oriundos do senso comum e da ciência da História, por meio da análise das representações sociais constituídas por seus sujeitos: alunos e professores. A utilização de uma metodologia de pesquisa de inspiração etnográfica, somada a outros instrumentais qualitativos aplicados em alunos e professores do ensino fundamental e médio de escolas situadas na periferia da Cidade de São Paulo, proporcionou a leitura das configurações sociais da comunidade escolar à luz da teoria das representações sociais de Serge Moscovici e do conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen. Baseado nesse apporte teórico e empírico, a dissertação buscou compreender a influência da dupla dimensão do cotidiano (local e global) na construção das representações sociais dos alunos e a transformação (ou reprodução) das mesmas após a atuação do ensino de História no espaço escolar, com vistas à consecução (ou não) de consciência histórica na vida prática. Por fim, a partir da análise do confronto de representações sociais de alunos e professores, oriundas da apreensão de um conceito substantivo discutido no ensino de História, propõe a socialização e discussão dessas diferentes representações no espaço escolar como possibilidade de formação de consciência histórica e de maior aproximação do estudo da História da vida prática dos alunos.
Link de acesso à versão digital	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06032008-113817/pt-br.php

IES	UFPR PR
PPG	Educação- Cultura, Escola e Ensino
GRAU	MESTRE
AUTOR	Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira
ORIENTAÇÃO	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

TÍTULO	Aprendizagem histórica na educação infantil: possibilidades e perspectivas da educação histórica
PALAVRAS CHAVES	Aprendizagem histórica – Educação Infantil – Educação histórica – Diretrizes curriculares – Formação Histórica
ANO	2013
RESUMO	Neste trabalho foram investigadas as possibilidades da aprendizagem histórica para crianças entre quatro e seis anos de idade, no contexto da Educação Infantil. Ele está inserido no âmbito das investigações realizadas em um campo do ensino de História denominado Educação Histórica (LEE, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006); (BARCA, 2001, 2004, 2005); (SCHMIDT, 2009a, 2009b, 2009c, 2010, 2011); (COOPER, 2002, 2006, 2012), que compreende as relações acerca do ensino e aprendizagem da História, situados em sua ciência de referência. Os diálogos entre a Educação Histórica e a Educação Infantil estão referenciados na teoria da aprendizagem histórica na perspectiva do desenvolvimento da consciência histórica do filósofo da História e historiador Jörn Rüsen (2001, 2010a, 2010b, 2010c, 2012), e nos estudos sobre a aprendizagem histórica para as crianças pequenas, realizados pela pesquisadora Hilary Cooper (2002, 2006, 2012). A pesquisa de natureza qualitativa envolveu as seguintes etapas: 1) Levantamento bibliográfico sobre investigações, realizadas com crianças, que se aproximasse da preocupação com o pensamento histórico e/ou da aprendizagem histórica. Esse levantamento foi realizado durante o ano de 2011, na base de teses e dissertações do portal Domínio Público e na base de artigos científicos publicados no Scielo. 2) A análise de propostas orientadoras das práticas pedagógicas, produzidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba-Departamento de Educação Infantil, acerca das concepções e propostas relacionadas à aprendizagem histórica, utilizando a metodologia da “Análise de conteúdo” (FRANCO, 2007). 3) Investigação sobre a aprendizagem histórica em práticas educativas, construída em colaboração com as docentes de uma turma de “pré II”, com crianças entre quatro e seis anos de idade, em um Centro de Educação Infantil conveniado à Prefeitura Municipal de Curitiba, tendo como referência os pressupostos da pesquisa em colaboração, de acordo com a proposta da pesquisadora Ibiapina (2008), e da Observação Participante (VIANNA, 2007). As questões apontadas por esta investigação constatam que crianças entre quatro e seis anos, que participaram da pesquisa, possuem capacidade de pensar historicamente apresentando, ainda que de forma embrionária, processos do pensamento histórico relacionados a conceitos de segunda ordem como evidência, inferência, mudança, narrativa, imaginação histórica. No entanto, para que seja possível contribuir com o desenvolvimento do pensamento histórico pela aprendizagem histórica, seria

	preciso trilhar um caminho contrário ao cenário educacional que se tem hoje, superando propostas de formação docente e políticas curriculares que tem excluído as especificidades do conhecimento científico a ser ensinado e a natureza específica de sua aprendizagem.
Link de acesso à versão digital	http://www.ppgc.ufpr.br/teses/M13_Andressa%20Garcia%20Pinheiro%20de%20Oliveira.pdf

IES	USP SP
PPG	Educação- Linguagem e Educação
GRAU	DOUTOR
AUTOR	Maria Aparecida Lima Dias
ORIENTAÇÃO	Silvia de Matos Gasparin
TÍTULO	Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes.
PALAVRAS CHAVES	Consciência Histórica. Didática da História. Ensino de História. Ensino de Língua Escrita. Processo Cognitivo. Produção Textual
ANO	2007
RESUMO	As concepções empiristas de aprendizagem no ensino de História centram-se, via de regra, na transmissão de fatos e conceitos por meio da exposição do conteúdo e dos exercícios de fixação. No ensino da língua escrita, privilegiam o domínio do código e da ortografia, centrando-se mais nas estruturas do que nos usos. Opondo-se a isso, o presente estudo parte de uma revisão conceitual sobre a História e o ensino de História, a escrita e o processo de aprendizagem desse sistema de representação, instituindo-os como um paradigma educativo voltado para a formação do sujeito pensante. Com base nesse pressuposto, o presente trabalho pretende contribuir para a compreensão dos processos cognitivos movidos na complexidade das relações interdisciplinares, mais especificamente, tomando o imbricamento entre o desenvolvimento da consciência histórica e da competência narrativa. Calcada nas reflexões de Vygotsky e Bakhtin sobre a relação palavra e consciência, e de Rüsen sobre a consciência histórica enquanto aprendizagem, a pesquisa teve como objetivo mapear, nas produções escritas, as operações linguísticas dos alunos, das quais emergem e se transformam fragmentos da consciência histórica. O corpus da investigação foi constituído por 134 produções textuais de 67 estudantes (29 da 5ª série e 38 da 8ª série do Ensino Fundamental) de uma escola municipal de São Paulo. Com o fim de avaliar o processo de transformação da língua e da consciência histórica, a coleta incidiu na escrita e reescrita de um texto: na primeira produção, os alunos foram convidados a se pronunciar sobre um fato cotidiano, explicando a sua ocorrência no presente; na segunda, foram desafiados a reconsiderar a sua produção a partir de uma vivência que

	pretendeu ampliar os recursos linguísticos e a complexidade da situação em pauta. A análise comparativa de ambas as produções foi feita com base no paradigma indiciário formulado por Guinzburg. Os resultados apontam para a pluralidade dos processos cognitivos e das estratégias de linguagem, evidenciando a natureza das relações entre a aprendizagem de História e da escrita. Nessa perspectiva, as conclusões fortalecem, indiscutivelmente, as bases para a constituição de uma educação transformadora
Link de acesso à versão digital	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14112007-152831/pt-br.php

IES	UFPR PR
PPG	Educação- Cultura, Escola e Ensino
GRAU	DOUTOR
AUTOR	Éder Cristiano de Souza
ORIENTAÇÃO	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
TÍTULO	Cinema e educação histórica: Jovens e sua relação com a história em filmes
PALAVRAS CHAVES	Filmes. Cognição Histórica Situada. Consciência Histórica.
ANO	2014
RESUMO	Esta pesquisa tem como objeto a aprendizagem de jovens estudantes a partir de um trabalho com filmes em aulas de História. A linha de investigações da Educação Histórica, na qual esta tese se insere, tem como princípio a concepção de que é possível distinguir uma aprendizagem histórica específica na investigação das ideias mobilizadas pelos sujeitos, especialmente em contexto de escolarização. Este estudo se distingue de outros que tratam da questão de ensinar História a partir da cinematografia, especialmente por seu perfil investigativo e não prescritivo, e por inserir novos conceitos para referenciar a discussão sobre a relação entre filmes e aprendizagem histórica, dentre esses se destacam: cognição histórica situada (SCHMIDT & BARCA, 2009), literacia histórica (LEE, 2006) e consciência histórica (RÜSEN, 2012). A opção pelos jovens como sujeitos da pesquisa se fundamenta com a problematização da relação entre cultura escolar e cultura juvenil (SYNDERS, 1981; DUBET & MARTUCELLI, 1998; HOBSBAWM, 1995). As reflexões sobre a linguagem fílmica (MOSCARIELO, 1985) e sobre filmes como produtores e difusores de conhecimento histórico (FERRO, 1992; NOVOA, 2008; ROSENSTONE, 1997), a partir do conceito de cultura histórica (RÜSEN, 1994), fundamentam a seleção dos filmes para o estudo final. A escolha do nazismo como conceito histórico abordado no trabalho parte da noção de sua relevância na cultura histórica e de sua significância para os jovens estudantes. O percurso

	<p>metodológico da pesquisa se iniciou com estudos exploratórios, nos quais se constatou que os jovens tomam os filmes como formas de acesso ao conhecimento objetivo do passado. Optou-se então por problematizar conceitos de intencionalidade, objetividade e multiperspectividade (RÜSEN, 2001; VON BORRIES, 2001), e analisar como a abordagem do nazismo a partir de filmes distintos mobilizaria essas categorias do conhecimento histórico na cognição dos jovens estudantes. A execução do estudo final se deu a partir da metodologia do grupo focal, desenvolvida por jovens estudantes de ensino médio em escola pública, que assistiram a três obras cinematográficas (—O Triunfo da vontade; —A queda! As últimas horas de Hitler e —O pianista) e debateram sobre as ideias históricas mobilizadas na atividade. Por fim, a tese analisa formas de aprendizagem constatadas nesse trabalho e tenta destacar potenciais e limitações do trabalho com filmes no ensino da História.</p>
Link de acesso à versão digital	http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2014/d2014_Eder%20Cristiano%20de%20Souza.pdf