

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCOS DA SILVA DE OLIVEIRA

CONCEPÇÕES DE SUJEITO EM PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO  
HISTÓRICA: ESTUDO DE UM CASO

CURITIBA

2022

MARCOS DA SILVA DE OLIVEIRA

**CONCEPÇÕES DE SUJEITO EM PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO  
HISTÓRICA: ESTUDO DE UM CASO**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Oliveira, Marcos da Silva de

Concepções de sujeito em pesquisas no campo da educação  
histórica : estudo de um caso / Marcos da Silva de Oliveira. –  
Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná,  
Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientadora: Profª Drª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos  
Schmidt

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – História. 3.  
História – Didática. 4. Pesquisa. 5. Sujeito (Sociologia). I. Schmidt,  
Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. II. Universidade Federal do  
Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001PO

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de MARCOS DA SILVA DE OLIVEIRA Intitulada: CONCEPÇÕES DE SUJEITO EM PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: ESTUDO DE UM CASO, sob orientação da Profa. Dra. MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO 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, 24 de Fevereiro de 2022.

Assinatura Eletrônica  
24/03/2022 14:21:56.0  
MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
22/03/2022 15:46:37.0  
TIAGO COSTA SANCHES  
Avallador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA )

Assinatura Eletrônica  
22/03/2022 13:47:15.0  
ANA CLAUDIA URBAN  
Avallador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico aos meus pais, Adair e Rosalvina, que me ensinaram a alcançar meus ideais com dedicação e que nunca mediram esforços para eu realizar meus objetivos.

À minha eterna e amada madrinha, Maria (*in memorian*), mulher batalhadora que me ensinou muito sobre a vida.

## AGRADECIMENTOS

Durante esses últimos dois anos, agradeço a todos que passaram pelo meu caminho e que deixaram um pouco de si, foram momentos de alegria e dificuldades, essenciais para um crescimento pessoal único e imprescindíveis para a realização e conclusão deste trabalho.

Dessa forma, gostaria de agradecer meu pai, Adair, e a minha mãe, Rosalvina, que acreditaram em mim, me incentivaram e auxiliaram para a realização dos meus objetivos. Vocês foram e sempre serão meus maiores exemplos de dedicação. Eu não teria chegado até aqui sem os seus esforços, ensinamentos, honestidade, compreensão e solidariedade. Amo vocês, com todas as minhas forças.

As minhas irmãs, Andressa e Eduarda, fundamentais na minha vida, que carinhosamente me dão força e coragem, me apoiando em todos os momentos da minha vida. Agradeço a amizade, companheirismo, incentivo e presença sempre constante em minha vida. Também aos meus cunhados, Ivanei e Andrey.

Aos meus sobrinhos, João Igor e Luís Emanoel.

À minha companheira, Maiara, mulher admirável e surpreendente que me acompanha na vida há mais de 11 anos. Agradeço todo seu carinho, amor, auxílio, incentivo e compreensão. Com você, minha amada e querida, aprendi que sonhar sozinho é muito ruim quando se pode sonhar junto com outra pessoa. Com você comprehendi o que é amar!

Aos meus doguinhos, Marx e Jamal, pelo amor e carinho, que conforta, encoraja e me preenche de felicidades.

Aos meus avós Joana (*in memorian*), Arlindo (*in memorian*), Afonso e Sebastiana, e à minha tia e madrinha Maria (*in memoriam*). Suas histórias de vida são exemplos para mim. Com vocês aprendi que a luta é diária. Aos membros das famílias Santana e Oliveira, por me proporcionarem momento marcantes e alegres.

À família Bortolini e Tadiotto, pelo carinho que demonstram por mim, em especial, meu sogro (*in memorian*), minha sogra e minha cunhada, agradeço por compreenderem nossa ausência, pelo amor e carinho em todas as situações.

Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira Santos Schmidt, por ser um exemplo de ser humano, professora e pesquisadora, pelo comprometimento, dedicação e profissionalismo. Agradeço por acreditar na minha

pesquisa, pelos ensinamentos pessoais, profissionais e acadêmicos, pela orientação, pela paciência e incentivo. Muito obrigado, por tudo!

Agradeço aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pela competência, dedicação e disposição em compartilhar conhecimento e experiências conosco. Aos professores membros da banca, Dra. Ana Claudia Urban, Dr. Tiago Costa Sanches e Dra. Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd por gentilmente aceitarem o convite para a qualificação e defesa desse trabalho e pelas sugestões e contribuições realizadas durante todo o processo.

Aos professores/as pesquisadores/as que aceitaram participar da pesquisa.

Por fim, a minha trajetória de formação acadêmica resume-se em dedicação, dedicação que vi ao longo dos anos em cada um dos professores e professoras que passaram na minha educação, a quem dedico o meu reconhecimento pelos esforços dedicados. Assim, agradeço os professores e funcionários das escolas e universidades públicas em que estudei durante a minha formação acadêmica.

Aos jovens que compartilham comigo em sala de aula expectativas de um mundo melhor. Aos “migos” do Colégio Estadual Elza Scherner Moro. Agradeço também a equipe diretiva que sempre me apoiou e incentivou no decorrer desta pesquisa.

Aos casais de amigos, que nos alegram com suas parcerias e amizade, Laís e Aldo, Samara e Darlan, Sabrina, Adilson e nossa pequena Emily.

Aos amigos e parceiros do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), pela parceira, auxílio e conversas pessoais e acadêmicas. Mesmo que de forma virtual compartilharam comigo seus conhecimentos no campo da Educação Histórica.

A todos/as, que direta ou indiretamente colaboraram para a concretização deste trabalho, contribuíram, incentivaram e auxiliaram nesse importante momento da minha vida, muito obrigado!

## **RESUMO**

Esta pesquisa se insere no campo de investigação da Educação Histórica e procura investigar como as concepções de sujeito em espaço de escolarização estão presentes em pesquisas no campo da Educação Histórica, no âmbito PPGE/UFPR, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, entre 2002 e 2019. Para isso, realizou-se um levantamento de teses e dissertações em três bases de dados. Localizou-se 36 pesquisas que tinham o sujeito em espaço de escolarização como componente do objeto de investigação e/ou discutiam a concepção destes sujeitos. Após uma pré-análise selecionou-se três teses para uma análise sistemática acerca das concepções de sujeito. Também se realizou entrevistas com os/as autores/as destes trabalhos. Em termos metodológicos a pesquisa apoia-se na perspectiva qualitativa de Lessard-Hérbet; Goyette; Boutin, (2012). No processo de seleção e inferências utiliza-se elementos da análise documental de Gil (2002) e da análise de conteúdo de Franco (2005). No campo da Educação dialoga-se com Forquin (1992;1993), Edwards (1997), Dubet (1997), Mafra (2003), Sacristán (2005), Charlot (2006), Rockwell; Ezpeleta (2007), Campos (2009). No campo da Educação Histórica fundamenta-se nas concepções de autores/as como Rüsen (2010, 2012, 2015, 2020), Schmidt (2017, 2020a, 2020b) e Schmidt e Urban (2019). Resultados do processo investigativo indicam a predominância de pesquisas realizadas com os sujeitos da aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As análises evidenciaram a importância de arcabouço teórico no campo da Educação Histórica que se utiliza de conceitos como jovem/jovens, jovem/jovens estudante/es, jovem/jovens aluno/os e crianças para se referir a estes sujeitos, proveniente de outros campos da ciência da educação, como a Sociologia, bem como da própria ciência da História.

**Palavras-chave:** Concepções de Sujeito; Sujeito na pesquisa; Educação Histórica; Ensino de História; Didática da História.

## **ABSTRACT**

This research is inserted in the field of investigation of History Education and seeks to investigate how the conceptions of subject in space of schooling are present in research in the field of History Education, in the scope of PPGE/UFPR, research line Culture, School and Formative Processes in Education, between 2002 and 2019. For this, a survey of theses and dissertations was carried out in three databases. It was located 36 researches that had the subject in schooling space as a component of the object of investigation and/or discussed the conception of these subjects. After a pre-analysis, three theses were selected for a systematic analysis about the subject conceptions. Interviews were also held with the authors of these works. In methodological terms, the research is based on the qualitative perspective of Lessard-Hébert; Goyette; Boutin, (2012). In the selection and inference process, elements of Gil (2002) document analysis and Franco (2005) content analysis are used. In the field of Education, we dialogue with Forquin (1992; 1993), Edwards (1997), Dubet (1997), Mafra (2003), Sacristán (2005), Charlot (2006), Rockwell; Ezpeleta (2007), Campos (2009). In the field of History Education, it is based on the conceptions of authors such as Rüsen (2010, 2012, 2015, 2020), Schmidt (2017, 2020a, 2020b) and Schmidt and Urban (2019). Results of the investigative process indicate the predominance of research conducted with the subjects of learning in the final years of elementary school and high school. The analyses highlighted the importance of theoretical framework in the field of History Education that uses concepts such as youth/youth, youth/young student/s, youth/young student/s and children to refer to these subjects, coming from other fields of the science of education, such as sociology, as well as from the science of history itself.

**Keywords:** Conceptions of Subject; Subject in Research; History Education; History Teaching; Didactics of History.

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 - FLUXOGRAMA DAS ETAPAS DE SELEÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES .....	60
FIGURA 2 - PERSPECTIVAS DE ANÁLISE SOBRE A JUVENTUDE .....	111
FIGURA 3 - PESQUISADORES QUE ESTABELECERAM RELAÇÃO ENTRE JUVENTUDE E APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	113

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 - TOTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS .....	62
GRÁFICO 2 - NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES POR ANO DE DEFESA ..	62

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 - FORMAS DE INVESTIGAR A APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	42
QUADRO 2 - FORMAS DE APRENDIZAGEM.....	44
QUADRO 3 - CINCO DIMENSÕES DA CULTURA HISTÓRICA.....	47
QUADRO 4 - PESQUISAS ANALISADAS POR SCHMIDT (2019) E SCHMIDT E URBAN (2019) .....	51
QUADRO 5 - DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA ANÁLISE .....	63
QUADRO 6 - TESES SELECIONADAS PARA ANÁLISE .....	65
QUADRO 7 - PESQUISAS COM SUJEITOS DA APRENDIZAGEM .....	73
QUADRO 8 - PESQUISAS COM PROFESSORES/AS.....	76
QUADRO 9 - PESQUISAS COM DIFERENTES SUJEITOS DO UNIVERSO ESCOLAR.....	77
QUADRO 10 - RELAÇÃO PESQUISADORES/AS ENTREVISTADOS/AS .....	83
QUADRO 11 - RELAÇÃO DE TESES SELECIONADAS PARA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DO SUJEITO DA APRENDIZAGEM .....	88
QUADRO 12 - DADOS SOBRE A FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS/A PESQUISADORES/A.....	89
QUADRO 13 - CONCEPÇÃO DE SUJEITO DA APRENDIZAGEM NA TESE DE GERMINARI.....	96
QUADRO 14 - CONCEPÇÃO DE SUJEITO DA APRENDIZAGEM NA TESE DE NECHI.....	103
QUADRO 15 - CONCEPÇÃO DE SUJEITO DA APRENDIZAGEM NA TESE DE LOURENÇATO .....	108

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 - TESES E DISSERTAÇÕES EM BASE DE DADOS ..... 59

## **LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS**

DCE	- Diretrizes Curriculares da Educação Básica
LAPEDUH	- Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
REDUH	- Revista de Educação Histórica
RIBEH	- Revista Ibero-Americana de Educação Histórica
SEED	- Secretaria de Educação do Estado do Paraná
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNICENTRO	- Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
UNINTER	- Centro Universitário Internacional

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 OS SUJEITOS EM ESPAÇOS DE ESCOLARIZAÇÃO: UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO HISTÓRICA .....</b>	<b>26</b>
2.1 CAMPO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	26
2.1.1 Os sujeitos nas pesquisas educacionais .....	27
2.1.2 Relações entre as concepções de escola e as concepções de sujeito .....	29
2.1.3 Cultura, escola e sujeito .....	31
2.1.4 Qualificando o sujeito: contribuições do campo da educação.....	34
2.2 CAMPO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA .....	38
2.2.1 A Didática da História: elementos para pensar o sujeito.....	39
2.2.2 Cultura histórica e cultura escolar .....	46
2.2.3 Qualificando o sujeito: contribuições do campo da Educação Histórica .....	50
<b>3 OS SUJEITOS E AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA .....</b>	<b>56</b>
3.1 PERCURSO E DELIMITAÇÃO DOCUMENTAL: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA.....	56
3.2 AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA .....	67
3.2.1 A linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do PPGE/UFPR .....	71
3.2.2 Estruturação da Ficha de Análise.....	72
3.3 OS SUJEITOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES.....	72
3.3.1 Pesquisas com sujeitos da aprendizagem.....	73
3.3.2 Pesquisas com professores/as.....	76
3.3.3 Pesquisas com diferentes sujeitos do universo escolar.....	77
3.4 O PROCESSO DE REFINAMENTO DA INVESTIGAÇÃO .....	79
<b>4 CONCEPÇÕES DE SUJEITO NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA 81</b>	
4.1 DELIMITAÇÃO E PERCURSO METODOLÓGICO: O PROCESSO DE SELEÇÃO DE TESES COM SUJEITOS DA APRENDIZAGEM .....	81
4.1.1 Primeira etapa.....	82
4.1.2 Segunda etapa.....	87
4.2 OS SUJEITOS QUE PRODUZIRAM AS TESES.....	89
4.3 COMO AS CONCEPÇÕES DE SUJEITO DA APRENDIZAGEM ESTÃO PRESENTES EM TESES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA .....	94

4.3.1 Concepções do sujeito da aprendizagem .....	94
4.3.1.1 Concepção de sujeito da aprendizagem na tese de Germinari .....	95
4.3.1.2 Concepção de sujeito da aprendizagem na tese de Nechi .....	102
4.3.1.3 Concepção de sujeito da aprendizagem na tese de Lourençato .....	107
4.3.2 Interpretações possíveis .....	114
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
<b>FONTES .....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE 1 - IMAGENS DAS BUSCAS NAS BASES DE DADOS .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE 2 - FICHA DE ANÁLISE .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>135</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em 2015, ao ser aprovado no concurso da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), me vi diante de indagações: minha formação acadêmica seria suficiente para iniciar a trajetória como professor de História no Ensino Fundamental e Médio? Como trabalhar História em espaços de escolarização? No curso de licenciatura em História, realizei estágios, participei de pesquisa de iniciação científica, de programas de extensão relacionados ao ensino de História e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ou seja, tive contato com o espaço escolar, mas nunca havia sido professor de 12 turmas, com 40 alunos em sala de aula.

As inquietações que surgiam da vida prática me levaram a refletir sobre minha formação e o trabalho em sala de aula. Na graduação, a transposição didática e/ou mediação didática (LOPES, 1997) foram alguns dos pressupostos que nortearam a compreensão acerca do conhecimento e aprendizagem. Além disso, os referenciais de como se ensina e se aprende estavam embasados teoricamente, principalmente, no campo da Psicologia da Educação.

As concepções de Didática presentes na formação inicial me levaram a associá-la a dispositivos, normas, procedimentos e prescrições para orientar a atuação dos professores. Uma concepção instrumental da didática. Segundo Soares:

Si se piensa en la historia de la Didáctica, se ve que, negar el contenido instrumental, normativo y pretendidamente neutro, es de certa forma, negar la disciplina. Desde un primer momento, la Didáctica se organizó como un cuerpo de doctrina, de prescripciones. Recuérdese que Comenio definió su “Didáctica Magna”, que inaugura la disciplina, como “un artificio universal para enseñar todo a todos”. A partir de ahí, la Didáctica - en su producción intelectual y en su enseñanza – no ha sido otra cosa que un conjunto de normas, recursos y procedimientos que deben (¿deberían?) informar y orientar la actuación de los profesores. (SOARES, 1985, p.1).

A divisão da grade curricular materializava esta concepção: nas aulas de didática discutíamos os procedimentos e/ou instrumentos metodológicos para usar em sala de aula e nas outras disciplinas o conteúdo histórico, os debates historiográficos, por exemplo. Uma concepção que separa e não trabalha de forma relacional, teoria e prática, forma e conteúdo, e isso influenciou minhas aulas e as primeiras reflexões sobre o trabalho no espaço de escolarização. Acreditava que tudo se resolveria elaborando boas aulas, com ferramentas e instrumentos didáticos adequados, afinal,

possuía conhecimento sobre os conteúdos históricos na forma acadêmica, a questão era transformar aquele conteúdo na forma escolar.

Essa formação, me levava às vezes, a não ver os professores da Educação Básica como produtores de conhecimentos e sim apenas, como reprodutores e transmissores dos conhecimentos produzidos na universidade. Esse pensamento foi se modificando quando comecei a ler de forma mais sistemática os textos produzidos pelos pesquisadores do campo da Educação Histórica. Para Schmidt:

Um primeiro pressuposto é o de que o professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reproduutor/transmissor/depositador de conhecimentos nos alunos; ele necessita estabelecer, em sua profissionalização, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Essa relação não implica transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de professor é produzida historicamente. Nesse sentido, é importante que se busque superar a lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou, historicamente, aqueles professores que são autorizados a produzir conhecimento daqueles a quem é permitida apenas a sua transmissão. (SCHMIDT, 2020a, p.34).

Na licenciatura, tive contato com o campo da Educação Histórica apenas em dois momentos: (i) através da leitura das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE)<sup>1</sup> de História do Paraná; (ii) na disciplina de Didática, debatemos o texto “Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão” (RÜSEN, 2010) do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen. No entanto, naquele contexto específico, as reflexões de Rüsen e deste campo, não influenciaram a minha formação acerca do ensino e aprendizagem histórica. Destaco isso, pois a reconstrução e as inferências que apresento sobre o meu percurso profissional e a formação inicial partem dos elementos e aspectos que atualmente considero significativo e atribuo algum sentido. Nota-se por exemplo, que a concepção de Didática da qual me apropriei e que levei para as aulas nos primeiros anos como professor foi a instrumental e não a perspectiva proposta por Rüsen.

Em 2017, ao dialogar com uma professora que faz parte do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH)<sup>2</sup> surgiu o interesse em participar dos

<sup>1</sup> Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História podem ser encontradas no link:[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_hist.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf). Acesso em 20/09/2019.

<sup>2</sup> Criado em 2003, o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). As

debates e reflexões desenvolvidas pelos pesquisadores daquele grupo. Em 2019 comecei a participar como ouvinte das aulas “Educação Histórica”, ministradas pela professora/pesquisadora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt e dos encontros do LAPEDUH. Assim, comprehendi que o campo da Educação Histórica poderia contribuir para minha práxis e a concepção de didática referenciada na filosofia e teoria da História de Jörn Rüsen, que tem a consciência histórica como o lugar da aprendizagem histórica, seria fundamental neste processo.

Este campo de investigação tem crescido consideravelmente nas últimas décadas. Inglaterra, Canadá, Portugal e Brasil são alguns dos países com pesquisadores desenvolvendo estudos nesta área (SCHMIDT; URBAN, 2018). No Brasil, o LAPEDUH tem sido um importante instrumento de produção e divulgação de estudos. São inúmeros artigos, livros, eventos científicos, cursos, pesquisas acadêmicas e debates realizados pelos pesquisadores deste laboratório. O site do LAPEDUH possui um acervo relevante sobre o Seminário de Educação Histórica, a Revista de Educação Histórica - REDUH, dissertações e teses<sup>3</sup>. Segundo Sobanski e Caramez:

[...] o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da Universidade Federal do Paraná se destaca devido ao seu formato e objetivos. Sua origem está diretamente relacionada à sistematização de atividades e experiências desenvolvidas entre um grupo de pesquisadores da linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná e por professores e estudantes de escolas de Educação Básica, principais sujeitos das reflexões desenvolvidas nas pesquisas pelo LAPEDUH. (SOBANSKI; CAMAREZ, 2018, p.128-129).

A partir das relações estabelecidas com o campo da Educação Histórica, bem como analisando o site do LAPEDUH e os materiais lá disponibilizados, decidi apresentar um projeto de pesquisa para a seleção do mestrado. A proposta inicial da pesquisa era investigar os sujeitos, documentos e lugares presentes nas teses em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (UFPR) entre 2005 e 2017. Para tanto, pretendia realizar um levantamento quantitativo dos dados empíricos inseridos nas produções.

---

coordenadoras do Laboratório são: Dra Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt e Dra Ana Claudia Urban. Para saber mais acessar: <<https://lapeduh.wordpress.com/>>.

<sup>3</sup> Para saber mais acessar o endereço eletrônico: <<https://lapeduh.wordpress.com/>> Acesso em 20/01/2021.

Após ser aprovado na seleção do mestrado, o objeto de pesquisa foi sendo reconstruído levando em consideração as questões que surgiam da vida prática como professor de História, relacionando-se e articulando-se com as reflexões realizadas nas disciplinas, leituras teóricas e orientações. Esse processo de reorganização do objeto de pesquisa foi permeado pelo aprofundamento teórico no campo da Educação Histórica e no diálogo com a área da Educação.

Construir um objeto de pesquisa não é uma tarefa simples e imediata, precisa ser compreendido como um processo. Para Charlot:

O que quero são duas coisas. Em primeiro lugar, o que vocês querem saber e que ninguém ainda sabe, inclusive eu? Porque se alguém já tem a resposta, não vale a pena fazer uma pesquisa. Quando sabemos aquilo que queremos conhecer, temos a base de um projeto de pesquisa. Pelo menos um ponto de partida, pois, na realidade, são necessários cerca de seis meses de trabalho sobre uma dada problemática para se definir uma questão de pesquisa. A segunda questão que coloco para os alunos que me apresentam um projeto de pesquisa é: como, concretamente, vocês faram isso? (CHARLOT, 2006, p.10).

O que *quero* conhecer e *como* conhecer, são pontos incipientes - mas fundamentais - de um projeto de pesquisa. Rockwell e Ezpeleta (2007), enfatizam que sistematizar um objeto de pesquisa é um problema fundamentalmente teórico. Ademais, segundo as autoras:

Nossa valorização do trabalho teórico surge, sem dúvida, das necessidades da prática e corresponde a uma intencionalidade política e educacional. Como conhecer, sem teoria apropriada, os espaços e as formas concretas, conjunturais, nos quais projetar as ações? Como identificar os processos reais onde o trabalho político e técnico tem maiores possibilidades de tornar-se fecundo? Questionar e transformar os conceitos e práticas vigentes na educação requer ainda muita construção teórica. (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p.133).

A busca pela questão que não tem resposta evidente (GATTI, 2001) orientou o caminho na reconstrução do objeto de investigação. Algumas questões que haviam sido propostas no projeto inicial de pesquisa, já estavam sendo respondidas pelos pesquisadores da Educação Histórica. A título de exemplo, podemos citar o artigo “O historiador e a pesquisa em educação histórica”, no qual Schmidt (2019) apresenta um panorama das teses produzidas sobre aprendizagem histórica no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR entre 2005 e 2017. Neste estudo, a autora analisa os fundamentos que orientaram as metodologias de

investigação das teses e o diálogo estabelecido com a filosofia e teoria da História; os objetos de pesquisa e suas relações com a aprendizagem histórica; as principais categorias utilizadas; os elementos metodológicos e algumas considerações a partir dos resultados das teses (SCHMIDT, 2019).

As pesquisas que vem sendo produzidas pelos pesquisadores do campo da Educação Histórica ligados ao PPGE/UFPR têm se preocupado com temáticas como: relações entre as finalidades do ensino de História e a formação da consciência histórica; consciência histórica, ensino de História e formação de professores; aprendizagem dos conceitos substantivos e a formação da consciência histórica; aprendizagem dos conceitos de segunda ordem e a formação da consciência histórica (SCHMIDT; URBAN, 2019). Neste sentido, o ensino e aprendizagem histórica dos sujeitos tem sido objeto destas investigações.

Para Rüsen a ciência da aprendizagem histórica é a Didática da História (RÜSEN, 2020). A consciência histórica é o lugar da aprendizagem, sendo o ponto de partida e de chegada da relação com o conhecimento histórico (SCHMIDT, 2020a). Schmidt concorda com Rüsen e argumenta que “o lidar do processo da consciência histórica e como ele é apreendido e efetivado, não é uma questão da didática da Teoria da História, mas da Didática da História” (SCHMIDT, 2020a, p.43). Para a pesquisadora a Didática da História é uma disciplina da História, mas relativamente independente da Teoria da História.

Além disso, na perspectiva da Educação Histórica:

[...] nunca se pode dissociar a aprendizagem histórica do sujeito que aprende, por exemplo, o jovem e a cultura jovem e, portanto, a dinâmica da aprendizagem não se realiza quando a história é ensinada como algo dado e alheio ao sujeito que aprende. Assim, saber história não é a mesma coisa que pensar historicamente correto, pois o conhecimento histórico que é apenas apreendido como algo dado, não desenvolve a capacidade de dar significados para a história e orientar aquele que aprende de acordo com a própria experiência histórica. (SCHMIDT, 2017, p.75).

A História deve ter significado e contribuir na constituição histórica de sentido para os sujeitos envolvidos em uma relação de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a aprendizagem não se realiza quando a História é entendida como algo dado e alheio ao sujeito que ensina e ao sujeito que aprende. Se apoiando na matriz disciplinar da História e na matriz da Didática da História de Rüsen, Schmidt argumenta que é imprescindível a “relação entre a vida prática dos sujeitos – professores e alunos – e

a ciência da história, quando propõe um processo de ensino e aprendizagem" (SCHMIDT, 2017, p.63).

Para Gamboa (2003) as abordagens científicas "elaboram explicações e interpretações pautadas por uma lógica implícita que se articula com pressupostos epistemológicos, teorias do conhecimento e formas de ver o mundo" (GAMBOA, 2003, p.395). Deste modo, comprehendo que a relação entre a vida prática dos sujeitos e a ciência da História é fundamental para a Educação Histórica. As explicações e interpretações sobre si e o mundo, baseado nesta inter-relação sujeito/ciência da História, podem ampliar as possibilidades de atribuição de sentido e significado à aprendizagem histórica. Entendo que para estabelecer esta relação é preciso compreender quem são os sujeitos nos processos de aprendizagem histórica, em quais contextos sociais, econômicos e políticos atuam e produzem conhecimento, quais as suas relações com a cultura histórica (RÜSEN, 2015) e cultura escolar (FORQUIN, 1993).

Sendo assim, para reconstruir o objeto de investigação, parti do pressuposto que é preciso olhar o sujeito na aprendizagem histórica e suas relações com a cultura histórica e cultura escolar, bem como as relações entre os sujeitos neste processo. Portanto, o foco principal da pesquisa passou a ser as concepções de sujeito presentes no campo da Educação Histórica. Para tanto, recortei o objeto de pesquisa e delimitei a seguinte questão de investigação:

**Como as concepções de sujeito em espaço de escolarização estão presentes nas pesquisas em Educação Histórica, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, entre 2002 e 2019?**

A pesquisa tem como objetivo geral:

- **Investigar como as concepções de sujeito em espaço de escolarização estão presentes nas pesquisas em Educação Histórica, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, entre 2002 e 2019.**

Para atender ao objetivo geral e responder à questão de investigação elenquei os seguintes objetivos específicos:

- Analisar os sujeitos nas pesquisas em Educação e no campo da Educação Histórica;
- Identificar como as concepções de sujeito em espaço de escolarização estão presentes nas pesquisas em Educação Histórica, no âmbito do PPGE/UFPR, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, entre 2002 e 2019;
- Analisar como autores/as das pesquisas em Educação Histórica do PPGE/UFPR, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, conceituam o sujeito em espaço de escolarização;
- Sistematizar como os sujeitos em espaço de escolarização podem ser conceituados em pesquisas no campo da Educação Histórica a partir de um caso específico.

A delimitação do objeto de pesquisa foi sendo construído no processo de investigação. Realizei buscas de teses e dissertações que se apoiavam no campo da Educação Histórica e/ou na teoria da Consciência Histórica de Rüsen em três bases de dados ligadas a UFPR. Após uma pré-análise das produções optei por investigar apenas as defendidas no âmbito da linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do PPGE/UFPR e que possuíam o sujeito em espaço de escolarização como componente da investigação e/ou discutiam a concepção deste sujeito. A escolha ocorreu pelo fato desta linha de pesquisa do PPGE/UFPR concentrar uma produção considerável de investigações realizadas com sujeitos do universo escolar. Outro aspecto é que o LAPEDUH está ligado ao PPGE/UFPR e reúne pesquisadores que produzem conhecimento no domínio científico da Educação Histórica, com várias pesquisas defendidas na referida linha de pesquisa.

No diálogo com a orientadora entendemos que seria profícuo realizar entrevistas com pesquisadores/as que produziram as investigações para aprofundar a análise de alguns elementos acerca da concepção de sujeito. Assim, as entrevistas ocorreram apenas com autores/as de teses e que realizaram estudos com sujeitos da aprendizagem e/ou discutiram a concepção destes sujeitos.

A perspectiva metodológica qualitativa foi adotada para dar respostas às questões da investigação. As metodologias qualitativas de investigações têm

constituído o conjunto de diretrizes que têm orientado as investigações científicas realizadas pelos pesquisadores no campo da Educação Histórica (SCHMIDT; URBAN, 2019). Para Schmidt:

[...] adotar como referencial a teoria da consciência histórica para investigação em espaços de escolarização pressupõe, por exemplo, 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. (SCHMIDT, 2020a, p.42).

Além disso, os estudos que vêm sendo produzidos sobre a consciência histórica e aprendizagem histórica neste campo, têm caminhado em direção aos referenciais da ciência da História, em detrimento da priorização de referenciais da Psicologia e Pedagogia (SCHMIDT, 2020a).

Busquei estabelecer um diálogo com aspectos das metodologias qualitativas de investigação procurando manter como referência os três polos essenciais da pesquisa qualitativa: epistemológico, morfológico e técnico (LESSARD-HÉRBET; GOYETTE; BOUTIN, 2012). Além desses polos, incorporei um quarto: o da práxis social. Esse polo busca articular a relação entre a natureza da operação historiográfica e educacional, tendo como norte o lugar social específico do professor/historiador e a articulação entre os procedimentos da ciência de referência e as ciências da educação na produção do conhecimento<sup>4</sup>.

Para organização e interpretação dos dados empíricos utilizei elementos da análise documental (GIL, 2002) e de conteúdo (FRANCO, 2005). Pesquisar atribuindo sentido ao mundo e às relações entre nossa vida e a ciência são aspectos fundamentais. Por isso, no trabalho com o material empírico procurei levar em consideração que:

A ciência transforma saberes em conhecimento. O procedimento próprio à ciência da História é obter saber mediante pesquisa, ou seja, mediante um processo de conhecimento regulado metodicamente. Ela faz do saber histórico disponível na cultura histórica do presente o objeto de controle crítico, podendo, assim, produzir novos saberes a partir dos interesses cognitivos de seu presente. (RÜSEN, 2020, p.18).

---

<sup>4</sup> Estas definições do polo da práxis social foram apresentadas pelas professoras Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos e Schmidt e Dra. Marília Gago na disciplina de Educação Histórica II (PPGE/UFPR) no ano de 2021.

Producir conhecimento é uma tarefa complexa. A pesquisa precisa ter rigor teórico e metodológico para ser científica. Deste modo, esta dissertação se insere no campo teórico da Educação Histórica e se apoia metodologicamente na perspectiva qualitativa de investigação. Em termos estruturais a pesquisa foi organizada em cinco capítulos.

O capítulo um refere-se à Introdução, apresento o meu percurso acadêmico e profissional, o processo de construção do objeto de pesquisa, a questão de investigação, o objetivo geral, os objetivos específicos e algumas concepções teóricas e metodológicas que fundamentaram a investigação.

Capítulo dois - Os sujeitos em espaços de escolarização: um diálogo com a Educação e Educação Histórica – dialogamos com autores do campo da Educação para pensarmos os sujeitos do universo escolar. Utilizo Forquin (1992; 1993), Edwards (1997), Dubet (1997), Mafra (2003), Sacristán (2005), Charlot (2006), Rockwell e Ezpeleta (2007), Campos (2009), Schmidt (2020a). Em seguida, apresento o campo da Educação Histórica e suas contribuições acerca dos sujeitos em espaços de escolarização. As principais referências utilizadas foram Schmidt (2012; 2017; 2019; 2020a; 2020b), Schmidt e Urban (2019), Rüsen (2010; 2012; 2015; 2020).

Capítulo três - Os sujeitos e as pesquisas em Educação Histórica – discurso sobre o percurso e processo de constituição do *corpus* documental da investigação a partir do levantamento de pesquisas em bases de dados e os resultados deste processo. Na segunda parte faço algumas inferências iniciais sobre os dados empíricos presentes nas teses e dissertações selecionadas, bem como categorizo as pesquisas. Por fim, descrevo o processo final de refinamento do objeto de pesquisa. Neste capítulo usamos aspectos teóricos dos campos da Educação Histórica e Educação, assim como os elementos metodológicos propostos por Gil (2002) e Franco (2005).

Capítulo quatro – Concepções de sujeito nas pesquisas em Educação Histórica – desenvolvo uma análise sistematizada sobre como: as concepções do sujeito da aprendizagem estão presente no campo da Educação Histórica, a partir da análise de teses defendidas na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do PPGE/UFPR; como os pesquisadores que produziram as teses pensam estes sujeitos. Os elementos empíricos presentes nas teses e nas entrevistas realizadas com os/as autores/as destes trabalhos, articulado com o referencial teórico que esta pesquisa se apoia, indicam possibilidades de

conceituação dos sujeitos em espaços de escolarização tendo como aporte o campo da Educação Histórica e da Educação.

Capítulo cinco – Considerações Finais – apresento as considerações sobre a pesquisa e interpretações sobre os resultados da investigação, aponto também lacunas que podem ser investigadas em futuras pesquisas.

## 2 OS SUJEITOS EM ESPAÇOS DE ESCOLARIZAÇÃO: UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Os sujeitos que integram a escola são objeto de investigações no Brasil e no mundo. Neste capítulo apresentamos elementos e reflexões sobre as concepções de sujeito em espaços de escolarização. Na primeira parte dialogamos com autores do campo Educação para pensarmos os sujeitos do universo escolar. Na segunda apresento o campo da Educação Histórica e suas contribuições para a conceituação destes sujeitos.

Destacamos que a pesquisa necessita trabalhar de forma relacional os elementos teóricos e empíricos. Sendo assim, a intenção neste capítulo não é apresentar uma discussão teórica demasiadamente longa. O recorte teórico exposto é apenas o ponto de partida, o início do processo de elaboração. Nos outros capítulos articulamos de forma relacional os elementos teóricos e empíricos.

### 2.1 CAMPO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Gatti (2001) em artigo intitulado “Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo” apresenta um panorama sobre o desenvolvimento das pesquisas educacionais no Brasil, associando-as a conjunturas históricos-sociais. A pesquisadora brasileira argumenta que desde o início do século XX, são encontrados trabalhos com certa preocupação científica na área educacional. Contudo, somente no final dos anos 30, com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais é que estudos mais sistemáticos em educação, começaram a se desenvolver (GATTI, 2001).

Atualmente são inúmeras as pesquisas e as perspectivas teóricas e metodológicas são diversas. Para Campos (2009), as pesquisas educacionais, caminharam nos últimos anos para uma divisão entre dois campos: o campo acadêmico, constituído principalmente pela produção nos programas de pós-graduação das universidades e um outro campo, situado em instituições como “as instituições independentes de pesquisa, as organizações não governamentais e os institutos empresariais, associados ou não a órgãos oficiais nacionais” (CAMPOS, 2009, p.27).

O pesquisador francês Charlot (2006) ao refletir sobre a pesquisa educacional propõe a seguinte indagação:

Existe uma área de saber chamada educação (ou ciência da educação, o nome pouco importa, o importante é que ela seja uma área *de saber*), ou será uma área de práticas e de políticas sobre as quais diferentes ciências humanas e sociais produzem conhecimento? (CHARLOT, 2006, p.7-8).

Dependendo da forma como respondemos essa questão podemos definir a pesquisa *em* educação ou *sobre* educação. Para Charlot a educação é uma área do saber na qual circulam diversos conhecimentos, práticas e políticas. Por isso, quem desenvolve pesquisa na educação é com frequência questionado sobre o que exatamente está pesquisando, se tem relação com a Psicologia, a Sociologia, ou outra disciplina (CHARLOT, 2006).

Não pretendemos entrar no amplo debate sobre o campo da educação e suas relações com as diversas áreas do saber. Nossa objetivo é analisar como os sujeitos em espaços de escolarização são conceituados. Deste modo, buscamos elencar elementos teóricos que os pesquisadores deste campo oferecem para pensarmos estes sujeitos.

Nas leituras e interpretações procuramos levar em consideração a sugestão de Oliveira (2001), o qual diz que é importante decifrar os enigmas dos textos, isso pressupõem compreender o que diz determinado autor/pesquisador e porque, metodologicamente ele o faz deste modo. Prejulgar ou fugir à verdade inerente ao texto, desfigurá-lo, não respeitando a integridade do todo, são procedimentos que os pesquisadores devem evitar. Este encaminhamento de trabalho, é capaz não só de apreender as diferenças entre autores, mas possibilita saber admirar um texto bem concebido “mesmo que, e principalmente quando não haja concordância com a orientação teórica-metodológica à qual nos filiamos” (OLIVEIRA, 2001, p.25-26).

### 2.1.1 Os sujeitos nas pesquisas educacionais

O pesquisador espanhol Sacristán (2005) argumenta que o sujeito-professor está muito mais presente no discurso e na pesquisa educacional do que o sujeito-

aluno<sup>5</sup>. Realizando um levantamento empírico na base de dados *International Standard Book Number* (ISBN) da Espanha a partir de 1972, o autor encontrou nos títulos mais termos-chave referindo-se a professores/professorado do que a alunos/alunados. Para o autor:

[...] apesar de o século XX ter sido qualificado como o ‘século da criança’ continua sendo mais magistrocêntrico (visto a partir dos professores), logocêntrico (dependente dos conteúdos mínimos) ou sociocêntrico (olhando as necessidades sociais) do que alunocêntrico (centrado no aluno). Esse desequilíbrio é a manifestação de uma longa história de desigualdade de poder refletido na desigual presença dos discursos sobre professores e alunos. Alguém disse que quanto menor o *status* educacional de uma pessoa maior a probabilidade de ela se tornar objeto de pesquisa. O peso corporativo dos professores é, simplesmente maior. (SACRISTÁN, 2005, p.16).

Edwards (1997) também aponta para esse elemento do peso corporativo dos professores em relação aos alunos. Para a autora chilena, as pesquisas sobre educação geralmente são feitas a partir dos professores, uma vez que os alunos são considerados como um elemento subalterno da situação escolar. E isso, não é casual. Resulta de perspectivas que compreendem a escola como um aparelho ideológico do Estado, ou ainda, como transmissora do acervo cultural e dos valores de uma geração a outra. Os professores, nestas perspectivas, possuem um papel de destaque, pois são eles os portadores e os transmissores da ideologia dominante, do acervo cultural e dos valores aos alunos (EDWARDS, 1997). No entanto, Sacristán adverte:

Essa desproporção ou esse esquecimento se inverte quando o objeto de estudo é a criança em relação aos adultos. A criança está muito mais presente do que seu homólogo, o mais velho. O que quer dizer essa desproporção? Entre outras coisas, que discutimos menos a categoria de ser aluno, que não vemos em sua definição nada ou quase nada de controvérsio, que a consideramos natural tal como a percebemos, que não somos sensíveis ao que ocorre com as crianças. Acreditamos que o modo de ser aluno é a maneira natural de ser criança; representamos os dois conceitos como se fossem, de alguma forma equivalentes. Em compensação, não identificamos qualquer adulto como se fosse professor, por que sabemos que nem todos os adultos o são. (SACRISTÁN, 2005, p.15)

---

<sup>5</sup> Sacristán (2005) utiliza aluno, criança pequena, menor etc., muitas vezes como sinônimos. Segundo o autor a denominação “menor” é mais amplo do que criança, e por isso, utiliza para englobar todo ser humano que não é adulto. Neste capítulo, usarei os termos e conceitos que os autores utilizam. Isso não significa que concordarmos totalmente com as conceituações destes autores. Por exemplo, para se referir aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, o conceito jovem (DUBET, 1994) parece ser mais apropriado uma vez que se relaciona com os elementos culturais destes sujeitos.

O motivo de um sujeito estar mais presente do que outro, ou ainda, como esse sujeito (como objeto de investigação) se encontra nas diversas áreas da produção do conhecimento, podem constituir possíveis questões a serem investigadas. Além disso, os elementos apontados por Sacristán e Edwards permitem algumas indagações, por exemplo: Como são conceituados os sujeitos do universo escolar? Tem implicações no processo de ensino e aprendizagem essas conceituações?

Refletir sobre as concepções de sujeitos presentes no espaço escolar e como as pesquisas os conceituam parece ser fundamental. Outro aspecto importante é compreender as relações entre as concepções de escola e as concepções de sujeito.

### 2.1.2 Relações entre as concepções de escola e as concepções de sujeito

Rockwell e Ezpeleta (2007) no texto “A escola: relato de um processo inacabado de construção” apontam considerações relevantes para pensarmos as relações entre a escola e os sujeitos. As pesquisadoras mexicanas argumentam que a escola tem uma história documentada, escrita geralmente a partir do poder estatal, que apresenta a sua existência de forma homogênea. Nesta concepção, as determinações são estatais e estruturais, tendo a escola o papel de difundir e transmitir um sistema de valores dominantes sem modificações:

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

Apesar de existirem diferenças teóricas entre as perspectivas críticas e positivistas, podemos inferir que os sujeitos nestas concepções de escola, desempenham o papel de reprodutores das relações sociais de dominação e sua ideologia. Afinal, a escola “educa” os sujeitos a partir destas relações: o professor *ensina*, o aluno *aprende*, o professor *transmite* o conhecimento, o aluno *recebe* o

conhecimento. Ensina-se e aprende-se os conteúdos, os valores, as normas, a cultura, a ideologia, as concepções de conhecimento que o estado deseja.

No entanto, estas perspectivas de escolas, baseadas apenas na história documentada, oculta o movimento real “através da qual a escola toma forma material, ganha vida” (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p.134). É preciso olhar a outra história e existência não-documentada. Nesta história

[...] a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presença civis de variadas características. A homogeneidade documental decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola. (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 134).

Os sujeitos nesta perspectiva não são apenas reprodutores, mas também produtores de conhecimento, por exemplo. Isso não significa negar a presença do estado, das ideologias dominantes na escola, mas que são possíveis outros olhares que não sejam apenas os estruturais e estatais. Significa analisar o movimento social considerando as situações e as relações dos sujeitos que realizam a história, “constroem” a escola. Rockwell e Ezpeleta, partem da premissa de que a escola é uma construção social. Cada escola, mesmo imersa num movimento histórico (cultural, político, econômico, social) de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular desse movimento (ROCKWELL; EZPELETA, 2007).

A pesquisadora chilena Edwards (1997) no seu livro “Os sujeitos no universo da escola” procura analisar “a participação do sujeito na constituição da situação escolar e ao mesmo tempo a constituição do próprio sujeito por esta participação, mediado pelos conhecimentos escolares” (EDWARDS, 1997, p.12). Em uma investigação com enfoque etnográfico, realizada em uma escola no México, argumenta sobre a necessidade de construir o sujeito educativo no que ele é e não no que nós achamos que deve ser<sup>6</sup>. Além disso, destaca a importância de conceituar o sujeito para interpretar a realidade escolar:

---

<sup>6</sup> Isso não significa ir ao encontro do sujeito real, pois segundo a autora, tal coisa é impossível (EDWARDS, 1997).

Uma construção de conhecimentos como a que busco se faz sempre a partir de alguma ou de algumas teorias, que permitem construir o objeto desta ou daquela maneira. A construção que realizei teve início baseada em certas conceituações de sujeito com as quais interpretei a realidade escolar. (EDWARDS, 1997, p.13).

Para Edwards as interpretações sobre os sujeitos no espaço escolar tendem a uma dicotomização entre uma descrição onipotente de dominação ou destacam a capacidade de resistência destes sujeitos. Este tipo de análise, muitas vezes simplifica a realidade escolar. Deste modo, sugere que é preciso romper com a dicotomia reprodução social *versus* resistência “para tentar compreender em sua complexidade o ponto de interseção entre aquele mundo dado com o qual o sujeito se encontra na escola e sua particular elaboração deste mundo” (EDWARDS, 1997, p.11).

Concordamos com a pesquisadora que as conceituações do sujeito estão de alguma forma relacionadas com as perspectivas teóricas com as quais dialogamos e nas quais nos referenciamos. Se entendemos a escola apenas como uma instituição reprodutora, o olhar sobre os sujeitos, em grande medida, será perpassado por essa perspectiva. Porém, se a compreendemos como uma construção social, que reproduz, mas também produz conhecimento, nosso olhar sobre os sujeitos pode se modificar. Sendo assim, as concepções de escola se relacionam com as concepções de sujeitos. Não há como separar os sujeitos do espaço (escola), da cultura, do contexto social, econômico, político em que vivem e no qual se relacionam com o outro e com o mundo.

Esta característica de compreender a escola e as situações escolares, levando em consideração os sujeitos e as relações com os contextos (sociais, econômicos, culturais e políticos) parece ser uma proposta de análise que possibilita ampliar o olhar sobre a escola, mas também sobre os próprios sujeitos que estão inseridos nos processos e nas relações sociais que se desenrolam no universo escolar.

### 2.1.3 Cultura, escola e sujeito

Elemento importante a ser considerado para pensar o sujeito são as relações deste com a cultura. Para Schmidt (2020b), a cultura precisa ser aprendida como um processo e em uma perspectiva relacional e de interdependência entre todos os aspectos da realidade social e na dinâmica da mudança social.

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

A concepção de cultura numa perspectiva de totalidade, como um processo seletivo e de ação humana na vida prática relacionando-a com o contexto histórico possibilita perceber os sujeitos como produtos desta cultura, mas também como produtores de cultura (SCHMIDT, 2020b).

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

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

A educação escolar seleciona no interior da cultura e reelabora os conteúdos/elementos da cultura que serão destinados e transmitidos nos processos de ensino e aprendizagem. Para o pesquisador as escolas podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura e denomina esta seleção de currículo (FORQUIN, 1992).

O sociólogo Dubet (1997) diz que a escola é uma construção histórica e fortemente associada à cultura de uma sociedade, por isso não pode ser importada a outros lugares como se fosse uma tecnologia. A esse respeito, Mafra (2003) argumenta que algumas pesquisas passaram a ter nos últimos anos um entendimento

de que as escolas não podem ser analisadas fora do tempo e do lugar onde atuam, uma vez que, expressam um lento processo de construção social e cultural. Neste processo “influem tanto as necessidades e interesses da sociedade, quanto ações, significados, desejos, experiências coletivas e individuais daqueles que passam pelas escolas.” (MAFRA, 2003, p.124). Por isso, as investigações sobre a relação entre o sujeito, a escola e a cultura procuram destacar a cultura na escola, a cultura da escola e a cultura escolar.

As pesquisas sobre a cultura na escola, buscam características ou manifestações socioculturais, sejam específicas ou diversas no interior da escola e suas relações com a cultura escolar hegemônica. Um dos aspectos destas pesquisas é analisar os elementos culturais marcantes entre sujeitos das escolas, bem como as características sócio-históricas e culturais da região onde a escola se localiza (MAFRA, 2003, p.125-126). Já os estudos da cultura da escola procuram:

[...] dar visibilidade ao que se denomina *ethos* cultural de um estabelecimento de ensino, sua marca ou identidade cultural, constituída por características ou traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados pela e na experiência vivida do cotidiano escolar. (MAFRA, 2003, p.126).

Por sua vez, as investigações da cultura escolar, tem procurado identificar a presença de um *ethos* escolar, ou seja, “a maneira de ser, de agir, de sentir, de conceber e representar a vida escolar, as vivências de alunos e professores que passaram por um estabelecimento de ensino, num determinado momento histórico.” (MAFRA, 2003, p.129). Ademais, as pesquisas nesta dimensão preocupam-se em relacionar a “trajetória de escolas e de seus atores ao movimento das ideias e das práticas pedagógicas que predominam na sociedade e no meio educacional, em determinados períodos.” (MAFRA, 2003, p.129).

Nestes recortes, as problemáticas e as concepções teóricas e metodológicas são diversas. No entanto, observa-se que existe uma preocupação em relacionar os elementos culturais às escolas e aos sujeitos.

As relações entre o sujeito e a cultura, como problemática e objeto de investigação, tem contribuído na conceituação do sujeito que está presente na escola. Não se pode falar de um sujeito alheio as relações culturais, assim como não se pode compreender a escola sem considerar os contextos culturais com os quais se

relaciona e se articula. Os sujeitos e as escolas nesta perspectiva são produtos da cultura, mas também produtores de cultura, como bem destacou Schmidt (2020b).

#### 2.1.4 Qualificando o sujeito: contribuições do campo da educação

A pesquisadora Edwards (1997) ao investigar a constituição da situação escolar, as formas de conhecimento e as relações dos sujeitos com o conhecimento, ressalta que o sujeito não pode ser considerado como uma *tabula rasa* ou que é moldado pelo meio sem nenhuma oposição e/ou reelaboração. Sujeito e mundo, constituem-se um ao outro, assim sendo precisam ser entendidos de forma relacional e não como entes independentes. As concepções que estabelecem uma relação dicotômica entre sujeito e mundo, atribuem ao sujeito uma situação passiva nessa relação (EDWARDS, 1997).

Assim, romper com essa dicotomia procurando estabelecer o diálogo e interseção entre o sujeito e o mundo que encontra na escola bem como a (re)elaboração particular deste universo escolar parece ser fundamental:

Na medida em que pude construir o fato de que o *dado* não era algo estável nem fixo diante do que se situa o sujeito, mas que este participa constantemente da estruturação do *dado* numa situação social determinada, como é, nesse caso, a situação de classe, a formulação do problema se modificou. O sujeito, aluno e o professor, participa da estruturação da forma de conhecimento que se transmite na classe e nas relações que ali se estabelecem. (EDWARDS, 1997, p.12).

Isto significa que o sujeito contribui para a constituição dos processos que se desenrolam no espaço escolar e ao mesmo tempo é constituído por essa participação. Deste modo, a relação dos sujeitos com o conhecimento se constitui como um elemento importante que defini a situação escolar e ao mesmo tempo constitui o sujeito (EDWARDS, 1997).

Para Edwards o “conhecimento é uma produção social e histórica, que se torna possível a partir de um determinado interesse” (EDWARDS, 1997, p.21). Portanto, se contrapõe a concepção essencialista do conhecimento, que:

[...] supõe uma relação essencial e necessária entre o conhecimento e verdade; em tal teoria a verdade existe *per se*, e pode ser descoberta pela reflexão, a partir do conhecimento acumulado disponível. Isso supõe a neutralidade do conhecimento como condição de sua objetividade, e o método como sua garantia. (EDWARDS, 1997, p.21).

Além disso, enfatiza que tradicionalmente evitou-se a problematização dos conteúdos/conhecimentos escolares - visto como algo que não se questiona - e centrou-se no método. Entretanto, em sua pesquisa, inverteu a lógica: descentralizou o problema do método para o conhecimento e partiu dos sujeitos-alunos para compreender a situação escolar. Isto possibilitou olhar em outra perspectiva a realidade escolar.

Nesta perspectiva, tanto o sujeito-professor, quanto o sujeito-aluno, participam da estruturação das formas de conhecimento que se transmite em sala de aula. Por essa razão, defende a necessidade de romper com a categoria aluno e considerar este como um sujeito educativo e cotidiano:

Em primeiro lugar, a consideração do sujeito como um sujeito cotidiano: é no 'conjunto de atividades que constituem seu pequeno mundo' que este concretamente se expressa e se constitui como tal, através de uma série de atividades que ao mesmo tempo são constitutivas (embora não exclusivas) deste mundo. Os sujeitos vivem e se reproduzem mediante um conjunto de atividades cotidianas que são também o fundamento da reprodução da sociedade. [...] A vida se desenvolve para o sujeito em seu espaço imediato. Isso não quer dizer, no entanto, que se refira apenas ao que está fisicamente à mão; [...] A relação com as realidades não-imediatas se torna possível a partir do cotidiano, ou seja, o sujeito tem acesso ao não cotidiano a partir do cotidiano. (EDWARDS, 1997, p.13).

Também como um sujeito social (de classe):

É também um sujeito social, conquanto sua definição como sujeito não preceda o social – como uma essência imanente – mas constitui-se numa relação de mútua interação com o social. Não se trata, como para Durkheim [...] Ao contrário, o sujeito é social desde que nasce, constitui-se sempre em relação a outros, mediado pelas significações sociais de seu mundo. [...] se o sujeito é um sujeito que se constitui como tal no social, é necessário esclarecer que, nesse sentido, é sempre um sujeito de classe social; ou seja, o fato de pertencer a uma classe, a um setor específico dela, sua inserção na divisão social e técnica do trabalho, o situa numa determinada posição social, da qual também se relaciona com mundo e o significa. (EDWARDS, 1997, p.13-14).

As considerações da pesquisadora são fundamentais, na medida que, se contrapõem a perspectiva que atribui ao sujeito uma relação passiva diante do outro, do conteúdo, do conhecimento, do mundo. Ademais, a criança e o jovem também são considerados como objeto de estudo e não apenas o professor.

Para Sacristán (2005) o aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica. Os significados que atribuímos ao termo aluno resultam, em parte, da acumulação de maneiras de entender os sujeitos em

processos de escolarização. Neste processo é “tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana, que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória” (SACRISTÁN, 2005, p.12). Ademais, há uma concepção que se projeta tanto no pensamento comum como na psicologia científica que comprehende que “ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que tem a condição infantil” (SACRISTÁN, 2005, p. 14). Tanto é assim, que se constituiu em uma característica das sociedades modernas, ou seja, naturalizamos o que significa ser aluno e criança e muitas vezes os conceituamos como equivalentes.

Frequentemente naturalizamos a definição do que é ser aluno e não temos a preocupação de qualificar quem é esse sujeito que está na escola. De alguma forma, isso ocorre, pois o sujeito-aluno como um objeto do pensamento científico está dividido entre diversas disciplinas científicas, existindo uma incapacidade das diferentes áreas da produção do conhecimento em relacionar seus respectivos discursos e contribuições para oferecer uma imagem completa e coerente do que é ser aluno (SACRISTÁN, 2005).

A ideia de aluno, ocorreu simultaneamente à expansão dos sistemas educacionais, quando a escolarização se universalizou, não sendo de todo universal, mas dominante para os sujeitos que, por sua idade, os reconhecemos como menores. O aluno é uma invenção categorial que os adultos constroem através dos discursos relacionando-se e articulando-se com práticas. Espera-se que este sujeito seja de determinada forma, se comporte de determinada maneira e o enquadrados em categorias para explicá-lo. Ademais, a escolaridade criou toda uma cultura acerca de como vemos e nos comportamos com as crianças e jovens. Tendo por isso, a escolarização, um papel importante na homogeneização destes sujeitos (SACRISTÁN, 2005).

No entanto, nas salas de aulas, se encontram sujeitos reais em processo de mudança, que estão inseridos em contexto concretos, com interesses e expectativas, que muitas vezes não correspondem à concepção e ideia que os adultos possuem deles (SACRISTÁN, 2005).

Dubet (1997) ao relatar sua experiência como professor, em uma escola na França, enfatiza que “os alunos são adolescentes completamente tomados pelos seus problemas de adolescentes e a comunidade dos alunos é por ‘natureza’ hostil ao mundo dos adultos, hostil aos professores” (DUBET, 1997, p.225) e defende que a escola aceite que há uma vida adolescente no espaço escolar e não entenda isso

como um desvio. Isso, de alguma forma, evidencia a necessidade de levar-se em conta a cultura, as carências/interesses, tensões e relações entre os jovens e adultos no processo de conceituação destes sujeitos.

Outro aspecto importante elencando por Sacristán é que se consideramos o sujeito-aluno aquele que é educado e ensinado, devemos ao mesmo tempo, constituir a figura de quem educa e ensina: o sujeito-professor (SACRISTÁN, 2005). Para o autor, o professorado é resultante da acumulação de quatro processos históricos: em primeiro lugar, assume aos poucos, o papel dos pais no cuidado e educação dos sujeitos menores, será o guia dos sujeitos pertencentes à burguesia e mais tarde às classes altas; em segundo lugar, será responsável pelos filhos das famílias que não podem ou não querem mais desempenhar essas funções; em terceiro lugar, assumirá praticamente o monopólio da difusão dos conhecimentos considerados úteis, prestigiosos e legítimos; e por último, será o sujeito que assumirá o papel em nome do Estado, de educar e difundir um projeto cultural a serviço da sociedade (SACRISTÁN, 2005, p.128).

Importante destacar que:

Os professores não foram nem são apenas os encarregados dessa missão, embora eles tenham se formado como o grupo que concentra mais seu desempenho fora da família, como ‘mestres’ de um ofício ou corporação formalmente reconhecida pela sociedade. [...] É claro que o processo de transferência das funções de educar e ensinar os menores, que eram desempenhadas pela família, pelas igrejas e pela sociedade, para as instituições escolares – e concretamente para os professores – passou por um longo processo de evolução. (SACRISTÁN, 2005, p.128).

Depreende-se desta análise o papel que os professores passaram a desempenhar historicamente na sociedade, sujeitos que educam e ensinam, bem como o lugar que estes ocupam neste processo: são os que possuem o conhecimento a ser “transferido/repassado” ao sujeito-aluno, constituindo-se assim como autoridade em sala de aula.

Edwards (1997) ao argumentar que devemos pesquisar e reconstruir os sujeitos no que eles são (plano do ser) e não no plano do que nós achamos que deveriam ser (deve ser), indica um caminho diferente das concepções que naturalizam e homogeneízam os sujeitos no universo escolar. Rockwell e Ezpeleta (2007) também contribuem neste sentido. As autoras ressaltam que é preciso compreender o sujeito como um sujeito social, se diferenciando das conceituações advindas do campo

biológico ou psicológico. Essa perspectiva parece ser interessante, pois se propõem a analisar o sujeito cognoscível pelo conjunto das relações sociais, como sugere Gramsci (1975, *apud* ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p.141), observando o caráter histórico e específico das relações que estão inseridos.

Qualificar o sujeito que está na escola, não de forma isolada e abstrata, mas sim, levando em consideração a sua constituição nas e pelas relações/interações com o outro, com o conhecimento, com os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais se apresenta como uma possibilidade para investigações em espaços de escolarização. Por fim, elemento fundamental das reflexões propostas pelos autores com os quais dialogamos nesta primeira parte é a necessidade de entender que os sujeitos do universo escolar são historicamente e socialmente delimitados e constituídos nas e pelas relações sociais. São sujeitos que possuem interesses e expectativas, ou seja, participam dos processos que se desenrolam na escola.

## 2.2 CAMPO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A Educação Histórica se desenvolveu na Inglaterra a partir de 1960 (LEE, 2001). Nos anos 1980, alguns pesquisadores, entre eles Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alary Dickinson coordenaram o projeto Concepções de História e Abordagens de Ensino (Projeto CHATA). O projeto buscou investigar utilizando métodos da própria ciência da História, a influência dos métodos de ensino nas compreensões sobre o passado. Os pesquisadores apoiavam-se na ideia de que aprender História, era aprender a pensar o passado historicamente. Na Alemanha, nesta época, historiadores, como Jörn Rüsen e Klaus Bergmann, discutiam e realizavam reflexões sobre a Didática da História e consciência histórica (KMIECIK; FERREIRA, 2018).

Nas últimas décadas, o campo conhecido como Educação Histórica, tem crescido consideravelmente. Germinari (2011) em artigo intitulado “Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa”, apresenta um panorama do processo de constituição deste campo. Ao fazer uma síntese dos estudos, indica que as investigações no campo da Educação Histórica se preocupam, por exemplo, com a questão da consciência histórica de jovens e crianças nos processos de aprendizagem histórica (GERMINARI, 2011).

As investigações neste domínio científico têm procurado trazer os pressupostos da teoria e filosofia da História e da Didática da História de Rüsen, para

elucidar relações acerca do ensino e aprendizagem em História. As pesquisas produzidas em espaços de escolarização, têm possibilitado reflexões sobre os sujeitos e suas relações com a cultura histórica (RÜSEN, 2015) e cultura escolar (FORQUIN, 1993). Deste modo, buscamos estabelecer um diálogo com o campo da Educação Histórica para pensarmos os sujeitos no universo escolar.

### 2.2.1 A Didática da História: elementos para pensar o sujeito

As pesquisas no campo da Educação Histórica procuram analisar a aprendizagem histórica de crianças, jovens e professores. As reflexões de Rüsen, têm sido suporte teórico-metodológico para pesquisadores que investigam como se aprende e se ensina História. As principais preocupações nestes estudos são, em grande medida, as dimensões e elementos relacionados com a natureza da ciência da História e suas articulações com a aprendizagem (SCHMIDT, 2020a, p.24).

Rüsen (2010) no texto “Didática da História: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão” enfatiza que existe uma opinião padrão sobre a Didática da História que a considera como “uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar” (RÜSEN, 2010, p. 23). Essa perspectiva, comprehende que a Didática da História seria uma ferramenta para transportar os conhecimentos acadêmicos às crianças e jovens. Em outras palavras, estes sujeitos seriam uma espécie de tabula rasa, tendo uma relação passiva diante do conhecimento. Os professores da Educação Básica, por sua vez, seriam os responsáveis pela reprodução/mediação dos conhecimentos produzidos na universidade aos sujeitos da aprendizagem. Nesta concepção, o problema principal da Didática da História é o método.

Para o pesquisador alemão essa concepção é enganosa, uma vez que, não confronta os problemas reais referentes ao aprendizado, à Educação Histórica e as relações entre a Didática da História e pesquisa histórica (RÜSEN, 2010). O processo de institucionalização e profissionalização da História, minimizou a importância da Didática da História, esta foi sendo substituída pela metodologia da pesquisa histórica. Isto resultou a exclusão “da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática” (RÜSEN, 2010, p.25), ou seja, a Didática da História não era mais uma preocupação central nas reflexões dos historiadores.

Para Rüsen, esse processo precisa ser revertido, pois um princípio importante da História é orientar a vida dentro da estrutura do tempo a partir das necessidades sociais (RÜSEN, 2010, p.25). Não pode haver uma separação entre o ensino de História e sua pesquisa. Por isso, defende que a ciência da aprendizagem histórica é a Didática da História e “seu objeto é a consciência histórica das pessoas como lócus dessa aprendizagem, seu formato, seu desenvolvimento e sua função na vida pessoal e na social dos alunos” (RÜSEN, 2020, p.17).

A Didática da História deve pensar a história, suas origens na natureza humana e os seus usos para a vida humana, assim como, desempenha um papel importante na escrita e compreensão histórica. Isto é, precisa, em grande medida, se preocupar com questões de ensino e aprendizagem e não apenas com questões da metodologia de pesquisa (RÜSEN, 2010). Além disso, deve considerar a subjetividade/interesses dos sujeitos e os processos de recepção da História. Neste sentido, o objeto principal da Didática da História na perspectiva de Rüsen, é a consciência histórica e seu papel na vida prática humana (RÜSEN, 2012). Mas o que seria a consciência histórica? Segundo Rüsen,

[...] é 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 explicitados. (RÜSEN, 2012, p.73-74).

Ademais,

A consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experencia o passado e se o interpreta como história. (RÜSEN, 2010, p.36).

Segundo o autor, a noção consciência histórica, pode ser interpretada de forma equivocada. Histórica, quer dizer voltar-se do pensar e do sentir para o passado. Contudo, isso não significa o abandono da vida prática humana no presente. Ocorre justamente o contrário “O pensamento histórico é sempre motivado por questões que o dirigem para o passado. Essas questões tocam sempre problemas que envolvem a vida presente em sua dimensão temporal (RÜSEN, 2020, p.17). Acrescenta-se ainda, a perspectiva de futuro, presente na estrutura da consciência histórica:

A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro. (RÜSEN, 2010, p.36-37).

Nesta mesma direção, Schmidt argumenta que a consciência histórica “é o local em que o passado é levado a falar, mas este só vem a falar quando questionado, e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo” (SCHMIDT, 2020b, p.74). Deste modo, a consciência histórica é o ponto de partida e de chegada da relação com o conhecimento histórico (SCHMIDT, 2020a). O conhecimento histórico tem a função de orientação na vida prática humana e a “didática da história pode contribuir com suas pesquisas para controlar essa função” (RÜSEN, 2012, p.70).

Assim, consciência histórica, pode ser definida como um processo de aprendizagem que se revela, principalmente na e pela linguagem<sup>7</sup>, explicitada nas narrativas históricas. Destaca-se neste processo o papel da narrativa histórica, pois é através dela que se explicitam os processos mentais da consciência histórica (RÜSEN, 2012). A narrativa histórica “é um ato comunicativo de formar sentido acerca da experiência temporal”, isto é, pode ser entendida “como o conjunto das operações da consciência, que constituiu a consciência histórica como performance de orientação fundamental e geral (vida do mundo)” (RÜSEN, 2012, p.74). Ademais, a experiência, a subjetividade e a intersubjetividade são elementos determinantes do processo de aprendizagem histórica: “A aprendizagem histórica ocorre sob a pressão da experiência, da subjetividade e da intersubjetividade. A consciência histórica transforma essa tripla pressão em competência narrativa” (RÜSEN, 2012, p.104).

Não se trata aqui de sistematizar a teoria da narrativa histórica, apenas elencamos a sua centralidade na Didática da História de Rüsen. A narrativa histórica tem a função de orientar a vida prática no tempo, pois mobiliza a memória da experiência temporal, conferindo uma perspectiva temporal interna e externa à vida

---

<sup>7</sup> Rüsen enfatiza que existem outros indicadores da consciência histórica, chamados não linguísticos, como por exemplo, os símbolos imagéticos (RÜSEN, 2012, p.96).

prática<sup>8</sup> (RÜSEN, 2010, p.62). Portanto, a consciência histórica é o lugar da aprendizagem histórica e tema de análise da Didática da História (RÜSEN, 2012).

A aprendizagem histórica, pode ser investigada de forma empírica, normativa e pragmática.

QUADRO 1 - FORMAS DE INVESTIGAR A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

FORMA	ELEMENTOS PRINCIPAIS
Empírica	A Didática da História levanta a questão do que é aprendizagem histórica; examina os processos reais pelos quais se manifestam as suas diferentes condições, formas e resultados, o seu papel no processo de individualização e socialização humana. Com isso, ela persegue o objetivo da aprendizagem histórica de descrever sua diversidade concreta, identificar seus fatores determinantes e esclarecer sua relação sistemática. As tarefas que antecedem o trabalho de pesquisa empírica concreta estão apenas em uma pequena (assustadora) parte preenchidas.
Normativa	A Didática da História levanta a questão do que deve ser a aprendizagem histórica, e investiga os pontos de vista de que ela, deliberadamente (por meio do ensino) deve influenciar, planejar, moldar, dirigir e controlar. Com isso, ela persegue o objetivo de esclarecer e justificar tais pontos de vista como condições consensuais do objetivo de ensino e aprendizagem histórica. Aqui, há uma discussão dos objetivos de ensino, bastante rica e controversa; há um desejo urgente de pesquisas que representem a especificidade histórica e o consenso normativo das condições determinantes da aprendizagem.
Pragmática	A Didática da História levanta a questão de como a aprendizagem histórica pode ser organizada de acordo com planos e metas pré-determinadas, e examina as estratégias do aprendizado histórico. Aqui estão incluídas, principalmente, a rica literatura da prática da sala de aula, a experiência do professor, e a análise sistemática na forma de regras práticas.

FONTE: (RÜSEN, 2012, p.72).

Sendo assim, a Didática da História precisa ter uma compreensão clara e abrangente acerca da aprendizagem histórica para se explicar como uma disciplina, bem como para desenvolver uma base teórica consistente para a pesquisa empírica, reflexões normativas e estratégias pragmáticas (RÜSEN, 2012). Para Schmidt, a aprendizagem:

---

<sup>8</sup> A construção de sentido histórico e orientação temporal da vida pode ocorrer de diversas maneiras. Rüsen, apresenta uma tipologia da consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética. A experiência do tempo, formas de significação histórica, orientação da vida exterior, orientação da vida interior, relação com os valores morais e relação com o raciocínio moral são elementos e fatores da consciência histórica e que o autor explicita em sua tipologia (RÜSEN, 2010, p.62-63).

[...] deve ser baseada em formas de pensamento histórico elaboradas pelo sujeito que aprende, e é com essas formas de pensamento, organicamente ligados ao ato de narrar, que o ensino de História precisa se relacionar. Segundo estes pressupostos, a aprendizagem histórica ocorreria quando o sujeito desenvolvesse, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica, de tal forma que ele poderia orientar a sua existência em relação a si mesmo e aos outros, no fluxo do tempo. Nesse sentido, a perspectiva da aprendizagem somente pode se orientar na direção de que o sujeito é construtor do seu conhecimento. (SCHMIDT, 2017, p.67).

A aprendizagem histórica ocorre quando o sujeito, através da narrativa histórica, atribui sentido de orientação da vida prática humana no fluxo do tempo, relacionando as três dimensões temporais (passado/presente/futuro). Deste modo, o aprendizado histórico, pode “ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo, através da narrativa histórica” (RÜSEN, 2010, p.43). Sendo assim, a formação/atribuição de sentido possui centralidade no campo da Educação Histórica.

Schmidt (2020b), enfatiza que nas aulas de história, o elemento central é a formação de sentido por meio da aprendizagem histórica, tendo como relação a vida prática e a ciência da História. Se apoiando teoricamente na matriz disciplinar da História e na matriz da Didática da História de Rüsen, apresenta uma proposta denominada “Matriz da Aula Histórica”. Nesta matriz os sujeitos envolvidos em uma relação de ensino e aprendizagem reconstroem em sala de aula o processo metódico da produção do conhecimento. Isso não significa que o objetivo seja tornar os sujeitos da aprendizagem em historiadores, mas sim, contribuir para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica destes sujeitos (SCHMIDT, 2020b). A atribuição de sentido pelos sujeitos do universo escolar tem papel central na sua proposta.

Rüsen destaca que nos processos de aprendizagem histórica, podem ocorrer “quatro formas típicas de construção narrativa de sentido sobre a experiência temporal”, diferenciando-se em quatro formas de aprendizado histórico: tradicional, exemplar, crítica e genética (RÜSEN, 2010, p.45).

QUADRO 2 - FORMAS DE APRENDIZAGEM

FORMA	ELEMENTOS PRINCIPAIS
Tradicional	As experiências temporais serão processadas em tradições possibilitadoras e condutoras de ações. As tradições se tornam visíveis e serão aceitas e reconstruídas como orientação estabilizadoras da própria vida prática.
Exemplar	Para além do horizonte de tradições, serão processadas experiências temporais em regras gerais condutoras da ação. Nesta forma de aprendizado se constrói a competência de regra em relação à experiência histórica; os conteúdos da experiência serão interpretados como casos de regras gerais, e formam-se, na interação entre generalizações de regras e isolamento de casos, como condição necessária para um emprego prático na vida da adquirida competência de regras de juízo.
Crítica	As experiências temporais serão empregadas de modo que o afirmado modelo de interpretação da vida prática será anulado e será feito valer as necessidades e interesses subjetivos. O aprendizado histórico serve aqui à obtenção da capacidade de negar a identidade pessoal e social do modelo histórico afirmado.
Genética	Serão empregadas experiências temporais em temporalizações da própria orientação das ações. Os sujeitos aprendem, na produtiva aquisição da experiência histórica, a considerar sua própria autorrelação como dinâmica e temporal. Eles compreendem sua identidade como “desenvolvimento” ou como “formação”, e ao mesmo tempo, com isso, aprendem a orientar temporalmente sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre experiência do passado e expectativa de futuro para o mundo moderno das determinações direcionais da própria vida prática.

FONTE: (RÜSEN, 2010, p.45-46).

Essa diferenciação não é simples, pois os processos de aprendizagem da consciência histórica são complexos. As quatro formas de aprendizagem nunca são puras em si mesmas, ocorre uma espécie de mescla entre os diversos tipos de aprendizagem. Contudo, as formas percorrem sínteses estruturadas de maneiras diferentes, ou seja, “um determinado tipo se impõe aos demais, dando o tom” sendo que os outros “atuam então somente no acompanhamento (RÜSEN, 2012, p.80-84).

A aprendizagem histórica possibilita o crescimento da experiência, aumenta a competência da interpretação e da orientação. Segundo Rüsen (2010), não é possível uma experiência histórica sem significado, do mesmo modo, não há orientação histórica sem experiência, assim como os modelos de interpretação “estão ao mesmo tempo interessados pela experiência e pela orientação” (RÜSEN, 2010, p.89).

Desta forma, as pesquisas são fundamentais no sentido de elucidar questões e elementos importantes acerca dos processos de aprendizagem histórica. Rüsen argumenta que nas investigações em Didática da História a passagem da teoria à

empíria deve ser pensada levando em conta as abordagens teóricas em perspectiva: heurística, analítica e interpretativa.

*Heuristicamente*, uma teoria da aprendizagem histórica tem de levar em conta os enunciados da consciência histórica que identificam e tornam pesquisável o que se chama no plano teórico, de desempenho de aprendizagem [...]. Na perspectiva *analítica*, uma teoria da aprendizagem histórica tem de elaborar os critérios necessários à investigação do conteúdo material dos ditos enunciados. E em perspectiva *interpretativa*, uma teoria da aprendizagem histórica deve levar à formação de hipóteses sobre correlações empíricas entre os diferentes fatores da consciência histórica, sobre o desenvolvimento desta e sobre as condições de tais correlações. (RÜSEN, 2012, p.95).

A partir dessas considerações, conclui-se que Didática da História, na perspectiva de Rüsen, possui um leque amplo de possibilidades investigativas, como por exemplo, a consciência histórica dos sujeitos em espaço de escolarização. Schmidt (2017) sistematiza as reflexões do autor da seguinte forma:

Ao assumir o princípio da Didática da História como ciência da aprendizagem histórica, Rüsen justifica dizendo que isto ocorre porque 'ela produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente'. Afirma também que 'todo conhecimento acerca do que seja a aprendizagem histórica requer o conhecimento do que seja história, daí que consiste a especificidade do pensamento histórico e da forma científica moderna em que se expressa. No cerne da questão está a capacidade de pensar historicamente, a ser desenvolvida nos processos de educação e formação'. Depreende-se então, que na perspectiva ruseniana, a aprendizagem constitui a centralidade da Didática da História e que seus fundamentos estão na própria ciência da História, porque 'a especificidade da aprendizagem histórica só pode ser entendida se forem também entendidos os respectivos processos e formas de lidar com a experiência do passado. Pois é somente por intermédio desses processos que o passado se torna história. (SCHMIDT, 2017, p.62).

Destaca-se que as reflexões sobre a Didática da História e consciência histórica oferecem elementos para pensarmos os sujeitos em espaço de escolarização. Afinal, um dos pressupostos é que o sujeito precisa ser entendido como um construtor do conhecimento a partir da relação entre a vida prática e a ciência da História<sup>9</sup> (SCHMIDT, 2017). A seguir apresentamos alguns elementos sobre a cultura histórica e cultura escolar para pensarmos estas relações.

---

<sup>9</sup> No capítulo um apresentamos alguns elementos da relação entre a vida prática e os sujeitos, tendo como referência a matriz da Didática da História de Rüsen.

## 2.2.2 Cultura histórica e cultura escolar

A cultura histórica e a cultura escolar são conceitos importantes para o campo da Educação Histórica. Schmidt (2012), no artigo intitulado “Cultura Histórica e Cultura Escolar: diálogos a partir da Educação Histórica” indica reflexões sobre o emaranhado relacional entre estes conceitos para se entender questões relacionadas a consciência histórica e a aprendizagem histórica dos sujeitos em processos de escolarização. Para indagar “o que produz a escola e para quê” deve-se, em grande medida, levar em consideração o diálogo entre a cultura escolar e a cultura histórica (SCHMIDT, 2012, p.112).

Para a autora, a cultura precisa ser entendida como,

[...] algo vivido de um momento e um lugar, como produto histórico de um determinado período e sociedade e como seleção intencional da história da humanidade. Também pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se aos artefatos, ideias, signos e símbolos, as linguagens e tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produtos e, também produtores de cultura, podendo admitir-se a existência de abordagens categoriais da cultura, tais como cultura histórica e cultura escolar [...]. (SCHMIDT, 2020b, p.66).

Esta definição incorpora a cultura em uma totalidade e como uma seleção intencional em um determinado contexto e período histórico. O sujeito nesta perspectiva é produto, mas também produtor de cultura (SCHMIDT, 2020). Isso evidencia a importância de se pensar a relação entre o sujeito e a cultura histórica.

Para Rüsen (2012), cultura histórica é um conceito fundamental na Didática da História. Compreender a Didática de História como a ciência do aprendizado, significa tratar a cultura histórica como processo do aprendizado, pois a cultura histórica “não é mais do que a consciência histórica no nexo prático com a vida” (RÜSEN, 2012, p.130).

Cultura histórica é o suprassumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana. Ela abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo. A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças que — por sua vez — são (co)determinadas e efetivadas pelo próprio agir e sofrer humanos. A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro. (RÜSEN, 2015, p.217).

Deste modo, a cultura histórica contribui para situar e orientar os sujeitos na vida prática, pois viabiliza que as experiências do passado sejam interpretadas no sentido de entender o presente e perspectivar o futuro. O autor, argumenta que os sujeitos não podem viver sem entender a si mesmos, os outros e seu mundo “Este entender, este interpretar e este decifrar o mundo para viver nele é a cultura” (RÜSEN, 2012, p.131). Assim, a cultura histórica propicia ao sujeito uma orientação temporal para a sua práxis vital, oferecendo uma direção para atuar no mundo e compreender a si mesmo neste processo (SCHMIDT, 2012).

Rüsen, estabelece cinco dimensões da cultura histórica: a cognitiva, a estética, a política, a moral e a religiosa.

QUADRO 3 - CINCO DIMENSÕES DA CULTURA HISTÓRICA

DIMENSÃO	FUNDAMENTO ANTROPOLÓGICO	CRITÉRIO DOMINANTE DE SENTIDO	ELEMENTOS
Cognitiva	Pensar	Verdade	A dimensão cognitiva da cultura histórica se caracteriza pelo saber e pelo conhecimento sobre o passado humano.
Estética	Sentir	“Beleza”	A dimensão estética da cultura histórica é própria à percepção das apresentações do passado (nos diversos meios de comunicação).
Política	Querer	Legitimidade	A dimensão política da cultura histórica lida com o papel desempenhado pelo pensamento histórico nas lutas pelo poder, em meio às quais os seres humanos, nas relações entre si e consigo mesmos, têm de viver.
Moral	Valorizar	Bem e mal	A dimensão moral da cultura histórica trata da valorização do acontecimento passado de acordo com normas éticas e morais válidas na cultura atual.
Religiosa	Crer	Salvação	A dimensão religiosa da cultura histórica procede das profundezas da subjetividade humana, onde se relaciona com o fundamento último do sentido da vida. Esse fundamento de sentido é religioso quando experimentado, crido e vivido como transcendente - ou seja, quando se supera a finitude do sujeito humano e todas as experiências negativas com ela conexas (sobretudo o sofrimento e a morte).

FONTE: (RÜSEN, 2015, p.231-235).

Estas dimensões precisam relacionar-se, ou seja, deve haver um equilíbrio e articulação entre as cinco dimensões da cultura histórica. Se isto ocorre, a cultura histórica apresenta inúmeras possibilidades para desenvolver sua função de orientação cultural da vida humana prática (RÜSEN, 2015, p. 237). Porém, existe na sociedade atual uma instrumentalização, o que tem reduzido “as possibilidades de articulações entre as diferentes dimensões, fazendo com que, muitas vezes, um dos modelos se torne mais decisivo na construção da consciência histórica” (SCHMIDT, 2012, p.97-98). Segundo Schmidt, a desarticulação entre as dimensões pode

[...] provocar uma fragilização da força argumentativa do uso metodológico do intelecto para abordar a experiência do passado em relação à expectativa do futuro, sempre a partir do presente, reduzindo, assim, as potencialidades da aprendizagem histórica [...]. (SCHMIDT, 2012, p.98).

A cultura histórica é uma categoria que propicia olhar e investigar a produção e os usos da história no espaço público na sociedade, bem como suas tensões, embates e resistências nos contextos atuais. Segundo Martins (2021), estamos vivendo atualmente, “tempos de cólera”<sup>10</sup>, do *fake news* e da manipulação. Acrescenta-se o negacionismo da ciência, o fundamentalismo político, os ataques às escolas e universidades públicas. Esse processo não é natural, mas fruto, em grande medida, de disputas por narrativas históricas, ou seja, disputas por determinadas interpretações acerca de elementos da cultura histórica.

Além disso, a partir desta categoria é possível analisar as relações/interações dos/entre sujeitos em nossa sociedade e suas relações com o mundo (com o conhecimento, com a escola etc. por exemplo), isto é, contribui, de alguma forma, para pensar a própria aprendizagem histórica dos sujeitos. Por isso, torna-se fundamental relacionar à cultura histórica ao espaço escolar.

Como indicado no tópico 2.1.3 as pesquisas no campo educacional têm se preocupado com as relações entre a cultura e a escola. Desta forma, o conceito de

---

<sup>10</sup> Na conferência para XII Seminário Internacional de Educação Histórica e IV Congresso Ibero Americano de Educação Histórica: teoria, pesquisa, práticas e avaliação, promovido pelo LAPEDUH/PPGE/UFPR, realizado entre 14 e 26 de junho de 2021 em plataformas *online*, o pesquisador/professor Dr. Estevão Chaves de Resende de Martins, apresentou uma reflexão sobre a “Consciência Histórica em tempo de cólera: uso político da História, usos e abusos da História, *fake news* e manipulação”.

cultura escolar emerge como um elemento que amplia as reflexões a respeito dos processos que se desenrolam no universo escolar.

Para Forquin (1993), pode-se definir a cultura escolar como,

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p.167).

Segundo o autor, a educação escolar, seleciona no interior da cultura e reelabora os conteúdos/elementos da cultura que serão destinados e transmitidos nos processos de ensino e aprendizagem. As escolas podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura. O autor denomina esta seleção de currículo (FORQUIN, 1992).

Esta seleção não se explicita apenas nos currículos e documentos oficiais da escola, mas também nas práticas dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a cultura escolar precisa ser analisada não apenas a partir da “história documentada”, mas também levando em consideração a “história não-documentada”, presente na diversidade de práticas e relações que os sujeitos estabelecem no espaço escolar (ROCKWELL; EZPELETA, 2007). Para Schmidt (2012) as reflexões e investigações sobre o ensino e aprendizagem da história necessitam,

[...] levar em conta a interpretação que os sujeitos fazem da realidade escolar, buscando entender questões como o desenho e desenvolvimento de currículos na sala de aula, a análise do comportamento e do ofício do professor, o estudo dos conceitos e elementos relativos à natureza da Didática da História e a interpretação de concepções históricas de alunos e professores. (SCHMIDT, 2012, p.95).

As pesquisas precisam articular e relacionar as questões e elementos da cultura escolar à cultura histórica presente nos contextos e processos de aprendizagem. Segundo Schmidt é necessário partir do pressuposto que a consciência histórica dos sujeitos do universo escolar também são produções históricas relacionadas à cultura escolar. E por isso, deve-se,

[...] apreendê-los como construções históricas, sociais e culturais, entendendo suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, da práxis [...]. (SCHMIDT, 2012, p.101).

Portanto, o campo da Educação Histórica, se apoia nos conceitos de cultura histórica e cultura escolar para compreender como se aprende e se ensina história, assim como para investigar a consciência histórica e aprendizagem histórica dos sujeitos em espaços de escolarização.

### 2.2.3 Qualificando o sujeito: contribuições do campo da Educação Histórica

As pesquisas no campo da Educação Histórica possuem uma tradição que foi sendo construída historicamente. O marco temporal deste processo, remonta à década de 1970 na Europa e no Brasil à década de 1990 (SCHMIDT, 2019).

As investigações são diversas e estão presentes em países, como Portugal, Espanha, Alemanha, Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Brasil, entre outros (GERMINARI, 2011; KMIECIK; FERREIRA, 2018; SCHMIDT, 2020a). São inúmeras as reflexões que foram e estão sendo publicizadas através de livros, artigos científicos, dissertações e teses, abarcando tanto estudos empíricos realizados com sujeitos do universo escolar quanto os produzidos a partir da análise de documentos, currículos, manuais didáticos etc. (BARCA, 2001; RÜSEN, 2010, 2012, 2015; GERMINARI, 2011; SCHMIDT, 2019, 2020a, 2020b; SCHMIDT; URBAN, 2019).

Pode-se afirmar que o inventário é amplo. Sistematizar e apresentar o conjunto das pesquisas produzidas, seria uma tarefa impraticável neste momento, devido ao tempo e meios disponíveis para isso. Neste sentido, para pensar o sujeito do universo escolar e exemplificar pressupostos presentes no campo da Educação Histórica nos apoiamos em dois textos: “O historiador e a pesquisa em educação Histórica” de Schmidt (2019); “Pesquisas em educação histórica: teoria e método no contexto do Programa de Pós-Graduação e do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do PPGE/UFPR” de Schmidt e Urban (2019).

No texto de Schmidt (2019) encontramos uma análise de 13 teses sobre aprendizagem histórica produzidas no PPGE/UFPR, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação entre 2005 e 2017. A autora procurou verificar como a aprendizagem histórica vem sendo abordado nas pesquisas em Educação Histórica, suas temáticas, propósitos, elementos metodológicos e resultados (SCHMIDT, 2019, p.41).

Já no texto desenvolvido por Schmidt e Urban (2019) localizamos 17 pesquisas (teses e dissertações) desenvolvidas no âmbito do Laboratório de Pesquisa

em Educação Histórica do PPGE/UFPR. As pesquisadoras sistematizaram e categorizam elementos teóricos e metodológicos presentes nas pesquisas para pensar o campo da Educação Histórica (SCHMIDT; URBAN, 2019).

A partir da leitura dos textos identificamos um inventário de pesquisas realizadas no campo da Educação Histórica e que foram analisadas e sistematizadas pelas pesquisadoras. No QUADRO 4 apresentamos a relação destas pesquisas.

QUADRO 4 - PESQUISAS ANALISADAS POR SCHMIDT (2019) E SCHMIDT E URBAN (2019)

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO
Daniel Hortêncio de Medeiros	Jovens incluídos, consciência histórica e vazio pedagógico: um estudo de caso	Dissertação	2002
	A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático	Tese	2005
Ivan Furmann	Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária - PR	Dissertação	2006
Henrique Rodolfo Theobald	A experiência de professores com ideias históricas: o caso do "Grupo Araucária"	Dissertação	2007
Adriane de Quadros Sobanski	Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a idéia de África	Dissertação	2008
	Formação de professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento	Tese	2017
Lilian Costa Castex	O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiro: um estudo de caso em escolas de Curitiba - PR	Dissertação	2008
Alamir Muncio Compagnoni	Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele": compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu	Dissertação	2009
Marlene Terezinha Grendel	De como a didatização separa a aprendizagem histórica de seu objeto: estudo a partir da análise de cadernos escolares	Tese	2009
Ana Claudia Urban	Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha	Tese	2009
Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd	A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná	Tese	2009
Geyso Dongley Germinari	A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados	Tese	2010
André Luiz Batista da Silva	Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de história	Dissertação	2011

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO
Lucas Pydd Nechi	Educação histórica e religião: aproximações a partir de um estudo da consciência histórica de jovens alunos	Dissertação	2011
	O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros	Tese	2017
João Luis da Silva Bertolini	A interpretação do outro: a ideia de Islã no ensino de história	Dissertação	2011
Thiago Augusto Divardim de Oliveira	A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores	Dissertação	2012
Marcelo Fronza	A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos	Tese	2012
Luciano de Azambuja	Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular	Tese	2013
Marilú Favarin Marin	Relação teoria e prática na formação de professores de história: experiências de laboratórios de ensino no Brasil e da Associação de Professores de História em Portugal (1980-2010)	Tese	2013
Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos	A significância do passado para professores de história	Tese	2013
Leslie Luiza Pereira Gusmão	Orientação temporal e formação da consciência histórica: estudo de caso em propostas curriculares para o ensino médio	Dissertação	2014
Éder Cristiano de Souza	Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história em filmes	Tese	2014
Thiago Augusto Divardim de Oliveira	A formação histórica ( <i>bildung</i> ) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis	Tese	2017
Lidiane Camila Lourençato	A juventude frente a história: embates entre as propostas de documentos oficiais para o ensino médio e o significado da história como disciplina escolar	Tese	2017

FONTE: (SCHMIDT, 2019; SCHMIDT; URBAN, 2019).

Importante destacar que este quadro contempla as pesquisas analisadas pelas autoras nos dois textos. Ao cruzar os dados presentes nos textos observamos que algumas pesquisas estavam duplicadas. Isto é, as pesquisas haviam sido analisadas em ambos os textos. Por isso, o total de produções apresentado no QUADRO 4 é de 25 no total.

De modo geral, as pesquisas desenvolvidas partem do pressuposto de que para melhorar a aprendizagem histórica é preciso um conhecimento sistemático das

ideias e do desenvolvimento do pensamento histórico dos sujeitos do espaço escolar. Para tanto, ancoram-se, principalmente, na própria natureza do conhecimento histórico, ou seja, na epistemologia da História, não descartando o diálogo com pesquisa educacional, sociológica, antropológica, por exemplo (SCHMIDT, 2019; SCHMIDT; URBAN, 2019). Outro aspecto presente é a opção pela perspectiva metodológica qualitativa de investigação, baseada em autores/as como Blaikie, Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, procurando manter como referência os três polos essenciais da pesquisa qualitativa, o epistemológico, o morfológico e o técnico (SCHMIDT; URBAN, 2019).

Nesta direção, as pesquisas orientam-se, principalmente, em dois pressupostos. A “indagação qualitativa” de Eisner e a “construção social da escola” de Rockwell. O primeiro indica a necessidade de entender o que os sujeitos fazem, em que trabalham e como trabalham. O segundo considera a escola o lugar de onde partem as atividades e indagações, como: o que acontece nas aulas de história? Que tipo de relação os sujeitos estabelecem com o conhecimento? Quais são os sujeitos do universo escolar? Quais significados o conhecimento histórico tem para os sujeitos envolvidos em processo de aprendizagem? Entre outras questões (SCHMIDT; URBAN, 2019, p.26).

Desta forma, os sujeitos e as relações com a escola e com o conhecimento histórico, assim como a preocupação com os processos de ensino e aprendizagem histórica são alguns dos elementos que os estudos buscam investigar. As pesquisas indicam,

[...] a opção pelo campo da Educação Histórica, mas com o foco preciso nas situações de escolarização, por exemplo, em estudos na sala de aula, tornando-se o centro de referência para estudos como os de currículo e eficiência do ensino e aprendizagem e, também procurando olhar os diferentes processos que tem lugar na sala de aula. (SCHMIDT; URBAN, 2019, p.25).

Schmidt e Urban (2019) sistematizaram as pesquisas e agruparam em quatro temáticas: relações entre finalidades do ensino de história e formação da consciência histórica; consciência histórica, ensino de história e formação de professores; aprendizagem dos conceitos substantivos e formação da consciência histórica; aprendizagem dos conceitos de segunda ordem e a formação da consciência histórica (SCHMIDT; URBAN, 2019). Ao realizar um processo analítico das produções, constataram a existência de um conjunto multiperspectivado de temáticas que

envolvem a consciência histórica e aprendizagem histórica dos sujeitos, assim como, análises das ideias históricas e de segunda ordem presentes na consciência histórica dos sujeitos em espaço de escolarização, dos manuais didáticos e dos currículos (SCHMIDT; URBAN, 2019, p.34).

Entre as categorias utilizadas nas pesquisas destacam-se: cultura histórica, cultura escolar, cultura da escola, consciência histórica, jovens, cultura juvenil, cognição histórica situada, práxis, aprendizagem histórica, humanismo etc. (SCHMIDT, 2019). Segundo Schmidt as categorias utilizadas

[...] indicam a existência de uma rede conceitual já estruturada, podendo falar na existência de um arcabouço teórico situado, principalmente, na categoria cultura e consciência histórica. Em termos teóricos, há elementos indiciários de que o arcabouço teórico esteja referenciado na filosofia da História, na sociologia e na antropologia, como indicam a predominância de categorias como: cultura histórica, cultura escolar, cultura da escola, consciência histórica, vida prática, sentido, identidade histórica, cultura juvenil, pensamento histórico, hipertexto, protonarrativas, cognição histórica situada, literacia histórica, evidência, explicação histórica, fontes históricas, competência e interpretação histórica. A presença destas categorias indica também um diálogo entre os fundamentos da ciência de referência, a História, e as ciências da educação, como a sociologia educacional. (SCHMIDT, 2019, p.46).

Além disso, as investigações apontam para uma relação entre a cultura histórica e o processo de escolarização (cultura escolar). Isso é evidente na medida em que as categorias utilizadas expressam essa relação.

Outra consideração importante é a concepção de escola presente nas pesquisas. As produções no campo da Educação Histórica partem da perspectiva que a escola não é apenas um espaço de reprodução, mas também de produção do conhecimento. Essa perspectiva tem implicações. Uma delas, é a necessidade de olhar os sujeitos em processos de escolarização (SCHMIDT; URBAN, 2019). Desta forma, o inventário e as interpretações realizadas pelas pesquisadoras indicam a importância de se pensar o sujeito no universo escolar.

Alguns pressupostos orientam a forma que o campo da Educação Histórica entende os sujeitos inseridos no universo escolar. O primeiro é que os sujeitos professores/as não podem ser apenas meros reprodutores e transmissores de conhecimento aos sujeitos da aprendizagem. O segundo é que não se pode dissociar a aprendizagem histórica do sujeito que aprende, o jovem e da cultura jovem, por exemplo (SCHMIDT, 2017; 2020a).

Schmidt enfatiza que o sujeito professor/a precisa estabelecer uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Isso não significa transformar o ensino em pesquisa, mas este sujeito necessita articular a forma pela qual se pensa professor/a com as suas condições de vida e de trabalho. Condições que são historicamente produzidas. A Educação Histórica parte da premissa que é preciso superar a lógica da divisão do trabalho que separou os sujeitos que são autorizados a produzir conhecimento (professores/as das universidades) daqueles a quem é permitido apenas transmitir/reproduzir (professores/as da Educação Básica) (SCHMIDT, 2017; 2020a).

Ademais, a separação da aprendizagem histórica do sujeito que aprende não propicia ao sujeito uma aprendizagem histórica com significado e sentido. A “dinâmica da aprendizagem não se realiza quando a história é ensinada como algo dado e alheio ao sujeito que aprende” (SCHMIDT, 2017, p. 75). Desta forma, o sujeito da aprendizagem precisa ser entendido como um construtor de conhecimento e não como um sujeito que apenas absorve os conhecimentos transmitidos em contexto de escolarização.

Na perspectiva da Educação Histórica, os sujeitos em espaço de escolarização precisam estabelecer uma relação entre a vida prática e a ciência da História para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica. Ademais, este campo indica a necessidade de olhar o sujeito na aprendizagem histórica e suas relações com a cultura histórica e cultura escolar, bem como as relações entre os sujeitos neste processo.

Portanto, algumas indagações surgem: quais são os sujeitos presentes nas pesquisas em Educação Histórica? Como os sujeitos em espaço de escolarização são conceituados? Levando isso em consideração, procuramos nos próximos capítulos analisar como as concepções de sujeito estão presente nas pesquisas em Educação Histórica.

### **3 OS SUJEITOS E AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

Neste capítulo na primeira parte apresentamos o percurso e o processo de constituição do *corpus* documental desta investigação a partir do levantamento de pesquisas em bases de dados e os resultados deste processo. Utilizamos elementos da pesquisa documental proposto por Gil (2002) e elementos da análise de conteúdo de Franco (2005). Na segunda parte realizamos algumas inferências sobre os dados empíricos presentes nas pesquisas e o processo final de recorte do objeto de investigação.

#### **3.1 PERCURSO E DELIMITAÇÃO DOCUMENTAL: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA**

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as concepções de sujeito no campo da Educação Histórica. Para tanto, primeiramente formulamos a seguinte questão para orientar o processo de investigação: como as concepções de sujeito em espaços de escolarização estão presentes na produção do conhecimento do campo da Educação Histórica? Segundo Gil (2002):

Em muitas pesquisas, sobretudo nas acadêmicas, o problema tende a ser formulado em termos muito amplos, requerendo algum tipo de delimitação [...] a delimitação do problema guarda estreita relação com os meios disponíveis para investigação. (GIL, 2002, p.29).

Levando isso em consideração, seria inviável em dois anos - período do mestrado - realizar um levantamento global das concepções de sujeito presentes nas pesquisas em Educação Histórica. Afinal, este campo tem produzido estudos em vários países pelo mundo. Seria um problema demasiadamente amplo. Por isso, optamos por investigar as concepções de sujeito em espaço de escolarização nas pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A escolha se justifica pelas seguintes razões práticas e teóricas:

- a) O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) está ligado ao PPGE/UFPR e tem produzido inúmeras pesquisas no campo da Educação Histórica, sendo uma referência no Brasil.
- b) Obtive contato com pesquisas produzidas por pesquisadores no âmbito do PPGE/UFPR e que possuem o sujeito em espaço de escolarização como componente do objeto de investigação.

Assim, realizamos um levantamento exploratório inicial no acervo da Biblioteca da UFPR<sup>11</sup> procurando identificar teses e dissertações realizadas no PPGE/UFPR e que possuem como referência o campo da Educação Histórica e/ou a teoria da Consciência Histórica de Jörn Rüsen. Esse processo foi importante, pois constatamos que: (1) a linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação<sup>12</sup> concentra, no referido programa de Pós-Graduação, uma produção considerável de pesquisas neste campo; (2) o LAPEDUH agrupa pesquisadores e pesquisadoras que produzem conhecimento neste campo, ademais está ligado ao PPGE/UFPR e suas produções se relacionam com a referida linha de pesquisa.

Diante deste cenário, resolvemos delimitar e recortar o objeto para um caso específico: investigar as concepções de sujeito em espaço de escolarização nas pesquisas produzidas na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do PPGE/UFPR. Existem outros programas de Pós-Graduação no Brasil e no mundo realizando pesquisas neste campo, porém procuramos observar os meios e o tempo disponível para a investigação, por isso a escolha.

Após esse processo, reelaboramos a questão que orientava a investigação para: como as concepções de sujeito em espaço de escolarização estão presentes nas pesquisas em Educação Histórica do PPGE/UFPR, linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação? E delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar como as concepções de sujeito em espaço de escolarização estão presentes nas pesquisas em Educação Histórica, no âmbito do

<sup>11</sup> Realizamos o levantamento exploratório no seguinte endereço eletrônico: <<https://acervo.ufpr.br/>>. Acesso em 12/06/2020.

<sup>12</sup> A linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do PPGE/UFPR chamava-se linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, após reformulações passou a ter a denominação atual (HAGEMEYER, R.C.; SÁ, R.A.; GABARDO, C.V., 2019).

PPGE/UFPR, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação;

- Analisar como autores/as das pesquisas em Educação Histórica do PPGE/UFPR, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, conceituam o sujeito em espaço de escolarização;
- Sistematizar como os sujeitos em espaço de escolarização podem ser conceituados em pesquisas no campo da Educação Histórica a partir de um caso específico.

Compreendemos as teses e dissertações como documentos. Para Gil (2002) os documentos constituem uma fonte rica de dados e subsistem ao longo do tempo, podendo estar conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, sendo de inúmeros tipos: cartas, diários, memorandos, gravações, ofícios, relatórios de pesquisa etc. (GIL, 2002, p.46).

Neste sentido, após delimitarmos o objeto da pesquisa e o tipo de documento que seria utilizado, iniciamos o levantamento dos dados empíricos. Para isso, realizamos buscas de teses e dissertações em três bases de dados: (a) Arquivos do LAPEDUH<sup>13</sup>; (b) Acervo do Sistema de Bibliotecas da UFPR<sup>14</sup>; (c) AcervoDigital da UFPR, comunidade Biblioteca Digital: Teses & Dissertações, subcomunidade Programa de Pós-Graduação em Educação<sup>15</sup>. Procurando verificar o maior número possível de pesquisas produzidas no campo da Educação Histórica não delimitamos um recorte temporal nas buscas (APÊNDICE 1). Todas as teses e dissertações encontradas foram inseridas em uma planilha no *Excel*®.

No levantamento realizado no LAPEDUH não utilizamos descritores, uma vez que os arquivos estavam organizados por tipo de trabalho acadêmico. Foram localizados 42 trabalhos. No acervo da Biblioteca da UFPR utilizamos a busca combinada e optamos pelos descritores “Educação Histórica” e “Consciência

<sup>13</sup> As teses e dissertações foram encontradas no site do LAPEDUH, nos seguintes endereços eletrônicos:<<https://lapeduh.wordpress.com/arquivos/dissertacoes/>>;<<https://lapeduh.wordpress.com/arquivos/teses-e-dissertacoes/>>. Acesso em 02/03/2021.

<sup>14</sup> Realizamos o levantamento no seguinte endereço eletrônico: <<https://acervo.ufpr.br/>>. Utilizaremos a denominação Biblioteca UFPR para nos referirmos a essa base de dados. Acesso em 02/03/2021.

<sup>15</sup> As buscas na Biblioteca Digital: Teses & Dissertações do programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR foram realizadas no seguinte endereço eletrônico. <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/39797>>. Utilizaremos a denominação Acervo PPGE/UFPR para nos referirmos a essa base de dados. Acesso em 02/03/2021.

Histórica” delimitando quatro tipos de materiais a serem incluídos: Dissertação; Dissertação Digital; Tese; Tese Digital. Nesta base de dados encontramos 83 pesquisas. Já no Acervo PPGE/UFPR, usamos os mesmos descritores e identificamos 59 produções acadêmicas. No total, 184 pesquisas foram localizadas. Na TABELA 1 é apresentado o levantamento por base de dados, tipo de trabalho e total de produções.

TABELA 1 - TESES E DISSERTAÇÕES EM BASE DE DADOS

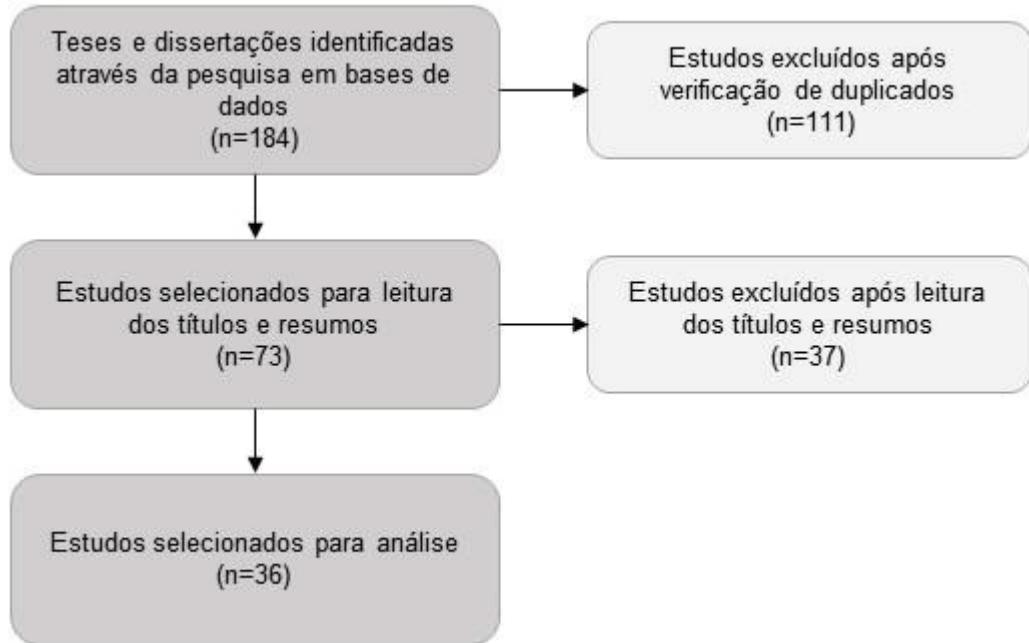
TIPO	BIBLIOTECA UFPR		ACERVO PPGE/UFPR		LAPEDUH	TOTAL
	“Educação Histórica”	“Consciência Histórica”	“Educação Histórica”	“Consciência Histórica”		
Tese	13	13	13	18	16	<b>73</b>
Dissertação	30	27	14	14	26	<b>111</b>
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>40</b>	<b>27</b>	<b>32</b>	<b>42</b>	<b>184</b>

FONTE: O autor (2022).

Nesta etapa da pesquisa empírica, procuramos identificar as produções ligadas ao campo da Educação Histórica e/ou a teoria da consciência histórica, por isso os descritores “Educação Histórica” e “Consciência Histórica”. Selecionamos três bases de dados com o objetivo de alcançar o maior número possível de teses e dissertações. Compreendemos que seria importante realizar um levantamento global das produções e somente depois refinar a seleção a partir dos objetivos da pesquisa.

Após esse processo, começamos a desenvolver uma Pré-Análise utilizando elementos da análise de conteúdo proposta pela pesquisadora Franco (2005). Para a autora, a análise de conteúdo passou a ser utilizada cada vez mais “para produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, mas obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador.” (FRANCO, 2005, p. 11). O objetivo era identificar quais teses e dissertações poderiam ser utilizadas na pesquisa. Na FIGURA 1 apresentamos as etapas desse processo de seleção.

FIGURA 1 - FLUXOGRAMA DAS ETAPAS DE SELEÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES



FONTE: O autor (2022).

A primeira etapa consistiu na exclusão das produções que estavam duplicados nas diferentes bases de dados. Para isso cruzamos as informações das três bases de dados. Neste processo 111 pesquisas foram excluídas, restando 73 trabalhos (46 dissertações e 27 teses).

Na segunda etapa realizamos a leitura flutuante dos títulos e resumos dos 73 trabalhos. A leitura flutuante é a primeira atividade da Pré-Análise e consiste em

[...] estabelecer contato com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, conhecimentos e expectativas. (FRANCO, 2005, p.48).

Nesta etapa de leitura aplicamos os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

- Inclusão: (a) a tese e/ou dissertação deveria pertencer ao PPGE, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação; (b) ter relação com o campo da Educação Histórica e/ou a teoria da Consciência Histórica; (c) ter o sujeito em espaço de escolarização como componente da investigação e/ou discutir a concepção de sujeito;

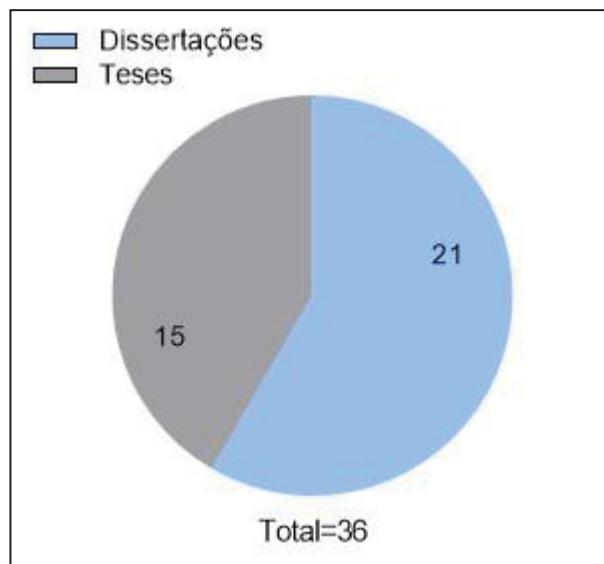
- Exclusão: (a) a tese e/ou dissertação não pertencer ao PPGE, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação; (b) não ter relação com o campo da Educação Histórica e/ou a teoria da Consciência Histórica; (c) não ter o sujeito em espaço de escolarização como componente da investigação e/ou não discutir a concepção de sujeito.

Estes critérios foram elaborados levando em consideração os objetivos da pesquisa, qual seja, identificar e analisar como as concepções de sujeito em espaço de escolarização estão presentes nas pesquisas em Educação Histórica. Compreendemos que não faria sentido analisar as produções que situadas no campo da Educação Histórica não tivessem o sujeito do universo escolar como componente do objeto da investigação e/ou não discutisse a concepção de sujeito. Do mesmo modo, os trabalhos que tinham o sujeito, mas não tinham relação com este campo foram excluídos. Importante destacar que a tese e/ou dissertação não precisava ter o sujeito como objeto principal da investigação para ser selecionado para as próximas etapas da investigação. Algumas pesquisas estavam preocupadas com o currículo, conteúdo substantivo, manuais didáticos, ou seja, o sujeito não era o objeto investigativo principal. Porém, no processo de pesquisa estabeleceram algum contato/relação com sujeitos em espaços de escolarização (por exemplo, realizaram entrevistas, observação, questionário etc.) e/ou discutiram a concepção deste sujeito, nestes casos a tese e/ou dissertação foi incluída.

Algumas pesquisas não dispunham de informações suficientes no título e resumo, por isso realizamos a leitura de capítulos que continham as informações necessárias para identificar se o trabalho seria selecionado. Além disso, apenas duas dissertações não estavam disponíveis digitalmente nas bases de dados. Neste caso, solicitamos a Biblioteca da UFPR as pesquisas impressas para a leitura.

Com a leitura excluímos 37 estudos (25 dissertações e 12 teses) que não atendiam aos critérios e objetivos desta pesquisa. No final deste processo de Pré-Análise restaram 36 pesquisas que constituíram o aporte documental que utilizamos para desenvolver as próximas etapas da investigação. No GRÁFICO 1 apresentamos o total de teses e dissertações selecionadas.

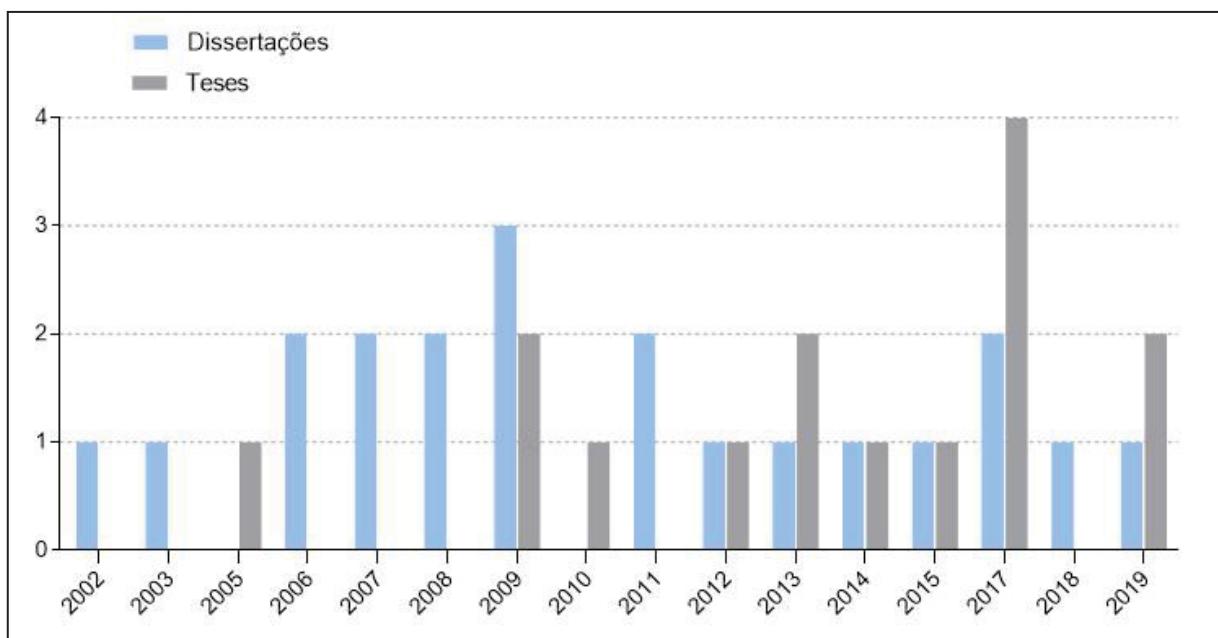
GRÁFICO 1 - TOTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS



FONTE: O autor (2022).

No total 21 dissertações e 15 teses foram selecionadas. No GRÁFICO 2 apresentamos o número de teses e dissertações por ano de defesa.

GRÁFICO 2 - NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES POR ANO DE DEFESA



FONTE: O autor (2022).

No QUADRO 5 e o QUADRO 6 apresentamos a relação das pesquisas selecionadas organizadas por ano, título, autor/a, orientador/a e palavras-chave.

QUADRO 5 - DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA ANÁLISE

ANO	TÍTULO	AUTOR/A	ORIENTADOR/A	PALAVRAS-CHAVE
2002	Jovens incluídos, consciência histórica e vazio pedagógico: um estudo de caso	Daniel Hortencio de Medeiros	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Consciência Histórica; Jovens Incluídos; Vazio Pedagógico
2003	O ensino da história e o conceito de nação: elementos da consciência histórica de jovens do ensino médio	Maria Rosa Chaves Künzle	Prof. Dr Luis Fernando Cerri	Não apresenta palavras-chave
2006	A música caipira em aulas de história: questões e possibilidades	Edilson Aparecido Chaves	Prof.ª Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia	Ensino de História; Educação Histórica; Música Caipira
2006	Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária - PR	Ivan Furmann	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Educação Histórica; Cidadania; Cultura Política
2007	O significado das histórias em quadinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio	Marcelo Fronza	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Histórias em Quadrinhos; Educação Histórica; Significância Histórica
2007	A experiência de professores com ideias históricas: o caso do "Grupo Araucária"	Henrique Rodolfo Theobald	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Educação Histórica; Experiência; Professor de História; Ideias Históricas; Produção de Conhecimento
2008	O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba - PR	Lilian Costa Castex	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Educação Histórica; Conceito Histórico; Ditadura Militar; Ensino de História
2008	Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a idéia de África	Adriane de Quadros Sobanski	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	África; Educação Histórica; Conceitos Substantivos
2009	"Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele": compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu	Alamir Muncio Compagnoni,	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Museu; "Aula-visita"; Sujeitos; Consciência Histórica
2009	Lembrança, interesse e história substantiva: significados do ensino e aprendizagem da história para os sujeitos da educação de jovens e adultos	Claudia Hickenbick	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Ensino de História; Educação Histórica; Educação de Jovens e Adultos
2009	Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, rap, didática da história e empatia histórica	Heleno Brodbeck do Rosário	Prof.ª Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia	Didática da História; Empatia Histórica; RAP

ANO	TÍTULO	AUTOR/A	ORIENTADORA	PALAVRAS-CHAVE
2011	Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de história	André Luiz Batista da Silva	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Ensino e Aprendizagem da História; Conhecimento Histórico; Professores de História
2011	Educação histórica e religião: aproximações a partir de um estudo da consciência histórica de jovens alunos	Lucas Pydd Nechi	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Educacão histórica; Consciência histórica; Conceitos históricos; Religião; Sociologia da Experiência; Humanismo
2012	A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores	Thiago Augusto Divardim de Oliveira	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Professores de História; Educação Histórica; Consciência Histórica; Humanização; Práxis
2013	Aprendizagem histórica na educação infantil: possibilidades e perspectivas da educação histórica	Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Aprendizagem Histórica; Educação Infantil; Educação Histórica; Diretrizes Curriculares; Formação Histórica
2014	A aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da educação histórica	Claudia Senra Caramez	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Aprendizagem Histórica; Professores de História; Tecnologias da Informação e Comunicação; Educação Histórica
2015	A formação histórica e a canção popular: o professor intelectual no exercício de sua função e a relação dialética entre a práxis cultural de alunos e a ciência da história	Thiago de Carvalho Miranda	Prof.ª Dra. Cleusa Valério Gabardo	Consciência Histórica; Canção Popular; Experiência; Fonte-canção; História; Práxis
2017	Consciéncia histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do ensino médio em relação à história da cidade de Curitiba	Geraldo Becker	Prof.ª Dra. Ana Claudia Urban	Consciência Histórica; Pensamento Histórico; Constituição de Sentido; Educação Histórica
2017	Consciéncia histórica no ciberespaço: análise de fontes históricas e as mudanças na construção de sentido histórico em estudantes do ensino médio	Antonio Diogo Greff de Freitas	Prof.ª Dra. Ana Claudia Urban	Cognição Histórica; Web 2.0; Educação Histórica
2018	Educação histórica e educação escolar indígena: como as crianças e jovens estudantes da etnia MBYÁ guarani se relacionam com a "história difícil"	Juliane Nascimento das Neves	Prof.ª Dra. Ana Claudia Urban	Educação Histórica; "História Difícil"; Educação Escolar Indígena
2019	A história difícil do Brasil: contraponto entre o pensamento histórico, a consciência histórica de jovens quilombolas e os conteúdos curriculares	Cristina Elena Taborda Ribas	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Consciência Histórica; Aprendizagem Histórica; Didática da História; Educação Histórica

FONTE: O autor (2022).

QUADRO 6 - TESES SELECIONADAS PARA ANÁLISE

ANO	TÍTULO	AUTOR/A	ORIENTADOR/A	PALAVRAS-CHAVE
2005	A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático	Daniel Hortencio de Medeiros	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Educação Histórica; Consciência Histórica; Material Didático
2009	A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná	Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Ensino de História; Educação Histórica; Narrativa Histórica; História do Paraná
2009	De como a didatização separa a aprendizagem histórica de seu objeto: estudo a partir da análise de cadernos escolares	Marlene Terezinha Grendel	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Educação Histórica; Cultura Escolar; Caderno de Aluno
2010	A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados	Geyso Dongley Germinali	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Jovens Escolarizados; Consciência Histórica; Identidade; Ideia de Curitiba cidade modelo
2012	A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das historias em quadrinhos	Marcelo Fronza	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Educação Histórica; Intersubjetividade e Verdade Histórica; Histórias em Quadrinhos
2013	Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular	Luciano de Azambuja	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Canção Popular; Jovens Alunos; Ensino e Aprendizagem Histórica
2013	A significância do passado para professores de história	Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos	Prof.ª Dra. Leilah Santiago Bufrem	Passado. Significância; Professores de História; Ensino Médio; Didática
2014	Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história em filmes	Éder Cristiano de Souza	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Filmes; Cognição Histórica Situada; Consciência Histórica
2015	A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo	Edilson Aparecido Chaves	Prof.ª Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia	Ensino de História; Livro Didático; Ensino médio; Etnografia; Escola do Campo
2017	A juventude frente à história: embates entre as propostas de documentos oficiais para o ensino médio e o significado da história como disciplina escolar	Lidiâne Camila Lourençato	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Ensino Médio; Ensino de História; Didática da História; Educação Histórica; Juventude

ANO	TÍTULO	AUTOR/A	ORIENTADOR/A	PALAVRAS-CHAVE
2017	O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros	Lucas Pydd Nechi	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Novo Humanismo; Aprendizagem Histórica; Ação; Identidade Histórica; Mudança
2017	A formação histórica ( <i>bildung</i> ) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis	Thiago Augusto Divardim de Oliveira	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Didática Da História; Práxis; Consciência Histórica e Cultura Histórica
2017	Formação de professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento	Adriane de Quadros Sobanski	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Pesquisa; Epistemologia da História; Formação Professores; Professor Pesquisador
2019	Curriculo, cultura histórica e cultura escolar na construção estética da aula	Everton Carlos Crema	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Currículo; Consciência Histórica; Produção Estética da Aula
2019	A criança e a relação com o conhecimento: a aprendizagem histórica na educação infantil	Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira	Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	Educação Infantil; Aprendizagem Histórica; Propostas Curriculares

FONTE: O autor (2022).

Esta etapa da investigação procurou mapear as pesquisas referenciadas no campo da Educação Histórica e/ou teoria da Consciência Histórica produzidas no PPGE/UFPR, linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação e que possuem o sujeito em espaço de escolarização como componente do objeto de investigação e/ou discutem a concepção destes sujeitos.

Para Franco (2005) a escolha dos documentos é uma atividade importante da Pré-Análise. Neste sentido, a seleção dos documentos não ocorreu *a priori* e sim no processo de investigação, buscando seguir as regras de exaustividade, da representatividade, da homogeneidade (FRANCO, 2005, p.49-51).

- Exaustividade: pois realizamos o levantamento global das teses e dissertações ligadas ao PPGE/UFPR (linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação) no campo da Educação Histórica e somente depois fomos realizando o refinamento com base nos objetivos da pesquisa;
- Representatividade: em razão do levantamento global de teses e dissertações, tivemos uma amostra representativa das produções no campo da Educação Histórica ligados ao PPGE/UFPR (linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação) e que possuem o sujeito em espaço de escolarização como componente do objeto de investigação e/ou discutem a concepção deste sujeito;
- Homogeneidade: uma vez que após o levantamento global das produções, as teses e dissertações selecionadas obedeceram a “critérios precisos de escolha e não apresentaram demasiada singularidade que extrapole os critérios e os objetivos definidos (FRANCO, 2005, p.51).

Nesta primeira parte do capítulo, descrevemos o processo de constituição do *corpus* documental e algumas características das pesquisas. Na próxima, apresentamos inferências iniciais sobre as teses e dissertações.

### 3.2 AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Franco (2005) enfatiza que análise de conteúdo requer alguma descoberta que tenha relevância teórica, por isso não pode ser meramente descritiva. Descrever

contribui pouco para a compreensão das mensagens e das características de seus produtores. Os dados de uma mensagem precisam estar relacionados a outros dados, assim como, as articulações e relações entre esses dados estão perpassadas por alguma teoria.

Deste modo, o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, que expressa algum significado e sentido, mas essas mensagens estão vinculadas aos contextos sociais, históricos, políticos e culturais dos produtores. Nos procedimentos analíticos que utilizamos para analisar os elementos empíricos presentes nas teses e dissertações buscamos levar isso em consideração.

Segundo Franco (2005)

Se a descrição (enumeração das características do texto resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem explícita e controlada, da descrição à interpretação. (FRANCO, 2005, p.25-26).

Assim, produzir inferências é a razão de ser da análise de conteúdo, pois permite a passagem dos elementos descritivos à interpretação realizada pelo pesquisador (FRANCO, 2005). Neste sentido, algumas inferências iniciais depreendem-se dos dados empíricos levantados.

De maneira geral, as pesquisas no âmbito do PPGE/UFPR, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação que tomam como apporte o campo da Educação Histórica e a teoria da Consciência Histórica de Jörn Rüsen; e que possuem o sujeito em espaço de escolarização como componente do objeto da investigação e/ou discutem a concepção deste sujeito, estão sendo produzidas desde 2002. No levantamento realizado, o primeiro estudo encontrado foi uma dissertação defendida em 2002 e o último uma tese defendida em 2019. São 18 anos de produções. Encontramos 36 pesquisas, produzidas por 29 pesquisadores/as. Somente em 2004 e 2016 não encontramos estudos dentro do recorte e objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

As dissertações foram sendo produzidas de modo recorrente (exceto, 2004, 2005, 2010, 2016), sendo o ano de 2009 o que teve mais defesas (três). Já as teses, a primeira defesa foi realizada em 2005, depois apenas em 2009, chegando a ter quatro defesas em 2017. Assim, pode-se afirmar que o campo da Educação Histórica

e/ou a teoria da Consciência Histórica está presente na linha de pesquisa e tem sido um referencial para as investigações. Para Schmidt, Barca e Garcia (2010):

A presença das ideias de Jörn Rüsen nas investigações realizadas no Brasil, na Universidade Federal do Paraná, data do início do século XXI, quando as contribuições desse autor, particularmente no que se refere à sua tipologia sobre a consciência histórica, tornaram-se referência para a análise da consciência histórica de crianças e jovens. (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2010, p.12).

As pesquisas na UFPR nesta perspectiva, começaram a se desenvolver no início do século XXI. Os dados empíricos das pesquisas confirmam este marco temporal apontado pelas autoras e indicam uma produção considerável e recorrente, abarcando uma diversidade de pesquisadores/as. Com base no levantamento realizado, 22 pesquisadores/as defenderam dissertação ou tese. Apenas sete pesquisadores/as realizaram os dois. Demonstrando a pluralidade de autores.

É necessário enfatizar que as 21 dissertações e as 15 teses apresentadas no QUADRO 5 e QUADRO 6 (item 3.1), respectivamente, são as que possuem o sujeito em espaço de escolarização como componente do objeto de investigação e/ou discutem a concepção deste sujeito. Se incluirmos as que não atendem esse critério, mas estão dentro do campo da Educação Histórica, teríamos um aumento na quantidade de teses e dissertações defendidas, a ampliação temporal<sup>16</sup>, bem como encontrariam mais pesquisadores/as que defenderam tanto dissertação, quanto tese.

Outro aspecto que se destaca é o total de orientadoras/es. Seis pesquisadoras/es orientaram a totalidade dos trabalhos selecionados:

- Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. Orientou 14 dissertações e 13 teses (75% do total). É professora permanente do PPGE/UFPR<sup>17</sup>;
- Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Claudia Urban. Orientou 3 dissertações (8,33% do total). É professora permanente do PPGE/UFPR;

---

<sup>16</sup> No levantamento realizado encontramos pesquisas defendidas em 2020 só que não atendiam aos critérios e objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

<sup>17</sup> As informações sobre as(os) orientadoras(es) foram coletadas no site do PPGE/UFPR. No seguinte endereço eletrônico: <<http://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/pb/docentes/>>. Acesso 10/12/2021.

- Prof.<sup>a</sup> Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia. Orientou 2 dissertações e 1 tese (8,33% do total). É professora permanente do PPGE/UFPR;
- Prof.<sup>a</sup> Dra. Cleusa Valério Gabardo. Orientou 1 dissertação (2,78% do total). Não consta como professora permanente no PPGE/UFPR.
- Prof.<sup>a</sup> Dra. Leilah Santiago Bufrem. Orientou 1 tese (2,78% do total). É professora permanente do PPGE/UFPR;
- Prof. Dr. Luis Fernando Cerri. Orientou 1 dissertação (2,78% do total). Não consta como professor permanente do PPGE/UFPR.

A maior parte dos trabalhos foram orientados pelas pesquisadoras Dra. Maria Auxiliadora Schmidt (75%) e Dra. Ana Claudia Urban (8,33%), coordenadora e vice coordenadora do LAPEDUH, respectivamente.

Importante enfatizar que o LAPEDUH foi constituído em 2003 ligado ao PPGE/UFPR. Sua criação possibilitou que os debates e investigações referenciadas no campo da Educação Histórica, principalmente a partir das obras de Rüsen, se ampliasse na UFPR (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2010). Antes do surgimento do LAPEDUH encontramos apenas uma dissertação defendida no campo da Educação Histórica na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do PPGE/UFPR. Trata-se da pesquisa de Daniel Hortêncio de Medeiros intitulada “Jovens incluídos, consciência histórica e vazio pedagógico: um estudo de caso” defendida em 2002, sob orientação de Schmidt. No entanto, após a criação deste laboratório há um crescimento considerável nas investigações neste campo.

Não se pode afirmar que todas as pesquisas possuem relação direta com o LAPEDUH. Porém, os dados empíricos são indiciários da influência deste laboratório nas produções. Analisando as teses e dissertações algumas considerações podem ser feitas a partir dos elementos empíricos. Podemos inferir que o LAPEDUH, contribuiu para que o campo da Educação Histórica se constituísse como uma referência no PPGE/UFPR. Isso ficou evidente quando constatamos que a coordenadora e vice coordenadora do LAPEDUH foram responsáveis, na qualidade de orientadoras, por 83,33% das pesquisas selecionadas, sendo Schmidt a que mais orientou (27 pesquisas). Deste modo, não é acaso a relação existente entre o LAPEDUH e a linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do PPGE/UFPR.

Isso não significa negar a presença de outros/as pesquisadores/as na constituição do campo da Educação Histórica na referida linha de pesquisa do PPGE/UFPR. Contudo é notório a presença e papel do LAPEDUH neste processo.

### 3.2.1 A linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do PPGE/UFPR

As pesquisas foram realizadas na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do PPGE/UFPR. Sendo assim, é fundamental apresentar a linha para compreender qual o contexto institucional os/as pesquisadores/as realizaram suas investigações.

Os anos 2000 marcam o início da história da linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do PPGE/UFPR (BRITO, 2020). A linha tem como objeto de estudo privilegiado três eixos: os sujeitos, os processos e os espaços formativos. Os elementos da cultura da/na escola e da cultura escolar e os processos que se desenrolam no cotidiano escolar são algumas das preocupações das pesquisas realizadas no âmbito da linha e descritas no site do PPGE<sup>18</sup>.

A linha de pesquisa é marcada pela diversidade de temas, concepções e metodologias. Existindo uma pluralidade teórica e metodológica nas pesquisas. Autores como Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Michael Apple, Mikhail Bakhtin, Jörn Rüsen, são alguns dos referenciais utilizados nas investigações, evidenciando essa diversidade (HAGEMEYER; SÁ; GABARDO, 2019). No entanto, isso não significa que não há uma identidade e unidade da linha em termos gerais. Para Hagemeyer, Sá, Gabardo (2019), o pensar e o fazer docente, a preocupação com a função social da escola, os processos de ensino e aprendizagem levando em consideração o contexto histórico, cultural e social são elementos compartilhados pelos/as pesquisadores/as e presentes nas produções acadêmicas.

Segundo Candau (2019) existe uma preocupação dos/as pesquisadores/as desta linha em articular os dados empíricos e análises conceituais, sem com isso, se afastar do espaço escolar (chão da escola), demonstrando o rigor teórico e metodológico dos estudos produzidos.

<sup>18</sup> Para saber mais ver: <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/pb/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em 10/12/2021.

Dentre as concepções teóricas e metodológicas presentes na linha encontram-se pesquisas ancoradas no campo da Educação Histórica. Isso ficou manifesto, no processo de levantamento de teses e dissertações. Há uma produção considerável que toma este campo como referência para pensar o ensino e aprendizagem em História. Segundo Schmidt e Urban (2019) as pesquisas têm procurado se apoiar na própria natureza do conhecimento histórico, ou seja, na epistemologia da História para desenvolver as investigações.

Além do mais, as teses e dissertações defendidas sob esta perspectiva se baseiam em metodologia qualitativa de investigação, tendo como inquietações, por exemplo, as relações de ensino e aprendizagem dos sujeitos em espaços de escolarização (SCHMIDT; URBAN, 2019).

### 3.2.2 Estruturação da Ficha de Análise

Para avançar no processo analítico das teses e dissertações elaboramos um instrumento que denominamos Ficha de Análise (APÊNDICE 2). O instrumento foi estruturado com base nos objetivos desta pesquisa e funcionou como um roteiro (não fechado) que auxiliou na organização e sistematização dos dados empíricos das pesquisas.

As teses e dissertações foram analisadas de forma individual resultando em um conjunto de dados empíricos para sistematização. Este processo foi importante, pois contribuiu para ampliar a Pré-análise descrita no item 3.1. Alguns elementos serão abordados a seguir.

## 3.3 OS SUJEITOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Para Sacristán (2005) e Edwards (1997) as pesquisas no campo educacional geralmente são feitas a partir dos professores, ou seja, são os sujeitos privilegiados das investigações, possuindo uma presença maior em relação aos sujeitos da aprendizagem. Procuramos constatar se essa dinâmica se apresentava ou não nas pesquisas selecionadas.

Os dados empíricos levantados com o auxílio da ficha de análise foram fundamentais para compreendermos quais são os sujeitos das pesquisas. Agrupamos as investigações em três categorias: pesquisas com sujeitos da aprendizagem;

pesquisas com professores/as; pesquisas com diferentes sujeitos do universo escolar.

Para Franco (2005) “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2005, p.57). Deste modo, as categorias foram sistematizadas a partir do processo de ida e volta entre os dados empíricos e os elementos teóricos apontados no capítulo 2, tendo como referência para sua constituição os sujeitos das investigações.

### 3.3.1 Pesquisas com sujeitos da aprendizagem

No QUADRO 7 apresentamos as pesquisas com sujeitos da aprendizagem. Para fazer parte desta categoria as pesquisas precisavam atender ao seguinte critério: ter o sujeito da aprendizagem como principal sujeito da investigação e/ou discutir a concepção destes sujeitos.

QUADRO 7 - PESQUISAS COM SUJEITOS DA APRENDIZAGEM

TIPO	TÍTULO	AUTOR/A	ANO
Dissertação	Jovens incluídos, consciência histórica e vazio pedagógico: um estudo de caso	Daniel Hortêncio de Medeiros	2002
Dissertação	O ensino da história e o conceito de nação: elementos da consciência histórica de jovens do ensino médio	Maria Rosa Chaves Künzle	2003
Tese	A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático	Daniel Hortêncio de Medeiros	2005
Dissertação	A música caipira em aulas de história: questões e possibilidades	Edilson Aparecido Chaves	2006
Dissertação	O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio	Marcelo Fronza	2007
Dissertação	O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiro: um estudo de caso em escolas de Curitiba – PR	Lilian Costa Castex	2008
Dissertação	Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, rap, didática da história e empatia histórica	Heleno Brodbeck do Rosário	2009
Dissertação	Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele: compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu (usa o termo criança/aluno)	Alamir Muncio Compagnoni	2009

Tese	A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná	Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd	2009
Tese	A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados	Geyso Dongley Germinari	2010
Dissertação	Educação histórica e religião: aproximações a partir de um estudo da consciência histórica de jovens alunos	Lucas Pydd Nechi	2011
Tese	A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos	Marcelo Fronza	2012
Dissertação	Aprendizagem histórica na educação infantil: possibilidades e perspectivas da educação histórica	Andressa Garcia Pinheiro De Oliveira	2013
Tese	Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular	Luciano de Azambuja	2013
Tese	Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história em filmes	Éder Cristiano de Souza	2014
Tese	A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo	Edilson Aparecido Chaves	2015
Dissertação	Consciência histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do ensino médio em relação à história da cidade de Curitiba	Geraldo Becker	2017
Dissertação	Consciência histórica no ciberespaço: análise de fontes históricas e as mudanças na construção de sentido histórico em estudantes do ensino médio	Antonio Diogo Greff de Freitas	2017
Tese	O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros	Lucas Pydd Nechi	2017
Dissertação	Educação histórica e educação escolar indígena: como as crianças e jovens estudantes da etnia MBYÁ guarani se relacionam com a "história difícil"	Juliane Nascimento das Neves	2018
Dissertação	A história difícil do Brasil: contraponto entre o pensamento histórico, a consciência histórica de jovens quilombolas e os conteúdos curriculares	Cristina Elena Taborda Ribas	2019
Tese	A criança e a relação com o conhecimento: a aprendizagem histórica na educação infantil	Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira	2019

FONTE: O autor (2022).

No total 22 pesquisas foram agrupadas nesta categoria: 13 dissertações e nove teses. A tese “A criança e a relação com o conhecimento: a aprendizagem histórica na educação infantil” (OLIVEIRA, 2019) não realizou pesquisa empírica diretamente com o sujeito da aprendizagem, mas foi uma tese selecionada e agrupada

nesta categoria, pois discute teoricamente o conceito de criança. É o único caso nesta categoria. Todas as outras 21 investigações realizaram pesquisas com sujeitos da aprendizagem, seja como objeto principal ou como componente da investigação.

Cabe destacar que algumas pesquisas tiveram alguma relação/contato com o sujeito professor/a, mas o foco principal não era este sujeito. Por isso, a presença nesta categoria. Podemos citar a tese “A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná” (GEVAERD, 2009) e as dissertações, “O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba – PR” (CASTEX, 2008); e “Aprendizagem histórica na educação infantil: possibilidades e perspectivas da educação histórica” (OLIVEIRA, 2013).

A maioria das pesquisas, 17 no total, investigaram sujeitos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (uma pesquisa foi realizada com sujeitos do ensino técnico integrado do Ensino médio), duas com sujeitos da Educação Infantil, duas com sujeitos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e uma com sujeitos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. As pesquisas focalizam sujeitos da aprendizagem que estudam em escola pública, incluindo do Instituto Federal. Contudo encontramos investigações realizadas também em escolas particulares. Espacialmente as pesquisas se localizam no Brasil, principalmente, em escolas de Curitiba e sua região metropolitana, havendo pesquisas realizadas em outros estados e países como, Portugal e Inglaterra.

As problemáticas de pesquisa são amplas. Porém, a aprendizagem histórica dos sujeitos é uma preocupação que se destaca. A questão da formação do pensamento histórico e da consciência histórica, a relação com o conhecimento, com diferentes linguagens, com os manuais didáticos, com os conteúdos substantivos, por exemplo, são alguns dos elementos presentes nas investigações.

A conceituação dos sujeitos da aprendizagem é diversa, no entanto, o termo jovem/jovens é recorrente nas pesquisas para se referir principalmente aos sujeitos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Já o termo criança é utilizado para se referir aos sujeitos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso não significa que o termo aluno não apareça. No entanto, os elementos empíricos são indiciários de uma tendência das pesquisas conceituarem os sujeitos como jovens alunos, jovens estudantes, jovens escolarizados e crianças pequenas, por exemplo. É preciso avançar na sistematização acerca das concepções

dos sujeitos da aprendizagem. Isso será realizado no capítulo 4. Aqui apenas apresentamos um panorama geral das pesquisas.

### 3.3.2 Pesquisas com professores/as

No QUADRO 8 apresentamos as pesquisas com professores/as. Para fazer parte desta categoria a pesquisa deveria: ter o sujeito professor/a como principal sujeito da investigação e/ou discutir a concepção deste sujeito. Nesta categoria, incorporamos uma tese que não realizou pesquisa empírica diretamente com professores/as. Trata-se da pesquisa intitulada “Formação de professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento” (SOBANSKI, 2017). Este estudo sistematizou teoricamente e conceitualmente estes sujeitos, por isso a presença nesta categoria.

QUADRO 8 - PESQUISAS COM PROFESSORES/AS

TIPO	TÍTULO	AUTOR/A	ANO
Dissertação	A experiência de professores com ideias históricas: o caso do "Grupo Araucária"	Henrique Rodolfo Theobald	2007
Dissertação	Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de história	André Luiz Batista da Silva	2011
Dissertação	A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores	Thiago Augusto Divardim de Oliveira	2012
Tese	A significância do passado para professores de história	Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos	2013
Dissertação	A aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da educação histórica	Claudia Senra Caramez	2014
Dissertação	A formação histórica e a canção popular: o professor intelectual no exercício de sua função e a relação dialética entre a práxis cultural de alunos e a ciência da história	Thiago de Carvalho Miranda	2015
Tese	Formação de professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento	Adriane de Quadros Sobanski	2017
Tese	Curriculum, cultura histórica e cultura escolar na construção estética da aula	Everton Carlos Crema	2019

FONTE: O autor (2022).

No total, oito investigações foram agrupadas nesta categoria: cinco dissertações e três teses. As pesquisas investigaram professores/as que trabalham no estado do Paraná, principalmente, na região metropolitana de Curitiba. Uma pesquisa realizou investigação com professores/as de União da Vitória. Os/as professores/as em sua maioria lecionam em escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino. Isso não significa dizer que os professores/as que trabalham em escolas particulares não apareceram nos estudos. Estes sujeitos foram investigados, só que em menor proporção.

Problemáticas como a construção estética da aula, a relação com o conhecimento e com tecnologias, a formação de professores, práxis e aprendizagem histórica, a consciência histórica, entre outros, fazem parte do escopo investigativo. Além disso, as pesquisas usam principalmente o conceito professor/a intelectual e professor/a pesquisador/a para se referir aos sujeitos que foram investigados.

### 3.3.3 Pesquisas com diferentes sujeitos do universo escolar

No QUADRO 9 agregamos as pesquisas com diferentes sujeitos do universo escolar. Para constituir esta categoria as pesquisas deveriam: ter investigado diferentes sujeitos do espaço de escolarização.

QUADRO 9 - PESQUISAS COM DIFERENTES SUJEITOS DO UNIVERSO ESCOLAR

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

FONTE: O autor (2022).

No total seis pesquisas compuseram esta categoria: três dissertação e três teses. Foram inseridos nesta categoria os estudos que investigaram o sujeito da aprendizagem e sujeito professor/a, jovens e adultos, ou ainda, que investigaram outros sujeitos do espaço escolar como, motoristas, cozinheira, pedagogas, professoras/es de outras disciplinas do componente curricular, funcionários etc. Isto é, pesquisas que possuíam mais de um sujeito como objeto da investigação.

A respeito dos estudos inseridos nesta categoria, algumas considerações são importantes. A tese “A juventude frente a história: embates entre as propostas de documentos oficiais para o ensino médio e o significado da história como disciplina escolar” (LOURENÇATO, 2017) apesar de focar em como o conceito de juventude vem sendo apropriado pelos documentos oficiais, não foi inserida na categoria sujeitos da aprendizagem por um motivo: a pesquisa realiza uma investigação com uma professora e com jovens alunos e sistematiza as carências destes sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem. Contudo é importante destacar que a discussão realizada pela pesquisadora sobre o conceito de juventude contribui no sentido de pensar o sujeito da aprendizagem.

As outras pesquisas constituem essa categoria, pois lidam com mais de um sujeito na sua investigação como, o sujeito professor/a e o sujeito aluno/a, ou ainda, diversos sujeitos como é o caso das pesquisas “De como a didatização separa a aprendizagem histórica de seu objeto: estudo a partir da análise de cadernos escolares” (GRENDL, 2009) e “Lembrança, interesse e história substantiva: significados do ensino e aprendizagem da história para os sujeitos da educação de jovens e adultos” (HICKENBICK, 2009). As investigações foram realizadas predominantemente em escolas públicas estaduais e municipais do estado do Paraná. Uma pesquisa ocorreu com sujeitos do Instituto Federal. Ademais, um estudo ocorreu em Santa Catarina.

As ideias de alunos e professores sobre cidadania e África, ou ainda, o significado e importância do caderno para se compreender as ideias históricas dos sujeitos, o significado do conhecimento histórico para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, as possibilidades de uma relação de ensino e aprendizagem baseada na perspectiva da práxis e a questão do conceito de juventude, são alguns dos elementos presentes nos estudos analisados.

### 3.4 O PROCESSO DE REFINAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

A partir dos elementos empíricos e das inferências, verificou-se com mais clareza quem são os sujeitos das pesquisas no campo da Educação Histórica, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do PPGE/UFPR. As informações foram reveladoras e indiciárias de uma dinâmica diferente daquela apresentada por Sacristán e Edwards.

As pesquisas analisadas enfatizam, principalmente, o sujeito da aprendizagem indicando preocupações em entender como estes sujeitos se relacionam com o conhecimento histórico. Os/as professores/as como objeto de investigação também estão presentes. Contudo, em proporção menor comparado com os sujeitos da aprendizagem.

Diante deste cenário, entendemos ser importante e necessário sistematizar como as concepções do sujeito da aprendizagem estão presente nas pesquisas. Isso exclui a ênfase na análise de trabalhos que tomam os/as professores/as como objeto de pesquisa.

Esta escolha se justifica pelas seguintes razões:

- A partir das análises das teses e dissertações, constatamos que existe, de maneira predominante, uma preocupação com os sujeitos da aprendizagem se comparado com o sujeito professor/a;
- É recorrente a utilização do termo jovem para se referir aos sujeitos da aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Já o termo criança aparece para se referir aos sujeitos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- O termo aluno dificilmente aparece quando os pesquisadores vão recortar seus objetos de investigação e apresentar suas problemáticas de pesquisa.

Analisar de forma sistematizada como as concepções dos sujeitos da aprendizagem estão presentes nas investigações e como os/as autores/as os conceituam pode contribuir no processo de compreensão dos sujeitos em espaço de escolarização. Para tanto, decidimos analisar apenas teses e realizar entrevistas com

autores/as destes trabalhos para aprofundar alguns elementos acerca dos sujeitos. Esta escolha ocorreu por dois motivos:

- As teses são pesquisas que demandam uma sistematização teórica e metodológica ampla, ou seja, precisam ter um rigor científico no processo investigativo<sup>19</sup>;
- Na análise dos dados empíricos observou-se que alguns elementos teóricos foram sistematizados para pensar os sujeitos da aprendizagem isto ocorreu, principalmente, nas teses.

Portanto, a escolha das teses não foi aleatória. No quarto capítulo apresentamos os critérios para a seleção das teses e as justificativas teóricas e metodológicas desta escolha. Além disso, explicamos o processo de investigação realizado a partir das entrevistas com autores/as das teses.

---

<sup>19</sup> Isso não significa que as dissertações não tenham rigor teórico e metodológico, pelo contrário. As pesquisas analisadas indicam a preocupação em articular e relacionar os elementos empíricos aos elementos teóricos. Porém, as pesquisas de mestrado são realizadas em tempo menor comparado as pesquisas de doutorado, o que potencialmente dificulta o processo de produção do conhecimento.

## 4 CONCEPÇÕES DE SUJEITO NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Neste capítulo apresentamos o processo investigativo realizado a partir da análise de teses e de entrevistas realizadas com autores/as destes trabalhos. Na primeira parte explicamos a delimitação e o percurso metodológico para seleção das pesquisas. Na segunda demonstramos quem são os sujeitos que produziram as teses. Na terceira, articulamos os dados empíricos aos elementos teóricos para inferir e interpretar como as concepções do sujeito da aprendizagem estão presentes no campo da Educação Histórica.

### 4.1 DELIMITAÇÃO E PERCURSO METODOLÓGICO: O PROCESSO DE SELEÇÃO DE TESES COM SUJEITOS DA APRENDIZAGEM

O processo de levantamento dos dados empíricos e inferências iniciais apresentados no capítulo três foram fundamentais para compreender quais são os sujeitos investigados no campo da Educação Histórica, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do PPGE/UFPR. A partir da categorização das pesquisas constatamos que os estudos procuram investigar, principalmente, os sujeitos da aprendizagem. A maioria das investigações empíricas foram realizadas com estes sujeitos.

Isso não significa dizer que as pesquisas consideram um sujeito mais importante que o outro. Pelo contrário, as problemáticas de pesquisas indicam a necessidade de olhar tanto o sujeito professor/a quanto o sujeito da aprendizagem nos processos de ensino e aprendizagem histórica. Ademais, apontam a importância de se levar em conta as relações/interações dos sujeitos com o conhecimento histórico para entender os processos que se desenrolam no espaço escolar.

Contudo, a categorização evidenciou uma tendência das pesquisas em privilegiar os sujeitos da aprendizagem nos processos investigativos. Diante deste cenário, optamos por analisar de maneira sistematizada como as concepções dos sujeitos da aprendizagem estão presentes nas teses. Esta delimitação, como explicitado no item 3.4, não foi aleatória e pode ser justificada.

A produção do conhecimento demanda esforço do pesquisador/a, mas também o tempo é imprescindível. Analisar, inferir e interpretar um conjunto de elementos empíricos, articulá-los e relacioná-los às concepções teóricas e

metodológicas não é uma tarefa simples e imediata. Desta forma, no processo de análise e categorização das produções observamos que as teses apresentavam uma discussão teórica e metodológica sistematizada com elementos que permitem pensar o sujeito do universo escolar. Assim, decidimos analisar as teses que possuíam o sujeito da aprendizagem como componente do objeto da investigação e/ou discutiam a concepção deste sujeito.

Portanto, todas as dissertações foram excluídas da análise. Após essa definição iniciamos o processo de seleção das pesquisas. O percurso e critérios deste processo são apresentados a seguir em duas etapas.

#### 4.1.1 Primeira etapa

A seleção das teses a serem submetidos a uma análise sistematizada está diretamente relacionado ao levantamento dos dados empíricos e as inferências deste processo.

Um aspecto importante a ser levado em conta é que na categorização das pesquisas em “pesquisas com sujeitos da aprendizagem”, “pesquisas com professores/as” e “pesquisas com diferentes sujeitos do universo escolar” levamos em consideração quais eram os sujeitos das pesquisas. Naquele momento não tínhamos como preocupação principal, entender de maneira sistematizada como as concepções de sujeito da aprendizagem estavam presentes nas pesquisas, apenas indicamos alguns elementos dos termos que as pesquisas utilizavam para se referir aos sujeitos investigados.

Deste modo, voltamos às 15 teses incluídas nas três categorias e utilizamos a Ficha de Análise (item 3.2.2) para avançar nas inferências sobre como estas pesquisas olham os sujeitos da aprendizagem. Esse procedimento possibilitou investigar as teses não apenas tomando como referência o sujeito investigado, mas também como as concepções do sujeito estavam presentes nos estudos.

No final deste processo, todas as teses que tinham o sujeito professor/a como objeto principal da investigação foram excluídas, pois realizavam uma discussão sistematizada, principalmente, deste sujeito. O que se justifica, uma vez que, estes eram os sujeitos principais das investigações. Além disso, as pesquisas que tinham o sujeito da aprendizagem como componente da investigação, mas o interesse se

articulava e se relacionava a outros aspectos e objetos investigativos, também foram excluídas. Após esse processo, restaram nove teses.

No diálogo com a orientadora, entendemos que seria importante realizar entrevistas com autores/as das teses para avançar na compreensão de elementos acerca das concepções dos sujeitos da aprendizagem. Desta forma, entramos em contato com os/as pesquisadores/as das nove teses para verificar a possibilidade de realização de uma entrevista. Sete pesquisadores/as aceitaram participar da pesquisa, um recusou e outro não retornou o contato<sup>20</sup>. Sendo assim, um dos critérios para a seleção da tese foi a realização de entrevista com o/a pesquisador/a.

No QUADRO 10 apresentamos a relação dos/as pesquisadores/as entrevistados/as, o título da sua tese e ano de defesa.

QUADRO 10 - RELAÇÃO PESQUISADORES/AS ENTREVISTADOS/AS

AUTOR/A	TÍTULO	ANO
Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd	A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná	2009
Geyso Dongley Germinari	A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados	2010
Marcelo Fronza	A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos	2012
Luciano de Azambuja	Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular	2013
Lucas Pydd Nechi	O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros	2017
Lidiane Camila Lourençato	A juventude frente a história: embates entre as propostas de documentos oficiais para o ensino médio e o significado da história como disciplina escolar	2017
Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira	A criança e a relação com o conhecimento: a aprendizagem histórica na educação infantil	2019

FONTE: Autor (2022).

As entrevistas foram previamente agendadas e ocorreram entre 17 de dezembro de 2021 e 03 de fevereiro de 2022 todas de forma virtual pela plataforma Google Meet ®. Os/as pesquisadores/as entrevistados autorizaram a gravação da

---

<sup>20</sup> Não apresentamos a relação das nove teses para não expor o pesquisador que não aceitou participar e aquele que não retornou o contato. Além disso, realizamos três entrevistas com outros pesquisadores/as, porém, antes de decidirmos os critérios de seleção. Desta forma, estas entrevistas não foram utilizadas, porém foram importantes para a delimitação dos critérios de seleção e para pensar o objeto de pesquisa.

entrevista, o uso de sua identificação e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE 3).

Para as entrevistas utilizamos elementos propostos por Gil (2002). Para o autor a entrevista é uma técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas organiza as questões e a outra responde. Assim, a entrevista seguiu um roteiro *parcialmente estruturado*. Isto é, não tinha questões fixas, mas eixos de interesse a serem explorados no diálogo (GIL, 2002). Os principais pontos abordados foram: a concepção do sujeito da aprendizagem presente na tese; como o/a pesquisador/a entende os sujeitos da aprendizagem; a relação entre a concepção de sujeito da aprendizagem e a práxis do/a pesquisador/a; e o que o/a pesquisador pensa sobre qualificar os sujeitos da aprendizagem em pesquisas no campo da Educação Histórica. Importante destacar que todas as entrevistas foram transcritas para serem submetidas a procedimentos analíticos.

Apresentada a relação dos/as entrevistados/as destacamos a seguir algumas características das teses desenvolvidas pelos/as pesquisadores/as.

A pesquisa de Gevaerd (2009) procurou verificar os tipos de narrativas históricas da história do Paraná presentes no processo de escolarização. A pesquisadora buscou identificar se as narrativas presentes em aulas de história, explicitadas no manual didático, nas aulas de uma professora e nas narrativas dos alunos implicam em determinada maneira de se ensinar e aprender história. Para tanto, realizou uma investigação de cunho qualitativo e dividiu a sua pesquisa em estudo exploratório um e dois, estudo piloto e estudo principal. No estudo principal, realizou observação não-participativa das aulas de história e analisou narrativas produzidas pelos alunos (com idade entre 09 e 10 anos) de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Um dos elementos apontados em seus resultados é que existe uma convergência entre as narrativas difundidas nos manuais didáticos, na explicação da professora e nas propostas curriculares, indicando a presença de uma perspectiva tradicional da história do Paraná na aprendizagem histórica dos sujeitos (GEVAERD, 2009).

Germinari (2010) investigou jovens do Ensino Médio que estudam em escolas públicas estaduais de Curitiba. O pesquisador procurou compreender a relação entre consciência histórica destes jovens e suas identidades a partir de elementos sobre a história de Curitiba. Realizou estudo exploratório, piloto e principal. No total, investigou 174 jovens do primeiro ano do Ensino Médio. Sua pesquisa foi baseada na perspectiva

qualitativa de investigação e buscou entender os jovens a partir de suas determinações sócio-históricas. Um dos resultados de sua investigação é que existe contradições e tensões entre a consciência histórica e as identidades dos jovens acerca do pertencimento à cidade (GERMINARI, 2010, p.159). Constatou, por exemplo, que a maioria dos jovens investigados apresentaram um olhar positivo da cidade de Curitiba, sendo que apenas uma parcela menor percebeu os problemas da cidade. Neste sentido, para o autor há presença de identidades individuais (permeadas por elementos subjetivos) e identidades coletivas (permeadas por elementos sociais) na consciência histórica dos sujeitos investigados (GERMINARI, 2010).

Fronza (2012) também investigou jovens do Ensino Médio. Primeiro, desenvolveu um estudo piloto com jovens de duas escolas, sendo uma pública, da rede estadual em um bairro popular de Curitiba e a outra particular, de um bairro de classe média da mesma cidade. Depois, realizou um estudo final, que teve como público-alvo, 125 jovens do Ensino Médio de escolas públicas de Curitiba – Paraná, São João dos Patos – Maranhão, Três Lagoas - Mato Grosso do Sul e Vitória da Conquista – Bahia. O pesquisador ancorou-se na perspectiva qualitativa de investigação e analisou como os jovens compreendem as ideias de intersubjetividade e verdade históricas a partir das histórias em quadrinhos que tratam temas históricos. Procurou analisar, por exemplo, as relações entre essas ideias e a formação do pensamento histórico. Ademais, articulou a cultura juvenil à cultura escolar. Um dos resultados apontados pela sua pesquisa é que os jovens revelam ideias sobre verdade histórica e a intersubjetividade que podem contribuir para a constituição de uma aprendizagem histórica baseada em princípios humanistas (FRONZA, 2012).

A pesquisa de Azambuja (2013) teve como sujeitos da investigação, jovens alunos brasileiros (Florianópolis) e portugueses (Vila Nova de Famalicão) do Ensino Médio de escolas públicas. O pesquisador se apoiou na perspectiva qualitativa de investigação e analisou a aprendizagem histórica dos jovens tendo como referência as protonarrativas produzidas por estes sujeitos partir da leitura e escuta de fonte canção. Realizou estudo exploratório, piloto e principal. Um dos aspectos apontados por seus resultados é que os jovens “narrativizaram” ideias e estabeleceram relações entre as três dimensões do tempo histórico a partir da leitura e escuta de fonte canção (AZAMBUJA, 2013).

O pesquisador Nuchi (2017) se ancorou em uma abordagem qualitativa de investigação e procurou analisar o desenvolvimento da consciência histórica dos jovens (de Curitiba, no Brasil e de Londres, na Inglaterra) que estudam no último ano de Educação Básica. A partir das narrativas destes sujeitos, procurou analisar elementos do Novo Humanismo e suas aproximações com a aprendizagem histórica. Para o autor, a educação tem um papel humanizador que não pode ser desconsiderado. Por isso, enfatiza que nas sociedades em que os sujeitos são apartados da relação com o passado existe uma desumanização destas sociedades. Ademais, defende que a subjetividade dos sujeitos precisa ser levada em consideração em processos de aprendizagem, uma vez que, as carências de orientação da vida prática dos sujeitos permitem realizar incursões ao passado e atribuir sentido ao presente (NECHI, 2017).

Lourençato (2017) realizou uma investigação na perspectiva qualitativa com uma professora e jovens alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Curitiba. A pesquisadora procurou investigar possíveis relações existente entre a identidade que os jovens apresentam sobre juventude e o significado que estes atribuem ao conhecimento histórico (LOURENÇATO, 2017, p.31). Também, buscou analisar quais sentidos os documentos oficiais referentes ao Ensino Médio conferem ao conceito juventude, bem como as relações entre a juventude e aprendizagem histórica. Um dos resultados da pesquisa é que apesar dos documentos oficiais indicarem a necessidade de relacionar o conhecimento a ser ensinado aos elementos da juventude, as propostas não oferecem suporte para essa concretização, pois não se relacionam com a teoria da história. Os documentos baseiam suas propostas apenas em metodologias e não procuram articular com a Didática da História, por exemplo (LOURENÇATO, 2017). Por isso, uma de suas conclusões é a necessidade de considerar a cultura dos sujeitos, isto é, a cultura juvenil para que o conhecimento tenha sentido e significado para os jovens.

Oliveira (2019) é a única que não realiza pesquisa empírica diretamente com sujeitos da aprendizagem. Porém, sistematiza a concepção do sujeito criança e sua relação com o conhecimento histórico. Sua pesquisa procura investigar como a questão da aprendizagem histórica da criança pequena (entre 4 e 6 anos de idade) vem sendo pensada no Brasil. Para tanto, analisa propostas curriculares e produções acadêmicas que discutem a questão da aprendizagem na Educação Infantil. Sua pesquisa demonstra que algumas proposições apresentam resquícios de teorias que

negam a possibilidade das crianças se relacionarem com o conhecimento histórico. Ademais, constatou uma escassez de debates e reflexões sobre a temporalidade na Educação Infantil. Um dos resultados de sua investigação é que aprendizagem histórica das crianças pequenas não é tratada de forma ampla, sendo uma espécie de “tabu”, tanto nos debates da Educação Infantil quanto no ensino de História. Isso se deve, em grande medida, a presença de determinadas concepções que entendem a aprendizagem histórica e a relação das crianças com o conhecimento histórico e com o tempo como abstratos demais para estes sujeitos. Porém, a autora argumenta que existem possibilidades de romper com estas concepções e com isso contribuir com a formação histórica desses sujeitos (OLIVEIRA, 2019).

As teses procuram entender o sujeito da aprendizagem e suas relações com o espaço escolar, sendo que seis pesquisas realizaram investigação empírica diretamente com sujeitos. No total, cinco teses se preocuparam com os sujeitos do Ensino Médio, uma com sujeitos do Ensino Fundamental e outra buscou compreender os sujeitos da Educação Infantil (esta não realizou investigação empírica diretamente com os sujeitos).

A partir da sistematização de algumas características das teses observamos que os principais sujeitos investigados tem sido os jovens do Ensino Médio. Diante deste cenário optamos por investigar como as concepções destes sujeitos estão presentes nas teses. Isso significa que as teses de Gervaerd (2009) e de Oliveira (2019) não foram consideradas para a segunda etapa de seleção. Após esse processo restaram cinco teses.

#### 4.1.2 Segunda etapa

No processo de análise das teses, utilizando a Ficha de Análise, levantamos um conjunto amplo de dados. Da mesma forma, ao realizamos uma Pré-Análise (leitura flutuante) das entrevistas utilizando elementos da análise de conteúdo proposta por Franco (2005) observamos que os dados empíricos para inferência e interpretação eram vastos e apresentavam diversas possibilidades para pensar o sujeito da aprendizagem. As entrevistas ampliavam elementos destacados pelo/a pesquisador/a em sua tese, assim como apontavam outros aspectos para pensar o sujeito da aprendizagem no campo da Educação Histórica.

Deste modo, para sistematizar todos os dados empíricos e articulá-los às concepções teóricas, seria necessário um tempo maior de investigação. Levando isso em consideração, resolvemos fazer uma seleção de teses e entrevistas que fossem representativas. Isto é, procuramos observar quais teses e entrevistas tomadas em conjunto ofereciam subsídios para pensar o sujeito da aprendizagem. Esse foi o critério final para seleção das teses.

A partir deste critério, três teses foram escolhidas para análise. No QUADRO 11 apresentamos a relação das produções selecionadas.

**QUADRO 11 - RELAÇÃO DE TESES SELECIONADAS PARA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DO SUJEITO DA APRENDIZAGEM**

AUTOR/A	TÍTULO	ANO
Geysy Dongley Germinari	A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados	2010
Lucas Pydd Nechi	O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros	2017
Lidiane Camila Lourençato	A juventude frente a história: embates entre as propostas de documentos oficiais para o ensino médio e o significado da história como disciplina escolar	2017

FONTE: O autor (2022).

A pesquisa de Nechi (2017) foi selecionada, pois articulada com sua entrevista, traz elementos para pensar as concepções de sujeito da aprendizagem tanto na perspectiva da Educação Histórica quanto em outras perspectivas, como por exemplo, na Psicologia. Outro estudo escolhido foi de Lourençato (2017). A pesquisadora aponta aspectos sobre a necessidade da produção do conhecimento e das propostas curriculares, considerar a especificidade do sujeito com o qual está trabalhando.

Por fim, três pesquisas levantaram questões sobre a relação da concepção de sujeito e aprendizagem. A pesquisa de Geysy (2010), Fronza (2012) e Azambuja (2013). Todos situam e contextualizam os sujeitos investigados. Porém, optamos por analisar apenas a tese e a entrevista do pesquisador Geysy. Esta escolha ocorreu em razão da tese e a entrevista indicarem a importância de uma aprendizagem que leve à formação da consciência histórica dos sujeitos. Ademais, o pesquisador busca

entender o sujeito jovem, não de forma abstrata, mas a partir da sua concretude, da sua condição juvenil. Também levamos em consideração que a tese foi defendida em 2010, sendo a mais antiga. Por isso, combinado com a entrevista do autor, oferece elementos para pensar o processo de produção do conhecimento no campo da Educação Histórica acerca dos sujeitos da aprendizagem.

Portanto, no final do processo de seleção, três teses foram escolhidas para análise de como as concepções de sujeito da aprendizagem estão presente nas investigações.

#### 4.2 OS SUJEITOS QUE PRODUZIRAM AS TESES

Apesar do foco desta investigação não ser os sujeitos que produziram as teses entendemos ser importante contextualizar quem são estes sujeitos. Por isso, organizamos um quadro com informações sobre a formação e trajetória profissional dos pesquisadores. Os dados foram retirados das teses, das entrevistas e da análise do currículo na Plataforma *Lattes* do CNPq<sup>21</sup>.

QUADRO 12 - DADOS SOBRE A FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS/A PESQUISADORES/A

NOME	INFORMAÇÕES
Geyso Dongley Germinari	Formado em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 1998, tendo participado como bolsista-pesquisador na iniciação científica do Projeto Recriando História. Possui mestrado e doutorado em Educação pela mesma universidade. Atuou profissionalmente no projeto escola universidade (Parceria entre a Secretaria da Educação do Município de Curitiba e instituições de ensino superior privadas e públicas). Neste projeto orientou professores da rede municipal de ensino de Curitiba na aplicação de propostas de intervenção pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na área de História. Trabalhou na formação básica e continuada, cursos de extensão, graduação e pós-graduação Lato Sensu. Atualmente é professor Adjunto do Departamento de História (Dehis) da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), ministrando a disciplina Estágio Supervisionado em História. Também atua nesta universidade no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em História. Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH). Desenvolve pesquisas nas áreas de História e Educação, com ênfase em Educação Histórica e Didática da História.

<sup>21</sup> Para acessar a Plataforma *Lattes* do CNPq acessar o seguinte endereço eletrônico:<<https://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em 02/12/2021.

NOME	INFORMAÇÕES
Lidiane Camila Lourençato	Formada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2009 e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) em 2021. Possui mestrado em Educação pela UEL (2012) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente é professora no departamento de Pedagogia de um Instituto privado no Paraná. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - LAPEDUH/UFPR. Membro do conselho editorial da Revista de Educação Histórica - REDUH e parecerista na Revista História & Ensino (UEL) e na Revista Ibero-Americana de Educação Histórica - RIBEH (UNILA). Desenvolve pesquisa em educação histórica, ensino de história, consciência histórica, memória e história, séries-iniciais.
Lucas Pydd Nechi	Formado em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2007. Possui mestrado e doutorado em Educação na UFPR. Realizou estágio no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (CAPES - PDSE) no Institute of Education da University College London (UCL) em Londres, sob orientação do Prof. Dr. Arthur Chapman, e em Bochum, Alemanha, com o prof. Dr. Jörn Rüsen (2015 - 2016). Foi coordenador de Pastoral e professor de Ensino Religioso de uma instituição privada (2004 - 2013), sendo que em 2018 trabalhou como analista do Ensino Médio em Brasília, pela mesma instituição. Também foi coordenador pedagógico do Ensino Fundamental II e Médio em outra escola privada (2019). Atuou como Professor substituto de Psicologia da Educação do Setor de Educação da UFPR, departamento de Teoria e Fundamentos da Educação (2017) e professor de Psicologia de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná (2014). Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - LAPEDUH/UFPR. Atualmente é coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I em uma escola particular.

FONTE: Lattes (2022); Nechi (2017; 2022); Lourençato (2017; 2021); Germinari (2009; 2022).

A partir dos elementos empíricos da trajetória acadêmica e profissional é possível realizar algumas inferências. Germinari é formado em História, Lourençato é formada em História e Pedagogia e Nechi é formado em Psicologia. Os três pesquisadores possuem uma trajetória acadêmica relacionada ao campo da educação, uma vez que, todos possuem mestrado e doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação. Sendo que Germinari e Nechi realizaram as suas formações na UFPR. Já Lourençato realizou a graduação e mestrado na UEL e doutorado na UFPR, em 2021 concluiu o curso em Pedagogia pela UNINTER. Aspecto interessante é que Nechi não é formado em História, mas suas investigações no mestrado e doutorado se relacionam com o ensino e aprendizagem histórica.

Todos trabalham atualmente na educação. Germinari é professor no curso de História, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-

Graduação em História da UNICENTRO. Lourençato é professora de Pedagogia em um Instituto privado. Nechi é coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I, em uma escola particular.

Para entender como surgiu o interesse dos pesquisadores pelo ensino e aprendizagem em História e com o campo da Educação Histórica, realizamos uma análise das teses e das entrevistas com os pesquisadores. Apresentamos recortes do material empírico analisado.

A preocupação com as questões do ensino e aprendizagem de História está ligada à minha iniciação científica durante a graduação de História, na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a atividade profissional voltada à formação básica e continuada de professores de História do ensino fundamental e médio, em cursos de extensão, graduação e pós-graduação Lato Sensu. [...] (GERMINARI, 2010, p.14).

[...] tem relação com minha trajetória profissional de formação. Isso se dá porque logo após a graduação, tudo que eu pesquisei após a graduação foi relacionada ao ensino de história [...] na especialização, mestrado e doutorado o objeto foi sempre o ensino de história. E continuo pesquisando esse campo. Esse campo que em 2020 fiz o pós-doutorado e com esse objeto, digamos que a gente poderia colocar assim, as minhas pesquisas foram variando ao longo do tempo dentro do espectro, do domínio teórico metodológico do ensino de história. E no doutorado é que eu começo a trilhar esse caminho da perspectiva da educação histórica. [...] no mestrado eu trabalhei com crianças, foi com professores que trabalham com crianças [...] e para a tese, quando ingressei no doutorado, eu já tinha intenção de trabalhar com os jovens. Eu queria, digamos assim, acrescentar nessa minha experiência de investigação outros sujeitos [...] (GERMINARI, 2022).

Tal inquietação é resultante de minha experiência profissional na Educação Básica, no contato diário com educadores, crianças e jovens e do anseio pela construção de uma sociedade mais humana. Minha trajetória profissional e acadêmica inscreve-se na opção pelo campo da Educação como seio de prospecção de outros mundos possíveis, fruto de reflexões desenvolvidas na escola confessional onde cursei a Educação Básica (NECHI, 2017, p.19).

E nesse ingresso ao mestrado então a minha paixão pela educação surgiu [...] no mestrado mesmo que eu pensei, a educação é importante [...] na ocasião da banca estava a professora Maria Auxiliadora, então ai eu ouvi falar pela primeira vez na educação histórica então na prática. Resumindo assim, eu não acreditava que a pastoral ou que a formação religiosa desse conta das mudanças pessoais da formação humana que eu acredito que sejam necessárias, e a Educação Básica seria o caminho [...] então foi um caminho meio torto, primeiro eu consegui entrar na universidade, no mestrado comecei a me apropriar das pesquisas da educação histórica e ai foi uma grata surpresa e quando eu comecei estudar a teoria da consciência histórica, a teoria de ensino aprendizagem da concepção Ruseniana e da filosofia da história eu percebi, cara! É por aqui! (NECHI, 2022).

Aprendizagem Histórica e juventude são temas de investigação presentes na caminhada percorrida pela pesquisadora deste trabalho, que se iniciou durante a graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina, tendo concluído o curso no ano de 2010. Durante esta graduação, sob a tutoria da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Marlene Cainelli tivemos os primeiros contados com as

pesquisas realizadas no campo científico da Educação Histórica e com as leituras das obras de Jörn Rüsen. [...] Após o término da graduação, ingressamos no mestrado em Educação – área de concentração em Educação Escolar da mesma universidade, também sendo orientada pela prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Marlene Cainelli dando continuidade aos estudos tendo como referência o campo da Educação Histórica [...] A intenção de mencionar o caminho percorrido antes de ingressar no doutorado pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná foi mostrar que a ideia de discutir a aprendizagem histórica de jovens quase sempre esteve presente em minhas preocupações de pesquisa, buscando concebê-lo como um sujeito importante no processo de aprendizagem. (LOURENÇATO, 2017, p.22-24).

Lourençato enfatiza que sua preocupação com a aprendizagem histórica está presente desde a graduação em História, quando também teve contato com o campo da Educação Histórica. Nechi, por sua vez, estabelece como marco temporal o contato com este campo e com o ensino e aprendizagem histórica, seu ingresso no mestrado. Já Germinari, indica que sua relação envolvendo questões de ensino e aprendizagem em História vem da graduação, sendo que após sua formação inicial, todas as pesquisas que desenvolveu se relacionaram com o ensino de História. Porém, somente a partir do doutorado, se apoiou teoricamente no campo da Educação Histórica para realizar pesquisas.

Portanto, as relações com as questões de ensino e aprendizagem e o campo da Educação Histórica foram sendo construídas pelos pesquisadores ao longo das suas trajetórias acadêmicas. Atualmente, os três pesquisadores são membros do LAPEDUH. Indicando a permanência da relação com o campo da Educação Histórica.

Além disso, um aspecto que se destaca são as relações, seja direta ou indiretamente, entre trajetória profissional (trabalho) dos pesquisadores com o objeto de pesquisa. Isto é, as indagações que dão suporte para construir o objeto de pesquisa relacionam-se e articulam-se não apenas com o universo acadêmico, mas também com a vida profissional destes sujeitos.

Germinari ressalta esse elemento quando argumenta que sua preocupação com o ensino e aprendizagem em História também está ligado com sua “atividade profissional voltada à formação básica e continuada de professores de História do ensino fundamental e médio, em cursos de extensão [...]” (GERMINARI, 2010). Nechi, evidencia também este aspecto, “Tal inquietação é resultante de minha experiência profissional na Educação Básica, no contato diário com educadores, crianças e jovens e do anseio pela construção de uma sociedade mais humana.” (NECHI, 2017). Lourençato, apesar de não justificar seu objeto de pesquisa a partir de uma relação

direta com o trabalho, ressaltou na entrevista, a importância das questões de investigação partirem das carências do pesquisador, da sua vida prática,

[...] eu acho que uma temática, não pode partir de um terceiro, ou dos nossos orientadores, eles trazem ideias, elucidam nossa pesquisa, tem toda a prática, o conhecimento, então contribui muito né, mas tem que ser uma demanda do pesquisador [...] uma demanda da sua vida mesmo né, através da sua prática [...] (LOURENÇATO, 2021).

De modo geral, as pesquisas analisadas no percurso desta investigação (teses ou dissertações) indicam o aspecto relacional entre a trajetória profissional e acadêmica do pesquisador/a com o objeto de pesquisa. Na maioria dos estudos, os/as autores/as procuraram descrever sua trajetória de vida, de trabalho e acadêmica para explicitar o interesse por determinada temática de investigação. Nechi, apresenta uma reflexão importante sobre isso:

[...] eu acho que as pesquisas das ciências humanas em geral, elas podem surgir da prática pra ir pra teoria né, de hipóteses práticas e depois ir pra teoria, ou podem ser hipóteses teóricas e depois são colocadas em teste também, ou até mesmo de outras maneiras, tem algumas metodologias de pesquisa que circulam por todas essas opções né, mas no meu caso particular assim, foi muito isso, na minha vivência profissional mesmo né, eu entrei pra trabalhar em uma escola logo aos 18 anos né, então eu saí da Educação Básica e já voltei pra mesma escola que eu estudava né, então o universo escolar me chamou muito atenção né. (NECHI, 2022).

Na matriz disciplinar da História e na matriz da Didática da História de Rüsen, encontramos elementos para pensar essa relação. Para Rüsen, a relação entre a vida prática dos sujeitos e a ciência da História é fundamental em processos de ensino e aprendizagem histórica (RÜSEN, 2015). Os pesquisadores apresentam indícios que esta relação também pode estar presente na construção da pesquisa, pois apontam carências e interesses da sua vida prática (seja na relação profissional, pessoal, acadêmica etc.) como aspectos relevantes para pensar os objetos de investigação no campo da Educação Histórica.

Ademais, as relações estabelecidas com a Educação Básica e com os sujeitos do espaço escolar são algumas das justificativas para realizarem as pesquisas. Isso não significa dizer que todas as investigações partem dessa relação. Apenas, demonstramos um aspecto que parece estar presente em pesquisas no campo da Educação Histórica.

Em suma, os sujeitos que produziram as teses, são professores/pesquisadores que tomam como referência o campo da Educação Histórica para pensar o ensino e aprendizagem em História. Não realizamos uma investigação sistematizada destes sujeitos, apenas procuramos localizá-los e situá-los no contexto profissional e acadêmico. A seguir apresentamos como as concepções de sujeito da aprendizagem estão presentes nas teses e entrevistas realizadas com os pesquisadores.

#### **4.3 COMO AS CONCEPÇÕES DE SUJEITO DA APRENDIZAGEM ESTÃO PRESENTES EM TESES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

Neste tópico articulamos os dados empíricos aos elementos teóricos para inferir e interpretar como as concepções do sujeito da aprendizagem estão presentes em três teses. Utilizamos como aporte teórico os campos da Educação Histórica e Educação e elementos metodológicos da análise de conteúdo de Franco (2005). Também destacamos como os pesquisadores<sup>22</sup>, Germinari, Nuchi e Lourençato, conceituam e conceituaram os sujeitos do universo escolar. Para isso, realizamos uma análise não apenas das teses, mas também das entrevistas realizadas com estes pesquisadores.

##### **4.3.1 Concepções do sujeito da aprendizagem**

As pesquisas no campo da Educação Histórica, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação Histórica do PPGE/UFPR, enfatizam principalmente o sujeito da aprendizagem. No processo de seleção, escolhemos para análise, três teses realizadas com sujeitos da aprendizagem do Ensino Médio.

Importante destacar que no processo de organização dos dados empíricos utilizamos a Ficha de Análise (APÊNDICE 2). A ficha orientou o levantamento dos dados durante todo o percurso desta investigação. Os itens da ficha são: nome do pesquisador/a; formação e trajetória profissional do/a pesquisador/a; interesse do/a pesquisador/a pela área de pesquisa; pesquisa analisada/tipo; ano de defesa; sujeitos

<sup>22</sup> A partir deste tópico, quando se tratar do coletivo dos três sujeitos que produziram as teses, iremos utilizar o termo pesquisadores, pois temos dois pesquisadores e uma pesquisadora.

da investigação e sua conceituação; aspecto teóricos e metodológicos da investigação; total de sujeitos e objeto de pesquisa.

A maioria dos itens foram analisados anteriormente. Por isso, a sistematização que apresentamos nos próximos tópicos tem como foco principal os itens: os sujeitos da investigação e sua conceituação; aspectos teóricos e metodológicos da investigação. Deste modo, primeiro realizamos uma descrição da concepção de sujeito da aprendizagem presente em cada tese e nas entrevistas realizada com os pesquisadores. Depois, realizamos inferências e interpretações para entender como as concepções do sujeito da aprendizagem estão presentes no campo da Educação Histórica levando em consideração as investigações dos pesquisadores e os elementos teóricos apontados no capítulo dois.

#### 4.3.1.1 Concepção de sujeito da aprendizagem na tese de Germinari

Germinari (2010) investigou sujeitos do Ensino Médio de escolas públicas estaduais da cidade de Curitiba. Sua problemática de pesquisa buscava responder a seguinte questão: “De que forma a consciência histórica de jovens escolarizados que vivem em Curitiba expressa suas identidades em relação à cidade de Curitiba?” (GERMINARI, 2010, p.18). Dividiu sua pesquisa em estudo exploratório, estudo piloto e estudo principal. Em cada etapa estruturou e aplicou um questionário semiestruturado. O questionário serviu para realizar o levantamento dos dados empíricos. No estudo principal, por exemplo, as questões do instrumento de investigação referiam-se à escolaridade dos pais, renda familiar, informações sobre os jovens, história de Curitiba etc. Baseando-se na perspectiva qualitativa de investigação pesquisou no decorrer do processo investigativo um total de 174 jovens, em cinco escolas.

Um dos resultados da pesquisa é que a consciência histórica dos jovens está permeada por ideias de Curitiba cidade modelo. Constatou, por exemplo, que a maioria dos jovens investigado apresentaram um olhar positivo da cidade, sendo que apenas uma parcela menor percebeu os problemas da cidade. Por isso, os resultados de sua investigação indicam que existe “uma tensão entre a consciência histórica e as identidades dos jovens escolarizados acerca do pertencimento à cidade” (GERMINARI, 2010, p.159).

No QUADRO 13, são apresentados os elementos principais acerca da concepção de sujeito da aprendizagem presente na tese de Germinari.

QUADRO 13 - CONCEPÇÃO DE SUJEITO DA APRENDIZAGEM NA TESE DE GERMINARI

CONCEITUAÇÃO DO SUJEITO INVESTIGADO	REFERÊNCIAS TEÓRICAS PARA PENSAR O SUJEITO
<p>Nessa direção, privilegiei como sujeitos da investigação jovens do primeiro ano do ensino médio de escolas públicas de Curitiba, que concluíram o ensino fundamental no município de Curitiba, com objetivo de avaliar possíveis resultados de um processo de escolarização, no tocante à relação aprendizagem histórica e a ideia de Curitiba cidade modelo. Os jovens escolarizados foram compreendidos a partir de suas determinações sócio-históricas e a escola como um espaço de manifestação da experiência social destes jovens. (GERMINARI, 2010, p.16).</p>	<p>O percurso da investigação foi fundamentado na perspectiva do estruturismo metodológico delineado por Lloyd (1995), que comprehende a História e a sociedade como uma estrutura social objetiva e organizada, mas que comporta um forte potencial de transformação por meio das ações dos indivíduos. (GERMINARI, 2010, p.20).</p> <p>As relações estruturas sociais e as ações dos indivíduos (jovens escolarizados) foram analisadas a partir da abordagem qualitativa, indicada por Erickson (1989), que destaca a importância de interpretar os significados que os sujeitos dão a suas ações no contexto sócio-cultural da escola. (GERMINARI, 2010, p.20).</p> <p>Para se compreender as ideias dos jovens escolarizados buscou-se as contribuições de Erickson (1989) sobre a investigação educativa a partir de um enfoque interpretativo. Este autor destaca que as interpretações dos objetos realizados pelos sujeitos revelam facetas da realidade. [...] Essa perspectiva permitiu compreender os significados dados pelos jovens a sua relação com a cidade de Curitiba como produto de uma interação estruturante entre suas ideias e opções e as estruturas sociais. (GERMINARI, 2010. p.89).</p>
<p>Nesse contexto, na presente pesquisa procurei compreender a relação entre consciência histórica de jovens e suas identidades, privilegiando os jovens escolarizados que vivem em Curitiba, que cursam o ensino médio, em escolas públicas, da rede estadual de educação do Paraná. (GERMINARI, 2010, p.16).</p>	<p>Além disso, ao olhar o jovem no contexto da escola de ensino médio, tomou-se como referência os estudos dos sociólogos Dubet e Martuccelli (1997), que tratam a escola como um espaço da manifestação da experiência social dos jovens, e que, nesta fase da escolarização, os jovens possuem relativa autonomia em relação à proposta pedagógica da escola, podendo expressar com mais liberdade as suas ideias sobre a história da cidade de Curitiba. (GERMINARI, 2010, p.89-90).</p>
<p>Nesse sentido, pode-se incluir no horizonte de investigação, as formas de relacionamento dos jovens alunos que vivem em Curitiba com a cidade, mais</p>	<p>Na sequência, os dados coletados foram categorizados e analisados sob a ótica das reflexões de Martuccelli (2007). Na perspectiva desse autor, as identidades de um indivíduo constituem-se nas relações sociais [...] Segundo Martuccelli (2007), o indivíduo institui o seu pertencimento no mundo pela prática da narrativa, isto é, os indivíduos constituem suas identidades pelo ato de narrar a si mesmo. (GERMINARI, 2010, p.91-92).</p>

CONCEITUAÇÃO DO SUJEITO INVESTIGADO	REFERÊNCIAS TEÓRICAS PARA PENSAR O SUJEITO
<p>especificamente entender como esses jovens escolarizados, imersos em uma “cultura juvenil”, produzem suas identidades sobre a cidade de Curitiba (a partir do seu contexto cultural), e procurar explicitar sua relação com a formação da consciência histórica. (GERMINARI, 74).</p>	<p>A pesquisa foi desenvolvida dentro do domínio científico da Educação Histórica, tendo particularmente como referências os estudos sobre consciência histórica de jovens. (GERMINARI, 2010, p.154).</p> <p>A utilização da categoria cultura como pressuposto para a análise das relações que os jovens estabelecem na escola e com os elementos culturais de uma sociedade exige escolhas dentro de um universo conceitual vasto, bem como a compreensão que o próprio termo cultura tem uma historicidade e múltiplas perspectivas. (GERMINARI, 2010, p.68).</p> <p>A tradição seletiva é composta pelos vestígios (materiais e imateriais) da estrutura de sentimentos de uma época, a memória da cultura humana, os arquivos, os documentos e os esquecimentos. (WILLIAMS, 2003). Essas considerações permitem afirmar que os jovens de escolas públicas participam de uma estrutura de sentimentos própria de seu contexto sócio-histórico e de sua época. Assim, a ideia de jovem como sujeito sustenta-se numa conceituação histórico-sociológica da juventude e sua inserção numa determinada sociedade urbano – industrial. (GERMINARI, 2010, p.70).</p> <p>Os jovens não apenas reproduzem os valores e os conhecimentos presentes no espaço escolar, também produzem valores e conhecimentos mediados pela sua cultura vivida, a cultura juvenil, bem como a maneira e condições pelas quais eles a vivenciam. (GERMINARI, 2010, p.71-72).</p> <p>Em todos os momentos da investigação privilegiai como sujeitos, jovens de escola pública do ensino médio, que participam de uma estrutura de sentimentos própria de seu contexto sócio-histórico (GERMINARI, 2010, p.86).</p>

FONTE: Germinari (2010).

O quadro apresenta elementos empíricos sobre como Germinari conceitua os sujeitos da aprendizagem do Ensino Médio. O pesquisador utiliza o conceito **jovens escolarizado** para se referir aos sujeitos investigados. Procura compreender estes jovens a partir de suas determinações sócio-históricas. Desta forma, autores do campo da Sociologia e da História são usados como referências.

Apoiando-se na perspectiva do estruturismo metodológico de Lloyd, entende o jovem inserido em uma estrutura social, objetiva e organizada, porém não totalmente determinado por esta estrutura. Isto é, comprehende que o jovem, possui

potencialidade de ação para transformar as relações estruturais nas quais está inserido.

A categoria cultura possui centralidade em sua tese, uma vez que, para analisar as relações dos jovens com a escola e com elementos culturais, leva em consideração esta categoria. O sociólogo Raymond William e o historiador Eric Hobsbawm são algumas das referências utilizadas. Além disso, comprehende a escola como um espaço de manifestação da experiência social dos jovens, tendo como suporte para esta concepção os sociólogos Dubet e Martuccelli.

Também parte do pressuposto que os jovens não apenas reproduzem os valores e conhecimentos, mas também produzem conhecimentos, destacando a necessidade de se levar em conta a maneira e as condições que os jovens vivenciam sua cultura, a “cultura juvenil”.

Ademais, sua conceituação se apoia, principalmente, na perspectiva teórica do campo da Educação Histórica, para analisar a consciência histórica dos jovens. Rüsen é sua principal referência. O motivo de investigar jovens é justificado pelo pesquisador em sua entrevista:

Então, a minha opção mais por esses sujeitos foi por conta de dar uma guinada na pesquisa, vamos ter uma experiência com outro tipo, de outro sujeitos, que eu não tinha trabalhado e a possibilidade da teoria da consciência histórica, né? (GERMINARI, 2022).

O pesquisador investigou no mestrado o uso de documentos familiares no ensino de história local, analisando como os professores trabalhavam essas fontes com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GERMINARI, 2022). No mestrado não se apoiou na perspectiva teórica do campo da Educação Histórica, ou seja, a escolha pelo sujeito jovem está relacionada à procura por novas experiências com a pesquisa.

Outro aspecto apontado pelo pesquisador é a existência de uma tradição de pesquisa sobre a consciência histórica relacionada aos jovens:

Mas aí conheci a teoria da consciência histórica do Rüsen também me encantei e vi ali a possibilidade, que já havia uma tradição de pesquisa sobre consciência histórica relacionada a jovens, né? Então casou com essa opção, por esses sujeitos históricos, então é um pouco que justifica essa escolha. (GERMINARI, 2022).

Essa tradição de pesquisa contribuiu para o pesquisador realizar a escolha dos jovens como sujeitos de sua investigação. Combinado a isso, indica que as discussões realizadas em uma disciplina ministrada pela professora Maria Auxiliadora Schmidt foram fundamentais para entender a discussão em torno do jovem:

Que o material mais farto é sobre a pesquisa com os jovens, aí também, toda a discussão, que com disciplinas que eu fiz com a professora Maria Auxiliadora, onde a gente desenvolveu bastante estudos sobre juventude, coisas assim que que eu nunca tinha pensado, né? A questão da construção da ideia de juventude, a construção da ideia de aluno, a diferença de você tratar esse sujeito como jovem, tratá-lo como aluno, as construções históricas e sociais por trás e pela frente disso me encantou bastante e contribuiu nessa escolha. (GERMINARI, 2022).

Percebe-se que existe uma preocupação em entender o que significa o conceito juventude, jovem e aluno, assim como, as implicações e construções históricas e sociais que estão por trás desses conceitos.

A respeito da conceituação e opção pelo termo jovem o pesquisador explica da seguinte maneira:

Primeiro, essa opção pelo termo jovem, né? Vem dessa discussão que a gente fazia na época, bastante forte, nas disciplinas com a professora Maria Auxiliadora, da gente ao invés de usar essa terminologia do aluno, né? A gente trabalhar com a ideia de jovem. De jovem, de juventude não por uma simples troca de palavras, né? Que aí tinha a orientação da linha, né? Que é um termo oriundo dos estudos culturais da juventude. E isso casava bem com a educação histórica. Por conta que a educação histórica ela tem um afastamento dos estudos da aprendizagem histórica com referência na psicologia da educação. E os estudos que a gente fazia apontava que essa ideia de aluno ela está muito focada nas teorias da aprendizagem da psicologia da educação. Então, a pesquisa em educação histórica ela não dá para ver só o aluno aquele sujeito que está ali na escola, mas num processo mais amplo, um processo cultural mais amplo. Então essa opção. Por pensar um jovem como uma categoria cultural, ela era bastante encantadora e ela mantinha uma relação de coerência com a teoria da consciência histórica. (GERMINARI, 2022).

[...] a ideia de cultura juvenil, amplia bastante a possibilidade de compreensão dos processos de aprendizagem desse sujeito [...] (GERMINARI, 2022).

Germinari enfatiza que o jovem precisa ser pensado em uma relação com a categoria cultura. Procura se diferenciar das concepções advindas do campo da Psicologia e do termo aluno. Segundo o pesquisador, a terminologia aluno está presente, principalmente, nas teorias da aprendizagem da Psicologia da Educação.

Por isso, a discussão sobre juventude nos estudos culturais ancora a perspectiva defendida pelo pesquisador em sua tese. Ressaltando que a ideia de

cultura juvenil, amplia a possibilidade de compreensão dos processos de aprendizagem históricas dos sujeitos. Além disso, essa perspectiva cultural se relaciona com a linha de pesquisa que realizou suas investigações. No caso, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do PPGE/UFPR.

Sobre a perspectiva cultural e a relação com a consciência histórica argumenta o seguinte:

Quando eu lembro lá que eu pesquisei aquele estudo que foi feito na Europa, no final da década de 90. Eles foram feitos aqueles levantamentos dos 32 países ali da Europa, Israel também. E uma das questões que colocavam lá que indicavam que era necessário um aprofundamento, eram as relações da cultura com a consciência histórica. Então eu tentei buscar um pouco isso. Como que essa cultura mais ampla e o jovem dentro dessa cultura, esse jovem, o jovem curitibano, dentro dessa cultura da cidade, pensar o que que isso, qual que era as implicações disso na formação da consciência histórica dele. Então, a ideia de aluno, a sua tradição teórica não casava com as minhas opções teóricas. Então foi bem acertado caminhar aí pela ideia de jovem. (GERMINARI, 2022).

Um elemento destacado pelo pesquisador em sua entrevista é a necessidade de aprofundamento teórico do termo escolarizado. Vejamos:

Agora a questão do escolarizado, ela aparece na tese hoje, avaliando assim, necessaria de um aprofundamento teórico, sabe? Ela, a ideia de escolarizada ali, ela aparece por conta de uma, é uma ideia que eu acho, isso é uma lacuna na tese, é vaga na tese, que é tentar dar essa ideia de que é um jovem que já passou por um processo de escolarização, né? Então, como eu trabalhei com jovens de primeiro ano, no primeiro ano do Ensino Médio e, quando eu chego lá ao final para justificar a minha tese eu preciso é dizer que que muito daquela consciência histórica dele, que ele tinha formado sobre a cidade de Curitiba, ela estava muito ligada a experiência escolar dele nas séries iniciais. (GERMINARI, 2022).

[...] então, por isso eu usei esse recurso do escolarizado. Dizendo “olha, tem uma trajetória de oito anos de experiência escolar e isso formou a consciência histórica dele”. (GERMINARI, 2022).

[...] Mas assim, eu não desenvolvi esse conceito de escolarizar e passa por ele essa ideia de escolarização pensando hoje. Até agora das duas às três eu estava numa orientação, da minha orientanda né? De doutorado, e a gente estava trabalhando com essa ideia de escolarização. Ela também vai trabalhar com jovens do Ensino Médio do terceiro ano e assim, eu acredito que ela agora ela vá desenvolver, teoricamente isso melhor. Pegando essa ideia de escolarizada com aquele que é parte da cultura escolar. Então, essa ideia de que o jovem escolarizado é aquele que está imerso dentro de uma cultura escolar, mas uma cultura escolar que é histórica, social, cultural. Então, é essa mais ou menos, mas isso na tese ela não está desenvolvida. A ideia de jovem, juventude sim, de escolarização é mais para que em algum momento lá eu falo porque ele passou por essa trajetória. De oito anos de escola, mas não faço essa discussão com o conceito de cultura histórica e cultura escolar, por exemplo. Eu não fiz na época e eu vejo que, o que eu entendo por escolarização é essa imersão dentro de uma cultura da escola,

uma cultura escolar. Ele vai, por exemplo, desenvolvendo conteúdos que são escolarizados, conteúdos que passam pelo currículo, passam por uma prática do professor, passam pelo livro didático, esses elementos da cultura escolar. (GERMINARI, 2022).

Os aspectos elencados explicitam a necessidade que o pesquisador vê, atualmente, de aprofundar teoricamente o motivo de ter utilizado o termo escolarizado. Porém, na entrevista esclarece o que entende por escolarizado. Isto é, um sujeito que já passou por um processo de escolarização, um sujeito imerso em uma cultura da escola, uma cultura escolar. Cultura escolar, que para o pesquisador, também é histórica, social e cultural.

Para Germinari analisar o jovem a partir das determinações sócio-históricas e qualificar o sujeito da pesquisa é fundamental:

Assim, a educação histórica, a perspectiva da educação histórica é muito forte, essa ideia de você trabalhar com os sujeitos. Isso na época, assim o sujeito, as ideias, as ideias históricas substantivas e de segunda ordem dos sujeitos. Então, essa opção por ir, né, aos sujeitos, ela, a perspectiva te conduz a isso. Para você dar conta, você dá conta da opção teórica, que você, que você fez no seu trabalho, né? Só que, os estudos que a gente pesquisava ali, os estudos ingleses, das portuguesas, dos estudos portugueses, eles não traziam muito elemento, colocava ali, trabalhando com crianças, com jovens, mas não pela tradição deles não tinha muita preocupação, com muita preocupação com definir. Quem é esse jovem? De onde vem? E a gente discutia bastante isso nas orientações e nas disciplinas na época. Que não existia só um tipo de criança. Não existia só um tipo de jovem. Então, aí que entra os aspectos sócio-históricos, né? Então, é uma tradição nossa aqui de que acredito da educação histórica, do grupo do LAPEDUH, de pensar melhor, um aprofundamento teórico mais desenvolvido sobre esses sujeitos. É até interessante essa tua pesquisa, de ver como que esses trabalhos, enfim, veem a ideia de sujeito, porque é uma característica, né? Do laboratório de pesquisa em educação histórica, esse cuidado, né? Então, não era suficiente aquela, você apenas demarcar que trabalhava com jovens ou crianças ou adultos, né? Mas primeiro, né? Entender que essa ideia de juventude, de criança, tem uma construção histórica marcada, né? Tem essas várias etapas, né? E o aspecto social também, né? De entender de que em termos da consciência histórica poderia ter uma variação. (GERMINARI, 2022).

Então, e eu queria trabalhar e trabalhei com jovens da periferia de Curitiba. Então, eu fui em busca dessa especificidade, desse jovem, dessa o que é ser jovem na periferia de Curitiba? E aí me deparei com estudos da Sociologia. Da Sociologia, sobre esses jovens curitibanos e a relação com a cidade. E mostrava como que esses jovens se relacionavam com a cidade, com a questão da violência, com a questão da cidade modelo. E aí eu fui embebido de toda essa leitura, toda essa compreensão, tentando ver se isso se manifestava na consciência histórica dos jovens, e acho que percebi coisas interessantes assim, nesse aspecto sócio-histórico. Por exemplo, quando eu colocava uma questão assim, dele analisar o bairro dele. As questões de vida no bairro, eles eram bastante críticos, bastante críticos. Percebiam, mas em análises interessantes, mas quando isso vem para a história pra eles pensarem, a história da cidade era uma narrativa bem tradicional. Então tinha

uma tensão aí entre a ... e aí que defendia que a escolarização dele foi tão forte, que ele não conseguia dar, que a escola não foi capaz de criar uma perspectiva crítica sobre a cidade. Mas que ele tinha. Como jovem da periferia, que sofre a violência cotidiana, ele tinha. Mas ele não, ele tinha uma, ele construiu uma narrativa da histórica da cidade edificada assim, de progresso, de muito embranquecida, ela é higiênica. Então, devia ter aprofundado mais, mas isso aí, mas também chegou no limite, né? Da defesa. Então esse sócio-histórico para mim era importante nesse aspecto, que era um sujeito, um sujeito específico. Que é o que eu queria investigar, de escola pública, de bairros periféricos, esse era o meu interesse. (GERMINARI, 2022).

Por fim, quando indagado se na atualidade mantém essa perspectiva presente na tese, o pesquisador é enfático:

Assim, essa concepção que eu trabalhei na tese, eu, essas leituras, esses estudos culturais sobre juventude, isso eu carrego comigo até hoje. Assim, eu não rompi com essa perspectiva. Não rompi e ela orienta as minhas orientações. Então eu tenho uma trajetória. E quase de 2010 para cá, né? Doze anos em programas de Pós-Graduação em Educação e mais recentemente em História também. Então, eu trabalho sempre nessa perspectiva. Quando a pesquisa, e o pesquisador tem esse interesse por pensar melhor o sujeito da sua investigação. (GERMINARI, 2022).

Germinari se apoia teoricamente nesta concepção de juventude e jovem. Inclusive trabalhando, nos programas de Pós-Graduação em Educação e História, essa perspectiva presente em sua tese.

#### 4.3.1.2 Concepção de sujeito da aprendizagem na tese de Nechi

O pesquisador Nechi (2017) investigou jovens ingleses e brasileiros do último ano da Educação Básica de duas escolas públicas, uma localizada em Londres – Inglaterra e outra em Curitiba – Brasil. Sua problemática de pesquisa procurava responder a seguinte questão de investigação:

De que maneira o princípio da dignidade humana e os conceitos de mudança, ação e identidade histórica, integrantes da proposição teórica do Novo Humanismo, se relacionam na Consciência Histórica de jovens estudantes brasileiros e ingleses? (NECHI, 2017, p.35).

O pesquisador se ancorou em uma abordagem qualitativa de investigação realizando dois estudos pilotos e um estudo principal. Utilizou-se de questionário para o levantamento dos dados empíricos. No estudo principal, participaram 38 jovens ingleses e 40 jovens brasileiros. A partir das narrativas produzidas pelos sujeitos

investigados procurou analisar elementos do Novo Humanismo e suas aproximações com a aprendizagem histórica.

Um dos resultados de sua pesquisa é que os jovens investigados, perspectivam

[...] vidas melhores para si e para os outros, mas suas utopias carecem de melhor articulação com a História. O princípio de realidade da História, com pouco acesso ao passado, torna-se nebuloso. Vai-se, rapidamente de um extremo ao outro: da utopia da ação histórica acessível a todos, de um lado, ao conformismo e resignação na busca por colocação profissional, de outro. Sem a fundamentação conceitual da teoria, a Consciência Histórica não oferece ferramentas concretas de ação e transformação da realidade imposta. (NECHI, 2017, p.261).

De acordo com o pesquisador, para alcançar uma utopia que seja historicamente realista e acessível a todos é preciso superar o ensino tradicional de História. Por isso, defende que a subjetividade dos sujeitos precisa ser levada em consideração em processos de aprendizagem, uma vez que, as carências de orientação da vida prática dos sujeitos permitem realizar incursões ao passado e atribuir sentido ao presente. (NECHI, 2017). Apresentamos no QUADRO 14 como a concepção de sujeito da aprendizagem está presente na tese do pesquisador.

QUADRO 14 - CONCEPÇÃO DE SUJEITO DA APRENDIZAGEM NA TESE DE NECHI

CONCEITUAÇÃO DO SUJEITO INVESTIGADO	REFERÊNCIAS TEÓRICAS PARA PENSAR O SUJEITO
A pesquisa principal busca inter-relacionar a proposta do Novo Humanismo com a teoria da Consciência Histórica, no plano teórico, articulando com as narrativas dos jovens estudantes no campo empírico (NECHI, 2017, p.105).	A Educação Histórica busca oferecer possibilidades teórico-metodológicas para o ensino de História na escola. Em um processo ideal de ensino e aprendizagem de História, a subjetividade dos envolvidos deveria ser considerada, pois é justamente a partir das carências de orientação da vida prática dos sujeitos que se originam as incursões aos fatos passados a fim de dar sentido ao presente. (NECHI, 2017, p.25).
A partir das fundamentações teóricas e de pesquisas anteriores, foi delimitado o seguinte objetivo geral de pesquisa: analisar o desenvolvimento da Consciência Histórica de jovens ingleses e brasileiros a partir de suas	Educação Histórica humanista é multiperspectivada, contrapondo experiências e interpretações históricas, é baseada na investigação de evidências e fontes históricas, toma o conhecimento prévio dos jovens e suas carências de orientação como pontos de partida e visa o desenvolvimento da Consciência Histórica pautada pela empatia histórica, provocando os sujeitos à ação. (NECHI, 2017, p.112).
	Entre tantas concepções de Educação e de Ensino de História, a adoção do Novo Humanismo como princípio de sentido da Aprendizagem

CONCEITUAÇÃO DO SUJEITO INVESTIGADO	REFERÊNCIAS TEÓRICAS PARA PENSAR O SUJEITO
<p>narrativas em relação à proposta do Novo Humanismo de Jörn Rüsen e sua aproximação com a Aprendizagem Histórica (NECHI, 2017, p.145).</p> <p>A partir da Consciência Histórica expressa pela narrativa, pretendeu-se investigar um momento específico da trajetória de jovens alunos – o término da Educação Básica – e sua relação com o conceito de Novo Humanismo. Ao construir uma narrativa sobre sua opção de vida o jovem aponta indícios da formação de sua identidade, suas concepções de humanidade e suas apropriações das dimensões cognitivas, políticas e estéticas da cultura histórica. (NECHI, 2017, p.148).</p>	<p>Histórica requer uma abordagem ampla de desenvolvimento dos sujeitos em todos os seus potenciais. (NECHI, 2017, p.118).</p> <p>O ensino de História é responsável não apenas pela transmissão de informações do passado, mas age diretamente na constituição de sentido e na formação da identidade dos sujeitos. Apesar da escola não ser o único espaço em que tal ensino aconteça, é nela que o contato formal direto com a racionalidade da ciência histórica ocorre concretamente. Cabe-nos a reflexão e a investigação das formas pelas quais os sujeitos do universo escolar compreendem a orientação temporal na práxis da vida dos estudantes como fator intrínseco da Aprendizagem Histórica. (NECHI, 2017, p.130).</p> <p>O presente capítulo trata das incursões empíricas realizadas ao longo do processo de pesquisa nas quais se teve a oportunidade de dialogar com jovens de diferentes contextos sociais e culturais. (NECHI, 2017, p.144).</p> <p>[...] as ações dos sujeitos não são puramente livres, pois se situam num contexto que as influências, e, simultaneamente, os agentes são capazes de modificar estruturas vigentes, criando novas estruturas, de forma dialética. Adotando como princípio ontológico a visão estruturista de Lloyd, incorre-se em diversas consequências no que toca o ensino e a Aprendizagem Histórica. Acredita-se, pois, que os jovens são autores de suas próprias Histórias de vida, porém, dentro de um sistema já previamente estruturado antes mesmo de sua existência. Contudo, tanto um como outro não são determinantes absolutos, possibilitando uma relação de constituição, adaptação e mudança constante. (NECHI, 2017, 142-147).</p> <p>Não se omitiu durante a redação deste trabalho, meu profundo desejo que o ensino de História seja ferramenta, das mais estratégicas, para o despertar da juventude ao humanismo e a solidariedade. Não se almeja ditar aos sujeitos o que devem fazer e como deverão orientar-se. Sobretudo, espera-se oportunizar a todos jovens o máximo desenvolvimento de sua Consciência Histórica, para que no encontro com outros seres humanos – seja na comunicação intercultural, seja na empatia histórica com sujeitos do passado – prevaleça a beleza da dignidade humana, como frágil conquista cultural a ser preservada. (NECHI, 2017, p.263).</p>

FONTE: Nechi (2017).

Nechi denomina os sujeitos da sua pesquisa de **jovens estudantes e/ou jovens ingleses e brasileiros**. Além disso, a perspectiva da Educação Histórica é o arcabouço teórico que o pesquisador se apoia para pensar a relação dos sujeitos com aprendizagem histórica. Utiliza-se também da perspectiva estruturista de Lloyd para pensar os jovens nas relações macro e micro.

A entrevista realizada com o pesquisador contribuiu para elucidar algumas questões sobre a concepção de sujeito materializada na sua tese. Quando perguntado sobre a utilização do conceito jovem estudante, respondeu da seguinte forma:

Porque é uma ideia de sujeito integral. Então, quando eu opto por jovem e não por adolescente é uma ideia de sujeito integral, que está num contexto histórico, social, cultural, que tá em relação, que tem sua família, que tem seus amigos, que tem seus amores, que tem a parte biológica também, mas não é essa determinante né. Então, foi mais por isso. Quando se está dentro de pesquisas em educação, tem a questão mais pedagógica, do aluno, o estudante também. Aí tem a questão do aluno etimologicamente, por não ser uma palavra tão agradável que é aquele que não tem luz né? Aquela coisa assim, que o professor é detentor do saber e precisa iluminar as mentes que não tem luz [...] eu opto também, muitas vezes eu me refiro aos jovens como estudantes, e às vezes jovem estudante eu devo ter colocado algumas vezes assim, que é como se fosse a função social ou o espaço social que aquele jovem ocupa naquele determinado momento. Eu poderia falar de um jovem trabalhador, um jovem esportista ou um jovem namorado, como é dentro da educação seria um jovem estudante né? [...] esse estudante é uma pessoa com aspirações, com medos, com sonhos, com sentimentos né? Então é buscar pensar na educação integral da maneira mais ampla possível, essa foi a busca por esse conceito. (NECHI, 2022).

Observa-se que o pesquisador utilizou o conceito jovem estudante para localizar e situar este jovem não apenas no contexto escolar, mas também no contexto histórico, social e cultural em que está inserido.

Nesta direção, apresenta na sua resposta a ideia de sujeito integral. Esta concepção se faz presente na sua tese quando enfatiza que “a adoção do Novo Humanismo como princípio de sentido da Aprendizagem Histórica requer uma abordagem ampla de desenvolvimento dos sujeitos em todos os seus potenciais” (NECHI, 2017, p.118).

Outro aspecto importante apontado pelo pesquisador diz respeito a concepção do sujeito da aprendizagem na perspectiva da Psicologia

É, na Psicologia a gente tem uma visão que acaba sendo mais biologizante inicialmente né? Que acaba sendo infância, adolescência e adultos, e na psicologia sócio-histórico, sócio crítica já se tem um questionamento disso de entender não só a adolescência, né? Como essa fase de transição, mas também espaço social, espaço que existe por si só, não é uma concepção do

por vir, vir a ser, né? Que o adolescente vai ser um adulto um dia então, é uma fase de transição. Então, já se superou essa ideia de adolescência como uma fase de transição, até mesmo como a infância, como uma fase de transição. Hoje tanto a sociologia da infância, a sociologia da adolescência, da juventude entende esse sujeito naquele momento como um momento sócio-histórico né? Ele tem um momento biológico, mas tem um momento sócio-histórico também, se chama biopsicosociocultural, então, nesse sentido, quando a gente pensa que você vai conversar com pré-adolescentes, adolescentes, jovens ali de 15/16 anos, eu optei fugir do termo adolescente pra fugir da concepção biológica de demarcar, né? E aí quando você coloca jovens, é um termo mais arriscado porque você não tem uma denominação exatamente, e aí se você vai pro ECA tem mais uma questão de demarcadores de idade exatamente, né? Até quantos anos certinho, agora eu não me lembro de cabeça, mas se não me engano até 12 anos é criança daí depois adolescente e assim por diante, mas o jovem é uma concepção bem mais ampla. (NECHI, 2022).

Nechi enfatiza que no campo da Psicologia o termo adolescente é usado com mais frequência, possuindo uma relação com uma concepção biológica do sujeito. O olhar sobre o sujeito da aprendizagem explicitada pelo pesquisador em sua pesquisa não é do campo da Psicologia, mesmo possuindo formação inicial nesta área.

Para o pesquisador os termos jovem e juventude são parte de uma concepção mais sociológica que procura entender o sujeito como um todo:

É, eu acho que é uma concepção mais sociológica, se falar em juventude é um conceito mais sociológico. Se você falar em adolescência é um termo mais psicológico e biológico. E, se você falar em aluno/estudante seria um termo mais pedagógico. Eu acho que ele é um demarcador da influência da concepção sociológica nas pesquisas qualitativas da Educação Histórica, sabe, é da visão assim, nós estamos entendendo esse sujeito como um todo, não só como na função de aluno, na ocupação de aluno, não só no momento biológico que ele vive na adolescência, né? Mas como um todo. (NECHI, 2022).

Também indica elementos sobre a influência da Sociologia da Educação nas pesquisas em Educação Histórica. Este aspecto é indiciário do diálogo das investigações no campo da Educação Histórica com elementos, conceitos e concepções de outras áreas do saber.

Quando indagado se permanece com essa concepção de jovem estudante na atualidade, responde da seguinte forma:

Eu acho que agora conversando contigo Marcos, me vem assim a necessidade de... bom a tese nunca termina, da vontade de completar a vida inteira, né? É, mas me vem a necessidade de esclarecer isso com mais profundidade, inclusive entrar nesse debate sabe, nem que fosse duas ou três páginas, mas estudar realmente. Primeiro atualizar, né? Ver como está sendo compreendido tanto na psicologia como na educação, né? Quais são os conceitos que estão usando [...] como que está sendo discutido isso nas pesquisas, eu acho que valeria a pena escrever melhor esse trajeto, identificar realmente autores, concepções assim nem que seja um texto curto, né? Mas, pessoalmente hoje talvez até mesmo por falta de estudo e acompanhamento disso, eu ainda manteria o termo jovem, né? Mas eu aprofundaria um pouquinho porque é uma escolha muito interessante, é uma escolha muito forte, é uma escolha que tem consequências. Então, dentro de todo o texto é, eu não dediquei muito tempo pra esse conceito, como eu me dediquei pra outros conceitos que fazem parte do título e do recorte da pesquisa, mas é um texto que... talvez até mais na dissertação porque foi a primeira vez que eu escrevi eu acho que eu escrevi mais sobre isso, mas mesmo assim, acho que merecia sim. (NECHI, 2022).

O pesquisador manteria o conceito, porém indica a necessidade de explicar melhor o conceito em sua pesquisa. Para o autor, utilizar o termo jovem é algo forte, possui consequências, por isso acredita que poderia ter desenvolvido duas, três páginas sobre o conceito.

#### 4.3.1.3 Concepção de sujeito da aprendizagem na tese de Lourençato

Lourençato (2017) realizou uma investigação de cunho qualitativo com uma professora e jovens alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Curitiba. Sua problemática de pesquisa procurava responder a seguinte questão de investigação “Quais sentidos os documentos oficiais do Ensino Médio atribuem à Juventude, qual a relação estabelecida entre a Juventude e a Aprendizagem Histórica e como os jovens atribuem significados a estes conceitos de aprendizagem?” (LOURENÇATO, 2017, p.28). Buscou investigar possíveis relações existentes entre a identidade que os jovens apresentam sobre juventude e o significado que estes atribuem ao conhecimento histórico (LOURENÇATO, 2017, p.31).

A pesquisadora utilizou a triangulação metodológica. Isto é, combinou diferentes tipos de pesquisa e técnicas: pesquisa documental, analisou propostas de documentos oficiais direcionados ao Ensino Médio; pesquisa empírica, observação não-participativa da formação de professores oferecida pelo Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio; realizou entrevista semiestruturada com uma professora de História que participou das formações e; questionário estruturado aplicado aos jovens do Ensino Médio de uma escola de Curitiba – PR.

Um dos resultados da pesquisa é que apesar dos documentos oficiais indicarem a necessidade de relacionar o conhecimento a ser ensinado aos elementos da juventude, as propostas não oferecem suporte para essa concretização, pois não se relacionam com a teoria da História. Para a pesquisadora os documentos baseiam suas propostas apenas em metodologias e não procuram articular com a Didática da História, por exemplo (LOURENÇATO, 2017).

Outra conclusão é a necessidade de considerar a cultura dos jovens, isto é, a cultura juvenil para que o conhecimento tenha sentido e significado para os jovens. No QUADRO 15, apresentamos a concepção de sujeito da aprendizagem presente em sua tese.

QUADRO 15 - CONCEPÇÃO DE SUJEITO DA APRENDIZAGEM NA TESE DE LOURENÇATO

CONCEITUAÇÃO DO SUJEITO INVESTIGADO	REFERÊNCIAS TEÓRICAS PARA PENSAR O SUJEITO
<p>O objetivo é compreender como o conceito de Juventude e a proposta de ensino de História estão presentes nos documentos oficiais do Ensino Médio bem como analisar a maneira pela qual os professores e os jovens se relacionam com a ideia de Aprendizagem Histórica proposta por estes documentos. (LOURENÇATO, 2017, p.22).</p> <p>Quais sentidos os documentos oficiais do Ensino Médio atribuem à Juventude, qual a relação estabelecida entre a Juventude e a Aprendizagem Histórica e como os jovens atribuem significados a estes conceitos de aprendizagem? (LOURENÇATO, 2017, p.28).</p> <p>As reflexões efetuadas após a leitura e análise das investigações realizadas no campo da Educação Histórica contribuíram para subsidiar a ideia de que a forma</p>	<p>A partir do levantamento realizado por Lourençato (2012) comprehende-se que o conceito Juventude pode ser entendido de diversas formas, pois é construído social e culturalmente. Desta forma, sofre mudanças conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural. Neste sentido, não buscamos definir um significado único para este conceito, pois ele sofre variações, devido à natureza histórica e cultural de cada sujeito ou da sociedade em que são pensados. Além disso, neste trabalho entendemos que existe uma linha de autores que se referem à condição juvenil, ou seja, o modo como os sujeitos conseguem usufruir da juventude devido a sua situação econômica, social e cultural. Mas há autores que trabalham com a juventude sem relacioná-la com estas particularidades, a partir da ideia de que todos têm a mesma conjuntura de vivenciar esta "etapa da vida". (LOURENÇATO, 2017, p.32-33).</p> <p><b>JUVENTUDE EM DOCUMENTOS DO ENSINO MÉDIO</b></p> <p>Neste capítulo, a partir da análise das propostas curriculares do Ensino Médio, pudemos perceber que este conceito apresenta-se de forma multifacetada, não tendo uma visão orgânica do mesmo, ou seja, é empregado com diversos sentidos e significados. Isto fica evidente, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, onde a juventude é apresentada a partir do viés biológico, como uma fase de mudanças corporais, a puberdade. Também é apresentada através da concepção da sociologia da ação proposta por Margulis e Urresti (2000) sobre a condição juvenil, ou seja, a maneira como o meio social onde eles estão inseridos, como a economia e a cultura, possibilitam que usufruam desta juventude e possam agir em seu meio. O caderno de Formação do</p>

<b>CONCEITUAÇÃO DO SUJEITO INVESTIGADO</b>	<b>REFERÊNCIAS TEÓRICAS PARA PENSAR O SUJEITO</b>
<p>como, os jovens alunos se relacionam com o conhecimento tem suas particularidades. Entre elas a utilização de artefatos ligados à sua cultura, aos seus gostos, ao seu cotidiano, auxilia para que eles desenvolvam uma narrativa histórica e consequentemente contribuam para a formação da Consciência Histórica, ou seja, a forma com que estes buscam o passado para compreender o presente e perspectivar o futuro, orientando suas vidas no tempo. (LOURENÇATO, 2017, p.84).</p>	<p>Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio mostra diversas formas como este conceito é compreendido: como uma fase de transição entre a infância e a idade adulta; pelo olhar negativo, como uma fase de problemas; e, também, através do olhar sociológico, para o qual a juventude se constrói de diversas maneiras dependendo do meio em que está inserida e de que forma se relaciona com este. Mesmo que o intuito deste caderno de formação seja motivar o professor a conhecer quem são os seus jovens alunos, entendemos que mostrar ao professor as diversas maneiras como este conceito é compreendido tem o seu lado positivo, porém não revelar claramente aos professores qual concepção é adotada pelo documento não lhes oferece condições para desnaturalizar o conhecimento, o que poderá fazer com que esta discussão não se efetive em sala de aula e não se torne uma linha de análise adotada pelo professor no cotidiano escolar. (LOURENÇATO, 2017, p.123).</p> <p><b>CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA</b></p> <p>Por outro lado, a perspectiva da teoria da Consciência Histórica de Rüsen, que subsidia as análises realizadas nesta pesquisa, destaca a importância de trabalhar os conteúdos que auxiliam as carências de orientação dos alunos que são observadas durante o processo de ensino e realizar uma relação entre a práxis do aluno e a ciência especializada. (LOURENÇATO, 2017, p.191).</p> <p>Este exercício foi feito considerando a teoria da Consciência Histórica e as ideias encontradas a partir da análise elaborada com base nas pesquisas realizadas no campo da Educação Histórica que trabalha com o Ensino de História e têm como sujeitos da investigação os jovens. (LOURENÇATO, 2017, p.191).</p> <p>A Educação Histórica, campo em que esta pesquisa se situa, atribui uma forma específica de ensinar História por meio da relação entre a práxis e a ciência especializada a partir da teoria da Aprendizagem Histórica, com a discussão acerca da Didática da História. A Didática da História na perspectiva ruseneana leva em consideração a subjetividade dos alunos, as formas de recepção da História e os interesses deles. Ela tem como objeto principal a consciência histórica e o seu papel na vida prática humana. (LOURENÇATO, 2017, p.199).</p> <p>O campo da Educação Histórica comprehende a necessidade de usarmos recursos para despertar o interesse dos alunos, porém esta concepção está atrelada ao uso de artefatos relacionados à vida prática destes sujeitos e da cultura de quem aprende. Quando os alunos são estudantes</p>

CONCEITUAÇÃO DO SUJEITO INVESTIGADO	REFERÊNCIAS TEÓRICAS PARA PENSAR O SUJEITO
	do Ensino Médio, como nos mostrou as pesquisas do campo da Educação Histórica analisadas neste trabalho, são utilizados artefatos da cultura juvenil para relacionar conhecimentos provenientes da teoria da Educação Histórica com a vida prática (práxis) dos alunos, realizando um movimento entre teoria e prática. (LOURENÇATO, 2017, p.205).

FONTE: Lourençato (2017).

Lourençato denomina os sujeitos da sua investigação de **jovens e jovens alunos**. Procura entender o que é a juventude e sua relação com universo escolar. Se apoia teoricamente no campo da Educação Histórica para entender os sujeitos em processos de escolarização. Para a pesquisadora existem várias formas de compreender o conceito juventude, assim como diversos conceitos de juventude. Vejamos

[...] comprehende-se que o conceito Juventude pode ser entendido de diversas formas, pois é construído social e culturalmente. Desta forma, sofre mudanças conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural. Neste sentido, não buscamos definir um significado único para este conceito, pois ele sofre variações, devido à natureza histórica e cultural de cada sujeito ou da sociedade em que são pensados. Além disso, neste trabalho entendemos que existe uma linha de autores que se referem à condição juvenil, ou seja, o modo como os sujeitos conseguem usufruir da juventude devido a sua situação econômica, social e cultural. Mas há autores que trabalham com a juventude sem relacioná-la com estas particularidades, a partir da ideia de que todos têm a mesma conjuntura de vivenciar esta "etapa da vida". (LOURENÇATO, 2017, p.32-33).

Deste modo, realiza em sua tese uma análise sobre quais sentidos os documentos oficiais referentes ao Ensino Médio conferem ao conceito juventude, bem como as relações entre a juventude e aprendizagem histórica.

Essas diferentes perspectivas são apresentadas na sua investigação. Na FIGURA 2 apresentamos a relação das diferentes perspectivas de análise da juventude que a pesquisadora sistematiza em sua tese.

FIGURA 2 - PERSPECTIVAS DE ANÁLISE SOBRE A JUVENTUDE

Perspectiva de análise	Autor(es)	Elementos principais
Sociológica da experiência social	Dubet e Martuccelli (1998)	Juventude como idade em que devem adquirir autonomia, mas se mantêm dependentes dos adultos; tempo de diferenciação e de aprendizagem, das formações que preparam para o mercado; detentores de uma cultura própria.
	Pais (1990)	Juventude como conjunto social, constituída por jovens de situações sociais diferentes; muitas vezes ligada a problemas sociais.
Sociologia da ação	Margulis e Urestti (2000)	Vê a Juventude através da heterogeneidade social; condiciona atividades produtivas ligadas ao corpo e imagem. A Juventude é uma construção histórica e social.
	Elbaum (2000)	Para compreender a Juventude deve-se entender o contexto familiar, o contexto em que vivem, ou seja, os condicionantes sociais e de mercado.
Sociologia da reprodução	Bourdieu (2003)	Deve olhar o jovem a partir dos diferentes campos onde ele é socialmente, culturalmente e historicamente construído, como a escola, onde ele reproduz a cultura recebida. Divisão entre as idades, jovem e velho, é arbitrária.
Antropológica	Torres (2008)	Para compreender a juventude deve-se entender o contexto familiar, o contexto em que vivem.
Sociológica	Dayrell (2003)	O jovem se constitui na relação com o outro. Trabalha com o conceito no plural "juventudes".
Antropológica/sociológica	Charlot (2001)	Pensa o jovem a partir da relação com o saber, com o conhecimento e esta relação sofre interferência da origem social.
Antropológica	Edwards (1997)	Pensa o jovem a partir do meio escolar, onde ele é assumido, reconstruído, mediado.
Histórica Cultural	Hobsbawm (1995)	A forma de viver a Juventude muda em épocas distintas; jovens como prática esportiva; relacionada com a economia de mercado; internacionalismo da cultura jovem.
Antropológica	Sacristán (2003)	Acredita que a forma com que o sujeito cresce e se desenvolve nas diversas dimensões da vida, no mesmo campo social tem interferência do modo de ser, por isso, ele deve ser pensado no meio escolar.

FONTE: Lourençato (2017, p.54-55).

Na entrevista realizada com a pesquisadora foi possível perceber a justificativa para usar o conceito jovem aluno:

É, eu vou até pedir desculpas, faz tempo que eu não retomo muito e não lembro exatamente. Mas eu lembro que quando eu fiz a minha dissertação é, eu chamo de jovem aluno e eu acho que na minha tese. Não vou falar com certeza absoluta eu posso dar uma olhada, você pode dar uma olhada, eu acho que eu não faço isso na minha tese, mas na minha dissertação eu chamo de jovem aluno. Por quê? Porque além deles serem, de terem essa cultura, é juvenil, eles têm também a cultura escolar, a cultura da escola que

é o meio que eles estão inseridos então isso interfere. Então, na minha dissertação eu faço essa nomenclatura, eu conceituo esses sujeitos como jovens e alunos, porque uma vez que, quando eu estou pesquisando dentro da escola eles estão na condição de alunos também, né? Mas também são jovens, então eu não posso, ééé, quando eu classifico apenas como alunos eu deixo de lado a questão da juventude que interfere, né? No processo ensino aprendizagem. (LOURENÇATO, 2021).

Lourençato utiliza em sua pesquisa de doutorado o conceito jovem, jovem aluno e, por vezes, aluno. Porém, sustenta sua concepção do sujeito da aprendizagem em uma perspectiva relacional entre a cultura juvenil e cultura escolar. Também enfatiza a necessidade de compreender quem é esse jovem do espaço escolar:

[...] mas eu ainda atribuo bastante a importância, a gente compreender quem é esse jovem, não apenas classificá-los como jovens e ponto final, como eu já falei, né? Existem diversas formas, mas eu atribuo bastante importância conhecermos quem são esses sujeitos que nós estamos ensinando né, possibilitando a aprendizagem, trazendo formas pra eles aprenderem história e comprehendê-los, e então, trazer quais são os conhecimentos que eles têm, os conhecimentos prévios sobre a temática é, o que que eles gostam e tudo mais, e aí partindo sempre planejando e replanejando esse processo de ensino aprendizagem a partir sim da cultura juvenil. (LOURENÇATO, 2021).

A pesquisadora se apoia em uma concepção que entende a necessidade de conhecer os sujeitos do universo escolar em relações de ensino e aprendizagem. Quando indagada sobre o que pensa a respeito de qualificar o sujeito do universo escolar, responde da seguinte forma:

Eu vejo que de forma geral a gente tem que sempre se preocupar com o sujeito que a gente ensina é, eu não vejo, eu penso assim, claro, cada pesquisa tem o seu recorte específico, né? E aí cabe a gente vê, mas eu acho importante sim, no processo de ensino a gente sempre pensar quem é esse sujeito, então pensar quem é esse jovem, quando a gente faz o manual didático esse manual didático ele tem um sujeito, né? Ele é criado, é um produto, né? Criado para um sujeito específico. E então, eu acho necessário sim que tenha toda uma ideologia, todo material didático tem uma ideologia. Mas eu acho sim que tem que se pensar, quem é esse sujeito que está ali aprendendo, então eu acho sim... claro, dentro do seu recorte, eu acho. Não tem que ser uma regra, uma lei, nada deve ser uma lei, mas eu penso que deve ser uma preocupação dos pesquisadores e não só dos pesquisadores do campo da Educação Histórica, mas dos professores né. (LOURENÇATO, 2021).

Para a pesquisadora conhecer o sujeito não deve ser uma preocupação específica do pesquisador, mas também dos professores. Indicando a necessidade

de em espaços de escolarização levar em conta os sujeitos para pensar os processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, aponta que o manual didático tem uma ideologia e é criado para um sujeito específico. Por isso, entende que estes devem qualificar quais são os sujeitos com quem estão lidando.

Lourençato também apresenta em sua tese um quadro com pesquisadores que em suas investigações estabeleceram alguma relação entre juventude e aprendizagem histórica. Na FIGURA 3 apresentamos esta relação.

FIGURA 3 - PESQUISADORES QUE ESTABELECERAM RELAÇÃO ENTRE JUVENTUDE E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Pesquisador	Perspectiva de análise	Autor(es)	Elementos principais
Germinari (2010)	Sociológica da experiência social	Dubet e Martuccelli (1998)	Os jovens não apenas reproduzem os valores e os conhecimentos presentes no espaço escolar, mas também produzem valores e conhecimentos mediados pela sua cultura vivida, sendo esta a cultura juvenil, através da maneira e pelas condições que a vivenciam.
Fronza (2012)	Sociológica da experiência social	Dubet e Martuccelli (1998)	Estabelece relações entre a cultura juvenil e a cultura escolar contemporânea. Utiliza um artefato da cultura juvenil para trabalhar o conhecimento histórico.
Fronza (2012)	Materialismo histórico dialético	Snyders (1988)	Cultura primeira dos estudantes, ou seja, da sua cultura juvenil que neste caso foi utilizada a história em quadrinhos.
Souza (2014)	Sociologia da experiência social	Dubet e Martuccelli (1998)	Entende os jovens como sujeitos que partilham valores e práticas de uma cultura juvenil, inseridos no âmbito das práticas, regras e valores da cultura escolar.
Azambuja (2013)	Sociologia da experiência social	Pais (2003)	Entende a cultura juvenil como modo de vida específico e de práticas cotidianas que expressam significados e valores específicos.
Germinari (2010)	História Cultural	Hobsbawm (1998)	A cultura jovem como matriz da revolução cultural, ou seja, nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes comerciais, que formavam cada vez mais a atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos a partir do século XX.
Hollerbach (2007)		Não realiza uma discussão acerca do conceito Juventude	Afirma que apesar dos sujeitos terem condições socioeconômicas diferentes não foi possível perceber indícios de interferência do meio social sobre as concepções construídas pelos mesmos ao longo da Educação Básica.
Campos (2009)		Não realiza uma discussão acerca do conceito Juventude	Apenas realiza um questionário socioeconômico cultural, porém sentiu falta de uma discussão mais profunda acerca do vivido, das experiências, das crenças e concepções desses jovens faltaram.

FONTE: Lourençato (2017).

Outro aspecto destacado pela pesquisadora é que as análises das propostas curriculares do Ensino Médio indicaram que o conceito de juventude é tratado de forma diversa, isto é, de forma “multifacetada” com diversos sentidos e significados. Existem documentos que apresentam uma concepção biológica para entender a juventude e outras com perspectivas baseadas em concepções da Sociologia, por exemplo. Porém, uma de suas conclusões é que os documentos não esclarecem de

maneira sistematizada quais são as concepções e perspectivas que estão por trás daquele conceito.

#### 4.3.2 Interpretações possíveis

Procuramos identificar os conceitos e concepções sobre os sujeitos do Ensino Médio presentes nas teses de Germinari, Nechi e Lourençato. Para isso, realizamos uma descrição individual de cada tese. As entrevistas foram utilizadas para elucidar elementos sobre os conceitos e concepções utilizados nos estudos.

A partir destes elementos empíricos presentes nas teses e entrevistas, articulados com os elementos teóricos apresentados no capítulo dois, é possível tecer algumas inferências e interpretações sobre como as concepções do sujeito da aprendizagem estão presentes no campo da Educação Histórica.

O primeiro elemento que se destaca é a conceituação para se referir aos sujeitos investigados. Os três pesquisadores conceituam o sujeito da pesquisa como jovens, acompanhado dos termos, escolarizados, estudantes e alunos. Germinari (2010) usa o conceito jovens escolarizados; Nechi (2017) jovens estudantes e Lourençato (2017) jovens alunos. Os pesquisadores indicam que há uma relação entre os dois termos. As categorias cultura escolar e cultura juvenil dão suporte aos pesquisadores para pensar o sujeito nesta relação.

Os pesquisadores se ancoram em uma perspectiva que entende que o sujeito nunca é um sujeito só em relação com a escola. Mas também está em relação com o contexto histórico, social e cultural no qual está inserido. E esse elemento, segundo os pesquisadores, precisa ser levado em consideração nos processos de ensino de aprendizagem.

Lourençato exemplifica esse aspecto “Porque além deles serem, de terem essa cultura, é juvenil, eles têm também a cultura escolar, a cultura da escola que é o meio em que eles estão inseridos então isso interfere” (LOURENÇATO, 2021). Para autora, é necessário considerar a cultura dos sujeitos, isto é, a cultura juvenil para que o conhecimento tenha sentido e significado para os jovens (LOURENÇATO, 2017).

Segundo Germinari o jovem escolarizado está dentro de uma cultura escolar, mas que é histórica, social e cultural (GERMINARI, 2022). Sendo assim, as categorias cultura escolar e a cultura juvenil ganham centralidade para os pesquisadores.

Tornando-se categorias que contribuem para pensar as relações dos sujeitos com o espaço de escolarização e com os elementos culturais.

Essa concepção de jovem, cultura juvenil, juventude possui, segundo os pesquisadores, influência da Sociologia. A partir dos elementos empíricos analisados percebemos que existe um diálogo entre o campo da Educação Histórica e a Sociologia da Educação para pensar estes conceitos.

É, eu acho que é uma concepção mais sociológica, se falar em juventude é um conceito mais sociológico. Se você falar em adolescência é um termo mais psicológico e biológico. E, se você falar em aluno/estudante seria um termo mais pedagógico. Eu acho que ele é um demarcador da influência da concepção sociológica nas pesquisas qualitativas da educação histórica, sabe, é da visão assim, nós estamos entendendo esse sujeito como um todo, não só como na função de aluno, na ocupação de aluno, não só no momento biológico que ele vive na adolescência né, mas como um todo. (NECHI, 2022).

E aí me deparei com estudos da Sociologia. Da Sociologia, sobre esses jovens curitibanos e a relação com a cidade. E, mostrava como que esses jovens se relacionavam com a cidade, com a questão da violência, com a questão da cidade modelo. E aí eu fui embebido de toda essa leitura, toda essa compreensão, tentando ver se isso se manifestava na consciência histórica dos jovens, e acho que percebi coisas interessantes assim, nesse aspecto sócio-histórico. (GERMINARI, 2022).

Nechi, Germinari e Lourençato apontam elementos desta relação com o campo da Sociologia, não apenas para pensar o jovem, mas para circunscrever teoricamente os conceitos utilizados. Os termos jovem, juventude, explicitado nas teses evidenciam essa relação, bem como a concepção de escola como um espaço de manifestação da experiência social dos jovens.

Germinari, por exemplo, procura compreender os jovens a partir de suas determinações sócio-históricas, e para isso se apoia em autores não apenas do campo da História, mas também da Sociologia. (GERMINARI, 2010). A categoria cultura também está articulada com elementos da Sociologia. Um dos principais autores utilizados para pensar as relações dos jovens com a escola e com elementos culturais é o sociólogo Raymond William.

Ademais, os pesquisadores buscam se distanciar da concepção do sujeito da aprendizagem na perspectiva da Psicologia. Nenhum pesquisador utilizou, por exemplo, o termo adolescente para definir conceitualmente os sujeitos investigados. Termo esse utilizado com frequência no campo da Psicologia. Para Nechi (2022) o

termo adolescente possui uma relação mais próxima de uma concepção biológica do sujeito.

Para Rockwell e Ezpeleta (2007) o sujeito é um sujeito social e, por isso, não pode ser definido pelas concepções biológicas e psicológicas. Os pesquisadores também indicam a preocupação de se distanciar destas concepções, procurando compreender o jovem, como um sujeito que se constitui nas e pelas relações sociais. Relações estas que são históricas e específicas (ROCKWELL; EZPELETA, 2007).

A relação do sujeito com o conhecimento histórico também é um elemento que está presente nas concepções dos pesquisadores para pensar o sujeito do universo escolar. Nesta direção, se apoiam principalmente na perspectiva teórica do campo da Educação Histórica. Lourençato, por exemplo, indica que os documentos oficiais relacionados ao Ensino Médio indicam a necessidade de relacionar o conhecimento a ser ensinado aos elementos da juventude. Porém, essa concretização não ocorre, pois os documentos não relacionam com a teoria da História e a Didática da História (LOURENÇATO, 2017).

Nechi (2017), se apoiando teoricamente em Rüsen, enfatiza que a “Aprendizagem Histórica a partir da teoria da Consciência Histórica visa integrar o conhecimento histórico técnico e teórico à vida prática dos sujeitos” (NECHI, 2017, p.105). Desta forma, entende que a subjetividade dos sujeitos deve ser levada em conta nos processos de aprendizagem. Para o autor, as carências de orientação da vida prática dos sujeitos permitem realizar incursões ao passado e atribuir sentido ao presente (NECHI, 2017).

Para Schmidt (2017) a História não pode ser ensinada como algo dado. Isto significa, que o jovem deve ser entendido como um construtor do conhecimento e não como uma tabula rasa que só absorve os conhecimentos “repassados” pelo professor.

Portanto, o campo da Educação Histórica, entende que não se pode dissociar aprendizagem histórica do sujeito que aprende (SCHMIDT, 2017). Esta concepção está presente nas três teses analisadas.

As conceituações e concepções de sujeito da aprendizagem presentes nas teses indicam a importância de se pensar a relação do sujeito com a cultura, cultura escolar, cultura juvenil e cultura histórica; a relação do sujeito com o conhecimento; a relação do sujeito com o contexto histórico, social e cultural; etc.

O diálogo com a Sociologia, explicitado pelos pesquisadores, permite pensar conceitos como jovem, juventude, cultura juvenil e o próprio sujeito na relação com a

escola e com elementos culturais. Além disso, a relação com as concepções da linha de pesquisa Cultura, Escola, e Processos Formativos em Educação do PPGE/UFPR é evidenciado nas pesquisas.

Também é indiciário a preocupação dos pesquisadores em se distanciar de concepções de sujeito do campo biológico e psicológico. Procurando se apoiar em teóricos do campo da História, Educação e Sociologia, por exemplo.

Ademais, buscam entender os sujeitos do Ensino Médio, principalmente, como sujeitos históricos e socialmente delimitados e constituídos nas e pelas relações sociais. Sujeitos que possuem interesses e expectativas. Desta forma, qualificar o sujeito que está na escola, não de forma isolada e abstrata, mas sim, levando em consideração a sua constituição nas e pelas relações/interações com o outro, com o conhecimento, com os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais se apresenta como uma possibilidade para investigações em espaços de escolarização no campo da Educação Histórica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa está ancorada no campo da Educação Histórica e procurou investigar como as concepções de sujeito em espaço de escolarização estão presentes nas pesquisas em Educação Histórica, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação.

Para circunscrever o objeto de pesquisa procuramos entender como o campo da Educação e o campo da Educação Histórica entendem o sujeito em espaço de escolarização. Neste sentido, as leituras, as disciplinas e as orientações foram fundamentais para mapear quais autores poderiam contribuir para pensar o sujeito do universo escolar.

Desta forma, estabelecemos um diálogo com autores do campo da Educação para entender como estes olham os sujeitos em espaço de escolarização. Forquin (1992; 1993), Edwards (1997), Dubet (1997), Mafra (2003), Sacristán (2005), Charlot (2006), Rockwell e Ezpeleta (2007), Campos (2009), Schmidt (2020a) foram alguns dos referenciais utilizados. Este processo foi fundamental para entender como este campo possui concepções teóricas que sustentam as perspectivas sobre o sujeito em processo de escolarização. A partir dos autores pudemos perceber que os sujeitos são históricos e socialmente delimitados e constituídos nas e pelas relações sociais. Ademais, participam dos processos que se desenrolam no espaço escolar.

A partir do diálogo com autores do campo da Educação Histórica foi possível perceber que este campo tem procurado trazer os pressupostos da teoria e da filosofia da História e da Didática da História de Rüsen, para pensar como se ensina e se aprende em História. Além disso, as pesquisas produzidas em espaços de escolarização, possibilitam entender os sujeitos e suas relações com a cultura histórica (RÜSEN, 2015) e cultura escolar (FORQUIN, 1993), bem como as relações entre os sujeitos em processos de ensino e aprendizagem histórica.

As pesquisas neste campo buscam analisar a aprendizagem histórica de crianças, jovens e professores, sendo que uma das principais preocupações nestes estudos são as dimensões e elementos relacionados com a natureza da ciência da História e suas articulações com a aprendizagem (SCHMIDT, 2020a, p.24).

Para o campo da Educação Histórica o professor não pode ser mero reproduutor de conhecimento, do mesmo modo, o sujeito da aprendizagem não pode

ser entendido como um tabula rasa. Ambos, professor e sujeito da aprendizagem, devem estabelecer nos processos de ensino e aprendizagem uma relação orgânica com o conhecimento.

Neste sentido, é imprescindível a “relação entre a vida prática dos sujeitos – professores e alunos – e a ciência da História, quando propõe um processo de ensino e aprendizagem” (SCHMIDT, 2017, p.63). Se isso ocorre, a História pode contribuir na constituição histórica de sentido e significado para os sujeitos envolvidos em uma relação de ensino e aprendizagem.

Para Rüsen, a ciência da aprendizagem histórica é a Didática da História (RÜSEN, 2020). Deste modo, a consciência histórica é o lugar da aprendizagem, sendo o ponto de partida e de chegada da relação com o conhecimento histórico (SCHMIDT, 2020a).

A partir desses elementos teóricos recortamos o objeto de pesquisa. Apoiamo-nos na perspectiva metodológica qualitativa de investigação para desenvolver a pesquisa. Utilizamos elementos da análise documental proposto por Gil (2002) e elementos da análise de conteúdo proposto por Franco (2005).

Deste modo, realizamos um levantamento de teses e dissertações em três bases de dados ligada a UFPR. Localizamos neste processo 73 pesquisas (46 dissertações e 27 teses). Após esse processo, realizamos a leitura flutuante dos títulos e resumos de todos os trabalhos (FRANCO, 2005). Nesta etapa de leitura aplicamos os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

- Inclusão: (a) a tese e/ou dissertação deveriam pertencer ao PPGE, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação; (b) ter relação com o campo da Educação Histórica e/ou a teoria da Consciência Histórica; (c) ter o sujeito em espaço de escolarização como componente da investigação e/ou discutir a concepção de sujeito;
- Exclusão: (a) a tese e/ou dissertação não pertencer ao PPGE, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação; (b) não ter relação com o campo da Educação Histórica e/ou a teoria da Consciência Histórica; (c) não ter o sujeito em espaço

de escolarização como componente da investigação e/ou não discutir a concepção de sujeito.

No final deste processo selecionamos 36 pesquisas (21 dissertações e 15 teses). Para analisar as teses e dissertações utilizamos uma ficha de análise. Alguns resultados a partir desse processo podem ser apontados.

De maneira geral, as pesquisas no âmbito do PPGE/UFPR, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação que tomam como aporte o campo da Educação Histórica e a teoria da Consciência Histórica de Jörn Rüsen e possuem o sujeito em espaço de escolarização como componente do objeto da investigação e/ou discutem a concepção deste sujeito, estão sendo produzidas desde 2002. No levantamento realizado, o primeiro estudo encontrado foi uma dissertação defendida em 2002 e o último uma tese defendida em 2019. São 18 anos de produções. No total, localizamos 36 pesquisas, produzidas por 29 pesquisadores/as.

Além disso, os dados empíricos levantados com o auxílio da ficha de análise foram fundamentais para compreendermos quais são os sujeitos das pesquisas. Para isso, agrupamos as investigações em três categorias: pesquisas com sujeitos da aprendizagem; pesquisas com professores/as; pesquisas com diferentes sujeitos do universo escolar.

Com base nos elementos empíricos e das inferências, percebemos quem são os sujeitos das pesquisas no campo da Educação Histórica, linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do PPGE/UFPR. As pesquisas têm enfatizado principalmente o sujeito da aprendizagem. A conceituação dos sujeitos da aprendizagem é diversa, no entanto, o termo jovem/jovens é recorrente nas pesquisas para se referir, principalmente, aos sujeitos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Já o termo criança é utilizado para se referir aos sujeitos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso não significa que o termo aluno não apareça. No entanto, os elementos empíricos indicam uma tendência das pesquisas conceituarem os sujeitos como jovens alunos, jovens estudantes, jovens escolarizados e crianças pequenas, por exemplo.

Os/as professores/as como objeto de investigação também estão presentes. Contudo, em proporção menor comparado com os sujeitos da aprendizagem. As pesquisas usam principalmente o conceito professor/a intelectual e professor/a pesquisador/a para se referir aos sujeitos que foram investigados

A partir deste cenário, entendemos a necessidade de sistematizar como as concepções de sujeito da aprendizagem estavam presentes em teses. Para isso, organizamos critérios para seleção das teses. Um dos critérios foi a realização de entrevistas com os pesquisadores que produziram as teses. As entrevistas tinham como propósito elucidar questões das teses e/ou aprofundar elementos acerca da concepção de sujeito.

No final deste processo, três teses que realizaram investigação com sujeitos do Ensino Médio foram submetidas a uma análise sistematizada: Germinari (2010); Nechi (2017); Lourençato (2017). Para análise também utilizamos as entrevistas realizadas com estes pesquisadores.

Os resultados das análises indicam que o conceito jovem está presente no campo da Educação Histórica, principalmente, a partir de um diálogo com o campo da Sociologia. As pesquisas usam conceitos como jovens escolarizados, jovens estudantes e jovens alunos para se referir aos sujeitos investigados. Procurando relacionar a cultura escolar à cultura juvenil.

Além disso, o campo da Educação Histórica tem sido o principal referencial para pensar a relação do sujeito com o conhecimento histórico. Os pesquisadores se ancoram em uma perspectiva que entende o sujeito não apenas na relação com a escola, mas também com o contexto histórico, social e cultural. Esse aspecto, segundo os pesquisadores, deve ser levando em consideração para pensar o ensino e aprendizagem histórica.

Outro elemento que os resultados indicam é que as pesquisas têm procurado se afastar de concepções que tratam o sujeito com o viés da Psicologia em uma perspectiva biológica do sujeito. O termo adolescente dificilmente aparece nas pesquisas analisadas. Os pesquisadores têm procurado se apoiar em teóricos, principalmente, do campo da História, Educação e Sociologia, por exemplo.

Esta pesquisa procurou entender como as concepções de sujeito estão presentes em pesquisas no campo da Educação Histórica. No percurso investigativo algumas escolhas foram sendo realizadas. Entre elas a opção de analisar no final do processo três teses que investigaram sujeitos do Ensino Médio. Outras questões merecem atenção e aprofundamento teórico e investigativo.

Os resultados desta investigação apontam para a necessidade de aprofundar o debate e reflexão sobre as concepções de sujeito presentes no campo da Educação e no campo da Educação Histórica. Investigações sobre as relações entre as

concepções de sujeito e concepções de aprendizagem podem contribuir para elucidar aspectos dos processos de ensino e aprendizagem histórica.

## REFERÊNCIAS

- BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**. História, Nº. 2, 2001. p. 13-21
- BRITO, G. S. Apresentação. In: **Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação:** Percursos Metodológicos e Significativos. Org. BRITO, G. S. Rio de Janeiro: BG Business Graphics Editora, 2020.
- CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em Educação? **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.
- CANDAU, V. M. Prefácio a primeira edição. In: HAGEMEYER, R.C.; SÁ, R.A.; GABARDO, C.V. **Diálogos epistemológicos e culturais**. Curitiba: W & A Editores, 2019.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.
- DUBET, F. **Sociologia da Experiência**. Tradução. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, v. 5, n. 6, p. 222-230, 1997.
- EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola**. Tradução. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ºEdição: Liber Livro Editora, 2005.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, 1992, 5, p.28-49.
- GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. In: **Contrapontos**. Volume nº 3, p. 393-405 – Itajaí, set/dez 2003.
- GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p. 65-81, julho 2001.
- GERMINARI, G. Educação Histórica: a construção de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAGEMEYER, R.C.; SÁ, R.A.; GABARDO, C.V. **Diálogos epistemológicos e culturais.** Curitiba: W & A Editores, 2019.

KMIECIK, D.S.; FERREIRA, F. Educação Histórica: uma tradição construída. In: SCHMIDT, M.A.; URBAN, A.C (Orgs). **O que é educação histórica.** Curitiba: W.A Editores, 2018. p.23-40.

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

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

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência. **Química Nova**, v. 20, p. 563-568, 1997.

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

OLIVEIRA, P. S. Caminhos de construção da pesquisa em Ciências Humanas. In: OLIVEIRA, P. S. (org). **Metodologia das Ciências Humanas.** São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998, p.17-26.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** História Curitiba: SEED, 2008.

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

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p.23-40

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

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

RÜSEN, J. Consciência histórica como tema da didática da história. **Métis: História e Cultura**, v.19, n.38, p.16-22, 2020.

SACRISTÁN, J. G. **O Aluno como invenção.** Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHMIDT, M. A. Cultura histórica e cultura escolar: diálogo a partir da educação histórica. História Revista. **Revista da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História.** Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2012.

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

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

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

SCHMIDT, M. A. Por que Pensamento Histórico. In: SCHMIDT, M. A; SOBANSKI, A. Q. **Competências do pensamento histórico.** Curitiba: W.A. Editores, 2020.

SCHMIDT, M.A.; URBAN, A.C. Por que Educação Histórica? In: SCHMIDT, M.A.; URBAN, A.C (Orgs). **O que é educação histórica.** Curitiba: W.A. Editores, 2018. p.9-21.

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

SCHMIDT, M. A; BARCA, I; GARCIA, T. B. Introdução. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p.23-40

SOARES, M. B. Didáctica, una disciplina en busca de su identidad. **Revista A.N.D.E.** Universidade Federal de Mina Gerais, (Año 5, N° 9), 1-9, 1985.

SOBANSKI, A. Q.; CARAMEZ, C. S. A educação histórica e o professor como investigador social. In: SCHMIDT, M.A.; URBAN, A.C (Orgs). **O que é educação histórica.** Curitiba: W.A Editores, 2018. p.119-138.

## FONTES

### Dissertações

BECKER, Geraldo. **Consciência histórica e atribuição de sentidos:** perspectivas de jovens estudantes do ensino médio em relação à história da cidade de Curitiba. 2017. 108 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 21/03/2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/47479>. Acesso em: 2 mar. 2021.

CARAMEZ, Claudia Senra. **A aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias da informação e comunicação:** perspectivas da educação histórica. 2014. 132 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 25/03/2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/36750>. Acesso em: 2 mar. 2021

CASTEX, Lilian Costa. **O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros:** um estudo de caso em escolas de Curitiba - PR. 2008. 184 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 22/08/2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/17507>. Acesso em: 2 mar. 2021.

CHAVES, Edilson Aparecido. **A música caipira em aulas de história:** questões e possibilidades. 2006. ix, 155 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/12066>. Acesso em: 2 mar. 2021.

COMPAGNONI, Alamir Muncio. **Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele:** compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu. 2009. 133 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 21/08/2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/20667>. Acesso em: 2 mar. 2021.

FREITAS, Antonio Diogo Greff de. **Consciência histórica no ciberespaço:** análise de fontes históricas e as mudanças na construção de sentido histórico em estudantes do ensino médio. 2017. 114 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 29/03/2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/59677>. Acesso em: 2 mar. 2021.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio.** 2007. x, 170 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 17/05/2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/13663>. Acesso em: 2 mar. 2021.

FURMANN, Ivan. **Cidadania e educação histórica:** perspectivas de alunos e professores do município de Araucária - PR. 2006. xiii, 279 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/3984>. Acesso em: 2 mar. 2021.

HICKENBICK, Claudia. **Lembrança, interesse e história substantiva:** significados do ensino e aprendizagem da história para os sujeitos da educação de jovens e adultos. 2009. 154 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 26/08/2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/21174>. Acesso em: 2 mar. 2021.

KÜNZLE, Maria Rosa Chaves. **O ensino da história e o conceito de nação:** elementos da consciência histórica de jovens do ensino médio. 2003. 209 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 2003.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **Jovens incluídos, consciência histórica e vazio pedagógico:** um estudo de caso. 2002. 130 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação.

MIRANDA, Thiago de Carvalho. **A formação histórica e a canção popular:** o professor intelectual no exercício de sua função e a relação dialética entre a práxis cultural de alunos e a ciência da história. 2015. 190 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 30/03/2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/40965>. Acesso em: 17 set. 2021.

NEVES, Juliane Nascimento das. **Educação histórica e educação escolar indígena:** como as crianças e jovens estudantes da etnia MBYÁ guarani se relacionam com a "história difícil". 2018. 115 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 26/08/2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/59072>. Acesso em: 2 mar. 2021.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. **Aprendizagem histórica na educação infantil:** possibilidades e perspectivas da educação histórica. 2013. 219 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 26/03/2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/34163>. Acesso em: 2 mar. 2021.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A relação ensino e aprendizagem como práxis:** a educação histórica e a formação de professores. 2012. 212 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 29/03/2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/28277>. Acesso em: 2 mar. 2021.

RIBAS, Cristina Elena Taborda. **A história difícil do Brasil:** contraponto entre o pensamento histórico, a consciência histórica de jovens quilombolas e os conteúdos

curriculares. 2019. 130 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 27/03/2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/62740>. Acesso em: 2 mar. 2021.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **Os manuais de didática da história e a constituição de uma epistemologia da didática da história.** 2010. 155 f. Dissertação(mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 22/02/2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/23606>. Acesso em: 2 mar. 2021.

ROSÁRIO, Héleno Brodbeck do. **Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, rap, didática da história e empatia histórica.** 2009. 96 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 27/11/2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/24172>. Acesso em: 2 mar. 2021.

SILVA, André Luiz Batista da. **Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de história.** 2011. 125 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 26/05/2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/26299>. Acesso em: 2 mar. 2021.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a idéia de África.** 2008. 174 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 29/08/2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/18123>. Acesso em: 2 mar. 2021.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **A experiência de professores com idéias históricas:** o caso do "Grupo Araucária". 2007. xi, 240 f Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/12131>. Acesso em: 2 mar. 2021.

## Teses

AZAMBUJA, Luciano de. **Jovens alunos e aprendizagem histórica:** perspectivas a partir da canção popular. 2013. 500f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 28/03/2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/30449>. Acesso em: 2 mar. 2021.

CHAVES, Edilson Aparecido. **A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio:** estudo etnográfico em uma escola do campo. 2015. 226 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 28/03/2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/40387>. Acesso em: 17 set. 2021.

CREMA, Everton Carlos. **Currículo, cultura histórica e cultura escolar na construção estética da aula.** 2019. 220 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 29/03/2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/60344>. Acesso em: 3 mar. 2021.

FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos.** 2012. 2 v. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 13/02/2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/28235>. Acesso em: 2 mar. 2021.

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

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender historia: o caso da historia do Paraná.** 2009. 300f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 30/03/2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/18330>. Acesso em: 3 mar. 2021.

GRENDEL, Marlene Terezinha. **De como a didatização separa a aprendizagem histórica de seu objeto: estudo a partir da análise de cadernos escolares.** 2009. 248f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 30/04/2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/19520>. Acesso em: 3 mar. 2021.

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

MEDEIROS, Daniel Hortencio de. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático.** 2005. xiii, 194 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/3606>. Acesso em: 3 mar. 2021.

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

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. **A criança e a relação com o conhecimento:** a aprendizagem histórica na educação infantil. 2019. 274 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 28/03/2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/66327>. Acesso em: 2 mar. 2021.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A formação histórica (bildung) como princípio da didática da história no ensino médio:** teoria e práxis. 2017. 444 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 15/03/2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/48066>. Acesso em: 2 mar. 2021.

SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos. **A significância do passado para professores de história.** 2013. 262 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 27/03/2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/34678>. Acesso em: 2 mar. 2021.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Formação de professores de história:** educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento. 2017. 251 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 14/03/2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/47937>. Acesso em: 2 mar. 2021.

SOUZA, Éder Cristiano de. **Cinema e educação histórica:** jovens e sua relação com a história em filmes. 2014. 356f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 24/07/2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/36157>. Acesso em: 2 mar. 2021.

## **Entrevistas**

AZAMBUJA, Luciano de. **Entrevista concedida a Marcos da Silva de Oliveira.** Forma virtual pela plataforma Google Meet. São José dos Pinhais, 02 de fevereiro de 2022.

FRONZA, Marcelo. **Entrevista concedida a Marcos da Silva de Oliveira.** Forma virtual pela plataforma Google Meet. São José dos Pinhais, 21 de dezembro de 2021.

GERMINARI, Geysa Dongley. **Entrevista concedida a Marcos da Silva de Oliveira.** Forma virtual pela plataforma Google Meet. São José dos Pinhais, 24 de janeiro de 2022.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **Entrevista concedida a Marcos da Silva de Oliveira.** Forma virtual pela plataforma Google Meet. São José dos Pinhais, 10 de janeiro de 2022.

LOURENÇATO, Lidiane Camila. **Entrevista concedida a Marcos da Silva de Oliveira.** Forma virtual pela plataforma Google Meet. São José dos Pinhais, 17 de dezembro de 2021.

NECHI, Lucas Pydd. **Entrevista concedida a Marcos da Silva de Oliveira.** Forma virtual pela plataforma Google Meet. São José dos Pinhais, 13 de janeiro de 2022.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. **Entrevista concedida a Marcos da Silva de Oliveira.** Forma virtual pela plataforma Google Meet. São José dos Pinhais, 03 de fevereiro de 2022.

## APÊNDICE 1 - IMAGENS DAS BUSCAS NAS BASES DE DADOS

### Base de Dados LAPEDUH

The screenshot shows the LAPEDUH website's main menu at the top with options: Inicial, Histórico, Objetivo, Contato, REDUH, E-books, Venda de livros, Arquivos (highlighted in orange), Certificados, and Inscrições LAPEDUH. Below the menu, the header reads "LAPEDUH – UFPR" and "LABORATÓRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA – UFPR". A search bar with "pesquisa" and a "pesquisa" button is present. Social media icons for Twitter, Facebook, and YouTube are also visible. The main content area features a large blue banner with the text "15 anos (2003 - 2018)" and "LAPEDUH" in red, with "Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - UFPR" below it. A white circular arrow graphic is overlaid on the banner. At the bottom left, there is a breadcrumb navigation: INÍCIO > ARQUIVOS > DISSERTAÇÕES. The word "Dissertações" is centered in a white box at the bottom.

The screenshot shows the LAPEDUH website's main menu at the top with options: Inicial, Histórico, Objetivo, Contato, REDUH, E-books, Venda de livros, Arquivos (highlighted in orange), Certificados, and Inscrições LAPEDUH. Below the menu, the header reads "LAPEDUH – UFPR" and "LABORATÓRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA – UFPR". A search bar with "pesquisa" and a "pesquisa" button is present. Social media icons for Twitter, Facebook, and YouTube are also visible. The main content area features a large blue banner with the text "15 anos (2003 - 2018)" and "LAPEDUH" in red, with "Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - UFPR" below it. A white circular arrow graphic is overlaid on the banner. At the bottom left, there is a breadcrumb navigation: INÍCIO > ARQUIVOS > TESES. The word "Teses" is centered in a white box at the bottom.

## Base de Dados Biblioteca UFPR

**SISTEMA DE BIBLIOTECAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**Home** | **Pesquisa** | **Pesquisa por índices** | **Minha seleção** | **Serviços**

Ajuda | Acessibilidade | Alto contraste

**Entrar**

**Busca rápida** | **Busca combinada** | **Qualquer biblioteca**

Todos os campos: "Consciência Histórica" | Ano edição: a | Buscar

Título: | Material: 4 itens selecionados | Limpar

Autor: | Idioma: Qualquer |

Assunto: | Ordenação: Título - crescente |

Últimas aquisições: igual a | R: R | Buscar

**Filtros**: Seleccionar todos | Desmarcar selecionados | Enviar para Minha seleção | Salvar favoritos | Nova pesquisa

**Material**: 40 registros encontrados - 2 Páginas | 1 2

**SISTEMA DE BIBLIOTECAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**Home** | **Pesquisa** | **Pesquisa por índices** | **Minha seleção** | **Serviços**

Ajuda | Acessibilidade | Alto contraste

**Entrar**

**Busca rápida** | **Busca combinada** | **Qualquer biblioteca**

Todos os campos: "Educação Histórica" | Ano edição: a | Buscar

Título: | Material: 4 itens selecionados | Limpar

Autor: | Idioma: Qualquer |

Assunto: | Ordenação: Título - crescente |

Últimas aquisições: igual a | R: R | Buscar

**Filtros**: Seleccionar todos | Desmarcar selecionados | Enviar para Minha seleção | Salvar favoritos | Nova pesquisa

**Material**: 43 registros encontrados - 3 Páginas | 1 2 3

## Base de Dados ACERVO PPGE/UFPR

**DSPACE**

AcervoDigital da UFPR / BIBLIOTECA DIGITAL: Teses & Dissertações / 40001016001P0 Programa de Pós-Graduação em Educação / Buscar

**Buscar**

"Educação Histórica" | Ir | Mostrar filtros avançados

Itens para a visualização no momento 1-10 of 27 | Filtros

**NAVEGAR**

- Todo o repositório**
- Comunidades e Coleções
- Por data do documento
- Autores

**DSPACE**

AcervoDigital da UFPR / BIBLIOTECA DIGITAL: Teses e Dissertações / 40001016001P0 Programa de Pós-Graduação em Educação / Buscar

**Buscar**

"Consciência Histórica" | Ir | Mostrar filtros avançados

Itens para a visualização no momento 1-10 de 32 | Filtros

**NAVEGAR**

- Todo o repositório**
- Comunidades e Coleções
- Por data do documento
- Autores

## APÊNDICE 2 - FICHA DE ANÁLISE

NOME DO/A PESQUISADOR/A
1. Formação e trajetória profissional do/a pesquisador/a:
2. Interesse do/a pesquisador/a pela área de pesquisa:
3. Pesquisa analisada/tipo:
4. Ano de defesa:
5. Sujeitos da investigação e sua conceituação:
6. Aspectos teóricos e metodológicos da investigação:
7. Total de sujeitos:
8. Local da pesquisa:
9. Objeto de pesquisa:

## APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,

RG \_\_\_\_\_, profissão \_\_\_\_\_,

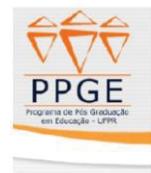
estou sendo convidado(a) a participar da pesquisa científica intitulada "***Concepções de sujeito em pesquisas no campo da Educação Histórica: estudo de um caso***" desenvolvida pelo mestrando Marcos da Silva de Oliveira, RG \_\_\_\_\_ do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR), sob orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. A pesquisa tem por objetivo investigar como as concepções de sujeito em espaço de escolarização estão presentes em pesquisas no campo da Educação Histórica, no âmbito do PPGE/UFPR, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação.

Os dados e informações por mim fornecidos, mediante gravação da entrevista, serão utilizados na pesquisa, contribuindo para a concretização da mesma. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada e meu nome ou qualquer outro dado que possa me identificar será utilizado apenas com a minha permissão, assegurando-me toda informação necessária, evitando a exposição pessoal, social ou profissional. Ademais, estou certo(a) de que poderei vetar dados das transcrições quando o material transcrito me for fornecido. Por fim, tendo sido orientado(a) sobre este termo, que foi lido e compreendido, assim como a natureza e o objetivo do estudo, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa, estando ciente de que não há valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Pesquisado(a):

- (  ) Sim, eu concordo com os termos acima  
(  ) Autorizo a minha identificação na pesquisa.  
(  ) Não autorizo minha identificação na pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisador

Nome: Marcos da Silva de Oliveira

Assinatura: \_\_\_\_\_  
*Marcos da Silva de Oliveira*