

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Letícia Mistura

**ENTRE TENSÕES E PROPOSIÇÕES: UM ESTADO DO
CONHECIMENTO SOBRE A APRENDIZAGEM
HISTÓRICA NO BRASIL EM DISSERTAÇÕES E
TESES (2005-2018)**

Passo Fundo

2019

Letícia Mistura

ENTRE TENSÕES E PROPOSIÇÕES: UM ESTADO DO
CONHECIMENTO SOBRE A APRENDIZAGEM
HISTÓRICA NO BRASIL EM DISSERTAÇÕES E TESES
(2005-2018)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Flávia Eloisa Caimi.

Passo Fundo

2019

AGRADECIMENTOS

Este é um processo de deságua de outros e fecha apenas mais uma volta na espiral infinita de formação e aprendizagem. Agradeço a todos que, explícita ou implicitamente, foram coautores desse percurso. Em especial, agradeço: ao professor Francisco Bernardi, que provocou, insuspeitadamente, meus preambulares questionamentos sobre as representações de “aula”, “conhecimento” e “disciplina escolar” construídas durante a minha escolarização. Ao professor Astor Antônio Diehl, responsável por fazer com que a História grudasse em mim “como chiclete em sola de sapato”, como ele mesmo diz. À Flávia Eloisa Caimi, cuja presença em minha vida e trajetória me deixa em um silêncio de palavras (e tu sabes da raridade disso) que satisfaçam a necessidade de dizer sobre a sua paciência, generosidade, abertura, confiança. Muito obrigada! Ao Pedro, por tudo – pela companhia incessante e produtiva, pela crença cega em mim, por ser meu referencial de professor de História. À Amanda, por sempre me motivar a romper minhas restrições e me permitir dividir esse processo à distância. À Pietra, pela inspiração, por ser uma pequena (!) fortaleza, mesmo que fisicamente distante, de companheirismo, sororidade e afeto. À Márcia, por todas as longas conversas. Aos colegas da turma de mestrado de 2016 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, pela amizade, especialmente nos primeiros semestres do curso. À Gilceia, em especial, pela parceria e força. Aos colegas e professores do seminário da Linha de Pesquisa Processos Educativos e Linguagem, pelas sempre férteis discussões, nunca descoladas de afetuosidade, humanidade e luta. Em especial, à Prof.^a Adriana Dickel, por oferecer, diversas vezes, o olhar de estranhamento necessário ao meu processo investigativo, com afilada delicadeza. Aos colegas pesquisadores e professores, autores de todos os textos do *corpus* desse estudo, pela sua motivação em refletir sobre e seguir lutando pela aprendizagem histórica. Aos membros da banca do exame de qualificação, Prof.^o Dr. Luis Fernando Cerri e Prof.^a Dra. Adriana Dickel, pelas sugestões, observações e leituras atentas e rigorosas. À CAPES, pelo auxílio/bolsa recebido durante 24 meses do curso. À Universidade de Passo Fundo e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente nas figuras do corpo docente e dos funcionários, por todo o apoio e auxílio durante o curso. À minha família, por ter tornado tudo possível, em todos os níveis, sempre.

Mãos tateiam

palavras

tecido

de formas

Tato no escuro das palavras

mãos capturando o fato

texto e textura: afinal

matéria.

(Orides Fontela)

RESUMO

Neste estudo, uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, debruça-se analiticamente sobre um *corpus* composto por 63 dissertações e teses elaboradas em programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu*. Objetiva-se compreender o desenvolvimento da “aprendizagem histórica”, temática que tem se desenhado expressivamente no interior do campo investigativo do ensino de História. O *corpus* documental, que contempla um recorte de 13 anos (2005-2018), foi delimitado por meio de buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, empregando-se os termos descritores “aprendizagem histórica”, “Educação Histórica”, “construção do conhecimento histórico escolar” e “aprendizagem da História”. No curso da análise deste *corpus*, perscrutou-se: a) que concepções teóricas de “aprendizagem histórica” orientam os autores dos trabalhos, visualizando-as em um desenho teórico composto por três matrizes que dialogam com autores de diferentes âmbitos: da Filosofia da História (Jörn Rüsen), da *History Education* inglesa (Peter Lee, Alaric Dickinson, Rosalyn Ashby) e das teorias do desenvolvimento cognitivo, da aprendizagem e da Psicologia Social (Lev Vigotski, Jean Piaget e Serge Moscovici); b) que proposições são feitas à aprendizagem histórica; e, c) que conhecimentos foram produzidos acerca da aprendizagem histórica no Brasil, por meio da articulação entre as concepções de aprendizagem, as problemáticas e as proposições. Construiu-se, assim, um inventário da produção acadêmica brasileira sobre “aprendizagem histórica” e um quadro dos desafios a serem enfrentados pelo campo. Tal quadro aponta principalmente para a necessidade de reflexão sobre procedimentos e instrumentos de pesquisa, a avaliação da aprendizagem, a possibilidade de um diálogo mais estreito entre aprendizagem histórica e linguagem e a superação de dicotomias teóricas nos estudos da aprendizagem histórica.

Palavras-chave: Aprendizagem histórica, Ensino de História, Pós-graduação *Stricto Sensu*, Estado do conhecimento, Educação histórica.

ABSTRACT

In this study, a state of knowledge research, we focus analytically on a corpus of 63 doctoral dissertations and master's thesis, elaborated in *stricto sensu* Brazilian postgraduate programs, in order to understand the development of the theme of "historical learning", which has been drawn expressively within the field of investigation of History Teaching. The corpus, which contemplates a 13-year period (2005-2018), was delimited by means of searches in the Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, using the terms "historical learning", "History Education" and "learning of History ". In the course of corpus analysis, it was examined: a) the theoretical conceptions of "historical learning" that guided the researchers, visualizing it in a theoretical drawing composed of three matrices that dialogued with authors of different fields: from the Philosophy of History (Jörn Rüsen), from English History Education (Peter Lee, Alaric Dickinson, Rosalyn Ashby) and the from the Cognitive Development, Learning and Social Psychology Sciences (Lev Vigotski, Jean Piaget and Serge Moscovici); b) what propositions are made to historical learning; and c) what knowledge has been produced about historical learning in Brazil, through the articulation between the conceptions of learning conceptions, problems and propositions. Thus, an inventory of the Brazilian academic production on "historical learning" and an agenda of future research prospects and challenges were built. The agenda points mainly to the need for reflection on research procedures and instruments, on the assessment of learning, on the possibility of a closer dialogue between historical learning and language and the overcoming of theoretical dichotomies in the studies about historical learning.

Keywords: Historical learning, History teaching, *Stricto sensu* post-graduation, State of knowledge, History education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A matriz disciplinar da ciência histórica.....	50
Figura 2 - Mapa da distribuição dos trabalhos por região do Brasil.....	88
Figura 3 - Mapa conceitual das unidades de análise e categorias.....	103
Figura 4 - Movimento dinâmico entre as categorias.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação de termos descritores e resultados na busca pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	77
Tabela 2 - Distribuição do corpus por tipo de produção.....	82
Tabela 3 - Distribuição das produções por ano e tipo de trabalho.....	83
Tabela 4 - Distribuição da produção por décadas.....	86
Tabela 5 - Distribuição das produções por região do Brasil e IES.....	87
Tabela 6 - Distribuição da produção por área de conhecimento e programas, cursos e modalidades de pós-graduação.....	89
Tabela 7 - Distribuição da produção por orientadores.....	90
Tabela 8 - Distribuição dos autores por gênero.....	91
Tabela 9 - Distribuição dos autores pela sua formação inicial.....	93
Tabela 10 - A preferência dos autores por etapas de escolarização.....	94
Tabela 11 – Os tipos de consciência da história.....	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Crescimento da produção acadêmica sobre aprendizagem histórica no Brasil.....	85
Gráfico 2 - Procedimentos de produção de dados.....	95

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHATA	Concepts of History and Teaching Approaches
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GP	Grupo de Pesquisa
IES	Instituição de Ensino Superior
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LP	Linha de Pesquisa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFT	Universidade Federal do Tocantins
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unijuí	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS: UM DELINEIO TEÓRICO-METODOLÓGICO....	14
1 DOS SINTOMAS E PRESCRIÇÕES ÀS TENSÕES E PROPOSIÇÕES: BREVES NOTAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL (SÉCULOS XIX -XXI).....	27
1.1 A história do ensino de História no Brasil: trajetória de significado.....	30
1.2 Entre tensões e proposições: ensino, pesquisa e níveis de estruturação do discurso histórico.....	36
2 AS MATRIZES TEÓRICAS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: BRASIL E CONTEXTOS INTERNACIONAIS.....	47
2.1 A teoria da História de Jörn Rüsen: recepção, Didática da História e aprendizagem histórica.....	47
2.2 A base da Educação Histórica e seus eixos internacionais de produção.....	58
2.3 A aprendizagem histórica em perspectiva integrada: as produções “desviantes”.....	64
3 UM INVENTÁRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO BRASIL (2005-2018).....	70
3.1 Sobre a constituição de um corpus e de um olhar.....	72
3.2 Inventariando a produção científica sobre aprendizagem histórica no Brasil: indicadores.....	81
3.2.1 Sobre os trabalhos – dados gerais/bibliográficos.....	82
3.2.2 Sobre os autores.....	91
3.2.3 A produção científica sobre aprendizagem histórica: um olhar para especificidades das produções.....	93
4 CONCEPÇÕES, PROPOSIÇÕES E CONHECIMENTO PRODUZIDO: A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO BRASIL (2005-2018).....	97

4.1 Um inventário de leitura: os pressupostos da Análise Textual Discursiva em movimento.....	97
4.1.1 Em busca de uma chave de leitura do corpus, entre comunidades de sentido e o campo científico.....	106
4.2 As concepções presentes nas dissertações e teses.....	107
4.3 As proposições elaboradas pelas dissertações e teses.....	121
4.4 Os conhecimentos produzidos nas dissertações e teses.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A APRENDIZAGEM HISTÓRICA ENTRE O ESPAÇO DA EXPERIÊNCIA E O HORIZONTE DE EXPECTATIVAS.....	145
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICES.....	160
APÊNDICE A – Lista completa dos trabalhos que compõem o corpus.....	161

Palavras introdutórias: um delineio teórico-metodológico

Narciso (jogos)

“*Tudo
acontece no
espelho.*”

Orides Fontela.¹

Diz Michel Foucault (2001) que muitos de nós – os que inevitavelmente devem entrar na “ordem do discurso” – temem, entre o desejo e o dever, tomar a palavra e iniciar o discurso. Tememos o começo, especialmente, por carregar em si obrigatoriedades de solenidade e ritualização, de riscos e exposição. Na inquietude da produção do discurso, resolvi aniquilar o ritual-começo, expondo diretamente um alerta (este) e uma assertiva sobre este estudo – assim, tomo antes o controle da palavra para localizar-me, imediatamente, na ordem. Pretendo dissolver a ordem para, em seguida, reconstituí-la neste ritual-introdução.

Neste estudo, investe-se na tarefa de mapear, inventariar, conhecer e compreender os caminhos, sentidos e contribuições produzidos pelos membros da comunidade científica que têm se debruçado, desde dissertações e teses elaboradas em cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu*, a pensar e investigar sobre/na/a aprendizagem histórica, durante as décadas de 2000 e 2010, mais especificamente entre os anos 2005 e 2018, portanto, em um recorte de 13 anos.

Tomando como base essa assertiva, compete expor o delineio teórico-metodológico deste estudo em diferentes dimensões, exploradas nessas palavras introdutórias, a saber: (a) a natureza do estudo, um estado do conhecimento, inscrito em uma lógica investigativa qualitativa; (b) a justificativa deste estudo, que amarra propósitos de diferentes ordens (objetivos geral e específicos, níveis generalizador e particularizante); (c) as especificidades procedimentais do estudo. A seguir, elucidarei brevemente cada uma dessas dimensões, para, ao final, indicar um mapa norteador das seções e capítulos desta exposição.

Sobre a natureza do estudo

Este estudo está mobilizado por uma intencionalidade e tem um propósito e objetivos alinhados com o estado do conhecimento como modalidade de pesquisa. É pertencente a

¹ FONTELA, Orides. **Poesia completa**. São Paulo: Hedra, 2015. p. 367.

pesquisas do tipo estado do conhecimento o caráter metodológico bibliográfico, inventariante, descritivo e crítico (FERREIRA, 2002). Essa tipologia de pesquisa procura, diante de um *corpus* documental composto de comunicações, publicações ou documentos vinculados a uma área do conhecimento, focalizando apenas um de seus setores de produção, transformar as informações que emergem do *corpus* em dados, a fim de conferir-lhes sistematização, compreensão e sentido. Essa característica diferencia o estado de conhecimento de estudos do tipo estado da arte, conforme Romanovski e Ens (2006, p. 39-40):

os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área de conhecimento, nos diferentes aspectos que geram produções. [...] O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.

De acordo com a definição das autoras, o estudo aqui exposto trata-se de um *estado do conhecimento*, já que, como anteriormente mencionado, o *corpus* foi composto de dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação brasileiros.

No mesmo sentido, este estudo se insere nas dimensões da pesquisa qualitativa como geradora do interesse da produção de conhecimento, uma vez que se propõe a “entender, descrever e [...] explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ [e] [...] comunicações que estejam se desenvolvendo” (FLICK, 2009) – neste caso, a produção acadêmica sobre aprendizagem histórica, produzida em programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros.

Sobre as motivações do estudo: encontrando um espaço justificado

Como costuma ocorrer com estudos dessa natureza, este estudo está circunscrito em dois diferentes níveis de propósitos – há duas diferentes mobilizações, uma generalizadora e uma particularizante.

A mobilização *generalizadora* para pesquisas do tipo estado do conhecimento gira em torno, segundo Ferreira (2002, p. 258-259), de uma “sensação de não-conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área do conhecimento”. São pertinentes, especialmente, quando determinada área de conhecimento apresenta crescimento em níveis quantitativos e qualitativos, impulsionando necessidades de síntese. O cenário brasileiro da pós-graduação corrobora esse critério, tendo apresentado um crescimento contínuo desde os

processos de abertura político-democrática, ao final da década de 1970². Sendo o Brasil um país geograficamente extenso, também a produção científica da pós-graduação se torna pulverizada, sem que em torno dela seja feito um esforço metodológico, a partir de áreas do conhecimento/campos investigativos, com a finalidade de inventariar suas direções e contribuições. Eventos científicos de grande concentração de apresentação de trabalhos/divulgação científica, como simpósios, congressos e encontros de associações de profissionais por área do conhecimento constituem espaços em que geralmente são feitos esforços nesse sentido, em âmbitos estadual ou federal. No entanto, a propagação de tais sínteses para além de eventos e periódicos ganha um lugar de destaque quando há, como é o caso e como veremos a seguir, preocupação e ação política para a divulgação e o acesso livre da produção discente da pós-graduação (dissertações e teses).

Logo, há aqui três forças em articulação: (1) estados do conhecimento não são exclusiva ou necessariamente exaustivos – diferentes campos investigativos os produzem, igualmente, pontualmente, de acordo com as suas necessidades intrínsecas –, o que não reduz a pertinência ou relevância de estudos sistemáticos, (2) há um espaço privilegiado, o Brasil, de acesso e divulgação de dissertações de mestrado e teses de doutorado, (3) todo o trabalho dedicado ao estado do conhecimento de uma área/campo do conhecimento que ocupe esse dito espaço terá ampliada sua possibilidade de alcance ao público pretendido, dado o caráter de concentração e disponibilidade em um banco de dados específico.

Estados do conhecimento ocuparam um nicho de pesquisa importante durante as décadas de 1980 e 1990, no Brasil, quando se fez fundamental agrupar os diversos produtos de publicação científica em variadas áreas do conhecimento, já que a divulgação científica era, à época, complicada em razão de restrições logísticas e práticas, e o país ainda colhia os resultados de um robusto processo político de redemocratização, recuperação e consolidação dos espaços de produção acadêmica. Ou seja, era necessário um grande esforço no sentido de conhecer as tendências e os resultados do que se produzia em todo o país, em “um só pacote”, o que facilitava a propagação e a divulgação científica. Ferreira (1999) já refletia sobre esse fenômeno quando da escrita de sua tese de doutorado, ao narrar seus tortuosos percursos para agregar um *corpus* documental composto por resumos de dissertações e teses que tematizassem a “Leitura” e que contivessem informações concisas e completas. A sensação da autora era a de

² Esse processo é demonstrado detalhadamente na publicação da Capes intitulada “Capes: seis décadas de avanço da pós-graduação brasileira”. In: **Capes 60 anos**: Revista Comemorativa, Brasília: ACS/Capes, jul. 2011. Especificamente sobre a pós-graduação em Educação, Dermeval Saviani elabora um apanhado histórico significativo em SAVIANI (2000).

impossibilidade de se visualizar de forma *fidedigna* os avanços efetivos da pós-graduação brasileira, já que as produções, além de esparsas e de difícil acesso, não eram reunidas de forma completa em um banco de dados dedicado exclusivamente a tal propósito.

A realidade do pesquisador que se lança à (menos) hercúlea tarefa de compor estados do conhecimento no Brasil é, desde a Portaria nº 013, de 15 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), muito diferente da enfrentada pelos pesquisadores até então. A partir de março de 2006, como instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e naquela portaria, os programas de pós-graduação brasileiros, reconhecidos pela mesma Coordenação, devem instalar e manter sistemas que possibilitem a divulgação e o acesso, por meio de arquivos digitais, à produção discente de dissertações e teses defendidas. Hoje, os programas de pós-graduação brasileiros são responsáveis pelo envio de metadados e arquivos digitais de dissertações e teses, por meio da Plataforma Sucupira, à Capes. Os dados são então organizados em um sistema de busca bibliográfica universal e digitalmente acessível, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (até 2017 denominado Banco de Teses e Dissertações da Capes), que reúne dados bibliográficos de trabalhos defendidos desde 1987.

Assim, o difícil caminho de acesso à divulgação científica experimentado por Ferreira (1999) não mais corresponde a uma das fases de envolvimento do pesquisador interessado por compor estudos do tipo estado do conhecimento. No entanto, as motivações por trás de pesquisas desse feitio permanecem semelhantes. Por quê? O argumento que tece Magda Soares em sua tese de doutorado (SOARES, 1989), recuperado em outra ocasião, na publicação de seu estado do conhecimento sobre Alfabetização, organizada com Francisca Maciel (SOARES; MACIEL, 2009), ainda parece pertinente. Segundo a autora, os movimentos desencadeados por esse tipo de pesquisa são necessários

[...] no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

A relevância desse tipo de estudo estaria, portanto, intrínseca à evolução da ciência. Bernard Charlot (2006) compreende esse tipo de esforço como uma das *condições* de avanço das ciências humanas – especialmente da educação. Ao refletir sobre a possibilidade de

construção de uma disciplina de referência para as ciências da educação, o autor sugere movimentos de organização de “pontos de partida” e de “memória” do campo. Para Charlot, as ciências humanas e sociais, ao contrário das ciências formais e naturais, avançam a partir de pontos de partida (renováveis em novos começos), o que poderia ser entendido como a não-acumulação de conhecimento dessas ciências. No entanto, a produção científica, segundo ele, compõe – ou poderia compor – uma memória, que seria útil na identificação e na assunção de pontos de partida específicos da disciplina educação. No mesmo viés de argumentação de Soares (1989), Charlot entende que a composição de uma memória disciplinar ajudaria no avanço das pesquisas, uma vez que facilitaria a visualização de temáticas recorrentes, centrais e emergentes e dos resultados estabelecidos *em* diferentes recortes (temáticos, espaciais, temporais, metodológicos).

Em sentido semelhante, Romanovski e Ens (2006) advogam sobre a relevância de balanços da produção de conhecimento para a organização e definição de um campo ou área de investigação – um aspecto importante ao se tratar do “campo” do ensino de história, como argumentaremos a seguir. Ainda, segundo as autoras, pesquisas do tipo estado da arte ou do conhecimento tornam viável “indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais” (2006, p. 39) – ou seja, por meio da análise dos resultados de diferentes investigações em cujo cerne reside determinado problema de uma área específica – como o fracasso escolar, para a Educação –, explorado por diferentes abordagens, é possível compreender em que condições são elaboradas as problemáticas de pesquisa, como se procura respondê-las e que resultados vêm sendo propostos. Assim, pode-se inferir que impactos essas respostas têm produzido, seja na própria produção acadêmica – pela proposição de novas perspectivas e enfoques, pelo avanço em perspectivas metodológicas e analíticas, pela generalização dos resultados – ou nos meios sociais de onde as problemáticas provêm/para onde os resultados buscam se dirigir – por meio de proposições de políticas públicas, por avaliações, pela aplicação dos resultados de pesquisa, se for o caso –, especialmente em estudos de maior amplitude, como teses de doutorado. A visualização dos avanços *reais* de cada área ou campo – que ajudam em sua delimitação e legitimidade na comunidade científica, portanto – torna-se, por meio de movimentos de ordenação, síntese e crítica do conjunto de produções vinculadas a uma área ou campo, mais precisa. Essa perspectiva está diretamente associada, em outro sentido, também à compreensão de que o saber científico não é cumulativo e linear, ao contrário: é provisório e incompleto (BACHELARD, 1996). Assim sendo, é preciso que sobre ele se reflita, produzam-

se interpretações e novos pontos de partida: é a condição de movimento – e progressão – da ciência.

A mobilização *particularizante* deste estudo é alicerçada por esse conjunto de objetivos gerais: (a) compreender, longitudinalmente, a gênese, o desenvolvimento e o corpo produtivo de uma subárea de pesquisa que vem ocupando e ganhando destaque, quantitativa e qualitativamente, no campo do ensino de História³ no Brasil e em contextos internacionais: os estudos interessados pela *aprendizagem histórica*. De forma geral, o escopo deste trabalho compreende “aprendizagem histórica” como toda mobilização intelectual do estudante acerca do e para o conhecimento histórico. Ao longo desta exposição serão apresentadas outras diversas formas de dimensionar o termo, aqui sintetizado.

Para que seja compreendida a emergência desse novo “lugar” investigativo, é preciso (b) adentrar brevemente na historiografia do ensino de história, isto é, na constituição do próprio campo investigativo e nas formas como foi representado ao longo de seus crescimento e fortalecimento. Compete, portanto, (c) compreender o ensino de História como *objeto e campo*.

A localização do ensino de história como *espaço* de interesse investigativo parece ter sido sempre encontrada entre dicotomias, como ensino *versus* pesquisa e teoria *versus* prática. Relegado ao intermeio de duas grandes áreas, em uma legítima “zona de fronteira” (MONTEIRO; PENNA, 2011) entre a Educação e a História, o ensino de História não foi entendido como pertinente ao interesse investigativo de nenhuma das áreas, em um jogo mútuo de “batata quente”⁴ epistemológico, até o final da década de 1970.⁵ O historiador não deveria perder-se em reflexões didáticas; tampouco cabia ao pedagogo enveredar-se pelas especificidades da História como disciplina. Pode-se atribuir a este fenômeno uma herança da

³ Ao longo deste estudo, a palavra “história” é utilizada em grande quantidade, à exaustão. No entanto, as grafias do termo comportam significados diferentes, a saber: utilizamos “história”, com *h* minúsculo, ao designarmos a história em algumas situações: como conhecimento geral, histórico; como conhecimento específico de algum objeto, como em “história do Brasil”, “história das mulheres”; como produto narrativo-argumentativo da ciência da História, no caso, a historiografia, a história-conhecimento; como produto do ensino de História, “história escolar”. Pede-se, nesse caso, a sensibilidade do leitor acerca da pluralidade terminológica. A utilização do termo História, com *h* maiúsculo, foi reservada à ciência e à disciplina da História.

⁴ Jogo infantil, que, no Brasil, consiste em um círculo de crianças que rodeiam outra criança vendada, enquanto entoam uma cantiga (“Batata quente, batata quente...”) e passam entre si uma bola. A bola deve ser passada de criança a criança rapidamente, já que, a qualquer momento, quem está vendado no centro pode gritar “Queimou!”, fazendo com que quem estivesse segurando a bola, nesse momento, tome o seu lugar no centro do círculo.

⁵ Tem-se considerado a década de 1970, de forma geral, como um período de gestação de questionamentos mais profundos, que agitariam os meios de produção reflexiva e crítica, especialmente na pós-graduação, sobre o ensino de História. Trata-se de um marco que acompanha também o crescimento da pesquisa histórica, no Brasil, como atividade profissional. Esse marco diferencia os trabalhos produzidos a partir da década de 1970 dos clássicos estudos sobre o ensino de História no Brasil entre as décadas de 1930 e 1950, que fazem parte de outros contextos produtivos. Esses contextos são explorados de forma sistemática, por exemplo, em FONSECA (2003).

escola metódica (positivismo), que separava as tarefas que cabiam a historiadores e a professores por uma “divisão do trabalho histórico” (PROST, 2015). Era dos historiadores o dever de prover o conhecimento histórico, que assim ficaria à disposição dos professores de História, em dois processos higienicamente distintos. Essa organização do trabalho histórico soa familiar, já que não apenas foi produtora de muitas das dicotomias entre os espaços legítimos ou designados de produção de conhecimento histórico, mas porque recentemente tem-se como consenso que o conhecimento produzido por alunos e professores, em ambientes formais de ensino, e por tantos outros indivíduos e situações, em ambientes não-formais, também trata-se de conhecimento histórico, digno e possível de ser estudado como tal.

Cerri (2005) utiliza-se da Geografia como metáfora para significar as fronteiras difusas do campo ocupado pelo conhecimento histórico, refletindo sobre o seu processo de constituição e especialização/fragmentação, processos decorrentes das múltiplas tentativas de domínio, contorno e esquadramento de um grande campo de conhecimento a ser explorado – a Geografia – e faz lembrar sobre a fluidez das ciências, que se conhecem também por meio da compartimentalização, a fim de alcançarem diferentes objetos. Um destes objetos/derivações do campo da História é o ensino de História – híbrido, fronteiro, em que “fechar a definição implica também fechar a porta à imensa riqueza interdisciplinar que constitui o campo” (CERRI, 2005, p. 139).

O autor chama a atenção para um aspecto geral sobre esse problema, que também já observamos (CAIMI; MISTURA, 2019) em outro momento: a necessidade de não perdermos de vista a identidade histórica que nós, pesquisadores do ensino de História, autóctones de uma fronteira em que somos vistos como estrangeiros, ora de um lado, ora de outro, temos por responsabilidade manter viva e lúcida. Trata-se da consciência e da historicidade do objeto estudado pelo campo e de sua evolução, sob pena de cair-se em repetições e retrabalhos de “novidades” que mantêm essa roupagem há duas décadas. Um dos objetivos desse estudo é justamente contribuir para a síntese objetiva desse olhar.

Seguindo nos passos da trajetória do campo, como mostra o esforço de Aryane Lima Costa e Margarida Maria Dias de Oliveira (2007), ao historiarem a construção do ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil, foi a partir dos anos 1970 que se deu mais espaço para discussões que transversalizavam e tematizavam o ensino de História, como a formação de professores, o currículo e as práticas pedagógicas. O relato pessoal de experiências na sala de aula é, segundo Zamboni (2000/2001), a característica principal dos trabalhos produzidos sobre ensino de história nessa década. É a partir dos anos 1980 e ao longo dos 1990 que o ensino

de História é consolidado como um campo de pesquisa, inserido no contexto da redemocratização, sob novas concepções da relação entre educação, escola e sociedade, e vinculado a interesses como as esferas ideológica e política do ensino, os livros didáticos, o currículo, a formação de professores e as práticas docentes, que ainda hoje compõem boa parte das frentes de pesquisa identificadas por esse campo.

No estudo de Caimi (1999a; 2001), por meio da análise de 124 títulos de grande circulação entre os meios acadêmicos e escolares sobre o ensino de História, entre 1980 e 1998, notou-se uma marca característica dos trabalhos publicados nessas duas décadas, que corrobora suas condições de produção. Durante a década de 1980, os trabalhos voltam-se à crítica dos diversos problemas do ensino de História – muitos, novamente, provenientes das tensões entre escola e universidade e da própria dinâmica de mudanças epistemológicas e ampliação no campo da escrita da história e da historiografia brasileira. Já nos anos 1990 passam da crítica às diversas propostas – curriculares, de abordagens, de temas, de objetos, de recortes... – que povoam o ensino de História.

É aqui que vemos o “ensino de História” afirmar-se e ampliar-se como campo de pesquisa.⁶ Mais recentemente, Evangelista e Triches (2006), Costa e Oliveira (2007) e Caimi (2008) buscaram sistematizar em diferentes direções alguns dados sobre o ensino de História como campo investigativo, no Brasil. Nos dois primeiros trabalhos, publicados em 2006 e 2007, respectivamente, as autoras buscaram, com base nas informações disponíveis para consulta digital pelo Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), visualizar e analisar o desenvolvimento do campo por meio do crescimento de grupos de pesquisa (GPs) e linhas de pesquisa (LPs) distribuídas, como é comum, por programas de pós-graduação em Educação e em História das universidades brasileiras. Por sua vez, Caimi (2008) procura identificar, por meio de dados provenientes do portal da Capes (distribuição de cursos de mestrado acadêmico, profissional e doutorado no Brasil, em Educação e em História), dos anais dos Simpósios Nacionais de História da ANPUH (Associação Nacional de História), dos Encontros Nacionais Perspectivas do Ensino de História e dos Encontros Nacionais de Pesquisadores do Ensino de História, as principais “linhas de força” presentes na produção acadêmica sobre o ensino de História. Um fenômeno percorre os três estudos: o surgimento de uma “linha de força” que vem ganhando

⁶ O artigo de Ernesta Zamboni, “Caminhos percorridos e outros... a descobrir e a percorrer” (*História & Ensino*, v. 15, p. 39-50. Londrina, ago. 2009), apresenta uma síntese compreensiva sobre os percursos dos eventos ENPEH (Encontro de Pesquisadores do Ensino de História) e Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, por meio dos quais é possível observar o crescimento do campo, desde 1988.

espaço e procurando autonomia no campo do ensino de história: trata-se da “Didática da História”, da qual deriva a “Educação Histórica”, compreendida como uma área de investigação interna à primeira e que se dedicaria justamente à “reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, tendo como objetivo apurar os sentidos que os indivíduos atribuem à História”, por meio da aprendizagem histórica (SCHMIDT, CAINELLI, 2011, p. 11)⁷. Exemplos desse fenômeno são o aparecimento de grupos e linhas de pesquisa vinculados a pesquisadores “do ensino de História” sob a denominação desses dois termos e da vinculação específica da Educação Histórica com os estudos sobre a aprendizagem histórica, sob um referencial teórico consistente e de forte presença tendo como base essencialmente a epistemologia da própria disciplina de referência, no caso, a História. O espaço que antes fazia-se pouco explorado e até mesmo lacunar (CAIMI, 1999a; 2001), hoje ferve com um volume expressivo de produções.

Também em termos de diálogos internacionais se observam mudanças quanto a uma das observações de Caimi (1999a, p. 80) ao registrar o crescimento de mais de 100% de interlocuções com autores estrangeiros entre os trabalhos sobre ensino de História produzidos no Brasil, comparativamente, entre as décadas de 1980 e 1990. Atualmente, é extremamente difícil que se encontre um trabalho que não possua interlocuções estrangeiras, que, ao longo dos anos e da ampliação progressiva do acesso a publicações tornaram-se base teórica matricial de todos os trabalhos do *corpus*. A este aspecto, fundamental a esse estudo, dedicou-se atenção especial no segundo capítulo.

Em dados de pesquisa expostos por Evangelista e Triches (2006), de acordo com a base de dados do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, em 2004, os números de grupos e linhas de pesquisa sob o título “ensino de História”, na área de Educação eram 51; na área de História, 11. Logo, se poderia inferir que a maior parte das investigações relacionadas ao ensino de história estava localizada, há mais de uma década, na área de Educação e, muito provavelmente, no interior de Programas de Pós-Graduação em Educação, afastados do campo da História. Em 2017, numa busca textual pelo mesmo Diretório, os seguintes dados foram encontrados: os grupos e linhas de pesquisa sob o título “ensino de história” vinculados à área de Educação são 33. Sob a área de História, 53. Pode-se inferir, destarte, que uma das explicações para este segundo fenômeno esteja no observado anteriormente: a “Didática da História”, considerada

⁷ No Brasil, há dois grupos de pesquisa que se destacam em relação à pesquisa em Educação Histórica, o Grupo Cultura, práticas escolares e Educação Histórica, da Universidade Federal do Paraná, divulgado por meio do LAPEDUH (Laboratório de Estudos em Educação Histórica), liderado pela Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, e o Grupo História e ensino de História, da Universidade Estadual de Londrina, liderado pela Prof.^a Dr.^a Marlene Cainelli.

uma subdisciplina da História disciplinar, ganha espaço também nos Programas de Pós-Graduação em História, fomentando linhas e grupos de pesquisa.

Acredita-se ser, portanto, necessário e propício que se faça um estudo do tipo estado do conhecimento que busque aproximar-se desses “fenômenos” novos, que têm se instalado de forma clara e decisiva no panorama da produção científica no campo do ensino de história no Brasil – e, além disso, procurado distinguir-se em autonomia nesse campo, como já demonstram as primeiras incursões pelo *corpus* documental, que refinaremos a seguir.

Um delineio procedimental: o corpo empírico, os objetivos e um roteiro

Este estudo optou por cotejar, do grande volume de pesquisas do campo do ensino de história, em programas de pós-graduação brasileiros, os estudos que dizem respeito à “aprendizagem histórica”, ou seja, aos processos de construção de conhecimento histórico e de relacionamento de estudantes com a História disciplinar.

A justificativa por trás desse recorte é a necessidade, desde o observado por Caimi (1999a, 2001), de nos aproximarmos das formas pelas quais os estudantes constroem e significam os conhecimentos históricos, especialmente em ambientes formais de ensino, em salas de aula do Brasil. A escolha pelo termo “aprendizagem histórica” delimita uma aprendizagem específica, intrínseca, que é própria do conhecimento histórico e de suas formas de produção, e carrega a assunção dessa condição – essa acepção consubstancia um envolvimento intelectual intenso dos estudantes para com a *construção* do conhecimento histórico (escolar).

O *corpus* de análise deste estudo foi composto por meio de buscas efetuadas primeiramente no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Ao verificar-se a equivalência de resultados de ambas as plataformas, selecionou-se o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, por disponibilizar maior volume de resultados. O *corpus* final, cujo processo de construção está detalhado mais adiante no texto, conta com 63 trabalhos, sendo, desses, 48 dissertações e 15 teses. Os termos descritores empregados nas buscas no Catálogo foram “aprendizagem histórica”, “Educação Histórica”, “aprendizagem da História” e “construção do conhecimento histórico escolar”. A seleção deu-se por critérios fundamentalmente temáticos, sendo o período temporal derivado daquela seleção. A etapa de

composição do *corpus* finalizou-se em setembro de 2018⁸, justificando assim o último ano do recorte temporal. O recorte inicia em 2005, sendo este o primeiro ano de defesa de trabalhos no *corpus*.

Diante do exposto, objetiva-se especificamente:

- a) Construir um quadro das matrizes teóricas que orientam a pesquisa sobre “aprendizagem histórica” no Brasil.
- b) Perscrutar que concepções de “aprendizagem histórica” orientam os autores dos trabalhos do *corpus*.
- c) Compreender que proposições são feitas, pelos trabalhos do *corpus*, à aprendizagem histórica.
- d) Analisar que conhecimentos foram produzidos acerca da aprendizagem histórica no Brasil, por meio da articulação entre as concepções de aprendizagem, as problemáticas e as proposições.
- e) Construir um inventário acerca da produção acadêmica brasileira sobre “aprendizagem histórica”.

De forma geral, pretende-se conhecer e analisar que conhecimentos têm sido produzidos pelas pesquisas brasileiras sobre aprendizagem histórica, em cursos e programas de pós-graduação, em um recorte temporal de 13 anos (2005-2018), articulando-se as concepções de “aprendizagem histórica” dos autores às suas proposições, com vistas à construção de um inventário das pesquisas sobre a aprendizagem histórica no Brasil. Embora destaque-se temporalmente o espaço de produção representado pelas dissertações e teses do *corpus*, como já dito, trata-se de um recorte intencionalmente *temático*, já que o marco temporal estabeleceu-se em decorrência do tema.

Mediante o exposto, indaga-se: que conhecimentos têm sido produzidos pelas pesquisas brasileiras sobre aprendizagem histórica, na articulação entre suas matrizes teórico-metodológicas e as proposições que tecem sobre a aprendizagem histórica?

⁸ Atenta-se à falibilidade de expressar análises sobre a produção de 2018 já que, à ocasião de finalização do *corpus*, no mês de setembro, não poderia estar integralmente disponível para consulta no Catálogo da CAPES. Ainda que desprezível em termos estatísticos e de completude de amostra, optou-se por manter no *corpus* os trabalhos de 2018, em função de sua representatividade e singularidade.

Elegeram-se, para este estudo, orientar-se pelos procedimentos metodológicos propostos por Ferreira (2002) e Romanovski (2002) para pesquisas do tipo estado do conhecimento. De acordo com Ferreira (2002), o pesquisador do “estado da arte” passa por dois momentos distintos de pesquisa, que se consideram pertinentes também para este estudo:

1. A interação qualitativa com a produção acadêmica, pelo mapeamento de dados objetivos e concretos, de forma a ordenar o material (saber-se “quando”, “onde” e “quem” produziu).
2. A possibilidade de inventariar a produção, de acordo com “tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de determinada área do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 265).

Para Romanovski (2002; ROMANOVSKI; ENS, 2006), os procedimentos necessários ao tipo de pesquisa estado do conhecimento são os seguintes: definição de descritores para proceder às buscas em bancos de dados; localização e acesso aos materiais que poderão compor o *corpus*; estabelecimento de critérios de seleção para esse material; coleta do material de pesquisa; leitura do *corpus* preliminar, considerando elementos como tema, objetivos, problemática, metodologia; análise e elaboração das conclusões preliminares. As contribuições de procedimentos da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) foram selecionadas como eixo de análise de dados para a última parte desse estudo.

A exposição está composta de quatro (4) partes, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado “Dos sintomas e prescrições às tensões e proposições: breves notas sobre o ensino de História no Brasil (séculos XIX-XXI)”, contém a localização histórico-contextual deste estudo, compreendendo as motivações, em níveis axiológico, histórico e teórico, que impulsionaram a visualização de um quadro-problema para o ensino de história no Brasil, onde essa pesquisa busca inserção.

No segundo capítulo, intitulado “As matrizes teóricas sobre a aprendizagem histórica: Brasil e contextos internacionais”, é composto um quadro inicial acerca dos caminhos da aprendizagem histórica no Brasil, localizando-se as “matrizes” de produção nas quais estão inseridas as investigações do *corpus*.

O terceiro capítulo consiste na apresentação do *corpus* documental e da composição de um inventário da produção sobre aprendizagem histórica no Brasil, preliminarmente nomeado “Um inventário da produção científica sobre aprendizagem histórica no Brasil (2005-2018)”.

Finalmente, no quarto capítulo, operaram-se a categorização e a análise qualitativa do *corpus* por meio das categorias **concepções, proposições e conhecimento produzido**.

É dessa forma que se pretende articular um “fazer-sentido” da produção acadêmica brasileira sobre “aprendizagem histórica”, visualizada em dissertações de mestrado e teses de doutorado, perseguindo-a em sua gênese, suas matrizes teóricas, suas especificidades, contribuições e propostas. François Furet (1986, p. 81), sabiamente, diz que “fazer história é contar uma história”. Aqui, não se buscou escrever “a” história de uma área investigativa pertencente ao ensino de história no Brasil, e sim, propor *uma* forma de compreender, compartilhar e expô-la para apreciação de todos os interessados pelos caminhos produtivos desse fértil terreno de pesquisa. Se considerarmos as palavras da poeta Orides Fontela, na epígrafe desta introdução, tudo acontece no espelho: é preciso que vejamos a nós mesmos, de tempos em tempos, para que consigamos perceber as mudanças pelas quais passamos, as possibilidades de “ser” e um reflexo do que representamos.

1 Dos sintomas e prescrições às tensões e proposições: breves notas sobre o ensino de História no Brasil (séculos XIX-XXI)

Guerras – algumas, relacionadas a contextos complexos. Outras, por motivações exclusivamente sanguinárias, malévolas. Homens fortes, bravos, patrões. Recortes duros, marcados a ferro sobre datas específicas. Uma sucessão infinita de nomes, envolvidos em tramas políticas incompreensíveis. O medo e a recusa em compreender a dimensão “política” da sociedade – espaço povoado pela sucessão de governos, regimes, leis, figuras supra-humanas, progressos difíceis, inimizades e erros. Uma narrativa confusa, ora mundial (europeia?), ora brasileira, em um diálogo compulsório - a História como produção dos autores dos livros didáticos. Uma história local igualmente pouco compreensível - bradada, orgulhosa, intocável. Um amálgama indefinido no lugar da compreensão das diferenças essenciais entre os ofícios de historiador, arqueólogo e paleontólogo. Periodizações prescritoras de memorização intensa de seus termos. O peso imóvel das datas. Causas e consequências, apogeu e declínios. A noção de que a história está “se fazendo” combinada à sensação de pequenez individual. Migalhas de história, em um manto narrativo sem qualquer coesão, aqui e ali, reunidas apenas pela onipresente impressão de existência de algo misterioso em um passado impossível de ser alcançado pela memória – algo fascinante, que os professores de História não contam aos alunos.

Trago a composição deste quadro sintomático, deveras conhecido por muitos de nós, estudantes, aprendentes e professores de História, não apenas como um elemento construtivo da argumentação de sentido da qual me cerco ao justificar o empreendimento de pesquisar (n)o ensino de História. O elevo à etapa e marco essencial de minha trajetória pessoal e profissional que, intrinsecamente relacionada às minhas crescentes inquietações de iniciante no campo, contribuíram e somaram-se na composição deste estudo. Esse quadro é representativo da situação em que me encontrava em relação ao conhecimento histórico ao findar a educação básica e – apesar dele – ingressar no ensino superior, prestes a cursar a licenciatura em História. Se, como é consenso de muitos, a história escrita é codependente da conjuntura de produção de quem a escreve, tomo a liberdade de ocupar alguns parágrafos no esforço de significar os contextos em que me inscrevo e que estão na base das tomadas de decisão que me fazem hoje reivindicar um espaço para este processo de pesquisa.

Ingressei no curso de licenciatura em História, no primeiro semestre de 2012, aportando minha justificativa de escolha para além de um ofício profissional: ao formar-me professora,

buscava retificar um quadro com o qual tinha-me deparado durante a escolarização: a ineficácia e a impotência das aulas da disciplina em constituírem-se espaços de interesse, curiosidade e vida. Apaixonada pela frágil colcha de retalhos que constituía a minha representação da “História”, buscava melhorias metodológicas no campo que viria a ser o de minha prática profissional. Dois semestres se passaram e eu acumulara algumas respostas, que apaziguaram a minha preocupação – conhecera nesse tempo a íntegra dimensão de sentido da história como conhecimento e ali parecia residir certo conforto. Minha introdução, entretanto, como bolsista de iniciação científica, em projeto sobre aprendizagem histórica e sob a orientação da Prof.^a Dra. Flávia Eloisa Caimi, surpreendeu-me com a abertura de um espaço diferente de pensamento: o campo dos pesquisadores preocupados justamente com o ensino (e a aprendizagem) da História. O que antes me confortara em certezas agora me punha inúmeras questões, que eu não deixaria de perseguir por dois anos como bolsista e, nos decorrentes, como ingressante nessa comunidade de pesquisadores.

A “descoberta” de um lugar acadêmico pulsante, de preocupação ativa de seus membros – as Jornadas de Ensino de História e Educação, do Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação da seção regional da Associação Nacional de História (ANPUH/RS) foram nesse processo um espaço físico de construção e formação -, levou-me a integralizar as preocupações e os desconfortos, tornando-se inconcebível a mim associar-me a uma prática pedagógica apartada da dimensão da produção de conhecimento e da reflexão teórica sobre o ensino de História. Os desafios impulsionados pelos dois estágios curriculares, nos últimos semestres do curso de História, fizeram com que firmasse meu olhar acerca da importância e pertinência da concepção da aula de História como espaço efetivo de exercícios de interpretação de mundo e de valores como a cidadania, a democracia e o respeito às diferenças. Esse espaço, no entanto, é arduamente constituído e encontra resistências das mais diversas, seja de um universo escolar premido por tradições que impõem restrições cotidianas e contínuas, seja pela herança das práticas de ensino de História, que legam à disciplina um passado de moralidade e imobilidade, resultando em uma “História” fragilizada e pulverizada, tal como eu a conhecera como estudante da educação básica. Soma-se a esse quadro, ainda, a dificuldade em aliar os *métiers* da instituição escolar e dos conhecimentos disciplinares em uma proposta válida, correspondente às demandas contextuais.

Apropriando-me das problemáticas do campo, especialmente no que tange à aprendizagem histórica como lugar de construção do conhecimento histórico escolar, busquei o ingresso em um Programa de Pós-Graduação em Educação no qual encontrasse consonância

de vozes. Este processo de “gestação” de um projeto deu-se na participação, por dois semestres, do Seminário da Linha de Pesquisa Processos Educativos e Linguagem, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Nesse grupo, caracteristicamente heterogêneo e variante, em que circulam, em diferentes estágios de formação, mestrandos/doutorandos, mestres/doutores, egressos e professores de múltiplos níveis de ensino, encontrei conformidade de preocupações, que extrapolaram e contribuíram para significar as minhas, individuais e situadas.

O projeto de investigação que decorreu dessa trajetória foi, portanto, atravessado por contextos de elaboração de significado e sentido, de idas e vindas, alicerçado em uma certeza: o sentido das perguntas que eu buscava responder, concernentes às possibilidades de ensinar-se e aprender-se História, compreendiam a escola como o seu complexo lugar de produção e os estudantes como os principais mobilizadores de saberes.

Ao ingressar no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, as discussões que cercavam o meu entendimento do que significava pesquisar *em* educação foram abaladas. Enquanto as minhas preocupações investigativas perfaziam um fenômeno educacional, estavam igualmente nele as especificidades da própria “disciplinaridade” e da epistemologia da História. Como me mover entre duas grandes áreas de saber? Como me fazer pesquisadora de um “campo” tão contido em si mesmo, enquanto inevitável e pertinentemente dialoga com seus dois grandes “devires” disciplinares? E como, entre tudo isso, encontrar um lugar de pertencimento para a investigação, nascitura de um campo identitariamente fronteiro? Essa discussão, aparentemente alheia, mas intrinsecamente indispensável à formação de um pesquisador, precedia e justificava o lugar de meu estudo.

Assumir o ensino de História como universo e objeto de pesquisa compete igualmente responsabilizar-se por entendê-lo em sua própria trajetória histórica no Brasil, na composição de si como um campo produtor de investigações e do grupo de vozes e tendências que o permeiam, discussões atravessadas pelos devires da história como disciplina e conhecimento. Mediante tais preocupações, este capítulo se organizará em duas partes, buscando alinhar a localização do processo de pesquisa, entre dois grandes devires contextuais. Primeiramente, delineou-se brevemente alguns caminhos da história do ensino de História no Brasil, destacando-se dois marcos essenciais em sua trajetória histórica (a saber, a instalação do Colégio Imperial Pedro II – 1837 – e criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – 1838 –, que alicerçam uma estrutura-herança que persegue os caminhos da história ensinada

até as décadas finais do século XX, quando se gesta um ambiente *específico* e propício para a sua discussão crítica, do que provêm questões que contextualizam este estudo. Em um segundo momento, construiu-se o processo de gênese e consolidação do ensino de história como *objeto* e *campo* investigativo, processo que está envolto por tensionamentos.

1.1 A história do ensino de História no Brasil: trajetória de significado

Os conhecimentos da História que viriam a “disciplinar-se” em um conjunto sistematizado, organizado e de contornos definíveis estão marcados, mesmo em sua dispersão de origem, pelo manejo e instrumentalização institucional. Da Igreja medieval aos Estados-nação, a trajetória de disciplinarização da história ocidental é marcada por domínios narrativos⁹ – por meio dos temas e das abordagens pertinentes às suas naturezas. O mesmo aconteceu com os saberes históricos escolares (FONSECA, 2003).

Como disciplina autônoma e portadora de estatuto científico, a História instituiu-se, em meados do século XIX, junto dos processos de secularização e decorrente laicização da sociedade e da constituição dos Estados Nacionais. Então, seu estatuto epistemológico estava calcado em garantir que, pela tentativa de reconstituição exata do passado, via textos e monumentos, o progresso da humanidade (entendida necessariamente como *civilização ocidental*) fluísse, sem impedimentos, atrasos ou repetição dos “erros” pretéritos. As representações histórico-historiográficas que emergiram desse contexto de ajustes de parâmetros de cientificidade e método ocuparam-se principalmente com “a questão” ou os temas da nação, primando pela construção de uma narrativa *nacional* (DIEHL, 1998; WEHLING, 2001). No Brasil, esse processo acompanha o mesmo *métier*, que “escoa” e ecoa no ensino de História e possui dois importantes marcos: a instalação do Colégio Imperial Pedro II e a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1837 e 1838, respectivamente. Esses dois marcos constituíram-se como experiências historiográficas e didáticas, legando um conjunto de representações e práticas centrais ao estudo da história do ensino de História e que, intrincadas, dizem muito sobre a forma como essa disciplina foi produzida institucionalmente, em termos de criação acadêmica, recepção, instrumentalização e gestão.

⁹ É importante destacar que domínios da narrativa histórica ocorrem igualmente após a “conquista” do estatuto científico e disciplinar da História. No entanto, o contexto de secularização impõe uma grande diferença na medida em que permite disputas de domínio entre instituições, movimentos ideológicos e sociais, etc.

O processo subjacente a esses dois marcos os precede e os justifica. Na consolidação do Estado Nacional brasileiro, fez-se necessário o esforço pela sistematização e veiculação do *perfil* da nação, de forma que fossem garantidas identidade externa (às nações europeias, como uma continuidade de sua tradição civilizadora; às demais nações latino-americanas, como um rompimento claro frente às suas naturezas opositoras ao colonizador europeu) e coesão interna (DIEHL, 1998). A esse esforço foi destinada uma instituição específica, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

Compunha os desígnios do IHGB, dentre outras, uma nobre função: a de socialização do conhecimento, por meio do mapeamento, delineamento e produção de conhecimento historiográfico sobre a nação Brasil. O sentido desse grande projeto esteve calcado na necessidade de formulação de um passado comum que inserisse a nação do Mundo Novo no rol de continuidade da civilização ocidental europeia, em um enorme território marcado por heterodoxia: a “civilização” chocava-se com os “problemas” (máculas) da escravidão negra e das grandes populações indígenas. A solução para esses problemas deu-se em uma espécie de “pacto” acerca da produção de conhecimento, consensual e orientado pelo não-rompimento com o passado, interessado pela realidade “mestiça” brasileira, no mesmo movimento que a mascarava e a higienizava em narrativa.

Este movimento, na trajetória de consolidação e legitimação do IHGB, produziu um dos símbolos da cultura historiográfica brasileira, os chamados mitos “de nacionalidade” ou “conceituais” (o mito da democracia racial e o mito da cordialidade, por exemplo), uma série de narrativas de caráter explicativo e esquemático sobre a formação da nação. Essa composição ajudou a projetar um Brasil definível e reconhecível e, desde sua massiva circulação, foi por inúmeras vezes denunciadas em seus diversos “pecados”, por variadas produções revisionistas. Portanto, as representações sobre o Brasil fundaram-se hegemônicas, por muito tempo “servindo” à guisa de explicações científicas e legítimas nas mais diversas situações políticas. Essa forma de fazer-se história estava atrelada a uma herança do Iluminismo europeu, especialmente o francês - que “colonizou” (DIEHL, 1998) a vida intelectual brasileira, como ainda será discutido - e o português. A concepção de “História” subjacente a essas produções compreendia o passado (e aqui, *um* passado específico, o do europeu ilustrado) como um meio pragmático de se obter a clareza para o presente e encaminhar-se o futuro. Tal concepção ainda encontrava na expressão de Cícero, *Historia magistra vitae est* (“a História é a mestra da vida”), um de seus fundamentos.

Claramente, o IHGB e seus membros escreviam a “História” para a veiculação de um tipo específico de conhecimento por uma elite determinada, de acordo com a concepção iluminista sobre a prática de difusão do saber, por esse grupo ilustrado, ao restante da população. Embora fosse uma instituição fundamentalmente acadêmica, foi sagrada pelo Império, operou a tríade Nação-Estado-Coroa para a criação do “nexo” de nacionalidade que veicularia e tinha, cinco anos após a sua fundação, 75% de seu orçamento fornecido pelo Imperador (DIEHL, 1998, p. 28). Nessas condições, produziram-se as primeiras e icônicas narrativas da história do Brasil, que iriam informar décadas de fundamentos, currículos e práticas de ensino da história.

Como referido anteriormente, há um segundo e importante marco para se compreender a história do ensino de História no Brasil: a instalação da primeira instituição de ensino seriado da nação, o Colégio Pedro II, concebido como o estabelecimento padrão de ensino secundário do Brasil. Fundado em 1837, o Imperial Colégio Pedro II teria, de acordo com o seu primeiro regulamento, de 1838, e conforme análise trazida no clássico texto de Elza Nadai (1993), o estudo da história em seu currículo. Logo, o ensino de História figurava como componente curricular em todas as oito séries, alternando a sua distribuição ao longo das primeiras décadas do colégio (FONSECA, 2003). As relações da história ensinada com a historiografia eram inauguradas com um peculiar fenômeno: os estudantes aprenderiam e os professores ensinariam por meio de manuais escolares e outros materiais franceses, traduzidos para a língua portuguesa ou, em sua ausência, originais. A presença “modelar” francesa – que criou o IHGB à imagem do Instituto Histórico de Paris, fundado quatro anos antes (1834) – na construção do universo intelectual brasileiro foi uma das tônicas de ambos os marcos. A história disponível para estudo, nos manuais franceses, não era a da nação brasileira: estudava-se uma “História universal”, essencialmente ocidental, europeia, “civilizadora”. A história do Brasil, que ainda não existia em produção historiográfica marcada pelo “selo” do IHGB, era relegada ao papel de apêndice, desestruturada, uma sequência de biografias, nomes, fatos e datas.

Na República, a identificação com a história europeia permaneceu intensa. Existia, entretanto, a necessidade prática de afirmar a nação em uma nova narrativa, de interesse republicano. Para a consecução desse interesse, há um novo movimento em torno da história-historiografia, pautado pela elaboração de símbolos da pátria, facilmente reconhecíveis pela população e de apelo popular.¹⁰ Impulsiona-se uma representação histórica republicana, dando

¹⁰ Esse processo encontra-se historiado em CARVALHO (1998).

espaço a uma galeria de heróis, postos ou construídos, que alcançam e ultrapassam a escola como espaço de veiculação. A partir da consolidação da República, já havia à disposição um considerável volume de produção brasileira sobre a história pátria, tanto em termos de historiografia quanto de manuais didáticos, muitos criados especialmente para uso do/no Colégio Pedro II. Ao longo da República, mudanças políticas acarretariam em ajustes curriculares, deslocando e alocando a história pátria no seu lugar/destino: a formação da identidade nacional.

Conforme Nadai (1993), até 1930 os programas curriculares mantinham-se atrelados aos modelos do Colégio Pedro II¹¹, aprovados pela congregação do próprio colégio e dos estabelecimentos estaduais equiparados oficialmente. Com o processo de centralização, nacionalização e uniformização do ensino e a partir das reformas decretadas pelo governo provisório de 1930 (especialmente a Reforma Francisco Campos, de 1931), a equiparação estendeu-se aos estabelecimentos municipais e particulares e os programas começaram a ser expedidos pelo recém-fundado Ministério da Educação e Saúde Pública. É nesse contexto que ocorrem ajustes curriculares baseados em uma proposta política interessada no ensino de História como *projeto de nação*, primeiramente diluindo a história nacional no mesmo bojo da história universal/geral, e após concedendo-lhe corpo autônomo, de forma a garantir o seu potencial formativo para a consciência patriótica e moral dos jovens brasileiros (FONSECA, 2003). Outras reformas políticas no sentido de ajustes curriculares aconteceriam durante as décadas de 1930 a 1970, em direção aos conteúdos programáticos e sua distribuição.

Apesar de marcos substanciais em todo o cenário intelectual e educacional do Brasil, como a instalação dos primeiros cursos universitários dedicados à formação de professores e a criação de universidades em São Paulo e Rio de Janeiro, e o decorrente povoamento de influências francesas e estadunidenses no estudo da história acadêmica, os pressupostos que informavam a prática pedagógica da História pouco se distanciaram da formatação tradicional (a afirmação da formação cívica, da nacionalidade e do dever à nação), ajustando-se aos desígnios de instrumentalização ditados pela esfera política. Podemos observar uma continuidade de “tom” nos prefácios e introduções da produção didática para o ensino de História. João Ribeiro, em seu “História do Brasil”, de 1935, ao fazer breves comentários sobre a sua escolha de finalização para a narrativa histórica do livro, justifica-se “Não passei além da

¹¹ Após a Proclamação da República (1989), o Colégio Pedro II foi renomeado por duas vezes antes de voltar ao seu nome original, em 1911. Foi inicialmente rebatizado “Instituto Nacional de Instrução Secundária” e, após, “Ginásio Nacional”. O clássico de Doria (1997), entre outros, tematiza este processo.

proclamação da República (1889); os sucessos são ainda do dia de hoje e seria prematuro julgá-los em livro destinado ao esquecimento das paixões do presente e à glorificação da nossa história.” (p. 20).¹² Na apresentação do primeiro volume da “História do Brasil” de Rozendo Sampaio Garcia e Maxim T. Carone (1946), escreve Astrogildo de Mello, professor da Universidade de São Paulo, que supervisionou a produção da obra:

Foi nossa preocupação no traçado do presente compêndio o objetivo de apresentar em lições claras e concisas os fatos da História do Brasil de acôrdo com o nível mental dos jovens a que se destinam. Possam estas páginas alcançar esta finalidade e estaremos fartamente compensados do esforço que dispendemos em prol da formação cívica da mocidade de nossa terra. (GARCIA; CARONE, 1946, p. 7).

Na obra de Vicente Tapajós, de 1954, “História do Brasil”, Alfredina de Paiva e Sousa, professora-chefe do curso de formação do professor primário do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, assevera, em prefácio:

Quando se trata da história pátria há, ainda, a necessidade de fazer com que um saio sôpro de nacionalismo agite as narrativas. Nenhum acontecimento pátrio poderá ser apresentado de modo frio e impassível: das vitórias e das derrotas, das facilidades e dos empecilhos deve brotar um fecundo sentimento de amor nacional. (TAPAJÓS, 1954, p. 11).

Os autores R. Haddock Lobo (1967) e Brasil Bandecchi (1971), em suas histórias do Brasil para os ciclos colegial e ginásial, trazem a perspectiva do passado orientador do presente, de forma orgânica e exemplar, respectivamente:

Aos brasileiros cabem motivos de sobra para exaltar as qualidades de seus antepassados, que lhes legaram um dos mais extensos países do mundo. Não teria sido possível, na verdade, conquistar tão impressionante vastidão territorial sem muito dinamismo, muito espírito de iniciativa e acentuada capacidade de luta e sacrifício. [...] não podemos participar conscientemente da vida pública do Brasil, e nela influir com possibilidades de acôrto, se ignorarmos os antecedentes da realidade contemporânea, se não possuímos uma visão bastante lúcida das diretrizes e acontecimentos cruciais que constituem a História Pátria. (LOBO, 1967, p. 11).

Uma aula de História, além de ser uma aula que penetra no passado e o traz para o presente, é uma aula de civismo, de amor da pátria. E os

¹² Manteve-se a grafia original para todas as citações documentais.

grandes exemplos do passado, a luta dos sábios, dos heróis, dos santos, dos intelectuais, de todos os que constituem um povo, são exemplos dos quais se deve tirar o que de melhor existe [...]”. (BANDECCHI, 1971, p. 7).

Visualiza-se, por meio desses excertos narrativos da produção de livros escolares no curso de algumas décadas, a formatação de um lugar específico e direcionado ao ensino de História, que permanece em um centro “duro” de pressupostos discursivos, esfera maleável apenas nas mãos do domínio político. Vimos o papel decisivo do Império no início da trajetória da escolarização formal “oficial”, no Brasil, as transformações decorrentes da proclamação da República e o impacto das políticas do governo provisório de Vargas, em 1930 – todos os “projetos de nação” aportam na História, e *numa* história específica, de veiculação escolar, o meio de instrução para a formação do “corpo nacional” desejado – tanto para uma elite, que deve assumir seu papel eventual como diretora da pátria quanto, ao longo do tempo, para a população em geral.

Também durante o Regime Militar¹³ (1964-1985) a história escolar é modelada ao sabor conjuntural. É, em diversos estados do país, eliminada do currículo do ensino fundamental, sendo substituída, junto à geografia, pelos “Estudos Sociais”. Apesar de e juntamente com o peso da tensão entre a emergência da escrita da história marxista e o poder da censura, que marca o período, há medidas políticas concernindo a formação docente: as licenciaturas são encurtadas e a atuação dos professores é vigiada. A história tradicional, já predominante, serve bem ao regime, que a reforça em termos pedagógicos, estabelecendo as narrativas mortas, os “mitos conceituais”, as periodizações clássicas, a cronologia linear e progressiva, o estudo dos grandes homens. Ao espelho dos dirigentes da nação, também o ensino devia ser autoritário; o professor representava a autoridade, concedida politicamente, do conhecimento. Da crise do Regime Militar à Redemocratização (décadas de 1970 e 1980), o ensino de História foi moralizado e higienizado, como forma de controlar seus possíveis impulsos de interpretação, análise ou resistência à conjuntura.

O movimento de abertura das perspectivas do ensino de História acompanha as tendências vigentes de interpretação histórica pela historiografia da época, substituindo uma *história positivista e de modelos* por uma *marxista e de modelos*, em que as diferenças históricas

¹³ Considera-se pertinente o atual debate, encabeçado pelos historiadores Carlos Fico e Daniel Aarão Reis acerca da terminologia a ser utilizada para denominar o período em que, após um golpe, os militares assumiram, por 21 anos, os destinos da nação brasileira. Não sendo viável entrar no mérito interno da discussão, optou-se por denominar o período “regime” militar, já que a designação “militar” representa de forma acurada o regime político da época, em que os dirigentes da nação foram, de fato, somente militares.

nas relações sociais do Brasil foram admitidas e a abertura se deu por meio das noções globais do marxismo, a luta de classes e os sistemas de produção. Ao final da década de 1980 e no início dos anos 1990, as movimentações recentes na escrita da história na Europa chegam ao Brasil, proporcionando um relacionamento mais consistente com a produção historiográfica e uma revisitação ao currículo. Há a preocupação de que conteúdos históricos do ensino acompanhem as tendências contemporâneas da escrita da história; a demanda por materiais que não estivessem vinculados a nenhum dos dois modelos anteriormente vigentes se fazia presente. Políticas públicas como o Programa Nacional do Livro Didático, por meio de avaliação prévia da qualidade das obras destinadas ao uso escolar (o Guia Nacional do Livro Didático, desde 1993) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e, mais recentemente, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental, de 2016, bem como as próprias produções didáticas, procuram incorporar sensivelmente estas tendências, porém herdam um “edifício” do século XIX (FONSECA, 2003) difícil de ser derrubado e caem na armadilha de “justaposição” de paradigmas antigos e novos (CAIMI, 1999b), em um ecletismo paradigmático. Em situação de “ecletismo”, perdem-se as condições de se empenharem rupturas necessárias, no referente tanto a perspectivas de prática pedagógica quando de natureza teórica.¹⁴

Outro processo, presente desde o início do século XX, envolve-se e dialoga com a diacronia da cultura historiográfica e do ensino de História brasileiros: a gestação de um contexto produtivo para as reflexões sobre o ensino de História. Ao adentrar-se, um século mais tarde, num campo de produção científica consolidado, constituído de fortes linhas investigativas, é pertinente compreender como esse espaço foi construído, desenvolvido e vetorizado.

1.2 Entre tensões e proposições: ensino, pesquisa e níveis de estruturação do discurso histórico

As primeiras produções que erigiram o ensino da disciplina de História como objeto deram-se, como já mencionado, no início do século XX, com trabalhos que se dirigiam aos professores, na condição de manuais de prática de ensino ou “balanços” da produção didática

¹⁴ Em Silva e Fonseca (2010), encontra-se uma análise compreensiva do ensino de História no Brasil, articulando-se tradições de discurso, políticas públicas, currículos e experiências escolares.

sobre a História, como os de Jonathas Serrano (1935), Murilo Mendes (1935) e Guy de Hollanda (1957). Naquele contexto, fizeram parte da constituição do “corpo” disciplinar e escolar da História, consolidada em permanência, exposição e expressividade nos currículos¹⁵. Tem-se admitido as reflexões de Emília Viotti da Costa, publicadas em 1957, na Revista de História da Universidade de São Paulo, sob a seção “Questões Pedagógicas”, como inauguradoras das reflexões teóricas sobre o ensino de História. Nas décadas de 1960 e 1970, entretanto, a produção dedicada a este fim encontrou expressividade em um gênero estreito de reflexão, os chamados “relatos de experiência”, que veiculavam narrativas de caráter biográfico, individual e experimental, deslocadas da tônica de criticidade e reflexividade que caracteriza a abordagem das práticas de ensino como *objeto*.

O ensino de História emerge como objeto de pesquisa inserido no contexto da Redemocratização, impulsionando o movimento crítico que se tornou signo da reflexão sobre as práticas de ensino da história na década de 1980. É entre as décadas de 1980 e 1990 que viria a gestar-se um espaço de produção para os interessados em refletir, analisar e investigar o ensino de História (FONSECA, 1989/1990; ZAMBONI, 2000/2001, 2009; COSTA, OLIVEIRA, 2007). Durante aquelas décadas, acontecem as primeiras edições dos eventos científicos mais importantes dessa comunidade de pesquisadores, o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História; a Associação Nacional de História (ANPUH) passa a admitir como sócios professores de outros níveis de ensino, não apenas do ensino superior, como dantes, e o principal periódico da mesma associação, a Revista Brasileira de História, passa a ter um espaço destinado a publicações sobre o ensino de História.

Os percursos que encaminharam a condição do ensino de História como objeto de reflexão intelectual, especialmente nas últimas quatro décadas, estiveram continuamente circunscritos por tensões. Estas tensões podem ser representadas por dois grandes contextos em diacronismo: 1) a histórica dicotomia que separou, por muito tempo, as dimensões de “ensino” e “pesquisa”, no ensino superior e na pós-graduação brasileiros, e 2) a extensa discussão epistemológica em torno da qual a disciplina histórica se tem revolido - e as concepções de “ensino de História” que derivam dessas discussões.

¹⁵ Argumento de Itamar Freitas (2006), ao tratar da “primazia das humanidades”, em sua tese “A Pedagogia histórica de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de História para a escola secundária brasileira (1913-1935)”.

Desses contextos deságuam tensões como *universidade x escola, ensino x pesquisa, bem como teoria x prática, história x memória, história ensinada x aprendida x vivida, ensino x aprendizagem, história conhecimento x escolar x cotidiana* (CARRETERO, 2010). Do esforço empreendido pelo movimento de muitos por tematizá-las e debruçar-se sobre elas em busca de interpretação, compreensão e discussão, emergiram as grandes frentes de pesquisa que povoam o que hoje compreendemos como um “campo” que perfaz os interesses investigativos acerca do ensino e da aprendizagem da história. Facetas de um “nó” que amalgama as problemáticas circundantes do ensino e da aprendizagem da história, como campo investigativo e realidade escolar, é necessário enredar-se nestas tensões, expressas em dois momentos, para que se possa aproximar do que significa e demanda a preocupação contemporânea em pesquisar, ensinar, aprender e viver a história, especialmente quando localizadas em uma especificidade temporal-espacial, o Brasil do século XXI.

Durante muito tempo, as práticas que separavam os universos do “ensino” e da “pesquisa” estiveram muito mais dicotomizadas do que relacionadas. A dimensão dos *problemas de ensino*¹⁶ não comportava as especificidades de cada disciplina, mesmo internamente aos cursos de Licenciatura, nas chamadas “disciplinas pedagógicas” (geralmente ministradas por profissionais das Faculdades ou Centros de Educação) – nem isto era reivindicado pela própria disciplina de História, como veremos a seguir. Acreditava-se que para ensinar História, bastava que se soubesse a “história”. As investigações produzidas a partir da criação dos programas de pós-graduação em Educação também não comportavam de forma legítima o interesse de se investigar sobre os problemas gerados pela experiência de escolarização dos saberes produzidos pela ciência histórica. Acreditava-se que, para ensinar História, bastava saber ensinar.

A manifestação, durante as décadas de 1980 e 1990, de novas frentes de pesquisa no Brasil, sumarizadas, respectivamente, pela crítica das dicotomias entre o conhecimento histórico acadêmico e o escolar e pela formulação de novas propostas metodológicas envolvendo diferentes fontes e linguagens, decorre da interação entre as insuficiências de ambos os espaços – o epistemológico e o institucional – em responder às demandas de uma sociedade em processo de redemocratização. Nesse sentido, buscou-se – um movimento de natureza perene – aproximar a escola da universidade, o que implicou o enfrentamento da

¹⁶ É interessante observar que a primeira produção dedicada à reflexão sobre o *objeto* ensino de história no Brasil, o texto de Emília Viotti da Costa, é publicado na Revista Brasileira de História sob a seção “Questões pedagógicas”, dada a inexistência de uma seção específica às problemáticas do ensino de história.

imposição assimétrica entre a História dita “conhecimento”, produzida nos meios científicos, e a versão de “história” que existia efetivamente nas escolas, a *história escolar*.

Desta profunda dicotomia entre dois “lugares” de legítima produção de conhecimento, transparece uma grande controvérsia, tocante à dificuldade de circunscrição dessas “histórias” sob a compreensão de que ambas são, por natureza, *versões, construtos* ou *registros*, e não a *história em si*, enrustida em instrumento narrativo ou pedagógico. A *história*, como muito perspicazmente escreve Paul Veyne (1998), do centro das discussões sobre a natureza do conhecimento histórico dos anos 1970, *não existe*. O pesquisador espanhol Mario Carretero (2010) sinaliza este confronto entre *registros do passado*, imbuídos em uma das facetas da metamorfa “história”, quando põe em discussão as representações do passado que convivem na construção/no desenvolvimento dos sujeitos. Ao localizar três “níveis de estruturação de discursos” (2010, p. 34) que contribuem para a formação de “algo-histórico” em todas as pessoas cuja escolarização teve como passado histórico a construção de um sistema institucional escolar sob um Estado-nação (especialmente, nos países ibero-americanos), o autor focaliza as particularidades da História como conhecimento disciplinar (história conhecimento), como memória coletiva (história cotidiana) e como saber escolar (história escolar). Assim, avança na compreensão sobre quais seriam/são/podem ser os objetivos do ensino de História em um século XXI imerso nas consequências da globalização, e sobre quais “devires-problemas” a sua articulação está submetida.

A história conhecimento é, desde o século XIX, segundo Carretero (2010, p. 37), “uma ferramenta cultural organizadora da experiência temporal da vida”, acrescentando-lhe “com capacidade de fixar identidades”. A concepção de “história” que decorre da formalização da disciplina histórica no século XIX estrutura-se durante o século XX confrontada em si mesma. O “conhecimento histórico” produzido pelo século XIX não é o mesmo desejado pelos novecentos. A construção identitária, objetivada pela e herdeira da narrativa da formação dos Estados Nacionais ibero-americanos é insuficiente defronte a uma proposta mais aproximada de uma compreensão disciplinar da História como conhecimento produzido contextualmente, intencionalmente. Questionando a si mesma e aos dedicados a pensá-la e escrevê-la em teoria e método, a História como ciência entra em um conflito existencial, epistêmico. Desse conflito, eflui a tensão entre história conhecimento e história cotidiana – ou história e memória, sobre a qual os historiadores dos dois últimos séculos foram produtores de inúmeras elaborações.

A história-devir (cotidiana), de acordo com Carretero (2010), a que se propaga em legado, a que se carrega geracionalmente, não pode ou deve ser ignorada. É no seu interior que

se produzem estratégias de valoração do passado, que geralmente chegam aos nossos olhos, apropriáveis pelos sentidos, que permitem que sejam compreendidas as dinâmicas de seleção e organização, lembrança e esquecimento, elaboradas pelos grupos sociais. Ainda que a fonte primária de produção da história cotidiana sejam as experiências sociais, também dela participam derivações da história escolar e da história conhecimento, fundidas em um mesmo meio, operante cotidianamente para a construção de uma memória coletiva, ou seja: a articulação de enunciados sobre o passado, como também é entendida por Maurice Halbwachs (2006). Para Carretero (2010, p. 36), a história cotidiana “[...] ressignifica de modo informal parte do ‘saber ensinado’ e parte do ‘saber sabido’, e o utiliza para interpretar o presente sob o nome de ‘atualidade’”.

A construção de uma memória coletiva permite elaborar e digerir os conflitos vividos em comum, tornando possível a articulação de narrativas sobre como vivem os grupos sociais, como organizam-se e orientam-se, elaborando ferramentas de coesão social e de formulação/revisão de valores úteis ao presente e ao futuro. Sendo uma importante salvaguarda identitária e de orientação temporal-espacial, não pode ser demovida. Conforme Carretero (2010, p. 34), não somente se aprende a memória coletiva, mas também ela se “encarna” em cada indivíduo, em identidade e legitimidade, “obrigando-os a considerar suas inter-relações ao subjetivar e instituir a comunidade em sua experiência de vida”. A história cotidiana pode, no entanto, ser instrumentalizada e utilizada pragmaticamente, de acordo com a conveniência/pertinência de suas versões para garantir-se posições de poder no presente (CARRETERO, 2010, p. 33), como mostra o estudo de Laville (1999). Por meio de “exemplos ilustrativos” de vários países, o autor fala sobre o espectro de acirramento político a que o ensino de História é submetido, traduzido em “guerras de narrativas” – da discussão do ensino de seu conteúdo e de seu acesso pelos estudantes nas instituições escolares. Dentre elas, intensos embates entre governos-situação, profissionais da História e a população, no intuito de manter uma ordem de coisas estabelecida; a necessidade de reescrita da história nacional a partir de dinâmicas deliberadas de lembrança-esquecimento, quando da troca de um regime político por outro, ou a reescrita da história atuando como forma de luta pela identidade de um grupo social ou por uma narrativa que corresponda aos anseios da população em um novo regime político.

A história conhecimento que informou a história escolar foi, em seus princípios, a veiculada pela produção historiográfica do século XIX, a história da nação produzida no contexto de consolidação do Estado nacional. Ambas se entrelaçam consanguineamente: o ensino da história nacional, especialmente sob a égide da escolarização obrigatória e gratuita,

configurou-se numa espécie de aparato ideológico do Estado, articulando eficientemente a transição das identidades universais às nacionais (CARRETERO, 2010). A escola e, nela, a aula de História, têm sido, desde o século XIX, um espaço privilegiado de circulação e consumo de versões históricas específicas para os cidadãos em desenvolvimento, em um formato de fazer-sentido estável, ao instaurar “perguntas que poderiam ser respondidas de uma só maneira”, delimitando, simultaneamente, “o auditório e o repertório” (CARRETERO, 2010, p. 18-19).

A versão de “história” corporifica-se, no âmbito da escola, na organização de saberes históricos em sequências cronológicas, políticas, conceituais, taxonômicas, que passam a compor um *corpo* curricular, um refúgio “firme e impenetrável” para uma identidade nacional e umbilical. Como todas as versões que competem pela legitimidade de representação e narrativa do passado, a história escolar funciona na base de um relato único, amplamente difundido, por décadas a fio. Ao conciliar o discurso oficial a uma experiência de passado comum, o currículo da História fornece “uma importante carga emocional destinada a criar identificação [...] e um sentimento de lealdade e pertencimento, fortalecido pelo uso dos símbolos pátrios, os ícones e os hinos da rotina escolar” (CARRETERO, 2010, p. 36). Visualizamos isso, com efeito, nos textos e ilustrações dos manuais didáticos destinados aos estudantes. (ABUD, 1998). Quando as formas de ensinar e aprender História são confrontadas com os questionamentos que circundam o saber disciplinar de referência, ao longo do século XX, emergem as tensões entre ambos. Então, a história disciplinar (conhecimento), como já vimos, enfrentava uma crise de validade e legitimidade de seus modelos explicativos, que punha em xeque seu próprio estatuto de saber, sua epistemologia – era necessário produzir respostas aos que questionam a *possibilidade* e a *veracidade* do conhecimento histórico e, como diz Chartier (2014), “abandonar sua certeza de que não havia lacuna entre o passado, tal como realmente o era, e a explicação histórica que o interpretava”. Especialmente após a chamada “virada linguística¹⁷”, na década de 1970, espalhou-se o mal-estar no campo da História, cuja forma *narrativa* passou a ser questionada, em termos de sua composição e cientificidade. Muitas respostas foram elaboradas desde então. Aos que defendem a História como conhecimento *possível* sobre o tempo (e sobre o tempo *histórico*, tempo-significado, em duas dimensões próprias), as dinâmicas entre “relato” e “discurso” da construção histórica não exclui

¹⁷ Importante movimento do século XX, que inaugurou o desenvolvimento, na ciência ocidental, de estudos sobre as relações entre linguagem e interpretação/construção da realidade, por meio do postulado de que a linguagem não seria mera expressão de pensamento, mas sim sua constituinte – e, portanto, constituinte dos limites da exploração do real pela mente. A virada linguística acabou por impulsionar estudos que focalizavam a linguagem e alavancou a filosofia da linguagem ao longo do século XX, com efeitos até os dias atuais e que provocaram tensões em diversas áreas do conhecimento, inclusive na História.

dela sua legitimidade, rigor e critérios de cientificidade – é preciso considerar todos os elementos que compõem uma representação do passado, inclusive quem a escreve. A História conhecimento precisou reestruturar-se epistemologicamente.

Chegaram ao Brasil, por meio da crise epistemológica da História como conhecimento, novas concepções sobre o papel e o trabalho do historiador, a relação com as fontes e seu tratamento, com o campo disciplinar das ciências humanas e sociais, bem como o interesse crescente por uma diversidade de temas e sujeitos, anteriormente relegados. O conhecimento histórico passou a assumir um diferente papel na esfera social e cultural, na medida em que foi sendo reivindicado como modo de interpretação da realidade, não mais pragmaticamente, mas pela racionalização de seus métodos. Logo, a natureza de relato único e fragmentário da história escolar não mais corresponde à “legitimidade” de um saber que tem como referência as novas formas de produzir-se conhecimento histórico disciplinarmente. As funções da história escolar também entram em crise, uma vez que as rupturas que necessita empenhar lidam com *lugares* institucionais complexos, produtores de uma rede de relações de poder e de restrições, onde também se produz uma outra ordem de saber (o saber histórico escolar), cuja natureza é “estranha”. Carretero (2010) avalia que, assim, a entrada de “outras vozes” no cenário do ensino de História torna-se difícil: a tensão reside não somente no aceite de novas versões ou interpretações históricas, mas na responsabilidade de reconhecê-las como espaços de novas construções de sentido ou de competências em níveis mais profundos do que os das simplistas transmissão-assimilação, pergunta-resposta, causa-consequência, decoreba – como o relato histórico apresentado na escolha anteriormente impunha. O autor questiona: é a tensão entre história escolar e história conhecimento realmente uma contradição entre saberes que não mais dialogam ou trata-se de uma articulação entre história, escola e nação da qual ainda não podemos prescindir? Desde o século XX até a atualidade, em muitos países de todo o globo e como anteriormente comentado, o ensino de História entrou em pauta de forma inflamada (LAVILLE, 1999; CARRETERO, 2010). Para Carretero, as preocupações emergem da necessidade de revisão das histórias nacionais e locais, produzindo reconsiderações do passado. Alguns efeitos são visualizáveis:

- a) a busca de uma relação significativa entre a representação do passado e da identidade, seja nacional, local ou cultural; b) a demanda de histórias menos míticas e mais objetivas; c) a necessidade de elaboração dos conflitos do passado com vistas a realizar projetos futuros, como é o caso da reinterpretação dos conflitos nacionais europeus em nome de um futuro comum; d) a ainda muito incipiente utilidade de gerar uma

comparação entre histórias alternativas de um mesmo passado. (CARRETERO, 2010, p. 23-24).

No Brasil, não tem sido diferente: as perguntas emergentes do século XXI estão imersas na condição de um olhar quase compulsório para a tensão entre a história escolar, a história cotidiana/memória coletiva e a história conhecimento, enfrentando um diálogo atribulado – pelas demandas interpretativas que surgem e se multiplicam a cada segundo do presente; pelo esforço em mapear gêneses e discursos relacionados às demandas; pela urgência da sociedade em depositar expectativas de futuro num complexo sistema, compreendido pelo termo “educação”; pela dificuldade de abrir clareiras em uma tensão cuja própria natureza é o intrincamento. Vemos a manifestação dessa tensão nas temáticas perseguidas pelas pesquisas acerca do ensino de História, como a superação de práticas pedagógicas baseadas na passividade e na memorização dos estudantes; pelo enfrentamento de novos significados para as relações entre estudantes e professores; a formação de professores; problemáticas envolvendo a cultura escolar; o uso de novas linguagens e tecnologias em sala de aula; a produção, veiculação e usos dos livros didáticos de história, dentre outras, permeadas por tons de urgência e esperança.

A grande tensão entre história conhecimento, história cotidiana e história escolar guarda, em si, a cronologia e o confronto de poder entre esses níveis de estruturação do discurso histórico. Mais do que a disputa entre formas de fazer-se, ler-se e viver-se a história, esta tensão põe em xeque formas diversas de *sentido* de história, que convivem, conversam e se enredam no desenvolvimento humano, dando forma a diferentes domínios da subjetividade e os envolvendo mútua e progressivamente (CARRETERO, 2010). Como escreve Carretero (2010, p. 51),

o mais substancial não está na pureza das taxonomias [os “tipos” de discursos históricos], mas sim nos espaços de contaminação, zonas de alto tráfico as quais nos levam a entender que o que torna o conceito de história tão escorregadio é precisamente sua vitalidade, o mesmo que o faz pulsar em nossas mãos cada vez que tentamos apreendê-lo.

As práticas de ensino e aprendizagem da história se movimentam em problemáticas exatamente pelo dinamismo entre as “zonas de contaminação”, e seu principal produto tem sido, como assinala a intensidade de produção sobre o ensino de História, no mundo todo, a partir do século XX, uma aprendizagem insuficiente, em que inexitem elaborações de sentido

na relação entre estudante e objeto de conhecimento e/ou a construção de uma intencionalidade geradora, arbitrária, que sustente o processo de aprendizagem. A produção acadêmica que marca o período recente – de meados dos anos 1960 às primeiras décadas do século XXI – forma um coro mais ou menos direcionado de “vozes” do processo, ou seja, permite construir um quadro sobre como, academicamente, se tem observado, percebido, constatado e manifestado em relação a todas estas tensões. No bojo de novas formulações curriculares para a educação brasileira, notadamente os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos anos 1990, instalaram um interesse perene à comunidade de pesquisadores do ensino de história do Brasil, que diz respeito às relações entre o currículo e o ensino da disciplina. Também as produções didáticas para o ensino de História foram extensamente estudadas, baseando-se no pressuposto de que os processos que envolvem livros didáticos (políticas públicas, produção, utilização) fazem parte de uma forma específica de sistematização, veiculação e escolarização do conhecimento histórico. Da mesma forma, as relações de professores e estudantes com o conhecimento histórico tornou-se uma forte frente investigativa, dividindo-se em estudos sobre os saberes do professor de História e a aprendizagem histórica.

É deste ambiente de proposições que tem derivado a maior parte dos estudos sobre ensino de história no Brasil: de um ambiente multifacetado, permeado por relações complexas, por tensões entre a história como conhecimento *produzido* do passado, como valorização patriótica-moral, como instrumento de fazer-sentido cotidiano entre o passado, o presente e um futuro, de uma situação curricular fragilmente apoiada em “soluções” localizadas, sem o suporte de um currículo mínimo de referência – ou, a despeito da existência de um currículo prescrito, de práticas arraigadas em um núcleo duro, difícil de se transpor. Quem se atreve a preocupar-se com o ensino e a aprendizagem desse multifacetado objeto de saber enfrenta, mais do que entraves epistemológicos, verdadeiras disputas de espaço entre todas as representações de história e memória que povoam a cultura histórica, provenientes das mais diversas fontes.

Por ser um campo recente em “tradição”, as grandes temáticas que acompanham há muito tempo as pesquisas educacionais – como a avaliação e a aprendizagem – ainda caminham lado-a-lado com questões operacionais e da prática docente, como inovações metodológicas e experimentações em sala de aula. Aproximar-se desse campo, a partir de uma intenção investigativa, envolve o dever de conhecer as linhas já traçadas por investigações precedentes, bem como o seu espaço de ocupação no campo. Investigar “em” ensino de História, desde um programa de pós-graduação em Educação, torna-se mais do que enfrentar um lugar de fronteira (MONTEIRO; PENNA, 2011), entre reconhecer as problemáticas do ensino e da aprendizagem

como pertencentes a um interesse de um saber disciplinar específico, o da História, e compreender as transformações e exigências de práticas de ensino e aprendizagem comprometidas com os enfrentamentos do século XXI, que povoam os saberes da educação. Torna-se a reivindicação de um espaço “físico”, específico, em um campo investigativo, ao tomar-se dele o que nele se tem produzido acerca dos problemas de ensinar e aprender História, no Brasil, no século XXI. Situa-se, desse modo, historicamente, o esforço de ensinar-se e aprender-se História em uma situação disciplinar e curricular localizada. Ainda, torna-se a tomada de posição acerca de questões incômodas, como a necessidade de redefinir-se a história escolar de forma que seja possível lidar com a realidade plurifacetada, multicultural, supra-identitária de forma produtiva, conciliando os níveis de estruturação de discursos históricos presentes em cada indivíduo, localizando-se e produzindo relevância em uma ordem social globalizada, em uma instituição herdeira do Estado-nação, operando na pós-nacionalidade, em que transição e disputa de significados são constantes e afirmando-se em valores “desbotados” como a cidadania e o respeito às diferenças.

Em um mundo contemporâneo onde imperam extremos de representação identitária, em renovadas configurações, e perdem-se critérios de constituição de sentido do tempo, (CARRETERO, 2010), como pode o ensino de História produzir estratégias de aprendizagem propícias ao enfrentamento das constantes mudanças e demandas que esse mundo impõe? Este estudo propõe uma abertura dessa questão na medida em que focalizará perguntas e conhecimentos que, desde programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, vêm sendo construídos no interior desse processo de enfrentamento, operando um olhar por “dentro” (LUNA, 2009) que permita conhecer e descortinar seus percursos.

Em síntese: toda e qualquer proposta interessada, hoje, pelo ensino e aprendizagem históricos enfrenta essa carga temporal, histórico-historiográfica, curricular e de práticas. Embora o discurso historiográfico e escolar sofra contínuas mudanças, se aproprie de outras fontes e situe-se em diferentes realidades, as marcas, os vestígios e os reminiscentes dos “pesos” paradigmáticos que informaram durante tanto tempo a produção do conhecimento histórico e, envezadamente, a história escolar, não se dissipam facilmente, e operam em novas roupagens e mesmo claras presenças que podem emergir e encantar, a qualquer momento. Como sinaliza Monteiro (2007), o conhecimento histórico manejado em sala de aula pode compor duas principais versões de acabamento, de acordo com o modo como for mobilizado: pode “libertar” o olhar do estudante diante do mundo ou pode mantê-lo no mesmo lugar, legitimando os poderes constituídos e conservando o estado das coisas.

Já que, segundo Carretero (2010), e tantos antes dele, a história é escrita desde o último ponto de chegada (o presente), compete agora que sejam exploradas as proposições, discussões e contribuições que compõem o universo de preocupação e produção acerca da aprendizagem histórica, no Brasil e no âmbito internacional.

2 As matrizes teóricas da aprendizagem histórica: Brasil e contextos internacionais

[...] a linguagem não nasce sobre um fundo de silêncio: ela nasce sobre um fundo de discurso. (VEYNE, 1998, p. 275).

De que espaços teóricos emerge a produção sobre aprendizagem histórica no Brasil? Neste capítulo, intenta-se elaborar uma resposta a essa indagação por meio de marcos indiciários construídos na relação entre os aportes teóricos manifestos pelas dissertações e teses que compõem o *corpus* deste estudo, transformados em dados de pesquisa, e os contornos matriciais derivados de um olhar compreensivo direcionado àqueles dados. O processo de construção das matrizes derivou de um olhar duplo de exploração do *corpus*: o delineio inicial foi elaborado indutivamente, de acordo com a experiência prévia no campo explorado. Após, as impressões iniciais foram confrontadas dedutivamente, por meio de evidências na leitura preliminar dos resumos e das introduções das teses e dissertações. Assim, foram construídas três vertentes matriciais que, ora agindo autonomamente, ora operando articuladamente, constituem atualmente a comunidade teórico-argumentativa sobre a aprendizagem histórica no Brasil.

O olhar metodológico pelo qual esta etapa de incursão ao *corpus* se efetivou baseia-se na perspectiva procedimental da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). O olhar acerca do *corpus* foi sendo paulatinamente refinado no esforço de estabelecer o delineamento de três matrizes teóricas pelas quais se pautam os estudos sobre aprendizagem histórica no Brasil, por meio das arquiteturas e marcos teóricos das produções.

2.1 A teoria da História de Jörn Rüsen: recepção, Didática da História e aprendizagem histórica

As contribuições do filósofo da História alemão Jörn Rüsen mostram-se de forma proeminente como aporte teórico das produções integrantes do *corpus* deste estudo. De fato, 57 dos 63 trabalhos o mencionam ao localizar seus marcos teóricos, articulando de forma expressiva as problemáticas sobre a aprendizagem histórica à teoria da História proposta por Rüsen. Nesta seção, propomo-nos a destacar as contribuições desse filósofo da História às

reflexões acadêmicas sobre aprendizagem histórica, localizando algumas de suas principais premissas de discussão. Igualmente pretendemos compreender de que forma o trabalho de Rüsen tem sido positivamente recepcionado no Brasil, processo que integra diacronicamente a inserção dele como autor de base e de sua obra como principal aporte teórico das investigações acadêmicas sobre aprendizagem histórica no Brasil.

Como já manifestado por alguns de seus comentadores (CALDAS, 2008; ASSIS, 2010; MARTINS, 2016), a teoria da História de Jörn Rüsen contempla o esforço de ampliar e ocupar uma lacuna que, desde os primeiros debates que abalaram as sustentações epistemológicas da disciplina e que a levaram às crises paradigmáticas, interna e externa, ao longo do século XX, permanecia pouco visível. Arthur Assis (2010) argumenta que a teoria de Rüsen se estabelece como resposta a, ao menos, duas notáveis transformações no contexto da história da historiografia do século XX, a saber:

1. As modificações das práticas de pesquisa, que deslocaram da esfera política o objeto do estudo da História e alargaram as concepções de objeto e abordagem, provocando questionamentos quanto à plausibilidade dos métodos pelos quais o conhecimento histórico era elaborado e impulsionando alterações, aproximando a História de outras ciências e de seus procedimentos.

2. A “virada linguística” (*Linguistic turn*), fenômeno em que a História, já em crise interna, recebe críticas de diversos teóricos que, *grosso modo*, se debruçam intensamente a problematizar as relações entre a linguagem e a realidade, por meio da premissa, explorada em diversas abordagens, de que a realidade é produzida por meio da linguagem e vice-versa. Hayden White (1995) é considerado, nesse cenário, o expoente que mais deu atenção às relações entre o conhecimento histórico e a linguagem, tecendo a tese de que a história é produzida similarmente à literatura, por meio de representações factuais construídas linguisticamente. Assim, para White, a historiografia seria uma ficção produzida sobre a realidade.

A ambição de Rüsen foi, ao produzir uma teoria da História para o “mundo moderno”, abrigar todas as vozes em uma proposição de teoria do conhecimento histórico que refletisse, questionasse e propusesse as possibilidades de ocupação, pela História como ciência do século XX, de um lugar social, e não apenas acadêmico¹⁸. Para isso, ele refunda e atualiza as bases da

¹⁸ Ao propor uma teoria compreensiva da História como ciência/conhecimento científico especializado, Rüsen também replica às diversas críticas que, como é da natureza do movimento da ciência, receberá ao longo das décadas subsequentes à publicação de seus trabalhos. Nesta breve apresentação de suas contribuições ao debate que aqui é focalizado, não se dará ênfase a esse aspecto da produção do autor.

teoria da História do historicista Johann Gustav Droysen – utilizando como marca o termo *Historik*, cuja tradução se aproximaria de “teoria da História como ciência”, a forma reflexiva do saber em explicação pelos que o constroem, metateoria –, filósofo alemão que produziu, no século XIX, uma proposta teórica que procurou definir os contornos específicos do conhecimento histórico e de seu método de produção, ao diferenciar-se tanto da filosofia quanto das ciências naturais (RÜSEN, 2013/2016; ASSIS, 2010). Droysen propõe que, ao contrário da filosofia, a História não é especulativa, e sim, produzida empiricamente. Ainda que empírica, distancia-se das ciências naturais por não trabalhar no pressuposto lógico de, ao procurar conhecer o mundo empírico, submeter particularidades a leis e frequências gerais e dadas. Além disso, a exposição comunicativa (ou *didática*) da História deve ser palatável e passível de compreensão ao público leitor ao mesmo passo em que deve guardar cientificismo, razão (ALVES, 2013). Ao refundar a *Historik*, Jörn Rüsen empreende uma revisão e reelaboração compreensiva da ciência histórica, explorando-a em suas diversas formas de comunicação/apresentação: como teoria, consciência, narrativa, cultura.

Rüsen publica sua teoria da história em três volumes durante os anos de 1980. É preciso, neste sentido, lembrar igualmente do espaço-produtor das elaborações teóricas do autor, um mundo pós-Segunda Guerra Mundial e tensionado pela Guerra Fria, um mundo conjuntural que, no bojo da crise epistemológica da História, a veria avançar para a crise da história escolar em diversas espacialidades, inclusive no Brasil. Em sua trilogia, composta pelas obras *Razão Histórica*, *Reconstrução do Passado* e *História Viva*, publicada durante os anos 1980 (1983, 1986 e 1989, respectivamente) na Alemanha e traduzidas para a língua portuguesa durante a primeira década dos anos 2000 no Brasil (2001, 2007 e 2007, respectivamente), Rüsen discute *os fundamentos da ciência histórica, os princípios da pesquisa histórica e as formas e funções do conhecimento histórico* (subtítulos das obras nas edições em língua portuguesa). A seguir, serão elaborados breves comentários sobre os principais postulados de Rüsen em cada uma das obras da trilogia, sem aspiração a uma análise exaustiva de cada postulado.

Em *Razão Histórica* (1983/2001), o autor recupera e elabora sobre os princípios e funções da teoria da História baseada no assertiva de que o trabalho do historiador que resulta na historiografia (ou o conhecimento histórico em forma narrativa) é *produção de significado* – em que existe uma autorreflexão, a apreensão da realidade pelo pensamento e sua interiorização. É nessa obra que o autor localiza o pano de fundo de sua teoria. Rüsen busca caracterizar “a função prática que a teoria exerce (ou pode exercer) nos diversos campos de atividade do historiador” (1983/2001, p. 26). Por meio desse pressuposto, o autor concebe um

de seus postulados mais significativos: o de que o pensamento histórico (o pensamento produzido por meio de autorreflexão: apreensão da realidade e interiorização) é elaborado na realidade por meio de uma *matriz disciplinar*¹⁹ da ciência histórica, composta, naquela ocasião, por cinco fatores, no limiar entre a experiência da vida prática (“realidade”) e a ciência especializada.

Figura 1 - A matriz disciplinar da ciência histórica



Fonte: RÜSEN (1983/2001, p. 35).

Assim, de acordo com a matriz (Figura 1), o historiador – e o ser humano em geral – tem *carências de orientação temporal*, que estão arraigadas na vida prática e se constituem em interesses ou problemáticas e, no movimento da matriz – a elaboração e exposição do conhecimento histórico, metodologicamente –, transformam-se em conhecimento histórico com função de *orientação existencial*. Observe-se que, ao final da matriz, retorna-se à vida prática. Isso implica na concepção de que as elaborações produzidas pelos historiadores precisam apresentar-se em *formas* passíveis de constituírem orientação na vida prática.

¹⁹ Termo que Rüsen empresta de KUHN (2013).

Oportunamente, a resposta obtida não será mais suficiente às novas carências humanas, de modo que novas interpretações precisam ser construídas.

O segundo postulado a que se deve destaque em *Razão Histórica* é o que versa sobre a constituição do pensamento histórico na vida prática, expressa pela assertiva de que a *consciência histórica* (a gestão do pensamento histórico) *é fundamento da ciência histórica*. Para Rüsen, o homem está constantemente interpretando a realidade – mesmo em níveis pouco complexos e cotidianamente – a fim de continuar agindo e sobrevivendo nela. Os processos de interpretação da realidade constituem-se em *pensamento histórico* e gestam determinadas “constituições de sentido da experiência humana no tempo” (1983/2001, p. 59) – ou “consciências”. A consciência histórica é fundamento da ciência histórica justamente porque a matriz move-se conforme as necessidades de orientação, em determinada realidade do tempo presente – e independe de uma concepção única de “história” – é sim um “fenômeno do mundo vital” (1983/2001, p. 56), uma vez que produz o movimento entre carências interpretativas e interpretações orientativas.

Essa concepção leva a um derradeiro postulado, o da *narrativa* como construção estrutural de sentido da consciência e do pensamento históricos. De acordo com Rüsen, a narrativa é a forma expositiva geral do pensamento histórico. Portanto, “it is a system of mental operations defining the field of historical consciousness”²⁰ (RÜSEN, 1987, p. 88). Conforme Rüsen, a narrativa é o espaço de constituição histórica de sentido, elaborada em diferentes dimensões, interdependentes e constituintes do saber histórico: *estratégia política de memória coletiva, estratégia cognitiva da produção de saber histórico e estratégia estética da poética e da retórica da representação histórica* (1983/2001, p. 163).

Em *Reconstrução do passado* (1986/2007a), Rüsen explora os elementos de constituição da História como ciência, com base no pressuposto de que a ciência histórica se constitui por meio do pensamento histórico argumentativo-fundante, ou seja, com base em uma *racionalidade* de produção. Para tal, analisa os fatores que compõem a matriz disciplinar do conhecimento histórico – em sua função produtora da ciência histórica – por meio de sua constituição e sua metodização, incluindo as operações metodológicas da pesquisa histórica.

Em *História viva* (1989/2007b), o autor analisa, em primeiro plano, as formas da historiografia, ou seja, os procedimentos por meio dos quais se produzem representações da

²⁰ Em tradução livre da autora, “[...] é um sistema de operações mentais que definem o campo da consciência histórica.” (RÜSEN, 1987, p. 88).

história em caráter de constituição de sentido. Em segundo plano, tematiza as funções do conhecimento histórico, elaborando o conceito de “didática” da História.

Em 2015, foi editada no Brasil, pela Editora da Universidade Federal do Paraná, “Teoria da História: uma teoria da história como ciência” (publicado pela primeira vez na Alemanha, em 2013), livro em que Rüsen concebe, na proposição de revisar, atualizar e aprofundar a sua teoria da história, “uma teoria da prática cognitiva da ciência da história” (RÜSEN, 2013/2016, p. 32), uma vez que não se restringe à filosofia da história, mas a todas as dimensões de sua especialização: disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, seus temas e funções.

A dimensão **disciplinar** lida com a formatação do que é entendido como história cientificamente (profissionalmente) e como esse modo de lidar com o passado se difere de outros. Sumariamente, na *especialização* da história como ciência. Em termos **interdisciplinares**, tem-se a lida com a articulação entre as formas de concepção de ciência história pela História e entre outras disciplinas que a tomam como objeto de conhecimento em diferentes formas, em campos “aparentados” (RÜSEN, 2013/2016, p. 32). A centralidade é a compreensão de como se dá esse relacionamento e como se pode apropriar dele em natureza produtiva, colaborando com o desenvolvimento do passado como objeto de conhecimento em outras searas da ciência. A dimensão **transdisciplinar** lida especialmente com o conhecimento histórico em suas articulações com a vida prática, questionando sobre seu papel “na orientação cultural da vida humana” (RÜSEN, 2013/2016, p. 33), para além do campo científico, adentrando as relações entre as formas específicas da história como conhecimento ao articular-se à cultura e à memória.

Em vista de tudo isso, quais são as contribuições efetivas de Rüsen para as pesquisas sobre aprendizagem histórica? Além de fornecer uma teoria da relação de produção de sentidos²¹ entre o homem e o tempo, compreensiva e relativamente “aberta” (no sentido de afetar a diferentes realidades de cultura histórica), Rüsen oferece um sistema integrado de conceitos que, advindos diretamente da discussão sobre as funções do conhecimento histórico

²¹ Jörn Rüsen entende “sentido” como “produto do espírito humano, mediante o qual o mundo em que o homem vive adquire um significado viabilizador de vida” (2013/2016, p. 42), elaborado na reflexão humana acerca das tensões entre experiência e realidade. A produção de sentido, aqui, informa a orientação, na medida em que atua como critério de regulação na ação (informada, intencional) do homem na cultura. Rüsen (2013/2016) opera com uma sequência de quatro movimentos mentais constituições de sentido: experiência, interpretação, orientação e motivação. A constituição de sentido que deriva desse processo pode ser apreendida e conhecida, de acordo com o autor, na apresentação do saber histórico em lógica narrativa. A narrativa (e a narrativa *histórica*) não é, entretanto, a única forma de constituir sentido à experiência – mas é aquela em que, de acordo com Rüsen, a sustentação das relações produzidas sobre o tempo pode ser elaborada de maneira peculiar. A historiografia, nesse sentido, é uma formulação peculiar de constituição *histórica* de sentido.

na vida prática, são importantes à aprendizagem histórica – é da pertinência destes conceitos que reside a sua positiva recepção no Brasil.

No esforço de visualizar como as contribuições de Rüsen têm adentrado a pesquisa sobre aprendizagem histórica no Brasil, buscou-se conhecer as percepções de outros pesquisadores brasileiros que já exploraram o tema, como Wiliam Carlos Cipriani Barom e Luis Fernando Cerri, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/Paraná). Barom (2015, p. 227) distribui em cinco pontos as contribuições da teoria da História de Rüsen:

[...] recuperar o enraizamento da história no cotidiano; compatibilizar método e sentido, por meio da narrativa histórica; considerar as informações históricas presentes na sociedade como influência ao pensamento histórico; ser uma porta de entrada para as contribuições alemãs acerca da didática da História; e possibilitar uma pesquisa no ensino da história que considere as ideias dos estudantes.

Em outra oportunidade, Barom e Cerri (2013) analisam a forma como a teoria da História de Rüsen é articulada, recorrendo às conceituações elaboradas pelo autor, em dissertações e teses do campo do “ensino de História” e constatando tendências. A primeira tendência observada pelos autores é o “pensamento histórico como sinônimo de consciência histórica”, que se trata de uma apropriação teórica em que os dois conceitos não são delimitados apropriadamente, podendo ser utilizados alternadamente com o mesmo significado. Os autores apontam a necessidade de, ao utilizar-se de ambos conceitos com diferentes acepções, se esclareçam suas distinções por meio das duas conceituações, atentando-se para a função da consciência histórica no ensino de história.

Dessa última observação decorre a segunda tendência, “a possibilidade de a consciência histórica ser ou não manipulada”, por meio dos processos de ensinar e aprender. Essa perspectiva sugere a “consciência histórica” como uma *finalidade* do processo de aprendizagem e uma estrutura que pode ser modificada de acordo com determinados procedimentos metodológicos, o que consiste em uma percepção equivocada. Trata-se, nesse sentido e segundo os autores, de perceber que a consciência histórica não pode ser “dirigida”, ampliada ou ensinada: a consciência histórica é uma expressão de como os indivíduos se relacionam com o passado e que significados produzem desta relação. Embora a consciência histórica esteja presente, em todo movimento do processo de aprender, é extremamente difícil que sua estrutura seja modificada ou implicada por experiências ou intervenções pontuais.

Outra tendência deriva-se igualmente da instrumentalização da consciência histórica, por meio da tentativa de qualificar/identificar ou tipificar as expressões de consciência histórica nos sujeitos das pesquisas, pela “identificação de tipologias” – o que Rüsen entende como “tipologias da consciência histórica”, que informariam níveis de competência na aprendizagem histórica²². Nesse caso, as expressões de “consciência histórica” são enquadradas e tipificadas, aparentando a intenção de verificar-se a “progressão” ou a diferença entre “níveis” (aplicando-se, assim, juízos de valor entre as tipologias), apropriações que se afastam da elaboração teórica de Rüsen. Segundo Barom e Cerri (2013), não significa que determinadas enunciações da consciência histórica não possam ser tipificadas de acordo com a constituição de sentido histórico que manifestam – porém, como um próprio fenômeno do pensamento histórico (de uma época, grupo social), sem hierarquizações. Como bem lembra Ronaldo Cardoso Alves (2013, p. 51),

A relação entre o conteúdo histórico estudado, as fontes utilizadas para justificativa dos posicionamentos, as propostas de orientação e os aspectos identitários constituídos revelam aspectos importantes referentes à construção da consciência histórica na contemporaneidade.

Em síntese, conhecer as expressões dos estudantes tem mais a ver com *diagnóstico* da construção da consciência histórica em situações de aprendizagem escolar do que com medições ou qualificações. Nesse sentido, as investigações interessadas pela tematização da consciência histórica em situações de aprendizagem cumpririam apenas uma parcela do processo de aprendizagem: a exploração das ideias dos estudantes sobre história e suas expressões de consciência histórica. Do outro lado do espectro, há o emprego efetivo dessas informações para construção de percursos de aprendizagem intencionalmente direcionados, em que se poderia observar *como* os estudantes operam com o conhecimento histórico que já

²² Em sua formulação atualizada, Rüsen (2013/2016) reconstituiu esses níveis em uma “espiral ontogenético”. Anteriormente, classificava-os em quatro níveis de desenvolvimento: tradicional, exemplar, crítico e genético. Em sua revisão, identifica-os como três: tradicional, exemplar e genético. Na espiral ontogenética, os três níveis encontram-se em ordem evolutiva (tradicional-exemplar-genético), sendo atravessados pela constituição crítica de sentido, que torna possível a passagem de um nível a outro. Essa passagem se dá no desenvolvimento cognitivo humano, estudado pela psicologia evolutiva. Rüsen define como um “déficit” desses estudos a relação com a consciência histórica, que estacionou, segundo o autor, no conhecimento da fase exemplar de desenvolvimento. De acordo com Rüsen, há ainda outra fase, a genética: “somente esta forma de interpretação leva adequadamente em conta o pensamento histórico especificamente moderno” (2013/2016, p. 255). Rüsen chama a atenção para a natureza de progressão não-exclusiva desse desenvolvimento: “um tipo não desaparece, simplesmente, no nível do outro” (2013/2016, p. 255), não tornando um nível passado disfuncional e inativo, mas convivendo no pensamento, uma vez que cada nível pressupõe uma função específica na orientação temporal de sentido (eternização, especialização, temporalização). A relação dessa espiral com a aprendizagem histórica é complexa, uma vez que ela serve inicialmente à compreensão da articulação e produção de sentido entre o conhecimento histórico e a experiência humana, oferecendo mais um diagnóstico acerca do pensamento histórico do que um fluxograma de seu desenvolvimento.

possuem e desde suas expressões de consciência. A consciência histórica é, portanto, mediadora do processo de aprendizagem, e nesse papel reside o interesse em investigações de diagnóstico para o campo.

Por último, Barom e Cerri (2013) destacam uma quarta tendência: a “identificação das práticas de produções de sentido via narrativa histórica”, que consubstancia as pesquisas, do *corpus* selecionado e analisado pelos autores²³, nas quais são objeto de análise produções narrativas de estudantes como manifestação da consciência histórica, comumente por meio de instrumentos como questionários. A análise das narrativas de estudantes, nestas produções, articula principalmente dados textuais às tipologias de consciência histórica propostas por Rüsen. Aqui, os autores abrem a discussão acerca da inexistência de confronto entre o quadro teórico e os dados empíricos, o que os leva a refletir sobre os problemas de “enquadramento” ou ajuste forçoso dos dados às tipologias pré-determinadas, impossibilitando que se reflita acerca de teoria como hipótese²⁴, conforme ensina Brandão (2002). Ademais, Barom e Cerri deixam aberto o debate acerca das potencialidades e dos limites em fazer uso de um instrumento de pesquisa como o questionário para “capturar” (BAROM; CERRI, 2013, p. 260) a consciência histórica, discussão que posteriormente será retomada neste estudo.

É possível notar, diante do exposto, que a positiva recepção do sistema de conceitos elaborados por Rüsen nas pesquisas sobre ensino de História ainda enfrenta desafios, especialmente relacionados às formas de emprego das conceituações pertencentes ao sistema articulado de Rüsen às pesquisas de campo. Os problemas parecem surgir da dificuldade em colocar a teoria “à prova” e perguntar-se constantemente qual é o seu lugar e quais são as funções dos conceitos fornecidos por ela nas investigações sobre ensino e aprendizagem históricos. Trata-se de uma inversão de lógica entre fenômeno e teoria: ao invés de os

²³ O *corpus* selecionado foi elaborado por meio de um recorte temporal, de 2001 a 2009, das pesquisas do campo do ensino de História que apresentavam a teoria da História de Jörn Rüsen como referencial, e elaborado com ajuda da ferramenta de busca do Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>).

²⁴ Zaia Brandão, no capítulo-ensaio “A teoria como hipótese”, na obra “Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos” (2002) discorre sobre um quadro sintomático muito expressivo na pesquisa em Educação: a utilização da teoria como *explicação* do real. A autora aporta seu argumento na observação do grande prestígio de fórmulas teóricas que, na área da educação, se expressam como matrizes exaustivas de “explicação” de contextos-fenômeno. A questão da autora não pretende, em seu ensaio, pôr em questão a fecundidade de um referencial teórico denso para o tratamento de problemáticas de pesquisa, mas chamar a atenção às supervalorizações, modismos ou exclusivismos teórico-metodológicos que permeiam o campo produtivo da Educação, derivando pobreza analítica e enquadramento teórico de contextos reais e dificultando o avanço na compreensão do alcance de determinadas teorias para a compreensão efetiva dos fenômenos. Tem-se tratado, de acordo com Brandão, a teoria como um dado “acabado”, sem possibilidades de crítica, contestação e produção para alguém dela mesma. A perspectiva que sugere é a teoria “como hipótese” de compreensão do real – toda vez que se volta a teoria dos “clássicos”, segundo Brandão, não se volta à mesma teoria, pois são os contextos-problema que devem reger reflexões a respeito da teoria, não o contrário.

fenômenos desafiam a teoria, a teoria tem sido refúgio dos fenômenos, abrigando-se em seu formato. Tais desafios, no entanto, são próprios do desenvolvimento de um campo investigativo: apenas a sua análise pode fazer com que o campo avance em percepção e refine as suas práticas de pesquisa.

Para finalizar esta exposição, optou-se pela articulação de dois postulados-chave de Rüsen, os que dizem respeito diretamente à aprendizagem histórica e aparecem volumosamente no *corpus*, “Didática da História” (em 59 das 63 produções) e “aprendizado histórico” (em 55 das 63 produções)²⁵. Com essa incursão, pretende-se delinear conceitualmente essa matriz teórica, na qual tem-se aportado a produção acadêmica brasileira sobre aprendizagem histórica.

Rüsen (2006) recupera a concepção de “Didática da História” como uma das funções de uma teoria do conhecimento histórico ao refletir sobre a inversão de lógicas referentes às funções dos produtos do trabalho dos historiadores em dois momentos da história da historiografia: o espaço de produção histórica desde a Antiguidade até o século XVIII e a “disciplinarização” da História no século XIX. Na argumentação de Rüsen, a Didática da História – ou seja, o enraizamento da produção histórica no interesse humano em saber e memorar – consistia na orientação principal do primeiro momento da história da historiografia. Essa orientação, ao longo dos processos de especialização e cientificação da História, foram afastando-se cada vez mais da função didática da História e, ao mesmo tempo, afastando o conhecimento histórico da vida prática. A Didática da História foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica: a história era produzida porque era a ciência que continha o domínio das representações de passado.

O autor utiliza-se do caso alemão para demonstrar os efeitos do afastamento da História de suas funções didáticas sociais, especialmente no que diz respeito às suas formas de ensino e aprendizagem, que levam o ensino de história a um colapso. Ocupar-se da reflexão sobre os processos de ensinar e aprender História é uma das funções que Rüsen atribui à sua “recuperação” da Didática da História. Os efeitos explorados pelo autor nos são conhecidos, porque também dizem respeito a contextos de anseio por mudança do ensino de História no Brasil: a concepção da História como o estudo de um passado imóvel e acabado; a narrativa

²⁵ Como já mencionado, a teoria da História de Jörn Rüsen contempla um sistema complexo de muitos conceitos em constante e intrincada articulação. Embora se tenha escolhido explorar esses dois conceitos, é preciso observar que: (a) as produções do *corpus* articulam muitos outros dos conceitos de Rüsen em diversas formas de abordagem e argumentação – estes foram selecionados por mais se aproximarem das tessituras teóricas que, no *corpus*, diretamente dizem respeito à aprendizagem histórica, sua temática-geradora e (b) é quase impossível deter-se, pelas condições já aludidas, a apenas esses dois conceitos ao explanar sobre eles. Portanto, outros acompanham essa incursão, aos quais não foi dedicado igual compromisso de esclarecimento.

política como o centro do conteúdo da disciplina de História; a memorização de fatos, nomes e datas; a passividade do estudante diante do conhecimento histórico, dentre outros. A renovação do âmbito da teoria da História, já mencionada nesta seção, adentra também a discussão curricular sobre o ensino de História na Alemanha, expandindo o conceito de “Didática da História” para abarcar “todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento na vida cotidiana, prática” (RÜSEN, 2006, p. 12).

Na Alemanha, a discussão acadêmica em torno da Didática da História que se centra nas esferas de ensino e aprendizagem tem-se pautado nas seguintes problemáticas:

a metodologia de instrução, as funções e os usos da História na vida pública, o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas e a verificação se estas têm sido atingidas, e a análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica. (RÜSEN, 2006, p. 13).

Segundo Rüsen (2006, p. 16), o principal objeto da pesquisa da Didática da História é o aprendizado histórico²⁶, entendido por ele como “uma das dimensões e manifestações da consciência histórica”. A consciência histórica torna-se então *meio e objetivo* do aprendizado histórico, uma vez que as operações mentais mobilizadas pelos estudantes produzem estruturas de consciência histórica. Por meio dessas operações também o “aprendizado histórico” acontece, formalizando experiência, interpretação e orientação (RÜSEN, 2011a).

A narrativa histórica é, para Rüsen (2011b, p. 43), uma dessas operações mentais que produzem “construção de sentido para a experiência no tempo”. O autor sintetiza que, portanto, o aprendizado histórico pode ser entendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência no tempo, que igualmente dá origem à orientação temporal, através da narrativa histórica (RÜSEN, 1989/2007b).

No Brasil, a concentração de produções do *corpus* que têm o autor Jörn Rüsen como referencial teórico encontra-se no estado do Paraná, em duas universidades: Universidade Federal do Paraná e Universidade Estadual de Londrina. Em outro momento deste estudo (Capítulo 3) se explorará quantitativamente o volume dos trabalhos que compõem o *corpus* e têm como origem os grupos de pesquisa dessas duas universidades.

²⁶ Durante este estudo, utiliza-se uniformemente o termo “aprendizagem histórica” para designar os processos e efeitos das relações e do envolvimento intelectual de estudantes com o conhecimento histórico. Nesta seção, utiliza-se o termo “aprendizado histórico” por ser assim a grafia traduzida do termo, que consubstancia semelhante sentido nos textos de Jörn Rüsen.

2.2 A base da Educação Histórica e seus eixos internacionais de produção

No Brasil, o termo “Educação Histórica” designa de forma quase integral as pesquisas que tematizam a aprendizagem histórica. A expressão foi adotada pelos grupos que, desde os contextos brasileiros, vinculam-se aos pressupostos da *History Education* (em tradução, Educação Histórica), eixo teórico que dominou a pesquisa sobre ensino e aprendizagem de História na Inglaterra, desde os anos 1970, cujas contribuições influenciaram, inspiraram e aportaram as pesquisas sobre aprendizagem histórica em diversas partes do globo. Nesta seção, se explorará a gênese e o desenvolvimento desse campo de investigação pelos estudos ingleses. A seguir, tecer-se-ão breves comentários acerca de três de seus eixos de produção acadêmica, herdeiros das bases construídas pelos pesquisadores ingleses: em língua inglesa, Canadá e, em língua portuguesa, Portugal e Brasil, reconhecendo seu desenvolvimento. Nos três casos, a orientação de seleção de pesquisadores/contribuições para aportarmos esta exposição derivou igualmente dos indícios visualizados na incursão pelo *corpus* deste estudo.²⁷

Peter Lee versa, em entrevista cedida junto de Rosalyn Ashby ao Instituto de Pesquisa Histórica da Universidade de Londres (LEE; ASHBY, 2009), acerca do processo de percepção sobre o que se estava ensinando na escola e ao refletir sobre a sua carreira docente, durante os anos 1960, antes de tornar-se pesquisador, afirma que eram ensinados “pedaços” de história, que não se agregavam em uma educação histórica com sentido/significado. Na universidade, segundo Lee, as aulas não motivavam os alunos a pensarem em sua formação em termos reflexivos, inexistia clareza sobre como o conhecimento lido e discutido em aulas deveria articular-se, bem como justificativas que embasassem a formação teórica oferecida – esse era o principal problema da própria prática de ensino universitário, na observação do autor. A percepção acerca deste cenário se apurou por meio da reflexão sobre seu próprio período de formação na Universidade de Oxford: “I was just absorbing stuff without really having any clear sense of what it amounted to²⁸” (LEE, 2009, p. 1). Parecia não existir a intencionalidade de que, na universidade, se pensasse de fato sobre a operação histórica ou a própria natureza da História como conhecimento. O problema era de duas ordens: não se pensava por que estudava-se História e nem como era possível que a História fosse aprendida.

²⁷ Claramente, não se intenta esgotar as discussões em Educação Histórica dos eixos categorizados, tampouco se objetiva adentrar densamente nas produções e contribuições de cada um dos pesquisadores aqui mencionados, esforço que demandaria uma sistematização que não está correntemente em nossa alçada. O objetivo dessa categorização é justamente a visualização dos “pontos de partida” (ou matrizes) teóricos pelos quais os trabalhos do *corpus* ancoram-se, destacando alguns de seus principais pressupostos.

²⁸ Tradução livre da autora: “Eu estava apenas absorvendo coisas sem ter realmente uma noção clara de que forma aquilo se agregava.”

Quando se começou a abrir um terreno possível para pensar o que se queria do ensino de história – aproximando-se das operações intelectuais das crianças ao aprenderem História – as iniciativas, aqui e ali, aportavam-se nos estudos de Jean Piaget, ignorando a natureza epistemológica da história, essencial ao pensamento preocupado com seu ensino e aprendizagem, em suas construções. Voltaremos a esse contexto a seguir.

Como já aludimos anteriormente, a própria discussão sobre a natureza do conhecimento histórico estava pulverizada, em meados da década de 1960, de vozes renovadoras. As iniciativas eram, nesse sentido, esparsas: “[...] there was the potential for something big but it just didn’t actually exist”²⁹ (LEE; ASHBY, 2009). Peter Lee começou a trabalhar no Instituto de Educação da Universidade de Londres no final dos anos 1960. No Instituto, alguns colegas tomavam as primeiras iniciativas rigorosas no sentido de produzir investigações acerca da compreensão de crianças sobre a História. Aliando-se a Alaric Dickinson, ambos começaram, ao final dos anos 1960 e início da década de 1970, a trabalhar intensamente para construir uma base conceitual por meio da qual se pudesse pensar sobre Educação Histórica que não se definisse como estritamente piagetiana. As críticas circundantes aos trabalhos que se baseavam nos estudos de Jean Piaget eram dimensionadas em dois sentidos, de acordo com Lee (2009)³⁰:

1. Os estudos não consideravam a epistemologia da História e tratavam a narrativa histórica como unívoca e acabada.

2. Os estudos faziam uma abordagem da Teoria dos Estágios de Piaget procurando enquadrar as manifestações de pensamento histórico das crianças nos estágios piagetianos, o que: (a) impunha uma lógica de progressão linear e consecutiva que não está na base da proposta de Piaget e (b) levava a concluir que as crianças menores de 14 anos não seriam capazes de aprender História por não alcançarem o estágio de desenvolvimento do pensamento abstrato.

O trabalho de Lee e Dickinson procurou afastar-se desse meio, tentando aportar-se principalmente em reflexões em torno do que estava sendo produzido no campo da filosofia da História, o que acabou por determinar de forma definitiva a sua contribuição para as pesquisas sobre aprendizagem histórica.

²⁹ Tradução livre da autora: “[...] existia o potencial para algo grande, mas que ainda não existia realmente”.

³⁰ Na tese de Lis Cercadillo, “Significance in History: Students’ Ideas in England and Spain”, a autora apresenta um quadro adensado dos estudiosos de base piagetiana que, durante os anos de 1960 e 1970, investigaram sobre a aprendizagem histórica de estudantes. O trabalho de Cercadillo encontra-se disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/83894.pdf>>. Acesso em: nov. 2018.

O primeiro conceito elaborado por Lee e Dickinson foi o de “explicação racional” (*rational explanation*), produzido por meio da observação de que

[...] kids were making assumptions about people in the past, which made it quite difficult for them to operate the kind of explanatory procedures [...] that in everyday life [...] work perfectly happily. [...] If you assume that most of what goes on in the past is actually unintelligible, which is what kids do, because [...] it's so different from the kinds of things that we would do, then becomes quite hard to work with that kind of explanation, to actually make it work (LEE; ASHBY, 2009, p. 9).³¹

Ou seja, as crianças não deslocavam as lógicas de explicação racional de ações de sujeitos que utilizariam no dia-a-dia para a construção de uma explicação histórica em situação de aprendizagem. Segundo Lee (LEE; ASHBY, 2009), a explicação racional tem a ver com os tipos de argumento com os quais o sujeito justifica e explica suas ações em termos da relação entre como vê a situação e o que está posto nela, o que pretende fazer acerca dela e como elabora a ação nessa relação – que é o resultado dessas articulações. Para o pesquisador, isso parecia ser uma das bases da explicação histórica. Sem as condições de produzir explicações sobre os parâmetros de ação das pessoas no passado, as crianças não apenas consideravam o passado ininteligível, mas igualmente julgavam as pessoas do passado como estúpidas.

A observação dos pesquisadores inaugura o espaço para o grande postulado dos estudos de Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby, pesquisadora que mais tarde juntou-se a eles, e que é igualmente compartilhado por Denis Shemilt, cujo estudo longitudinal orientou e baseou a organização curricular inglesa The School's Council History Project (SHCP). Trata-se da premissa de que o estudo do conteúdo histórico (conceitos substantivos) só pode tornar-se inteligível se operarem-se sobre ele dispositivos de pensamento que deem conta de abrangê-lo cognitivamente e abstratamente, que os pesquisadores nomearam como “conceitos de segunda ordem”. O uso do termo “de segunda ordem”, segundo Lee (2012, p. 218), serve

[...] to distinguish the underlying concepts implicit in historians' approach to *any* knowledge of the past on the one hand, from their *substantive* claims about any particular part of the past on the other. Another way of putting this is to distinguish

³¹ Tradução livre da autora: “[...] [as] crianças estavam fazendo suposições sobre as pessoas no passado, o que fazia com que fosse difícil para elas operar com os tipos de procedimentos explanatórios [...] que na vida cotidiana [...] funcionam perfeitamente bem. [...] Se você assumir que a maior parte do que acontece no passado é realmente ininteligível, que é o que as crianças fazem, porque [...] [o passado] é tão diferente do que faríamos, então torna-se deveras difícil trabalhar com esse tipo de explanação, de realmente fazer com que funcione”.

history as a form a knowledge or a ‘discipline’ from its ‘content’ – the statements and stories about the past that historians produce when they do history.³²

Essa concepção explica a necessidade de afastamento da base teórica piagetiana e o investimento na filosofia da História que, como lugar da reflexão sobre como o conhecimento histórico é produzido, também forneceu meios de elaboração para os “conceitos de segunda ordem”, que se tornaram os principais objetos de investigação para Lee e Dickinson, sob o pressuposto de que os conceitos de segunda ordem tanto organizam o conhecimento histórico quanto podem indicar os *processos* pelo qual os estudantes aprendem. No mesmo sentido, a premissa construída pelos pesquisadores guarda um forte compromisso em entender o estudante e sua interação com o conhecimento histórico como central ao processo de aprendizagem, e em refletir, ao mesmo tempo, sobre como os professores podem intervir para que os conceitos de segunda ordem efetivamente sejam processados na aprendizagem. Em um sentido diferente, essa premissa também marca a relação íntima entre a cultura da teoria da História vigente e o ensino de História, uma vez que admite que os parâmetros para a construção do conhecimento histórico, que garantem a sua plausibilidade, podem ser semelhantes aos de compreensão e inteligibilidade desse conhecimento construído – o que significa, no mesmo passo, assumir a História como um conhecimento inacabado e sensível às problemáticas do presente.

Rosalyn Ashby (LEE; ASHBY, 2009, p. 14) complementa a argumentação:

[...] it’s the difference between the second order concepts that give shape to the individual particulars that you establish about the past [...], it’s concepts like explanation, change and continuity that actually enable something to become knowledge rather than separate little particles of fact.³³

Os “conceitos de segunda ordem” nomeados pelos estudos ingleses foram gestados não apenas em interação com a filosofia da História, mas por meio de contextos intensos de pesquisa de campo. Ainda durante a década de 1970, Lee e Dickinson empreenderam ao menos duas

³² Tradução livre da autora: “[...] para distinguir os conceitos subjacentes implícitos na abordagem dos historiadores a *qualquer* conhecimento do passado, por um lado; das suas afirmações substantivas sobre qualquer parte específica do passado, por outro. Outra maneira de estabelecer isso é distinguir a história como uma forma de conhecimento ou uma “disciplina” de seu “conteúdo” – as afirmações e estórias [narrativas] sobre o passado que os historiadores produzem quando fazem história”.

³³ Tradução livre da autora: “[...] é a diferenciação entre os conceitos de segunda ordem que dão forma às particularidades individuais que se estabelece sobre o passado [...], são conceitos como explanação, mudança e continuidade que realmente permitem que algo se torne conhecimento em vez de apenas pequenas partículas de fatos.”.

investigações de campo, que foram usadas como a base-piloto para o Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches, em tradução, “Conceitos da História e Abordagens de Ensino”), um importante projeto de pesquisa a que se dedicaram durante os anos de 1990. Nos primeiros estudos, os pesquisadores precisaram produzir técnicas de pesquisa para que pudessem se aproximar das ideias dos estudantes. Para isso, ao adentrarem as salas de aula a fim de realizarem pesquisas exploratórias, usaram câmeras de vídeo para registrar em filme “pequenos grupos de estudantes trabalhando com pouca (e eventualmente sem) intervenção adulta em [tarefas de resolução de] problemas históricos” (LEE, 2012). Essa pesquisa foi desenvolvida em escolas de primeiro e segundo grau na Inglaterra (estudantes com idades entre 8 e 16 anos). Um pouco mais tarde, os pesquisadores vêm a conhecer os resultados do Schools Council History Project, liderado por Denis Shemilt, da Universidade de Leeds. Lee, Dickinson e Shemilt impressionam-se pela similaridade entre as conclusões a que haviam chegado em estudos completamente independentes. Esse encontro resultará em outra base teórica de aproximação entre os pesquisadores para o posterior desenvolvimento do Projeto CHATA.

Nos anos de 1980, Peter Lee junta-se a Rosalyn Ashby em um projeto de pesquisa que daria as bases iniciais de sustentação para o CHATA. Durante ao menos três anos, os pesquisadores ministraram aulas e videogravaram diversas séries e turmas (com jovens de faixa etária superior a 11 anos), utilizando o mesmo sistema de gravações em pequenos grupos e, após, gravando discussões inteiras de até 90 minutos de duração, com a ajuda dos estudantes (LEE, 2012). Aproximando-se de Denis Shemilt, concebeu-se, ao final dos anos 1980, o Projeto CHATA, desenhado para a continuação dos projetos anteriores, porém, lidando com um grupo-sujeito maior (cerca de 320 estudantes), que demandou diferentes procedimentos de pesquisa, como a construção de instrumentos que pudessem ser respondidos individualmente pelos estudantes.

Com a experiência dos projetos-pilotos anteriores, os pesquisadores puderam verificar se o que até então funcionara em classes se sustentaria em um grupo maior de participantes e por meio de conteúdos diferentes dos que até então haviam abordado. Os instrumentos produzidos contemplaram três grupos distintos de tarefas – cada um demandava o trabalho com diferentes tipos de conceitos-chave de segunda ordem e contextos históricos. A volumosa quantidade de dados gerados durante os primeiros anos da década de 1990 possibilitou que a análise fosse operada com quatro conceitos-chave de segunda ordem: *evidência*, *narrativa (relatos)*, *compreensão racional* e *causalidade* (DICKINSON; LEE, 1994). O trabalho com os conceitos de segunda ordem possibilitou que, além de uma aproximação com o modo como os

estudantes articulavam suas ideias, fossem construídas propostas de modelos de progressão do conhecimento histórico, que sistematizavam as diferentes regularidades obtidas na análise desses conceitos, pelas respostas produzidas por meio dos instrumentos. Com os resultados de pesquisa divulgados em diversas partes do mundo, essa experiência singular de investigação deixou um legado de contribuições que continua inspirando e constituindo aporte teórico de pesquisas em diversas partes do globo, alastrando-se para países como Canadá, Portugal e Brasil.

No Canadá, o projeto denominado *Benchmarks of Historical Thinking* (SEIXAS; PECK, 2008), liderado por Peter Seixas, da University of British Columbia, avançou em propor uma “moldura” para a avaliação da aprendizagem histórica, propondo que a base do pensamento histórico – a atividade intelectual dos estudantes acerca do conhecimento histórico – se dá por meio de seis conceitos “estruturais” (*the big six*): significância histórica (*historical significance*), evidência (*evidence*), continuidade e mudança (*continuity and change*), causa e consequência (*cause and consequence*), perspectiva histórica (*historical perspective*) e uma dimensão moral (*moral dimension*) (SEIXAS; PECK, 2004). O projeto, que se desenvolveu principalmente entre os anos de 2006 e 2007, pretendia avaliar e propor uma reestruturação do ensino de História no Canadá.

Em Portugal, Isabel Barca, que foi orientanda de doutorado de Peter Lee na Universidade de Londres, manteve o legado da *History Education*, em seu trabalho na Universidade do Minho. Em suas pesquisas, Barca tem investigado, por exemplo, temas como as concepções dos jovens acerca das explicações históricas provisórias (BARCA, 2000) e das múltiplas explicações (BARCA, 2001). Na Universidade do Minho, a pesquisadora concebeu, desde 2001, um evento internacional que reuniu, em diversas ocasiões, os pesquisadores da Educação Histórica de diversas partes do planeta, as Jornadas Internacionais de Educação Histórica. É da parceria com as investigações portuguesas que o Brasil se insere de forma expressiva nessa matriz teórica.

De acordo com Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2011), as pesquisas que se designam como pertencentes à área da Educação Histórica (uma especialização do campo do ensino de História, no Brasil) têm se concentrado sob a liderança das pesquisadoras em duas universidades do estado do Paraná: Universidade Estadual de Londrina e Universidade Federal do Paraná. Cainelli e Schmidt há mais de 10 anos dedicam-se, desde seus grupos de pesquisa, às investigações que tomam centralmente o referencial da Educação Histórica, tendo construído uma relação próxima com as pesquisas produzidas pelo

grupo liderado por Isabel Barca em Portugal. As contribuições produzidas pelas investigações no Brasil não serão detalhadas neste momento, já que grande parte do *corpus* a ser analisado as contempla e direcionará um olhar sistemático a esse grupo de produções.

2.3 A aprendizagem histórica em perspectiva integrada: as produções “desviantes”

No Brasil, há a tímida presença de uma “terceira via” teórico-matricial acerca da aprendizagem histórica, que se utiliza apenas em parte das contribuições das outras duas matrizes expostas nas seções anteriores. Essas produções apresentam relações entre as contribuições da teoria da História de Jörn Rüsen e/ou da Educação Histórica e de teorias da aprendizagem, advindas dos campos da Educação e da Psicologia.

Esses estudos, que aqui classificamos como “desviantes”, apresentam suas bases teóricas em três situações:

- a) aporte na Teoria Histórico-Cultural, de Lev Semenovich Vigotski;
- b) aporte na Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici;
- c) aporte na Epistemologia Genética, de Jean Piaget.

Nesse grupo de produções que correspondem ao que denominamos “terceira via” – logo, as que não têm como aporte teórico principal nem as contribuições da *History Education*, nem as baseadas em Jörn Rüsen, temos 6 ocorrências. Registra-se, novamente, o fato de que, embora elaborem seus pressupostos teóricos iniciais em outras vias, muitas delas dialogam com ao menos uma das demais matrizes, quando não com ambas. Igualmente, as contribuições teóricas em aporte pelas produções não se dão em igual grau em todos os trabalhos: em alguns cumprem natureza de premissa teórica, como forma de compreender um determinado fenômeno intrínseco à contextualização ou exposição da problemática e, em outros, acompanham o desenvolvimento teórico-metodológico integralmente, oferecendo conceitos-chave ou categorias de análise.

Optou-se por recuperar as delimitações teóricas veiculadas pelas correntes teóricas vinculadas a uma “terceira via” por meio da explanação das premissas teóricas selecionadas/elegidas pelos trabalhos que, no *corpus*, ancoram-se nelas. Não é o objetivo desta seção, portanto, operar uma síntese compreensiva dessas três vias matriciais, e sim, compreender como os trabalhos do *corpus* operam recortes teóricos sobre elas.

a) Premissas das produções aportadas na Teoria Histórico-Cultural

As produções que se aportam teoricamente na Teoria Histórico-Cultural tomam os estudos de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) em três de suas principais contribuições, constituindo-se uma em natureza de premissa (a) e as outras duas em natureza de desenvolvimento teórico-metodológico (b, c). Perfazem também o grupo de maior volume dentro das produções da terceira via: são 5, de um universo de 6. Trata-se dos trabalhos de Cristiano Gomes Lopes (2016), Clara Zanomenico Malverdes (2018), Lucas Antônio Nizuma Simabukulo (2018) e Regina Maria de Oliveira Ribeiro (2006; 2012). Uma dessas produções (RIBEIRO, 2006) baseia-se na Teoria Histórico-Cultural em diálogo com a Teoria das Representações Sociais da Psicologia Social, logo, é representativa de ambas ocorrências.

O pesquisador russo Vigotski produziu, em seu curto tempo de vida, algumas das contribuições mais importantes da psicologia acerca de seu problema principal, “o problema do pensamento e da linguagem” (VIGOTSKI, 2010, xv), ao qual chegou tomando um percurso peculiar, no entremeio de seu interesse pela psicologia da arte e pela epistemologia do campo da psicologia. Vigotski enfrenta um grande projeto ao dedicar-se à temática do pensamento e da linguagem e das relações entre pensamento e palavra, revisando os percursos teóricos e metodológicos dos principais pesquisadores da psicologia infantil e do desenvolvimento da época, perspectivando criticamente os estudos disponíveis e tecendo junto (ou em crítica a) deles novas formulações, que, junto da proposta de um sistema de conceitos e categorias, implicarão na estrutura da Teoria Histórico-Cultural, que agrupará contribuições tanto dele quanto do chamado seu “círculo”, a tríade de pesquisadores formada por Vigotski, Alexei Leontiev e Alexander Luria.

São as contribuições-premissas de Vigotski para a aprendizagem histórica, de acordo com os trabalhos do corpus:

- a) o desenvolvimento acontece em contextos sócio históricos – a aprendizagem acontece em contextos situados permeados de intencionalidade, sob as tensões socioculturais;
- b) a formação de conceitos pela criança e
- c) a palavra como unidade de análise entre pensamento e linguagem.

A primeira sentença, elaborada e utilizada como premissa em todos os trabalhos que abarcam a Teoria Histórico-Cultural, trata-se de seu principal pilar de existência. De acordo com Vigotski, o desenvolvimento ontogenético, que desenvolve as funções psicológicas especificamente humanas (como a linguagem), acontece sempre em contextos de interação

sociocultural. Essa assertiva está baseada em outro postulado: o de que a interação humana com objetos de conhecimento para a produção de significados não se dá de forma direta, mas mediada pela cultura.

Em termos das duas outras contribuições, uma está intimamente associada à outra. A formação de conceitos pela criança, em Vigotski, é permeada por duas noções básicas: conceitos espontâneos e conceitos científicos. Para Vigotski, a aprendizagem é o processo que possibilita o movimento ascendente dos conceitos espontâneos – da vivência, elaborados socioculturalmente – em direção aos científicos (produtos-síntese de redes de generalização). Esse movimento implicaria em estágios que culminassem na reorganização mental/ressignificação social dos novos conceitos em estruturas de generalização, progressivamente, em que cada grau “superado” serve como suporte para o próximo. A natureza da formação conceitual é de transformação conceitual em estrutura, uma vez que os processos não se perdem, mas culminam em elaborações mais aprofundadas a respeito de um mesmo conceito, cujo significado é ampliado. No entanto, o desenvolvimento dos conceitos científicos encontra uma natureza de percurso diversa dos espontâneos: “crescem” de cima para baixo, até encontrarem-se no campo da “experiência pessoal e da concretude” (VIGOTSKI, 2010), de onde vêm os conceitos espontâneos. O ponto de encontro dos percursos dos conceitos é justamente onde Vigotski entende que a aprendizagem é possível: “nos ciclos já percorridos de desenvolvimento, no limiar inferior da aprendizagem” (VIGOTSKI, 2010, p. 332). É uma questão que integra aprendizagem e desenvolvimento, já que é a existência de conceitos espontâneos que condiciona a aprendizagem e o desenvolvimento dos conceitos científicos. A palavra, nesse sentido, é a unidade mínima em que ocorrem as transformações entre pensamento e linguagem, e que, portanto, possibilita a visualização desses processos.

Trata-se de compreender, portanto, que as investigações que tomam as contribuições de Vigotski e da Teoria Histórico-Cultural o fazem com base na necessidade de uma teoria do desenvolvimento e da aprendizagem, na qual esteja colocada uma proposta de desenvolvimento conceitual e uma unidade que permita a análise desse processo, em contextos de aprendizagem escolarizada.

b) Premissas das produções aportadas na Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi elaborada no final dos anos 1950 e início da década de 1960 por Serge Moscovici, e hoje comporta uma grande teoria aberta, que se propõe a oferecer diferentes caminhos propositivos na construção de uma Psicologia Social que

tenha como objeto os fenômenos sociais (mentalidade, crença, ações) como resultados de processos psicológicos e sociológicos e os conceba em sua gênese e desenvolvimento. A Teoria das Representações Sociais, como foi proposta por Moscovici, tem como objetivo central compreender “como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 60). Há apenas uma produção do *corpus* que toma a TRS como base teórica. Dela, considera especialmente o conceito central de “representações sociais”.

As representações sociais consistiriam, portanto, num complexo de significados produzidos coletivamente para dar sentido às experiências cotidianas, originando-se nas interações sociais de que fazem parte os membros de determinado grupo. Moscovici concebe as representações como processo que integra conceito e percepção em um núcleo de sentido, em estruturas de natureza própria, “teorias coletivas sobre o real” (MOSCOVICI, 1978).

As representações são apropriadas pelos sujeitos em processos ontogenéticos, mas se ativam sob a forma de identidades sociais e incidem como base tanto comportamental quanto de tomadas de decisão e de posição dos indivíduos, influenciando em suas interpretações de mundo: é nesse sentido que são apropriadas por um edifício teórico de discussão sobre a aprendizagem histórica, cujos processos são condicionados pelas representações que os estudantes trazem consigo, elaboram e mobilizam em sala de aula.

c) Premissas das produções aportadas na Epistemologia Genética

Como já mencionado, há apenas um trabalho (OLIVEIRA, 2006) cujo aporte teórico encontra-se, em parte, no campo da Epistemologia Genética, proposta por Jean Piaget, biólogo que deu especial atenção à integração da evolução genética humana aos processos de aquisição do conhecimento pela criança, cujos postulados deram origem a uma teoria do conhecimento. A pergunta central de Piaget, que se perpetua em sua obra, centra-se em compreender como se passa de um estado menor de conhecimento para um maior. As pesquisas de Piaget, no entanto, não encontraram desenvolvimento em contextos de escolarização.

A natureza de amparo teórico dos pressupostos de Piaget nesse trabalho é, em comparação às demais produções “desviantes”, peculiar. A investigação em questão refere-se em Piaget para compreender a construção do conhecimento, atentando-se ao fato dos estudos de Piaget não comportarem necessariamente questões de didática – para isso, dá atenção aos postulados do autor por meio do diálogo teórico que os integra junto à pedagogia, que adiciona à questão principal do autor as situações especificamente escolarizadas, ou seja, a construção

de conhecimentos em ambientes escolares. A apropriação das contribuições de Piaget no recorte dado pela produção que, no *corpus*, baseia-se em sua teoria do conhecimento, se dá em articulação com o campo da didática, dialogando com autores que assumem essa integração.

Algumas notas sobre as matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil

Neste capítulo, buscou-se percorrer três das matrizes teóricas nas quais os estudos que compõem o *corpus* documental desta pesquisa ancoram seus marcos teórico-conceituais sobre a aprendizagem histórica. Assim, a incursão perseguiu a teoria da História de Jörn Rüsen, a Educação Histórica, originária de estudos ingleses, e ainda identificou um terceiro grupo matricial que “desvia” das outras duas matrizes teóricas – e, quiçá, corresponda a uma “terceira via” de abordagem teórica sobre a aprendizagem histórica no Brasil.

Um fator que chama a atenção é a articulação, feita pelos estudos brasileiros, em grande ocorrência, das duas matrizes iniciais, que nascem de propostas teórico-metodológicas e momentos históricos distintos, porém guardam uma semelhança essencial. Tanto a matriz rüseniana quanto a matriz da Educação Histórica têm algo que as conecta intimamente, que deriva da gênese dos estudos que as informam: mediante um contexto-sintomático de pulverização da História como conhecimento, foram tecidas propostas-respostas que preconizam relações mais próximas entre o ser humano e o conhecimento histórico. É a essência calcada na manutenção da força epistemológica da História como conhecimento que une e reforça os laços entre a teoria da História de Rüsen e as contribuições dos estudos da Educação Histórica.

Essa assertiva leva a compreender os motivos pelos quais tantas das produções do *corpus* abrigam-se sob essas duas matrizes: ao seu modo, ambas perfazem duas grandes respostas à crise do ensino de História e da história como conhecimento, a partir da segunda metade do século XX, já que, em contextos de perda de sentido da orientação histórica e da História como monopólio das representações do passado, oferecem respostas à viabilidade, necessidade e possibilidade do conhecimento histórico constituir, em processos de ensino e aprendizagem, sentido.

Igualmente pode-se inferir algumas possibilidades sobre a natureza do lugar que ocupam, dentre os pressupostos teóricos, as contribuições advindas de outros campos disciplinares pelos trabalhos “desviantes”: trata-se da necessidade de obter base de apoio teórico nas discussões sobre **aprendizagem e desenvolvimento** e da procura pelas contribuições teóricas advindas de lugares interdisciplinares que deram atenção a estes processos e

fundamentam investigações no campo da Educação há décadas. Ainda que nomeadas nessa exposição como “desviantes” (em relação à expressividade das duas outras matrizes), entendemos a atitude desses estudos como a abertura de um diálogo frutuoso com o campo da Educação e o respaldo teórico que ele tem a oferecer, que indiscutivelmente deve fazer parte de práticas de pesquisa que tematizem processos de aprendizagem.

Provocamos, nesse sentido, a inflexão: certamente é possível estudar sobre processos de aprendizagem sem conteúdo epistemológico da História como ciência. No entanto, será possível estudar a aprendizagem histórica sem estudar sobre processos de ensino e de aprendizagem? Trata-se de uma pergunta de grande complexidade, que só pode ser conhecida em profundidade ao mergulharmos qualitativamente no *corpus* desse estudo e acompanharmos os processos investigativos que têm elaborado as investigações baseadas nas matrizes da Educação Histórica e da Didática da História em contraste às estratégias das investigações “desviantes”.

3 Um inventário da produção científica sobre aprendizagem histórica no Brasil (2005-2018)

Como dito de início, constitui um dos objetivos deste trabalho a construção de um inventário da produção científica sobre aprendizagem histórica no Brasil, tema aglutinador da base empírico-documental desta exposição. A escolha do termo “inventário” cumpre, aqui, uma função intencional, como procedimento metodológico eleito para esta seção.

O “inventário” tem sido empregado, na pesquisa em Educação, como estratégia de organização dos dados de pesquisa (PRADO; MORAIS, 2011; PRADO; FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018), seja por pesquisadores que elegem a “pesquisa narrativa” como tipologia de pesquisa, seja pelos que se veem necessitados de uma construção narrativa que arremate o volume de dados produzidos durante o processo investigativo à sua voz produtora e autora da investigação. Inventários têm servido, metodologicamente, especialmente em contextos cuja análise perpassa a trajetória pessoal dos próprios pesquisadores-autores, na autoscopia (a análise de si como professores/das próprias práticas docentes) ou em pesquisas imersas no cotidiano escolar. O ato de inventariar cumpre, nesses casos, a função de contextualizar a conjuntura que precede a investigação e justificar seus caminhos, enlaçando passado, presente e futuro, ordenando hierarquicamente eventos, processos e pensamentos, reunindo materiais variados – memórias, fotografias, vídeo e áudio-gravações, cadernos e notas de campo – que, desorganizados, não parecem comportar a “materialidade” da escrita acadêmica, em narrativa.

Inventariar os caminhos de uma pesquisa significa criar um ambiente de reflexão sensível ao *processo* – trata-se de analisar, simultaneamente, os “achados”, os procedimentos de procura e a percepção do investigador sobre seus passos. Isso implica na inclusão de um novo nível de densidade na exposição da pesquisa: a reconstituição de todos os processos envolvidos na construção do conhecimento, a cada etapa, ao contrário de narrar-se sumariamente o conhecimento construído. Assim, de acordo com Prado, Frauendorf e Chautz (2018, p. 543),

[...] ao partilhar os procedimentos realizados e como os foi descobrindo, o pesquisador permite que o leitor tenha acesso a um conjunto de informações pouco evidenciado nas pesquisas, ou seja, acesse o processo percorrido por ele e não apenas o produto final, como geralmente tem ocorrido.

Da mesma forma, ao fornecer de forma intencional parâmetros de confiabilidade e generalização (ANDRÉ, 2001; ESTEBAN, 2010), o pesquisador responsabiliza-se acerca dos critérios de validação próprios ao rigor científico em pesquisa qualitativa e na pesquisa em educação.

Pensando-se na pesquisa de natureza qualitativa, o decurso de inventariação também faz parte da transformação dos materiais de pesquisa em *dados qualitativos* como um aspecto prático (GIBBS, 2009) da análise, já que fornece espaço para a criação, pelo pesquisador, de uma “consciência” dos materiais de pesquisa para elaborar as formas mais adequadas de organizá-los, descrevê-los e interpretá-los. Igualmente, o processo de inventariar une-se à exposição da pesquisa visto que, no processo de transformação dos materiais de pesquisa em dados e na exposição narrativa dos mesmos, “[...] os documentos não se limitam mais aos pesquisadores, mas também a quem mais queira se apropriar deles, no sentido de reinventá-los [...]” (PRADO; FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018, p. 535).

A escolha pela organização de um inventário, aqui, cumpre a necessidade sentida de narrar inventariando – e de inventariar narrando – os processos de constituição do *corpus* documental construído para este trabalho. Filio-me, portanto, à premissa de que os processos de constituição têm tanto a dizer sobre o *corpus*, integralmente, quanto os indicadores e dados que, produzidos por meio de operações metodológico-analíticas, dele emergem. Como inventário, a intencionalidade contida na trama entre texto e dados ambiciona conter diferentes níveis, indo além de um mapeamento ou de uma “cartografia”, que significaria o esquadriñar da “planta baixa” do *corpus*, apenas.

Nesse inventário, busca-se refletir, mediante o exposto, sobre o *percurso*: os procedimentos contidos em cada uma das decisões que compõem um corpo de análise: o significado contido nos termos descritores utilizados nas buscas realizadas em bases de dados, as possibilidades reveladas pelas inclusões e exclusões, a elaboração de critérios, a tomada e retomada de consciência constante do processo, o embate entre as inúmeras tensões envolvidas em criteriosamente determinar, selecionar e recortar o material empírico. Trata-se, enfim, de um esforço por aproximar as duas dimensões que compõem um processo de pesquisa: a da *narrativa/exposição* organizada do processo à natureza caótica do *próprio processo*.

Na primeira parte deste capítulo faz-se uma reflexão sobre a tarefa de constituição de um *corpus* documental e da igual necessidade de produção de um olhar investigativo que apreenda o material empírico, de acordo com as suas especificidades. A segunda parte do

capítulo reúne os indicadores empíricos do *corpus*, buscando oferecer-lhe contorno e identidade.

3.1 Sobre a constituição de um *corpus* e de um olhar

Mas o importante é que a história não considera um elemento sem definir a série da qual ele faz parte, sem especificar o modo de análise da qual essa depende, sem procurar conhecer a regularidade dos fenômenos e os limites de probabilidade de sua emergência, sem interrogar-se sobre as variações, as inflexões e a configuração da curva, sem querer determinar as condições das quais dependem. (FOUCAULT, 2001, p. 55-56).

De acordo com Christa Pöppelmann (2010), no *Dicionário de máximas e expressões em Latim*, o termo “*corpus delicti*”, o que hoje compreendemos pelo termo jurídico “corpo de delito”, o “registro sobre a existência de um crime, com todas as circunstâncias, informações e provas materiais”, tem em sua historicidade outro significado. “*Corpus delicti*” era compreendido, *circa* século XV e segundo anedota contada pela autora, como o “estado dos fatos”, que abrange a causalidade de um acontecimento – como um crime – que necessita ser investigado. Embora ambas acepções etimológicas do termo *corpus delicti* estejam drasticamente deslocadas do contexto em que é utilizado o termo “*corpus*” na prática de pesquisa, a anedota sobre a sua historicidade demonstra com clareza a profundidade do termo, cujas adaptações à língua portuguesa, “corpo”, “coletânea”, “conjunto”, não denotam em totalidade.

No estudo da linguística e na análise do discurso, *corpora* são conjuntos de textos ou de registros linguísticos, reunidos para fins de análise. Um *corpus* documental, como conjunto reunido de materiais de pesquisa em outros tipos de investigação, que não a linguística, guarda um sentido distinto ao termo: trata-se de uma reunião de elementos, geralmente, embora não necessariamente, textuais e sincrônicos em seus propósitos (como o conjunto de evidências utilizadas para provar um crime). Logo, o que une um *corpus* documental é determinado pela intencionalidade acerca de sua função.

A marca da intencionalidade no processo de construção do *corpus*, num projeto de pesquisa, ocorre da íntima ligação entre problemática e teoria, como explana Véronique Dahlet (2002, p. 128) ao escrever que “o corpus se apresenta como materialidade que é necessário fazer significar, destacando-se do pano de fundo composto do entrecruzamento da problemática com a teoria”. Embora a autora esteja referindo-se à pesquisa linguística, o movimento de construção de um *corpus* documental percorre a mesma lógica. Martin Bauer e Bas Aarts (2017, p. 39),

semelhantemente, compreendem a construção do *corpus* como implicada em uma escolha sistemática, arbitrária – por meio de critérios relevantes à problemática de pesquisa –, jamais completamente apriorística. Para os autores, o *corpus* é um sistema sempre crescente – não necessariamente em torno de quantidade, mas de elementos que o justificam e cercam –, conforme o pesquisador opera nele, selecionando, analisando, novamente selecionando. Ainda segundo Dahlet, o processo de constituição do *corpus* trata-se de, “antes de construí-lo [...], concebê-lo” (2002, p. 129). Por “conceber”, a autora refere-se a “dotá-lo de uma direção, sendo esta presentida pela teoria de referência e definida pela problemática inicial” (2002, p. 129).

Roland Barthes (1997) também traz reflexões, desde a prática da pesquisa semiológica, sobre a constituição de um *corpus* linguístico, mas que igualmente servem à noção de *corpus* documental, uma vez que um inevitavelmente está contido no outro. Para Barthes, o *corpus* deve ser constituído por meio de princípios de homogeneidade – de “substância” e temporal – e sincronia, que recomenda ser considerados ao interesse e à consciência do pesquisador. Por homogeneidade de substância, o autor se refere ao tipo de documento que o *corpus* reúne: quanto mais semelhantes forem os tipos de documentos em reunião, mais homogêneo será o conjunto. Em seguida, quanto mais homogêneo e sincrônico for o recorte temporal do *corpus*, mais apurada será a análise que decorre dele. De acordo com Barthes, o pesquisador deve esforçar-se por eliminar os elementos diacrônicos, que não colaboram para a análise compreensiva do conjunto.

No caso do *corpus* que aqui apresentamos, a sua definição temática, que articula a problemática à teoria, fornece em si os princípios aludidos por Barthes. Os elementos que compõem o *corpus*, ainda que sejam de ordens distintas (dissertações e teses), são substancialmente homogêneas em seu propósito, como *produções acadêmicas em nível de pós-graduação stricto sensu*. A homogeneidade de temporalidade foi dada “organicamente” por meio do próprio recorte temático e dos critérios produzidos por meio dele, como veremos a seguir. A diacronia só se dá internamente ao *corpus*: como observam Bauer e Aarts (2017, p. 45), “uma boa análise permanece dentro do *corpus* e procura dar conta de toda a diferença que está contida nele”.

No entanto, o *corpus* é uma coleção finita (BARTHES, 1997), determinada arbitrariamente, ou seja: por meio de critérios internos, controlados pelo pesquisador, inclusive em suas limitações. É nesse aspecto que reside uma das condições paradoxais da constituição de um *corpus* e de um olhar que possa dar conta dele, especialmente em pesquisas do tipo estado do conhecimento, diante da impossibilidade do olhar absoluto e do alcance do “todo”. Essa

condição acompanha, é sabido, qualquer exercício de produção de conhecimento, na medida em que a ciência não funciona na lógica de um saber estável, e sim, em constante movimento. No entanto, é preciso considerar que um olhar totalizante para o *corpus* descartaria os propósitos de uma pesquisa de tipo estado do conhecimento, que busca conhecer as produções como “casos” da ciência, como obras do avançar do conhecimento, e não submeter seus textos à exegese. Precisa-se criar, portanto, um olhar metodologicamente capaz de dar conta dos significados que o *corpus pode* responder, de acordo com os critérios expostos e o que se pretende saber.

Portanto, além de *conceber e construir* um *corpus* que faça sentido em si mesmo e na articulação entre a sua problemática e a teoria de referência – ou seja, às suas possibilidades de constituir respostas –, é preciso estar ciente das condições de produção do *corpus* e das suas limitações, que determinam seu delineio. Em vista disso, propomos a apresentação dos movimentos que constituíram o *corpus* deste estudo procurando explicitar esses momentos – de concepção, construção, recortes e delineio.

Concepção, movimentos e recortes na “aprendizagem histórica”, o descritor-gerador do *corpus*

O primeiro movimento de constituição do *corpus* ocorreu do recorte intrínseco entre problemática-teoria: a definição temática pela “aprendizagem histórica”. Sendo o recorte primário e principal temático, as suas justificativas – e posteriores recortes e ajustes – são majoritariamente de ordem teórica. Como anteriormente apresentado (ver Capítulo 2), há potentes matrizes teóricas, tanto no Brasil quando no âmbito internacional, preocupadas com os contextos, demandas e destinos da aprendizagem histórica. Ainda que a motivação inicial do recorte esteja fundamentada pela pertinência e qualidade daquelas discussões, a elaboração inicial do tema perpassou igualmente outras lógicas, que culminaram na eleição do termo “aprendizagem histórica” como descritor-gerador do *corpus*. A decisão delineou-se em três dimensões, que se interligam hierarquicamente: (a) a tensão entre o “ensino” e a “aprendizagem”; (b) o “espaço” destinado às pesquisas sobre a aprendizagem, internamente ao campo do “ensino de História”, (c) o crescimento deste “espaço”, agregando em si novas nomenclaturas e estatutos teóricos.

A escolha pelo termo “aprendizagem” traz em si um princípio de afastamento em relação ao termo “ensino”, já que as pesquisas que se dedicam à *aprendizagem* da História ocupam apenas um dos lugares de um campo maior de produção acadêmica, o “ensino de

História” cujo desenvolvimento, no Brasil, já foi explorado neste trabalho. É possível ver um delineamento em torno de pesquisas que diferenciam a perspectiva da “aprendizagem” da perspectiva do “ensino de” nas apurações finais de análise, no estudo de Caimi (1999a, p. 178; 2001, p. 195) sobre as tendências e perspectivas nas produções acadêmicas e escolares acerca do ensino de história entre 1980 e 1998, em que a autora menciona a escassez de pesquisas que tratem das relações entre os estudantes e o conhecimento histórico:

Uma outra problemática [...] refere-se à quase-ausência de estudos e reflexões sobre a aprendizagem do conhecimento histórico do ponto de vista dos alunos. Encontramos pouquíssimos trabalhos que investigam a forma como os alunos aprendem os conceitos históricos, como constroem as noções de tempo e de espaço; como reagem e interagem na especificidade do conhecimento histórico; enfim, como organizam seus esquemas mentais para a aprendizagem da história. Essas são questões que nos parecem lacunares na produção científica [...]. (CAIMI, 1999a, p. 178; 2001, p. 195).

As percepções da autora oferecem as condições indiciárias para a visualização do lugar lacunar que, desde então, vem se estreitando e preenchendo, para fundar-se neste século XXI como um dos principais interesses da produção acadêmica acerca do ensino de História.

A preferência pelo termo “aprendizagem” igualmente advém da premissa de que o “ensinar” nem sempre garante o “aprender”, e, portanto, torna-se pouco fecundo pensar em *como ensinar* se não se sabe, igualmente, *como se aprende*. Este processo insere-se também nos pressupostos do paradigma geral que motivou a “crise” do ensino de História e que buscava respostas em torno da superação de um ensino maçante, movido pela memorização, tendo o professor como figura dominante do conhecimento e o estudante como indivíduo passivo. Além disso, o termo “aprendizagem” está também vinculado às múltiplas necessidades de um cotidiano gestado pela informação e pela multiplicidade de canais de divulgação de conhecimento, regida por sistemas tecnológicos que os propagam e renovam constantemente, o que Juan Ignacio Pozo entende por “a nova cultura da aprendizagem” (1999), situação que exige formatos mais complexos de aprendizagem do que os da simples reprodução de informações e que demanda adaptações nos contextos escolares.

Como já assinalado, as decorrências dessa perspectiva acompanharam diferentes percursos teóricos, inclusive no Brasil. Pode-se dizer que o termo “aprendizagem histórica” reúne em si dois importantes elementos de consenso entre as diferentes matrizes teóricas e suas proposições – embora as matrizes as abordem de formas diversas:

1. O enfoque nas relações entre os estudantes e o conhecimento histórico, construído em sala de aula, relação que exige intenso envolvimento intelectual do estudante no processo de aprendizagem.

2. A História como conhecimento possui um estatuto de saber específico, portanto, seus procedimentos de ensino e aprendizagem devem estar diretamente relacionados às condições de elaboração e inteligibilidade do conhecimento histórico.

Outro aspecto importante acerca desse recorte-tema é a diferenciação entre “aprendizagem *histórica*” e “aprendizagem *da história*”. Embora essa diferenciação não seja comumente estabelecida – e o *corpus* que se recorta sob o termo “aprendizagem histórica” também reúna trabalhos que a denominam “aprendizagem da história”, como veremos –, para esta delimitação é importante esclarecer as diferenças existentes entre as duas expressões, o que aflui na escolha da primeira. Enquanto o primeiro termo reúne em si os marcos teóricos até agora discutidos – como perspectiva que localiza o estudante e suas relações com o conhecimento no centro do processo de aprendizagem; a História como conhecimento com estatuto específico, que necessita de formas específicas de aprendizagem –, o termo “aprendizagem da história” contém a determinação do objeto central do conhecimento a ser aprendido: a “história”, sem especificar *qual* – embora admita que há *uma história* a ser aprendida. Há dois impasses nessa concepção: a) a desconsideração pela integridade do conhecimento histórico enquanto saber *construído* do passado e pela pluralidade de histórias-narrativas disponíveis, e b) a centralização da “história” a ser aprendida em uma acepção conteudista, onde o conhecimento acabado é o objeto de aprendizagem, o que contraria em completo todos os argumentos acerca da “aprendizagem histórica” até então apresentados.

Como já estabelecemos em outros momentos deste trabalho, o estado do conhecimento que elaboramos busca aproximar-se desta “seara” – as pesquisas que vêm a compor esse *corpus*, sob o descritor “aprendizagem histórica” – que tem, internamente ao campo do ensino de história, se apresentado com intensidade e consistência teórica e metodológica nas últimas duas décadas e sobre a qual não se têm operado análises sistemáticas.

Decorreu da definição do tema-descritor do *corpus* e de seus critérios de composição o segundo movimento de construção: a pesquisa, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, pelos registros que resultassem da busca, pelo termo descritor “aprendizagem histórica”, na exata representação gráfica aqui utilizada, acompanhada de aspas. A busca resultou em 69 registros/produções.

O movimento inicial de recorte se deu pela leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, resultando em um total de 43 produções – portanto, 26 resultados foram dispensados. Nessa primeira incursão, o critério básico de seleção era o que emanava da definição de “aprendizagem histórica”: os estudos deviam tratar das relações de estudantes com o conhecimento histórico. Ao longo da leitura de títulos e resumos, percebeu-se a variedade de termos que eram utilizadas, pelas produções, com a mesma acepção que “aprendizagem histórica”. Com o intuito de conceber um *corpus* sincrônico nesta definição, também se fez a busca por meio dos descritores “educação histórica”, “construção do conhecimento histórico escolar” e “aprendizagem da história”. Da mesma forma, fez-se a busca empregando os termos entre aspas.

A tabela a seguir expõe os resultados, exclusões e total final da primeira versão do *corpus*.

Tabela 1 - Relação de termos descritores e resultados na busca pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Termo descritor	“Aprendizagem histórica”	“Educação histórica”	“Construção do conhecimento histórico escolar”	“Aprendizagem da história”
Resultados	69	147	77	65
Excluídos	26	106	75	60
Total	43	41	2	5
Total geral	91			

Fonte: Elaboração da autora.

O grande número de trabalhos excluídos nos descritores adicionados após a busca por “aprendizagem histórica” se deve ao fato de que todos os resultados foram cruzados entre si e foram eliminados os trabalhos que se repetiam em cada um dos *corpora* primários. Ao final, tinha-se 91 trabalhos. Foram produzidos, portanto, outros critérios para as operações de construção do *corpus*. Para compor o conjunto final de produções, as exigências foram as seguintes:

1. Que na produção fosse abordada a relação entre estudantes e conhecimento histórico (entendida por “aprendizagem histórica”);
2. Que a produção contivesse alguma fase de estudo exploratório, ou seja, de contato direto com os estudantes;
3. Que o trabalho tivesse como universo de produção de dados as instituições e os contextos escolares;

4. Que a produção estivesse circunscrita no nível da Educação Básica em todas as suas etapas, sendo possível abarcar diferentes modalidades (Ensino Médio Integrado Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo, etc.).

Nessa fase, que compõe o terceiro movimento de construção do *corpus*, fez-se novamente uma leitura minuciosa dos títulos, resumos e, em várias ocasiões, de seções inteiras dos trabalhos em si, quando o título e o resumo não eram suficientes para determinar se um dado trabalho se encaixava nos critérios definidos. Ao final dessa última operação de recorte, foram removidos mais 28 trabalhos, definindo-se o *corpus* final com 63 produções sobre “aprendizagem histórica”, abarcando um recorte temporal de 13 anos (2005-2018). O recorte temporal foi produzido juntamente com o recorte temático do *corpus*, colaborando para a sua delimitação.

Ao final do processo de construção do *corpus*, indaga-se sobre as suas possibilidades e limitações acerca de representarem de forma suficiente a produção acadêmica, produzida em programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, tematizando a aprendizagem histórica. As possibilidades estão diretamente ligadas aos critérios expostos, já que a “amostra” do *corpus* documental é exaustiva no interior daqueles termos. No que diz respeito às limitações, organizou-se, na próxima seção, uma classificação dos trabalhos que foram removidos do *corpus* inicial, para delimitar de forma apurada os limites de alcance do *corpus*.

Os limites do recorte: classificação dos trabalhos removidos do *corpus* inicial

Nesta seção, faz-se uma exposição de onze condições que representam um ou mais trabalhos desconsiderados durante as operações de constituição do *corpus*, por meio dos critérios anteriormente anunciados. Quando a condição abrigou casos distintos, fez-se observações imediatamente abaixo.

a) Trabalhos que não tematizavam outros temas da educação, que não a história escolar:

- Os que tratavam de aprendizagem de outros conhecimentos disciplinares, como das áreas de Administração, da história da Matemática e da Educação Matemática.
- Os que tematizavam recortes da história da educação, como a história de instituições de ensino.

b) Trabalhos que continham objetos de aprendizagem histórica, porém não incluíam estudo exploratório sobre as relações entre estudantes e conhecimento:

- Os que tematizavam o livro didático de história em suas possibilidades de ensino e aprendizagem.
- Os que propunham novas abordagens para o ensino de história, como a história das mulheres.
- Os que tematizavam livros paradidáticos em suas possibilidades de ensino e aprendizagem.
- Os que tematizavam objetos das TICs (Tecnologias de Informação de Comunicação) em suas possibilidades de ensino e aprendizagem.
- Os que tematizavam lugares de memória, museus ou o patrimônio cultural em suas possibilidades de ensino e aprendizagem.
- Os que tematizavam as possibilidades da relação entre o ensino de História e objetos de cultura, como a imprensa, cinema, como séries televisivas, livros de História não-historiográficos, iconografia, culinária, etc.

c) Trabalhos que continham temas históricos, entretanto, sem nenhuma abordagem de ensino e aprendizagem acerca deles:

- Os que continham análises de fotografias.
- Os que reconstruíam percursos de produção de livros de História.

d) Trabalhos que tematizavam o ensino e a aprendizagem históricos em discussão curricular:

- Os que continham propostas ou análises de currículos para a disciplina de História.
- Os que continham abordagens para a aplicação de políticas públicas para a Educação no ensino de História.

e) Trabalhos que tematizavam o ensino e a aprendizagem históricos apenas na perspectiva dos professores:

- Os que tematizavam o pensamento histórico e a aprendizagem histórica dos professores.
- Os que tematizavam as concepções de professores acerca do ensino e da aprendizagem históricos.
- Os que tematizavam a experiência e a prática docente do professor de História.

f) Trabalhos que tematizavam a formação docente em História.

g) Trabalhos que tematizavam representações, percepções e concepções de estudantes e docentes, porém descoladas da aprendizagem histórica:

- Trabalhos que tematizavam a construção da identidade do bairro ou da escola, sem articulação com a aprendizagem histórica.
- Trabalhos que buscavam conhecer a concepção de estudantes e professores sobre determinados conceitos, sem articulação com a aprendizagem histórica.

h) Trabalhos que tematizavam o ensino e a aprendizagem históricos em situações e universos não-escolares:

- Trabalhos cujo universo de investigação não era o escolar formal, como cursinhos pré-vestibulares e o Exército Brasileiro.

i) Trabalhos que tematizavam o ensino e a aprendizagem históricos em discussões bibliográficas e epistemológicas, sem estudos exploratórios.

j) Trabalhos que tematizavam a aprendizagem histórica na educação superior.

l) Trabalhos que não tinham dados suficientemente claros acerca dos critérios eleitos para o recorte.

Esse consiste, portanto, em um dos limites do *corpus*, que não pode abrigar de forma total as produções que continham como tema a “aprendizagem histórica”, em função dos interesses de análise e dos critérios eleitos para a construção do *corpus*. Isso não significa que o *corpus* seja infalível em seus propósitos, uma vez que está sob a inevitável condição de falibilidade: esses foram os trabalhos possíveis de acesso, por meio da base de dados escolhida, até setembro de 2018. Estão, portanto, imediatamente fora das possibilidades de abarcamento do *corpus* trabalhos disponibilizados após esse período ou que, embora tematizem a aprendizagem histórica, não se utilizem dos termos descritores eleitos para a busca. É preciso lembrar que a busca do sistema do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes funciona por meio dos metadados que são alimentados pela Plataforma Sucupira, a cada cadastro de produção. Portanto, podem ocorrer eventuais falhas de lançamento, uma vez que os cadastros são feitos manual e humanamente e uma letra fora do lugar pode significar a ausência de trabalhos entre os resultados. Da mesma forma, a opção de maximizar as formas de dizer-se sobre a aprendizagem histórica procurou incluir investigações que a tematizam, mesmo que não se utilizem desse termo de designação nos metadados do Catálogo – ainda, toda construção de *corpus* deve pressupor um limite de alcance.

Um olhar para o *corpus*: metodologia e dicotomia

[...] os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram [...]. (CERTEAU, 1996, p. 269-270).

Como, diante do *corpus*, constituir um olhar metodológico que possa aproximar-se dele, da forma mais acurada possível? Optou-se, neste inventário, por conhecer o *corpus* em três sentidos: inicialmente, por meio de seus dados bibliográficos, que contam, em forma de indícios, o percurso histórico e da produção brasileira sobre aprendizagem histórica no Brasil – parte da história da pós-graduação e da ciência brasileiras, bem como de suas condições. Após, conhecendo brevemente quem são os autores por trás das 63 produções que compõem o *corpus* e, por último, imergindo no conjunto de produções e operando algumas categorizações acerca do seu universo de pesquisa, seus procedimentos de produção de dados e seus focos de interesse.

Como reflete Ferreira (1999), em sua tese/estado do conhecimento sobre a “Leitura”, também me divido entre duas “leitoras” ao debruçar-me sobre esse *corpus* que, apesar de sincrônico, é um amálgama de obras singulares. Ao lê-lo, sou ora a pesquisadora que busca os dados por meio de vestígios, esquadrinhando, procurando saber “objetivamente” sobre a formação inicial dos autores, sobre os seus percursos metodológicos e suas formas de produção de informações e dados de pesquisa, sobre seus aportes teóricos e suas propostas – e ora a professora de História que luta para não se deter demoradamente nas vozes dos estudantes, nas suas ideias e concepções, em suas produções narrativas e artísticas, e que ainda assim é levada por elas, na trama do *corpus*, encantada pelas sensibilidades e significados produzidos pela aprendizagem histórica.

3.2 Inventariando a produção científica sobre aprendizagem histórica no Brasil: indicadores

Para orientar a leitura dos indicadores selecionados, que buscam compor um quadro de regularidades e historicidade da produção científica sobre aprendizagem histórica no Brasil, hierarquizou-se esta exposição em três momentos. Num primeiro momento, apresenta-se, discute-se e analisa-se os dados gerais e bibliográficos dos trabalhos, contextualizando-os temporal e espacialmente, nas regiões e universidades do país, nos programas de pós-graduação e suas áreas de concentração e, da mesma forma, de acordo com o tipo de trabalho, se dissertação e tese, se produzido em cursos de pós-graduação acadêmicos ou profissionais. Após,

buscou-se conhecer os autores dessas produções, por meio do gênero e de sua formação inicial, na construção de uma “comunidade” de pesquisadores da área. Por último, adensou-se a análise interna das produções, categorizando-as de acordo com áreas de interesse ou subtemas, universos-foco de investigação, método de produção de dados e autores de base.

3.2.1 Sobre os trabalhos – dados gerais/bibliográficos

Nesta seção, foram elaborados quadros e gráficos de acordo com os seguintes indicadores da produção: distribuição por nível – dissertações e teses –, distribuição temporal por ano de defesa; distribuição por décadas; distribuição espacial por Instituições de Ensino Superior e regiões do Brasil; distribuição da produção por área de conhecimento, por programas de pós-graduação e modalidade e por orientadores.

A produção dos dados desta seção foi orientada principalmente pela leitura dos registros bibliográficos disponíveis no sistema de busca do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e nos resumos de cada um dos trabalhos. Quando necessário, buscou-se ou verificou-se informações nos sítios eletrônicos das Instituições de Ensino Superior ou dos Programas de Pós-Graduação vinculados às produções. Em cada indicador, procurou-se, conforme possível, disponibilizar tanto a frequência absoluta quanto a frequência relacional dos elementos no *corpus*, para facilitar a visualização dos dados.

A produção em distribuição por nível: dissertações e teses

A produção brasileira sobre aprendizagem histórica, no âmbito de trabalhos de pós-graduação, encontra-se assimetricamente distribuída entre dissertações e teses, como é possível ver na Tabela 2, a seguir. As dissertações de mestrado ocupam 76% de presença entre o *corpus*, enquanto as teses de doutorado, cerca de 24%.

Este é um indicador muito importante de uma linha de investigação em desenvolvimento latente: há mais dissertações do que teses. Ainda assim, a presença e o volume de teses, quinze, nos 13 anos de alcance do recorte, indica um nível de aprofundamento teórico que expressa sobre o movimento de maturação do campo, informação que não se pode desprezar.

Tabela 2 - Distribuição do corpus por tipo de produção

Tipo da produção	Frequência absoluta	Frequência relativa
Dissertação	48	76,0
Tese	15	24,0
Total	63	100%

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados primários.

A Tabela 3 mostra a distribuição das produções, por tipo de trabalho (dissertação e tese), ao longo dos 13 anos do *corpus*. Aqui, pode-se observar o aumento e a concentração de produção de teses especialmente a partir de 2010, em um movimento que acompanha as produções de dissertações. Apenas em 2016 o volume de dissertações dá um salto produtivo, como veremos a seguir.

Tabela 3 - Distribuição das produções por ano e tipo de trabalho

Ano	Dissertações	Teses	Frequência absoluta	Frequência relativa
2005	0	1	1	1,5
2006	1	1	2	3,1
2007	1	0	1	1,5
2008	1	0	1	1,5
2009	2	2	4	6,5
2010	1	1	2	3,1
2011	1	1	2	3,1
2012	1	2	3	5,0
2013	4	2	6	9,5
2014	4	1	5	8,0
2015	4	0	4	6,5
2016	15	1	16	25,4
2017	11	3	14	22,2
2018	2	0	2	3,1
Total	48	15	63	100%

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados primários.

A produção em distribuição temporal por ano de defesa

Na Tabela 4 e no Gráfico 1, a seguir, representou-se a distribuição temporal dos trabalhos, por ano de defesa. É possível ver um crescimento progressivo do interesse pelo tema, sendo 2016 o ano de um grande salto na frequência das produções, mantendo-se o caso em 2017. Atenta-se para o fato de que a frequência para o ano de 2018 não representa a amostra completa de trabalhos defendidos durante o ano inteiro – o limite do *corpus* reuniu os trabalhos apenas até setembro daquele ano.

Por meio dessas duas exposições, podemos apontar algumas pistas em torno do principal fenômeno observado, o “salto” da produção de dissertações em 2016, embora não seja possível de forma acurada atribuir a causa deste salto. De um lado, pode perseguir-se a pista de que data de 2016 o ano de formação das primeiras turmas do ProfHistória, o Mestrado Profissional em Ensino de História, que no Brasil conta com 35 universidades³⁴ e cujo primeiro ano de ingresso foi 2014. O ProfHistória é um programa de pós-graduação em rede nacional, liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cujo objetivo é ofertar uma possibilidade de formação continuada para docentes da Educação Básica. O foco do ProfHistória é tematizar e proporcionar reflexões sobre ensino e aprendizagem que levem inovações às salas de aula no mesmo movimento em que qualifica os profissionais que nelas atuam profissionalmente. Logo, a primeira turma corresponde ao biênio 2014-2016 – de acordo com esta inferência, uma parcela das produções deste ano é advinda de mestrados do ProfHistória. Quando são cruzados os dados de origem das dissertações defendidas no ano e de seu volume, tem-se que, das 15 dissertações defendidas naquele ano, 8 provêm do ProfHistória, ou seja, um número ligeiramente maior que a metade das dissertações defendidas em 2016. No entanto, não é possível que se relacione de forma causal o fenômeno do salto do interesse dos pesquisadores no tema da aprendizagem histórica unicamente ao ProfHistória, já que ainda se tem, além das originadas nos mestrados profissionais, outras 7 dissertações vindas de mestrados acadêmicos, um número expressivo se comparado ao dos anos anteriores.

Também é possível compreender o aumento na produção acadêmica sobre “aprendizagem histórica” internamente ao desenvolvimento da Educação Superior em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Por meio dos dados do GEOCAPES³⁵, o sistema de dados georreferenciais da Pós-Graduação do Brasil, pode-se visualizar o aumento significativo de cursos de pós-graduação no país. Em 2001, ano de ingresso do autor da produção que inaugura o *corpus*, de 2005, havia 59 cursos de pós-graduação na área de Educação e 28 na área de História. Em 2016, ano de ingresso dos autores das produções que encerram o *corpus*, há 170 cursos de pós-graduação na área de Educação e 71 na área de História. Nesse sentido, pode-se visualizar o crescimento da produção acadêmica sobre aprendizagem Histórica em duas pistas: o crescimento da pós-graduação como um todo, que ampliou a oferta de cursos, e o ProfHistória, que proporcionou um ingresso diferenciado na pós-graduação a professores em atividade docente. Ainda assim, as duas pistas expostas aqui não são suficientes para apontar

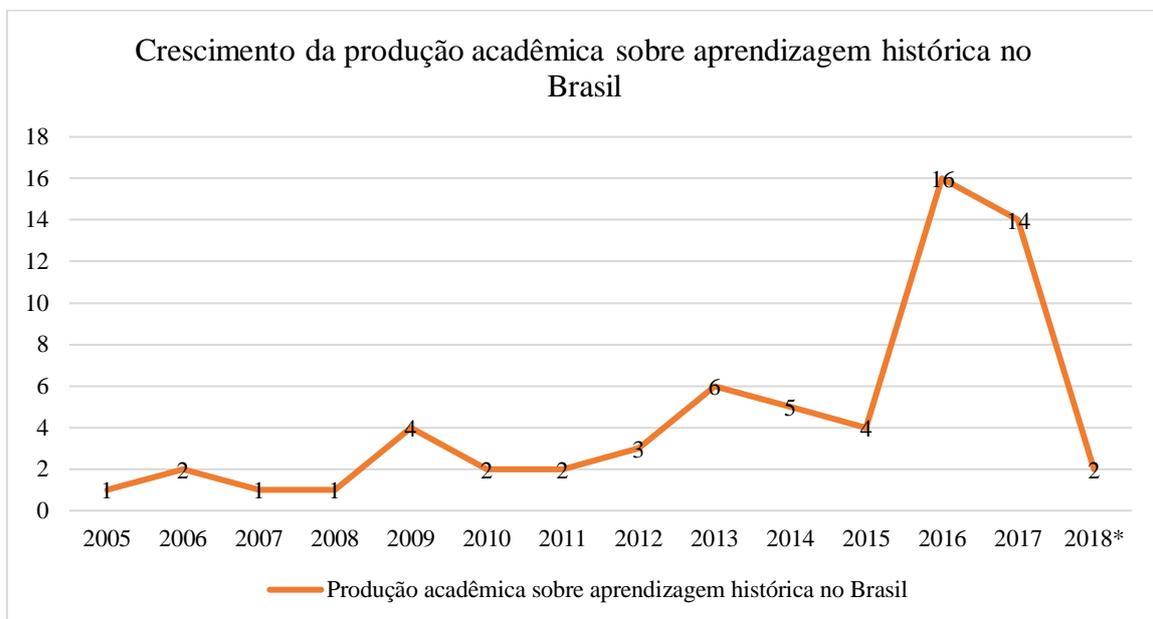
³⁴ Conforme consta na seção “Sobre o programa” no sítio oficial do ProfHistória.

Disponível em: <https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/> Acesso em: jul. 2019.

³⁵ Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>>. Acesso em out. 2018.

explicações claras acerca do salto da produtividade sobre a aprendizagem histórica, uma vez que, para isso, precisariam ser cruzados mais dados referentes aos dois universos, como a proporção de produções relacionadas à aprendizagem histórica em comparação ao crescimento da pós-graduação e a proporção em que esse “braço” de pesquisa do grande campo do ensino de História, as pesquisas sobre aprendizagem histórica, aparecem em relação ao desenvolvimento e volume produzido por todas as investigações do campo. Trata-se de uma questão que sinalizamos ser futuramente necessária à obtenção de dados mais conclusivos acerca da efetividade do crescimento das pesquisas em aprendizagem histórica, mas que, no momento, não estão ao alcance desta investigação.

Gráfico 1 - Crescimento da produção acadêmica sobre aprendizagem histórica no Brasil



* Atenta-se para o caráter não-completo da amostra do ano de 2018, já que o recorte de seleção do *corpus* deu-se em setembro daquele ano.

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados primários.

A produção distribuída por décadas

Na Tabela 5, observa-se uma concentração da produção na década de 2010, que conta com 55 trabalhos defendidos, frente a nove (9) durante a década de 2000. Todavia, é preciso observar que a primeira década de 2000 conta com apenas quatro (4) anos de produção, sendo que o primeiro trabalho do *corpus* foi defendido em 2005, diante do dobro de anos (8) da década de 2010. Ainda assim, é possível dizer que a década de 2010 reunirá uma produção em consistente crescimento, como já vimos, principalmente nos últimos 2 anos (2016, 2017). A

pretensão desta tabela não é fornecer um quadro geral da produção sobre aprendizagem histórica durante estas duas décadas, já que guarda limites, uma vez que a década de 2010 ainda não findou. Pretende-se apenas apresentar visualmente a divisão entre décadas presente no interior do *corpus*.

Tabela 4 - Distribuição da produção por décadas

Décadas	Dissertações	Teses	Total
Década de 2000 (2005-2009)	5	4	9
Década de 2010 (2010-2018)	43	11	54
Total	48	15	63

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados primários.

A produção em distribuição espacial: Instituições de Ensino Superior e regiões do Brasil

A Tabela 6, na sequência, organiza a distribuição dos trabalhos do *corpus* por região do Brasil e Instituição de Ensino Superior. Todas as regiões do Brasil estão representadas por ao menos uma produção acerca da aprendizagem histórica. A região Sul desponta como grande concentradora de produções: são 37, correspondendo a 59% do *corpus*. Logo a seguir, estão as regiões Sudeste e Centro-Oeste, com 11 e 9 trabalhos, respectivamente. As regiões Nordeste e Norte são as que menos têm representatividade no *corpus*: contam com 4 e 2 trabalhos, respectivamente.

Um dado que chama a atenção é o fenômeno da produção, concentrada na região sul do país, centrar-se em especial em um estado, o estado do Paraná, e nele, ser encabeçada por duas Instituições de Ensino Superior, a Universidade Federal do Paraná (17 produções) e a Universidade Estadual de Londrina (16 produções), contabilizando ao todo 30 produções apenas no estado, quase a metade da totalidade *corpus*. Trata-se da extrema concentração do tema em programas de pós-graduação que abrigam grupos de pesquisa e pesquisadoras intensamente envolvidas na temática, como Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli. Na UEL encontra-se o Grupo de Pesquisa História e Ensino de História. A UFPR é berço do LAPEDUH, o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, projeto em funcionamento há 15 anos, segundo o registrado em seu sítio eletrônico³⁶. O primeiro trabalho que consta nos

³⁶ Disponível em <<https://lapeduh.wordpress.com/>>. Acesso em: out. 2018.

arquivos do LAPEDUH também é o trabalho que marca o início do recorte temporal deste *corpus*, a tese de Daniel Hortêncio de Medeiros, publicada em 2005.

Percebe-se, ao dividir a produção brasileira sobre o tema por regiões, dois interessantes fenômenos distintos: o primeiro é a pulverização da produção pelas regiões do Brasil, o que nos faz inferir que a lógica esperada de desenvolvimento da pesquisa – a produção científica ser correspondente ao volume de IES nas regiões – não se corrobora no caso da temática da aprendizagem Histórica. Ao contrário, a lógica de propagação é centralizada nos focos especializados no estudo do tema.

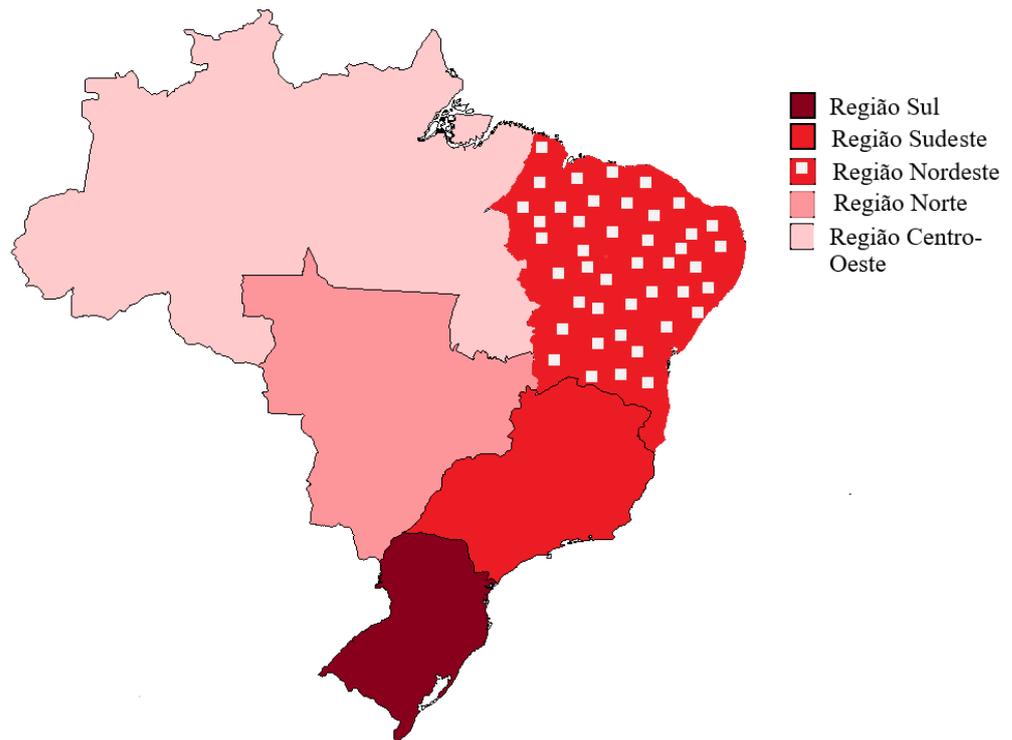
Tabela 5 - Distribuição das produções por região do Brasil e IES

Região	IES	Total absoluto	Total relativo
Sul	UFPR (17) UEL (13) FURG (5) UFRGS (1) Unijuí (1)	37	59,0
Sudeste	USP (4) UERJ (2) Unicamp (1) UENF (1) UFRJ (1) PUC-Rio (1) UFES (1)	11	17,5
Centro-Oeste	UEMS (1) UFMT (1) PUC Goiás (1) UFG (6)	9	14,5
Nordeste	UESB (2) UFBA (1) UERN (1)	4	6,0
Norte	UFT (2)	2	3,0
Total		63	100%

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos dados primários.

Na Figura 2, a seguir, é possível visualizar um mapa das regiões do Brasil que representa o volume de produções por região, de acordo com a variação de cor, sendo a mais escura a região de maior concentração de produções (Sul) e a mais clara a de menor concentração (Norte).

Figura 2 - Mapa da distribuição dos trabalhos por região do Brasil



Fonte: Elaboração da autora.

A distribuição da produção por área de conhecimento, programas de pós-graduação e modalidade

Na Tabela 6, visualizamos a frequência de produções por área de concentração, programas e cursos de pós-graduação e suas modalidades. Em termos de áreas de conhecimento, a área de Educação é a que concentra o maior número de produção, 70% do *corpus* – cujo maior volume está na modalidade de pós-graduação acadêmica. A área de História representa 28,5% das produções do *corpus*, repetindo a característica do maior volume de produção estar na modalidade acadêmica. Há ocorrência de um trabalho produzido em um programa de pós-graduação interdisciplinar, também acadêmico.

Neste indicador se veem dados que chamam a atenção, como o fato de a lotação das pesquisas sobre aprendizagem histórica ocuparem, institucionalmente, lugar nos programas de pós-graduação em Educação, muito mais do que nos de História. Esse fenômeno provoca refletir sobre a posição fronteiriça, já referida nesse trabalho, do pesquisador do campo do ensino de História e interessado pela aprendizagem histórica – e onde procura (e encontra) espaço de compartilhamento e acolhimento de suas preocupações investigativas e projetos de pesquisa. Um número ainda menor de investigações encontra-se no interior dos Mestrados Profissionais em Ensino de História, o que leva a pensar que o foco assumido pelos profissionais da educação – professores que estão em formação pelo ProfHistória – não tem sido, no momento, o da preocupação com a aprendizagem histórica.

Tabela 6 - Distribuição da produção por área de conhecimento e programas, cursos e modalidades de pós-graduação

Área do conhecimento	Programas/Cursos	Modalidade (Acadêmico/Profissional)	Frequência absoluta	Frequência relativa
Educação	Programa de Pós-Graduação em Educação	Acadêmico	32	70,0
	Mestrado em Ensino na Educação Básica	Acadêmico	1	
	Mestrado em Ensino	Acadêmico	1	
	Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino	Profissional	1	
	Mestrado Profissional em Ensino de História	Profissional	9	
História	Programa de Pós-Graduação em História	Acadêmico	7	28,5
	Mestrado em História Social	Acadêmico	7	
	Mestrado Profissional em História	Profissional	4	
Interdisciplinar	Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem	Acadêmico	1	1,5
Total			63	100%

Fonte: Produção da autora.

A distribuição da produção por orientadores

Na Tabela 7, a seguir, observamos a distribuição das produções do *corpus* sobre aprendizagem histórica por professores orientadores dos estudos. Verifica-se uma grande

concentração de orientações em um extremo e uma significativa pulverização em outro extremo. Compreendemos essa concentração quando visualizamos as três orientadoras mais frequentes: trata-se das professoras Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, com 15 orientações, Marlene Rosa Cainelli, com 5 orientações e Márcia Elisa Teté Ramos, com 4 orientações, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Estadual de Londrina (UEL), as que contêm o maior número de produções do *corpus* e, como exposto anteriormente, mantêm ativos grupos de pesquisa acerca do tema da aprendizagem histórica.

Tabela 7 - Distribuição da produção por orientadores

Orientadores	Número de dissertações orientadas	Número de teses orientadas	Frequência absoluta	Frequência relativa
Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	5	10	15	24,0
Marlene Rosa Cainelli	5	0	5	7,9
Márcia Elisa Teté Ramos	4	0	4	6,5
Kátia Maria Abud	1	2	3	5,0
Maria Cristina Dantas Pina	2	0	2	3,0
Júlia Silveira Matos	2	0	2	3,0
Magda Madalena Tuma	2	0	2	3,0
Adriana Kivanski de Senna	2	0	2	3,0
Eliane Martins de Freitas	2	0	2	3,0
Ernesta Zamboni	0	1	1	1,6
Maria Antonieta de Campos Tourinho	0	1	1	1,6
Rosália Maria Duarte	0	1	1	1,6
Maria Cristina de Matos Rodrigues	1	0	1	1,6
Fernanda Castro Manhães	1	0	1	1,6
Fernando Jaime González	1	0	1	1,6
Marcus Dezemone	1	0	1	1,6
Sônia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley	1	0	1	1,6
Maria Audenôra das Neves Silva Martins	1	0	1	1,6
Braz Batista Vas	1	0	1	1,6
Carmem Teresa Gabriel	1	0	1	1,6
Elias Nazareno	1	0	1	1,6
Maria Alayde Alcantara Salim	1	0	1	1,6
Elizabeth dos Santos Braga	1	0	1	1,6
Ana Heloisa Molina	1	0	1	1,6
Ana Claudia Urban	1	0	1	1,6
Derocina Campos Sosa	1	0	1	1,6
Maria Conceição Silva	1	0	1	1,6
Rafael Saddi Teixeira	1	0	1	1,6
Marcos Antonio de Menezes	1	0	1	1,6
Eduardo José Renato	1	0	1	1,6
Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia	1	0	1	1,6
Ana Elisete Motter	1	0	1	1,6
Diogo da Silva Roiz	1	0	1	1,6
Regina Célia Alegro	1	0	1	1,6

Marcelo Fronza	1	0	1	1,6
Total	48	15	63	100%

Fonte: Produção da autora.

3.2.2 Sobre os autores

Nesta seção, reuniram-se alguns dados acerca dos autores das produções que compõem o *corpus*, como o gênero e a formação inicial, buscando conferir um delineio mais claro sobre quem são as pessoas que pesquisam, em cursos de mestrado e doutorado, a temática da aprendizagem histórica.

O gênero dos autores

A Tabela 8 apresenta os dados atinentes à frequência dos gêneros masculino e feminino dos autores do *corpus*. Por meio dela, constata-se um relativo equilíbrio entre ambos: há 28 autores do sexo masculino e 32 autoras do sexo feminino, o que denota que a aprendizagem histórica não é um interesse “generificado” na academia, e sim, afeto a ambos os sexos.

Também pode-se destacar o fato de, entre 63 trabalhos, termos 60 autores, o que significa que três destes autores produziram tanto dissertações quanto teses – acrescentando, de certa forma, à hipótese de este ser, como antes inferimos acerca do grande volume de dissertações, outro marco de desenvolvimento deste interesse de pesquisa.

Tabela 8 - Distribuição dos autores por gênero

Gênero	Frequência absoluta	Frequência relativa
Sexo masculino	28	46,5
Sexo feminino	32	53,5
Total	60	100%

Fonte: Produção da autora.

A formação inicial dos autores

Além do gênero dos autores, buscou-se saber igualmente a sua formação acadêmica inicial (já que muitos possuem múltiplas formações), o que pode fornecer algumas inferências acerca das motivações dos autores para tematizarem a aprendizagem histórica em seus trabalhos. Essas informações foram produzidas em dois movimentos: inicialmente, se procurou encontrar ao longo dos textos das dissertações e teses a formação acadêmica dos autores, porém

nem sempre há menção à formação; num segundo movimento, os dados sobre a formação dos autores foram coletados por meio da busca textual da Plataforma Lattes³⁷, que reúne registros dos pesquisadores brasileiros e estrangeiros.

Foi possível, portanto, perceber uma regularidade na formação acadêmica dos autores que compõem o *corpus*: a formação inicial em licenciaturas. Com a exceção de um autor, todos os outros possuem formação inicial docente, o que significa que o interesse sobre a aprendizagem histórica parte diretamente da preocupação de professores. Além disso, 91,6% dos autores do *corpus* são professores de História, o que permite dizer que, para eles, os procedimentos de aprendizagem constituem-se em problemas que mobilizam sua atenção de forma mais sistemática. Isto fica aparente em muitos trabalhos, especialmente durante a introdução, texto que, não raras vezes, inclui um pequeno inventário das motivações profissionais e pessoais durante o processo de elaboração do projeto de pesquisa. Como reflete Julio Cezar Gonçalves Sosa (2016, p. 11), por exemplo, a motivação por buscar a pós-graduação, tematizando em um projeto de pesquisa a aprendizagem histórica trata-se, por vezes, de uma verdadeira “encruzilhada profissional”:

Como professor do Ensino Fundamental e Médio, com atuação em escolas públicas desde o ano 2000, trazia em minha formação inicial a ideia (partilhada por muitos colegas) de que minha responsabilidade se limitava à transmissão dos conteúdos curriculares. Porém, o impacto causado pelo rendimento frustrante dos alunos levou-me a fazer reflexão da minha própria prática, enquanto professor. Essa reflexão pautada em um questionamento: para que serve a História em sala de aula e como se aprende à história? Tais indagações levaram-me a uma grande inquietação. Estava em uma bifurcação profissional: ou me encaminhava para uma zona de conforto, aceitando a não aprendizagem dos meus alunos como algo imutável, e que nada tinha a ver com minha ação, enquanto professor, mas se tratava de questões que não tinham relação comigo (a falta de interesse dos alunos, a ausência de apoio da família, o sistema que não funciona etc.). Ou buscava um refazer da minha prática.

Para Lisiane Sales Rodrigues (2016, p. 11), a motivação surgiu de um contexto profissional insatisfatório e recorrente:

Em meu trabalho docente, de mais de três anos na mesma escola, onde deu-se a pesquisa com alunos do Ensino Médio, percebi que os jovens que ingressavam no primeiro ano desta fase de escolarização não se interessavam pelo componente História. Ao serem questionados sobre o que se lembravam de terem aprendido no Ensino Fundamental, a resposta de alguns eram de que não recordavam de nada ou, no máximo, fatos isolados. A situação não alterava de um ano para outro. A recorrência desse fenômeno, levou-me às questões que geraram a problematização

³⁷ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: out. 2018.

para esta pesquisa: que relevância os alunos atribuem às suas histórias e do lugar onde vivem; que significados a disciplina e seus conteúdos possuem para estes sujeitos?

Edinalva Padre Aguiar (2013, p. 12) reflete por meio de suas inquietações:

Se [...] as inquietações em mim nasceram daquilo que vinha dos alunos, entendi que era a eles que deveria me dirigir. Queria ouvi-los, entender como o conhecimento histórico chega até eles, se lhe atribuem sentidos. Saí, então, de minha confortável posição de professora e, tentando exercitar o estranhamento, modulei meu olhar para enxergar a sala de aula na perspectiva dos alunos.

Por meio dos excertos, é possível avançar na inferência de que os trabalhos sobre aprendizagem histórica, produzidos em maioria por professores de História, surgem em grande parte de contextos profissionais de inquietude e insatisfação acerca da própria prática e da tomada de consciência e de necessidade de ação diante desse cenário. No entanto, como exposto anteriormente, esse cenário problemático não está, no momento, encontrando lugar nos Mestrados Profissionais em Ensino de História, local que seria institucionalmente mais próximo desses cenários, mas de forma majoritária, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, em mestrados e doutorados acadêmicos. O possível deslocamento desse quadro, com a ampliação do ProfHistória, se torna, portanto, um fenômeno importante a ser observado nos próximos anos.

Tabela 9 – Distribuição dos autores pela sua formação inicial

Formação inicial	Frequência absoluta	Frequência relativa
Licenciatura em História	55	91,6
Bacharelado em Psicologia	1	1,5
Licenciatura em Filosofia	1	1,5
Licenciatura em Ciências Sociais	1	1,5
Licenciatura em Pedagogia	1	1,5
Bacharelado em Direito	1	1,5
Total	60	100%

Fonte: Produção da autora.

3.2.3 A produção científica sobre aprendizagem histórica: um olhar para especificidades das produções

Nesta seção, focalizaram-se informações quantitativas acerca dos aspectos “internos” às produções acadêmicas, a saber: a preferência, nos trabalhos, por etapas de escolarização da Educação Básica e por procedimentos de produção de dados.

Preferência por etapas de escolarização

Na Tabela 10, classificou-se a preferência dos autores das dissertações e teses pelas etapas da escolarização em que realizam suas pesquisas. Visualiza-se um grande volume no Ensino Fundamental, que ocupa 52,5% do *corpus*. O Ensino Médio acumula 46% das pesquisas do *corpus* e a Educação Infantil 1,5%, com apenas um trabalho no *corpus*.

Ao buscarmos diretamente nos trabalhos os motivos pelos quais foram escolhidas determinadas turmas ou etapas de escolarização, a “preferência” mostra-se pouco clara. Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira, a autora do único trabalho acerca da Educação Infantil, menciona que a ocorrência da escolha derivou da percepção de uma lacuna no campo de pesquisa, durante o processo de seleção para o curso de mestrado:

No processo de entrevista para o ingresso, a professora Maria Auxiliadora Schmidt, questionou por que minha questão se referia aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e não à Educação Infantil. Nesse momento percebi que as disciplinas cursadas durante a especialização não contemplavam as possibilidades de aprendizagem histórica para as crianças pequenas, assim como os textos que havia lido, também não tratavam desse assunto. (OLIVEIRA, 2013, p. 15).

Patrícia Teixeira de Sá (2016, p. 42) atribui a sua escolha ao nível de experiência pedagógica já alcançada pelos estudantes até o 9º ano:

Em fevereiro de 2014, comecei a procura por professores de história que atuassem no 9º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. Nessa etapa da escolarização, espera-se que os estudantes tenham passado por algumas experiências pedagógicas relacionadas ao conhecimento histórico e que a escolarização esteja interferindo de algum modo nas suas narrativas sobre o passado.

Igualmente, como parte dos autores são pesquisadores em suas próprias turmas de docência, não se pontua uma “escolha” de forma criteriosa.

Tabela 10 - A preferência dos autores por etapas de escolarização e modalidades de ensino

Etapa de escolarização	Frequência absoluta	Frequência relativa
Educação Infantil	1	1,5
Ensino Fundamental	33	52,5

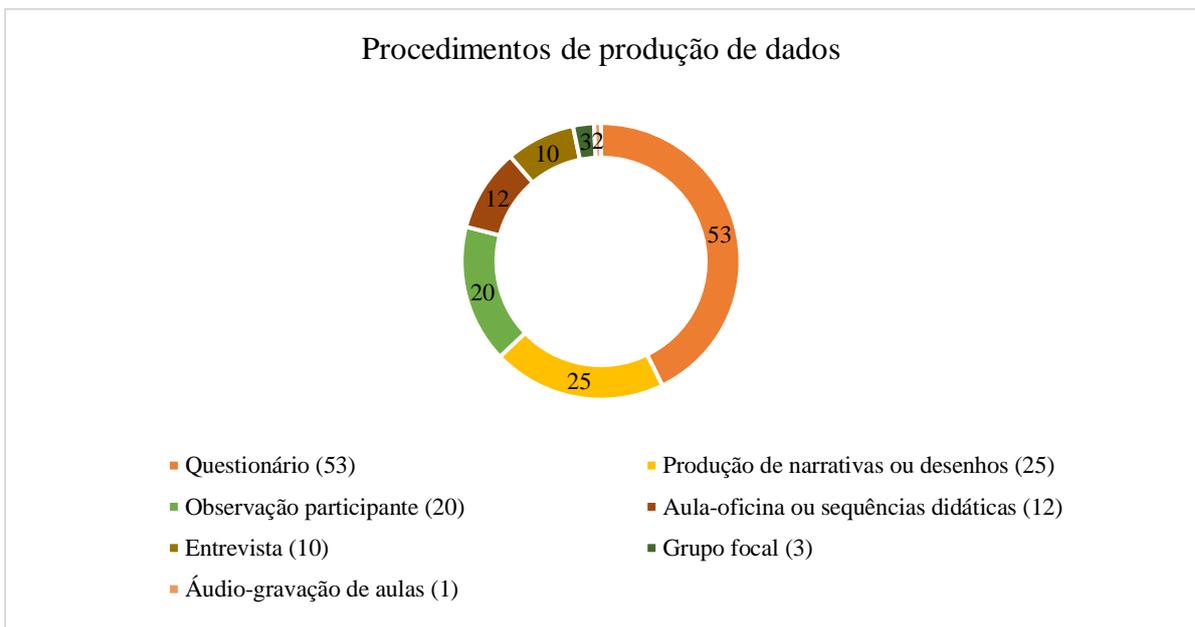
Ensino Médio	29	46,0
Total	63	100%

Fonte: Produção da autora.

Procedimentos de produção de dados

Neste indicador, acompanhado pelo Gráfico 2, visualizam-se os procedimentos de produção de dados utilizados pelos pesquisadores. Os dados não foram contabilizados percentualmente devido à ocorrência de mais de um procedimento em cada trabalho.

Gráfico 2 - Procedimentos de produção de dados



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados primários.

Constata-se, na análise do gráfico, a predominância do questionário como instrumento de produção de dados, com 53 ocorrências, aparecendo de forma maciça no *corpus*. Em segundo e terceiro lugares, os procedimentos mais utilizados são a produção de narrativas ou desenhos (por meio de instrumentos específicos para este fim) e a observação participante, com 25 e 20 ocorrências, respectivamente. Após, tem-se a aula-oficina ou sequências didáticas e a entrevista, que contabilizam, em ordem, 10 e 12 ocorrências. Por último, os procedimentos menos utilizados são o grupo focal, com 3 menções, e a áudio-gravação de aulas, com apenas 2 menções.

A síntese de elementos do *corpus*

Neste capítulo, foram assinalados e explorados alguns indicadores a respeito do *corpus* documental deste estudo, a fim de dar-lhe contornos e identidade. Para finalizar, emergem como as principais características desse conjunto de produções:

- O tema-gerador do *corpus*, “aprendizagem histórica”, percorreu, na década corrente, um caminho de desenvolvimento progressivo, mostrando-se bem definida especialmente em termos espaciais.
- A produção sobre aprendizagem histórica alavancou em 2016. Esse movimento pode ser explicado tanto pelo movimento geral de crescimento de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil quanto pelo surgimento dos mestrados profissionais em Ensino de História, que possibilitou o acesso à pós-graduação a profissionais da educação em atividade, tornando-se uma modalidade importante de formação continuada para professores em serviço.
- A maior parte da produção sobre aprendizagem histórica no Brasil está concentrada na região sul do país, especialmente no estado do Paraná e em duas Instituições de Ensino Superior, a UFPR e a UEL.
- A maior parte da produção sobre aprendizagem histórica no Brasil ocorre em cursos e programas de pós-graduação em Educação.
- A parte majoritária dos autores do *corpus* tem formação inicial docente, em licenciaturas em História.
- O Ensino Fundamental tem sido a etapa de preferência entre os universos de pesquisa, com ligeira prevalência sobre a etapa do ensino médio.
- O questionário foi o procedimento de produção de dados com maior ocorrência entre o *corpus*, consistindo, portanto, em um método dito “tradicional” das pesquisas acerca da aprendizagem histórica.

4 Concepções, proposições e conhecimento produzido: a produção acadêmica sobre aprendizagem histórica no Brasil (2005-2018)

No movimento final de pesquisa, retorna-se ao *corpus* por meio de um olhar adensado, buscando compreendê-lo em representatividade, exemplaridade e singularidade. Até esse momento, os movimentos diante do *corpus* documental desse estudo, as pesquisas da pós-graduação *stricto sensu* brasileira acerca da aprendizagem histórica, suscitaram movimentos de reconhecimento e descrição de suas matrizes teóricas e de construção de um inventário caracterizador desse conjunto significativo de textos.

Se contemplará, neste capítulo, a exposição de ciclos de análise qualitativa do *corpus*, orientados pelos pressupostos da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Orientar-se-á a exposição em três movimentos principais: (a) a explicitação dos pressupostos orientadores de análise, num diálogo em forma de inventário com a metodologia eleita, (b) uma reflexão sobre as possibilidades de leitura do *corpus* e (c) os movimentos de análise propriamente ditos, por meio de cada categoria orientadora.

4.1 Um inventário de leitura: os pressupostos da Análise Textual Discursiva em movimento

O pesquisador Roque Moraes idealizou primeiramente a metodologia de análise da qual se fará uso, a Análise Textual Discursiva (ATD) ao deparar-se, ao longo do processo de escrita de sua tese de doutorado, com o desafio de viabilizar uma exposição/comunicação que lidasse de forma integrada com as premissas teórico-metodológicas a que ele se vinculava e os resultados de pesquisa. Entendeu ele, à época, que o problema que enfrentava estava na definição de cientificidade desejada para seu estudo e na relação dessa cientificidade com a natureza da exposição de sua tese e da validação esperadas pelo contexto da prática científica, marcada pelos métodos da pesquisa quantitativa das ciências naturais.

Moraes realizou, então, uma tentativa de “substituir o esforço explicativo pelo compreensivo, trocar a meta da previsão pela da descrição, [...] à procura de uma causalidade interna nos fenômenos investigados” (MORAES, 1991, p. 15), e propôs uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa que nomeou Análise Textual Discursiva. Eram os pressupostos do autor, na ocasião: (1) conjugar, na construção do rigor e da cientificidade,

princípios de objetividade e subjetividade; (2) superar a impressão de que apenas o conhecimento das ciências naturais é legítimo e real e a prescrição de suas metodologias de pesquisa; (3) integrar a natureza dos dados às perspectivas de sua análise; (4) criar uma prática investigativa em que os resultados obtidos tivessem validade “ecológica” (MORAES; GALIAZZI, 2016) e significado para os sujeitos a quem se referem.

No caminhar desse estudo, me vi impelida por muitos dos pressupostos de Moraes ao dar início à discussão sobre a necessidade e pertinência do método que propunha. Igualmente, sentia necessário integrar no esforço de análise do *corpus* uma atitude densamente interpretativa, que considerasse a natureza dos textos analisados duplamente, em sua individualidade e em seu conjunto exemplar. Dito de outra forma, que integrasse olhares de interpretação específicos que se agregassem na compreensão aprofundada do fenômeno em estudo. Encontrei assim, consonância na principal premissa da Análise Textual Discursiva: trata-se de um método de análise que pressupõe movimentos cada vez mais densos de compreensão das informações de um conjunto de textos intencionalmente organizados (um *corpus*) em ciclos espirais de análise que formam um processo auto-organizado. Este processo é caracterizado e orientado pela intensa impregnação nos materiais de pesquisa, respeitando-os em exemplaridade e regularidade.

A Análise Textual Discursiva é um processo de análise de informações qualitativas que considera os materiais de análise – textos, em conjuntos organizados – como produções singulares e contextuais (situadas). Parte-se da premissa de que produções textuais podem suscitar variados significados simbólicos por meio de diferentes olhares leitores: não há leitura única e objetiva e toda leitura condiciona uma interpretação. O conjunto de textos a ser analisado pode ser produto do processo de investigação ou já existir previamente, como no caso desse estudo. Na condição de existirem previamente, “seleciona-se um conjunto capaz de produzir resultados válidos e representativos em relação aos fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 39), processo já inventariado no terceiro capítulo desse trabalho. A ATD, posta em ação, é um processo de leitura de textos (em *corpus*) que se constrói em torno de três momentos em ciclo, finalizados por um quarto movimento, o de exposição das compreensões obtidas. São eles:

1. Desmontagem dos textos e unitarização;
2. Estabelecimento de relações e categorização;
3. Captação do novo emergente e

4. Exposição do processo auto-organizado.

Os processos de **desmontagem** e **unitarização** têm como princípio o exame e a fragmentação dos textos, buscando produzir uma desintegração de seus elementos constituintes em unidades pormenorizadas de sentido. Para a ATD, é um processo de intenso trabalho do pesquisador acerca do *corpus* e integra a construção contínua do objeto de pesquisa, já que exige tanto um olhar de decomposição que é essencial para a elaboração das unidades de análise que permitirão aproximar-se dele em compreensão e que integrem os elementos “desmontados” do *corpus*, quanto um olhar crítico para a sustentação do objetivo de pesquisa, que precisa estar sempre no horizonte imediato. É do processo de unitarização que advêm as unidades, espaços-contexto que dão base de sustentação às futuras categorias de análise.

Na ATD, a unitarização não é um processo descolado da análise – é parte integrante do ciclo investigativo, um exercício em que as partes decompostas do *corpus* em análise exigem igualmente um “esforço permanente de focalização do todo” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 70) em função de manter conscientes os propósitos da investigação e construir-se argumentos centrais em torno do *corpus*, avançando em sua compreensão. A tensão entre os movimentos de unitarização do *corpus*, que permite enxergá-lo em seus pormenores, detalhes e especificidades, e a visão do todo, que permite criar sínteses interpretativas por meio dele, implica também limitações em dois sentidos. Uma das limitações do processo de unitarização diz respeito à fidelidade devida à integridade dos textos, na medida em que as leituras que se fazem, mesmo que diversas, sempre consistem em leituras *do outro*, que devem considerar o texto como uma obra em si; situada, contextual, que contém uma lógica agregadora de sentido. Em outro sentido, há uma limitação na necessidade de compreender em *totalidade* os movimentos de nexos entre as unidades de texto, entendendo que, como expõem Moraes e Galiuzzi, “o limite das desmontagens coincide com o limite de sentidos que podem ser construídos a partir dos textos em análise” (2016, p. 71). Dito de outra forma, trata-se de um movimento constante entre a exemplaridade e a generalidade, atravessado pela atenção à integridade dos textos e ao propósito central da pesquisa, que não permitem direcionar-se a nenhum dos extremos, nem à fragmentação total, nem à generalização total. O exercício desse olhar torna-se cada vez mais apurado na medida em que se faz possível vislumbrar potenciais unidades de análise, que ajudam na elaboração de balizas e direcionamentos de leitura, e que se torna cada vez mais visível a impossibilidade de apreender a totalidade de significados que o *corpus* elabora e contém.

Entre os processos de unitarização e a criação de unidades de análise, outra tensão vem à tona: trata-se da gênese das unidades, que pode se naturalizar, ao longo desse primeiro processo, como indutiva ou dedutiva. A dialética entre indução e dedução foi contundente em todos os movimentos deste estudo – como já comentado em outros momentos -, e recorro novamente à reflexão da relação entre esses movimentos contraditórios e complementares na exposição da lida empírica junto do *corpus*, especialmente diante das decisões acerca das unidades e categorias de análise.

Indução e dedução, agindo como lógicas metodológicas distintas, marcam igualmente percursos epistemológicos distintos. As ciências humanas, filhas do paradigma indiciário – como sintetizado por Ginzburg (1990) – conhecem estreitamente a relação imbricada entre os dois princípios, uma vez que os processos de investigação por meio de indícios (evidências, pistas, notas, observações) são compostos tanto de motivações indutivas – impressões, experiências, vivências, generalizações – quanto dedutivas – sínteses, medições, comparações, regularidades. O grande mestre da dedução Sherlock Holmes, personagem de *Sir Arthur Conan Doyle*, assevera em determinado caso: “I have no data yet. It is a capital mistake to theorize before one has data³⁸” (DOYLE, 1892, p. 7).

Há uma incongruência em sua pomposa afirmação: o próprio Holmes frequentemente usa de sua experiência (mesmo que comicamente reduzida ao extremamente necessário ao seu ofício profissional) para aproximar-se de um caso, e por diversas vezes explica a um pasmo John Watson que suas deduções provêm de sua afinada “intuição” – ou seja, mesmo as resoluções de Holmes situam-se na fronteira entre indução e dedução. No desafio de vislumbrar, ainda nos primeiros encontros com o *corpus*, unidades de análise que com ele estivessem em consonância, precisei considerar tanto o tipo de *corpus* (o suporte em que os textos estavam inscritos) em relação à sua natureza formal (como organizam-se nos suportes), quanto o objetivo de análise e minha extrema familiaridade com os textos e seus conteúdos. Moraes e Galiazzi (2016) expõem outro processo criativo que envolve, em certa medida, ambas as disposições: o processo *intuitivo*, que supera a linearidade dos outros métodos. Trata-se de unidades e categorias de análise elaboradas por meio do intenso relacionamento do pesquisador com o *corpus*, onde “tenham sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 46). A decisão derivada desse desafio, portanto, foi tomada por uma atitude predominantemente intuitiva: a criação de unidades e categorias de análise *a*

³⁸ Tradução livre da autora: “Ainda não tenho dados. É um enorme erro teorizar antes de que se tenham informações.”

priori. A unitarização dos textos permitiu, portanto, uma atitude *intuitiva* em que selecionei três conjuntos unitários como unidades de análise do *corpus*: a **fundamentação teórica**, a **problemática** e os **resultados** (discussão e análise).

Na ATD, o processo de criação de unidades constituintes de sentido segue-se ao **estabelecimento de relações e categorização**. A categorização dos elementos anteriormente fragmentados consiste em um processo de “construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34). Os autores classificam duas principais propriedades constituintes das categorias:

- a) pertinência ou validade: as categorias precisam mostrar-se pertinentes e válidas no que se refere à sua potência analítica junto do *corpus*;
- b) homogeneidade: as categorias devem ser construídas a partir de um mesmo princípio, guardando íntima conexão entre si.

Os autores ainda comentam que a propriedade de exclusão mútua entre categorias, comum a outros métodos de análise de informações qualitativas, não se sustenta em termos da ATD, uma vez que unidades podem ser lidas de diferentes maneiras e serem classificadas em mais de uma categoria, que perfazem um sistema holístico de leitura das informações do *corpus*.

O procedimento de categorização dos elementos do *corpus*, nesse processo, esteve umbilicalmente conectado aos objetivos de pesquisa, ordenados pelas unidades de análise. De cada unidade de análise previamente recortada derivou-se uma categoria principal. Como já comentado, a seleção das categorias *a priori* foi uma decisão tomada sob base inteiramente intuitiva, baseada no contato tácito com o *corpus*. Explícito esse processo em dois movimentos argumentativos: primeiramente, acreditei que a natureza apriorística das categorias me permitiria uma dose necessitada de controle na leitura de elementos recortados de um gênero de estrutura extremamente familiar, dissertações e teses. Por guardarem na característica do gênero textual certa regularidade em termos de forma/conteúdo, a determinação prévia de categorias, juntamente de suas possíveis localizações no corpo textual (unidades de análise), seria útil para a visualização da relação intrínseca entre as categorias que, além de proporcionar riqueza de informações, também possibilitou avaliar a qualidade da coesão entre os elementos articuladores das próprias dissertações e teses. Trata-se, assim, de um movimento intencional e metodologicamente construído de estranhamento diante de um corpus cuja estrutura era

demasiado familiar, sob perigo de ameaçar o olhar crítico exigido por essa fase. Em segundo lugar, avaliei que escolher categorias tão claramente localizadas em unidades de análise ao longo do corpo textual das teses e dissertações me permitiria sustentar um olhar mais amplo acerca de possíveis subcategorizações e visualizar com mais facilidade regularidades na integridade dos trabalhos do *corpus*, uma escolha que se mostrou efetiva, como ficará evidenciado ao longo dos movimentos de análise propriamente ditos.

As categorias são compreendidas, na ATD, como conceitos abrangentes que permitem a aproximação, nos limites impostos pela linguagem, dos elementos representativos do *corpus*, de forma a auxiliar o pesquisador na reconstrução dos fenômenos/objetos investigados e na elaboração de argumentos analíticos e de sua exposição. O jogo de argumentação é o que identifica a especificidade da ATD em contraste com outros métodos de análise: trata-se da ênfase de análise, no lugar de números, frequências e regularidades. Ou seja, ainda que a leitura do *corpus* seja direcionada à percepção de expressividades, regularidades e generalizações, o foco não está na frequência, mas no argumento que cerca essa percepção e esses fenômenos. Trata-se de substituir uma lógica de análise inteiramente causal por uma compreensão progressivamente globalizada do *corpus*. As categorias selecionadas foram **concepções, proposições e conhecimento produzido**.

Na Figura 3, a seguir, sintetiza-se a elaboração da teia de relações que conecta as unidades de análise às categorias elegidas, explicitando em seguida os movimentos compostos.

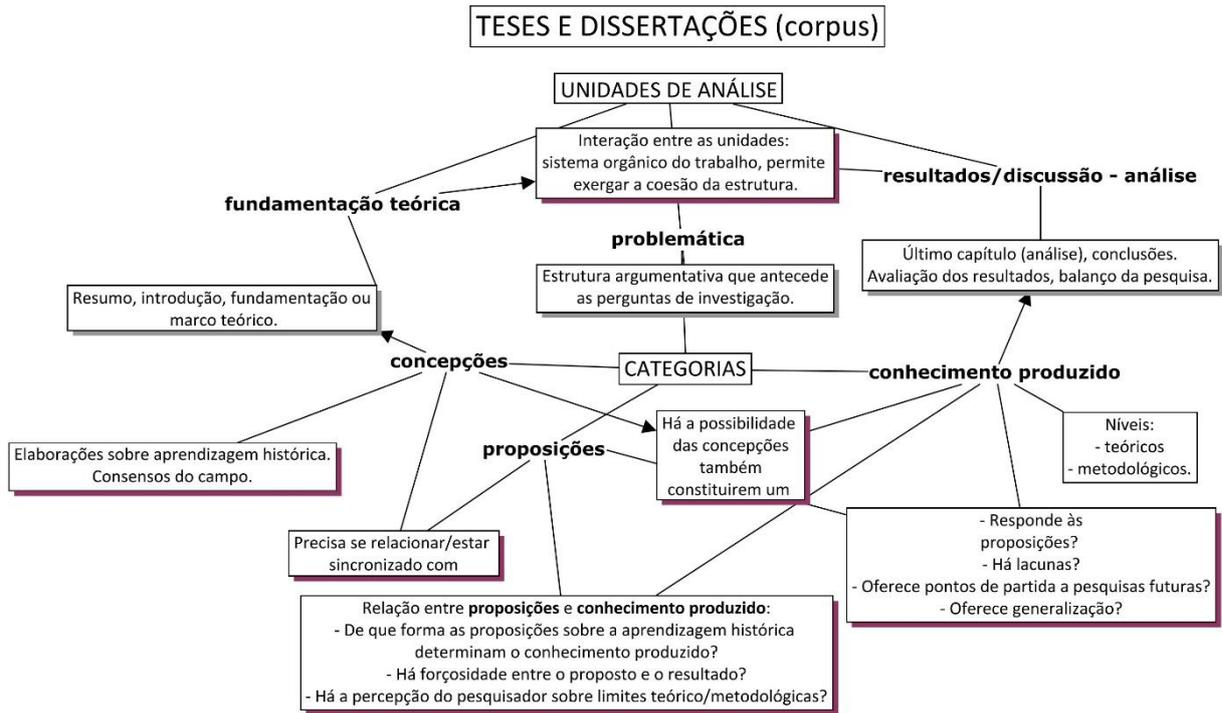


Figura 3 - Mapa conceitual das unidades de análise e categorias. Fonte: elaboração da autora.

Como dito anteriormente, as unidades de análise selecionadas foram as seguintes: **fundamentação teórica**, **problemática** e **resultados**. Nos movimentos de leitura do *corpus*, e apesar da regularidade em termos de exposição das dissertações e teses, nem sempre as unidades de análise correspondiam exatamente aos contextos esperados na estrutura formal dos textos do *corpus*. Nesse sentido, elencou-se também os contextos em que, no *corpus*, foi realizado o trabalho de leitura, fragmentação e categorização. Na unidade **fundamentação teórica**, esperou-se encontrar elementos unitários, nas dissertações e teses, nos capítulos introdutórios e nos momentos em que o pesquisador expõe sua fundamentação ou marco teóricos. Nem sempre esses momentos estão localizados com precisão, o que necessitou uma grande flexibilidade de olhar. Em termos da unidade **problemática**, as unidades de sentido estão localizadas com mais precisão na estrutura argumentativa, presente em todos os trabalhos, que antecede as perguntas, hipóteses ou objetivos de investigação. Na terceira unidade, novamente há fragmentação em termos de localização dos **resultados** de pesquisa e de sua discussão, muitas vezes alocados tanto em diversos capítulos quanto apenas nas considerações finais.

As categorias elaboradas em conjunto das unidades de análise derivam de relações tanto pragmáticas, no sentido da construção de uma “lente” multifacetada, mas que permitisse um olhar agregador ao *corpus*, quanto semântica, respeitando as interlocuções de sentido entre si e

o nexo entre as unidades. A unitarização e categorização de produções textuais como dissertações e teses é específica: trata-se de desamarrar elementos intrincados, tramados em um grande argumento, os engolfando em um estado inicial de caos, para que após seja possível conferir novas relações e compreensões a respeito deles – sem, no entanto, perder de vista a lógica dessa trama. Foi na distensão entre esses processos que emergiram as categorias **concepções, proposições e conhecimento produzido**.

Entende-se a categoria **concepções** como enunciativa de concepções teórico-metodológicas relevantes em torno do *corpus*. Nela está posta tanto a relação dos autores com as matrizes teóricas (Capítulo 2) orientadoras quanto com a argumentação que tecem acerca delas. Considera-se pertinente a essa categoria elaborações gerais sobre aprendizagem histórica e em que medida contemplam construções discursivas e regulares. Essas elaborações precisam estar em sincronia com as **proposições** e podem igualmente, no entanto, constituírem um **conhecimento produzido**, em níveis teórico e metodológico. As concepções direcionam todo o processo de construção textual de dissertações e teses, portanto, atravessam as demais categorias.

À categoria **proposições** pertencem as articulações que conjugam um olhar problematizador à aprendizagem histórica, em diferentes contextos, a uma proposição acerca dessa observação. Ou seja, nessa categoria alocam-se as diferentes mobilizações a respeito do objeto “aprendizagem histórica”, em termos teórico-metodológicos. Dela derivam subtemas e regularidades/exemplaridades metodológicas. As **proposições** estão intimamente relacionadas à terceira categoria, uma vez que traçam o elo entre as disposições teóricas, a mobilização da problemática e o **conhecimento produzido**, a que condicionam.

O **conhecimento produzido**, por sua vez, caracteriza os resultados de todo o movimento investigativo contemplado pelas produções do *corpus*, dissertações e teses. Sendo a categoria que agrupa maior volume textual e encapsula as demais, que são necessárias à percepção de vínculo entre concepções e proposições de que os trabalhos do *corpus* não podem prescindir, também é a que comporta a maior variação de níveis. Entende-se conhecimento produzido tanto a *níveis manifestos* - os reconhecidos pelos pesquisadores, autores das produções, como resultados de pesquisa, e que se constituem, no campo, como frentes abertas – quanto a *níveis latentes* – as percepções discursivas presentes em todo o percurso investigativo das produções, em termos teóricos, metodológicos, procedimentais e pragmáticos. O **conhecimento produzido** fecha o elo e possibilita reconstruir o processo percorrido pelos textos do *corpus* ao contrário, dando a conhecer as condições de produção em geral, incluindo-

se limitações, insuficiências, lacunas e avanços que, por vezes, no calor do processo, podem se fazer “invisíveis” ao pesquisador-autor. A Figura 4 mostra o movimento dinâmico entre as três categorias:

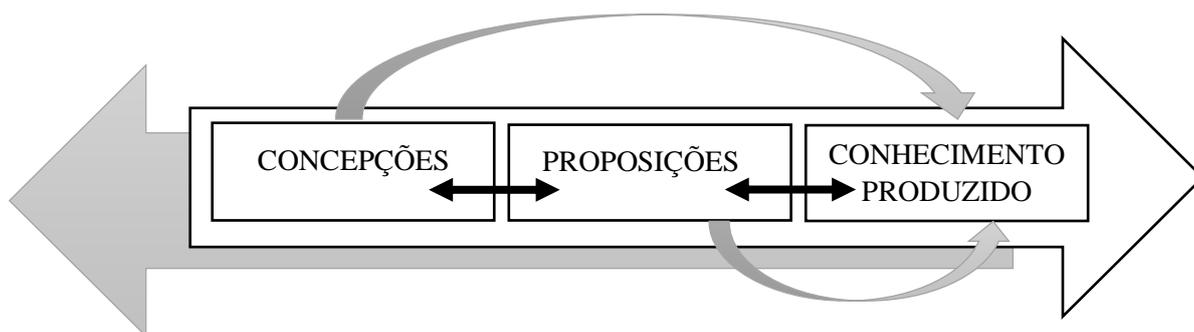


Figura 4 - Movimento dinâmico entre as categorias. Fonte: elaboração da autora.

Moraes e Galiazzi (2016) atentam, ao longo do processo de elaboração de categorias e dos que se seguem no desenvolvimento do estudo, a **captação do novo emergente** (os avanços, por meio das categorias, a novas relações entre os elementos unitários) e a **exposição**, sobre a importância da sensibilidade do pesquisador, utilizando-se da Análise Textual Discursiva, em torno do seu *corpus* e da necessidade de estar atento à característica inevitavelmente inacabável das análises possíveis. Trata-se de compor metodologicamente uma bússola que reorienta aos princípios da pesquisa, aos seus objetivos e propósitos, direcionando os olhares por meio das categorias e valorizando o trajeto já percorrido, em constante avaliação do avanço em termos de compreensão e interpretação dos fenômenos investigados. Trata-se de uma disposição que tem em consideração, igualmente em primeiro e último plano, a comunidade de pesquisa a quem se direcionam os resultados do processo de ATD.

Por fim, o processo precisa ser suficiente para os objetivos do pesquisador e oferecer sentido à comunidade argumentativa que o integra. Essa característica da ATD conecta-se em âmago aos propósitos de um estado do conhecimento: proporcionar ao campo em focalização uma leitura compartilhada, somente possível em um movimento metódico. Este foi o principal pressuposto na leitura desse *corpus*: a elaboração de um olhar contextual e situado, de um lado, em conjugação a um olhar estranhado, de outro, que fomentasse compreensões-sínteses necessárias a um balanço dos estudos sobre aprendizagem histórica no Brasil.

4.1.1 Em busca de uma chave de leitura do *corpus*, entre comunidades de sentido e o campo científico

Ao argumentar sobre a natureza cultural das diferenças em termos de como se produzem as representações de mundo, Hall (2003) afirma que representações são “significados compartilhados”. Entende-se que esse compartilhamento, elaborado comumente pela linguagem, como meio privilegiado de estabelecimento e troca de significados – embora em diferentes manipulações e formatos – dá gênese a comunidades compartilhadas de sentido, grupos em que determinadas representações operam em graus elevados de consenso³⁹. No entanto, as representações dentro de um grupo cultural de sentido nem sempre operam da mesma forma, já que consistem em uma diversidade de interpretações, elaboradas individualmente por seus participantes – logo, não há garantia ou pretensão de uniformidade interna de representações sobre diferentes assuntos em grupos culturais, em que operam sistemas de representação. Trata-se de um processo complexo e intrincado, historicamente situado e dinâmico. A pulverização – ou descentração (HALL, 2003) – cultural estabelecida pelos movimentos de globalização cria diferentes laços compartilhados de representações, cujos significados se interpelam às grandes comunidades tradicionais e modernas (língua, nação, religião, família) e produzem novos níveis de consenso e significado. Significados, portanto, estão tanto circunscritos às gêneses culturais quanto ao seu compartilhamento e transformações ao longo do tempo – ou seja, às práticas a que são submetidos, ganhando novos usos, funções e roupagens.

Semelhante fenômeno, encapsulado pelo elemento de relações de poder, é descrito por Pierre Bourdieu (2004) ao teorizar sobre os campos – fala-se de/considera-se aqui especialmente os campos científicos de saber – como uma alternativa ao posicionar-se no entremeio da problemática relação científica entre texto (objeto), contexto e análise. Dito de outra forma, o autor propõe compreender-se que, entre o fazer científico de qualquer campo e o esforço de análises produzido por ele, existem forças dinâmicas mais sociais, complexas e plásticas do que isoladas, neutras e assépticas. Trata-se de caracterizar e compreender as forças

³⁹ Bronislaw Baczko refere-se a esse processo tomando um dos exemplos máximos do mundo moderno: o bojo da formação dos Estados-Nações e a criação de “comunidades de imaginação social”: “O nascimento e a difusão dos signos imaginados e dos ritos colectivos traduzem a necessidade de encontrar uma linguagem e um modo de expressão que correspondam a uma comunidade de imaginação social, garantindo as massas, que procuram reconhecer-se e afirmar-se nas suas ações, um modo de comunicação.” (BACZKO, 1985, p. 324). Hall (2003), ocupado por compreender as ações da linguagem nas representações, a entende não apenas como apresentação simbólica ou de discursos ou como comunicação, mas como força estruturante das representações, uma vez que advoga que sentidos são construídos com e pela linguagem.

“intermediárias” entre objeto e análise, um universo social povoado de sujeitos, seus agentes, e instituições. É um modo, segundo Bourdieu (2004, p. 21), de fugir de duas concepções extremas a respeito da ciência: a da ciência pura, “totalmente livre de qualquer necessidade social” e da ciência escrava, “sujeita a todas as demandas político-econômicas”. A concepção apresentada pelo autor, de campo como um mundo social, com relativo grau de autonomia frente às demandas do tempo presente, de acordo com seu poder refratário em retraduzir contextos de interferência política, é uma resposta ponderada a esses dois extremos. O campo, para Bourdieu (2004), é esse mundo social, onde há agentes, posições e discursos dominantes, objetos temporariamente relevantes e uma ordem de ações possíveis ou impossíveis, de acordo com um *jogo* iminente.

Refiro-me brevemente a essas duas noções, significados compartilhados/representações e campo científico, porque, a meu ver, são as balizas de qualquer chave de leitura possível de ser elaborada a partir do *corpus*. Ainda que os pressupostos da Análise Textual Discursiva orientem a um fluxo produtivo de compreensões progressivas e à noção de não-completude das análises, qualquer leitura proposta dos textos do *corpus* está condicionada pela natureza do *corpus* e pela comunidade argumentativa que dele faz parte – uma expressão das representações consensuais, compartilhadas e dos agenciamentos do campo.

Pensando no ensino de História, como comunidade de sentido e como campo científico, reconheço que meus pressupostos de leitura não podem fugir a esse balizamento, e qualquer pretensão de autorregulação seria ilusória. A solução que elaborei como proposição para uma chave de leitura foi a de um estranhamento metodologicamente situado: a tentativa de ler os textos do *corpus* não como alheia ao campo, mas como agente dele; não como analista, mas como partícipe da mesma comunidade de pesquisadores; entre a sensibilidade ao mirar as particularidades e subjetividades dos trabalhos, a objetividade em perscrutar por regularidades e o olhar crítico para enxergar discursos. Como asseveram Moraes e Galiazzi (2016, p. 81), “[...] O desafio é destacar elementos sem perder de vista o todo, ainda que o todo não seja tanto os textos individuais de diferentes sujeitos, mas o discurso.”.

4.2 As concepções presentes nas dissertações e teses

Ao direcionar o olhar para a categoria **concepções**, buscou-se, essencialmente:

- Compreender a natureza das relações entre os diferentes olhares teóricos sobre “aprendizagem histórica”, relacionando e verificando a pertinência da delimitação das matrizes teóricas já anunciadas: a didática da História de Jörn Rüsen, a *History Education* inglesa e as matrizes

“desviantes”, baseadas em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vigotski, na Epistemologia Genética de Jean Piaget e na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici.

- Perscrutar a existência ou inexistência de outros postulados teóricos que se caracterizam como “concepções”, não relacionados às matrizes e/ou implícitos nas construções textuais das dissertações e teses.

Desse esforço resultaram dos eixos de análise acerca da categoria concepções: **concepções sobre aprendizagem histórica e disciplinaridade e concepções sobre a relação pedagógica**. Deve-se alertar que, embora esteja se operando em uma lógica de reconstrução de discurso e análise qualitativa, tomou-se a regularidade dos registros como fator de seleção e ênfase na construção dos eixos de análise, uma vez que na Análise Textual Discursiva o que sustenta a análise, em lugar da frequência numérica, é a expressividade do argumento.

a) Concepções sobre aprendizagem histórica e disciplinaridade

Ao perseguir a elaboração das concepções sobre aprendizagem histórica no *corpus*, visualiza-se de forma clara as matrizes teóricas anteriormente apresentadas, circunscritas especificamente nas unidades de análise “fundamentação teórica” e “problemática”. No entanto, a formulação dos argumentos subjacentes às matrizes não se expunha unicamente à defesa de um posicionamento teórico acerca de concepções de aprendizagem histórica, mas sim de lugares *disciplinares* aos quais as concepções pertenceriam. Trata-se de uma perspectiva que, em lugar de conceber o ensino de História e a aprendizagem histórica como pertencentes a um lugar de fronteira, os concebem como um território em guerra civil, em que diferentes forças políticas disputam pela jurisdição de uma área comum. Essa perspectiva marca a diferença entre os trabalhos que se associam à Educação Histórica e à Didática da História, que apresentam uma concepção *disciplinar* e os que, divergindo dessa posição, se orientam por um olhar mais amplo acerca dos processos de aprendizagem histórica, que acabam por apresentar-se opostamente, em uma concepção *interdisciplinar*.

As investigações que se orientam por uma perspectiva disciplinar manifestam suas posições de três modos: a) por meio de afirmação irrestrita da História como disciplina de pertencimento das discussões sobre aprendizagem histórica ou da diferenciação das suas discussões de outras do mesmo campo; b) por meio de construções críticas ou denunciativas de demais abordagens ou c) por uma combinação de ambas as modalidades argumentativas, o que

gerou, por vezes, contradições em seus discursos. Analisaremos, pois, alguns casos ilustrativos das três situações (argumentando em torno deles em seguida).

Pode-se observar o primeiro caso de exercício argumentativo – a defesa irrestrita da epistemologia da História (ou o conhecimento histórico) como lugar de gênese, em suas perspectivas, das discussões sobre aprendizagem histórica – na tese de Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd (UFPR) (2009) e na dissertação de Max Lanio Martins Pina (PUC-Goiás) (2016):

Assim, e pautando-me em investigações na área da Educação Histórica, delineei minha pesquisa, mais precisamente na linha de investigação da cognição histórica situada, a qual engloba estudos que têm como perspectiva a compreensão das ideias de professores e alunos em contexto de ensino – aulas de história, tomando como referência o próprio conhecimento histórico. (GEVAERD, 2009, p. 24).⁴⁰

A Educação Histórica é uma linha de investigação que apresenta uma fundamentação científica própria “baseada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia”. [GERMINARI, 2011, p. 55]. De acordo com Geysy Dongley Germinari parte-se do princípio que exista uma cognição própria do pensamento histórico ancorada na racionalidade histórica, por isso há uma necessidade de se conduzir as investigações desse campo a partir da epistemologia da própria História. (PINA, 2016, p. 71).

Os movimentos de crítica a diferentes propostas ou abordagens da aprendizagem histórica, que compõem a segunda forma de apresentação, são expostos nos seguintes termos, pela tese de Éder Cristiano de Souza (UFPR) (2014) e pelas dissertações de Aurelio Silva Fernandes (UERJ) (2016) e Tatiane Carvalho Peçanha Guimarães (UFNF)(2016):

[...] ao mostrar que a forma como os jovens apreendem as narrativas fílmicas se dá a partir das referências advindas de suas protonarrativas relacionadas aos valores e práticas culturais que partilham, torna-se necessário levar em conta que o ensino de História deve superar as concepções de aprendizagem assentadas exclusivamente nas influências das teorias psicológicas sobre a concepção de aprendizagem, tomando como referência a epistemologia do conhecimento na constituição de categorias de análise da aprendizagem histórica. (SOUZA, 2014, p. 337).

Na perspectiva rüseniana, a Didática da História deve ser pensada por meio da epistemologia da ciência histórica rompendo com a lógica empobrecedora de ser pensada exclusivamente na órbita das ciências da educação com uma proximidade da Pedagogia. (FERNANDES, 2016, p. 39).

Duas tendências são apontadas por Schmidt (2015) nas pesquisas que abordam a aprendizagem no ensino de história. A primeira tendência segue a linha da psicologia cognitiva, a qual compreende a aprendizagem a partir de estágios do desenvolvimento humano. Seus fundamentos encontram respaldo na teoria de Jean Piaget (1896 – 1980), que, segundo a autora (2015), promoveu uma categorização do pensamento em níveis abstratos ou concretos, influenciando diversas pesquisas na área da educação

⁴⁰ Preservou-se a forma e a construção ortográfico-gramatical de todos os excertos do *corpus*.

no Brasil. [...] Distanciando-se dessa perspectiva generalista oriunda da psicologia cognitiva, a segunda tendência apresentada por Schmidt (2015), compreende um diálogo mais estreito com os referenciais epistemológicos da história denominados de “educação histórica”. (GUIMARÃES, 2016, p. 21).

No **primeiro eixo** de apresentação, os trabalhos trazem como elemento argumentativo central a afirmação sobre a História como ciência e pensamento conter e produzir um tipo específico de cognição, a cognição histórica, sendo essa o produto/meio desejável à aprendizagem histórica. No **segundo eixo**, as citações afirmam a diferenciação de suas abordagens – quer da Didática da História, quer da Educação Histórica – como opostas às perspectivas do campo da educação, denunciando uma suposta hegemonia dessas concepções no campo investigativo interessado pelo ensino e aprendizagem históricos. Como se elabora essa cognição e no que seus processos de produção diferem dos processos de construção do conhecimento elaborados pelas perspectivas em uso nas pesquisas do campo da Educação, como a Epistemologia Genética, a quem os pesquisadores se diferenciam em discurso? Geysy Dongley Germinari, pesquisador que é referenciado na citação de Pina (2016) acima, anuncia, em texto com coautoria de Marcos Roberto Barbosa:

O estudo da cognição histórica situada distancia-se das análises da aprendizagem referenciadas nos princípios da psicologia científica, campo de estudo que elaborou uma categorização do pensamento em estágios de desenvolvimento cognitivo, os quais são caracterizados por determinadas atividades mentais que o indivíduo consegue realizar no decorrer das diversas faixas etárias do seu processo de desenvolvimento. [...] A aplicação dessa lógica ao ensino de História levou alguns autores a defenderem a possibilidade da aprendizagem histórica somente a partir do estágio das operações formais, momento no qual o indivíduo possuiria os dispositivos cognitivos necessários à apreensão de conteúdos complexos e abstratos como o conhecimento histórico. (GERMINARI; BARBOSA, 2012, p. 746).

O momento histórico a que os pesquisadores se referem remonta aos anos 1960 e 1970, quando pesquisadores de várias partes do mundo, filiados às proposições da Epistemologia Genética de Jean Piaget, realizaram estudos (não apenas acerca da disciplina histórica, mas de outras áreas do conhecimento) que se apropriavam de seus estágios de desenvolvimento enviesadamente, os transformando em “caixas” unívocas e enquadrando o desenvolvimento cognitivo de crianças a esses estágios, em uma correspondência errônea e que não fora prevista pelo epistemólogo. Esses pressupostos, entretanto, foram há muito superados. A *History Education* inglesa é um resultado da elaboração de novos pressupostos para a aprendizagem histórica, acompanhando igualmente novas concepções sobre a disciplina, no então bojo de sua crise. No entanto, a explicação dos autores não dá a entender como é construída a cognição

histórica. Em seu texto, Germinari e Barbosa apoiam-se em Maria Auxiliadora Schmidt para explicar mais detalhadamente esse processo. A autora esclarece:

Na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento deve ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História. (SCHMIDT, 2009, p. 210).

Por meio da explicação de Schmidt (2009), compreendemos as afirmações dos excertos das dissertações: na posição tomada pela Educação Histórica, os processos cognitivos da aprendizagem Histórica têm como base de origem o pensar historicamente da epistemologia da História, ou seja, os processos realizados pelo historiador, subjacentes à produção historiográfica.

Para a Educação Histórica, no entanto, assumir a gênese dos processos cognitivos da aprendizagem histórica na epistemologia da História significa afastar-se da compreensão da construção de um conhecimento histórico escolar. A ênfase da aprendizagem estaria no domínio das operações de cognição histórica e do avanço em compreender os mecanismos de construção científica da História (epistemologia):

A perspectiva da Educação Histórica difere da forma da “transposição didática” do conhecimento histórico em conhecimento histórico escolar. O conceito de transposição didática foi utilizado na perspectiva delineada pelo matemático Ives Chevallard (1997). Esse autor defende que o conhecimento vinculado à escola apresenta uma natureza própria. O conhecimento escolar é diferente de outras formas de conhecimento, como o conhecimento do senso-comum ou conhecimento científico elaborado nas academias. Nessa perspectiva, o conhecimento torna-se escolar mediante o processo de transposição didática, operado pelo processo de transformação do conhecimento acadêmico em conhecimento escolar (tornado possível de ser ensinado), que é o que lhe define a natureza específica. A proposta da transposição didática da História tomou como referência, sobretudo, os fundamentos pedagógicos e psicológicos. Esse aspecto pode ter contribuído para o distanciamento entre a história ciência e história escolar. (GERMINARI; BARBOSA, 2012, p. 743).

O excerto acima apresenta o argumento de que a organização escolar do conhecimento histórico empreendida aqui pelo conceito de “transposição didática”, mas elaborado de tantas outras formas nas salas de aula, teria afastado a História como conhecimento e a história escolar. Nesse sentido, cabe perguntar: o que seria, portanto, a história escolar, senão uma adaptação do conhecimento histórico disponível em uma forma *possível* de ser ensinado e aprendido? Ainda, o excerto denuncia as práticas de transformação do conhecimento histórico em um conhecimento especificamente escolar (ou seja, que considera a instituição escolar como meio

de sua elaboração e professores e estudantes como agentes desse meio) por não tomarem a História-ciência como referência. Remanescem algumas questões: qual, então, seria a referência central do conhecimento histórico manipulado em sala de aula? O livro didático? O professor? As diretrizes curriculares? E qual é a solução empreendida pela Educação Histórica a respeito dessa questão, ao trabalhar com a epistemologia da História como referência? Mesmo o trabalho direto com evidências históricas e versões historiográficas exige um grau de adaptação ao ambiente escolar. Ao contrário, se nega a característica principal da aprendizagem na educação básica: ela ocorre em contextos *escolarizados*.

A concepção de “cognição histórica” parece, portanto, advinda dos estudos estrangeiros sobre aprendizagem histórica. Tomando a compreensão de Peter Lee, da *History Education* inglesa, esses processos estariam circunscritos a níveis de operação substantivos (conceitos históricos) e de segunda ordem (conceitos que mobilizam o pensamento histórico: evidência, compreensão, multiperspectiva, interpretação, explicação, etc.). No entanto, há que se considerar a discrepância entre os contextos de elaboração de enunciados denunciativos sobre as investigações baseadas na teoria de Piaget e da ação acerca deles dos estudos ingleses e dos brasileiros. Os estudos ingleses foram elaborados em cenários organicamente empíricos, no contexto imediato de resposta aos estudos de base piagetiana, baseados em anos de observações em sala de aula, áudio e vídeo-gravações de aulas de História, entrevistas e grupos focais com estudantes e no contexto de reelaboração curricular para o Ensino de História no Reino Unido, cujo objetivo central era a superação de algumas práticas de ensino tradicionais envolvendo a História, como o verbalismo, a memorização e a extrema cronologia. Foram estudos situados em grande especificidade, cuja “lida” empírica deu-se diretamente em luta com as formações e concepções de “História” e ensino em voga. Embora tenham dado muito a conhecer sobre a natureza das relações que os jovens criam com o conhecimento histórico e como lidam com ele, seus resultados não podem ser ingenuamente aplicados a contextos brasileiros, a menos que por meio de esforços iniciais semelhantes e em uma perspectiva reconstrutiva ou comparativa. Ou seja: teríamos de avaliar com seriedade se propostas baseadas inteiramente em pressupostos epistemológicos da História guardam a mesma potencialidade, atualmente e nos contextos de salas de aula brasileiras (e junto do edifício de práticas historiográficas e de ensino de História do país), de conhecer sobre as reações dos estudantes frente ao conhecimento histórico. Não se trata apenas de questões de cunho teórico-metodológico, mas de rigor científico: nas boas práticas científicas, a teoria deve servir como confronto da realidade – e a realidade deve confrontar a teoria, ou produzir novas teorias –, e não “confortar” a realidade em seus braços. Se voltará a essa discussão mais adiante, ao adentrarmos nas práticas metodológicas que têm

acompanhado as concepções anunciadas aqui por alguns dos trabalhos vinculados às concepções matriciais da Educação Histórica e da Didática da História.

Visualizamos, no **terceiro eixo**, algumas contradições entre afirmações dos trabalhos do *corpus*. Em sua tese, Lucas Pydd Nechi (UFPR) menciona, na introdução, que

A presente pesquisa é realizada no campo da Educação Histórica e enfrentou de antemão dois grandes desafios. [...] O segundo desafio, decorrente do primeiro, é materializar, na pesquisa, uma incursão teórica e empírica cujos frutos possam de fato contribuir com a área investigada – no caso, a Educação – não apenas como uma leitura descritiva, mas sim uma problematização crítica real. (PYDD NECHI, 2017, p. 21).

De acordo com a sua afirmação, entende-se que a investigação que realiza está alocada na área da Educação, para a qual deseja contribuir em termos de resultados de pesquisa. No entanto, a contribuição para a área da Educação se dá por meio de uma construção teórico-metodológica da ciência histórica, como ele destaca nas considerações finais: “tal fundamentação [teórica] pretendeu fomentar a constituição de um arcabouço teórico derivado da filosofia e da Teoria da História que possa subsidiar, normativamente, o ensino e a Aprendizagem Histórica [...]”. (PYDD NECHI, 2017, p. 260).

Logo, percebe-se um impasse epistemológico: afinal, o trabalho, que focaliza a Didática da História, pertence e contribui a que área de conhecimento? Já se viu que a Didática da História de Jörn Rüsen responde a preceitos epistemológicos da ciência da História. De que forma, portanto, essa discussão chega à área de Educação, se não por via de diálogos teórico-epistemológicos que fundamentem as práticas de ensino e as aprendizagens desejadas?

Ana Paula Rodrigues Carvalho (UEL) (2017) também opera com semelhante contradição teórico-epistemológica em sua dissertação, ao propor que:

[A Educação Histórica] Não se trata de uma nova teoria da aprendizagem, mas de um campo de pesquisa que por meio do construtivismo social pensa o Ensino de História a partir de pressupostos ancorados na racionalidade da ciência História. (CARVALHO, 2017, p. 24).

Logo após, Carvalho (2017) afirma que:

Em oposição a uma concepção evolutiva do desenvolvimento cognitivo com base na idade, nos moldes de Piaget, ou de um ensino de história validado pela quantidade de informações que o aluno era capaz de reter, a Educação Histórica propõe analisar a cognição em história com base na própria racionalidade da história. (CARVALHO, 2017, p. 34.).

Há, aqui, uma falha em compreender em que consiste a premissa do construtivismo – em que Piaget é um dos teóricos de base -, embora a autora tenha dedicado parte de sua dissertação ao elaborar sobre ele, e de que forma a Educação Histórica produz diálogo com essa premissa. Logo, faz parecer que a postura adotada é a de uma perspectiva epistemológica seletiva, que “pinça” de grandes sistemas teóricos apenas os conceitos que lhe interessa filiar-se, sem produzir explicações ulteriores ou oferecer transparência em sua posição.

Por meio dos esforços enunciativos analisados, os discursos da Educação Histórica procuraram tecer argumentos acerca da pertinência da epistemologia da História em oferecer e estabelecer os domínios da Didática da História e no que diz respeito a estruturar teoricamente a aprendizagem histórica e a construção de conhecimentos (cognição) históricos, baseando-se em estudos da *History Education* inglesa e da Didática da História de Jörn Rüsen. No entanto, não obtiveram sucesso em propor de forma concisa uma explicação acerca da gênese da cognição histórica e de suas possibilidades em contextos escolares, circunscrevendo a sua discussão em oposição à perspectiva da Epistemologia Genética, cujo campo do ensino de História tem apresentado esforços em superar há, ao menos, três décadas. Com efeito e apesar de suas denúncias, não foram encontrados no *corpus* trabalhos que se aportassem exclusivamente nas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem cujas origens matriciais são a Psicologia. Pelo contrário: há um esforço profícuo em conjugar as discussões que articulam as concepções de aprendizagem, desenvolvimento e construção conceitual de autores como Vigotski, cujos estudos têm informado pesquisas da Educação na perspectiva histórico-cultural, às contribuições da Educação Histórica e da teoria da História de Rüsen, entendendo que estas últimas encontram limitações ao focalizarem o objeto pretendido, a aprendizagem histórica (em diferentes abordagens) nas salas de aula brasileiras.

Nesse sentido, apresentam-se alguns excertos de trabalhos que adotaram uma concepção mais próxima da *interdisciplinaridade* de abordagens sobre a aprendizagem histórica. Clara Zandomenico Malverdes (UFES) (2018) e Lucas Antonio Nizuma Simabukulo (USP) (2018) expõem a natureza da articulação que tecem entre a construção do conhecimento histórico escolar e a contribuição teórica de Vigotski:

Mediante os procedimentos metodológicos explicitados, e considerando o pressuposto de que a leitura da imagem permite a construção do conhecimento histórico escolar, analisou-se a produção fotográfica, a organização desse conhecimento e o processo de elaboração conceitual (VYGOTSKY, 2005) por meio de atividades pedagógicas mediadas pelo uso da imagem fotográfica. (MALVERDES, 2018, p. 5).

Parte-se da premissa de que a cultura, contextualizada historicamente, é constitutiva do desenvolvimento humano, configurando em cada indivíduo de forma particular as chamadas funções psicológicas superiores (memória, atenção dirigida, linguagem, imaginação, pensamento, etc.) que nada mais são do que relações sociais internalizadas. O desenvolvimento se daria de maneira dialética; conseqüentemente a cultura formaria o sujeito e seria produzida ao mesmo tempo por ele (VIGOTSKI, 2000). A partir dessa perspectiva teórica, a formação do pensamento seria uma função psicológica superior, sendo particularmente importante nesse momento histórico o impacto da escolarização nesse processo. O pensamento conceitual seria mediado socialmente, e possibilitaria ao sujeito refletir sobre o mundo a partir de conceitos científicos ou sistematizados. (SIMABUKULO, 2018, p. 77).

Regina Maria de Oliveira Ribeiro (USP) (2006) reflete em torno da inadequação da errônea apropriação que fizeram pesquisadores ao se utilizarem dos estudos de Piaget, especialmente sua teoria dos estágios de desenvolvimento cognitivo, a tomando como uma estratificação imóvel e a aplicando verticalmente aos dados de pesquisa. A autora elabora sobre o processo de aprendizagem tendo como base os estudos de Vigotski. No excerto a seguir, apresenta a natureza de sua premissa, que, além dos preceitos disciplinares, admite e abarca contribuições em perspectiva interdisciplinar:

Os estágios de desenvolvimento e os processos de aprendizagem não são invariáveis como propuseram os pesquisadores que tomaram a teoria de Piaget como base para a pesquisa na área da cognição histórica. A partir das contribuições de Vygotsky, compreende-se o processo de desenvolvimento cognitivo articulado e impulsionado pelo processo de aprendizagem, sendo esse último de natureza sócio-histórica. Portanto, o pressuposto de que exista uma progressão linear, de mesma seqüência, para todos os indivíduos é inviável. O resultado mais provável será sempre uma gama variada de níveis do pensamento histórico, e não uma mesma resposta ou compreensão de todos, ou da maioria dos alunos. Estes princípios indicam que os percursos da aprendizagem histórica de crianças, adolescentes e adultos precisam ser avaliados e investigados por educadores e pesquisadores no decorrer do mesmo, tomando como referência a natureza do conhecimento histórico e, portanto, construtos teóricos próprios da disciplina, mas também, contribuições teóricas de outros campos, como da Pedagogia, Psicologia e Filosofia. (RIBEIRO, 2006, p. 72).

Após, Ribeiro expõe a dimensão de suas premissas teóricas ao vincular-se a Vigotski:

Para compreender aspectos cognitivos da formação de conceitos históricos pelas crianças, o ponto de partida é a abordagem teórica de Vygotsky, para quem o processo de desenvolvimento cognitivo é impulsionado pelo de aprendizagem, ambos os processos de natureza sócio-histórica e cultural. Essa perspectiva teórica apresenta-se adequada à pesquisa sobre a aprendizagem de conceitos em História por seus pressupostos com relação ao sujeito do conhecimento (primazia das interações cognitivas sobre a transmissão social); ao papel da sociedade e da cultura no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem (as mediações simbólicas, as relações entre processos interpsicológicos e intrapsicológicos) e à perspectiva genética do desenvolvimento articulada ao processo de aprendizagem. (RIBEIRO, 2006, p. 74).

O exposto pelos excertos trata-se de uma perspectiva *interdisciplinar* da concepção de “aprendizagem” que acompanha as elaborações sobre aprendizagem histórica, mostrando necessidade e disposição ao articular perspectivas teóricas mais amplas à especificidade do processo de construção do conhecimento histórico em sala de aula, com fins de compreendê-lo como *processo*, sem imobilizá-lo em estratificações.

A discussão em que nos embrenhamos mostra-se enredada por perspectivas que buscam, de um lado, obter a legitimidade do discurso sobre a aprendizagem histórica e, de outro, conciliar os discursos disponíveis no campo de forma a oferecer concepções mais produtivas acerca do que seriam os processos de aprendizagem histórica. De um lado, há conjugação da Educação Histórica que busca, na epistemologia da História e apoiada pela tradição inglesa, categorias orientadoras do “pensar historicamente” ou da cognição histórica à Didática da História de Rüsen, que fornece o discurso de sentido à aprendizagem histórica. Como escreve Nallyne Celene Neves Pereira (UESB) (2017) em sua dissertação,

Rüsen [...] afirma que, mesmo com todas as inovações teóricas da aprendizagem que implicaram sobre a Didática da História, ainda não foi desenvolvida uma teoria sistemática do aprendizado histórico. Segundo o autor, as teorias psicológicas do aprendizado assim como as versões pedagógicas das modernas teorias do aprendizado não trazem em suas análises e interpretações as especificidades do aprendizado histórico. [...] Ainda segundo o autor, as concepções teóricas do aprendizado só podem ser aplicadas às especificidades do histórico quando um dos objetos mais importantes de uma Didática da História for a consciência histórica. [...] Rüsen (2010) considera que o desenvolvimento da consciência histórica é um processo de aprendizagem, uma vez que os procedimentos mentais da consciência histórica passam a ser ‘aprendizagem’ quando as competências são adquiridas para a) experimentar o tempo passado, b) interpretá-lo na forma de história e c) utilizá-lo para um propósito prático na vida diária (RÜSEN, 2010). Nessa perspectiva, a aprendizagem histórica pode ser explicada como um processo de mudança estrutural na consciência histórica, como uma “digestão de experiências do tempo em formas de competências narrativas” (RÜSEN, 2010). Essas competências relacionam-se com a “habilidade para narrar uma história pela qual a vida prática recebe uma orientação no tempo” (RÜSEN, 2010). A aprendizagem histórica ocorre, portanto, na articulação das três habilidades: experiência, interpretação e orientação. Estas três dimensões da aprendizagem histórica se relacionam entre si e se sobrepõem continuamente, uma

vez que não existe “uma experiência histórica sem significado, ou uma orientação histórica sem experiência” (RÜSEN, 2010, p. 89). (PEREIRA, 2017, p. 36-37.)

Existe, definitivamente, um esforço de Rösen para explicar que lacunas existem, em sua percepção, nas perspectivas teóricas que dizem respeito à aprendizagem: a elas falta a especificidade do conhecimento histórico. Não dispomos, de fato, de uma teoria da aprendizagem histórica. Por outro lado, ele oferece uma razão de ser para o conhecimento histórico em sua versão de Didática (funções no mundo social – orientação, interpretação, motivação...) que confortam, em certa medida, os problemas de aprendizagem das salas de aula.

O quanto estamos, de fato, perto ou longe de chegarmos a uma elaboração compartilhada, conjunta, de uma teoria da aprendizagem histórica? O quanto estamos, igualmente, afastados de uma construção compartilhada entre historiadores e pesquisadores do ensino de História sobre o que deve ser ensinado e aprendido em nossa disciplina? Propõe-se dirigir o olhar para um outro lado desse espectro, o que convida e urge a posicionamentos e desenvolvimentos. Há a sala de aula brasileira, recheada de crianças e jovens em desenvolvimento, permeada por problemas de toda ordem – de aprendizagem, sociais, políticos, de segurança, saúde, moradia –: como se pode oferecer situações de aprendizagem que correspondam tanto às suas demandas de presente e futuro quanto ao seu desenvolvimento humano e social, na disciplina de História? Seria possível articular uma perspectiva que estivesse atenta tanto ao desenvolvimento cognitivo – nas perspectivas filo e ontogenéticas – quanto à progressão do conhecimento histórico, e que conjugasse o propósito de ambas? Caimi (2015, p. 111) tem chamado a atenção a esse contexto-problema do campo interessado pelos processos de ensino e aprendizagem históricos, ao utilizar-se da frase de efeito “para ensinar História a João é preciso saber de ensinar, de História e de João”. Não basta apenas considerar, como denunciam muitos dos trabalhos, a perspectiva do desenvolvimento cognitivo de “João” (a solução também não está unicamente em considerar seus conhecimentos prévios e seu contexto de existência, é preciso que se integrem ambas perspectivas). Tampouco é suficiente orientar-se unicamente pelas possibilidades da epistemologia de referência – no caso, da História, e revestir-se de seus pressupostos ou assegurar-se apenas em perspectivas pedagógicas e procedimentais. Nem a forma sem conteúdo, nem o conteúdo sem a forma (CAIMI, 2015). É um desafio posto na roda, a ser enfrentado: “de um lado, há que superar a crença de que o conhecimento científico específico contém, em si mesmo, as chaves de sua própria compreensão e difusão. De outro lado, há que desconfiar da ideia de que a didática dá conta da

tarefa de ensinar tudo a todos, como postulava Comenius ainda no século XVI, independentemente dos saberes da ciência de referência.” (CAIMI, 2015, p. 121).

Jörn Rüsen comenta sobre essa tensão ao reconhecer que “o ensino de história nas escolas exige dos professores uma competência que não coincide com sua especialização em história” (RÜSEN, 1989/2007b, p. 90). Ao refletir sobre o relacionamento e a diferenciação entre teoria da História (de onde provêm os conhecimentos epistemológicos e procedimentais propriamente históricos) e a didática da História, ele segue em um caminho semelhante ao que expomos:

O problema não está na autonomia e na diferença didática da história, mas em sua relação com a ciência da história, sobretudo em seu estatuto nessa relação. Todo professor tem de conciliar pelo menos duas vocações em seu coração: a da especialização, adquire (não com pouco esforço) durante seus estudos, e a de ensinar, a pedagógica, sem a qual (pode-se supor) não conseguirá ter sucesso no ensino de sua especialidade. (RÜSEN, 1989/2007b, p. 90).

O autor segue, admitindo que a intenção de neutralidade ou assepsia de ambas disciplinas (a Teoria e a Didática da História) é condição de abandono do que é essencial a ambas, ou seja, ingênuo. Assim, demonstra a sua posição ao alocar a aprendizagem como questão central da Didática da História, não apenas de *didática*: “[...] crianças e jovens aprenderem história é uma questão central da didática da história, a que a mera tecnologia de ensino não responde satisfatoriamente.” (RÜSEN, 1989/2007b, p. 91). Entretanto, e como o autor alerta, a sua concepção de “Didática da História” – ou mesmo de aprendizagem histórica – não abarca somente as aprendizagens que acontecem em contextos institucionais e escolarizados, “mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes” (RÜSEN, 1989/2007b, p. 91), posição da qual se comunga aqui. Rüsen posiciona-se sobre a inevitável e complicada relação entre a Teoria e a Didática da História, mostrando que, nesse relacionamento, podem coexistir práticas de subordinação e funcionalização. Ele explica: “a didática da cópia [...] consiste numa tentativa de deduzir uma concepção do aprendizado histórico os mecanismos dos processos cognitivos específicos da história como ciência, ou seja, fundir a didática com a teoria da história.” (1989/2007b, p. 92). Ou seja, acarreta numa produção de diretrizes de pensamento histórico que acabam formando contornos de uma teoria – Didáticas da História contêm, essencialmente, teorias da História, mas partem de pressupostos de existência diferentes. De outro lado, há uma tentativa de funcionalização implicada à Teoria

da História, que deveria primordialmente assumir os pontos de vista didáticos para considerar-se “legítima”. Rüsen manifesta-se sobre a improdutividade dessas tensões:

[...] impedem entender a especificidade de cada estado de coisas abordados (história como ciência e aprendizado histórico) e causam uma redução do outro campo. Essas unilateralidades podem ser evitadas se ficar claro que a teoria da história e a didática possuem o mesmo ponto de partida, mas se desenvolvem em direções cognitivas diferentes e com interesses cognitivos diversos. [...] A teoria da história pergunta pelas chances racionais de conhecimento histórico e a didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica. Ambas estão intimamente interligadas, mas não são idênticas. (RÜSEN, 1989/2007b, p. 93).

Em vista de tudo isso, pensa-se ser pertinente que se insista em diferenciar a natureza das relações de aprendizagem que acontecem fora da sala de aula das relações *escolarizadas*, embora, para Rüsen, a Didática da História deva operar com ambas em um mesmo conceito de “aprendizado”⁴¹. É justamente em torno desse ambiente específico de aprendizagem que se circunscreve a questão apresentada e já comentada nesta seção: como pode a Didática da História, em sua relação imbricada com a teoria da História, oferecer uma teoria da aprendizagem histórica *em contextos escolares*? É desse problema que afloram as perspectivas interdisciplinares, e que nos encara – não somente em termos da aprendizagem histórica, mas no contexto de formação profissional, como sinalizaram Caimi (2015) e Rüsen (1989/2007b). Esse contexto de formação profissional também enfrenta as mesmas dicotomias, como chama a atenção Vanessa Kiara Rodrigues Milian (UEL) (2015) em seu texto de dissertação:

Durante a graduação houve poucas disciplinas que englobavam o ensino de História e apenas uma voltada especificamente para o ensino. No entanto, as discussões se pautavam na área de Educação – leis, currículos, propostas – e nenhuma era voltada para o ensino e aprendizagem histórica que considerava a epistemologia da História. Meus estágios foram realizados no terceiro e quarto anos da graduação, mas não foram supervisionados *in loco*, o que contribuiu para estabelecer uma lacuna entre teoria e prática. (MILIAN, 2015, p. 12).

Para finalizar, atenta-se a outra questão: concerne, junto dessa tensão e dicotomia entre teoria e didática, igualmente de superar a noção de que a construção do conhecimento histórico

⁴¹ “Se ‘aprender’ for entendido, fundamental e genericamente, como processo no qual as experiências e as competências são refletidas interpretativamente, esse conceito de aprendizado diz respeito ao que se discute aqui: a contribuição da ciência da história para o desenvolvimento daquelas competências de consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico.” (RÜSEN, 1989/2007b, p. 94).

escolar consistiria apenas de movimentos de transposição do conhecimento acadêmico ao âmbito de sala de aula, em um movimento inerte e direto – quem defenderia essa posição? Não apenas isso: trata-se de, no movimento de superação, criar outras possibilidades de construção do conhecimento histórico escolar, começando-se pela assunção de sua existência e pertinência. Afinal, o que se produz na aula de História, que não um conhecimento histórico em esfera escolar? É uma das muitas questões que, até esse ponto, levanta-se.

b) Concepções sobre a relação pedagógica

O segundo eixo de discussão acerca da categoria **concepções** se dá por meio das **concepções sobre a relação pedagógica**, de forma sutil e frequentemente não-declarada, mas com grande expressão de regularidade interna ao *corpus*. Trata-se da perspectiva que elabora as relações de construção de conhecimento, em salas de aula, postas em uma tríade didática (BROUSSEAU, 2008), composta pelo estudante, pelo professor e pelo objeto do conhecimento, que exercem, em situações de aprendizagem intencionalmente elaboradas, influências um sobre o outro. Ainda que não apareçam em muitos casos de forma *expositiva*, por meio de excertos, é possível visualizar a preocupação dos pesquisadores em considerar a tríade na centralidade do processo de aprendizagem: em diversos casos, há a exposição de concepções, ideias e representações referentes aos agentes da tríade, além da elaboração sobre o objeto de saber em situação. Trata-se de uma perspectiva de construção do saber que rompe com a concepção bancária de educação, uma perspectiva de mão-única em que o professor é o repositório do saber e os estudantes, os depósitos. Mais do que um mero rompimento e uma superação dessa concepção, os textos do *corpus* acabam por, em seu conjunto, demarcar paradigmaticamente uma nova posição.

Lisiane Sales Rodrigues (Unijuí) (2016) explicita essa posição ao traçar reflexões acerca da natureza autoetnográfica de sua investigação:

Neste sentido, ao realizar a pesquisa, a diversidade encontrada na escola fez com que analisasse criticamente o cenário que me envolvia. Os dados construídos, junto ao ambiente escolar, permeiam o trabalho realizado com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio Politécnico no ensino da disciplina de História. Os diálogos, aprendizagens e transformações, ocorridos com esses sujeitos e comigo, marcaram nossas trajetórias de ensino e aprendizagem. A partir desses aspectos, apresento um trabalho de autorreflexão combinada com um estudo de campo. O processo de investigação, ao descrever o grupo, vincula um nível pessoal de introspecção, ao passo que, ao construir os dados, envolvo também minha formação e identidade como ser social e professora de História. (RODRIGUES, 2016, p. 51).

É possível visualizar marcas da concepção de tríade nas expressões, recortadas do excerto anterior, “trabalho realizado *com* os alunos”; “diálogos aprendizagens e transformações ocorridos *com* esses sujeitos e comigo”, “*nossas* trajetórias de pesquisa e aprendizagem”, especialmente por meio das palavras grifadas. Como teoria em ação nas investigações, a concepção da tríade implica justamente no que Rodrigues destaca: processos realizados *com* os estudantes e objetos de conhecimento, e não *sobre* eles.

Dito isso e para finalizar esse eixo de análise, também destacam-se, entre os trabalhos do *corpus*, os que se apropriam teórico-metodologicamente da tríade didática e vão além dela, aguçando o olhar igualmente para o que a afeta, a escola como cultura (BENITO, 2017), ou seja, as rotinas, instrumentos, símbolos e indivíduos que integram as condições de *existência* da tríade. Nesse sentido, configura exemplaridade o estudo de Claudia Hickenbick (UFPR) (2009), que estende entrevistas, para além dos estudantes e do corpo docente do núcleo de Educação de Jovens Alunos, que configura o universo de pesquisa, a funcionários e a outros profissionais integrantes do núcleo: “foram considerados sujeitos desta investigação os alunos do Segundo Segmento do Curso, os professores, a coordenadora, os auxiliares de ensino e os funcionários. Para além do Núcleo, foram consideradas a assessora pedagógica e a consultora teórica do Departamento de Educação Continuada – DEC”. (HICKENBICK, 2009, p. 17).

4.3 As proposições elaboradas pelas dissertações e teses

Como já explicitado anteriormente, pertencem a esta categoria as propostas elaboradas, em um nexos entre problemática e objeto, sobre a aprendizagem histórica. Essa categoria cumpre uma função específica no jogo analítico: ela articula a anterior (as concepções) à posterior (o conhecimento produzido). Portanto, mais do que analítica, cumpre uma função majoritariamente de reconhecimento e descrição – no entanto, caracteriza uma força dialética, uma vez que propulsiona as lógicas internas a cada um dos trabalhos analisados. Também foram esses os movimentos que orientaram a sua busca interna ao *corpus* e a sua unitarização.

Assim, construíram-se quatro eixos de **proposições** elaboradas pelos estudos do *corpus* acerca da aprendizagem histórica:

- a) a construção narrativa como exposição de saberes e de aprendizagem e a consciência histórica como finalidade da aprendizagem histórica;
- b) os objetos culturais e fontes históricas como mediadores de aprendizagem;
- c) as ideias históricas de estudantes;

d) a investigação do processo de aprendizagem histórica.

Observa-se, pelos títulos atribuídos à unitarização e seleção em eixos de análise, que existem diferenças significativas nos enfoques dados ao objeto “aprendizagem histórica”. Novamente, a seleção de análise cumpriu-se pelos critérios de regularidade e expressividade de proposições e sua hierarquização deu-se por organização decrescente (ou seja, o primeiro eixo contém maior expressividade interna ao *corpus* e o último, menor). Optou-se, também, por realizar movimentos analíticos da categoria **proposições** junto da categoria **conhecimento produzido**, fazendo-se referências a esta seção, por suas ligações condicionantes. Igualmente, deve-se reconhecer que as **proposições** aqui descritas também compõem ou estão subordinadas a **concepções**. A sua posição nas unidades de análise dos textos do *corpus*, no entanto, implica a sua alocação em uma ou outra categoria analítica.

a) A construção narrativa como exposição de saberes e de aprendizagem e a consciência histórica como finalidade da aprendizagem histórica

O primeiro grupo de propostas acerca da aprendizagem histórica está conjugado em duas perspectivas que frequentemente aparecem juntas nos textos do *corpus*. Trata-se de propor a análise da construção narrativa de estudantes como uma exposição de saberes e de aprendizagem e de propor a consciência histórica (na formulação de Jörn Rüsen) como a finalidade da aprendizagem histórica. Analisaremos, a seguir, as justificativas e sustentações teóricas endossadas por essas proposições.

A premissa inicial que acompanha essas proposições é a compreensão de que o conhecimento histórico só é possível mediante uma narrativa. Para Rüsen,

a forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação é a de narração. A partir dessa visão, as operações pelas quais a mente humana realiza a síntese histórica das dimensões de tempo simultaneamente com as do valor e da experiência se encontram na narração: o relato de uma história. (RÜSEN, 2011b, p. 59).

Logo, essa é a natureza do encontro entre a consciência histórica e a narrativa. A consciência histórica tem como sua competência específica a narrativa, nos termos do autor, “essa competência pode se definir como a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada” (RÜSEN, 2011b, p. 59). E em

narrativas históricas pode-se, igualmente, encontrar vestígios da consciência histórica de quem a elaborou/manifestou, já que estabelecem os elementos centrais de orientação de sentido temporal.

Para Rüsen (2011b, p. 59), a competência narrativa geral, a de dar sentido ao passado elabora-se tendo em conta três elementos: *conteúdo*, que ele entende como competência para a experiência histórica; *forma*, competência para a interpretação histórica; e *função*, competência para a orientação histórica.

A **competência de experiência histórica** consiste em um olhar ao passado revestido de compreensão em termos temporais, capaz de diferenciar passado e presente. A **competência de interpretação histórica** abarca toda a temporalidade em suas inflexões, passado, presente e futuro, reduzindo as suas dimensões para construir interpretações que integrem as experiências temporais e que estabeleça, dinamicamente e junto das experiências, relações de sentido. A **competência de orientação** implica na capacidade de utilização da experiência do tempo histórico, expressa em conhecimentos históricos, para buscar orientação para a vida prática.

Rüsen propõe elaborar uma teoria do desenvolvimento da consciência histórica a compreendendo em um sistema análogo às teorias da consciência já disponíveis, como a de Piaget, centralizando os processos de desenvolvimento na narrativa, ou no relato do passado. Para isso, propõe uma tipologia que sobre as diferentes formas de constituição de sentido histórico do passado, que dizem respeito a tipos diferentes de orientação: a afirmação das ordens dadas (tipo **tradicional**), a regularidade dos modelos culturais e dos modelos de vida (tipo **exemplar**), a negação (tipo **crítico**) e a transformação dos modelos de orientação temática (tipo **genético**). À ocasião, o autor organizou um quadro em que expunha as operações das diferentes tipologias em fatores distintos:

Tabela 11 – Os tipos de consciência da história

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformação dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
Orientação da vida exterior	Afirmação das ordens preestabelecidas por acordo e ao redor de um modelo de via comum e válido para todos	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente de desenvolvimento comum

Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – <i>role-playing</i>	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança na refutação de obrigações externas – <i>role-playing</i>	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança Equilíbrio de papéis
Relação com valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável Estabilidade por tradição	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios	Crítica dos valores e da ideologia como e estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

Fonte: RÜSEN, 2011b, p. 63.

Rüsen propõe que a tipologia seja utilizada como um norte de observação empírica para comparações de narrativas históricas em perspectiva intercultural e como uma possibilidade de a consciência histórica ser elaborada como síntese entre as consciências temporal e moral, propostas em um desenvolvimento ontogenético. Recentemente (RÜSEN, 2013/2016), como vimos anteriormente nesse estudo, o autor reelaborou a ordenação da tipologia, reconhecendo o tipo “crítico” como uma fase de crise que acontece também entre os tipos tradicional e exemplar, e reordenou a tipologia em um “espiral ontogenético”, uma vez que, embora comportem uma hierarquização, não necessariamente correspondam a conceituações imóveis e que operam em fases organizadas.

No *corpus*, os estudos que tomam a narrativa histórica como Rüsen a concebe, o fazem na perspectiva de uma *materialidade* ou *expressão* da consciência histórica dos estudantes. Nesses trabalhos, são realizadas análises de construções narrativas produzidas pelos estudantes como respostas a questões ou intervenções, por meio de comandos escritos, a partir da análise de fontes históricas ou na discussão de um tema histórico. Invariavelmente, as narrativas são construídas por meio de instrumentos de coleta (questionários). Procedimentalmente, as narrativas são analisadas na visualização de marcadores de temporalidade e de operações de pensamento histórico, como explicação, interpretação e, evidentemente, consciência histórica, pelo modo como são estabelecidas relações entre passado, presente e futuro.

b) Os objetos culturais e fontes históricas como mediadores da aprendizagem

Nesse eixo encontram-se os trabalhos que focalizam os processos de mediação de aprendizagem histórica em objetos culturais e fontes históricas (já disponíveis). Trata-se de uma

proposta que busca compreender as potencialidades de determinados objetos frente aos processos de aprendizagem histórica. Essa perspectiva se diferencia do quarto eixo (Investigação do processo de aprendizagem histórica) pela ênfase de análise não recair no processo como um todo, mas nos objetos e nas intervenções realizadas e nos resultados que esses direcionam ou possibilitam.

Nessa proposição de investigação, tem-se um modelo bastante claro de conduta procedimental: primeiramente, coletam-se as concepções prévias dos estudantes sobre determinado tema histórico, por meio de um instrumento (geralmente um questionário). Após, de posse das ideias “tácitas” dos estudantes, realiza-se uma intervenção, que envolve o contato direto dos estudantes com esses objetos ou fontes. Tem-se a presença no *corpus*, especialmente, de canções, histórias em quadrinhos, produções audiovisuais (filmes, desenhos animados, vídeos do YouTube), jornais, fotografias, literatura, jogo eletrônico, revistas e aplicativos móveis para *smartphones*. Por meio da intervenção e do contato direto com os estudantes, realizam-se questionamentos e novamente perscrutam-se elementos de suas concepções prévias, realizando-se assim comparações e refletindo-se sobre a potencialidade pontual do objeto de mediação constituir uma estratégia potente nos processos de aprendizagem histórica.

c) As ideias históricas de estudantes

O grupo de textos que, no *corpus*, dedica-se à análise das “ideias históricas” dos estudantes, o faz segundo a perspectiva de que, para ensinar uma história que possa ser aprendida, é necessário que se conheçam as ideias históricas dos estudantes – ou seja, as que permeiam as suas concepções acerca de questões da disciplina histórica, suas percepções a respeito de determinados conceitos e eventos, buscando a construção de um quadro de diagnóstico sobre as representações dos estudantes, que possa ser levado em consideração na elaboração de uma proposta de ensino e de aprendizagem.

Os objetivos desse perfil de investigação giram em torno de conhecer as experiências prévias, as concepções latentes e o relacionamento dos estudantes com o conhecimento histórico, especialmente em situações pontuais. Procedimentalmente, as pesquisas sobre as ideias históricas dos estudantes decorrem de questionários como instrumentos de produção de informações, que utilizam uma variedade de questões, abertas ou fechadas, sob a intenção de que os estudantes as respondam de acordo com seus níveis de compreensão ou concordância acerca das questões propostas. Muitos desses questionários de inquéritos baseiam-se ou

inspiram-se em pesquisas quantitativas produzidas em larga escala, como *Os Jovens e a História* e o *Youth and History*.⁴²

As pesquisas sobre as ideias históricas dos estudantes, ao analisarem seus níveis de concordância ou discordância ou de apropriações conceituais, pretendem apresentar uma proposta útil a professores que, por meio dessa natureza de instrumento, podem compreender de forma sistemática as relações e representações que estudantes têm e fazem da História, abrindo caminhos para a elaboração de diferentes propostas de prática docente em sala de aula que considerem e incorporem os posicionamentos dos estudantes. Ou seja, neste tipo de pesquisa, é possível diagnosticar, por questionários intencionalmente planejados, as ideias históricas dos estudantes, criando quadros referenciais e compreensivos para trabalhos posteriores, especialmente em contextos em que existem grandes disparidades internas às turmas de estudantes, como de faixa etária ou de experiência cotidiana, como, por exemplo, em casos de turmas de EJA ou de estudantes trabalhadores, dois casos encontrados no *corpus*.

d) A investigação do processo de aprendizagem histórica

Este eixo de propostas à aprendizagem histórica abarca todas as investigações que dedicam-se à análise de diferentes aspectos dos *processos* de aprendizagem histórica. Há de, portanto, se fazer uma diferenciação entre os trabalhos alocados neste eixo em relação aos demais. O que se compreende por “investigar o processo” é exposto, nos trabalhos, pela preconização dos movimentos analíticos que acompanham as ações, falas e procedimentos dos estudantes frente a objetos ou instrumentos de ensino, questões ou comandos ou interações discursivas em sala de aula, afirmando-se em oposição aos demais trabalhos, cujo movimento analítico recai sobre os produtos de aprendizagem, sendo a análise do processo uma inferência ou acessória.

Trata-se de uma prerrogativa de análise que, ao se opor à análise restrita pelo produto, se orienta pela postura trazida por Sandra Regina Ferreira de Oliveira (Unicamp) (2006):

Os resultados não traduzem processo; não apresentam os sujeitos que expressam seus conhecimentos ao responderem as questões; não respondem por que os alunos erram, porque acertam, como passam do erro ao acerto ou do acerto ao erro; não apresentam

⁴² O *Youth and History*, (ANGVIK; BORRIES, 1997) foi uma pesquisa em forma de *survey* realizada nos anos 1990 com cerca de 32 mil jovens de 25 países europeus, somando-se Israel e a Palestina, que buscava, entre outros objetivos, dados para refletir sobre as conexões que estes jovens faziam entre passado, presente e futuro. Uma iniciativa neste feito foi realizada em aplicação entre 2012 e 2013 por pesquisadores na América Latina (Brasil, Argentina, Paraguai, Venezuela e Chile), chamada *Os Jovens e a História*, sob a coordenação geral do Prof.º Dr. Luis Fernando Cerri, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

os procedimentos, as estratégias utilizadas na resolução dos exercícios propostos. (OLIVEIRA, 2006, p. 28).

Outro aspecto que se destaca nas investigações sob esse eixo, em contraste aos estudos pertencentes aos demais eixos, é a diversidade em termos de premissa e procedimentos metodológicos. Trata-se do grupo em que há pesquisas de cunho etnográfico, pesquisas colaborativas e triangulações metodológicas. Em termos de produções de dados, trata-se do grupo com maior variedade: há, além de inquéritos, construções e efetivações de sequências didáticas, que incluem diversos tipos de exercícios e de sua análise, a produção e análise de diários de campo, rodas de conversa, entrevistas, audiogravação de aulas (análise de situações de interações dialógicas) e projetos de investigação histórica. Na análise dos conhecimentos produzidos, a seguir, se verificará qual foi o impacto dos resultados e discussões produzidos por meio dessas orientações e procedimentos metodológicos.

4.4 Os conhecimentos produzidos nas dissertações e teses

A análise dessa categoria se dará por interlocuções, como já anunciado, com os eixos da categoria **proposições**, já que o **conhecimento produzido**, como categoria, compreende evidenciar as proposições em ação. Logo, os mesmos eixos das proposições orientarão a análise do conhecimento produzido, oferecendo uma perspectiva unitarizada do *corpus*.

Elaborou-se, no entanto, eixos de análise próprios à categoria **conhecimento produzido** que dialogam com as proposições, sob novos títulos:

Eixo 1: Os conhecimentos produzidos sobre narrativa, consciência histórica e ideias históricas.

Eixo 2: Os conhecimentos produzidos sobre objetos culturais e fontes históricas como mediadores.

Eixo 3: Os conhecimentos produzidos sobre o processo de aprendizagem histórica.

Atravessam a análise do conhecimento produzido duas forças em movimento, que aqui concebem-se como dois níveis de análise: a força *manifesta* e a força *latente*. No nível *manifesto* do conhecimento produzido, tem-se as contribuições em nível substantivo, aparente e registrado por meio do *corpus*: a apresentação dos resultados dos trabalhos em reconhecimento pelos autores do *corpus*. No nível *latente* do conhecimento produzido encontra-se as perspectivas externas de análise, o esforço de um olhar de estranhamento ao *corpus*, dedicado a buscar as contribuições para além do explícito, as compreendendo em níveis de conhecimento e restrições

teórico-metodológicas. Esses dois níveis estão presentes na trama dos textos de análise, por vezes de forma mais evidente e em outras, de forma menos pronunciada.

Eixo 1: Os conhecimentos produzidos sobre narrativa, consciência histórica e ideias históricas

Nesse eixo de análise, aborda-se os conhecimentos produzidos pelos trabalhos que propõem, no *corpus*, a) a narrativa como exposição de saberes e de aprendizagem, b) a consciência histórica como finalidade da aprendizagem histórica e c) conhecer as ideias históricas dos estudantes como meio para a aprendizagem histórica. Os movimentos de análise serão, portanto, divididos entre essas três proposições, já que estabelecem diferentes enfoques. No entanto, o grupo de textos pertencentes a esse eixo ocorre, com frequência, em mais de uma das proposições.

a) A narrativa como exposição de saberes e de aprendizagem

Como estabelecido anteriormente, os trabalhos que focalizam essa proposição se orientam procedimentalmente pela construção, por estudantes, de produções narrativas que resultam no conjunto de informações postas em análise pelos estudos.

Nesse trajeto analítico, apresentam-se algumas das articulações dadas para essa proposta, acompanhadas de seus resultados (conhecimentos produzidos) e pelas inflexões de análise, em termos do conhecimento teórico produzido (“frentes abertas”, perspectivas de saber para o campo científico) e em termos dos procedimentos metodológicos utilizados.

Uma das mais expressivas propostas apresentadas por estudos, no *corpus*, é a articulação, por estudantes, das suas percepções e saberes sobre determinados conteúdos substantivos a uma narrativa construída por meio de intervenções – em sala de aula, por meio de aulas expositivas cujo exercício final fosse a elaboração de uma narrativa, decorrente do contato dos estudantes com diferentes fontes históricas como produções cinematográficas e fotografias ou pela aplicação de questionários cujas questões abertas orientassem para a construção de narrativas.

O trabalho de Rosi Terezinha Ferrarini Gavaerd (UFPR) (2009) buscou investigar a existência de tipos de narrativa histórica da história do Paraná presentes em livros didáticos, nas propostas curriculares e nas falas da professora regente da turma na qual realizou o seu trabalho de campo. Em seguida, propôs compreender se existia convergência entre essas versões de narrativas e as produzidas por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Após

acompanhar duas sequências de aulas cujos desenvolvimentos centraram-se em conteúdos substantivos (“Espanhóis, nossos primeiros colonizadores e Os bandeirantes atacam as reduções” e “Revolução Federalista”), foram propostas, ao final de cada uma, atividades de construção de narrativas pelos estudantes, com os seguintes comandos: “Escreva como você acha que viviam os índios nas missões junto aos padres jesuítas”, para o primeiro conteúdo substantivo e “Escrevam o que entenderam sobre Revolução Federalista” para o segundo. Por meio dos resultados (as construções narrativas dos estudantes), a autora os analisou confrontando suas narrativas às da professora e do livro didático (que possuíam convergência interna), no sentido de observar marcadores históricos, temporais (expressões de tempo, relações causais, mudanças e continuidades), espaciais, personagens históricos em suas presenças e omissões (em relação às narrativas do livro didático/apresentadas pela professora). Após, seguiu-se à classificação das narrativas de acordo com uma tipologia inspirada por estudo das pesquisadoras portuguesas Isabel Barca e Marília Gago (2001), a saber: narrativas emergentes; narrativas emergentes, embora com hiatos; narrativas fragmentadas; narrativas cujo conteúdo tem validade histórica implícita, embora com ideias ficcionais e narrativas soltas.

A pesquisadora observou que há convergência em termos das narrativas apresentadas pelos professores e a apresentada pelos manuais didáticos utilizados, sem incrementos ou articulações. Mesmo no contexto de inserção de políticas públicas (estaduais) que incluem diretrizes curriculares que orientam a práticas superadoras do conteudismo e da passividade discente, como a investigação histórica, por meio de documentos, essas propostas não chegam às salas de aula. Essa assertiva é basilar para a compreensão das restrições impostas pelas investigações desse perfil: os seus resultados estarão inevitavelmente assentados nos limites da prática docente em sala de aula. Gevaerd mostra essa observação nesses termos:

A ênfase das aulas foi para uma metodologia em que predominou uma aprendizagem na perspectiva da memorização, e isto dificultou que a professora centrasse a aprendizagem na leitura e escrita de narrativas históricas pelos alunos. As poucas narrativas elaboradas por estes não revelaram a ideia da multiperspectividade da história. Ademais, como a professora não partiu das ideias prévias dos alunos para realizar sua intervenção pedagógica, de modo geral as narrativas produzidas pelos alunos seguiram a lógica dos manuais didáticos, predominando as narrativas fragmentadas. (GEVAERD, 2009, p. 290).

Essa é principal restrição em pesquisar-se a construção de narrativas em sala de aula, que atravessa todas as produções do *corpus* que propuseram essa natureza de pesquisa, e, em

especial, as que tomam questionários como instrumento de produção de informações. Os limites das respostas e das narrativas construídas será igualmente proporcional a dois fatores: o que o questionário oferece (a qualidade dos comandos, a contextualização dos exercícios) e o que os estudantes têm a oferecer (os limites do que compreendem e já experienciaram sobre a disciplina, o seu nível de repertório). Efetivamente, se esses dois fatores não estiverem em uma equação potente, os resultados estarão sempre em condição de prolixidade. Não há como esperar resultados diferentes a partir de um contexto que direciona a uma via só, porque os instrumentos são confrontados pela natureza de exercícios com a qual os estudantes estão familiarizados – leitura do livro didático, aula expositiva, memorização. Ou seja, a principal premissa perseguida por todos os trabalhos, a de que o trabalho do professor (ou uma intervenção pontual) permitiria a construção de narrativas em que fosse possível visualizar operações de pensamento histórico em ação, cai por terra nesse sentido, e até se mostra ingênua – há muita complexidade nessa proposição, que não pode ser tida como descolada dos contextos em que se insere.

Outro fator que emerge da análise das produções desse grupo é a hierarquização e classificação das produções narrativas dos estudantes em “níveis”, entre os mais desejáveis e menos desejáveis. Isabel Barca e Marília Gago (2001) produziram um estudo, em Portugal, do qual emergiram os níveis de produções narrativas dos quais muitas das produções do *corpus* emprestam a estruturação ou inspiram-se para construir similares. O estudo das autoras compõe uma intervenção de fôlego:

Desenvolveu-se [o estudo] em situação de aula de História e Geografia de Portugal e desenrolou-se em duas fases: uma 1ª fase de duas aulas, para contextualização da problemática histórica a que as fontes se reportam; uma 2ª fase, igualmente de duas aulas, para recolha de dados (preenchimento de um questionário de interpretação de fontes históricas). (BARCA; GAGO, 2001, p. 244).

As aulas a que se referem as autoras, descritas posteriormente, são recheadas de exercícios de contato com diferentes tipos de materiais e fontes históricas, incluindo exploração das ideias iniciais dos estudantes, exibição de documentário, trabalho com mapas e elaboração de mapa coletivo, escuta de música, discussão dialogada e preenchimento de ficha de trabalho. Apenas após esse conjunto de incursões é que se deu a produção narrativa dos estudantes, por meio do contato deles com seis (6) excertos de narrativas históricas, expressando pontos de

vista diferentes sobre o tema/período em estudo, os quais deveriam analisar para responder a 11 questões. As questões tinham objetivos diferentes, como expõem as pesquisadoras:

Integraram-se itens de resposta aberta, contemplando raciocínios de diferente complexidade: — Uma questão preparatória (*step question*) de compreensão das diferentes mensagens (item 1); — Cruzamento de fontes - semelhanças e diferenças de sentido entre as mensagens produzidas pelos diversos autores — para obtenção de um retrato de diversas posturas (itens 2, 3 e 6) e de inferência histórica (itens 4, 5, 7, 8, 9 e 10); — Problematização da relação entre passado e presente (item 11). (BARCA; GAGO, 2001, p. 246).

Trata-se de uma proposta em que se torna possível a classificação das narrativas de acordo com critérios previamente definidos de excelência (mais ou menos desejáveis) justamente porque pode fazer contraponto às incursões intencionais pelas quais os estudantes passaram e compreender o seu processo por meio de um produto (a narrativa). No caso dos trabalhos produzidos pelos estudantes brasileiros, esse contexto inicial de produção de uma proposta intencional existe muito raramente – sendo também esparsa a presença de questionários em que exista análise de fontes históricas pelos estudantes. Logo, como acontece em vários dos estudos do *corpus*, a análise das narrativas dos estudantes recai em tipologias já elaboradas em outras situações contextuais, como a de Barca e Gago, que não possuem capacidade tradutória ao contexto de estudo brasileiro ou em classificações com base em marcadores de conteúdo. A intenção de analisar as operações de pensamento histórico das crianças e jovens acaba tornando-se justamente o que quer combater: a análise de um produto de repertório, de memorização e de conteudismo.

Outro caso encontra-se no proposto por Geraldo Becker (UFPR) (2017), cujo estudo teve uma proposta semelhante: a análise de construção de sentido histórico atribuído à história da cidade de Curitiba por meio das construções narrativas dos estudantes. O instrumental de construção narrativa compunha um acervo fotográfico com 18 fotos da cidade, junto da situação-problema:

Imagine que está conversando com um/a amigo/a na internet que mora em outro Estado brasileiro. Ele/a lhe envia algumas imagens da cidade de Curitiba que estão disponíveis na web e pede para que você conte um pouco da história de Curitiba. Que imagens você escolheria? (pode escolher uma ou mais). A partir da/s imagem/ns que escolheu escreva uma narrativa sobre a história de Curitiba. (BECKER, 2017, p. 78).

O pesquisador pôde observar, por meio das escolhas iconográficas e da narrativa elaborada pelos estudantes, quais eram os sentidos históricos que atribuíam à memória histórica

da cidade (por meio da fotografia), atravessados por suas experiências e saberes pessoais a respeito da cidade e em seu relacionamento com lugares de memória, como constroem, junto da história da cidade, perspectivas e relações temporais (passado, presente, futuro). Becker (2017) reflete sobre as escolhas dos estudantes:

[...] percebi algumas contribuições importantes relativas aos sentidos atribuídos por jovens estudantes do Ensino Médio à história da cidade de Curitiba. Quando as fontes iconográficas apresentadas foram vistas como “históricas” pelos estudantes, pois retratavam o passado ou lugares turísticos, como no caso do estudo piloto, as justificativas para as fontes escolhidas demonstraram que as escolhas se deram a partir de uma “memória social”, cujos elementos coletivos de memória atuam sobre ela e dessa forma aumenta-se o horizonte temporal da memória, ultrapassando assim o tempo de vida de cada indivíduo. De outra forma, quando foram apresentadas fontes iconográficas “não consagradas como históricas” na perspectiva dos estudantes, o sentido e a motivação para a escolha das fontes em grande parte das narrativas se deram a partir de experiências que interpretadas orientaram temporalmente, demonstrando elementos da cultura histórica e da identidade. (BECKER, 2017, p. 92).

Assim, pôde criar classificações que não hierarquizavam as narrativas, mas identificavam, na sua construção, a natureza de sentido e função que os estudantes elaboraram por meio delas. O contato com as fontes iconográficas, junto da questão-problema, proporcionou um ambiente fértil para a imaginação e posterior elaboração narrativa dos estudantes, caracterizando-se como uma forma qualificada de intervenção e percepção de movimentos de pensamento histórico (marcos de temporalidade, escolha de evidências, explicações históricas). Trata-se do movimento progressivo da ciência, que propõe um diálogo da teoria e da realidade observada, antes de um movimento forçoso, que busca a integração do recorte de realidade operado pelas investigações a classificações e hierarquizações já existentes. É um movimento de progressão da análise do produto que proporciona aventar, mesmo que timidamente, um olhar para o processo.

b) A consciência histórica como finalidade da aprendizagem histórica

Os trabalhos que se agregam sob essa perspectiva em termos de proposições, dedicam-se, sumariamente, a compreender, perceber, guiar ou analisar os níveis de consciência histórica dos estudantes – tidos, na formulação de Jörn Rüsen (1983/2001, 1986/2007a, 1989/2007b), como tradicional, exemplar, crítico e genético.

Tem-se um procedimento usual: visualizar a “mobilização” da consciência histórica em um dado contexto, elaborado artificial e intencionalmente, pelos estudantes. Os estudos partem da premissa de que seria possível *identificar*, de um lado, e *manipular*, de outro, a “consciência histórica” de estudantes em contextos escolares, procurando visualizar mudanças após intervenções pontuais. Produz-se, portanto, uma tipificação da consciência histórica como o *produto* de uma aprendizagem, o que não permite visualizar como ela foi construída ou como operou. Essa intenção acaba por encontrar, como no caso da narrativa histórica, hierarquizações e qualificações, na medida em que, diante da expressão dos estudantes (geralmente por meio de narrativas), se buscam “indícios” de pertencimento deles a um determinado “estágio”, constatando-se que esse “estágio” corresponderia diretamente ao produto final do processo de aprendizagem (respostas a questões, elaboração de narrativa) que realizou. Nessas classificações, evidentemente as elaborações constatadas como pertencentes a uma constituição de sentido ou consciência histórica “tradicional” são menos refinadas do que as que se aproximam da “genética”. Vê-se um exemplo dessa hierarquização no trabalho de Pina (PUC-Goiás) (2016):

Ao dialogar as narrativas com a tipologia da consciência histórica, encontrou-se nas representações a do tipo tradicional e a do tipo exemplar. Por conseguinte, não se percebeu as formas mais complexas dessa maneira de interpretar o passado como a consciência histórica crítica e a genética. (PINA, 2016, p. 147).

Nessa direção, ensina Cerri (2011) que,

Embora crescentes em complexidade cognitiva, a nosso ver eles não são hierárquicos ou etapas necessárias de desenvolvimento, como os estádios do desenvolvimento cognitivo da psicologia genética, por exemplo. Assim, lograr a geração de sentido de tipo genético não implica superação dos tipos anteriores, mas sim ter mais uma ferramenta, mais uma alternativa na produção de sentidos aplicáveis à vida prática. Pode-se dizer mais propriamente que os diferentes modos relacionam-se sim, com momentos históricos em que foram ou são predominantes, mas relacionam-se muito mais com contextos e situações até a atualidade, em que são demandados conforme as características do quadro que nos cerca em momentos específicos. (CERRI, 2011, p.)

Portanto, pesquisar acerca da “consciência histórica” não deveria corresponder a forçar elaborações de estudantes a hierarquizações ou tipologias, com fins diagnósticos: sendo as construções de sentido generalizações construídas ao longo do tempo e presentes nos mais

diversos discursos, social e publicamente disponíveis e utilizados, esse tipo de pesquisa poderia direcionar-se para compreender de onde vêm as constituições de sentido dos estudantes e de que tipo de discursos são representantes. Pode-se lembrar, também, que, conforme destaca Cerri (2011), acima, a consciência histórica não “está” nos indivíduos de forma pura ou definitiva, mas de forma extremamente fluida, produzindo sentidos mesclados e, por vezes, difusos. Esse é o principal desafio que circundará os estudos sobre consciência histórica. Como bem define Rüsen, ao elaborar sobre as possibilidades de sua tipologia da consciência histórica,

Uma investigação dessa natureza [sobre aprendizagem histórica e consciência histórica] enfrenta formidáveis obstáculos, em especial a intrincada complexidade da consciência histórica e de suas quatro competências. Os quatro tipos aqui presentes não são escritas alternativas, permitindo qualquer reconto simples de sua distribuição nas manifestações da consciência histórica; normalmente os tipos aparecem em mesclas complexas, e é necessário descobrir sua ordem hierárquica e interpelação em qualquer manifestação dada da consciência histórica. [...] Tal tipologia imprime a ideia aos investigadores de que o que é importante descobrir em relação à consciência histórica não é a extensão do conhecimento implícito, mas também o marco de referência e os princípios operativos que dão sentido ao passado. Como estes podem se encontrar na evidência empírica? [...] Permita às pessoas relatar narrações que são relevantes para a orientação temporal de suas próprias vidas, e logo analise as estruturas narrativas de tais histórias. (RÜSEN, 2011b, p. 76).

Rüsen sinaliza um ponto importante, ao sugerir o procedimento metodológico: o *relato*. Embora o autor não especifique, entende-se que não se refere necessariamente à palavra escrita, mas também a *relatos* orais. Isso leva a refletir sobre os limites do uso centralizado do questionário como instrumento de produção de dados, tanto nas pesquisas sobre narrativa histórica quanto sobre consciência histórica, como a dificuldade de acesso a um processo tão complexo e mesmo eventuais erros de interpretação ou falhas na comunicação dos respondentes.

c) Conhecer as ideias históricas dos estudantes como meio para a aprendizagem histórica

Tem-se uma perspectiva semelhante de “diagnóstico” nas investigações que buscam identificar e apresentar as “ideias históricas” de estudantes, compreendidas como as ideias que dizem respeito à disciplina de História ou a determinados conceitos históricos, ocasionalmente proporcionando a “progressão” conceitual visualizada por meio de questionários, no esquema de aplicação de questionário inicial, intervenção e aplicação de questionário final.

Em termos de conhecimentos produzidos pelos trabalhos desse grupo, podemos destacar:

- O trabalho em sala de aula não é a única fonte de conhecimento histórico dos estudantes. Os estudantes trazem suas concepções e saberes sobre os mais diversos temas de suas relações sociais externas à sala de aula, apresentando facilidade em relacionar seus conhecimentos aos temas em discussão em sala de aula, quando existe a proposta de articulação (AVILA, 2015; BARBOSA, 2013; BRITO, 2013).

- Quando existe o estabelecimento de uma intencionalidade condutora, que informe todos os procedimentos de uma proposta de ensino e oriente-se progressivamente pelos seus objetivos, é possível que exista a aprendizagem e o desenvolvimento de conceitos, mesmo quando os temas em discussão são sensíveis (MESQUITA, 2017.).

É o desafio permanente dos trabalhos sobre as ideias históricas afastar-se da perspectiva excessivamente diagnóstica e embarcar em estudos que incluam esses diagnósticos em projetos maiores, visualizando como esse conhecimento atua em processos de aprendizagem histórica, bem como de superar a extrema individualização, quando os resultados só são válidos nos contextos em que foram produzidos. Deve-se salientar, entretanto, que todos os trabalhos pertencentes a esse eixo são dissertações de mestrado. Portanto, devido ao curto período de elaboração, é possível que esses trabalhos constituam justamente o que pretenderam elaborar: um diagnóstico, ponte para futuras investigações.

Num esforço de sintetizar mais algumas contribuições pontais produzidas pelos estudos, destacamos:

- É recorrente que, nas pesquisas que tematizam a história local e estadual, existam narrativas e concepções esparsas sobre os temas. Nos mesmos casos, em situações que questionam aos estudantes de onde vêm seus conhecimentos a respeito da história do município ou estado, é frequente que seja de fontes extraescolares (meios social ou midiático), evidenciando uma distância entre os conteúdos históricos e aprendizagem histórica da escola e a história local. Há uma séria restrição de “historização” do local e do cotidiano, como exposto no trabalho de Morais (UESB) (2016):

O aprendizado sobre a história local, além de fragmentado e centrado no surgimento da cidade, não é significativo ao ponto dos alunos atribuírem importância a estas informações para apresentar a sua cidade numa perspectiva histórica. Destacamos a mobilização constante dos alunos para uma leitura da realidade em que vive, mas que não se configura como ponto de partida para investigar o passado, de forma que o conhecimento seja construído ampliando as condições de interpretação, argumentação e explicação desta realidade, num olhar historicamente construído do mundo vivenciado. (MORAIS, 2016, p. 6).

- Existe a possibilidade de, ao buscar compreender as ideias históricas dos estudantes, orientar-se por outros procedimentos que não estejam estritamente vinculados à palavra escrita. No esforço de propor um olhar intercultural acerca das ideias históricas das crianças, Luciana Leite da Silva (UFG) (2014) propõe-se investigar as noções de tempo (passado, presente e futuro) expressas nas narrativas de crianças indígenas Javaé e não-indígenas. Defronte a desafios metodológicos, a autora acaba encontrando um percurso metodológico que abarca diferentes formas de expressão narrativa, como a oral, preconizada pelas crianças indígenas, e a visual (produção de desenhos), produzidas pelos dois grupos de estudantes. Apesar da adaptação metodológica, ou, talvez, por causa dela, consegue analisar as funções de orientação temporal das crianças, os significados atribuídos às dimensões temporais e as diferenças interculturais de orientação entre as crianças da cidade e as crianças indígenas Javaé. Enquanto as crianças não-indígenas elaboram seus marcos temporais nos antepassados e em narrativas organizadas cronológica e factualmente, as crianças Javaé localizam o tempo histórico por meio das transformações do espaço e das adaptações e manutenções culturais (especialmente em relação à Língua Materna) em torno da interferência do homem branco.

Eixo 2: Os conhecimentos produzidos sobre objetos culturais e fontes históricas como mediadores

Esse eixo é o que comporta a variedade mais significativa entre os trabalhos do *corpus*, já que cada objeto ou fonte de mediação escolhido ocorre sob justificativas e visando a objetivos específicos. Contudo, todos endereçam a mesma proposição: visualizar a potencialidade de determinados objetos culturais em mediar contextos profícuos de aprendizagem histórica, em que sejam elaboradas relações passado-presente, interpretações e compreensões históricas, multiperspectivas históricas ou mesmo elaborações conceituais.

Pode-se caracterizar um dos conhecimentos teórico-metodológicos mais importantes produzidos pelos trabalhos pela seguinte assertiva: não se pode prescindir de contextualizar e posicionar objetos culturais mediadores como fontes históricas, essa é a condição principal de seu potencial como auxiliar nos processos de aprendizagem. Visualiza-se isso de duas formas: trabalhos em que a problematização dos objetos culturais foi efetiva e trabalhos em que não foi obtido sucesso na problematização.

O estudo de Flávia Mantovani (UEL) (2014) é um exemplo do primeiro caso: sua proposta era, por meio de edições e reportagens da revista *Capricho*, elaborar um trabalho de investigação histórica em que fosse possível construir uma literacia histórica⁴³ (LEE, 2006) sobre a temática de relações de gênero, ou seja, uma forma de ler o mundo historicamente.

A revista, nesse caso, tornou-se uma fonte histórica ao propor uma versão interpretativa sobre o mundo. O trabalho com a investigação histórica proporcionou, aqui, a utilização instantânea de conceitos de segunda ordem e categorias históricas, e a compreensão sobre uma temática mediada por uma fonte/um vestígio foi importante para a elaboração de relações passado-presente que não necessariamente acontecem de forma “espontânea”, sem mediação cultural. A revista proporcionou um lugar de problematização, que não aconteceu quando a proposta era apenas discutir questões de gênero sem o auxílio das revistas. Além de fonte histórica, as revistas também fizeram vez de “ponte” entre os discursos e representações sociais sobre o passado externas à escola e uma problematização que abordasse esses discursos como pertencentes ao universo dos estudantes também dentro da escola – o que pode atingir um grau de variabilidade de acordo com a cultura de cada escola. Mantovani reflete acerca de um exercício específico de análise de uma seção da revista:

Os alunos conseguiram perceber que a revista apresenta, através da enquete, as noções circulantes na sociedade, permeadas por estereótipos. Ao fazer este tipo de pergunta, sobre o que é ser sexy ou ser vulgar, este material já insere seu sentido preferencial sobre a questão de gênero, induzindo respostas que também reproduzem valores relacionados à questão do que seria ideal e adequado – perfeito, como dizem os alunos – para a mulher. (MANTOVANI, 2014, p. 113).

A autora destaca outro aspecto, importante nesse trabalho: “[...] os destaques que os alunos deram demonstram uma problematização da fonte. Contudo, é preciso ressaltar que esta problematização, ou em outras palavras, a construção da literacia histórica, só foi possível com a minha mediação e a do professor.” (MANTOVANI, 2014, p. 112). Essa observação se encaminha a um dos argumentos que, até aqui, pretendeu-se construir também em outros momentos: a potencialidade de deslocar-se para outros métodos de produção de dados de pesquisa que não o questionário e as construções individuais de respostas. Estudos como os de

⁴³ Para Lee (2006), trata-se de forma de “ler” discursos sobre o passado historicamente, o que empreende concepções de construção semântica e formal da ciência da História, como conceituações substantivas e de segunda ordem: evidência, explicação e plausibilidade do conhecimento histórico.

Mantovani mostram o condicionamento de certas elaborações às interações verbais e mediações, nesse caso, dos professores.

O trabalho de Clara Zandomenico Malverdes (UFES) (2018) utiliza-se da investigação histórica em outro sentido: destaca o uso da fotografia como objeto mediador na construção conceitual de “tempo histórico”, “cultura” e “patrimônio” com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após uma sequência didática que incluiu aulas dialogadas, produção de desenhos e uma fase de investigação histórica por meio de entrevista - na qual os estudantes foram desafiados a entrevistar os funcionários sobre suas conceituações -, tiveram de cumprir a tarefa investigativa final, que consistia em fotografar, fora da escola, cenas ou objetos que representassem os conceitos que tinham aprendido, e preencher fichas explicativas acerca de sua escolha. Nessa experiência, os estudantes, em expressiva maioria, obtiveram sucesso ao produzir as suas fotografias e relacioná-las aos conceitos, o que leva a afirmar que, ainda nos anos iniciais, crianças são capazes de elaboração e progressão conceitual por meio de ferramentas como a fotografia.

Pode-se analisar um dos casos em que, por não alcançar a concepção de “fonte histórica” dos objetos de mediação, não existiu potencialidade acerca de seu uso em sala de aula. Há, aqui, um problema central: objetos ou ferramentas mediadoras tomam o lugar de uma narrativa histórica, não sendo problematizados e contextualizados historicamente.

O trabalho de Priscila Estevo de Oliveira (UEL) (2016) propunha uma intervenção didática acerca da Segunda Guerra Mundial, utilizando-se de três desenhos animados de Walt Disney como seus objetos de mediação. No entanto, a construção de um ambiente de problematização não ocorreu:

a maioria dos jovens tem dificuldade em problematizar a fonte midiática, demonstram confiança em seu conteúdo, pois em sua maioria acreditam na credibilidade de quem produz. Através do primeiro questionário foi possível perceber que os alunos usam muito a internet para obter informação e se esses conteúdos não forem analisados com atenção podem levar os alunos a acreditarem em tudo, somente por estar na internet, ou por passar na televisão, ou por fazer parte de uma produção fílmica. (OLIVEIRA, 2016, p. 124).

A autora também reflete sobre o potencial de relato e de verdade histórica dos desenhos:

O fato de ser uma fonte histórica produzida na época do acontecimento gera mais certeza de que os desenhos são informativos, trazendo para o público uma parte da história. Esse tipo de pensamento é formado, sobretudo, quando não há um letramento crítico com relação às imagens, [...] se os jovens não forem estimulados a

desenvolver criticidade podem acabar aceitando a imagem como mero espetáculo. (OLIVEIRA, 2016, p. 117).

Dentre suas reflexões finais, uma se destaca:

O trabalho do professor é muito importante para esses jovens que muitas vezes se veem sufocados pelas mensagens midiáticas, deve instruí-los a pensar historicamente, trabalhando com diferentes fontes, para que entendam o sentido da História e possam usá-la para sua vida. (OLIVEIRA, 2016, p. 117).

Permanecem alguns desafios acerca dos trabalhos com objetos culturais e fontes históricas como mediadores de processos de aprendizagem:

- é preciso que exista uma construção intencional do processo e que o objeto seja compreendido como fonte histórica pelos estudantes;
- a mediação dos professores é, muitas vezes, condicionante para a mobilização de alguns patamares de pensamento histórico;
- há de ser cauteloso ao propor objetos que ofereçam versões de narrativas históricas assepticamente ou diretamente: precisam ser contextualizados e problematizados;
- se podem perceber os indícios elementares de mobilização de temporalidade por meio das respostas dos estudantes a respeito de questões históricas, especialmente quando os temas os afetam e são socialmente vivos⁴⁴.

Eixo 3: Os conhecimentos produzidos sobre o processo de aprendizagem histórica

Nesse eixo, temos os conhecimentos produzidos pelas investigações do *corpus* sobre os processos de aprendizagem histórica: trata-se de trabalhos que se propuseram a visualizar a aprendizagem em ação, capturando processos e direcionando um olhar analítico acerca deles.

Lucas Antonio Nizuma Simabukulo (USP) (2018) propõe-se a investigar como, nas interações dialógicas em uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA - Ensino Fundamental), constitui-se o pensamento conceitual, especificamente em aulas de História. Trata-se de uma turma de estudantes adultos, que participam de aulas expositivas, com quadro negro, recebendo eventualmente textos reproduzidos. A primeira metade das aulas consistem

⁴⁴ Temas que impõem controvérsia, sensibilidade ou polêmica e que estão intensamente presentes na história pública.

em exposições orais e a segunda parte, de questões a serem respondidas. O autor analisou quatro situações de interação verbal, destacando uma das características principais da aprendizagem histórica na turma: a diferença de repertório entre os conceitos espontâneos de uma turma do ensino regular e de uma turma de EJA:

Esses alunos trazem evidentemente muitos conceitos espontâneos sobre a sua experiência social, ou seja, conceitos que foram apropriados em práticas sociais cotidianas, e não em um contexto de escolarização. No entanto, ainda que não sistematizados, esses conceitos espontâneos são bem mais complexos do que os das crianças. Percebemos que os conceitos espontâneos dos alunos da EJA aparecem fortemente nas aulas, e se relacionam aos conceitos sistematizados das aulas mediados pelo professor e pelos materiais didáticos. A mediação pedagógica intencional do professor em um contexto de escolarização possibilita a constituição de um conhecimento compartilhado, que a partir da interação entre sujeitos em cooperação, atua na Zona de Desenvolvimento Proximal dos sujeitos, em um processo de formação de pensamento conceitual nas aulas de História. (SIMABUKULO, 2018, p. 224).

Em uma das situações de interação analisadas, que ocorreu após a turma assistir ao longa-metragem “A Missão”, o pesquisador acompanha a elaborações de conceitos, provocada por meio de diálogos entre o professor (nesse dia, o coordenador do núcleo de EJA, também professor de História, estava substituindo o professor titular) e alguns dos estudantes da turma:

Quando o coordenador inicia o debate sobre o filme, parte dos alunos manifesta opiniões diversas e contraditórias sobre a película e sobre a colonização, forçando o coordenador a ter que organizar, na sua fala, os vários sentidos dos conceitos “jesuítas”, “índios”, “missão” e “caçador”. Ao longo do diálogo, parte dos alunos rapidamente começa a se apropriar dessa organização conceitual, a ponto de, na interação com o colega San, explicarem para ele o conceito “jesuíta”, por um atributo específico (“cuidava de índio”). Na mediação entre esses sujeitos em cooperação na sala de aula, foi possível começar a construir conceitos da História, que, de outra maneira, dificilmente teriam sido constituídos, ao menos sistematicamente dessa maneira. (SIMAMBUKULO, 2018, p. 176-177).

Temos aqui uma importante contribuição para os processos de aprendizagem de conceitos – e uma possível frente aberta de pesquisa – a aprendizagem de conceitos históricos nas interações verbais entre estudantes e professores em classes de ensino regular.

Patrícia Teixeira de Sá (PUC-Rio) (2016) investigou a possibilidade de afetação do contexto de aprendizagem histórica pela conjuntura de midiatização das narrativas, propondo averiguar como a lógica da mídia provoca a lógica da narrativa histórica em movimentos de ensino e aprendizagem em aulas de História, e quais são as percepções e elaborações de

estudantes sobre esses processos. De acordo com as análises da autora, os estudantes têm percepções sobre as formas de ensinar e aprender ritualizadas pelas escolas e centradas na palavra escrita e as carregam consigo como representações, embora por muitas vezes as critiquem (SÁ, 2016, p. 170). Os estudantes valorizam, no entanto, interações discursivas e reivindicam uma aprendizagem histórica que aborde a multiperspectiva histórica e, da escola, diferentes formas de aprender e uma aprendizagem significativa para a vida.

De acordo com as interações discursivas analisadas, ainda que exista uma alargada perspectiva de que sem a explicação ou uma narrativa histórica como eixo o mundo seria uma “coisa sem sentido”, os estudantes são seletivos em termos do que levam, da História, para a vida. Há, nesse sentido, um aspecto importante a ser observado: a questão da dualidade da História como perspectiva e como verdade. Ainda de acordo com as percepções de Sá (2016), a mídia visual tem grande força de impacto em termos de apresentar as dimensões múltiplas ou ambíguas da História: o envolvimento da mídia nos processos de aprendizagem elaborou situações de sensibilidade e empatia histórica.

São, ainda, outras contribuições desse grupo de produções:

- Há respostas em termos de mobilização de pensamento sempre que o estudante é colocado frente a frente com o objeto de análise ou interrogação. (PEREIRA, 2016).
- Quando há consideração pelos níveis de impacto social e cultural da história na vida de indivíduos (mesmo que do passado), o conhecimento histórico ganha sentido. (OLIVEIRA, 2017).

Tece-se, nesta oportunidade, uma visualização sistemática das concepções, proposições e do conhecimento produzido para e pela aprendizagem histórica no Brasil, de acordo com as dissertações e teses produzidas no recorte comportado por esse estudo (2005-2018).

Ao longo desta exposição, visualizaram-se e apontaram-se, por vezes de forma explícita na análise, por outras de forma latente, situações e cenários que implicam em desafios para o campo do ensino de História e para as pesquisas vindouras sobre aprendizagem histórica. Apresenta-se, portanto, à guisa de conclusão e síntese deste capítulo, um quadro composto pelos desafios a serem enfrentados pelo campo, em diálogo com o que foi observado durante esse estudo.

1. A disputa de abordagem teórica do objeto “aprendizagem histórica”. Incidimos sobre essa tensão diversas vezes ao longo dessa exposição, pespontando os contornos de uma

verdadeira disputa em torno das concepções e abordagens teóricas a respeito do ensino de História, cujos resultados têm mostrado um apetite pela dicotomia, que acaba por tornar-se pouco produtivo para os contextos investigativos. Assim, tem-se como desafio a necessidade de elaborar, no campo, consensos sobre as concepções de “aprendizagem histórica” e “cognição histórica” que orientam as pesquisas, e como podem articular-se aos problemas dos contextos escolarizados do Brasil. As perguntas que sustentem esse desafio, a responder, são: há pertinência de a epistemologia da História hegemonizar as concepções sobre aprendizagem do campo? É possível que se estude aprendizagem histórica sem que se considere, de fato, as teorias disponíveis sobre processos de aprendizagem e construção do conhecimento que advém de outros referenciais disciplinares? Quais são, a longo prazo, os perigos de ancorar-se apenas naquela concepção?

2. A avaliação da aprendizagem histórica. Há, contida nesse desafio, a articulação de outros: a) O perigo de esvaziamento de resultados sobre os produtos da aprendizagem histórica quando não há tipologias ou estratificações, ou seja, quando a análise não recaia apenas no produto, mas considere o processo que o gerou. b) A questão, ainda que não superada, sobre no que consiste o conhecimento produzido pelo estudante em sala de aula, ao aprender História. Nessa perspectiva, precisa-se com urgência exceder a dicotomia entre história escolar e transposição didática para abrir frentes a outras possibilidades de conhecimento, incluindo-se aí a assunção sobre a existência de um conhecimento histórico escolar. c) Para as pesquisas sobre aprendizagem histórica, pensar na avaliação da aprendizagem consiste em afastar-se das pesquisas fortemente diagnósticas ou que utilizam a teoria de base de forma funcionalista, para avançar em quadros mais desafiadores sobre os percursos de aprendizagem, perspectiva presente de forma ainda incipiente no *corpus*.

3. O problema dos instrumentos e procedimentos. Coloca-se como desafio às pesquisas sobre aprendizagem histórica, igualmente, a possibilidade de aventurar-se por outros procedimentos e instrumentos de pesquisa que não os já utilizados em larga escala, como os questionários. Ainda que se valide a necessidade de pesquisas que elaborem sínteses sobre ideias históricas, por exemplo, questiona-se a produção em excesso de quadros sintomáticos sem o respaldo de uma análise intensa dos contextos de produção das respostas ou de uma consecução de pesquisa em torno desses resultados preliminares, os elevando a uma proposta. Entende-se, nesse sentido, o limite imposto pelo tempo de pesquisa de um curso de mestrado (dissertações são a maioria do *corpus*), ainda que se observe a lacuna para pesquisas experimentais de caráter mais curto. Desafia-se, ainda, o campo a pensar em processos de

pesquisa longitudinais (no caso de teses produzidas em cursos de doutorado), que aparecem ainda muito timidamente no *corpus*, sob a ótica de que um processo investigativo mais extenso possibilitaria estudos piloto, reconstruções, reordenamentos de ideias e instrumentos que poderiam ser extremamente relevantes para o conhecimento do campo. Destaca-se, por último, a presença de diminutas abordagens metodológicas como a autoetnografia, que oferecem um olhar duplo (professor e pesquisador) muito interessante ao campo. Nesse sentido, precisamos também nos revestir de consciência sobre a qualidade de avanço lento da ciência, a que todos estamos condicionados. Assim, carecemos de desafios que nos provoquem a estender olhares críticos acerca de tudo o que produzimos, nossos instrumentos, nossas elaborações teóricas, nossas certezas, para sermos capazes de renovar olhares e progredir efetivamente.

4. O problema da generalização. Precisamos, nesse caso, de sensibilidade para tratar de algo extremamente delicado no campo, a possibilidade de generalização dos resultados de pesquisa, ou, dito de outra forma, da abertura de frentes de pesquisa por meio dos resultados obtidos. Esse é um grande desafio para o campo, visto que envolve diretamente as pesquisas que tendem à análise de produtos de aprendizagem, cujos movimentos de generalização ficam, geralmente, circunscritos aos limites das investigações. Em outro sentido, tem-se igualmente a necessidade de superação das perguntas retóricas, cujos resultados podem ser apresentados por meio de negativas ou afirmativas (não ou sim), sob pena de banalizar a complexidade da aprendizagem histórica. Não se trata, aqui, de promover a generalização como um objetivo irrestrito das pesquisas sobre aprendizagem histórica, uma vez que no movimento de investigar junto de processos de aprendizagem valoriza-se a especificidade, o contexto e o subjetivo. No entanto, trata-se de fornecer as condições mínimas de articulação entre os contextos de pesquisa e os estudos pregressos acerca do tema, de forma a demarcar as efetivas contribuições e relevância dos estudos realizados para o campo.

5. A criação de um compasso de aproximação entre a escola e a aprendizagem histórica. Ainda que se saliente o importante avanço dos trabalhos do *corpus* ao adentrarem a escola e a sala de aula e assumi-las como seus universos de pesquisa, contexto que se tinha em escassez há ao menos duas décadas pregressas de pesquisa, questiona-se sobre as articulações de fato realizadas entre a cultura escolar e a aprendizagem histórica. Muitas vezes não há diálogo contextual, como se os processos de aprendizagem não estivessem inscritos por uma cultura escolar específica e densa. Os resultados dessa lacuna de aproximação criam, por vezes, uma posição de julgamento de valor diante do estranhamento ou da dificuldade dos estudantes diante de determinadas lógicas de pensamento, apresentação de exercícios ou concepções sobre

a disciplina de História. Trata-se de um cenário em que é necessário aproximar-se desse contexto de forma compreensiva e crítica, condição fundamental para a construção de uma nova cultura da aprendizagem histórica.

6. A possibilidade de um diálogo profícuo entre a aprendizagem histórica e a linguagem. Esse desafio diz respeito tanto a estudos sobre a construção e progressão de conceitos, como vistos no *corpus*, quanto à possibilidade do campo em abarcar pesquisas já existentes e que articulam esse diálogo – como a investigação de Helenice Rocha, “O Lugar da Linguagem no Ensino de História” (2006), que “escapou” às buscas geradoras do *corpus* – sob a expressão “aprendizagem histórica”. Trata-se de uma possibilidade que, como visto no *corpus*, apesar de ainda pouco presente nos estudos sobre aprendizagem histórica, produziu resultados relevantes acerca de percursos de construção do conhecimento histórico em sala de aula.

O que se observa, como ensaio final, é a intensa atividade de uma comunidade de pesquisa, que não pode prescindir de nota. Trata-se de um campo dinâmico, em movimento – ainda que com suas tensões e problemas –, colocando-se a pensar intensa e continuamente nas condições e nos processos de aprendizagem que ocorrem contextos escolarizados. Vê-se, principalmente, um grupo de produções *de* professores e *para* professores, que enfrentaram a sala de aula e o que ali acontece, de acordo com as suas concepções, tecendo proposições e construindo caminhos. Ainda há muito por desvendar.

Considerações finais: a aprendizagem histórica entre o espaço da experiência e o horizonte de expectativas

O historiador alemão Reinhart Koselleck (2006) expõe que o nexo entre o passado e o futuro se dá por meio de duas conceituações: “o espaço da experiência” (passado) e o “horizonte das expectativas” (futuro). Penso que, nessas considerações finais, deva-se tomar a aprendizagem histórica no Brasil entre o espaço da experiência – que inclui o recorte de 13 anos elaborado por este estudo – e o horizonte de expectativas, o que está por vir.

Esse estudo propôs analisar um *corpus* documental composto de 63 trabalhos, 48 dissertações e 15 teses, produzidos em programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, cuja temática centrou-se na *aprendizagem histórica*. O recorte temporal, que se derivou do temático, abarcou 13 anos de investigação.

Compreendeu-se a problemática-tema do *corpus*, a aprendizagem histórica, como um tema em ascensão, que percorre, na trajetória da história do ensino de História no Brasil, um percurso de intensa funcionalização, uso e didatização, processos marcados por tensões e proposições. O conteúdo da aprendizagem – a *história em si* – é objeto fluido, que se molda às conjunturas, legando uma estrutura eurocentrada, nacionalista, elitista e fortemente marcada pela memorização e cronologia ao ensino de História, desde seus marcos institucionais, no século XIX, na história do ensino de História no Brasil. Esse significativo legado percorre as diferentes propostas que têm se produzido, em decorrência ou crítica àqueles pressupostos, durante os últimos séculos.

Em um quadro mais recente, as pesquisas sobre ensino de História entre as décadas de 1980 e 1990 conheceram, respectivamente, de acordo com Caimi (1999b, 2001), contextos de “críticas” e “propostas” ao ensino de História, em que muitos desafios foram postos à superação, contornados por políticas públicas e de Estado, como o Programa Nacional do Livro Didático e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Este estudo dedicou-se a conhecer que caminhos foram percorridos desde então pelas pesquisas que tematizaram a aprendizagem histórica escolar nas décadas de 2000 e 2010, em um recorte de 13 anos (2005-2018).

O olhar direcionado ao *corpus* possibilitou visualizar uma estruturação *matricial* das vertentes teóricas assumidas pelos estudos, posta em três grandes matrizes. Nesse sentido, visualizaram-se a perspectiva da **teoria da História e da Didática da História, de Jörn Rüsen,**

da **Educação Histórica** (*History Education*) em articulação entre Inglaterra, Canadá, Portugal e Brasil e das **perspectivas desviantes**, em que se incluem pressupostos de **aporte na Teoria Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vigotski, na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e na Epistemologia Genética de Jean Piaget**. As matrizes elaboram entre si interlocuções, porém, perfazem posicionamentos diferentes – e, por vezes, conflitantes – acerca das concepções sobre aprendizagem histórica.

Procurou-se, então, conhecer o *corpus* quantitativamente. Visualizou-se uma concentração de estudos sobre a aprendizagem histórica na região sul do Brasil, especialmente no estado do Paraná e em duas Instituições de Ensino Superior, a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Estadual de Londrina. Igualmente, observou-se a convergência de estudos em programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de concentração da Educação e sob a ligeira maioria de mulheres pesquisadoras. Como etapa da educação básica preferencial para estudos, os pesquisadores selecionaram em maioria o Ensino Fundamental como universo de pesquisa. Há uma prevalência expressiva do questionário sobre outros procedimentos de produção de dados.

O movimento de análise qualitativa do *corpus* foi organizado por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2016) e em unidades de análise (fundamentação teórica, problemática e resultados) e categorias (concepções, proposições e conhecimento produzido).

A categoria **concepções** foi analisada em dois eixos: concepções sobre aprendizagem histórica e disciplinaridade e concepções sobre a relação pedagógica. No primeiro eixo, a análise dos trabalhos foi visualizada diante de duas situações de concepções trazidas pelos trabalhos. Os trabalhos que se associam à Educação Histórica e à Didática da História apresentam uma concepção mais inclinada à disciplinaridade da aprendizagem histórica, ou seja, afirmam-se no pressuposto de que as discussões sobre aprendizagem histórica devem basear-se na ciência de referência, a História. A segunda perspectiva foi representada pelos trabalhos dos que apontam um olhar mais amplo acerca dos processos de aprendizagem histórica, em uma concepção interdisciplinar, articulando-se teoricamente entre as contribuições da História e de teorias da aprendizagem do campo da Psicologia.

A categoria **proposições** proporcionou a análise em quatro eixos, de acordo com a ênfase das problemáticas elaboradas pelos trabalhos do *corpus*:

- a) a construção narrativa como exposição de saberes e de aprendizagem e a consciência histórica como finalidade da aprendizagem histórica;
- b) os objetos culturais e fontes históricas como mediadores de aprendizagem;
- c) as ideias históricas de estudantes;
- d) a investigação do processo de aprendizagem histórica.

Optou-se por realizar movimentos analíticos da categoria proposições junto da categoria conhecimento produzido, que estão intimamente relacionadas no movimento dinâmico entre as unidades de análise. Assim, apresentaram-se três eixos de análise:

Eixo 1: Os conhecimentos produzidos sobre narrativa, consciência histórica e ideias históricas.

Eixo 2: Os conhecimentos produzidos sobre objetos culturais e fontes históricas como mediadores.

Eixo 3: Os conhecimentos produzidos sobre o processo de aprendizagem histórica.

Assim, visualiza-se o **espaço de experiência** sobre a aprendizagem histórica no Brasil, desde as pesquisas realizadas acerca dessa temática em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Não se trata, no entanto, de um espaço de uma singular *experiência*, mas de múltiplas realidades-experiências conjugadas, em que brotam tensões entre concepções de aprendizagem, identidade epistemológica e discursos. Igualmente vemos emergir tensões entre as diferentes representações de passado expressas pelo termo “história”, cenário que corrobora o anunciado por Carretero (2010), a convivência difícil entre a história conhecimento (a acadêmica, produzida institucionalmente pelo fazer científico), a história cotidiana (a presente na memória coletiva, amplamente difundida) e a história escolar (o saber escolar veiculado pela escola, juntamente das práticas de ensino que o sustentam).

O conhecimento produzido pelas investigações do *corpus* esteve condicionado a essas tensões, que se fazem presentes em diversos momentos, nem sempre visualizáveis ou declaradas, mas ativas, como forças constritoras das próprias investigações, uma vez que as “zonas de contaminação” (CARRETERO, 2010) em que transitam as diferentes concepções de “história”, nas escolas e para os sujeitos de pesquisa (professores, estudantes) também são os espaços possíveis de diálogo: a condição do ensino e da aprendizagem da história. Nesses espaços de contaminação, ficam visíveis os limites impostos pelas tensões, como a dificuldade

efetiva de deslocamento da narrativa histórica como o único *produto* de aprendizagem; as dinâmicas de pergunta-resposta calcadas na expectativa de memorização e de repertório dos estudantes; a flacidez do conhecimento histórico mobilizado pelos estudantes, muito mais focalizado no *conteúdo* no que na forma/produção desse conteúdo; na validação de diferentes experiências de ensino como de aprendizagem ou “aula de história”, nas influências gestadas pelo não-enfrentamento de experiências de um passado comum, especialmente a da Ditadura Militar brasileira (1964-1985), que não permitem o diálogo entre os saberes acadêmicos e da memória coletiva e travam a produção de um conhecimento escolar, afetando mesmo a noção de veracidade histórica, entre outros.

Apesar desse inchado cenário, talvez o principal indício visualizado e emergente das tensões entre as representações de “história”, por meio dos trabalhos do *corpus*, foi a evidência da impossibilidade de estabelecimento, no campo de pesquisa do ensino de História, do que queremos dizer quando falamos e pensamos sobre “conhecimento histórico escolar”. Esse tema provocou um novo nível de tensões, que incendeia as principais (história cotidiana, acadêmica, escolar) e inaugura outras internas ao campo, entre os que consideram ser possível uma nova concepção de saber histórico escolar, deslocado das práticas indesejáveis pelo campo (memorização de narrativas, transposição de saberes sem a adequada tradução, adaptação/diluição do saber acadêmico para o ambiente escolar, versões unívocas...) e situado no atual contexto, e os que o consideram impossível, ainda que não indiquem possibilidades de sua superação. É um cenário que se faz progressivamente complexo e indica a necessidade de tomadas de posição internas ao campo e de seus agentes e que torne possível pensar em uma agenda comum.

No final dessa exposição, propõe-se algumas demandas do porvir para o campo. Além dos aspectos já indicados, considera-se pertinente:

- A necessidade de enfrentar hegemonias acerca das concepções teóricas sobre a aprendizagem histórica, a fim de construir-se cenários futuros mais produtivos, por meio da visualização das restrições que trazem determinadas “prisões” teóricas.

- A urgência em se discutir sobre a avaliação da aprendizagem histórica, especialmente no que diz respeito à ênfase dos trabalhos em “produtos” de aprendizagem, sob o conforto de uma certa “garantia” de resultados, expressa por categorizações e estratificações e produzida por meio de procedimentos e instrumentos limitadores como o questionário. Nesse sentido, tem-se produzido um modelo de investigação em processo de saturação e que oferece poucas

condições de generalização e abertura de frentes investigativas para o campo. Quando optamos por um instrumento como o questionário, por mais cuidadosa que tenha sido a sua elaboração junto do encadeamento teórico-metodológico, é inevitável que dele escapem muitas informações, especialmente sobre o processo de aprendizagem. Tem-se, vastamente, a visualização do produto (uma resposta, uma narrativa), mas muito raramente a visualização de como se chegou a essa resposta, ou qual foi a lógica constitutiva da narrativa. Muitas vezes, a incapacidade do estudante em responder satisfatoriamente não se dá apenas por falhas no seu repertório intelectual ou de interpretação das questões, mas por mero estranhamento da natureza dessa construção textual – quando posto em frente a uma situação-problema em que desconhece os mecanismos para respondê-la, torna-se pouco provável que o estudante fará esforços criativos acerca dela que atinjam ou excedam as expectativas do pesquisador.

- A escassez de articulação entre teoria da História, historiografia e ensino e aprendizagem históricos nos cursos de licenciatura, provocando ou uma dicotomia maior entre História e ensino, ou uma perigosa convergência entre ambos.

- A necessidade de se pensar na escola como cultura, condição de construção dos processos de aprendizagem histórica escolar.

- A manutenção do enfrentamento de uma série de problemas já conhecidos pelo campo: do conteudismo e da memorização, da postura do professor acerca dos conhecimentos cotidianos e do senso comum dos estudantes, de instrumentos e procedimentos de pesquisa que de fato adentrem a sala de aula e sejam potentes para conhecermos mais sobre os percursos de aprendizagem.

Todas essas questões, ainda em latência no campo, fornecem um olhar para o **horizonte de expectativas** para as pesquisas que futuramente tematizem a aprendizagem histórica.

Nesse momento, trata-se de fazer algumas últimas considerações a respeito deste estudo. Primeiramente, precisa-se dizer sobre os limites impostos tanto pelo recorte quanto pela expressividade do *corpus*. Nesse sentido, é esperado que, da seleção, tenham escapado muitas produções que, por não se utilizarem dos termos descritores adotados para a geração do *corpus* ou por fugirem dos critérios elaborados para o recorte, não foram contemplados no corpo documental final. Reivindica-se, nesse sentido, a abertura e utilização do termo “aprendizagem histórica” para abarcar outras investigações que, mesmo abordando processos de aprendizagem, não se utilizam desse termo descritor. Por outro lado, a expressividade do *corpus* impôs recortes

e restrições de análise em função de conter a prolixidade, o que demonstra a força da regularidade e coesão interna do corpo documental.

Finalmente, cumpre dizer que, talvez mais do que expor as concepções, proposições e o conhecimento produzido pelos trabalhos que, no período entre 2005 e 2018, procuram aproximar-se da aprendizagem histórica, desde programas de pós-graduação *stricto sensu*, o corpo documental também expõe, em larga escala, os efeitos duradouros das práticas de ensino e das representações sobre ensino de História acumuladas durante o último século que vêm sendo tematizados e enfrentados há pelo menos quatro décadas. Trata-se de um âmagu duro e árduo de ser transcendido. Tão complexo e laborioso deve ser, portanto, o olhar que dedicamos a ele.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, vol.18, n.36, p.103-114, 1998.
- AGUIAR, Edinalva Padre. **O Ensinado, O Aprendido**: a educação histórica e a consciência histórica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2013.
- ANGVIK, Magne; BORRIES, Bodo von. **Youth and History**: a comparative European survey on historical and political attitudes among adolescents. Hamburgo (Alemanha): Koerber Foundation, 1997.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. **História & Ensino**, v.19, p.49-69, 2013.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ASSIS, Arthur. **A teoria da história de Jörn Rüsen**: uma introdução. Goiânia (GO): Editora UFG, 2010.
- ÁVILA, Brayan Lee Thompson. **As narrativas de alunos do ensino médio de Londrina-PR sobre a Ditadura Militar Brasileira (1964-1985)**. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, 2015.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BACZKO, Bronislaw. A imaginação social. In: **Enciclopedia Einaudi**. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, p. 283-347, 1985.
- BANDECCHI, Brasil. **História do Brasil**. 3. ed. revista. São Paulo: Editôra Didática Irradiante, 1971.
- BARBOSA, Aline do Carmo Costa. **Didática da História e educação de jovens e adultos: a consciência histórica nos alunos da EJA**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, 2013.
- BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- _____. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: _____. (Org.). **Actas das primeiras jornadas internacionais de Educação Histórica**: Perspectivas em Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2001.
- _____; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Portugal, n. 14, v. 1, p. 239-261, 2001.
- BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. 11.ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

BAROM, Wilian Carlos Ciprioni. A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. **Revista História Hoje**, vol. 4, n. 8, p.223-246, 2015.

_____; CERRI, Luis Fernando. Contribuições de Rüsen em Ensino de História nas pesquisas de pós-graduação. In: Cristiani Bereta da Silva; Ernesta Zamboni. (Org.). **Ensino de História, Memória e Culturas**. Curitiba (PR): CRV, 2013.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. 2. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BECKER, Geraldo. **Consciência histórica e atribuição de sentidos: perspectivas de jovens estudantes do Ensino Médio em relação à história da cidade de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2017.

BENITO, Agustín Escolano. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas: Alínea, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 013, de 15 de fevereiro de 2006. Institui a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, nº 35, Seção 1, 17 fev. 2006, p. 15.

BRITO, Danillo Ferreira de. **O ensino de história na Educação de Jovens e Adultos: as concepções sobre a História presentes nas narrativas dos alunos do CEIEBJA Profa. Dulceny Becker – Londrina-PR**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2013.

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. São Paulo: Ática, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Tendências e perspectivas do ensino da história: um estudo historiográfico sobre a produção acadêmica e escolar (1980-1998)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 1999a.

_____. O livro didático: algumas questões. In: DIEHL, Astor Antônio. (Org.) **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupf, 1999b. p. 23-109.

_____. Novas conversas e antigas controvérsias: um olhar sobre a historiografia do ensino de história. In: OLIVEIRA; Margarida Maria Dias; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. (Org.). **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal/RN: Editora da UFRN, 2008. p. 127-135.

_____. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

_____; MISTURA, Letícia. Investigar em Ensino de História: entre fronteiras e limites epistemológicos. In: MONTEIRO, Ana Maria Monteiro; RALEJO, Adriana. (Orgs.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. 1.ed. Rio de Janeiro: Mauad, v. 1, p. 187-198, 2019.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

CALDAS, Pedro Spinola Pereira. A arquitetura da teoria: o complemento da trilogia de Jörn Rüsen. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, v.5, n.1, p. 1-9, 2008.

CARRETERO, Mario. **Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. "**Porque o fascismo é como o nazismo na Itália e o Mussolini é um Hitler italiano**": análise das ideias históricas de alunos do Ensino Médio da cidade de Guarapuava – PR. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CERRI, Luis Fernando. Didática da história: uma geografia do saber histórico nas sociedades. In: NETO; José Miguel Arias. (Org.). **Dez Anos de Pesquisas em ensino de História: VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**. 1.ed. Londrina, PR: Atrito Art Editorial, v. 1, p. 136-144, 2005.

_____. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 59-81, jan./abr., 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos da área de pesquisa, notícias do que virá. **Sæculum: Revista de História**, João Pessoa, v. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.

DAHLET, V. O proceder da pesquisa: quais as relações entre problemática, dissertação e corpus? **Revista Letras**, v. 21, n 1, p.127-132, 2002.

DIEHL, Astor Antônio. **A cultura historiográfica brasileira: do IHGB aos anos 1930**. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

DORIA, Escragnolle. **Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo (1837-1937)**. 2.ed. Brasília: INEP, 1997

DOYLE, Arthur Conan. **The adventures of Sherlock Holmes**. London: Geogre Newnes, 1892.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Ensino de História, Didática de História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). **Educar em Revista**, n. Especial, p. 33-55, Curitiba: 2006.

FERNANDES, Aurelio Silva. **As concepções de Ensino de História e a Consciência Histórica.** Um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Pesquisa em leitura:** um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1999.

_____. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: ARTMED, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História: diversificação de abordagens. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 197-209. São Paulo, set. 1989/fev. 1990.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

FURET, François. **A oficina da história.** Lisboa: Gradiva, 1986.

GARCIA, Rozendo Sampaio; CARONE, Maxim T. **História do Brasil:** primeiro volume: destinado à 3ª série do curso ginásial. São Paulo: Editôra do Brasil, 1946.

GERMINARI, Geyso Dongley; BARBOSA, Marcos Roberto. A cognição histórica situada: expectativas curriculares e metodologias de ensino. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 741-760, jul./dez. 2012.

GEVAERD, Rosi Terezinha. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história:** o caso da história do Paraná. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2009.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GUIMARÃES, Tatiane Carvalho Peçanha. **Aprendizagem e formação da consciência histórica:** um estudo das narrativas de discentes do ensino fundamental à luz da cognição histórica. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2016.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. The work of representation. In: _____. (Ed.). **Representation:** cultural representations and signifying practices. London: Sage/The Open University, 2003.

HICKENBICK, Cláudia. **Lembrança, interesse e história substantiva:** significados do ensino e aprendizagem da história para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2009.

HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956).** Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1957.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, Número Especial, p. 131-150, 2006.

_____. History Education – some thoughts from the UK. [Entrevista cedida a] Cristiani Bereta da Silva. **Tempo e Argumento**: Revista do Programa de Pós-Graduação em História (UDESC), Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 216 – 250, jul/dez. 2012.

_____.; ASHBY, Rosalyn. **History in Education Project 2009-10**. [Entrevista cedida a] Nicola Sheldon/Institute of Historical Research/University of London. 2009. Disponível em: </history-in-education/browse/interviews/interview-peter-lee-and-ros-ashby-3-september-2009.html>. Acesso em: out. 2016.

_____.; DICKINSON, Alaric. **Investigating Progression in Children’s Ideas About History**. Disponível em: < https://eric.ed.gov/?id=ED388531>. Acesso em: out. 2016.

LOBO, R. Haddock. **História do Brasil**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1967.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução: elementos para uma análise metodológica. 2. ed. São Paulo: Ed. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

MALVERDES, Clara Zandomenico. **Fotografia e Ensino**: uso e aplicação da fotografia no processo de aprendizagem no ensino de História e Educação Patrimonial. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

MANTOVANI, Flávia. **Pensamento histórico de jovens sobre “gênero” a partir da Revista Capricho (2005-2006)**. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Estadual de Londrina, 2014.

MARTINS, Estevão de Resende. Entrevista com o Prof. Dr. Estevão Chaves de Rezende Martins (Universidade de Brasília). [Entrevista cedida a] Luís Sérgio Duarte. **Revista de Teoria da História**, v. 16, n. 2, p. 279-279, 2016.

MENDES, Murilo. **A história no curso secundário**: monografia para o concurso da cadeira de Metodologia do Ensino Secundário do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Gráfica Paulista/João Bentivegna, 1935.

MESQUITA, Rogério Silva de. **A compreensão de estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA sobre as questões raciais no Brasil**. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal de Goiás, 2017.

MILIAN, Vanessa Kiara Rodrigues. **Literatura e ensino de história**: a construção do conhecimento histórico em sala de aula a partir das crônicas de Lima Barreto. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de história: entre história e memória. In: Silva, Gilvan Ventura, Regina Helena Silva e Simões, Sebastião Pimentel Franco (Org.). **História e Educação: territórios em convergência**. Vitória (ES): GM/PPGHIS/UFES, 2007.

_____; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, v. 36 n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

MORAES, Roque. **A educação de professores de ciências: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

_____; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. ampl. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 2016.

MORAIS, Marciglei Brito. **A história local e a consciência histórica de alunos da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista-BA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 143-162. São Paulo, set. 1992/ago. 1993.

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**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2017.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro De Oliveira. **Aprendizagem histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2013.

OLIVEIRA, Priscila Estevo de. **Os desenhos animados de Walt Disney como fontes para o ensino de história**. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, 2016.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2017.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2006.

PEREIRA, Leandro Balejos. **Ensino de história e o ofício do historiador: a investigação do processo de patrimonialização do espaço físico da Escola Estadual Professor Olintho de Oliveira (Porto Alegre/RS) com alunos e alunas do 6º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

PEREIRA, Nallyne Celene Neves. **A concepção de passado de crianças no 5º ano do Ensino Fundamental em Vitória da Conquista**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.

PINA, Max Lânio Martins. **Guerreiros, castelos e dragões: ideias históricas de estudantes goianos sobre a Idade Média**. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016.

PÖPPELMANN, Christa. **Dicionário de máximas e expressões em Latim**. São Paulo: Escala, 2010.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jaqueline de Fátima S. Inventário: organizando os achados de uma pesquisa. **EntreVer**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-154, 2011.

_____; FRAUENDORF, Renata Barroso Siqueira; CHAUTZ, Grace Carolina Chaves Buldrin. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa Autobiográfica**, Salvador, v. 3, n. 8, p. 532-547, maio/ago. 2018.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RIBEIRO, João. **História do Brasil: curso superior: segundo os programmas do Collegio Pedro II**. 13. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1935.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira Ribeiro. **A “máquina do tempo”**: Representações do Passado, História e Memória na sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2006.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. **Tudo isso antes do século XXI**: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2012.

RODRIGUES, Lisiane Sales. **Educação histórica na perspectiva de Jörn Rüsen**: limites, possibilidades e desafios de uma experiência no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2016.

ROMANOVSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6., n. 19, p. 37-50 set./dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. Historical narration: foundation, types, reason. **History and Theory**, vol. 26, n. 4, p. 87-97, 1987.

_____. **Historische Vernunft**. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1983.

_____. **Rekonstruktion der Vergangenheit**. Grundzüge einer Historik II: die Prinzipien der historischen Forschung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1986.

_____. **Lebendige Geschichte**: Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1989.

_____. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência história. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. **Reconstrução do passado:** teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora UnB, 2007a.

_____. **História viva:** teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB, 2007b.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa (Paraná), v. 1, n. 2, p. 07-16, jul-dez. 2006.

_____. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011b.

_____. **Historik:** Theorie der Geschichtswissenschaft. Köhl: Böhlau Verlag, 2013.

_____. **Teoria da história:** uma teoria da história como ciência. 1. reimp. Curitiba: Editora UFPR, 2016.

SÁ, Patrícia Teixeira de. **Conhecimento histórico e mídia em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n.1, p.1-95, jan./jun. 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009.

SEIXAS, Peter; PECK, Carla. Teaching historical thinking. In: SEARS, A.; WRIGHT, I. (Eds.). **Challenges and Prospects for Canadian Social Studies**. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004. p. 109-117.

_____. Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. **Canadian Journal of Education**, v. 31, n. 4, p. 1015-1038, 2008.

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina a história**. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

SILVA, Luciana Leite da. **Noções de passado, presente e futuro entre crianças indígenas (Javaé) e crianças não indígenas (Colégio Claretiano Coração de Maria)**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, 2014.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 31, n. 60, p. 13-33, São Paulo, 2010.

SIMABUKULO, Lucas Antônio Nizuma. **O pensamento conceitual e o ensino de história na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2018.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil:** o estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

_____ ; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Disponível em: Acesso em: 14. mai. 2018.

SOSA, Júlio Cezar Gonçalves. **Ensino de História: o olhar dos e das estudantes do nono ano da EEEM Lilia Neves (Rio Grande/RS), sobre a Ditadura Civil Militar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio Grande, 2016.

SOUZA, Éder Cristiano de. **Cinema e Educação Histórica**: jovens e sua relação com a história nos filmes. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2014.

TAPAJÓS, Vicente. **História do Brasil**. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. 4.ed. Brasília: UnB, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. 2. tir. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

WEHLING, Arno. **A invenção da história**: estudos sobre o historicismo. 2.ed. Rio de Janeiro: Gama Filho, 2001.

WHITE, Hayden V. **Meta-história**: a imaginação histórica do século XIX. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1995.

ZAMBONI, Ernesta. Caminhos percorridos e outros... a descobrir e a percorrer. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 39-50, ago. 2009.

_____. Panorama das pesquisas no ensino de História. **Sæculum**: Revista de História, n. 6/7, p.105-117, jan./dez. 2000-2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Lista completa dos trabalhos que compõe o *corpus*

1. AGUIAR, Edinalva Padre. **O Ensino, O Aprendido:** a educação histórica e a consciência histórica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2013.
2. ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida:** consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2011.
3. ÁVILA, Brayan Lee Thompson. **As narrativas de alunos do ensino médio de Londrina-PR sobre a Ditadura Militar Brasileira (1964-1985).** Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, 2015.
4. AZAMBUJA, Luciano de. **Jovens alunos e aprendizagem histórica:** perspectivas a partir da canção popular. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2013.
5. BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias. **A narrativa como ensaio para aprendizagem da história:** arte e ficção na constituição do tempo e de si. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.
6. BARBOSA, Aline do Carmo Costa. **Didática da História e educação de jovens e adultos:** a consciência histórica nos alunos da EJA . Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, 2013.
7. BECKER, Geraldo. **Consciência histórica e atribuição de sentidos:** perspectivas de jovens estudantes do Ensino Médio em relação à história da cidade de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2017.
8. BONETE, Wilian Junior. **Ensino de História, Consciência Histórica e a Educação de Jovens e Adultos.** Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, 2013.
9. BRASIL, Rogerio Victor Maas. **Ensino de história, aprendizagem histórica e a história em quadrinhos:** um estudo de caso no Colégio Tiradentes da Brigada Militar/Pelotas-RS. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio Grande, 2016.
10. BRITO, Danillo Ferreira de. **O ensino de história na Educação de Jovens e Adultos:** as concepções sobre a História presentes nas narrativas dos alunos do CEIEBJA Profa. Dulceny Becker – Londrina-PR. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2013.
11. CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. **"Porque o fascismo é como o nazismo na Itália e o Mussolini é um Hitler italiano":** análise das ideias históricas de alunos do Ensino Médio da cidade de Guarapuava – PR. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, 2017.
12. 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. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2008.
13. CRUZ, Diogo Fraga. **A consciência histórica de estudantes na relação com os discursos de uso público da história afro-brasileira.** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, 2017.
14. FARIAS, Giovana Pontes. **Significância histórica e as questões de gênero no ensino de História:** um estudo de caso sobre as narrativas dos estudantes do ensino médio da

- Escola Professor Carlos Lorea Pinto. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio Grande, 2015.
15. FERNANDES, Aurélio Silva. **As concepções de Ensino de História e a Consciência Histórica.** Um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.
 16. FREITAS, Rafael Reinaldo. **Aprendizagem histórica de jovens estudantes no envolvimento com o jogo eletrônico:** um estudo da relação intersubjetiva entre consciência histórica e cultura histórica. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Mato Grosso, 2017.
 17. FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2007.
 18. FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2012.
 19. GEJÃO, Natália Germano. **A produção do conhecimento histórico escolar mediada pela imagem fotográfica:** o governo de Getúlio Vargas e a relação com a classe trabalhadora (1930-1945). Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Londrina, 2010.
 20. GERMINARI, Geysa Dongley. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2010.
 21. GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história:** o caso da história do Paraná. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2009.
 22. GREDEL, Marlene Terezinha. **De como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto:** estudo a partir da análise de cadernos escolares. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2009.
 23. GUIMARÃES, Tatiane Carvalho Peçanha. **Aprendizagem e formação da consciência histórica:** um estudo das narrativas de discentes do ensino fundamental à luz da cognição histórica. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2016.
 24. HICKENBICK, Cláudia. **Lembrança, interesse e história substantiva:** significados do ensino e aprendizagem da história para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2009.
 25. JULIANI Mariana Sieni da Cruz Gallo. **A interação com artefatos tecnológicos e a construção do conhecimento histórico:** um estudo com crianças da 4ª série do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2011.
 26. LOPES, Cristiano Gomes. **O ensino de história na palma da mão:** o WhatsApp como extensão da sala de aula. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Tocantins, 2016.
 27. LOURENÇATO, Lidiane Camila. **A consciência histórica dos jovens-alunos do ensino médio:** uma investigação com a metodologia da Educação Histórica. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2012.
 28. LOURENÇATO, 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. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2017.

29. MALVERDES, Clara Zandomenico. **Fotografia e Ensino: uso e aplicação da fotografia no processo de aprendizagem no ensino de História e Educação Patrimonial.** Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.
30. MANTOVANI, Flávia. **Pensamento histórico de jovens sobre “gênero” a partir da Revista Capricho (2005-2006).** Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, 2014.
31. MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2005.
32. MESQUITA, Rogério Silva de Mesquita. **A compreensão de estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA sobre as questões raciais no Brasil.** Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal de Goiás, 2017.
33. MILIAN, Vanessa Kiara Rodrigues. **Literatura e ensino de história: a construção do conhecimento histórico em sala de aula a partir das crônicas de Lima Barreto.** Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, 2015.
34. MORAIS, Marciglei Brito. **A história local e a consciência histórica de alunos da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista-BA.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016.
35. MOREIRA, Amanda Nunes. **Aprendizagem histórica e gênero: uma experiência com aula oficina.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio Grande, 2016.
36. MOURA, Jessica Christina de. **Ensino e Aprendizagem Histórica: narrativas de jovens sobre protagonismo político.** Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, 2017.
37. 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.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2017.
38. OLIVEIRA, José Clóvis Pereira de. **Consciência histórica: a história estudada na perspectiva do discente.** Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2017.
39. OLIVEIRA, Priscila Estevo de. **Os desenhos animados de Walt Disney como fontes para o ensino de história.** Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, 2016.
40. OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. **Aprendizagem histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2013.
41. OLIVEIRA, Jackes Alves de. **Educação histórica e aprendizagem da “história difícil” em vídeos de YouTube.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2016.
42. OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2017.
43. OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2006.
44. PEREIRA, Leandro Balejos. **Ensino de história e o ofício do historiador: a investigação do processo de patrimonialização do espaço físico da Escola Estadual Professor Olintho de Oliveira (Porto Alegre/RS) com alunos e alunas do 6º ano do**

- ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.
45. PEREIRA, Nallyne Celene Neves. **A concepção de passado de crianças no 5º ano do Ensino Fundamental em Vitória da Conquista.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.
 46. PESSONI, Natália Candida dos Santos. **Os currículos de história para o Ensino Fundamental em Goiás e a consciência histórica dos alunos (2004- 2016).** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, 2017.
 47. PINA, Max Lânio Martins. **Guerreiros, castelos e dragões: ideias históricas de estudantes goianos sobre a Idade Média.** Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016.
 48. RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. **Tudo isso antes do século XXI: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do ensino fundamental.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2012.
 49. RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. **A “máquina do tempo”: Representações do Passado, História e Memória na sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2006.
 50. RODRIGUES, Lisiane Sales. **Educação histórica na perspectiva de Jörn Rüsen: limites, possibilidades e desafios de uma experiência no ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2016.
 51. ROSA, Eriziane de Moura Silva. **Desafios e perspectivas para o ensino e aprendizagem em História: uma experiência no primeiro ano do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal de Goiás, 2016.
 52. ROSÁRIO, Heleno Brodbeck do. **Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, Didática da História e empatia histórica.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2009.
 53. SÁ, Patrícia Teixeira de. **Conhecimento histórico e mídia em uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.
 54. SANTOS, Flávio Batista dos. **O ensino de história local na formação da consciência histórica: um estudo com alunos do Ensino Fundamental na cidade de Ibaiti-PR.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2014.
 55. SILVA, Patrícia Paes Leme Alberto Oliveira. **Uso de filmes nas aulas de história e cultura afro-brasileira e africana e sua influência na formação da consciência histórica em um curso de formação para o trabalho.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.
 56. SILVA, Giane de Souza. **Educação Histórica: os sentidos atribuídos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ao conhecimento histórico sobre história local.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2014.
 57. SILVA, Luciana Leite da. **Noções de passado, presente e futuro entre crianças indígenas (Javaé) e crianças não indígenas (Colégio Claretiano Coração de Maria).** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, 2014.
 58. SIMABUKULO, Lucas Antônio Nizuma. **O pensamento conceitual e o ensino de história na educação de jovens e adultos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2018.
 59. SOSA, Júlio Cezar Gonçalves. **Ensino de História: o olhar dos e das estudantes do nono ano da EEEM Lilia Neves (Rio Grande/RS), sobre a Ditadura Civil Militar.**

- Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio Grande, 2016.
60. SOUZA, Éder Cristiano de. **Cinema e Educação Histórica: jovens e sua relação com a história nos filmes.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2014.
 61. SOUZA, Quincas Rodriguez de. **O uso de fontes como estratégia didática para aprendizagem histórica na educação básica.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.
 62. TAVARES, Luana Ciciliano. **A educação histórica e as mídias digitais construindo o conhecimento histórico em sala de aula.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio Grande, 2015.
 63. VIANA, Lucialine Duarte Silva. **Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático-pedagógica no Ensino de História.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Tocantins, 2017.

CIP – Catalogação na Publicação

M678e Mistura, Letícia

Entre tensões e proposições : um estado do conhecimento sobre a aprendizagem histórica no Brasil em dissertações e teses (2005-2018) / Letícia Mistura. – 2019.

166 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Eloisa Caimi.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2019.

1. História – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem.
3. *Stricto sensu*. 4. Educação histórica. I. Caimi, Flávia Eloisa, orientadora. II. Título.

CDU: 378

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364