

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

HILMA APARECIDA BRANDÃO

As concepções de sujeito e desenvolvimento na forma de organização da aprendizagem de história no Brasil: um estado da arte das pesquisas (2010-2021)

Uberlândia – Minas Gerais
2024

As concepções de sujeito e desenvolvimento na forma de organização da aprendizagem de história no Brasil: um estado da arte das pesquisas (2010-2021)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para o título de doutor no Curso de Doutorado em Educação. Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B817 Brandão, Hilma Aparecida, 1969-
2024 As concepções de sujeito e desenvolvimento na forma de organização da aprendizagem de história no Brasil [recurso eletrônico] : um estado da arte das pesquisas (2010-2021) / Hilma Aparecida Brandão. - 2024.

Orientador: Roberto Valdés Puentes.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.5053>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Valdés Puentes, Roberto, 1968-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco Bibliotecário
Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 20/2024/408, PPGED				
Data:	Vinte e dois de agosto de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	[08:00]	Hora de encerramento:	[12:40]
Matrícula do Discente:	12013EDU020				
Nome do Discente:	HILMA APARECIDA BRANDÃO				
Título do Trabalho:	"As concepções de sujeito e desenvolvimento na forma de organização da aprendizagem de história no Brasil: um estado da arte das pesquisas (2010-2021)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Aprendizagem Desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e Teoria da Atividade de Estudo"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Léia Adriana da Silva Santiago - IFGOIANO; Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas - PUC-GO; Aléxia Pádua Franco - UFU; Andréa Maturano Longarezi - UFU e Roberto Valdés Puentes - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Roberto Valdés Puentes, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A] provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Valdés Puentes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/08/2024, às 12:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Maturano Longarezi, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/08/2024, às 12:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexia Padua Franco, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/08/2024, às 12:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, Usuário Externo**, em 22/08/2024, às 19:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Léia Adriana da Silva Santiago, Usuário Externo**, em 18/09/2024, às 07:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5599524** eo código CRC **1493D680**.

Às minhas amadas filhas Priscilla e Jéssica,
meus netos Samuel e Paola, meu esposo
Fernando. À minha família representada por
cada irmão (Amauri, Amarildo e Ana Cristina),
estendendo à família que formaram. De modo
muito especial aos responsáveis pela nossa
existência: meus pais Ataíde Wellington
Brandão e Hilda Nunes Brandão (não era para
ser assim, mas *in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por nos sustentar nesses dois anos, permitindo que estivéssemos vivos e com saúde, mesmo, em meio a um contexto pandêmico, que para mim, tornou-se também um momento de luto, pela perda de pessoas tão queridas. A entrada no doutorado representou a realização de um sonho, mas também me marcou porque em seu curso tive que aprender a conviver com a ausência dos meus pais, que se foram num intervalo de dez meses. Minha própria reinvenção só foi possível graças a presença de Deus.

Agradeço, em primeiro lugar, ao professor Roberto Valdés Puentes, orientador e amigo, que eu só conhecia pelas leituras feitas de suas produções. Sempre compromissado com a qualidade de nossa produção, obrigada por todas as oportunidades, esclarecimentos e rapidez nas devoluções de nossas mensagens. Para nós, a tese não representa a última etapa do doutorado, mas o início de um projeto comum, a ser desenvolvido mesmo após o final dessa jornada acadêmica.

Às minhas colegas e parceiras de muitas produções, mas também de momentos de conflito e angústia compartilhados, amenizados com suas palavras de carinho, paciência e sabedoria: Hélida, Jaqueline, Juliana e Virgínia.

À professora Andréa Maturano Longarezi, não apenas pela participação nessa banca, mas pelo prazer dos diálogos estabelecidos no interior do Gepedi. Estendo a todos os membros do grupo, que contribuem com o desenvolvimento dessa pesquisa.

À professora Eliane Martins de Freitas, por uma história que não se inicia aqui, mas há vinte anos. Responsável por minha introdução na pesquisa, lá na Graduação. Obrigada pelas contribuições na qualificação desta tese e pelo carinho. Minha eterna admiração!

À professora Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, pela participação nessa banca, mas também por ser, juntamente com José Carlos Libâneo minhas inspirações na busca pelo entendimento da teoria. A leitura de “Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar” foi responsável pela escolha da teoria.

À professora Léia Adriana da Silva Santiago por sua participação nessa banca e pelos aprendizados profissionais. Minha admiração pela trajetória construída.

À professora Aléxia Pádua Franco por aceitar meu convite e participar dessa banca. As discussões estabelecidas em conjunto com seus orientandos foram importantes em minha trajetória.

À professora Jaciely Sores da Silva pelas memórias criadas e dificuldades vencidas, obrigada por aceitar fazer parte dessa banca como membro suplente.

À professora Camila Turati Pessoa também pelo aceite do desafio de participar desse momento. Eterna gratidão.

Aos professores Wellington Lima Cedro e Agustina Rosa Echeverría, por aceitarem que eu fizesse parte das disciplinas ofertadas por eles na UFG-IME, fundamentais para a elaboração do projeto que permitiu minha entrada no doutorado.

Aos professores que fizeram parte dessa trajetória nas disciplinas cursadas: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Sauloéber Tarsio de Souza, Carlos Alberto Lucena.

A professora Geovana Ferreira Melo, sua disciplina foi mega especial, por tudo que vivemos juntas. Você torna a docência um exercício de amor.

Ao professor Marcelo Soares Pereira da Silva, Coordenador do PPGED, por ser tão atencioso quanto às nossas demandas. Estendo ao Ali e ao James meus agradecimentos.

À gestora do IFGOIANO – Campus Ipameri, Juliana Cristina Costa Fernandes, por todo apoio recebido. Por meio dela agradeço a todos os demais colegas de trabalho e reitoria. À professora Juliana Cristina Costa Fernandes também pela revisão desta pesquisa.

Minha gratidão à família construída por meus pais, por compreender a ausência e incentivar quanto aos estudos. Vocês são combustível para meus dias, fonte de amor e alegria: Pedroso, Bárbara, Eduardo, Roselma, Aline, Gabriel, Maitê, Ana Júlia, Lucas, Artur, Emily, Naldo, Alex, Vanessa, Mariana, Asafe, Paulo de Tarso.

À família que a vida me deu de presente: José Peixoto, Terezinha, Reginaldo, Jullia, Brunno, Isabelle, Maykon, Valéria, Larissa, Letícia, Gustavo e Eduardo.

Aos amigos da Turma da Resenha, agradeço por tudo e por tanto. Sintam-se representados na pessoa da dona Ilda, minha mãe adotiva.

À família Nunes, pelo número de pessoas não é possível nomear, mas cada um faz parte da minha vida e do meu percurso.

À família Cândido Brandão, minha eterna admiração. Sintam-se representados nas pessoas das minhas tias queridas Lavi e Coraci.

Aos meus avós, por quem me orgulho pelas histórias vividas: Sebastião e Ana; Geraldino e Joana.

Aos vizinhos queridos do “paraíso” Érico, Aline, Isabela, Sofia, Pedro e Márcia, pelos momentos descontraídos nos dias tristes e entediados, pelo socorro de sempre e pela amizade construída.

A minha querida Rosi, pelos encontros semanais de vinte anos, minha manicure e terapeuta. Sua vitalidade é sempre contagiante.

Ana Alice, com seu amor de filha chegou com um almocinho no meu momento mais doído. Como agradecer? Sendo eternamente grata. A porta sempre estará aberta para você. Ainda vão rolar muitos “cachorros quentes”...

Maria Luiza, como esquecer do hino. “Deus cuida de ti”! Se você soubesse como fez a diferença na minha vida. Obrigada, pelo carinho e companheirismo.

À Patrícia Maria Rosa pelo incentivo nos treinos, importantes para aliviar as tensões, estendendo a todas do *Studio Burpee*.

Enfim, teria tantos amigos a agradecer e sei que alguns não estão aqui explicitamente, mas representados pelo que sou, fruto de convivências e aprendizados.

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós
É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar
Então fazer valer a pena
Cada verso daquele poema sobre acreditar
Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações
A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso, eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim
Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar
Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás
Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

Trem bala
Ana Vilela

RESUMO

O final do Século XX e início do Século XXI, apresenta um modelo de educação pautado em concepções democráticas e liberais, que resultam num processo de intensificação do controle sobre professores e alunos, a partir da implementação de instrumentos meritocráticos, coercitivos e punitivos, como as avaliações externas, bonificação para os bons resultados e punição com exposição de notas baixas nas portas das escolas, presença do tutor, entre outros. Este modelo resulta em perda da qualidade humana da aprendizagem escolar. Além disso, no Curso de Bacharelado e Licenciatura em História, embora seja um aspecto positivo, o privilégio dado à pesquisa ocorre às custas do sacrifício, faltam disciplinas preparatórias para a atuação em aula, priorizando a pesquisa, em detrimento das disciplinas pedagógicas. Tais inquietações no exercício da profissão adquiriram novo sentido com discussões e problematizações no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidora e Profissionalização Docente (GEPEDI), decorrendo daí ferramentas teóricas que possibilitaram construir o objeto da pesquisa resultando nesta tese intitulada “As concepções de sujeito e desenvolvimento na forma de organização da aprendizagem de história no Brasil: um estado da arte das pesquisas (2010-2021)”. Partindo da compreensão de que a forma de organização da aprendizagem deve ser aquela que promove o desenvolvimento humano, a questão que norteou a investigação realizada foi como pensar os processos subjetivos presentes no desenvolvimento psíquico, a partir da categoria sujeito e desenvolvimento, na Perspectiva da Teoria da Atividade de Estudo pelo ângulo da Teoria da Subjetividade? O objetivo geral consiste em apresentar uma construção teórica, entrelaçando dois referenciais, para um tipo de aprendizagem de História, no qual se tem por meta a formação e o desenvolvimento do sujeito (no enfoque de Repkin e da teoria da subjetividade) e como conteúdo a autotransformação do estudante enquanto sujeito da atividade de estudo. A pesquisa fundamentou-se na perspectiva da Aprendizagem Desenvolvidora e da Teoria da Subjetividade. O conceito de sujeito adquiriu centralidade na pesquisa, mas foram utilizados também os conceitos de desenvolvimento, atividade de estudo, subjetividade, configurações subjetivas, entre outros. Assumiu-se a concepção de sujeito delineada pela Didática Desenvolvidora e pela Teoria da Subjetividade, utilizando-se o estado da arte como recurso para contextualizar os enfoques didáticos da história e seus limites para o desenvolvimento do sujeito, entre os períodos de 2010 a 2021. Para as análises, contribui o método contrutivo-interpretativo de González Rey. Os dados foram obtidos no Diretório de Grupos de Pesquisa – Plataforma Lattes do CNPq. O resultado nos apresenta uma situação que aponta para o crescimento das produções sobre o tema, revelando o aumento de interesse por questões relacionadas a aprendizagem de História, mas tendo como foco o ensino, questões ligadas ao currículo, fontes documentais, conteúdo, patrimônio, ou o campo da educação histórica, porém sem focar na relação que existe entre aprendizagem e desenvolvimento psíquico e, menos ainda, nos processos subjetivos inerentes a esse processo. Mediante este resultado, defende-se a necessidade de uma proposta didática voltada para a aprendizagem de História, que considere não apenas a capacidade de desenvolvimento psíquico do aluno, mas também os processos subjetivos inerentes a este desenvolvimento, para o qual a compreensão do sujeito e do desenvolvimento ganham significado bem mais complexo do que o que tem sido tratado nas pesquisas sobre o tema.

Palavras-chave: Didática de História. Ensino de História. Aprendizagem de História. Didática Desenvolvidora. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Teoria da Subjetividade.

ABSTRACT

The end of the 20th century and the beginning of the 21st century presented an education model based on democratic and liberal concepts, which resulted in a process of intensified control over teachers and students, based on the implementation of meritocratic, coercive and punitive instruments, such as external evaluations, bonuses for good results and punishments with displaying low grades on school doors, presence of a tutor, among others. This model results in a loss of the human quality of school learning. Furthermore, in the Bachelor's and Teaching Degree Courses in History, although it is a positive aspect, the privilege given to research comes at the cost of sacrifice; there is a lack of preparatory subjects for classroom performance, prioritizing research to the detriment of pedagogical subjects. Such concerns in the exercise of the profession acquired new meaning with discussions and problematizations within the Study and Research Group on Developmental Didactics and Teacher Professionalization (GEPEDI), resulting in theoretical tools that made it possible to construct the object of the research resulting in this thesis entitled "The conceptions of subject and development in the form of organization of history learning in Brazil: a state of the art of research (2010-2021)". Starting from the understanding that the form of organization of learning must be one that promotes human development, the question that guided the research carried out was how to think about the subjective processes present in psychic development, from the category of subject and development, in the Perspective of the Theory of Study Activity from the angle of the Theory of Subjectivity? The general objective is to present a theoretical construction, intertwining two references, for a type of History learning, in which the goal is the formation and development of the subject (in the approach of Repkin and the theory of subjectivity) and as content the self-transformation of the student as a subject of the study activity. The research was based on the perspective of Developmental Learning and the Theory of Subjectivity. The concept of subject acquired centrality in the research, but the concepts of development, study activity, subjectivity, subjective configurations, among others, were also used. The conception of subject outlined by Developmental Didactics and the Theory of Subjectivity was assumed, using the state of the art as a resource to contextualize the didactic approaches of history and their limits for the development of the subject, between the periods of 2010 to 2021. The constructive-interpretative method of González Rey contributed to the analyses. The data were obtained from the Directory of Research Groups - CNPq Lattes Platform. The result shows us a situation that points to the growth of productions on the subject, revealing the increase in interest in issues related to the learning of History, but with a focus on teaching, issues related to the curriculum, documentary sources, content, heritage, or the field of historical education, but without focusing on the relationship that exists between learning and psychic development and, even less, on the subjective processes inherent to this process. In view of this result, we defend the need for a didactic proposal focused on the learning of History, which considers not only the student's capacity for psychic development, but also the subjective processes inherent to this development, for which the understanding of the subject and development gain a much more complex meaning than what has been addressed in research on the subject.

Keywords: History Didactics. History Teaching. History Learning. Developmental Didactics. Elkonin-Davidov-Repkin System. Theory of Subjectivity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Total de grupos por área predominante.....	175
Gráfico 2 - Total de grupos selecionados por área predominante	176
Gráfico 3 - Total de grupos selecionados por região.....	177
Gráfico 4 - Número de cursos de História por região brasileira – Brasil (2013)	177
Quadro 1 - Número de cursos em relação ao número de instituições	178
Gráfico 5 - Percentual dos grupos por região em relação ao total de Instituições.	178
Gráfico 6 - Grupos de pesquisa em comparação ao total de Instituições	179
Gráfico 7 - Grupos de pesquisa por ano de fundação	179
Quadro 2 - Quadro de pontuação dos grupos de pesquisa.....	180
Quadro 3 - Quadro de pontuação, em ordem decrescente	181
Gráfico 8 - Grupos de pesquisa selecionados por região do Brasil.....	196
Gráfico 9 - Área predominante entre os grupos selecionados	196
Gráfico10 - Total de Artigos produzidos por ano.....	199
Gráfico11 - Período abordado	199
Gráfico12 - Instituições com maior representatividade.....	200
Gráfico13 – Problemáticas	201
Figura 1- Utilização de palavras-chave	220
Gráfico14 – Metodologias	223
Gráfico15 - Referencial Teórico/Conteúdo	224
Gráfico16 - Recorrências do termo sujeito.....	261
Gráfico17 – Significado do uso do termo sujeito	263
Figura 2 – Representação Gráfica Modelo Teórico para a Didática da História.....	310

SUMÁRIO

1	
Introdução.....	145
1.1 A pesquisadora.....	15
1.2 Leituras para o delineamento da pesquisa.....	22
1.3 A pesquisa.....	35
2. A História e seu movimento histórico até a primeira década do Século XXI	49
3 A concepção de sujeito e desenvolvimento para a aprendizagem de História, na perspectiva da Didática Desenvolvimental.....	79
3.1. A Didática Desenvolvimental situada no interior do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin.....	79
3.2 A Atividade de Estudo como forma de organização da aprendizagem que promove o desenvolvimento	91
4. Aprendizagem desenvolvimental na perspectiva da subjetividade.....	104
4.1 Teoria da subjetividade: algumas considerações	108
4.2 concepção de sujeito adotada.....	114
5. Metodologia para a análise da aprendizagem de História no Brasil.....	151
5.1 Epistemologia qualitativa	151
5.2 Fundamentação Teórica	161
5.2.1 Caracterização do Estado da Arte	161
5.3 Caracterização da Proposta Metodológica.....	1701
5.4 Delimitação do Objeto	1834
6. Propostas dos grupos de pesquisa analisados para o estudo de conteúdos históricos	19091
6.1 Contextualização.....	19091
6.2 Foco.....	201
6.3 Metodologia e Posicionamento teórico dos grupos de pesquisa.....	222
7. A questão do sujeito e do desenvolvimento nas produções sobre aprendizagem de História nos Grupos de pesquisa analisados	25051
7.1 Resultado apresentado.....	283
7.2 Um modelo teórico para a Didática da História.....	307
8. Considerações Finais.....	3134
9. Referências.....	32020

INTRODUÇÃO

1.1 A pesquisadora

Como expressar em palavras o interesse por este estudo? Por horas, fiquei pensando em como começar. Como em um sonho, me veio à memória a relação entre o que vivi e o interesse pelos livros. Tive a felicidade de estar entre eles desde muito pequena. Início dizendo que duas coisas me trouxeram até aqui: fé na vida e confiança no poder dos estudos como instrumento de transformação e autotransformação. Primeiro a fé, herdada dos meus avós maternos, que infelizmente por maldade humana não pude conhecer. Entretanto, pelo legado deixado me fizeram compreender que a vida pode ser cheia de tragédias, perdas e dores, mas que em meio a isso devemos crer no impossível e ter também forças para recomeçar, sempre com amor, alegria e solidariedade. A fé veio da minha mãe, que em meio a perda dolorosa dos pais (Sebastião e Ana) soube conduzir uma família no caminho do bem, de personalidade forte. Tornou-se defensora de sua prole e generosa com todos que tiveram o prazer de passar por sua casa, sempre dando o seu melhor, abdicando-se de todas as suas vontades em função do esposo e dos filhos.

A confiança no poder dos estudos como instrumento de transformação e autotransformação veio dos meus avós paternos (Geraldino e Joana), principalmente pelo esforço da minha vó, a quem chamo “uma mulher a frente de seu tempo”. Até hoje, tento compreender como ela conseguia fazer tantos cálculos mentais sem nenhuma anotação, nos mostrando um domínio da matemática sem nunca ter frequentado a escola. Por iniciativa dela, todos os três filhos estudaram, inclusive as mulheres deixaram a casa ainda adolescentes e vieram para a cidade frequentar a escola. Por consequência, todos, em algum momento, tornaram-se professores na zona rural, em escola multisseriada. E como num efeito cascata também os netos cresceram conhecendo a necessidade do estudo em suas vidas, tendo nos pais um exemplo de dedicação e superação.

Em meu caso, tudo começou aos 4 anos de idade, em 1973, quando, morando na zona rural, pude ir para a escola, na qual o professor era meu pai, que contava com a ajuda da minha mãe como voluntária para preparar lanches para os alunos. Em meio às dificuldades que surgiam, o estudo sempre se manteve como prioridade e, por isso, aos cinco anos (1975) mudamos para a cidade de Ipameri-Goiás, onde meu pai se matriculou na Escola José Pio de Santana. Ali concluiu, na época, a 8ª série (por volta de 1979) e depois fez o Ensino Médio em outra escola, mas onde também começou a trabalhar, por ter se destacado como aluno. Na época

(décadas de 1970 e 1980), era assim, concluído o Ensino Médio, tornava-se logo professor, caso se destacasse como aluno. Foi o que aconteceu com ele, iniciou como professor nessa escola, onde permaneceu até sua aposentadoria.

Importante para mim citar a escola porque ali cresci, acompanhando meu pai, ficando horas no pátio com um caderninho na mão, estudando e admirando todo aquele cenário. Ali também estudei e desenvolvi uma paixão pela profissão. Quis ser professora aos 12 anos de idade e, imitando meu pai, escolhia os alunos que tinham dificuldade com a matemática e levava para a escola, ensinando para eles como resolver os exercícios. Eu sempre pensava que não poderia deixar ninguém para trás, mas achava o máximo ser professora dos meus colegas. Aos poucos, fui contratada para dar aulas particulares nas casas de outros adolescentes e fui ampliando o gosto, o que me levou ao curso técnico em magistério, que fazia simultaneamente ao curso técnico em comércio. Antes de concluir, aos 17 anos de idade (1987), ainda no terceiro ano, fui convidada para assumir uma sala de quinto ano na escola O Pernalonga, uma escola da rede privada de Ipameri. Não exitei, aceitei o convite imediatamente e fiquei até seu fechamento. Ainda no último ano do curso técnico em magistério, fui aprovada em concurso público da rede estadual e, assim, em 1988 e de posse do diploma, iniciei como professora de 6º ao 9º ano, também, na Escola José Pio de Santana, onde trabalhei por praticamente 20 anos.

Como era comum, o contato com a universidade veio bem mais tarde, quando já era mãe de duas filhas, embora sempre fosse um sonho para mim. Tive dúvidas quanto ao curso porque me dividia entre a matemática e a história. Decidi fazer o curso de licenciatura e bacharelado em História no Campus Avançado de Catalão, da Universidade Federal de Goiás, hoje UFCAT, concluído no ano 2000. Tive contato com a pesquisa desenvolvendo uma monografia intitulada “História política de Ipameri nas décadas de 1910 a 1930”, orientada pela professora Eliane Martins de Freitas, abordando aspectos interessantes da história da cidade. Em 2002, veio a pós-graduação lato-sensu em nível de especialização, também no CAC-UFG e, em 2005, o mestrado, na Universidade Federal de Uberlândia, onde, sob orientação da professora Jacy Alves de Seixas, desenvolvi a dissertação intitulada “Memórias de um tempo perdido: A estrada de ferro Goiás e a cidade de Ipameri”.

Resultado de aprovação em concurso público municipal, também, atuei como professora e em cargos de gestora na rede pública municipal de Ipameri-Goiás por aproximadamente 15 anos, tendo experiência na Educação Infantil, no 5º ano do Ensino Fundamental e como Secretária Municipal de Educação, dentre outros cargos. Uma vasta experiência, que me levou a algumas percepções, ou insatisfações pessoais, acerca das questões educacionais vivenciadas. Sempre quis muito dar continuidade aos estudos, mas minha preocupação se voltava para a sala

de aula, não me sentia realizada profissionalmente e algumas questões me inquietavam bastante.

Entre elas, o fato de nunca ter o “direito” de exercer minha função de professor de história, pois a questão da formação nunca foi valorizada. As aulas sempre eram dadas para outros profissionais sem formação específica e eu ia ficando com as aulas de matemática, o que me incomodava. Embora me esforçasse muito, não me sentia habilitada o suficiente. Depois, vivenciei a intensificação das avaliações externas, principalmente na rede estadual de ensino, o que me deixava desconfortável e cada vez mais passei a não me sentir feliz.

Tinha sempre a sensação de estar sendo vigiada no cotidiano escolar, como se de repente não soubesse mais exercer a profissão e precisasse de um tutor, para ditar os conteúdos a serem trabalhados, as prioridades e os modelos de exercícios, preenchimento de fichas, entre outros. Na pauta de todo dia, estavam resultados, resultados e mais resultados... Como isso mexeu comigo! Precisava de alguma forma me livrar daquela situação adoecedora. Eu tinha uma sobrecarga de trabalho de três turnos e alguém para me vigiar, punindo ou premiando. Uma exposição da escola, que tinha as médias de avaliação estampadas em uma placa logo na entrada. Alunos que não conseguiam mais se interessar pelo que falávamos e professores adoecidos. Eu que tanto quis ser professora, às vezes chorava por ter que ir à escola, não me sentia estimulada. Precisava mudar aquela situação!

Foi aí que resolvi estudar para concurso público federal, particularmente dos Institutos Federais. Foram anos de persistência, até ser aprovada como professora de nível técnico e tecnológico do Instituto Federal Goiano (IFGOIANO), no qual iniciei em 2014, primeiro no Campus Morrinhos, depois no Campus Avançado de Ipameri, como professora de História. Entrar na rede federal de ensino, trouxe novas possibilidades e renovou o desejo de estudar, de aprofundar meus conhecimentos sobre os problemas educacionais. Iniciei uma nova trajetória, com novas perspectivas e novas inquietações.

Já na rede federal de educação, me deparei com situações que me chamaram bastante atenção. A maioria dos alunos nunca se interessavam por história, alguns queriam apenas resumos prontos e questionavam quanto a minha metodologia nas aulas, pedindo para que eu os produzisse e passasse sempre no quadro para que copiassem. E aquilo era muito incômodo. Eu precisava, além de dar aulas de história, procurar recursos capazes de desenvolver nos alunos interesse pelas leituras necessárias ao aprendizado de conteúdos históricos, criando um ambiente de problematização, diálogo, aprofundamento teórico, reflexão, que, enfim, ultrapassasse os desejos de um estudo feito apenas baseado nos resumos do professor. Posso dizer que em alguns momentos eu consegui e em outros não. Turmas já concluindo o terceiro ano do Ensino Médio era quase totalmente avessas às discussões. A maioria vinha de um

modelo parametrizado que interessava pela preparação, apenas, para o ENEM, como se esta não se tornasse mais qualitativa de outra forma. Muitas vezes, foi necessário me aproximar dos alunos de outras formas, usando mesmo de aspectos emocionais, para que se sentissem mais motivados. Enfim, tudo isso era muito preocupante para uma professor de história, que buscava bem mais que a memorização de datas e eventos históricos.

Eu tinha certeza que esse modelo, embora mais evidente na rede estadual, propagandeado pelos resultados alcançados em termos de notas, não era o ideal, mas não sabia onde buscar um modelo diferente. Sempre fui muito grata a tudo que vivenciei anteriormente, mas não me sentia realizada profissionalmente. Era grande o desejo por ingressar em um curso de doutorado, mas para mim tinha que se vincular à área da Educação. Tinha como referência a UFU e comecei então a me inscrever. Foram três tentativas, mas não havia clareza quanto ao tema de pesquisa. E foi numa dessas tentativas que me deparei com o livro “Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar”, organizado por José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas. A leitura obrigatória para a avaliação escrita no exame de seleção do doutorado foi determinante quanto à escolha de uma teoria, que embora vista pela primeira vez, parecia tão próxima das minhas expectativas pessoais e profissionais. Quanto mais eu lia, mais eu me sentia parte daquele livro. Era como se eu estivesse ali, com minhas angústias e necessidades. Mas, apesar da aprovação com a maior nota na avaliação escrita, o projeto não estava bem delineado e o sonho foi adiado.

Comecei a me interessar por conhecer os autores, quando recebi um convite para uma palestra do professor Libâneo em Morrinhos. Já organizei um ônibus e levei alunos do curso de Pedagogia e da pós-graduação em Docência do Ensino Superior do IF Goiano para assistir, eu já era professora do curso, na época. Fiquei o tempo todo fixa nas palavras daquele homem, comprei o livro, pedi autógrafo, tirei fotos, uma verdadeira manifestação de tietagem. E eu pensava: é isso que eu quero, estudar essa teoria da qual ele está falando, mas não sabia nada até então, apenas que seria teoria histórico-cultural.

Um dia, nessa busca pelo doutorado, uma amiga me convidou para fazer uma disciplina ofertada pelo Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade Federal de Goiás. Num primeiro momento, logo pensei: “de novo a matemática na minha vida”. Resolvi olhar o edital, quando me deparei com a oferta da disciplina “A organização do ensino e as práticas pedagógicas na escola: contribuições da teoria histórico-cultural”; me acendeu uma luz: é isso! Preciso cursar a disciplina. Continuei lendo, outra decepção, pois no edital só era permitido cursar a disciplina alunos com formação em matemática ou pedagogia e a minha era em história. Mas eu precisava daquela disciplina. Organizei todos os meus documentos e fui até a sala da

coordenação do curso, onde falei com o coordenador, quase implorei para que aceitasse meu pedido de aceite para cursar a disciplina. Enfim, ele aceitou meus documentos, com a promessa de me defender no colegiado. Fui aceita!

Um novo problema, minha amiga não foi cursar a disciplina e como era ofertada no noturno, eu estava sozinha para as viagens semanais. Fiz do problema um desafio aceito. Peguei estrada sozinha, chegando em casa sempre de madrugada, estradas emburacadas, chuva, mas lá fui eu, feliz da vida assistir a disciplina, me deparando com o então professor Wellington Lima Cedro e uma turma já bastante experiente quanto aos pressupostos teórico e metodológicos da teoria histórico-cultural. Em meio a disciplina precisava me ingressar como aluna regular do curso. Foi aí que me matriculei, também, no curso de Pedagogia, à distância, muito mais interessada no certificado exigido. Terminada a disciplina, fiz nova inscrição, influenciada por outra amiga, dessa vez na disciplina Currículo: fundamentos teóricos e implicações práticas, ofertada pela professora Agustina Rosa Echeverría. Minha participação na disciplina, me fez construir um projeto de pesquisa para me inscrever no programa e fazer o processo seletivo do doutorado. No último dia um novo problema, mesmo concluindo o curso de Pedagogia não consegui da faculdade uma declaração e, portanto, não me inscrevi no processo seletivo.

Não poderia desistir, precisava muito estudar mais sobre a teoria. Foi então que naquela busca incessante por um curso de doutorado que oportunizasse a concretização do sonho me deparei novamente com o edital aberto do Curso ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Por coincidência, o projeto foi construído tendo como referência básica autores como Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes, os quais já admirava, pelas leituras propiciadas nas disciplinas já concluídas, mas desconhecidos para mim quanto à amplitude de seus estudos. Como resultado, a aprovação no processo seletivo do ano 2020 para adentrar ao curso de doutorado e uma felicidade indescritível. Somente no momento da matrícula, descobri que meu orientador seria o professor Roberto Valdés Puentes. Que espanto! Eu era sua fã, mas não me imaginava orientanda. Quantas expectativas!

Mais uma vez, o problema. Assisti a primeira aula e no dia 19 de março de 2020, em seguida, recebi o e-mail comunicando a suspensão das aulas e atividades das disciplinas ofertadas no PPGED no primeiro semestre letivo de 2020, em função da Pandemia da Covid-19, atendendo a determinação da OMS que declara em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os continentes se caracterizava como pandemia. Além disso, o Ministério da Saúde havia editado a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo

novo Corona vírus (COVID-19). Inicialmente, pensamos num período curto e que logo tudo voltaria ao normal. O tempo foi passando e logo vimos que não se tratava de uma coisa rápida.

Iniciamos as atividades com aulas online em agosto daquele ano e só aí nos deparamos com a necessidade de reavaliar os projetos de pesquisa, pois não seria possível o trabalho em campo. Neste período pandêmico, convivi também com o início da doença de meu pai, cujo falecimento ocorreu em junho. Um momento de incertezas, luto, expectativas frustradas, um verdadeiro caos. Parecia impossível prosseguir. Porém, como nunca houve vitórias sem lutas, enfrentamos todo esse momento, iniciamos o contato com orientação e participando das aulas, que mesmo a distância, foram determinantes para nos incentivar.

Precisávamos continuar! E assim fomos nos encontrando, lendo e alimentando a esperança de dias melhores. No primeiro ano, dedicação às disciplinas e às discussões teóricas necessárias para o desenvolvimento do projeto, que trouxeram a tona as inquietações presentes nos 30 anos de experiência como professora na Educação Básica, como as falhas no sistema educacional e a superficialidade com que a educação escolar lida com os problemas relacionados a sua dissociação com a práxis pedagógica.

E por falar nisso, não seria possível a pesquisa da forma como estava proposta. Havíamos pensado em uma intervenção pedagógica com professores da primeira fase, da rede municipal de ensino, mas com as aulas ainda suspensas no início de 2021 seria necessário repensar a pesquisa. Novamente me deparei com outro problema, minha mãe contraiu uma bactéria, ficou por 21 dias na UTI e mais 11 dias no quarto, retornou para casa e depois de um mês voltou para o hospital, falecendo em abril de 2021. Tudo parecia impossível naquele momento, com crise de ansiedade e em meio ao processo difícil de luto, confesso que por vezes pensei em desistir, mas sempre vinha a mente aquele lugar simples, a escola multisseriada e toda uma trajetória de luta. Não poderia! Não seria eu.

Em meio a mais um momento de dor recebi a ligação da diretora do Campus Avançado de Ipameri do IFGOIANO, meu local de trabalho. Sensibilizada com o momento pelo qual atravessava propunha um afastamento para o doutorado e quase segurando minha mão me ajudou com toda documentação dando entrada no processo, que aprovado, me oportunizou viver integralmente o doutorado. Resolvi que mais do que nunca precisava me dedicar.

Inicialmente, a participação das discussões realizadas no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (Gepedi), da Universidade Federal de Uberlândia, sem o qual essa tese não se realizaria do modo como estamos propondo. O intenso debate produzido pelo Grupo, associado ao movimento de estudo, que inclui ciclo de palestras, reuniões de orientação, participação em eventos nacionais e

internacionais, publicação em anais de eventos e periódicos, além de tradução de artigos e livros, entre outros, contribuiu demasiadamente para o aprofundamento teórico, epistemológico e metodológico de nossos estudos. Em especial, os debates e orientações do professor Roberto Valdés Puentes, foram essenciais ao delineamento e estruturação aqui propostos.

No primeiro semestre de 2021, além das disciplinas obrigatórias, participei da disciplina “Organização do Trabalho Didático: princípios e teorias do ensino e da aprendizagem”, ministrada pelo professor Roberto Valdés Puentes; e, no segundo semestre de 2021, participei da disciplina “Tópicos especiais em saberes e práticas educativas III: Didática Desenvolvimental e suas bases pedagógicas psicológicas”, desenvolvida pelas professoras doutoras Andréa Maturano Longarezi, Camila Turati Pessoa e Flávia da Silva Ferreira Asbahr. Essas disciplinas foram essenciais por me aproximar dos fundamentos teórico-metodológicos da didática desenvolvimental e da teoria da subjetividade, retirando dúvidas, problematizando algumas questões, enfim, me fazendo aprofundar em aspectos importantes para o delineamento da pesquisa.

De volta ao projeto! Passei a refletir sobre questões relacionadas a minha própria formação e atuação profissional. Em primeiro lugar, pensando nas questões inquietantes para meu processo de formação, comecei a pensar sobre o quanto estavam ausentes nele uma preocupação com disciplinas pedagógicas, voltadas a aprendizagem de história. O pouco contato que tive foi com disciplinas de psicologia, sociologia e uma de estágio supervisionado ofertada já no último ano, mas sem muitas discussões teóricas. Durante todo o curso, não percebi nenhuma preocupação com o que, ou como ensinar, sendo praticamente desconhecidos temas relacionados à Didática ou às teorias pedagógicas. Prevaleceu o contato com a pesquisa e com os conteúdos de história, embora o curso fosse também de licenciatura, estava ausente a preocupação relacionada a formação do professor de história, capaz de atuar nos vários níveis educacionais.

Assim, sobressaia a pesquisa e a preocupação com o uso de fontes diversas, teorias da história, conteúdos históricos, obviamente indispensáveis, mas sentia falta de problematização em relação ao “ser professor de história”, os conteúdos necessários e o como organizar as aulas para facilitar a aprendizagem de história. Compreendo que não é possível pensar em homogeneidade, os conteúdos precisam se adequar as faixas etárias variadas, o bom professor não se forma apenas por saber o conteúdo específico de cada disciplina. Como desenvolver o conteúdo, a organização da sala de aula, os melhores recursos, entre outras questões foram temas silenciados em meu processo formativo.

Dessa forma, já tinha uma certeza: como não poderia mais propor uma intervenção ou

trabalho de campo, meu objeto de pesquisa estaria relacionado a aprendizagem de história. Entre outros temas, interessou-me um retorno aos cursos de licenciatura na área de história para compreender se desde a minha formação o cenário apresentava alguma alteração. Para isso, precisava mergulhar em leituras que me propiciassem melhor compreensão acerca das discussões atuais no campo da didática de história, já que considerava como disciplina central para que se problematizasse questões pedagógicas voltadas a área de história.

1.2 Leituras para o delineamento da pesquisa

Partindo da concepção de que não somente a Matemática e a Língua Portuguesa, mas também a História, a Geografia, Física, Biologia etc. devem ser aprendidas na perspectiva da aprendizagem desenvolvimental, que privilegia a formação psíquica dos alunos, bem como na perspectiva da teoria da subjetividade, como aporte teórico que melhor ajuda a pensar os processos subjetivos presentes nesse desenvolvimento psíquico do aluno que aprende, a partir da implementação adequada da atividade de estudo. A partir de então, mergulhamos na leitura inicial de alguns autores que apresentam como preocupação central questões ligadas à didática de história para compreender melhor sobre o interesse dos pesquisadores brasileiros por temas ligados a aprendizagem de história, o que mudou, consideravelmente, em relação ao que vivenciei como aluna do curso de História. O estudo do tema, levou-me também a assistir algumas lives promovidas pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), que versavam sobre a situação do ensino de história no Brasil, destacando temas como a produção em ensino de história na pós graduação profissional e acadêmica, quem são os pesquisadores e grupos de pesquisas, onde e o que publicam, e, por fim, os temas de pesquisa no campo de ensino de história: presenças e lacunas.

Todo esse processo foi muito importante, pois me fez perceber que as inquietações vividas durante a formação provavelmente estavam presentes entre os professores de história, sejam eles da educação básica¹ ou universitária. Isso porque indicam crescimento da preocupação com a aprendizagem de história no contexto escolar e ao mesmo tempo que, de fato, esse tema foi praticamente silenciado até final do século XX, quando iniciam-se os interesse em problematizar a falta de estudos voltados a esse campo nos cursos de licenciatura e pós-graduação de história, mas também na área da educação. Acerca dessas leituras alguns

¹ Quando nos referimos a Educação Básica, estamos usando a classificação pela Lei nº 12.796 de 2013, que em seu Art. 4º, Inciso I, define como Educação Básica a educação a ser ofertada para alunos da faixa etária de 4 a 17 anos, organizada como: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

pontos chamam atenção e são importantes para a delimitação de nosso objeto de pesquisa.

Primeiro, compreender os marcos históricos para os processos de formação dos cursos de história no Brasil nos fez ver que, em seu processo inicial, a preocupação central não estava em como os alunos da Educação Básica aprendiam história ou deveriam aprender. Predominava o interesse na construção de uma História Universal, visando um currículo “europocêntrico”, influenciado pelo pensamento liberal francês, como demonstram, por exemplo os estudos de Nadai (1993) e Guimarães (2009a, 2009b). Essa forma de pensar a história predomina até meados do século XX, quando a pauta de luta dos educadores passa a ser a expansão da escola pública; a formação profissional dos novos mestres e a renovação pedagógica. Enfim, esse processo inicial nos aponta a história como um campo de lutas, no qual ora estava em pauta o que deveria ser considerado como conteúdo escolar a ser trabalhado em sala de aula, ora a necessidade de expansão das escolas públicas, de formação de professores, ora a luta para a manutenção do estatuto da história como disciplina autônoma.

Em relação a tais marcos históricos, é importante essa contextualização por nos mostrar que só depois do período de redemocratização do país, nos anos 1980, o projeto de introdução da História, desde os anos iniciais do ensino fundamental, ganha força entre os debates de professores dos níveis fundamental, médio e universitário. Portanto, só a partir da aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei 9.393/96 iniciou o processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, em 1997, a História retorna aos currículos escolares, devendo-se implantar a Disciplina desde os anos iniciais do Ensino Fundamental em todo o território brasileiro. Entretanto, tanto a Nova LDB quanto os PCNs trazem textos que apresentam quais devem ser os objetivos da História, o que e como ensinar (Guimarães, 2009a). Desse modo, justifica-se o fato de ainda não haver nos cursos de licenciatura de história uma ênfase nas questões pedagógicas relacionadas a aprendizagem de conteúdos históricos até final do século XX, período coincidente com minha formação.

Podemos sintetizar a situação da História até final do século XX, a partir do estudos de Nadai (1993), com destaque para alguns pontos, como: a existência de um saber escolar que se distancia da produção acadêmica, obedecendo a lógica do poder, que define os objetivos e conteúdos de História; o reconhecimento do fim da História Universal, com o surgimento da História temática; o reconhecimento de que para ensinar História deve-se também ensinar o seu método; a busca pela superação da dicotomia ensino/pesquisa; a viabilização do uso de fontes variadas e múltiplas; a compreensão da necessidade de uma visão que retrate alunos e professores como sujeitos da história e agentes em interação para a construção do movimento social.

É a partir daí que as lutas travadas no interior da história trazem à tona importantes transformações nesse campo. Temas abordados com maior profundidade mais a frente, mas que nos levam a pensar os desafios colocados para o século XXI e que, portanto, remetem a essa necessidade de problematizar o que é denominado de “ensino de história”, “educação histórica” ou “didática de história”.

Em segundo lugar, as leituras nos levam a compreensão do processo de constituição desse campo e sua expansão. Isso requer um retorno ao início dos programas de pós-graduação no Brasil, com o parecer Sucupira do Conselho Federal de Educação de nº 977 de 1965, aprovado em 10/12/1965, que define os cursos de pós-graduação por sua natureza acadêmica e de pesquisa, com objetivo essencialmente científico, ainda que atue em setores profissionais. Traz também a separação entre pós-graduação *stricto sensu* acadêmica, voltada para a formação de professores/pesquisadores para atuar no ensino superior e a pós-graduação *stricto sensu* profissional, tendo como meta “o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado” (Brasil, 1965, p. 5).

Importante compreender essa questão, pois em sua gênese, esses cursos definiram o rumo da pós-graduação no país, ficando o doutorado acadêmico articulado às áreas de letras, ciências naturais, ciências humanas e filosofia e os doutorados profissionais estariam mais relacionados aos cursos de engenharia, medicina, entre outros, ligados às ciências mais aplicadas da época. Porém, apenas com a portaria Capes nº 47 de 17/10/1995, determinou-se a implantação de procedimentos apropriados a recomendação, acompanhamento e avaliação dos cursos de mestrados profissionais. Esses cursos só são reconhecidos como curso *stricto sensu*, em 1998, quando criam-se os primeiros cursos de mestrado profissionais aprovados no Brasil. Em relação ao curso de história, isso vai ocorrer apenas em 2003, com o curso da Fundação Getúlio Vargas.

Em 2011, cria-se o “Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB)”, resultado de um acordo entre o MEC e a Capes para apoiar as instituições de ensino superior (IES), com o objetivo de fomentar programas que qualificassem os docentes em exercício na educação básica pública, com a concessão de bolsas, aos professores em exercício na docência da Educação Básica. O primeiro foi o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) em 2011 e, em 2014, tem-se a primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória), começando a fazer parte desse programa. Quanto aos cursos de doutorados profissionais, foram

2 Trecho do parecer Sucupira do Conselho Federal de Educação de nº 977 de 1965, aprovado em 10/12/1965. Disponível em: parecer_cesu_977_1965 (1).pdf. Acesso em 29/08/2023.

regulamentados a partir da Portaria Capes nº 131 de 2017.

Embora não se pretenda uma análise aprofundada sobre esse processo, os marcos apontados por Bereta (2022) indicam que a organização do sistema de pós-graduação no Brasil, na década de 1970, enfatizou a dimensão teórica, tinham um tempo de duração maior, sendo 4 anos para o mestrado e 8 anos para o doutorado, situação que se altera somente na década de 1990, quando começa a ser diminuído, sendo hoje em média de 2 anos para o mestrado e 4 anos para o doutorado. Além disso, apontam para o predomínio nas ciências humanas da área de educação, com um total de 188 programas, sendo 51 profissionais. Quanto ao Profhistória o que destacamos é que predomina o ensino de história como área de concentração, voltado para a Educação Básica. Destaca-se os que possuem área de concentração ou linhas de pesquisa voltadas ao ensino de história e/ou saberes escolares ou formação docente, que são o da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), o da Universidade de Caxias do Sul (UCS), o da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), o da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), de Minas Gerais, o da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), a partir de 2020, quando foi desmembrada da Universidade Federal de Goiás (UFG)³.

Para este campo do saber contribui significativamente o Profhistória, um programa de mestrado em rede lançado, em 2013, por indução da Capes no programa da PROEB, com âncora na UFRJ, com o objetivo de formar professores da Educação Básica. Isso porque por se constituir como resultado de uma política pública voltada a formação de professores tem obrigatoriamente como área de concentração o ensino de história, desde o seu projeto acadêmico inicial, provocando debates, reflexões entre professores do departamento de história, centros de educação e professores que atuam na Educação Básica, entre outros. Possui atualmente 3 linhas de pesquisa, sendo elas: Saberes históricos do espaço escolar, saberes históricos em diferentes espaços de memória e linguagens e narrativas históricas, produção e difusão. Para se ter uma noção do quanto esse programa vivencia um momento de expansão, sua primeira turma, em 2014 foram 12 instituições que ofereceram 145 vagas e na segunda turma, em 2016, já foram 28 instituições, em 2020 o programa conta com 39 instituições, em 24 estados, mais de 2700 ingressantes e 500 docentes e com aproximadamente 750 dissertações defendidas, que representa um conjunto variado de trabalhos⁴. Acrescentamos a criação do curso de Doutorado, aprovado em 2023, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

3 Dados apresentados pela professora Dra. Cristiani Bereta, no dia 20/10/2022. Disponível em: (9) A produção sobre o Ensino de História na pós-graduação profissional. - YouTube

4 Dados apresentados pela professora doutora Mônica Martins da Silva, no dia 20/10/2022. Disponível em: (9) A produção sobre o Ensino de História na pós-graduação profissional. - YouTube

Nível Superior (Capes), concedendo o conceito 5 ao novo doutorado, nota mais alta para a modalidade de curso⁵.

Esses dados são importantes por nos apontar que, de fato, não se tem até o final do século XX uma ênfase em relação às questões relacionadas a aprendizagem de conteúdos históricos, voltadas à Educação Básica, até porque não havia entre os professores regentes uma exigência em relação à formação em nível superior, o que só se altera pela LDB 9.394/96, que traz essa exigência e isso leva os professores da Educação Básica a buscar uma formação, que muitas vezes acontece em uma área específica, o que afirmo por ser este o meu caso. Entrei em 1997 e concluí o curso de História no ano 2.000, motivada por essa necessidade. É a partir daí que são criadas políticas públicas voltadas ao atendimento dessa demanda e que, portanto, quem estava vivenciando os problemas em sala de aula ganham espaço para participar dos debates, tanto nos cursos universitários, quanto na pós-graduação, o que provavelmente implica em mudanças nos próprios cursos de história, que passam a problematizar o campo da didática de história, educação histórica ou ensino de história, um processo longo e complexo. Reconhecemos que essa é uma discussão ainda em processo inicial, não consolidada em termos de atingir as mudanças necessárias, mas para a qual já se nota um crescimento.

Em terceiro lugar, ressaltamos que o uso do termo “ensino de história”, utilizado para designar uma área de pesquisa pode ser observado em diferentes contextos do campo acadêmico educacional, conforme estudos de Pacheco e Rocha (2017) sobre a emergência e consolidação do que chamam de “subárea do ensino de história”, localizada no interior da história, apontando para um crescimento nos últimos 15 anos do uso desse termo nos programas de pós-graduação avaliados pela área de história da Capes, demonstrando dados que comprovam como os processos que envolvem transmissão e apropriação de conhecimentos históricos constituem-se como preocupação no interior dos Programas de Pós-Graduação em História (PPGH) brasileiros, a partir do início do século XXI.

Assim, é possível encontrar “o termo ‘Ensino de História’ tanto na nomeação e descrição de grupos de pesquisa chancelados pelo CNPq como em áreas de concentração e linhas de pesquisa dos programas de pós-graduações” (Pacheco; Rocha, 2017, p. 52). Esse campo do saber torna-se, então, objeto de reflexão, de modo acentuado, a partir do início do século XXI, sendo que nos grupos de pesquisa “o termo ‘ensino’ utilizado na Área de História se refere tanto ao objeto de pesquisa como à aplicação das abordagens teóricas e metodológicas do campo historiográfico a este objeto” (Pacheco; Rocha, 2017, p. 66). Esses estudos resultam

⁵ Informações disponibilizadas no site: <http://site.profhistoria.com.br/>.

em publicação de livros e artigos, como é o caso de Circe Bittencourt (2008), Selva Guimarães e Marcos Silva (2016), Maria Auxiliadora Schmidt (2011) e Katia Abud (2012), Ana Maria Monteiro (2007), entre outros.

O aumento do interesse por pesquisas que se preocupam com o “ensino de história” leva também à consolidação de eventos organizados academicamente em nível nacional, como o “Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História e o Perspectivas do Ensino de História que, em suas reuniões, aglutinam um número cada vez maior de investigadores em diferentes níveis de formação. Além de incontáveis eventos locais e regionais” (Pacheco; Rocha, 2017, p. 53). Acrescenta-se, ainda, que também fazem parte das discussões promovidas pela Associação Nacional de História (ANPUH), nos quais é possível encontrar problematizações sobre o ensino de história no Simpósio Nacional de História e na Revista Brasileira de História e Revista História Hoje. As autoras apontam ainda que esse tema já mobilizava pesquisadores das áreas da Educação e da História, bem antes de se consolidar como linha de pesquisa de programas de Pós-Graduação e que no final do século XX já havia um número expressivo de pesquisas sobre o ensino de história, com destaque para os programas ligados à área da Educação, em comparação com os programas de História.

Em quarto lugar, observamos que alguns pesquisadores usam o termo “didática de história”, o que segundo Teixeira (2022) resulta de um momento de grande ascensão das discussões sobre didática de história no Brasil, entre 2010 e 2020, influenciadas pela perspectiva alemã, na qual Rüsen defende a didática da história para a análise global da consciência histórica como objeto principal. Nesse sentido,

a didática de história não pode ser pensada como uma vertente situada no interior do campo ensino de história, mas ao contrário, como uma disciplina inerente à própria história, que seja objeto de estudo não apenas dos historiadores, mas também envolve educadores de outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, a educação, as teorias da comunicação ou do jornalismo (Rüsen, 2012, p. 70).

Em relação a influência deste autor para o campo seus seguidores, de maneira geral, indicam que “suas reflexões acerca da Didática da História anunciaram um novo paradigma para a natureza das pesquisas acerca da aprendizagem e do ensino de História, que tem caracterizado o campo da Educação Histórica” (Schmidt, 2020, p. 23). Ainda segundo Teixeira (2022), na atualidade, é necessário que se problematize sobre o significado da didática de história e, nesse processo, se construa uma didática da história brasileira, produzindo uma morfologia das consciências históricas no Brasil, que requer pensar a consciência histórica da população, vinculada aos próprios alunos, o que significa pensar quem ele é, de onde vieram,

quem são seus pais, o que eles fazem, de que experiências coletivas participam, entre outras questões. Entendendo que uma consciência histórica não é produzida exclusivamente no ambiente escolar, mas é fruto de uma experiência de vida demarcada estruturalmente por uma história. Nesse sentido, partindo de perspectivas culturais que possibilitam um olhar e interpretação da história de um modo específico e não de outro⁶.

A exemplo dessas discussões podemos citar Cerri (2017) ao defender que é necessário compreender “a Didática da História como uma disciplina no âmbito da produção de conhecimento histórico, destinada a investigar os processos formativos que envolvem a nossa disciplina”, concebida como “um campo legítimo e profícuo de pesquisa histórica” (Cerri, 2017, p. 12). Portanto, não mais pensada restringindo-se a metodologia do ensino de história,

Em vez disso, Didática da História é o nome que se dá à disciplina que congrega os estudos em ensino de História, à falta de melhor designação, envolvendo a perspectiva ampliada de que fala Rafael Saddi (2012): ultrapassa a limitação de seus objetos à metodologia de ensino, à escola, ao exílio em relação à História e à formação do professor de História. “Ultrapassa” não quer dizer abandona. Ao invés disso, reivindica que a compreensão de cada uma dessas categorias ou frentes de intervenção só se dá ao consideramos o contexto mais amplo em que se inserem. Exatamente o “mandamento” que emerge de todas as crises que se relacionam com a mudança de paradigmas do ensino da História (Cerri, 2017, p. 21-22).

Defende o uso do termo “didática de história”, como disciplina que faz parte da história e tem uma importância fundamental para uma mudança de paradigmas relacionando ao ensino de história no Brasil. Há o campo da Educação Histórica que também se apropria das discussões feitas por Rüssen (2012) com o olhar mais voltado à aprendizagem histórica na escola.

Em quinto lugar, as leituras feitas até aqui, nos possibilitam pensar a respeito das temáticas já trabalhadas por autores que tenham como objeto de estudo questões relacionadas a aprendizagem de conteúdos históricos, seja no campo do ensino de história, da educação histórica ou da didática da história. Pacheco e Rocha (2017) ao abordar sobre o uso do termo “ensino de história” apontam também os temas mais destacados e os reúnem no que denominam de grandes constelações, analisando os Programas de Pós-graduação avaliados pela área de História da capes nos últimos quinze anos, com base em informações retiradas da Plataforma Sucupira.

A primeira constelação diz respeito a temas que se aproximam da tradição disciplinar da área ligadas a aspectos metodológicos, com destaque para “História da Educação, Teoria

⁶ Dados apresentados pelo professor dr. Rafael Saddi Teixeira em 01/11/2022. Disponível em: (4) Temas de pesquisa no Campo de Ensino de História: presenças e lacunas - YouTube Acesso em 02/11/2022.

da História e Ensino de História, Narrativas, História da Formação e Prática Docente e História do Ensino de História'. Dos 324 trabalhos de pesquisa, 104 constituem trabalhos desta constelação” (Pacheco; Rocha, 2017, p. 73).

Já a segunda constelação diz respeito aos espaços de memória e ensino de história, identificando 45 pesquisas em 10 instituições que têm como preocupação central a história de localidades, municípios e instituições, com destaque para as educacionais. Entre os aspectos identificados destacam o “apelo ao valor da memória para o estabelecimento da importância dos lugares e dos efeitos de seu reconhecimento e valorização na constituição de identidades relacionadas a tais lugares” (Pacheco; Rocha, 2017, p. 75).

A terceira constelação refere-se às pesquisas sobre metodologias de ensino, presentes em 44 trabalhos de 11 instituições, grupo temático encontrado em maior número nos mestrados profissionais. Privilegiam a abordagem da Educação Histórica, ainda que considerem suas especificidades. Nesse grupo, evidencia-se também o uso de fontes no Ensino de História, em 21 trabalhos de 7 instituições. Importante compreender que, neste caso, elas não são vistas como abordagem, mas como “especificidade do trabalho do historiador que é mobilizada para o Ensino de História. A fonte, aqui, é vista como recurso didático específico para produzir ensino e aprendizagem de conteúdos de História, contribuindo para a constituição do pensamento histórico” (Pacheco; Rocha, 2017, p. 76). Além disso, apontam pesquisas que priorizam as “diferentes linguagens, além das verbais, presentes em diferentes produtos culturais. Trabalham com a ideia de potencialização do uso de bens culturais que estão presentes na vida cotidiana, povoada pelas imagens e pelas tecnologias, bem como pela arte” (Pacheco; Rocha, 2017, p. 76).

Por fim, a última constelação diz respeito a abordagem de conteúdos da história escolar, os autores identificaram 57 pesquisas em 11 instituições, que apresentam como interesse analisar as abordagens sobre alguns temas, a partir de livros, filmes, jogos, dentre outros. Desse total, 50 títulos de pesquisa, apontam como conteúdos mais pesquisados os relacionados à história da África e dos povos africanos e afrodescendentes, em seguida a ditadura militar no Brasil. Destes, 45 utilizam o livro didático como fonte, mas não deixam claro se as pesquisas se referem ao livro didático, o que só é possível com maior precisão em 7 pesquisas de 4 instituições. Quanto as demais utilizam-se de outros suportes para o desenvolvimento das pesquisas, como, por exemplo, filmes, jogos e literaturas.

Outros estudos, como o apresentado pela professora Rossato (2022), revelam os principais temas de interesse. Neste caso, a autora parte das leituras de dissertações do Profhistória, disponibilizadas no portal eduCapes. Ao fazer um inventário desses temas,

considera relevante citar que trata-se de uma demanda na qual os egressos têm um perfil próprio de atendimento à educação básica e, portanto, o maior destaque em suas produções é para o ensino de história, transversalizando, a partir dele outros temas, como: educação histórica; aprendizagem histórica; diversidade cultural, religiosa e étnico racial; história das mulheres; discussões sobre gênero; feminismo; educação patrimonial, entre outros⁷.

Quanto aos temas, observamos que houve avanços em relação à preocupação dos professores com a aprendizagem alunos de conteúdos históricos na educação básica e que muitos dos temas presentes são resultados de lutas e embates situados no interior da história, como a inserção da história da África, dos indígenas e das mulheres. Todavia, não percebemos, até aqui, nenhuma preocupação com a forma de se organizar as aulas de modo que haja aprendizagem criativa e de conteúdos teóricos, que promovam o desenvolvimento, bem como que considere o papel das emoções nesse processo de desenvolvimento.

Outrossim, a preocupação com a aprendizagem de conteúdos históricos faz parte das problemáticas atuais entre autores preocupados com a aprendizagem da História (Bittencourt, 1993, 2008, 2011; Nadai, 1993; Soares, 2008; Abud, 2012; Monteiro, 2007; Guimarães, 2009a, 2009b; Schmidt; Barca, 2009, Schmidt, 2018, 2020, 2022, entre outros). Em sua maioria, os autores são influenciados pelas ideias de Rüsen (1997, 2001, 2006, 2007, 2010, 2012). Todas essas pesquisas e estudos são essenciais, neste trabalho, por nos possibilitar melhor delineamento do objeto de pesquisa. Antes disso, é importante ressaltar outros aspectos identificados.

Em sexto lugar, os lugares institucionais em que essas pesquisas acontecem, que apontam um predomínio das produções sobre ensino de história na área da educação. Exemplo disso é a análise de Martins (2022), a partir das produções das Revistas História Hoje e História & Ensino, nas quais 41% das produções, localizam-se no campo da educação e 40% no campo da história. Por tais motivos, aponta que o campo do ensino de história se situa num lugar de fronteira, pensado não apenas como aquilo que divide, mas muito mais como o que permite diálogo entre duas áreas⁸. Embora não se pretenda uma abordagem específica sobre esses lugares, eles são importantes, pois embora a preocupação central de nossa pesquisa seja com questões ligadas à aprendizagem de história, ela se situa na área da educação, na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, onde há um grupo de pesquisa específico de ensino de

⁷ Dados apresentados pela professora doutora Luciana Rossato em 20/10/2022. Disponível em: (9) A produção sobre o Ensino de História na pós-graduação profissional. - YouTube

⁸ Dados apresentados pelo professor doutor Marcos Leonardo Bomfim Martins em 20/10/2022. Disponível em: (9) A produção sobre o Ensino de História na pós-graduação profissional. - YouTube

História e Geografia – Gepegh/Observatório,⁹ que pensa problemas relacionados à aprendizagem de história.

Por fim, o último aspecto analisado, a este respeito, refere-se ao que é proposto oficialmente por meio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). A BNCC é, hoje, o documento oficial máximo, no Brasil, no que diz respeito ao estabelecimento dos currículos mínimos nas escolas, um documento de caráter normativo, no qual se definem as aprendizagens consideradas essenciais e comuns a todos os alunos da Educação Básica, de modo a assegurar a eles seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Para tal, foi construído em acordo com o previsto no artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) com o estabelecido no Plano Nacional de Educação- PNE (Brasil, 2014), aplicado à educação escolar como definido pela Lei 9.394/96 (Brasil, 1996) e fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs (Brasil, 2013).

A BNCC para o Ensino Fundamental foi aprovada por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017. Após aprovada, cada Estado ficou responsável pela criação de seu documento próprio, mas garantindo que esteja em consonância com a BNCC. Importante ressaltar essa questão, pois, na atualidade, o que regulamenta os conteúdos mínimos não são mais os Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram criados em 2000 e, que estavam em vigência no momento da publicação da maioria das produções sobre a aprendizagem de conteúdos históricos, embora seja uma questão a ser problematizada, apenas está citada para apontar que tanto os PCNs quanto a BNCC se constitui como política oficial que pensa o campo do currículo de História para as escolas da Educação Básica no Brasil e que requer um olhar atento quando se trata a questão. A BNCC é quem estabelece, hoje, esses parâmetros. No Estado de Goiás, o documento foi elaborado, em 2021, e denomina-se Documento Curricular para Goiás – Ampliado, DC-GO. Nesses documentos é possível encontrar propostas para a educação em consonância às políticas neoliberais. O problema é que “reduzem a formação escolar à preparação para o mercado de trabalho, demonstram que finalidades educativas baseadas na obrigação de resultados e testes padronizados resultam funestas para os alunos pobres” (Silva, 2018, p.12).

Está alinhada à agenda 2030 da organização das Nações Unidas (ONU) e objetiva-se assegurar as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento nos estudantes de dez competências gerais¹⁰. Analisando apenas o texto que traz a listagem dessas competências poderíamos até concordar, pois elas enfatizam aspectos como a importância do conhecimento

⁹ <https://observatoriogeohistoria.net.br>.

¹⁰ Essas dez competências estão descritas nas páginas 9 e 10 da BNCC.

históricamente construído, a criatividade, a iniciativa, a comunicação, o autoconhecimento e o autocuidado, a resiliência, o empreendedorismo, entre outros.

Porém, a própria definição de competência, expressa na BNCC, visa a preparação de um sujeito cidadão, mas para o mundo do trabalho. Não se trata de formar um sujeito criativo e agente de seu processo educativo, mas um sujeito que obedeça “a lógica da meritocracia, sob o engodo da bonificação, desintelectualiza e desprofissionaliza os professores, e realça as regras de produtividade e da competição individual na escola pública” (Silva, 2018, p. 12). Justifica-se na BNCC que a Educação “deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2017, p. 8). Todas as competências foram expressas com esta finalidade, segundo a BNCC, mas na realidade “esta prática vem sendo conduzida pelo currículo instrumental, pela verificação de conteúdos em testes padronizados e pela pressão sobre os professores para obter resultados, e gera uma qualidade restrita e restritiva, que compromete a justiça social na escola pública” (Silva, 2018, p.12), o que se apresenta para nós como grande entrave a uma educação de qualidade.

A própria BNCC traz os fundamentos legais de sua construção, os quais apresentamos resumidamente: está amparada na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, que “reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade” (Brasil, 1988, p. 10); a Carta Constitucional, no artigo 210, que traz a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 10); a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, que estabelece que as competências e diretrizes para a Educação Básica devem ser construídas em regime de colaboração entre os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e, que, uma vez construídas, devem nortear os conteúdos mínimos, assegurando uma formação básica comum; a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos; o Art. 26 da LDB, que descreve sobre o que é básico comum e o que é diverso; a Lei nº 13.005/2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE); a Lei 13.415/2017, que altera a LDB quanto a finalidade da educação, em seus artigos 35 e 36, mais especificamente sobre o Ensino Médio. (Brasil, 2017)

Quanto aos fundamentos pedagógicos, expressos na BNCC, visam o desenvolvimento das dez competências, que orientam a construção dos currículos Estaduais e Municipais no Brasil. A necessidade desses fundamentos já se justifica na própria BNCC por ser o enfoque adotado nas avaliações internacionais e que mensuram a Avaliação da Qualidade da Educação

para a América Latina. Assim, a BNCC ao apontar sobre a História, traz a necessidade e importância do saber histórico na formação do estudante, inclusive afirmando que “o exercício do fazer história, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito” (Brasil, 2017, p. 397), ampliando depois para o conhecimento do “outro”. Nesse sentido, destaca também que o constituir-se como sujeito é um processo complexo e importante para o desenvolvimento da autonomia de pensamento.

Contraditoriamente, o sujeito ao qual se refere é aquele que está apto a assumir uma função no mundo do trabalho e, na maioria das vezes, em acordo com o estabelecido pelo padrão. O sujeito para a BNCC responde a sua indicação quando traz o que devem “saber” os alunos e o que devem “saber fazer”, “considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 9), mas a partir de um currículo instrumental e imediatista, que exerce controle sobre professores e alunos, por meio das avaliações externas,

ignorando os fatores intraescolares, especialmente os referentes a condições e práticas de ensino e aprendizagem, autonomia dos professores, organização escolar, o que, na prática, estaria pondo em segundo plano os elementos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino, restringindo aos filhos das famílias pobres as possibilidades de acesso ao conhecimento científico e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio desse conhecimento (Libâneo; Freitas, 2018, p. 14).

Nesse processo, afirmamos que a BNCC contribui para a emergência do sujeito, mas apenas no que se refere a estar apto ao exercício de funções específicas para o mercado de trabalho, bem distante de nossa perspectiva de sujeito. Preocupa-nos saber que essa aproximação da disciplina de história às políticas governamentais trazem efeitos catastróficos para os alunos, quanto à formação de conhecimentos históricos que lhes são essenciais para uma interpretação do mundo que o cerca, inclusive do cenário vivido em todas as suas dimensões. Em análise a aplicação dessas diretrizes no contexto escolar, evidencia-se que “quanto mais os professores se aprofundam nas justificativas da ação docente, buscando aproximá-las dos documentos oficiais, mais eles se distanciam dos conhecimentos, informações e conteúdos sobre o que deve ser ensinado” (Soares, 2009, p. 132). Acrescentaria, ainda, que não apenas do que deve ser ensinado, mas como organizar o planejamento da aula para que haja aprendizagem desse conteúdo, pois na perspectiva que defendemos não é possível ensinar, o que ficará melhor dito mais adiante.

Na perspectiva da BNCC e do modo como está organizado o sistema educacional

brasileiro, o trabalho do professor ainda se dá por meio de um modelo curricular instrumental, para o qual “o trabalho deixa de ser a atividade mediadora que forma a essência do humano no homem e passa a ser uma atividade que esvazia o ser do homem” (Oliveira, 2006, p. 11). Neste caso, exclui a possibilidade de um aluno entendido como ser que participa ativamente de seu próprio processo de estudo e do professor como colaborador. Um “processo alienador se instala nessas relações ontológicas do trabalho, imprimindo-lhes uma forma de conteúdos distorcidos, próprios da exploração do homem pelo homem, o que à primeira vista não se mostra perceptível” (Oliveira, 2006, p. 16-18).

Além disso, não compreende o papel do professor como organizador e colaborador do processo de aprendizagem de modo que os conhecimentos elaborados pela humanidade, ao longo do tempo, sejam apropriados criticamente pelos estudantes, fazendo do processo educativo uma ferramenta que pode gerar desenvolvimento psíquico e subjetivo, que conduza o estudante a um processo de humanização. Aí está a importância do papel da Didática, de modo específico da Didática de História para a formação dos professores da Educação Básica, a partir da Didática Desenvolvimental, na perspectiva da teoria da subjetividade.

Entender este complexo processo é importante por propiciar uma reflexão mais aprofundada sobre algumas categorias essenciais à disciplina de história, entre elas a questão do sujeito na atividade de estudo, uma abordagem com base na Teoria da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade. Ressaltamos que, por acreditar nas possibilidades potenciais que tem as crianças de 6 a 11 anos para o desenvolvimento de uma aprendizagem integral (com desenvolvimento psíquico e emocional), este estudo volta-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano), conforme periodização estabelecida no interior do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, embora não se restrinja a essa fase, compreendendo que tudo isso pode ser trabalhado também em outros momentos da vida estudantil, respeitando-se as particularidades potenciais de cada uma delas.

Estudos iniciais reportaram-nos aos responsáveis pela criação e desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural, ressaltando que essas pesquisas ganharam formas na Rússia, no Século XX, e vem conquistando adeptos na atualidade, inclusive nas universidades brasileiras. Partimos aqui das contribuições deixadas por Vigotski (1956) que, sob a inspiração de Marx, Engels e Spinoza, além de autores ocidentais, desenvolveu estudos na área da Psicologia, no intuito de uma compreensão psicológica do desenvolvimento da psique, tornando-se criador da Psicologia Histórico-Cultural e um dos principais representantes. A importância de Vigotski é apontada e pode ser sintetizada a partir de Prestes, Tunes e Nascimento (2013, p. 58) por apresentar “visão de imersão ativa, criadora e integral das crianças nas formas culturais

humanas”, pelo desenvolvimento do conceito de mediação relacionado a criação e emprego de signos, pois considera o desenvolvimento psicológico fortemente afetado pela operação com signos e pelas interações sociais; acredita na formação e desenvolvimento dos conceitos científicos, destacando que para esse processo a atividade deve ser utilizada no âmbito das disciplinas escolares, pois guiam e possibilitam o desenvolvimento promovendo-se saltos qualitativos no desenvolvimento psicológico da criança e em suas formas de abstração da realidade.

1.3 A Pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa, o primeiro passo foi uma leitura, ainda que superficial, de autores que trouxeram como tema central a Teoria Histórico-Cultural, fundamental para compreender seus pressupostos teórico-metodológicos. Além disso, algumas leituras críticas sobre a organização socioeconômica e cultural ou da aprendizagem na perspectiva neoliberal, como Castels (1999), Oliveira (2005), Antunes (2010), Saviani (2007), entre outros foram necessárias. Recorremos, também, a autores como Moura (2016), Cedro (2010, 2015) e Rosa e Santos (2015, 2016), no sentido de entender as possibilidades de organização da aprendizagem a partir da teoria da atividade. E, quanto mais buscas sobre o tema, maior a clareza de que nas propostas educacionais vigentes há extrema influência das políticas neoliberais, para as quais “são centrais duas estratégias: a) atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o trabalho; b) utilizar a educação para proclamar as ideias de excelência do livre mercado e da livre iniciativa” (Libâneo; Freitas, 2018, p. 28).

Isso porque as primeiras décadas do século XXI assistem a transformações econômicas imensuráveis, como consequência da globalização e dos avanços tecnológicos. Com o fim de expandir seus negócios, os países de primeiro mundo ampliam seus espaços, por meio do controle direto sobre vários setores dos países em desenvolvimento. No Brasil, é possível perceber que essas intervenções atingem as políticas educacionais de modo a promover alterações significativas e um reordenamento das instituições escolares, que revertem o papel do professor e alunos para um modelo de educação, voltado a atender o mercado competitivo. Dentro disso, a opressão sobre o trabalho dos professores “parte de um ideário maior que busca responder à crise estrutural do capital via formação para a empregabilidade, acabando por resultar num processo contínuo de proletarização, desintelectualização e controle do trabalho do professor” (Rosa; Santos, 2016, p. 83).

Portanto, não é uma intensificação dos padrões de controle sobre a atividade do professor, nem uma rotina exaustiva de exercícios repetitivos que garantirão a eficácia do sistema escolar. Trata-se, nesse caso, da escola tradicional, criticada por V. V. Davidov (1986), na qual predomina o método explicativo-ilustrativo e o pensamento empírico, pois “os conceitos provenientes dos conhecimentos empíricos estão associados às ações empíricas (ou formais)” (Davidov, 1986 [2020], p.214). Nesse sentido, chama atenção a necessidade de um aprofundamento teórico sobre a possibilidade de organizar a aprendizagem desenvolvimental colaborativa, que ocorre por outro viés, buscando de fato propostas educativas que tenham como prioridade a formação do aluno por meio de uma educação humanizadora, voltada ao desenvolvimento humano, não só em termos psíquicos, mas também relacionado aos processos subjetivos presentes no desenvolvimento psíquico.

No momento atual, é possível perceber o distanciamento que existe entre as propostas da BNCC, que prioriza uma história-narrativa dos acontecimentos e a prática dos professores em sala de aula no que diz respeito a aprendizagem de maneira geral, de um modelo de educação escolar no qual ela é entendida,

como uma prática social de formação humana cujos objetivos convergem para a democracia e a justiça social e que ela só se concretiza pelo provimento das condições efetivas de formação e desenvolvimento científico, cultural, ético-político e afetivo das crianças e jovens, principalmente os pertencentes aos segmentos empobrecidos da população. (Libâneo; Freitas, 2018, p. 30)

Como professora de História, preocupa-me a maneira como essa disciplina é pensada e trabalhada no espaço da sala de aula em todas as fases da Educação Básica, para a qual não se tem uma integração entre o aspecto pedagógico e o epistemológico. O que se propõe hoje oficialmente na escola é um modelo de educação “que prioriza a produtividade, cujos alunos são considerados produtos e o ensino se reduz a preparar mão de obra para o mercado de trabalho, como medidas compensatórias para as camadas mais pobres da sociedade” (Silva, 2018, p. 17). Isso desconsidera, totalmente, a necessidade de uma relação teórica ou prática e preceitos epistemológicos inerentes aos processos educativos escolares. Como resultado, temos na escola um grande problema: “às formas pelas quais práticas sociais forma o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos sendo que os resultados da escola, social, pedagógico, cultural, expressam-se nas aprendizagens efetivamente consumadas” (Libâneo; Freitas, 2018, p. 33).

Assim, a orientação dada aos professores objetiva a redução dos aspectos didático-pedagógicos que “ficam diluídos no currículo e nas formas de avaliação externa, perdendo as

peculiaridades do educativo como a formação científica, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da personalidade” (Libâneo, 2018, P. 58). Retira-se dos professores a necessidade de uma formação que se preocupe com a questão pedagógica e com os conteúdos que ele precisa ensinar, pois a ele cabe apenas aplicar o que é imposto pelas secretarias estaduais e/ou municipais de educação, que em alguns casos trazem, inclusive modelos prontos de planos de aula e exercícios, visando, predominantemente, essas avaliações externas e padronizadas. Com isso, não desconsideramos as possibilidades de transgressões no espaço escolar, mas evidenciamos como ele está oficialmente organizado para que elas não ocorram.

O que se vê é uma corrida pelos cursos de formação *on-line* e ofertados em tempos menores que os cursos presenciais, nos quais predomina-se um currículo instrumental visando resultados imediatos. Ao professor formado, cabe apenas saber aplicar conteúdos pré-determinados. Nessa perspectiva, o trabalho dos professores são controlados pelos resultados das avaliações externas, ignorando-se fatores intraescolares, como apontados por Libâneo e Freitas (2018), particularmente os que se referem a:

condições e práticas de ensino e aprendizagem, autonomia dos professores, organização escolar, o que, na prática, estaria pondo em segundo plano os elementos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino, restringindo aos filhos das famílias pobres as possibilidades de acesso ao conhecimento científico e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio desse conhecimento científico (Libâneo; Freitas, 2018, p. 14).

Considerando que é nos primeiros anos do Ensino Fundamental que se desenvolvem as principais neoformações e a importância do acesso ao conhecimento científico, bem como a relevância da atividade de estudo nesse período, conforme os pressupostos da Teoria Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade, nosso foco volta-se ao estudo dessa fase, mas vale ressaltar que o modo como se organiza o processo de mediação não se restringe a essa fase da aprendizagem estudantil. Por tal motivo, embora a proposta seja mais eficiente para os alunos da primeira fase da Educação Básica, nossa pesquisa não se dará especificamente em artigos que escrevam sobre esse período, pois essa restrição dificultaria a seleção, já que a maioria dos autores não apontam qual é a fase pensadas por eles. Faz-se necessário agora compreender que educar para o desenvolvimento significa

educar para a formação dos processos psíquicos superiores por meio de mediações culturais. Em outras palavras, o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos dependem da apropriação da experiência histórico-cultural e da interação com essa experiência em situações adequadas de aprendizagem (Libâneo, 2018, p. 58).

Para isso, a forma como se organiza a aprendizagem de conteúdos nos espaços escolares é primordial. Ultrapassar essas barreiras exige um esforço conjunto de professores. Acreditamos que para isso ocorrer é fundamental conhecer “as circunstâncias históricas na sua multiplicidade e complexidade e com base nesse conhecimento, precisa organizar sua atividade para transformar essas circunstâncias” (Oliveira, 2006, p.16). Um dos problemas destacados, refere-se à necessidade de fazer da escola um lugar de aquisição de conhecimentos historicamente produzidos, mas de modo que tal aquisição seja realizada com um sentido para o aluno, “compreender a atividade humana como uma atividade revolucionária, isto é, como atividade transformadora, como atividade prático-crítica dentro de um determinado contexto histórico-social” (Oliveira, 2006, p.16).

O que se vê, em Goiás, é a influência dos organismos internacionais nos projetos de educação escolar, como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (Unesco) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros setores de corporações transnacionais empresariais. Apresenta impacto avassalador quanto a aplicação desses modelos políticos inspirados no neoliberalismo causando “nas escolas e salas de aula, no trabalho dos professores, na atividade pedagógica e didática e no futuro destas e das próximas gerações de crianças e jovens, negando-lhes o direito ao desenvolvimento mais amplo por meio da educação escolar” (Libâneo; Freitas, 2018, p.20).

Isso é assustador, particularmente porque no Estado brasileiro temos um modelo de educação pautado na instrumentalização da aprendizagem, que “dita” o que o aluno deve saber, quando deve saber e com que finalidade, retirando qualquer possibilidade de organização autônoma do professor. Como expresso na própria BNCC “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (Brasil, 2017, p. 10). Libâneo e Freitas (2018) estudam de modo profundo essa questão apontando que nessa concepção o que se apresenta é a ideia de desenvolvimento humano vinculada à “competição individualista e competitiva de ser humano conforme os princípios do liberalismo” (Libâneo; Freitas, 2018, p.49). Sendo assim, pensar uma outra perspectiva, que vise a formação para o desenvolvimento humano integral, é uma questão urgente e emergente entre educadores. Consideramos relevantes os estudos feitos por esses autores, pois eles nos fornecem uma visão do que ocorre na prática com o fortalecimento desses modelos nas escolas públicas.

Contraditoriamente, a BNCC traz explicitamente o compromisso com a “educação integral”:

Reconhecendo que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com **visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva**. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (Brasil, 2017, p. 14, grifos nossos).

Isso porque ao pensar a educação integral a partir das teorias de L. S. Vigotski, V. V. Davidov e outros da abordagem do ensino desenvolvimental, é perceptível o privilégio dado a essa dimensão intelectual e afetiva, mas isso não significa sacrifício às outras dimensões, mas em integração com elas. Isso significa que aprender conteúdo, formar conceito, formar método de pensamento é algo da dimensão intelectual. Essa crítica feita e destacada acima na BNCC diz respeito ao que é central e primordial para o desenvolvimento humano integral.

O grande problema apresentado é a concepção neoliberal contida na política educacional que se impõe, inclusive na BNCC, que repercute na prática cotidiana dos professores. Não se constrói uma educação integral, a nosso ver, impondo modelos e instrumentalizando a aprendizagem, que cada vez mais se fragmenta em conteúdos simplistas e mecânicos, atendendo os fundamentos de qualidade do neoliberalismo, vigorando “os princípios da eficiência, competitividade e produtividade os quais se aplicam a todos os setores produtivos inclusive em serviços públicos como a educação” (Libâneo, 2018, p.47).

Concordamos que essa educação integral é necessária e que deve de fato romper com visões reducionistas, mas para tal, o caminho não pode ser o apontado pelo sistema educacional brasileiro vigente, não respeitando ou ouvindo os profissionais competentes que lidam com essa realidade, como acontece no processo de construção da versão oficial da BNCC. O problema é na forma como se entende a educação integral pelo viés da BNCC, a aprendizagem subjetiva-se para a formação do sujeito, pensado apenas para o mundo do trabalho, um sujeito impactado diretamente pela política neoliberal. Além disso, a BNCC representa um projeto para a educação, como uma entre as “estratégias de planejamento e de gestão estabelecidas no plano da economia global, para além das demandas internas” (Libâneo, 2018, p. 46). Busca-se um currículo comum como forma de “uniformização das políticas educacionais em escala mundial por meio de modelos de governança decorrentes de avaliações externas, conforme pode ser constatado em documentos oficiais do governo como diretrizes, programas, projetos, etc (Libâneo, 2018, p. 48).

Conforme estudos de Ralejo, Mello e Amorim (2021), na primeira versão da BNCC (2015), a intenção inicial era que houvesse um intenso debate entre a comunidade disciplinar de História, sendo escolhidos 12 profissionais oriundos de locais diversificados, o que inicialmente proporcionou um diálogo no qual se propunha um rompimento com a História tradicional e, portanto, crítico ao currículo centrado no “eurocentrismo”. No entanto, essa proposta gera debates que não agradam o próprio Ministério da Educação e, por este motivo, o grupo é dissolvido sendo substituídos por uma comissão representante de uma única instituição de ensino superior, que cria em 2016 uma versão na qual predomina-se um currículo mais conteudista e com viés tradicional, que pouco se altera na versão apresentada em abril de 2017, no que concerne à disciplina de História.

Essas disputas nos levam ao entendimento que “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. (...) no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (Silva, 2016, p. 149). Importante ressaltar ainda que nessa versão, o conceito de competências, intrínseco aos movimentos reformistas da década de 1990 e internalizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais não fazem mais parte do documento. Por isso não se fala, hoje, em Parâmetros Curriculares Nacionais, como referência para os professores e sim na BNCC.

Em seu texto de apresentação, A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz a necessidade de uma educação integral, compreendida como “voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito”, o que aparece também no item 4.4, quanto à disciplina de História do Ensino Fundamental, que se associa à área de Ciências Humanas. A importância dos estudos de conteúdos históricos expressos dá-se pela capacidade de formação ética do aluno, e construção de:

Um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. (Brasil, 2017, p. 354).

Porém, entendemos que formar um aluno capaz de responsabilizar-se por questões individuais e sociais que fazem parte de seu contexto, sem que haja uma preocupação com a maneira como isso pode acontecer no espaço da sala de aula não resolve o problema da aprendizagem da História, se pensamos de fato em desenvolvimento humano. A BNCC Traz

a questão da formação do sujeito, da importância de uma educação integral para a disciplina de História; mas, ao propor as competências para essa área, prioriza, contraditoriamente, os acontecimentos históricos, a questão do tempo, do espaço, etc. sem citar nenhuma habilidade capaz de contemplar essa educação integral. Embora seja possível encontrar experiências positivas de professores em sala de aula, em sua maioria elas acontecem em consonância com as propostas da BNCC, priorizando uma história-narrativa dos acontecimentos. Predomina na aprendizagem de História:

A noção de verdade histórico-didática, enquanto produto específico da operação historiográfica escolar em consonância com os recursos retóricos, e o professor-orador, compreendendo que os docentes em suas aulas portam-se repetidamente como oradores, lançando mão de estratégias de convencimento que relacionam professores, alunos e o conhecimento histórico (Giacomoni, 2018, p.15).

Assim, a preocupação central com a aprendizagem de conteúdos históricos ainda se pauta na perspectiva de uma “verdade ‘absoluta’ e inquestionável”, priorizando-se a história narrativa. Dessa forma, não se atinge o que é proposto como contribuição da área para a Educação Básica, nem mesmo na perspectiva da BNCC, que seria “o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos” (Brasil, 2017, p. 354).

Da forma como se organiza oficialmente o processo de aprendizagem não apenas para a disciplina de História, mas para todas as disciplinas escolares, não há esse adensamento de conhecimentos. Por mais que se tenham entre alunos e professores atitudes subversivas ao sistema, estão presos às sequências de conteúdos organizados pelas respectivas secretarias, responsáveis pela obrigatoriedade de implantação do mínimo estabelecido nas diretrizes das BNCC, sendo que esse mínimo na maioria das vezes se torna o “todo” a ser trabalhado em cada série. Como resultado, temos alunos, professores e escolas até bem avaliados segundo, os padrões estabelecidos, mas uma educação de péssima qualidade, que não torna o aluno capaz de resolver situações que se diferem dos tipos de exercícios treinados em seu cotidiano escolar, mesmo quando se refere a conteúdos similares e, sequer motiva o interesse dos alunos para o estudo, além do que é projetado para ele, na perspectiva neoliberal, como apontado nos estudos de Libâneo e Freitas (2018).

Esse olhar para a BNCC nos deixa inquietos, frente aos desafios impostos aos professores de maneira geral, mas especificamente aos professores de História, por ser uma disciplina que apesar de seu estatuto de Ciências independente, é considerada como “aquela

que qualquer um pode ministrar”. O destaque refere-se ao fato de que no curso de minha própria experiência, tanto na segunda fase do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, ouvi a frase por várias vezes como forma de justificar que as aulas de História não ficavam sob a minha responsabilidade, embora eu fosse a única, na época, com formação específica para tal, porque “fulano” já tinha certa experiência e que por isso estava mais apto.

Enfim, cabe, neste momento, apenas destacar que o discurso para a distribuição das aulas em torno de quem pode ensinar História, refere-se a “qualquer um”, desde que esteja disposto a estudar os conteúdos históricos, previstos nos documentos oficiais. Evidentemente, esse discurso está longe de atender o que defendem as associações que representam os professores de História, como a Abeh e Anpuh. Não colocamos a questão como forma de desmotivação aos professores de História, mas, ao contrário, para reafirmar que em meio, a todo esse sistema, que cria estratégias para “vigiar” o professor em sala de aula, ainda “há possibilidades de criar brechas e apostar nas diferenças, na diversidade sociocultural e étnica, promover a inclusão discursiva de sujeitos e identidades silenciados e negados ao longo do processo de escolarização. Ora, não estamos fadados a uma narrativa tradicional” (Rallejo; Mello; Amorim, 2021, p.5).

Contudo, como se observa, não existe oficialmente uma preocupação com um currículo que problematize os conteúdos, no caso, históricos, quebrando o modelo eurocêntrico tradicional, assim como não se tem uma visão da Didática, como campo específico de conhecimento, um espaço de debates para a emergência dessas discussões, menos ainda uma didática que considere o desenvolvimento, que é citado apenas de maneira superficial, apresentando problemas teóricos e metodológicos. Além disso, a pouca quantidade de carga horária destinada à Didática e didáticas específicas, entre elas a História, como comprovado nos estudos de Libâneo (2018) sobre os cursos de formação de professores, impacta diretamente no modo como os professores atuam em sala de aula. Como vimos, interfere diretamente no modo como se concebe a organização da aprendizagem. Essa é uma preocupação que aparece como problemática em várias das produções analisadas. Constata-se que os impactos dessa ausência trazem consequências desastrosas e comprometem a qualidade da educação ofertada no país.

É importante reconhecer, como apontado por Guimarães (2009b) que as últimas décadas do século XX “constituíram um rico momento de debates, elaboração e implementação de propostas curriculares, de novos materiais didáticos e do repensar das práticas educativas no Brasil” (Guimarães, 2009b, p. 36). Isso acontece porque da forma como se organiza oficialmente a aprendizagem escolar, desconsidera-se que as práticas não são homogeneizadas

como as normas preveem e as próprias normas apresentam contradições internas, o que leva a questionamentos feitos por professores que pisam o chão da sala de aula, que repercutem em ações, entre elas criação de espaços para debates, reflexões, construção de projetos comuns, momentos de interação e outros que refletem o desejo de mudança subversiva.

Isso leva a uma nova configuração do que a autora denomina de ensino de história, com “uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes utilizadas em sala de aula. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados” (Guimarães, 2003, p. 36), entre outros fatores. Nesse momento, aponta que há uma inquietação entre os professores que não se contentam com a reprodução de conteúdos de manuais, para o qual contribuiu a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (Brasil, 1997), que traz para a história uma perspectiva de aprendizagem significativa baseada em conteúdo temático e multicultural que deve ser acompanhada de uma mudança pedagógica do próprio professor de história. Aspecto a ser problematizado nos cursos de formação desse professor.

Nesse sentido, as primeiras décadas do século XXI resultou em amplos debates em relação à aprendizagem de conteúdos históricos, como já apontado anteriormente, aumentando o interesse de pesquisas sobre o tema. Importante destacar o quanto todas essas discussões são permeadas por estes PCN's, pois eles vigoram até a implementação da BNCC em 2017 como norte para o trabalho dos professores com a disciplina de História. Em relação a este momento, destaco que houve um projeto denominado Parâmetro em Ação, que tinha como objetivo a formação continuada dos professores em consonância com os PCN's. Tinha como objetivo central “favorecer a leitura compartilhada, trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria” (Brasil, 1999, p. 3). Como professora da rede estadual de Goiás e como fazia parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Ipameri, participei desse projeto, como multiplicador (nome atribuído a quem ficasse responsável pela formação local dos professores). Posso afirmar que, embora não cumpridas muitas coisas prometidas no início do projeto, foi a melhor experiência que tive como professora em cursos de formação continuada.

Não desconsidero o lado negativo, as influências sofridas de corporações e grupos empresariais, ao contrário, ciente da grande participação de órgãos como “Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência – Unesco, e as corporações transnacionais empresariais” (Silva, 2018, p.10), mas reconhecer que da forma como aconteceu propiciou ricos momentos de trabalho em grupo entre professores, que se sentiram motivados por compartilhar expectativas e problemas comuns. Acredito que não se pensou sobre esse aspecto, pois

fortaleceram-se vínculos prejudiciais ao poder público, que, obviamente, ao serem percebidos, foram logo substituídos por outros formatos de formação continuada ou mesmo pela ausência destas.

Considero assim porque para a formação, organizada em módulos por área para professores de 1ª a 8ª séries¹¹ da Educação Básica, foram disponibilizados os melhores locais de hospedagem¹², transporte e uma metodologia de aprendizado que tinha como ênfase o trabalho em equipe, não o modelo de formação baseado em palestras. Nos encontros, os professores faziam a leitura compartilhada dos textos, problematizavam por meio do diálogo, expunham as suas dificuldades e perspectivas e, ao final, faziam a elaboração de um texto reflexivo sobre o tema abordado, além de produzirem um portfólio, contendo fotos, textos, referentes a cada encontro, que a princípio seria o trabalho final para avaliação e emissão de certificado.

O formato do projeto colocava os professores como responsáveis por sua aprendizagem, pelas leituras, diálogo, organização das apresentações. Daí surgiram importantes reflexões e sentíamos que havia uma inquietação muito grande dos professores que desejavam mudanças, sendo aquele momento oportuno para construir projetos comuns. Ao chegar em nossa cidade, éramos responsáveis pela multiplicação do projeto e utilizávamos da mesma estratégia de estudo, sendo disponibilizados os materiais necessários, que eram os livros ou PCN's por área.

Em nosso caso, tentávamos implementar novas estratégias de trabalho em sala de aula e problematizar os conteúdos a serem abordados. Um momento inspirador para mudanças de perspectivas, além de propiciador de encontros, dos quais saíram pautas de lutas a serem empreendidas como objeto comum, como, por exemplo, a construção de um Plano de Carreira que valorizasse essas experiências, o entendimento sobre a função do Sistema Municipal de Ensino e do Conselho Municipal de Educação, criados no ano 2000 na cidade de Ipameri, Goiás. Para nós, um período de efervescência de ideias, que resultou na concretização de algumas. Mas, nunca recebemos esse certificado a ser emitido pelo Ministério da Educação. Por uma década, o que vivenciamos pautava-se em ações que visavam a criação e fortalecimento das políticas aliadas ao atendimento das mudanças previstas na Lei 9.394/1996, momento de expectativas.

11 Assim era denominado na época o que corresponde hoje as séries que vão do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

12 O destaque para os melhores lugares é porque não estávamos acostumados com viagens e acomodação que trouxesse bem-estar. Este foi um ponto que chamou atenção e nos fez conhecer clubes em Caldas Novas e Pirenópolis, hotéis em Goiânia, dentre outros. Os momentos de convivência foram bastante intensos. Talvez não se esperasse tamanha repercussão, além dos fins políticos e financeiros por trás dessas iniciativas.

A partir de 2011, no segundo mandato do governador Marconi Perillo e com Thiago Peixoto à frente da Secretaria Estadual de Educação, um economista, começa a ser implantado um outro modelo, particularmente na rede estadual, que a meu ver, foi na contramão de tudo que fora construído até então, com o objetivo de mensurar resultados e “premiar” alunos, professores e escola por estes resultados, quando positivos e “punir” quando negativos, pois a exposição em si já gerava uma situação constrangedora, além de criar formas para que não houvesse o contato entre os profissionais da educação. Enfim, o fortalecimento de políticas aliadas ao neoliberalismo. Tudo isso intensificado na gestão do Presidente Jair Messias Bolsonaro, no qual houve um forte negacionismo em relação a ciência. Uma verdadeira campanha contra as Universidades e Institutos Federais e a ampla divulgação de *fake news*, como verdades irrefutáveis.

Enfim, não importa uma análise exaustiva sobre tudo que foi apontado até aqui, mas todas essas considerações nos levam a algumas questões, entre elas: 1) Como pensar os processos subjetivos presentes no desenvolvimento psíquico, a partir da categoria sujeito e desenvolvimento, na Perspectiva da Teoria da Atividade de Estudo e da Teoria da Subjetividade? 2) Como pensar a organização da aprendizagem de história considerando os pressupostos epistemológicos da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade? 3) Quais as transformações e/ou permanências presentes na disciplina de História na segunda década do século XXI? 4) Quais são as propostas que existem no Brasil para a aprendizagem de conteúdos históricos? 5) Qual o foco dessas propostas (ensino, desenvolvimento, aprendizagem)? 6) Como as categorias desenvolvimento e sujeito são pensadas pelos principais representantes nacionais dos grupos de estudos que se dedicam ao tema Didática de História ou Ensino de História? Existe uma preocupação em analisar como se emerge de um indivíduo um sujeito?

Refletir sobre essa concepção é essencial, pois a partir de como se preocupa em analisar o sujeito e o desenvolvimento entendemos como se dá a organização da aprendizagem para determinada área do conhecimento, reconhecendo as diferentes perspectivas dessas produções e a urgência de se pensar uma aprendizagem na perspectiva da Teoria Desenvolvimental e Teoria da Subjetividade.

Essas questões nos levam a destacar, então, a categoria sujeito como foco na execução da pesquisa, mas para a qual a noção de desenvolvimento deve-se incluir, por entender que sem ela não se acontece a emergência do sujeito, conforme nossa perspectiva. Perceber o significado dado até o presente momento para ela na Didática de História (compreendida como um ramo da História que pensa as questões relacionadas a aprendizagem de conteúdos históricos) é

fundamental para desenhar novas perspectivas, partindo dos pressupostos da Didática Desenvolvimental e Teoria da Subjetividade.

Parte-se do pressuposto de que a Disciplina de História, no contexto escolar atual, apenas cumpre um papel meramente aditivo na formação dos alunos. A leitura de algumas pesquisas sobre a forma como a História é trabalhada aponta para uma prática pedagógica cuja metodologia une senso comum a “chavões pedagógicos” (Soares, 2009, p. 129) sugerindo que há, entre os professores, domínio dos conhecimentos empíricos dos conteúdos históricos, mas não sobre os objetivos, conhecimentos teóricos e métodos de aprendizagem, levando ao predomínio de processos que se baseiam apenas em narrativas sobre História.

Portanto, nosso objeto de pesquisa consiste na organização da aprendizagem de História, a partir do conceito de sujeito e dos processos subjetivos presentes no desenvolvimento psíquico, empregando como procedimento de pesquisa o estado da arte, com base nas principais produções nacionais sobre didática de história ou aprendizagem de história, no período de 2010 a 2021. Justificamos a escolha desse período por considerar que, ao formular o projeto da pesquisa, a definição dos últimos 10 anos incluem os estudos mais recentes sobre a questão e possibilitam captar que movimento apresentam no contexto do século XXI, como os temas predominantes, referenciais teóricos, metodologia, conteúdos, perspectivas, entre outros.

O objetivo geral consiste em: apresentar uma construção teórica, entrelaçando dois referenciais, para um tipo de aprendizagem de História, no qual se tem por objetivo a formação e o desenvolvimento do sujeito (no enfoque de Repkin e da teoria da subjetividade) e como conteúdo a autotransformação do estudante enquanto sujeito da atividade de estudo.

A compreensão do sujeito em nossa perspectiva relaciona-se à concepção pensada nas perspectivas da Didática Desenvolvimental e Teoria da Subjetividade, respectivamente, o que nos leva ao desenvolvimento desta tese: “As concepções de sujeito e desenvolvimento na forma de organização da aprendizagem de história no Brasil: um estado da arte das pesquisas (2010-2021)”, orientada pelo professor Roberto Valdés Puentes, que se interessa em estudos que considerem possível a utilização de uma fundamentação teórica, a partir da didática desenvolvimental, na perspectiva da subjetividade, conforme defendido por ele: “tendo como princípios o caráter gerador do sujeito e a aprendizagem como ato de produção criativa” (Puentes, 2020a, p. 232).

Para tal, outros objetivos delinearão-se no decorrer da pesquisa:

- caracterizar as pesquisas, analisando os estudos de alguns pensadores brasileiros sobre aprendizagem de História no Brasil, suas propostas teórico-metodológicas, delimitação do objeto do ponto de vista espacial, temporal e conceitual; delimitação

do universo, da amostra e da população, bem como das categorias e variáveis de análise;

- compreender como as propostas brasileiras presentes no material para a organização didática da aprendizagem de História contemplam, explícita ou implicitamente, o desenvolvimento psíquico e subjetivo dos alunos e qual é o foco dessas propostas (ensino, desenvolvimento, aprendizagem);
- demonstrar como a categoria desenvolvimento e a categoria sujeito é pensada nas produções sobre Didática de História no Brasil;
- conceber a categoria sujeito na Perspectiva da Teoria da Atividade de Estudo pelo ângulo da Teoria da Subjetividade.

Para alcançar os objetivos propostos, a metodologia adotada é o Estado da Arte, como recurso necessário a contextualização dos enfoques didáticos da história e seus limites para o desenvolvimento do sujeito que defendemos a partir da Didática Desenvolvimental (o sujeito como fonte de Repkin) e da Teoria da subjetividade. Uma pesquisa de teórica que se utiliza do Estado da Arte para mapear o conhecimento produzido sobre o tema aprendizagem de história, ensino de história ou didática de história, apontando os principais enfoques, temas e lacunas, à luz de categorias presentes na Didática Desenvolvimental e Teoria da Subjetividade. Na análise, priorizamos o método construtivo-interpretativo de González Rey.

A partir dessas considerações, organizamos a apresentação da pesquisa por temas, separados em tópicos. O primeiro está contido nessa introdução que fazemos, onde construímos o caminho percorrido pela pesquisadora, leituras essenciais a construção do projeto e como chegamos a construção da pesquisa. Já o segundo tema destaca sobre “Aprendizagem de História no Brasil” objetivando apresentar as transformações e/ou permanências presentes na disciplina de História em seu percurso histórico. Para tal faz-se necessário, em primeiro lugar contextualizar o processo de desenvolvimento da história nas escolas brasileiras, apontando as principais propostas que existem no Brasil para a aprendizagem de conteúdos históricos.

O terceiro tema refere-se à concepção de sujeito e desenvolvimento para a aprendizagem de História, na perspectiva da Didática Desenvolvimental, onde objetivamos compreender os pressupostos epistemológicos da Aprendizagem Desenvolvimental, como surgem os principais sistemas didáticos desenvolvimentais, com destaque para o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, no qual se insere nossa perspectiva de análise. Preocupa-se, ainda, em apontar a Atividade de Estudo como forma de organização da aprendizagem que promove o desenvolvimento do sujeito.

No quarto tema importa reconhecer que do modo como a Atividade de Estudo foi

pensada não se foca nos processos subjetivos que fazem parte do desenvolvimento psíquico do sujeito, sendo, portanto, necessário reconhecer a Teoria da Subjetividade como aporte teórico que melhor se apresenta para pensar este aspecto do desenvolvimento, a partir da categoria sujeito e apontar, portanto, a perspectiva que defendemos, que se relaciona a aprendizagem desenvolvimental na perspectiva da subjetividade, pensando alguns conceitos inerentes à teoria da subjetividade, como sujeito, agente, configurações subjetivas, subjetividade individual e social, entre outros, para apresentar qual é a concepção de sujeito que adotamos.

O quinto tema pretende traçar o caminho metodológico utilizado para a análise da aprendizagem de História no Brasil, que tem no estado da arte um recurso para contextualizar os enfoques didáticos da história e seus limites para o desenvolvimento desse sujeito defendido teoricamente. Para isso, desenvolvido a partir das seguintes etapas: caracterizar as pesquisas de estado da arte; analisar os estudos de estado da arte sobre a aprendizagem de História no Brasil; caracterização das pesquisas de estado da arte; análise dos estudos de estado da arte sobre aprendizagem de História no Brasil; caracterização das propostas metodológicas apontando os fundamentos teórico-metodológicos, delimitação do objeto de análise do ponto de vista espacial, temporal e conceitual; delimitação do objeto de análise do ponto de vista do universo, da população e amostra.

Já o sexto dedica-se ao estado da arte da aprendizagem de História no Brasil, apontando uma contextualização e foco dessas propostas, o posicionamento teórico dos grupos de pesquisa. Por fim, o sétimo e último tema refere-se a questão do desenvolvimento e do sujeito nessas produções (já que não se identifica nelas o desenvolvimento do sujeito), o resultado apresentado nos artigos em relação a problemáticas e conquistas apresentadas e, por fim, a proposta teórica da aprendizagem histórica desenvolvida na perspectiva da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade.

Por fim, o resultado preliminar nos apresenta uma situação que aponta para pouca preocupação em relação à Didática de História, no Brasil, predominando questões ligadas ao ensino de história, com foco no conteúdo, uso das fontes, metodologia, formação da consciência histórica, entre outras questões. O problema é que dessa forma, embora considerando as práticas subversivas de professores e professoras e a contribuição de associações de professores de história, como a Anpuh e Abeh, na maioria das escolas, tomando como exemplo nossa experiência de trabalho em sala de aula, o que se tem, por consequência, é o uso no cotidiano escolar das diretrizes curriculares nacionais e locais como único “guia” para o desenvolvimento da aprendizagem de História, resultando na não construção da consciência histórica, aliada ao não desenvolvimento integral do aluno, tanto cognitivamente quanto psicologicamente.

2. A História e seu movimento histórico até a primeira década do Século XXI

As disciplinas, os saberes escolares, os currículos, os espaços educativos e as culturas escolares não só estão na história, mas são construções históricas. O conhecimento (sua produção, seus usos e funções) é social e politicamente situado. Logo, espaço, tempo, sujeitos e saberes se mesclam, se confundem, se produzem e (re) produzem na trama da história.

Selva Guimarães (2009b, p. 15)

Iniciamos com as palavras de Guimarães (2009b) por considerar que dizem muito sobre a produção de conhecimentos históricos e as lutas políticas e ideológicas travadas ao longo dos anos e, em cada momento, em torno de que conteúdo privilegiar. Assim, ao abordar sobre a concepção de sujeito e desenvolvimeto, é necessário considerar como a história foi introduzida no Brasil e quais foram as transformações, considerando o “espaço, tempo, sujeitos e saberes”. Partimos, aqui, de uma breve análise de como a História ocupa seu espaço enquanto disciplina escolar, a partir de algumas produções sobre o tema, compreendendo que cada período histórico carrega em si as configurações subjetivas de seu próprio tempo, entendidas como “uma organização relativamente estável de sentidos subjetivos relacionados com um evento, atividade, ou produção social determinados” (Gonzalez Rey, 2009, p. 218).

Representam o que foi vivido em cada momento como expressão subjetiva e que as transformações ocorridas são impulsionadas pela emergência de sujeitos históricos, conforme perspectiva de González Rey e Mitjans Martínez (2017), “que abrem uma via própria de subjetivação”, indo além do que é dado pelas propostas políticas oficiais, por meio de debates, diálogos e movimentos, constituindo-se como resistência ao modo como se organiza o sistema educacional, de modo particular a história nas escolas brasileiras, tornando-se agentes nesse processo de luta por transformação, pela “capacidade dos indivíduos de serem ativos durante uma experiência, ainda que não sejam capazes de abrir novos processos de subjetivação ao vivê-la” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 77).

Partimos da contextualização do processo de desenvolvimento da história nas escolas brasileiras, apontando os elementos históricos, as principais propostas e as lutas políticas e ideológicas inerentes a cada período para a aprendizagem de conteúdos históricos escolares. Concordamos que a questão da temporalidade é “essencial para se pensar a educação em seu devir complexo, na medida em que os diferentes tempos históricos do passado, presente e futuro se integram na prática e na vivência educativa” (Campolina, 2019, p.114). Afinal, a temporalidade é aspecto central para a história. Se não fosse assim, esvaziaria-se todo o sentido

de estudar conteúdos históricos nas escolas em todos os níveis. Por isso, ao tratarmos da aprendizagem de conteúdos históricos partimos do entendimento desse caminhar da disciplina.

A História, como Ciência tem seu início em meados do século XIX na França, marcada por uma ruptura com a literatura em nome da valorização da figura do historiador, profissional formado em uma universidade. Desse modo, “a história toma novos rumos e dá seus primeiros passos à ‘cientização’ deixando para trás a abordagem romanesca de Augustin Thierry e de Jules Michelet. Foi momento de o gênero histórico se profissionalizar, adquirindo métodos, e dando ao historiador status de cientista” (Farias; Fonseca; Roiz, 2006, p. 121). Conforme explicam os autores, o momento exigia mudanças na organização da aprendizagem de conteúdos históricos, por influência da derrota da França na Guerra Franco-Prussiana (1870), movidas pela necessidade de “aguçar o sentimento patriótico de amor à nação, de unidade nacional e de cidadania” (Idem). Havia, portanto, por trás dessas mudanças um projeto educativo, para o qual a história tornava-se grande aliada. Cria-se a Escola Metódica, “em torno de um axioma, o da história como ‘ciência positiva’ (Dosse, 2003a, p. 39-40), fugindo do subjetivismo em nome da ciência e do respeito à verdade” (Idem). Em nome dessa cientificidade afirmavam não defenderem nenhum credo dogmático, mas interessar-se pela busca do máximo de exatidão possível ao analisar as fontes.

Segundo os autores, a figura do historiador tornou-se fundamental porque vivia-se um momento no qual a história estava a cargo de historiadores denominados de memorialistas autodidatas, sendo designado aos profissionais liberais o papel de mapear o passado nas cidades e aos membros da nobreza e da Igreja nas zonas rurais, demonstrando total ausência de formação específica para as pesquisas historiográficas. Por este motivo, o primeiro objetivo desses intelectuais seria elaborar um método capaz de estabelecer claramente como abordar os documentos, garantindo objetividade, a ser utilizado de modo comum pelos historiadores profissionais. Nessa perspectiva, o documento é visto como matéria prima para a realização da pesquisa histórica. Mas, não se trata de qualquer documento, além de oficial ele deveria representar fatos do passado distante, pois acreditavam que só assim seria capaz de garantir a neutralidade do historiador. Estava justamente na capacidade de controlar sua subjetividade a grandeza do historiador (Farias; Fonseca; Roiz, 2006, p. 122).

Dessa forma, “a constituição da história como disciplina escolar ao longo do século XIX, no Ocidente, implicou um processo de seleção cultural e didatização necessário para tornar ensináveis os saberes então selecionados para serem aprendidos pelas novas gerações” (Fontes, 2018, p. 78). A partir daí seria necessário fortalecer o papel dos historiadores e da história para a construção de uma identidade nacional, capaz de homogeneizar a sociedade.

Uma história que fosse mais próxima “das ciências naturais, através do positivismo e distante do estilo oratório e filosófico que assumira, unificando as identidades e buscando mostrar a evolução da humanidade desde suas origens” (Idem). Certamente, uma história hoje já bastante criticada entre os historiadores, mas que representa um momento importante, o primeiro passo para a constituição da história como disciplina científica. As configurações subjetivas daquele momento em torno de como era produzida leigamente a história e de novas necessidades levam a mudanças substanciais.

Assim, podemos dizer que o surgimento da história, enquanto ciência, logo traz novas problemáticas. Como resultado, no século XX, em 1929, funda-se na França, a Escola dos Annales, liderada por Lucien Febvre e Marc Bloch, trazendo importantes contribuições para a reformulação dos métodos historiográficos. Sacramentava-se, assim, a crítica a forma como a história dita hoje tradicional era construída, “tendo como alvo essencial a escola metódica, chamada pejorativamente de história historicizante (...) tratava-se, portanto, de se afastar o sujeito para quebrar o relato historicizante e fazer prevalecer a cientificidade do discurso histórico renovado pela ciências sociais (Dosse, 2003b, p. 327)” (Farias; Fonseca; Roiz, 2006, p. 123). Isso significou a introdução de novas concepções sobre a cientificidade da história, “e, com isso, diversos outros conceitos dentro do campo das Ciências Humanas foram reformulados. Pode-se dizer que duas das maiores marcas deixadas pelos Annales foram à interdisciplinaridade e a relativização conceitual de Fonte Histórica” (Silva Júnior, 2018, p. 35).

Portanto, o que presenciamos nesse percurso é a possibilidade de compreender essas mudanças pelos aportes epistemológicos, teóricos e metodológicos da Teoria da subjetividade e da Epistemologia qualitativa, embora reconheçamos as limitações de seu uso como proposto por González Rey, mas importante para nós por possibilitar enxergar essas transformações como “processos concretos vividos pelas pessoas e grupos sociais nos quais as experiências singulares têm um lugar central” (Campolina, 2019, p.114). Aqui, o historiador ganha espaço como produtor de conhecimento histórico e, a partir daí, como sujeitos, subversivos, trazem reflexões importantes para o próprio ato de construção da história agindo não apenas em conformidade ao que lhes foi proposto inicialmente, mas abrindo vias próprias de subjetivação, alternativas possíveis diante da realidade vivida.

O fato é que a Escola dos Annales, inaugurada por Lucien Febvre e Marc Bloch, traz inovações para se pensar a produção historiográfica, abrindo um leque de possibilidades. A partir daí os historiadores poderiam considerar “outros horizontes: a natureza, a paisagem, a população e a demografia, as trocas, os costumes. Ampliam-se as fontes e os métodos, os quais devem incluir a estatística, a demografia, a lingüística, a psicologia, a numismática e a

arqueologia” (Farias; Fonseca; Roiz, 2006, p. 124). Dando continuidade as propostas dessa escola temos os chamados pensadores da segunda e terceira geração, com destaque para Fernand Braudel (segunda) que passa a considerar a história de “longa duração”, na qual considerava as grandes estruturas temporais. Já na terceira geração “outros dois grandes nomes: Pierre Nora e Jacques Le Goff, fundadores da Nova História, corrente historiográfica iniciada na década de 1970, que passará a defender que toda produção humana é documento passível de um olhar atento do historiador” (Castellano, 2018, p. 53).

Não se trata de enumerar todas as contribuições dessa escola para o campo da história¹³, mas perceber o quanto esse movimento marca as produções historiográficas no século XX, “através das alianças com diferentes vertentes, marcando o caráter inovador, notável e significativo, que se expandiu para além dos limites franceses, influenciando distintas gerações e fazendo com que os estudos históricos, após essas inovações, jamais fossem os mesmos” (Farias; Fonseca; Roiz, 2006, p. 124).

Além disso, observar também o quanto os escritos de Vigotski sobre a relação entre processos psicológicos, biológicos e culturais estão presentes nesses movimentos. Como escreve Campolina (2019), não se pode ficar presos às explicações reducionistas, mas assim como Vigotski é necessário enfatizar “as relações sociais e a cultura transmitida de geração em geração, que promovem a apropriação dos significados compartilhados por um grupo em um determinado momento histórico, constituindo os indivíduos na sua condição psicológica” (Campolina, 2019, p. 116).

Assim, nesse movimento de apropriação de ideias compartilhadas sobre a escola metódica, que representa aspirações de sua época “os indivíduos modificam e criam a cultura, que não é estática e não existe fora de um sistema de relações. Desse modo, os seres humanos formas suas experiências singulares, como também contribuem para a produção e a transformação cultural” (Idem).

É assim que visualizamos esse conjunto de transformações sofridas pela história, que acaba alcançando outros horizontes e influenciando também a disciplina de História no Brasil, onde ao se falar em história como disciplina científica é preciso partir do princípio de que há uma diferença entre disciplina escolar e disciplina acadêmica¹⁴, como chama atenção Bittencourt (2008). A autora aponta que enquanto a disciplina escolar surge em 1837, como

13 Acerca das contribuições e diferenças entre Escola Metódica e Escola do *Annales* ler Farias, M.N.; Fonseca, A. D.; Roiz, D. S. A escola metódica e o movimento dos *Annales*: contribuições teórico-metodológicas à história. *Akrópolis*, v. 14, n. 3 e 4: 121-126, 2006.

14 Essa diferenciação é feita de modo mais detalhado nos estudos de: Bittencourt, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

parte dos estudos da primeira escola pública brasileira, de nível secundário, já a introdução da história como disciplina acadêmica, surge apenas a partir da década de 1930, quando se constitui como responsável pelos estudos históricos e pela formação do historiador. Isso não significa dizer que não havia antes uma preocupação com a história, mas que até então ela não estava organizada enquanto disciplina. Essa questão importa para compreendermos em sua essência o que foi proposto oficialmente nesse percurso a ser abordado por nós a partir de agora.

Evidencia-se, em primeiro lugar, a forte influência francesa em sua gênese, pois a preocupação com que história “ensinar” esteve presente após a proclamação da independência, em 1822, momento no qual se inicia o Período Imperial, que só se encerra com a Proclamação da República, em 1889. Constitui-se, inicialmente, como disciplina capaz de forjar o Estado Nacional, “enquanto produtora e legitimadora de sentimentos e símbolos nacionais, além de oferecer uma margem de argumentos a favor do desenvolvimento e da moral da humanidade” (Santos; Barros, 2018, p. 197).

Entretanto, como a figura administrativa central do país ficava nas mãos do imperador, descendente da até então colônia portuguesa, que obtinha vantagens nessa nova forma de governo, essa história precisava trazer uma visão da Europa Ocidental. Ao acompanhar esse primeiro movimento no país, tornou-se imprescindível utilizar os escritos de Nadai (1993), embora datem de 30 anos atrás ainda aparece como “referência para o estudo da história do ensino de História no Brasil” (Schmidt, 2012, p. 78).

Ressaltamos que foi justamente no período imperial e com essa intenção que se criou o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, responsável pelo desenvolvimento de estudos científicos que evidenciassem

as características naturais do país, formações geográficas e botânicas e aspectos históricos. Tendo como um de seus objetivos a criação de uma identidade nacional, os trabalhos de seus membros promoveram a construção de uma narrativa histórica unificadora, representada pelo mito das três raças. Essa interpretação fundava a sociedade brasileira na ideia de interação entre o indígena selvagem, o negro escravizado e o português civilizador, com singular protagonismo do europeu no processo - e missão - de promover a evolução da nação que surgia. Ainda nesse aspecto, o instituto também forjou uma identidade calcada na ideia de continuidade entre o período colonial e o império brasileiro, minimizando as dimensões de ruptura política e ressaltando os laços e as heranças portuguesas no Brasil (Melo, 2019, p. 3).

Dessa forma, “a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização” (Nadai, 1993, p. 146). Podemos afirmar que inicialmente o projeto governamental representava um reconhecimento da importância da história, como disciplina subversiva, capaz de ameaçar o poder estabelecido,

mas que utilizada da maneira “correta” poderia ser também aliada no fortalecimento de imagens e estereótipos necessários à manutenção de um grupo no poder e, por isso a preocupação com que conteúdos deveriam se fazer presentes. Por este motivo, a história privilegiava o colonizador português inicialmente, mas mudando o foco conforme os acontecimentos de cada momento, passando depois à inclusão do imigrante europeu e bem mais tarde às contribuições de africanos e indígenas, o que discutiremos mais adiante.

Entretanto, essas mudanças de nuances nas abordagens não se dão de modo pacífico. Por trás delas estão pessoas concretas, lutando contra o proposto pelo poder hegemônico, a emergência de sujeitos individuais e sociais em prol das transformações necessárias, que se configuram subjetivamente de modo diferente, conforme as problemáticas centrais de cada momento. Assim, novas experiências subjetivas se constituem de modo integrado a determinada situação. A própria experiência de se sentir parte de determinado contexto leva muitas vezes a participação nesse processo contra-hegemônico, que resultam em pequenas ou grandes mudanças. Daí a importância de considerar o que González Rey (2014) já chamava atenção, história e contexto como “duas dimensões inseparáveis da capacidade humana de gerar processos subjetivos” (Madeira-Coelho; Campolina, 2023, p.130).

A compreensão de discussões que se apresentam na atualidade requer essa análise dos elementos históricos que acompanham a disciplina de História, desde seu surgimento até aqui. Para tal, vamos utilizar a forma como Schimidt (2012) propõe uma periodização para a história do Brasil, tendo como referência básica Nadai (1993), a partir do conceito de código disciplinar, proposto por Fernandez Cuesta (1998) para o ensino de história na Espanha, conforme descreve a autora, nessa perspectiva “o processo de constituição do código disciplinar relaciona-se à construção do processo de escolarização e de formação da cultura escolar” (Schmidt, 2012, p. 77).

O momento de construção desse código refere-se ao que ele denomina, segundo Schmidt de “textos visíveis do código disciplinar, tais como currículos e manuais didáticos, além dos textos invisíveis do código disciplinar, isto é, as práticas dos professores e dos alunos em aulas de História” (Schmidt, 2012, p. 78). Partindo desses pressupostos, aponta o percurso histórico da disciplina sintetizado da seguinte forma: “construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931); consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971); crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984); reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?)” (Schmidt, 2012, p. 78).

Importa compreender que nesse primeiro momento de “construção do código disciplinar” destaca-se a estruturação do Colégio Pedro II, do qual participam vários sócios do

IHGB¹⁵. Em seu Primeiro Regulamento, de 1838, visando o estabelecimento padronizado do ensino secundário determinou que o estudo de conteúdos históricos deveriam ser parte do currículo, a partir da 6ª série, o que ocorreu também no período republicano quando passa a se denominar Ginásio Nacional.

Porém, não se tratava de qualquer conteúdo, pois o movimento do reconhecimento da história “como matéria de pleno direito ocorreu no interior dos mesmos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a história universal, discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas travadas, entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil” (Nadai, 1993, p. 145). Mas a história apresentada, foi a história da Europa Ocidental como verdadeira história da civilização. Essa perspectiva está presente também durante o período republicano, aprofundando-se ainda mais os processos de identificação com a história da Europa. Até o século XVIII a história se dividia apenas em três estágios, mas a partir do século XIX, “tomando como marco o pensamento europeu, para efeitos didáticos, a História foi dividida mediante o modelo quadripartite, ou seja, a história da humanidade foi sequenciada a partir de quatro épocas: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea” (Santos; Barros, 2018, p. 167).

Predominou um modelo de currículo que buscava “criar uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares europeias” (Nadai, 1993, p. 149), nas quais estavam implícitas “a dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole.” Esse tipo de abordagem predominou na disciplina de História por várias décadas apresentando como resultado a construção de abstrações que realçam a imagem de “um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social” (Nadai, 1993, p. 150). Esse processo inicial considerado como momento de construção do “código disciplinar da História no Brasil” estende-se até as Reformas de Ensino de Francisco Campos, que ocorreram em 1931, via Decreto nº 19.890/1931 instituído no Governo Provisório, após a Revolução de 1930. Em relação aos programas e instruções sobre os métodos a serem utilizados no ensino de História, o Decreto estabeleceu que a partir de então,

deveriam ser expedidos pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Instaura-se, assim, o processo de centralização e controle das

15 Um aprofundamento no tema é possível a partir da leitura dos estudos de: Melo, T. de. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro na Educação: caminhos, cruzamentos e disputas (1900–1922). *Rev. Bras. Educ.* 24, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240030>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fmWJh5rMvTJfKRcFQGjksSd/>. Acesso em 24/10/2023.

diretrizes para o ensino de História por parte do Estado, inaugurando o processo de “consolidação do código disciplinar da História no Brasil”, inserido no quadro de desenvolvimento dos próprios modos de educar e de relações de poder da sociedade brasileira (Schmidt, 2011, p. 129).

A autora identifica, como parte deste código disciplinar da História no Brasil, a criação de manuais didáticos destinados aos alunos e que servem de guias para o professor, com os conteúdos selecionados a priori. Aponta o processo de construção da disciplina de História, a partir da segunda metade do século XIX, associado ao movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, para o qual havia a necessidade de construir uma identidade nacional. Tal preocupação se explicita na importância adquirida para a aprendizagem de história do Brasil no período posterior à proclamação da República, em 1889, acrescentando-se ainda, “os debates incitados por diferentes intelectuais acerca da importância da educação para a formação do cidadão brasileiro e do desenvolvimento do país, particularmente nas três primeiras décadas do século XX” (Schmidt, 2011, p. 191).

A História torna-se importante disciplina para a formação de um tipo de cidadão, mas é essencial compreender que mesmo reconhecendo esse papel, a história como disciplina curricular não é aceita pacificamente, como demonstram os estudos de Nadai (1993). Ela se constitui como campo de disputas e resistências, predominando nos manuais a concepção de nação “resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares europeias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas” (Nadai, 1993, p.149).

A exemplo da reflexão de Madeira-Coelho e Campolina (2023) sobre a escrita do poeta, podemos perceber que, embora sejam manuais para a introdução de conteúdos “científicos”, resultam “de uma experiência na qual ocorre uma produção extremamente complexa e fluida em que é atravessada por diferentes temporalidades unidas por um fio condutor não visível e factual” (Madeira-Coelho; Campolina, 2023, p. 133). Nessa perspectiva, o fio condutor seria a imagem do colonizador português identificada ao processo civilizatório necessário para o país, rumo ao “progresso” e dado de modo “pacífico” entre europeus, africanos e nativos, eliminando todo o processo de lutas e resistências, e o modo cruel e avassalador inerente ao projeto de colonização, bem como os movimentos presentes no processo para a independência e, posteriormente, no período republicano.

Assim, a construção desses manuais é permeada por experiências subjetivas que se entrecruzam com outras experiências subjetivas, que em sua escrita não representam a realidade vivida em sua totalidade, mas constituem-se de recortes “escolhidos”, conforme o interesse de

um projeto político maior. A história em seu compromisso com a “verdade” presente nos manuais representa a “verdade” dos grupos vencedores. Portanto,

a “composição” dessa experiência apresenta uma unicidade e é configurada simbólica e emocionalmente por um fluxo produzido pela subjetividade de uma pessoa, e não pode ser localizada pelo conteúdo explícito e objetivo de uma situação vivida em momentos específicos. Por isso, a experiência é curso, movimento, devir (González Rey, 2011, 2012)” (Madeira-Coelho; Campolina, 2023, p. 133).

Neste caso, a composição da experiência é produzida por um coletivo, mas apresentam essa unicidade configurada simbólica e emocionalmente por um fluxo de subjetividade inerente ao próprio grupo, capaz de impor por meio de um projeto político para a educação escolar, que eles representam a “verdade” sobre a história do Brasil, para a qual os símbolos e o papel da emoção é primordial, no que se diferencia substancialmente da escrita do poeta da qual as autoras estão falando, mas importante para compreendermos como essas produções são construídas, permeadas por subjetividades. Em nossa análise, de modo similar às autoras, a noção de experiência não é vista “como algo fiel à realidade, mas como produções que em sua gênese e processualidade são vividas subjetivamente” (Madeira-Coelho; Campolina, 2023, p. 133).

Baseada na leitura desses manuais, Schmidt conclui que é possível afirmar que o período de 1931 a 1952 pode ser identificado como momento de Consolidação do Código Disciplinar da História, que se torna disciplina obrigatória e única para todas as escolas do país, sendo “justamente neste período que os manuais destinados à formação do professor de História passam a ser editados e publicados no Brasil, de forma sistemática” (Schmidt, 2011, p. 129). É possível afirmar que:

A periodização usada e a abordagem do conteúdo conduzem à uma concepção de história da qual sobressai a grande influência do positivismo. O conceito de fato histórico, a neutralidade e objetividade do historiador/professor ao tratar do social, o papel do herói na construção da Pátria, a utilização do método positivo permearam tanto o ensino quanto a produção histórica (Nadai, 1993, p. 152).

Essa concepção de história predomina nesse período e influencia as orientações metodológicas para a aprendizagem de história. Assim, tanto a Reforma do Ensino de Francisco Campos feita em 1931 quanto à Reforma de Gustavo Capanema, criada pelo Decreto-Lei nº. 4.244, de 1942 reafirmam o estudo da História Universal. Mas, analisar essa experiência vivida requer ir além do que é dado pelos acontecimentos demarcados por ela, como salientam Madeira-Coelho e Campolina (2023), por considerarem que dessa forma “estaria vinculada aos

significados conferidos pelo sujeito de modo restrito ao momento da ocorrência e/ou da somatória de fatos e eventos que a circunscrevem” (Madeira-Coelho; Campolina, 2023, p. 134). Eles representam “formas hegemônicas para a construção de conhecimentos válidos” (Madeira-Coelho, 2014, p. 88), que correspondem a um saber institucionalizado, formalizado oficialmente para a disciplina de história. Nesse momento, as configurações subjetivas que se organizadas para a história expressam

um momento de auto-organização que emerge do fluxo caótico de sentidos subjetivos e que define o curso de uma experiência vivida, especificando estados subjetivos dominantes da questão estudada. Essas configurações não são a soma de sentidos subjetivos, aparecem como uma formação subjetiva geradora de sentidos que têm convergência entre si e que representam um dos elementos essenciais dos estados afetivos hegemônicos da pessoa no curso de uma experiência (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 53).

Enxergar nessas transformações apenas o projeto do vencedor elimina o movimento gerador dessas configurações, que não são estáticas. Deste período até a década de 1950, os educadores brasileiros encampavam algumas lutas que tinham como pauta principal a expansão da escola pública; a formação profissional dos novos mestres e a renovação pedagógica. Como resultado dessas lutas, em conjunto com as demandas nacionais, desenvolve-se uma literatura específica, que se destinava “à formação renovada de professores. Estas publicações consolidar-se-ão como documentos importantes para orientação das práticas pedagógicas escolares, de modo geral, e de História, em particular” (Schmidt, 2011, p. 130). Mas, sobretudo, a história de como se constituem como proposta oficial representam a capacidade de alteração das configurações subjetivas que “podem entrar em contradição com outras configurações subjetivas do conflito, que, no curso de uma experiência, podem produzir uma nova configuração subjetiva de uma experiência vivida” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 53).

É importante compreender tais questões, pois essas publicações influenciarão diretamente a didática de história no Brasil, que se fará presente nos manuais didáticos destinados aos professores e aos “manuais específicos de Didática da História, produzidos por professores de escolas primárias, secundárias, da Escola Normal e da Universidade, que apresentam, de forma explícita, suas opções por concepções de História” (Schmidt, 2011, p.130). As análises privilegiam os manuais didáticos produzidos por professores justamente por estarem à frente da disciplina de História e considerados como específicos para a Didática da História, que nos interessa aqui como “uma disciplina que foi sendo instituída nas e valendo-se das experiências realizadas nos cursos de formação de professores, acompanhando o próprio

processo de pedagogização da História no Brasil” (Schmidt, 2011, p. 131). Ainda, segundo a autora, esse processo de pedagogização pode ser compreendido como um momento

de incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da Psicologia e da Didática Geral, indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e aprendizagem da história (Schmidt, 2012, p. 79).

Importante, ainda, por considerar um conjunto de conhecimentos que deveriam ser aplicados, de modo específico para a disciplina de História, como uma forma de introduzir esse conteúdo nas escolas com “a função de mediação entre a História como disciplina acadêmica e os modos de ensinar o conhecimento histórico na sala de aula” (Schmidt, 2011, p. 130). A função desses manuais era formar professores para a disciplina de História em todos os níveis da Educação e, como afirma a autora, “constituem o substrato da disciplina Didática da História” (Schmidt, 2011, p. 130). A autora chama atenção para os nomes atribuídos às disciplinas com essa finalidade “como Didática da História, Metodologia do Ensino de História e Prática de Ensino de História” (Schmidt 2011, p. 129), dentre outros, como Didática de Estudos Sociais.

Nessa perspectiva, a importação de métodos e técnicas da psicologia e da Didática Geral se dá com a pretensão de “ensinar a fazer”, ou seja, “ensinar” professores como desenvolver a aprendizagem de conteúdos históricos escolares. Além disso, apresentam também a parte teórica relacionada aos conhecimentos priorizados, uma discussão entre a História e outras ciências sociais, inclusive a própria História para estabelecer os objetivos e as formas nas quais a educação histórica deveria acontecer. A autora chama atenção para o fato de que nesse processo não se considera “o fato de que o método de ensino pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia da própria ciência” (Schmidt, 2012, p. 79). De modo inverso a “transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento escolar pautou-se sobretudo, na imposição dos aspectos psicológicos e pedagógicos. Essa perspectiva ainda predomina, ainda que de forma diferenciada, em propostas para a aprendizagem de História no Brasil” (Schmidt, 2012, p. 79/80). Aqui pode estar, inclusive, a explicação para a resistência da área para inserir a didática em suas pesquisas, reflexões sobre o processo de aprendizagem de história. De modo resumido,

no que se refere aos conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem, os partidários da ideia de “transposição didática” identificam uma separação entre eles, entendendo que os conteúdos escolares provêm direta e exclusivamente da produção científica e os métodos decorrem apenas de

técnicas pedagógicas, transformando-se em didática (Bittencourt, 2008, p. 37).

Nesse processo, os autores que produzem os manuais de Didática Especial, entre elas a Didática de História, organizam esta transposição a partir de suas experiências como educadores ou especialistas em educação ou em outros casos na própria sala de aula, como especialistas. Por isso, é possível perceber, segundo Schmidt (2011) desde o início da construção desses manuais a relação entre História e Pedagogia apontada por Fernandes Cuesta (1998) com ênfase para os aspectos pedagógicos considerando essenciais a formação dos verdadeiros cidadãos. Não significa que a Pedagogia não seja importante para as discussões no campo da Didática, mas que isso requer estudos epistemológicos, teóricos e metodológicos, que incluem também a prática em sala de aula.

O grande problema é que ao analisar os manuais observou-se que “a interação com o conteúdo específico da História foi mediada por elementos pedagógicos e psicológicos e o conteúdo passou a ser visto muito mais em função do seu interesse e adequação aos alunos” (Schmidt, 2011, p. 134). Importante observar que, desta forma, se pretende a formação de um aluno cidadão, que no fundo atende a uma lógica do processo de construção da identidade nacional, necessária ao país após o processo de independência, que vai modificando sua forma de vislumbrar esse cidadão conforme novos rumos políticos e econômicos, como a Proclamação da República e a “Revolução de 1930”. O resultado “dessa abordagem reproduzida há décadas nos programas de História foi a construção de algumas abstrações, cujo objetivo tem sido realçar, mais uma vez, um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social” (Nadai, 1993, p. 150).

Dentro disso, aponta o surgimento da Didática de História a partir de duas variantes, uma como parte dos manuais de Didática Geral, a outra como manuais específicos para a Didática de História, “produzidos por professores de escolas primárias, secundárias, da Escola Normal e da Universidade, que apresentam, de forma explícita, suas opções por concepções de História” (Schmidt, 2011, p. 130). Entre os manuais produzidos, destacam-se os escritos por Jonathas Serrano, *Como se ensina a história*, por Murillo Mendes, *A História no Curso Secundário*, em 1935 e por Amélia Americano Franco Domingues de Castro, *Princípios do Método no Ensino da História*. Esses manuais estavam relacionados “ao processo de escolarização, constitutivos da cultura escolar e destinados à formação didático-pedagógica dos professores” (Schmidt, 2011, p. 134), naquele momento tendo como finalidade exercer “controle” sobre quais conteúdos e como ensinar história de modo que esse cidadão ideal fosse formado.

Obviamente, essa não é a concepção que temos, as revisões vão acontecendo conforme novos projetos vão se delineando entre os próprios professores de História, que, por sua vez, são influenciados pelas produções historiográficas sobre o tema, participando também do debate e disputas presentes neste processo. Isso ocorre na perspectiva da Subjetividade porque “as configurações não representam totalidades, mas sistemas em movimento, sensíveis de formas muito diferentes no curso desse movimento” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 53). E, nesse movimento, “o posicionamento dos indivíduos e grupos como sujeitos perante uma situação, com frequência, é um processo contraditório e gerador de mal-estar, no entanto, é um processo de desenvolvimento humano” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 53), que gera novas configurações subjetivas.

As análises construídas por Schmidt (2011), acerca da produção de manuais, apontam para a forte presença das ideias da Escola Nova no Brasil, destacando-se o pensamento de John Dewey, autor de referência e com algumas ideias incorporadas, expressas “particularmente no destaque que Dewey dá para o fato de que não se pode tomar a História como o estudo dos fatos do passado, pois esta perspectiva dificulta a presença deste conteúdo na escola primária” (Schmidt, 2011, p. 135). A relação entre presente e passado para a história, assumida por Dewey passa a constituir-se como princípio metodológico fundamental que deveria ser considerado pelos professores autores dos manuais.

Dewey foi considerado pioneiro ao propor que inserissem conteúdos relacionados a história contemporânea, aos modos de vida dos povos e uma interpretação por meio da imaginação histórica, apresentando a concepção de história não como acúmulo de informações, mas como algo em movimento, que deveria ser parte do processo de ensino e aprendizagem de História. Além disso, tem importância o fato de apontar para a temporalidade como uma das grandes dificuldades nesse processo. Defende a valorização da história econômica e faz uma crítica a História política, o que leva a antecipação de um movimento que chega às escolas brasileiras, propondo uma renovação para a disciplina de História, o que é visível nas propostas curriculares e nos manuais didáticos analisados pela autora (Schmidt, 2011, p. 135-136).

Dessa forma, é possível verificar que embora os manuais apresentem propostas que representam os projetos oficiais, resultado das reformas educacionais, observa-se que neles estava presente uma preocupação com a construção de uma Didática que estivesse voltada para as questões específicas de cada área. Em relação a Didática de história, Schmidt destaca o manual publicado por Castro (1952) por deixar clara a diferença entre Didática Geral e os estudos dedicados a compreender as particularidades das Didáticas Específicas, buscando estabelecer de modo especial os princípios básicos pertinentes à natureza da História para a

construção das diretrizes capazes de orientar didaticamente os professores quanto ao desenvolvimento de conteúdos históricos.

Segundo a autora, nos escritos de Castro (1952) tem-se como preocupação a construção de uma “Didática Específica da História, a qual é constituída pelos princípios que definem a natureza da História enquanto ciência e pelos princípios de natureza psicopedagógica, como o método de ensino, os objetivos educacionais e a concepção de educando” (Schmidt, 2011, p. 137). Além disso, aponta o educando como centro polarizador da Didática da História, sendo seu desenvolvimento e adaptação à sociedade a finalidade da aprendizagem histórica. Além disso, a autora aponta que Castro já admitia a problemática presente na formação de professores de história, que é a dicotomização entre a formação do especialista e a formação pedagógica, um problema ainda visível na atualidade.

Como nos aponta Nadai (1993), a ênfase dos progressistas deu-se em alguns aspectos, como a excessiva memorização, a passividade do aluno frente ao conteúdo, a ênfase na periodização política e abordagem factual da História. Aponta que as primeiras medidas inovadoras concretas só surgem com a criação dos primeiros cursos universitários destinados à formação de professores secundários, que ocorreu em 1934, quando instala-se a primeira universidade, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, seguida pela Universidade do Brasil do Rio de Janeiro. A autora identifica nesses cursos, no que tange a História e Geografia, a influência de cientistas franceses, apontando essa influência sob as origens da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e os estudos de História em três vertentes:

Na Cadeira de História da Civilização, pelos historiadores franceses da *École des Annales*; na de História do Brasil, pelos representantes do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, de cunho conservador e tradicional; e na cadeira de História da América, pelo historiador norte-americano Paul Vanorden Shaw, detentor de uma visão menos dogmática, incluindo perspectiva interdisciplinar (Nadai, 1993, p. 154).

Ainda assim, percebemos a preocupação com métodos e técnicas, bem como “o que ensinar”, mas não com os modos como o sujeito aprende. A perspectiva de aluno (sujeito) é de passividade frente ao conteúdo escolar e a formação voltada a cidadania se dava apenas para um tipo de cidadão, que correspondia aos ideais da nação em formação, embora já sejam perceptíveis algumas mudanças de um período a outro. A História, influenciada por essas três vertentes e pelo positivismo metodológico, com ênfase nos acontecimentos políticos constitui-se como disciplina específica. Porém, ainda na década de 1930 chegam ao Brasil as influências norte-americanas para a aprendizagem de História e Geografia, com a proposta de “Estudos Sociais”, publicada por Anísio Teixeira no interior do movimento de renovação educacional,

que não se efetiva aí.

A possibilidade de implantação dos Estudos Sociais faz parte dos debates educacionais e é efetivamente implantado na década de 1960 no currículo das escolas vocacionais, tornando-se disciplina obrigatória na escola primária e optativa no ensino médio, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases de 1961. A importância dos Estudos Sociais intensifica-se com o Golpe Militar de 1964, relacionada à formação moral e cívica dos cidadãos, “nesse momento histórico a política educacional brasileira passa a ter como principal referência o modelo de educação norte-americano. Os Estudos Sociais foram consolidados no currículo escolar dos anos iniciais da escolaridade obrigatória (Fonseca, 1993; PCNs, 1997)” (Guimarães, 2009b, p. 19).

Mas essa proposta não foi aceita tão pacificamente, “o ensino de História na educação básica brasileira foi objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistências à política educacional da ditadura civil-militar brasileira (1964-1984)” (Silva; Guimarães, 2010, p. 13). Justifica-se, portanto, que durante a ascensão dos militares ao poder a educação seja “alvo de uma ampla reforma que pretendia democratizar o ensino, erradicar o analfabetismo e disseminar valores morais e nacionalistas” (Castro, Andrade, 2009, p. 17). Entre as importantes reformas citam a imposta pela Lei 5.540/68, com a finalidade de promover uma Reforma Universitária que pusesse fim às mobilizações estudantis e às formas de resistência presentes nas universidades.

Foi um período de intensas batalhas, com a intensificação da censura e criação de mecanismos coercitivos que resultaram em “escolas fechadas, professores e alunos presos e respondendo a processos-crimes foram algumas das formas usuais de tratamento por parte dos novos donos do poder” (Nadai, 1993, p. 157). Faz-se necessário atentar para processos subjetivos aqui presentes que operam em dois níveis, como subjetividade individual e social, não sendo um dicotômico a outro mas “influenciando-se por meio de uma externalidade. Cada nível está intrinsecamente organizado no outro, na especificidade de sua produção singular de sentidos subjetivos” (González Rey; Mitjás Martínez, 2017, p. 64). A repressão a escola aqui aparece como subjetividade social hegemônica necessária para a consolidação e manutenção dos militares no poder, que de modo semelhante a análise dos autores “destaca o coletivo como essencial e o individual como secundário, mas que, ao mesmo tempo, se configura nas condições singulares de sua vida” (González Rey; Mitjás Martínez, 2017, p. 64). O que queremos dizer é que em meio ao momento tenso vivenciado, surgem indivíduos concretos que se colocam numa posição contra-hegemônica, que

significou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate

pedagógico, bem como combater a disciplina “Estudos Sociais” e a desvalorização da História, os currículos fragmentados, a formação de professores em Licenciaturas Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo articulado às lutas contra as políticas de precarização da profissão docente (Silva; Guimarães, 2010, p. 13).

Na perspectiva da subjetividade, isso acontece porque “as configurações subjetivas são autogeradoras de sentidos convergentes em determinada ação” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 64). Logo, explica-se o modo contraditório expresso na produção histórica que “apesar da censura e da implantação de outros mecanismos coercitivos, a produção histórica foi se renovando com o emprego da dialética marxista como método de abordagem” (Nadai, 1993, p.157).

Além disso, a autora aponta para “a incorporação de temas de pesquisas abrangentes e direcionados para o social como a escravidão e a economia local” (Nadai, 1993, p.157), bem como um alargamento do conceito de história, que incorpora assuntos pouco valorizados pela própria historiografia brasileira, repercutindo em novos temas de pesquisas que buscam uma identidade a partir das diferenças, valorizando a história regional e local. O resultado do papel dos agentes da ação nesse movimento é a emergência de novos sentidos subjetivos “sejam eles sociais ou individuais, e ser integrados no decorrer da configuração subjetiva dos agentes da experiência vivida” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 64).

Contudo, essa produção foi mais evidente no ambiente universitário, não predominando no ensino de história no nível básico e secundário, até mesmo porque não se tinham muitos historiadores atuantes nessas etapas escolares, entre outras questões, também pela censura e pelo período de ditadura vivenciado nesse contexto. Esse momento coincide com a expansão do ensino secundário¹⁶ (que se estende para 8 anos de duração unificada à escola primária), criação de cursos noturnos, fim do exame de admissão ao ginásio e com a introdução dos Estudos Sociais, a negação do estatuto de disciplina autônoma à História.

Essas medidas são consolidadas com a Lei 5.692/71, que entre outras questões promove modificações na estrutura do ensino de 1º e 2º graus, interferindo na forma como as disciplinas se constituíam e na profissionalização do Ensino Médio. Entre as principais medidas adotadas estão a criação do curso de “Licenciatura Curta em Estudos Sociais, com o objetivo de formar professores para as disciplinas História, Geografia, Estudos Sociais, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC)” (Guimarães, 2009b, p. 19). Esse período, que vai de 1971 a 1984, é denominado por Schmidt (2012) como momento de crise do

16 A escola secundária corresponde a segunda fase do Ensino Fundamental dos dias atuais.

código disciplinar da história no Brasil.

Este foi um período de intenso controle sobre a disciplina de História, que tem sua carga horária reduzida, dando lugar a essas disciplinas que tinham como objetivo “difundir valores morais e criar um identidade nacional” (Castro; Andrade, 2009, p. 18). Experiencia, portanto, um processo de intensificação da vigilância sobre os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, sendo aplicada na primeira fase do Ensino Fundamental como Estudo Sociais, cujos conteúdos mesclavam conceitos geográficos e históricos e orientações destinadas à aprendizagem do civismo, próprio do governo militar. Tais mudanças quanto à disciplina de História justificam-se nessa concepção,

Por ser uma disciplina formativa, que lida com a realidade social, é certamente alvo do poder político nas diversas sociedades não democráticas. O Estado, por meio das políticas públicas, busca desde cedo formar nas crianças determinadas noções de homem, sociedade, política, etc. O Estado seleciona o que da cultura, da história e da sociedade deseja ver transmitido às novas gerações. Por isso o currículo não é neutro. Ele é, por definição, uma seleção cultural e política (Guimarães, 2009b, p. 24).

Sendo assim, num governo militar de extrema direita, a influência do governo quanto à definição do que “ensinar” em História passa pela questão da formação do cidadão patriota, no qual sentimentos como amor à pátria, ordem e obediência estivessem ideologicamente intrínsecos. Assim, torna-se fundamental, ao analisar sobre o campo da Didática da História, compreender também o contexto político vivenciado. Altera-se o rumo político e já se sente a influência quanto às reformas propostas. Essas são transformações nas quais

o jogo contraditório e tenso dos sentidos subjetivos e das configurações subjetivas sintetiza, em cada um dos níveis de configuração da subjetividade individual e social, múltiplas produções subjetivas que se configuram no nível macro da organização social, mas que aparecem em seu caráter singular em cada um dos níveis (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 64).

E é nesse sentido que se propõe ver o período militar como produtor de novas configurações subjetivas, que “por intermédio dos discursos, mitos, representações sociais preponderantes, bem como das distintas ideologias, que se expressam nesses processos, e em outras formas de produção social, delimitam-se as produções sociais que definem subjetivamente uma cultura” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 64), que por sua vez localiza-se em um tempo específico da sociedade, no caso brasileira. Todas as produções hegemônicas desse período representam posicionamentos para reforçar o período da ditadura como necessário a imposição da “ordem” no país. Embora não seja o foco do momento, esse período histórico é fundamental para nos atentarmos às ameaças representadas a própria

disciplina de história e a ciência, vivenciadas politicamente, com a onda bolsonarista, de ameaça a democracia e de certa forma defensora de uma volta ao “militarismo” no poder.

Na década de 1980 importantes associações, que surgiram em universidades e entre os profissionais de história, dão continuidade à luta contra os Estudos Sociais, que teve sua primeira vitória representada pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMT, que ainda em 1976 se recusa a introdução da licenciatura curta e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que no mesmo ano se manifesta contra os Estudos Sociais, pregando o fim da disciplina nas escolas de 1º e 2º graus. Dando continuidade a sua bandeira de luta em prol da extinção dos Estudos Sociais e da revalorização dos professores de História e Geografia. (Castro; Andrade, 2009, p. 24)

Com o final da ditadura militar, em 1985 incia-se um período de redemocratização do país, e também considerado, segundo Schmidt (2012), como momento de reconstrução do código disciplinar de história no Brasil, fortalecido primeiro pelo próprio fim da ditadura militar e também pelo movimento intensificado de crítica aos Estudos Sociais, movimento que “contou com a participação de educadores e professores de História, sendo especialmente liderado pela Associação Nacional de Professores de História – Anpuh” (Schmidt, 2012, p. 86), que em seu XII Simpósio, “realizado em julho de 1981, em Salvador, aprovou uma moção unânime pela extinção dos Estudos Sociais” (Castro; Andrade, 2009, p. 25). Além disso, ressaltamos que a ANPUH contou com o apoio da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), entre outras entidades educacionais.

A respeito da ANPUH, ressaltamos que trata-se de uma importante Associação criada em 1961, em Marília – SP, que em sua gênese já defendia a profissionalização do “ensino” e da pesquisa na área de história, inicialmente voltadas a graduação e pós-graduação, mas que vai incluindo também professores no nível fundamental e médio. Sua participação em movimentos de luta contra-hegemônicos é, ainda hoje, imprescindível, estando presente em vários projetos “vencedores” encampados por professores de história no Brasil.

Enfim, esse movimento se intensifica, após o fim do período da ditadura militar, quando houve um crescimento das reivindicações pela chamada “volta do ensino de História” à escola básica. Nesse contexto, há que se destacar a existência de várias propostas curriculares, 23, no total, segundo estudos de Bittencourt (1998), elaboradas por diferentes sistemas estaduais e municipais de educação, e sua discussão por professores de História de escolas públicas, em diferentes Estados brasileiros. Um momento de intenso diálogo entre os professores dos níveis fundamental, médio e superior em relação à necessidade de haver mudanças no campo da História. É um momento de revisão, como descreve Guimarães (2009b), das pesquisas voltadas

para a História da Educação, ganhando força o projeto de introdução da História e Geografia, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive defendendo a necessidade de introduzir a concepção do ensino temático no interior da História. Desse modo,

a fragmentação, a linearidade, a chamada ‘história oficial’, até então características do ensino de História e Estudos Sociais, foram combatidas e substituídas por outras histórias, outras abordagens problematizadoras de diversas dimensões da realidade social em diferentes tempos (Guimarães, 2009b, p. 25).

Isso não põe fim às lutas pelo reconhecimento de outras questões importantes para a história “o encerramento daquela experiência ditatorial não significa a inexistência de novas e velhas dificuldades a serem enfrentadas no cotidiano do ensino de História” (Silva; Guimarães, 2010, p. 13) que, ao contrário, são intensificadas no processo de redemocratização do país.

A década de 1990 é representativa nesse sentido e, segundo Guimarães (2009b), momento de delineamento de um modelo de Estado democrático, representando uma nova fase do País, diante do cenário político de globalização da economia, desenvolvimento de novas tecnologias e intensos debates no campo da educação. Processo este iniciado após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que traz em seu bojo a garantia de alguns direitos, pauta de lutas anteriores, também para o campo da educação no Brasil, inclusive estabelecendo as despesas obrigatórias mínimas com a Educação, por parte da União, Estados e Municípios, em seu Art. 212. O problema é que “essa medida favoreceu a significativa ampliação do acesso as crianças brasileiras à educação básica sem, contudo, melhorar o padrão qualitativo, conforme demonstram os indicadores educacionais obtidos a partir de então” (Guimarães, 2009b, p. 27).

Outras mudanças curriculares importantes ocorreram como:

a extinção das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros); os cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais também, paulatinamente, foram extintos; e, a partir de 1994, a avaliação dos livros didáticos dos quatro anos iniciais do ensino fundamental. Esse processo foi institucionalizado, ampliado e desenvolvido de forma sistemática nos governos posteriores (Silva; Guimarães, 2010, p. 17)

Como resultado, há importantes avanços em relação ao aspecto educacional, que abrange a área de história, correspondendo a alterações técnicas e no método de ensino, mas é importante perceber que eles se dão em função de uma demanda internacional inerente ao processo de globalização¹⁷, “decorre da nova configuração mundial, que impõe um modelo

17 Libâneo (2018) traz o conceito de globalização como resultado do projeto ideológico fortalecido pelo

econômico para submeter todos os países à lógica de mercado” (Nadai, 1993, p.101). Isso não anula as lutas travadas para que a nova Constituição garantisse direitos que eram considerados fundamentais, ao menos, em termos de lei, pois sabemos que na prática ainda há muito a ser feito.

Silva (2011) aponta que a sua construção envolveu vários atores, desde o processo denominado de nova Constituinte, para o qual houve adesão de grande participação popular, que acompanhava os trabalhos da assembleia por meio do programa de rádio Voz do Brasil ou mesmo por meio da televisão. Aponta para um período de envolvimento das pessoas nas campanhas, a exemplo das Diretas Já, em prol da democracia e do direito à cidadania e considera que alguns avanços no texto da constituição são perceptíveis, mas que não se trata de texto construído de modo organizado, tendo como embasamento uma perspectiva filosófica clara, além de resultar na possibilidade de muitas emendas futuras. Destaca a exclusão de temas importantes, como a Reforma Agrária, a qual acrescentamos o reconhecimento de exclusão de alguns grupos sociais, dentre eles os negros, indígenas e quilombolas, dentre outros aspectos. Nesse sentido, concordamos com o autor que “não é vista por detentores do poder como a Lei maior que deve ser respeitada, aquela que delimita os pontos fundamentais ao desenvolvimento da nação. Ela é vista como um mero instrumento legitimador, que confere legalidade aos atos governamentais” (Silva, 2011, p. 242).

Importante destacar que algumas medidas adotadas em diversos países começam a ser implantadas no Brasil, já a partir da década de 1990, como destacam Libâneo e Freitas (2018), que cumprem o que foi expresso no Consenso de Washington, em 1989, dentre elas

O Estado não mais como financiador da educação e sim como avaliador e controlador por meio de sistema de avaliação; privatização das instituições educacionais públicas; aplicação de critérios quantitativos para a avaliação de alunos, docentes e instituições de ensino; ênfase no caráter prático da educação; tecnicização das ações; preparação dos alunos para o atendimento à demanda empresarial de formação profissional e técnica; oferta de formação rápida e à distância, predominantemente por escolas privadas e agências de mercantilização do ensino; fetichização da educação; implantação da ideia de “sociedade do conhecimento” e da tecnologia da informática (Libâneo; Freitas, 2018, p. 27).

O que se presencia no cenário educacional dos países considerados em desenvolvimento ou emergentes, inclusive no Brasil, na década de 1990, é a formulação de “políticas, diretrizes

neoliberalismo econômico. Para um estudo mais aprofundado sugerimos a leitura de: Libâneo, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: Libâneo, J. C.; Freitas, R. A. M. da M. (Organizadores). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

e normas em relação a políticas educacionais” por parte dos “organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco” (Libâneo, 2018, p. 49), lembrando que esses órgãos serão responsáveis pelo delieamento de políticas públicas educacionais que ganham contornos mais evidentes e assustadores na atualidade.

O autor ressalta também como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, traz explicitamente a orientação de uma educação que atendesse a esse projeto de globalização, ao apontar “as quatro finalidades educativas escolares: educação para satisfação de necessidades básicas, atenção ao desenvolvimento¹⁸ humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência, conforme estudo de Libâneo (2016)” (Libâneo, 2018, p. 49). Esse projeto é colocado em prática de modo gradativo, apresentado a população por meio de propagandas e investimento desses órgãos, como benéfico a todos, inclusive aos profissionais da área educacional.

Nesse contexto é que temos, no Brasil, a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio da Lei 9.394/96. Entre as mudanças implantadas pela lei, destacamos a necessidade de habilitação em nível médio de técnico em magistério e em cursos de licenciaturas em Pedagogia ou em áreas específicas, o que leva ao desenvolvimento de “programas e projetos de formação docente pelos governos federal, estaduais e municipais, com ênfase na titulação universitária dos professores das séries iniciais do ensino básico e fundamental” (Silva; Guimarães, 2010, p. 17). Como consequência, e por experiência própria, o que chega às escolas é que todos os professores deveriam cursar uma licenciatura em Pedagogia para os que assumiriam a regência de sala na primeira fase do Ensino Fundamental e, em áreas específicas, para os professores de disciplinas afins da segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Esse fato, inicialmente, foi o que levou ao ingresso no curso universitário, já no ano de 1997. Não se trata aqui de problematizar a questão, mas de constatar que ao mesmo tempo em que se cumpria uma obrigatoriedade da lei, esse movimento também permitiu o contato com leituras que, de certa forma nos colocava em uma situação incômoda, frente ao processo vivenciado na escola pública, bem como nos instigava a participar de alguns movimentos sociais em prol de mudanças efetivas quanto a questões salariais, de infraestrutura e reformulação de conteúdos, bem como a um questionamento em relação a excessiva memorização, embora reconheçamos que ela ainda está fortemente presente nas escolas

18 Nesse caso, o desenvolvimento humano refere-se “a busca do bem-estar para todos para superar a marginalidade e a pobreza, tendo em vista potencializar a capacidade produtiva e, assim, contribuir para desenvolvimento econômico e social” (Libâneo, 2018, p. 49). Não se assemelha com o desenvolvimento em nossa perspectiva.

brasileiras.

Importante, ainda, ressaltar que entre esses programas de formação, a Universidade Estadual de Goiás inicia os Cursos de licenciatura, que eram denominados de programa licenciatura plena parcelada, inicialmente na área de pedagogia, mas abrindo depois turmas de outras áreas, sendo específicos para os trabalhadores de educação. Esses cursos inserem-se no contexto político já mencionado, de formar para o mercado de trabalho, embora para os professores da época fosse vantajoso por propiciar o acesso facilitado a cursos superiores.

Conforme análise de Arantes (2013), foi responsável por formar “21.730 alunos nos vários cursos de Pedagogia, Geografia, Biologia, Química, História, Matemática, Letras e Educação Física, oferecidos até o ano de 2005. E em Pedagogia o programa já habilitou 14.320 alunos até o ano de 2005 em todo o Estado de Goiás” (Arantes, 2013, p. 2). Destaca que no período anterior a porcentagem de professores sem formação em nível superior era de 68%, sendo transformado para 80% com formação em nível superior em 2005. Não importa descartar como aspectos positivos, mas muito mais como resultado de um projeto político aliado aos interesses mercadológicos.

Voltando a questão da Lei 9.394/96 um outro aspecto a ser abordado aqui diz respeito

ao que da cultura e da História que o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória ‘História’. O documento reitera a ênfase no estudo da História do Brasil, por meio da tríade: ‘as matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro’, conforme exposto no Parágrafo 4º do Artigo 26 da LDB (Silva; Guimarães, 2010, p. 17).

Isso representa a presença de disputas ideológicas e políticas na construção do currículo escolar, mas que se evidencia de modo mais acentuado quanto a disciplina de história. Por tais motivos, após a implantação da LDBEN, inicia-se o processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a institucionalização de um sistema de avaliações nacionais sob a responsabilidade do MEC. E, em 1997, a História retorna aos currículos escolares, devendo-se implantar a disciplina desde os anos iniciais do Ensino Fundamental em todo o território brasileiro, resultado de amplos movimentos de lutas e críticas a junção da Geografia e História, em Estudos Sociais, anterior ao período militar. Tanto a Nova LDB quanto os PCNs trazem textos que apresentam quais devem ser os objetivos da História, o que e como ensinar (Guimarães, 2009b). Representam, por parte do Estado, uma busca pela coesão e ordem, por meio da padronização do currículo nacional, definindo que currículos mínimos fariam parte da Educação Básica. Em relação a história propõe que os conteúdos se organizem a partir de dois eixos temáticos,

o primeiro é “História Local e do Cotidiano”, subdividido em torno de estudos sobre a “Localidade e as Comunidades Indígenas”. O segundo eixo temático par ao segundo ciclo é “História das Organizações Populacionais”, subdividido em “Deslocamentos Populacionais, Organizações e Lutas de Grupos Sociais e Étnicos, Organizações Políticas e Administrações Urbanas, Organização Histórica e Temporal”. Além disso, devemos considerar a inter-relação entre esses temas de estudo e os chamados temas transversais, em particular: Ética, Cidadania, Pluralidade Cultural e Meio Ambiente (Guimarães, 2009b, p. 30).

Acrescenta, ainda, a introdução da História do Brasil no último ano da primeira fase do Ensino Fundamental. Embora sejam temas inseridos nas políticas educacionais oficiais por meio dos PCNs importante ressaltar que atendem a antiga demanda de professores e educadores, fruto de movimentos anteriores, como, por exemplo “as demandas dos movimentos sociais, a partir dos anos 1970, em particular negro e indígena, contra o racismo, os preconceitos, a marginalização e diversas práticas e formas de exploração” (Guimarães, 2009b, p. 31). Esses movimentos foram fundamentais para que esses temas começassem a ser inseridos como pauta de estudo, embora o desejo por controle sejam perceptíveis. Assim, faz-se pertinente atribuir a esses movimentos a conquista de espaços “por meio de lutas específicas no campo da cultura, da educação e da cidadania” (Guimarães, 2009b, p. 31). A própria organização do currículo de história por eixos temáticos é resultado de intensas discussões desde a década de 1980, passando a partir desse momento a se constituir como “um desafio teórico e metodológico, uma postura crítica ante as tramas da produção e da difusão do conhecimento histórico” (Silva; Guimarães, 2010, p. 19).

Além disso, após a aplicação desses parâmetros nas escolas, surgem novas críticas, que vão crescendo paulatinamente. A partir dos escritos de Galian (2014), essas críticas podem ser sintetizadas como: a vinculação entre os PCNs e as exigências do projeto de globalização e das políticas neoliberais que trazem como foco principal: “consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização”; ênfase na psicologia com pouca ou nenhuma consideração com os aspectos sociológicos e políticos, acrescentamos que essa ênfase apesar de considerar aportes teóricos de autores como “Piaget, Vigotski, Luria, Leontiev e Ausubel”, os acordam como localizados dentro de uma perspectiva construtivista e nisso está o problema, o que não é nossa proposta; discussões em torno do “currículo comum” alvo de disputas de diferentes posicionamentos e perspectivas políticas e filosóficas; as concepções defendidas nos PCNs dos temas transversais, por ignorar os conflitos existentes; dentre outros (Galian, 2014, p. 654).

Essas críticas são focos de debates entre historiadores e importantes movimentos

sociais, como o próprio movimento negro, que tem início no Brasil, ainda durante o período da escravidão, inicialmente em função dos abusos cometidos por “seus senhores”, de modo precário e clandestino, liderado por grandes personagens, tornando-se o mais conhecido e emblemático o conhecido “Zumbi dos Palmares”, mas não o único. Em função do empenho de outros personagens o movimento negro se fortalece ao longo de todo processo histórico com importantes conquistas, mas também com dolorosas perdas.

Como processos de resistência construídos, destacamos a circulação de jornais e revistas, desde o final do século XIX e praticamente ao longo do século XX, alvos de perseguição e de dissolução; a fundação da *Frente Negra Brasileira*, em 1931, no Estado Novo, a *União dos homens de cor* e o *Teatro Experimental do Negro*, além do fortalecimento do movimento negro a partir da década de 1970, que unem a população negra em prol do combate ao preconceito, resultando na formação do Movimento Negro Unificado.

Esse processo traz ao campo da história a necessidade de problematização de velhos problemas, o que se intensifica a partir da *Marcha Zumbi*, que ocorre em Brasília em 1995, com a participação de mais de 30.000 pessoas. Pelos dados alarmantes sobre a adesão de um número surpreendente de pessoas, o próprio Presidente Fernando Henrique Cardoso criou o *Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra*. Aliado aos movimentos nacionais é possível compreender também a importância da *Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatadas de Intolerância*, que aconteceu em 2011, em Durban, na África. Todo esse movimento paradoxal e contraditório nos diz muito sobre a importância de se considerar a subjetividade no contexto da cultura¹⁹. Visto que,

A subjetividade humana é inseparável do mundo simbólico da cultura dentro do qual ela emerge, mas ela não se reduz nem à linguagem, nem ao texto, nem ao discurso, atravessando todas essas esferas num processo em que essas produções simbólicas socialmente geradas se configuram subjetivamente nos atores sociais e individuais da vida social. Somente nesse processo essas produções sociais se tornam motivos da ação humana, (González Rey, 2014) (González Rey; Mitjans Matínez, 2017, p. 23).

O que está presente é justamente as produções simbólicas que são geradas nos movimentos que representam conflitos e rupturas com os projetos hegemônicos, por atores individuais ou sociais, que entram em choque com o que está estabelecido como configurações subjetivas, ao mesmo tempo que são impulsionadas por elas, o que faz emergir sujeitos que se posicionam de modo crítico e reflexivo e são personificados historicamente como grandes

19 Informações disponíveis no site: <https://www.politize.com.br/movimento-negro/>. Acesso em 27/10/2023.

líderes, capazes de gerar novas configurações subjetivas. Não que isso ocorra de modo planejado ou linear, mas pelo encontro tenso e contraditório entre subjetividades individuais e sociais, que também não são estáticas.

Nessa perspectiva, todos esses acontecimentos acirram os debates sobre as questões relacionadas a aprendizagem de História, no país, que resultam em importantes modificações em seu interior, fruto de acordos intencionais e particularmente de luto do movimento negro no Brasil, como, por exemplo a Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que determina a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” para o Ensino Fundamental e Médio nas escolas públicas e particulares.

Baseados nos estudos de Almeida e Sanchez (2017), destacamos alguns pontos em relação à criação desta lei, primeiro que se dá como “fruto de longa história de lutas pelo reconhecimento e pela reparação das desigualdades entre populações brancas e negras no Brasil” (Almeida; Sanchez, 2017, p. 56); segundo “leis são frutos de processos de embates e disputas de grupos organizados da sociedade em torno de múltiplos interesses” (Idem); terceiro a sua aprovação indica o reconhecimento político desse processo e ao mesmo tempo a necessidade de buscar por “sua realização, problematização e revisão no cotidiano das instituições e das relações humanas” (Idem).

Os autores apontam, ainda, que há uma dificuldade no processo de implantação da lei, em função de alguns fatores, entre eles “a formação de profissionais de ensino, à disponibilidade e à divulgação de recursos para o ensino, à intolerância religiosa” e ainda que o ponto central de todos esses problemas relaciona-se ao próprio sistema educacional vigente por suas bases ideológicas racistas (Almeida; Sanchez, 2017, p. 56-59).

Indicam que a aprovação exigiu estratégias de regulamentação, para as quais esse mesmos movimentos foram importantes, resultando em importantes eixos para sua regulamentação, dentre outros: Criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Parecer 003/2004 (que orienta a implantação da Lei); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução 001/04); Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial; Comissão Técnica Nacional de Diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros; Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Estatuto da Igualdade Racial.

Em comum esses documentos reconhecem “a Lei 10.639/2003 como uma forma de reparação de uma dívida social com a população negra, contraída em função do longo período escravista, das políticas de embranquecimento, do mito da democracia racial e das práticas racistas” (Almeida; Sanchez, 2017, p. 62). Além disso, a própria Lei Federal nº 9.394, em seu Art. 26-A prevê a inclusão dos estudos previstos na Lei nº 10.639/2003, incluindo também no Art. 79-B, o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Novos eixos foram também considerados como: o processo de formação de professores, as políticas públicas para produção e distribuição de materiais didáticos tanto para alunos, quanto para os professores; as formas de articulação (Almeida; Sanchez, 2017, p. 63-66).

Importante ressaltar também que a partir de sua implantação várias pesquisas desenvolvidas no interior das universidades versam sobre o tema, a exemplo das que foram analisadas por Almeida; Sanchez (2017) problematizando o processo de aplicação da Lei nº 10.639/2003 em vários aspectos. Permite reconhecer e valorizar a cultura e identidade dos negros, mas permitem ainda apontar que é necessário tensionar as “relações escolares e políticas para ampliação do espaço ocupado pelas questões relacionadas à Lei nº 10.639/2003 nos espaços institucionais, o que só pode ser feito quando evidenciadas as práticas que negam ou cerceiam esse espaço” (Almeida; Sanchez, 2017, p. 77). Apontam que esse é um processo que demanda trabalho coletivo para o qual as universidades desempenham papel fundamental. Enfim, outros autores abordam sobre esse processo, mas cabe aqui ressaltar o quanto as leis estão permeadas de lutas e resistências e de movimentos que não se conformam com o que está dado como oficial.

Nessa mesma perspectiva, seria necessário reconhecer um legado histórico de violência contra a população indígena no Brasil não apenas no período de colonização, mas que se estende aos dias atuais, para os quais mesmo os órgãos oficiais, como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910 e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em 1967, não garantem o fim dos massacres indígenas, que ainda são visualizados e estampados em vários momentos atuais nos programas televisivos. Também como resultado de movimentos em prol do reconhecimento e da importância da população indígena, para o qual destacamos a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que no ano de 1972 abre espaço para essas discussões, resultando na criação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), com a intenção de se constituir como organismo específico de pastoral indigenista. A partir daí os líderes indígenas intensificaram suas bandeiras de lutas e resistências, diante dos massacres sofridos, reunindo-se por meio de organizações locais e regionais próprias, em Assembleias de modo mais

sistemático e conseguindo importantes aliados para fortalecer seus movimentos²⁰ (Angelo, 2019).

É possível afirmar que muito tardiamente a Lei Federal nº 11.645 de 10 de março de 2008, traz novas alterações modificando a Lei Federal nº 10.639, determinando a obrigatoriedade da inclusão de estudos da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, mas sem invalidar, nem revogar as leis anteriores, apenas acrescenta as questões indígenas (Guimarães, 2009b). Além disso, a própria Lei Federal nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas ou ações afirmativas, que surge para garantir a reserva de vagas nas universidades ou faculdades. Para tal, concordamos que:

o reconhecimento da pluralidade étnica pelos estados ainda é uma luta a ser travada, caminha em passos lentos, em agendas pontuais e depende da vontade dos gestores à frente das instituições dos sistemas de ensino para que a formação continuada se consolide como política pública de Estado e não de governo (Luciano, 2006). A consolidação da Lei nº 11.645/2008, nesse contexto, representa a reversão do modo de pensar, do agir e do olhar o outro despido de preconceito e rancores históricos (Ângelo, 2019, p. 371).

Outro tema de destaque que altera novamente a redação da lei 9.394/96, diz respeito a inclusão no currículo escolar de temas relacionados a prevenção da violência contra a mulher e cria a “Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher”, por meio da Lei nº 14.164 de 10 de junho de 2021. A mesma se dá em meio às pressões de grupos e movimentos em defesa ao combate da violência histórica contra a mulher, resultado de uma sociedade patriarcal e machista, em todos os aspectos. Esses grupos, após acontecimentos negativamente exemplares, se fortalecem dando origem a algumas leis importantes de proteção à mulher, como a lei Maria da Penha Lei nº 11.340 de 2006 e Lei Carolina Dieckmann nº 12.737 de 2012.

Os estudos feitos até aqui sobre o campo da história, que se constitui como disciplina escolar e autônoma no Brasil apontam que desde sua gênese o ensino da história estruturou-se “com base na matriz nacionalista do século XIX, cujo objetivo era formar ‘brasileiros’, ‘argentinos’ ou ‘chilenos’ para a nova sociedade nacional que estava forjando os Estados modernos” (Conceição; Dias, 2011, p. 174). Apontam também que a disciplina sofre alterações, que se intensificam no final do século XX, como fruto de tensões, contradições e fortalecimentos dos movimentos sociais, dentre outras questões, que levam a um movimento da historiografia rumo a outras histórias, pertencentes aos grupos marginalizados, alargando o

20 Para maior aprofundamento ler: Ângelo, F. N. P. de (Chiquinha Paresi). Os dez anos da lei nº 11.645/2008: Avanços e desafios. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 39 n. 109, p. 357-378, set.-dez., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yrXGvcNFhs5JLcjJv9Nx5bG/>. Acesso em 07/11/2023.

próprio conceito de história, como nos aponta Nadai (1993).

Foram fundamentais por mobilizarem negros, indígenas e as mulheres e levantarem a bandeira de luta contra problemas cristalizados na sociedade e resultado de anos de colonização, como “o racismo, os preconceitos, a marginalização e as diversas práticas e formas de dominação e exclusão. Esses movimentos foram conquistando espaços por meio de lutas específicas no campo da cultura, da educação e da cidadania”. (Silva; Fonseca, 2010, p. 18) Por tais motivos, “nos anos setenta se acentuou a busca por novos temas com a incorporação de estudos sobre a classe trabalhadora, começando com o operariado e depois sendo ampliado para grupos estigmatizados, como camponeses, mulheres, prostitutas, homossexuais, entre outros” (Netto, 2023, p. 50).

Ademais, a década de 1990 é representativa quanto a necessidade de se problematizar as questões relacionadas a aprendizagem de história. As mudanças na legislação exigiam também refletir sobre novas propostas para essa área do saber aumentando o número de pesquisas desenvolvidas nas universidades que tinham como foco o ensino e a aprendizagem de história. Dessa forma, “passou-se a valorizar, cada vez mais, a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas, desenvolvidos em diferentes lugares por docentes e outros atores do processo educativo” (Silva; Fonseca, 2010, p. 29).

Outro aspecto destacado nesse período diz respeito aos Eventos Nacionais, importantes por propiciarem espaços de formação continuada, fomentando debates, trocas de experiências científicas e didáticas, relacionadas a importância da história no ensino fundamental, desde os anos iniciais. Entre eles o “‘Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História’, promovido pela primeira vez na Universidade de São Paulo em 1988, e o ‘Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História’, em 1993, na Universidade Federal de Uberlândia” (Silva; Fonseca, 2010, p. 14).

Acrescenta-se ainda a importância da Associação Nacional de História (ANPUH), que amplia as discussões para além do nível superior, permitindo que professores de outros níveis pudessem se associar a ela e cria a Revista Brasileira de História, abrindo espaço para as publicações sobre ensino de história. Logo, “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)”. (Mistura, 2019, p. 37).

A partir de então, o ensino de história passa a compor as temáticas de reflexões intelectuais, que segundo Mistura (2019) estiveram permeadas por tensões,

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 revolvido - e as concepções de “ensino de História” que derivam dessas discussões. (Mistura, 2019, p. 37)

Por tais motivos, as décadas de 1980 e 1990, trazem reflexões sobre a urgência de considerar o campo epistemológico da história e o institucional, unindo teoria e prática e rompendo com a dicotomia entre ensino e pesquisa. Um processo no qual o conhecimento acadêmico teórico inclui o ambiente escolar no qual atuam os futuros historiadores, e, ao mesmo tempo, que pense sobre novas propostas metodológicas capazes de englobar diferentes fontes e linguagens. Um momento de reestruturação epistemológica da história enquanto conhecimento científico, mas também de crescimento das preocupações com o que e como ensinar, que levam a ampliação dos temas, problemas e materiais específicos para a aprendizagem de história, com foco no contexto escolar. Como resultado “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” (Mistura, 2019, p. 38).

Como analisa Mistura (2019), da metade da década de 1960 à primeira década do século XXI cresce o interesse entre os pesquisadores preocupados com a aprendizagem de história, problematizando questões relacionadas ao currículo, ao “ensino” da disciplina, livros didáticos, relação de professores e alunos com o conhecimento histórico, que se dividem entre o que precisa saber o professor de história e a aprendizagem histórica. Segundo a autora deriva daí os estudos sobre o 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 (Mistura, 2019, p. 44).

Todas essas considerações apontam que o problema não é apenas de ordem epistemológica, mas também gerado por “verdadeiras disputas de espaço entre todas as representações de história e memória que povoam a cultura histórica, provenientes das mais diversas fontes” (Mistura, 2019, p.44).

Isso nos remete a outras questões que desenvolveremos a seguir. Entre todas as preocupações citadas até o momento, o foco esteve nas transformações em relação a disciplina de história, desde sua gênese, todo processo que a fez se consolidar como disciplina autônoma no Brasil e que só no início do século XXI se fortalecem os estudos dedicados ao campo do “ensino”, momento de crescimento dos grupos de pesquisa e introdução de novos temas.

Partindo dessas considerações, quais foram as principais preocupações em relação a organização didática da aprendizagem de conteúdos históricos escolares? Que concepções surgem a partir daí entre os pesquisadores do tema, no período que antecede a 2010 e que repercutem nas produções dos grupos de pesquisa analisados por nós no período de 2010 a 2021? Essas questões nos levam à utilização do Estado da Arte como recurso utilizado para o desenvolvimento de um trabalho teórico, que parte do entendimento de que pode-se desenvolver uma Didática da História, a partir do que foi produzido no interior do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin quanto a concepção de sujeito e desenvolvimento, em um primeiro momento, do que trataremos a seguir.

3. A concepção de sujeito e desenvolvimento para a aprendizagem de História, na perspectiva da Didática Desenvolvimental

3.1. A Didática Desenvolvimental situada no interior do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin

Pensar a Didática da História, a partir dos fundamentos teóricos e epistemológicos da Teoria da Didática Desenvolvimental, situada no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin e da Teoria da Subjetividade de González Rey, a partir dos conceitos de sujeito e desenvolvimento, tendo a Atividade de Estudo como forma de organização da aprendizagem que promove esse desenvolvimento, requer a explicitação da proposta didática defendida nesta tese, em relação à aprendizagem de História, considerando não apenas a capacidade de desenvolvimento psíquico do aluno, mas também os processos subjetivos presentes nesse desenvolvimento, para o qual o foco está na compreensão do sujeito, mas sendo também fundamental a concepção de desenvolvimento.

Desse modo, é imprescindível que se teça um caminho construído que leve a compreensão de alguns aspectos sobre os quais essa tese se sustenta. Em primeiro lugar, o interesse pelos pressupostos teóricos e epistemológicos da Aprendizagem Desenvolvimental por considerarmos fundamentais a relação que estabelece entre aprendizagem e desenvolvimento psíquico. Assim, importante apontar como surgem os principais sistemas didáticos desenvolvimentais, com destaque para o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin; em que consiste a Atividade de Estudo por ele desenvolvida, cujo destaque se dá como atividade especial na formação do conceito teórico que, mesmo de modo limitado, aponta a necessidade de pensar os processos subjetivos nesse processo de desenvolvimento, mas que não consegue avançar quanto aos aspectos subjetivos que são igualmente importantes, como faz a Teoria da Subjetividade, considerada também em nossa perspectiva de análise, destacando a importância de uma Didática da História, situada no campo da História.

Para nós, as distintas contribuições dessas duas complexas teorias é de fundamental importância, principalmente pelos focos adotados, um relacionado ao desenvolvimento psíquico e o outro ao desenvolvimento subjetivo. Ambos com amplas pesquisas desenvolvidas, que comprovam sua eficácia para a melhoria da qualidade educacional. Ainda que permeados por um sistema com foco no modelo tradicional de aprendizagem, acreditamos, que a análise teórica aqui desenvolvida permeará nossa vida profissional futura, na qual desenvolveremos Atividades de Estudo, como pensadas no interior do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, mas tendo como foco estudos de casos, voltados aos alunos com dificuldades, sejam elas relacionadas a aprendizagem de conteúdos históricos ou às questões emocionais que precisam

ser problematizadas para que ocorra esse desenvolvimento.

Tal afirmativa só é possível considerando nossa realidade, a qual conta com um sistema de trabalho, que nos permite organizar horários e espaços educativos com autonomia e disponibilidade de carga horária para seu desenvolvimento. Inclusive, quando se fala em, primeiros anos do Ensino Fundamental, já estamos pensando a possibilidade de construção de projeto de extensão futuro, visando a aplicação dessa perspectiva em conjunto com escolas, responsáveis por alunos dessa fase escolar, conscientes de que ao aplicá-la muito do que pensamos hoje pode ganhar novos tons amanhã, como deve ser a ciência²¹.

Tudo isso, requer, em primeiro momento, compreender sobre a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental e implica, necessariamente, uma breve consideração sobre as bases nas quais a teoria se sustenta e como se chega a proposição de uma Didática Desenvolvimental como resultado de debates e reflexões produzidas historicamente e situada em um contexto de transformações políticas e ideológicas desenvolvidas no interior do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

Como partimos do pressuposto de que a organização desse processo contribui para o desenvolvimento a partir a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade, como teorias que apresentam diferenças substanciais, mas que se complementam, a primeira questão que se coloca diz respeito a entender o que é a aprendizagem desenvolvimental. Nesse sentido Repkin; Repkina (2023) contribuem no entendimento de que “por seus objetivos, conteúdo, tipo de ação de estudo e métodos de organização dessa ação, constitui um sistema alternativo²² ao sistema tradicionalmente estabelecido da educação escolar” (Repkin, Repkina, 2023, p. 25).

A aprendizagem desenvolvimental, enquanto sistema alternativo, pode ser compreendida a partir de cinco principais características analisadas por Repkin e Repkina (2023) e sintetizadas da seguinte forma:

²¹ O Instituto Federal Goiano tem como missão “promover educação profissional de qualidade, visando à formação integral do cidadão para o desenvolvimento da sociedade”. Tratando-se de uma instituição federal trabalha com carga horária menor, no que tange ao exercício de atividades em sala de aula, se comparado com professores da rede Estadual ou Municipal, para o quais a carga horária é praticamente exercida apenas com aulas dadas. Em nosso caso, podemos contemplar nas 40 horas/aulas semanais com outras atividades como projetos de ensino, de extensão, planejamento, visitas técnicas, etc. Além disso, contamos com uma rede multidisciplinar de apoio psicológico e pedagógico, que não é ainda o ideal, mas nos permite vislumbrar a possibilidade em destaque.

²² Para nós “os sistemas didáticos alternativos (oficiais ou não) sempre representam uma postura contestatória da comunidade educativa e científica aos sistemas oficiais ou tradicionais estabelecidos ou impostos pelo Estado. Aqueles emergem, portanto, em oposição a estes, sobre a base de um conjunto de críticas em relação ao sistema vigente e de novos princípios propostos para asuperação dos modelos anteriores” (Puentes; Longarezi, 2020, p. 206).

(1) está orientada para o desenvolvimento como objetivo principal; (2) na sustentação de seu conteúdo está um sistema de conceitos teóricos que fixam as bases objetivas dos modos generalizados de ação que o estudante deve dominar; (3) baseia-se na atividade de estudo como forma elevada de estudo; (4) apoia-se na atividade dos alunos e professores distribuída coletivamente, e não nas formas autônomas individuais de ação de cada aluno; (5) seu método consiste na colocação e resolução de tarefas de estudo pelos estudantes juntamente com o professor, conferindo à relação entre os participantes do processo de estudo um caráter de trabalho cooperativo (Longarezi et al., 2023, p. 10).

Em relação a sua gênese, podemos afirmar que está ligada à constituição do Estado Soviético quando se inicia a tradição marxista da educação, resultante da “necessidade de redefinir o papel da educação, da escola, bem como da ciência pedagógica e da didática a serviço da construção de uma sociedade socialista” (Puentes; Longarezi, 2023, p. 248). Surge, assim, impulsionada por um novo modelo de sociedade, no período revolucionário vivido na ex-União Soviética, em meio “a produção de novas compreensões sobre o desenvolvimento humano e sobre o papel da obutchénie como seu impulsionador”, que “geraram a necessidade de se produzir modos didáticos que colocassem o sujeito em desenvolvimento psíquico” (Longarezi; Silva, 2018, p. 574).

Como demonstram os autores, surge, em primeiro momento, sob influência das ideias marxistas-leninistas e posteriormente, a partir de atividades experimentais que formam a base de sustentação da teoria psicológica histórico-cultural, da qual se destacam “L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, A. R. Lúria, D. B. Elkonin, A. V. Zaporozhets, P. Ya. Galperin, V. V. Davíдов, L. V. Zankov, N. F. Talizina, V. S. Mujina, L. I. Bozhovich, A. Petrovski e P. I. Zinchenko” (Puentes; Longarezi, 2023, p. 248).

Ainda segundo Puentes e Longarezi (2017b), no interior da psicologia soviética desenvolve-se a psicologia marxista, que, por sua vez, leva ao surgimento da psicologia histórico-cultural, na década de 1920, composta por um corpus teórico “elaborado a partir do esforço de vários coletivos que pesquisaram e produziram intensamente princípios e teorias que deram sustentáculo a ela” (Longarezi; Silva, 2018, p. 573). Embora reconhecendo que para seu desenvolvimento contribuíram vários pensadores, destacam-se, por suas importantes contribuições duas grandes vertentes: a psicologia histórico-cultural vigotskiana (1925-1934) e a psicologia histórico-cultural de Rubinstein (entre as décadas de 1930 e 1960), “caracterizada pela originalidade do pensamento de seus dois representantes e, ao mesmo tempo, pelo caráter contraditório de suas ideias” (Puentes; Longarezi, 2017b, p. 192).

Os autores apontam ainda uma terceira vertente ligada à psicologia histórico-cultural da

atividade, representada por A. N. Leontiev e seus colaboradores e seguidores, que exercem hegemonia de 1930 a 1970, tanto no contexto da psicologia soviética quanto internacional, considerada como “concepção psicológica do período soviético que exerceu maior impacto e influência na educação socialista” (Puentes; Longarezi, 2017b, p. 193), o que se explica, segundo eles, pela proximidade entre Leontiev e o poder político soviético da época. Atualmente, é possível verificar várias vertentes da psicologia histórico-cultural, como situadas por Longarezi (2023):

1) da atividade com A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein na União Soviética; 2) da personalidade, com L. I. Bozhovich, Morozova (1906-1989), Aidarova, Ananiev (1907-1972), Lomov (1927-1989), Slavina (1906-1988) etc., também na União Soviética; 3) da subjetividade, com Fernando González Rey (1949-2019) e Albertina Mitjans Martínez (1949), em Cuba/Brasil; 4) da terceira geração da teoria da atividade, com Yrjö Engeström (1948), na Finlândia; 5) macrocultural, com Carl Ratner (1943), nos Estados Unidos; 6) radical-local teaching and learning, com Seth Ckaiklin (1956), na Inglaterra; e 7) clínica da atividade, com Yves Clot (1952), na França etc. (Longarezi, 2023, p. 20).

Consideramos, portanto, que não é possível interpretar a psicologia histórico-cultural como homogênea. Seus principais pensadores apesar de apresentarem pontos comuns divergem-se em alguns aspectos, apresentam “discrepâncias teórico-metodológicas e divergências conceituais em relação à interpretação das teses fundamentais de L. S. Vigotski sobre o lugar e o papel da aprendizagem e da educação no desenvolvimento humano” (Puentes, 2019b, p. 21). Isso porque as pesquisas realizaram-se “num contexto complexo, diverso e heterogêneo, que caracterizou a história da psicologia produzida ao longo de quase 100 anos, desde os primeiros estudos de Vigotski em meados do século XX” (Longarezi, 2020, p. 20).

Em sua gênese, essas teorias apresentam em comum a relação estabelecida por Vigotski entre educação, aprendizagem e desenvolvimento e a sustentação de sua tese central segundo a qual “a única boa aprendizagem é a que promove o desenvolvimento (Vigotski, 1956)” (Longarezi, 2023, p. 21), reconhecendo que existem outras concepções de aprendizagem, mas considerando, assim, como “boa” apenas a que “desperta e provoca o surgimento de uma série de funções que se encontram em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento possível (Vigotski, 1999, p.215-216, tradução nossa)” (Longarezi, 2023, p. 21).

Nesse contexto complexo e heterogêneo, surge posteriormente, na ex-União Soviética, por volta do final da década de 1950, a teoria da aprendizagem desenvolvimental, “que se constituíram ao longo de mais de cinquenta anos de construção de um sistema de aprendizagem e de educação no contexto da edificação, principalmente, da sociedade socialista naquele país

(Puentes; Longarezi, 2013; 2017a, 2017b)” (Puentes; Longarezi, 2020a, p. 213). Tais considerações são essenciais para se compreender a existência dessas diferentes tendências e suas influências, inclusive da psicologia histórico-cultural da subjetividade, mas é a partir da psicologia histórico-cultural da atividade, que se desenvolve as bases e os princípios fundamentais da didática desenvolvimental, entendida como teoria cujas ideias centrais tem como foco “a organização das condições, dos modos e fundamentos mais adequados que potencializam ao máximo a capacidade de cada sujeito em particular de se desenvolver psíquica e subjetivamente em processos de aprendizagem dialógicos, regulados e colaborativos” (Puentes; Longarezi, 2018, p. 278).

A “didática desenvolvimental surge e se consolida no período da ex-União Soviética (1917-1991) sob a influência de pelo menos quatro paradigmas teóricos e metodológicos importantes: a filosofia, a fisiologia, a pedagogia e a psicologia” (Puentes; Longarezi, 2017b, p. 187) o que explica sua consistência teórica e epistemológica. Embora situada inicialmente já a partir de 1917, a sistematização dessa abordagem, como perspectiva didática dá-se a partir do final da década de 1950, “com os trabalhos iniciais de L. V. Zankov, P. Ya. Galperin, D. B. Elkonin, V. V. Davidov e N. F. Talizina” (Puentes; Longarezi, 2017b, p. 194-195), mas suas teses fundamentais foram estabelecidas, inicialmente,

por Davidov, em conjunto com D.B. Elkonin (1904-1984) e com um grupo numeroso de colaboradores cientistas e professores, sobretudo, durante os anos de 1960 a 1990, tendo como base pesquisas desenvolvidas nas escolas laboratórios dos anos iniciais do ensino fundamental PS 91 (Moscou, Rússia) e PS 17 (Kharkov, Ucrânia), e no ensino de 5ª a 8ª série (Lampert-Shepel, 2014). O termo “didática desenvolvimental” seria elaborado ao longo desse período até se chegar a uma definição mais completa, com a publicação da monografia de Davidov, intitulada Problemas do ensino desenvolvimental: pesquisa psicológica teórica e experimental (1986) (Puentes; Longarezi, 2017b, p. 195).

Esses estudos ganham força e amplitude, influenciando as políticas educacionais de outros países, como é o caso da América Latina, onde a teoria foi divulgada e oficialmente assumida pelo Ministério da Educação em Cuba, a partir de 1970. Conforme descrito por Longarezi (2023), que se consolida na década de 1980, “quando é oficialmente reconhecida, especialmente pelo enfoque dado por D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin, como orientação na rede pública de educação em várias repúblicas soviéticas” (Longarezi, 2023, p. 22).

No Brasil, os estudos neste campo são recentes, a partir da segunda metade da década de 1990, quando ganha maior importância, mas não chegam a se constituir em nenhum

momento como modelo oficial adotado pelas políticas públicas do Ministério da Educação. Contudo, presencia-se “um movimento teórico crescente e significativo no interior dos programas de pós-graduação e áreas afins a favor do estudo e divulgação da obra dos principais representantes desses sistemas, especialmente de P. Ia. Galperin, D. B. Elkonin, V. V. Davidov e L. V. Zankov” (Puentes; Longarezi, 2018, p. 280).

Esses grupos²³ de pesquisadores ganham adeptos em todas as regiões, o que pode ser evidenciado no I e II Ciclo Internacional de palestras *Aproximações e distanciamentos entre os principais representantes do Enfoque Histórico-Cultural e da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental*, promovido pelo Gepedi, com participação de uma rede de colaboradores nacionais e internacionais, pela relevância dos temas tratados por renomados autores. Isso demonstra um crescimento do interesse por aprofundamento das discussões em torno da teoria. Outra questão relaciona-se ao próprio uso do termo:

Original do russo *Развивающего Обучения* (*Obutchénie* Desenvolvimental) aparece, nas traduções para o inglês, como *Developmental Teaching*, para o espanhol, como *Enseñanza Desarrollante* (por Marta Shuare) ou *Enseñanza Desarrolladora* (por José Zilberstein Toruncha e Margarita Oramas) e, nas traduções para a língua portuguesa como Didática Desenvolvimental, Ensino Desenvolvimental, Aprendizagem Desenvolvimental, Ensino Desenvolvente, Ensino para o Desenvolvimento e *Obutchénie* Desenvolvimental (Longarezi, 2020, p. 5).

Puentes (2019a) explica que o termo *обучение* não é ensino, não é instrução, não é aprendizagem. O significado e o sentido dessa palavra no interior da teoria só poderão ser compreendidos na relação dialética entre os dois termos “*обучение*” e “*Развивающее*”. A aprendizagem desenvolvimental é a teoria da organização das condições de interação que permitem o desenvolvimento psíquico e subjetivo dos alunos,

Aprendizagem Desenvolvimental é o modo como passou a ser traduzido no interior do Gepedi, o termo russo *Развивающее Обучение*, comumente conhecido como Ensino Desenvolvimental. A aprendizagem aqui é entendida como um processo humano específico que acontece na atividade de estudo, pela via da assimilação, e que tem como finalidade o desenvolvimento psíquico da criança em idade escolar. A depender do nível de formação da atividade de estudo, a aprendizagem pode ser colaborativa ou autônoma (Puentes; Longarezi, 2020a, p. 207).

Partindo dessas considerações, faz-se necessário, ainda, compreender a relação entre

²³ Alguns desses grupos de pesquisa estão listados nas páginas 9 e 10 do primeiro livro lançado como resultado do I Ciclo de Palestras em questão. Ler: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.) **Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: aproximações e distanciamentos entre os principais representantes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

essa concepção e as teses vigotskianas, que a orientam, são elas: “1) a educação pode e precisa estar à frente do desenvolvimento, tendo em vista impulsioná-lo; 2) esse processo ocorre nos limites da zona de desenvolvimento possível do estudante; e 3) o professor tem o importante papel de organizar, orientar e colaborar na atividade de estudo” (Longarezi, 2023, p. 22). E também compreender como “essa busca por modos intencionais de produzir, no âmbito da educação escolar, desenvolvimento, resultou na construção de vários sistemas didáticos” (Longarezi; Silva, 2018, p. 574). Nesse sentido, como não existe na literatura brasileira uma definição clara quanto ao conceito de Sistema Didático, a definição mais pertinente se apresenta pela literatura russa, segundo a qual trata-se de:

um conjunto inter-relacionado dos objetivos educacionais com os princípios de sua organização, os conteúdos da educação, “as (...) formas organizacionais, bem como os métodos de ensino condicionados ao alcance dos objetivos de aprendizagem adotados pela comunidade educativa” (Valeev; Zinnatova, 2013, P. 17; Puentes; Longarezi, 2020a, p. 205).

Já com relação a definição de um sistema didático desenvolvimental, como apontam Puentes e Longarezi (2020), a definição que melhor esclarece e faz compreender sobre o seu significado está na entrevista concedida por Vasily V. Davidov a Bronislay Alexandrovich Zeltserman, em agosto de 1996:

Não vou entrar na discussão sobre o que é ou não um sistema pedagógico²⁴. Mas, ao mesmo tempo, deve-se ter em mente que existem sistemas que se caracterizam pelo método de construção de uma teoria adequada e existem outros que combinam princípios da teoria com princípios da prática. Tudo o que temos feito no campo da aprendizagem desenvolvimental pode ser denominado [...] tanto um sistema teórico quanto um sistema psicopedagógico de natureza prática. O sistema teórico é construído com base em uma série de princípios que são harmoniosamente desenvolvidos a partir de várias suposições e hipóteses. Além disso, [surge] a partir do detalhamento do conceito histórico-cultural de Vigotski, especialmente, de sua hipótese sobre a interrelação interna entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano. Ao mesmo tempo [...] a aprendizagem desenvolvimental começa com a divulgação de alguns conceitos filosóficos e psicológicos importantes [...] [com a formulação de] várias teorias auxiliares [...] Cada um deles tem seu próprio significado independente, mas, ao mesmo tempo, são necessárias para elaborar o que chamamos de aprendizagem desenvolvimental. O sistema científico-prático consiste na fundamentação teórica de um caso prático, incluindo a produção de livros didáticos e

24 Conforme Puentes e Longarezi (2020), “o termo sistema didático «*дидактическая система*» umas vezes aparece como “sistema pedagógico” «*педагогические системы*» e em outras a partir de determinadas variações linguísticas. A ausência de consenso nessa designação, possibilita compreender que não se trata, portanto, de um termo comum aos vários modos de se qualificar e classificar a organização didática frente às suas várias perspectivas epistemológicas”. Importante compreender essa questão porque no caso da entrevista aparece como sistema pedagógico, mas com o mesmo sentido de sistema didático.

orientações metodológicas, bem como evidências concretas da eficácia do trabalho nesses livros e manuais [...] Durante o trabalho prático, novos fatos e uma nova compreensão da aprendizagem desenvolvimental devem aparecer, como resultado do qual o sistema é aprimorado. [...] Um sistema inclui um conteúdo de aprendizagem específico e formas ou métodos de usá-lo na prática (Davidov, 1996a, p. 1 apud Puentes; Longarezi, 2020a, p. 210).

Segundo esse critério de classificação e de modo diferente do sistema didático oficial, o Sistema didático desenvolvimental tem origem na ex-União Soviética, onde conseguiu importantes avanços, mas quando se refere ao Brasil, os registros de pesquisas são menores quando se trata das “que abordem a especificidade dos sistemas didáticos desenvolvimentais (Puentes, 2017; 2019a; 2019b; Puentes; Longarezi, 2018; Puentes; Aquino, 2019; Longarezi, 2019a, 2020a, 2020b; Longarezi; Sousa, 2018; Cardoso, 2020; Ferola, 2019)” (Puentes; Longarezi, 2020a, p. 202).

De modo geral, pode-se afirmar, segundo autores citados, que os sistemas didáticos surgem com objetivo de implementar propostas didáticas e metodológicas e como resultado tem-se a criação da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. Por sua vez, tem-se também uma preocupação em organizar os processos que acontecem nessa perspectiva e aí desenvolve-se a Didática Desenvolvimental, como um aspecto específico da teoria da aprendizagem desenvolvimental.

Os sistemas didáticos desenvolvimentais cumprem vários dos critérios estabelecidos a partir da entrevista de V. V. Davidov, mas um e o mais essencial é comum a todos, reside no fato de “surgir a partir do detalhamento do conceito histórico-cultural de Vigotski, especialmente, de sua hipótese sobre a inter-relação interna entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano” (Puentes; Longarezi, 2020a, p. 212). Esses critérios são importantes porque é a partir deles que foi possível a localização de vários sistemas didáticos desenvolvimentais, Longarezi (2023) aponta para um número acima de vinte, mas com maior importância e repercussão internacional destacam-se três: o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, o Sistema GalérinTalízina e o Sistema Zankov. A partir da segunda metade da década de 1950, iniciaram-se as pesquisas experimentais para testar na prática as teses teóricas de Vigotski e encontrar o Sistema Didático adequado. V.I. Zankov foi o primeiro, seguido depois e quase que de maneira paralela por, entre outros, P. Ya. Galperin, N. F. Talízina, D. B. Elkonin e V. V. Davidov:

As teses fundamentais dos sistemas didáticos desenvolvimentais zankoviano e Elkonin-Davidov-Repkin estão contidas em vários trabalhos realizados no contexto do Gepedi (Guseva, 2017; Puentes, 2015, 2017, 2019a, 2019b; Puentes; Amorim; Cardoso, 2017; Puentes; Longarezi, 2017a, 2018; Puentes;

Aquino, 2019 Longarezi, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b) (Puentes; Longarezi, 2020a, p. 214).

Fazemos aqui uma introdução a tais sistemas no sentido de compreender que “não há uma didática desenvolvimental una ou mesmo uma única teoria histórico-cultural [...]” (Longarezi; Silva, 2018, p. 573-574), o que nos remete à compreensão da importante participação dos diferentes grupos e coletivos que trabalharam fortemente à época. Os sistemas didáticos são formados no interior da Psicologia histórico-cultural numa relação universal-singular-particular. Assim,

o universal, compreendido como aquilo que foi produzido enquanto a grande escola histórico-cultural, estabelece as bases epistemológicas, ideológicas, políticas e filosóficas. Entendendo que os sistemas podem se constituir singularidades, mediados pelas particularidades nos processos de interpretação, confrontação e diálogo acadêmico com o universal, por ser um processo mediado por esse campo universal interpretativo. Como exemplo, as divergências em relação às interpretações das teses de Vigotski. Isso é o campo do particular destacado como método para a constituição dessa singularidade, por um lado. Por outro, esse sistema enquanto sistema didático que se organiza para que a apropriação do gênero humano seja possível, pelo contexto da escola, ele vai se constituir como particularidade na mediação do universal com o singular para a constituição humana (Brandão; Lima, 2021, p. 9).

Puentes e Aquino (2013) apontam o pioneirismo de L. V. Zankov, aluno e orientando de Vigotski (autor nuclear do sistema zankoviano) e seus colaboradores, entre eles, I. Arguinskaia, T. Berkman, I. Budnitskaia, N. Y. Dmitrieva, R. Zhuravliova, M. Zvereva, N. Indik, M. Krasnova, U. Kuznetsova, G. Kumarina, N. V. Nechaieva, A. V. Poliakova, Z. Romanovskaia, M. Studenkin, I. Tovpinets, Galina S. Rigina, N. A. Tsirulik e N. Chutko. Segundo os autores, Zankov desenvolveu seus estudos nas áreas de Psicologia, Pedagogia e Defectologia²⁵, tendo como foco estudar a formação do pensamento humano com o propósito de compreender o sujeito como integral, realizando experimentos pedagógicos capazes de comprovar a tese de Vigotski (2001) (Puentes; Aquino, 2013, p. 351). Conforme descrito pelos autores, Vigotski (2001) defende nessa tese que:

o período de escolaridade como um todo é o período ótimo para o ensino de

25 Em tradução do livro de Vigotski “**A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**”, Sales; Olivra; Mares (2011) explicam que o termo defectologia, utilizados no título corresponde à terminologia utilizada no início do século XX, quando Vigotski produziu seus textos, referindo-se a uma área da Psicologia responsável pelo que equivale hoje às expressões deficiência, educação especial ou criança com deficiência. Ler VIGOTSKI, L. S. Defektologuiia i utchenie o razvitii i vospitaniia nenormálnogo rebionka. In: Problemi defektologuii [Problemas de defectologia]. Moscou: Prosvetschenie, 1995. p. 451-458. (Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques.) Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>.

operações que exigem consciência e controle deliberado; o ensino destas operações impulsiona ao máximo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na altura de sua maturação (Vigotski, 2001, p. 106-107, apud Puentes; Aquino, 2013, p. 233).

Não é o foco abordar sobre os sistemas desenvolvidos no interior da teoria histórico-cultural, de modo mais detalhado, mas é essencial compreender a importância de ambos quanto a aspectos base de suas pesquisas, que ora os aproxima, ora os distancia. Conclui-se, assim, que, de todos três alcançam maior amplitude “(Elkonin-Davidov-Repkin; Galperin-Talizina e Zankov) elaborou modos singulares que, por sua vez, traz contribuições para o campo da *Obutchénie* Desenvolvimental; o que caracteriza sua natureza heterogênea” (Longarezi, 2020, p. 23). Embora com pontos de vista comuns, é possível observar que eles se divergem quanto a forma de interpretar as concepções de Vigotski e quanto a aspectos diversos relacionados a maneira de organização da aprendizagem, da educação de maneira geral e da própria forma de desenvolvimento.

Conforme nossa perspectiva, não avançam em relação a formação nos alunos dos motivos que os levem a desejar o estudo, bem como não apresentam o papel do aluno como agente no contexto escolar e um possível sujeito nesse processo. Por considerarmos como sistema mais completo para os estudos aqui proposto, nossa perspectiva se insere no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, o qual abordamos com maior profundidade para melhor compreensão do que estamos defendendo.

O Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, no interior do qual esta tese se insere, embora se diferencie por considerar também a perspectiva de Fernando González Rey, é assim conhecido na América Latina, de modo especial no Brasil. Importante destacar que nem sempre foi assim:

a incorporação do nome do psicólogo, didata, metodólogo e filólogo ucraniano V. V. Repkin, deu-se, no contexto brasileiro, a partir de 2017, em aulas e palestras toda vez que era necessário fazer referência a esse sistema. Entretanto, sua aparição em publicações do grupo aconteceu um pouco depois (Puentes; Logarezi, 2018, 2019; Puentes, 2019a; 2019b, 2019c; Puentes; Cardoso; Amorim, 2019; Longarezi, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b; Longarezi; Sousa, 2018; Vianna, 2019; Cardoso, 2020) (Puentes; Longarezi, 2020a, p. 222).

A partir da inclusão de V. V. Repkin, a nomenclatura utilizada é Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, defendida por tais autores, por todas as razões históricas, políticas, epistemológicas e éticas que os levaram a tal decisão. Dessa forma, podemos dizer que os autores nucleares do sistema Elkonin-Davidov-Repkin são D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Suas teses fundamentais foram desenvolvidas por D. B. Elkonin e V. V. Davidov,

entretanto, a inclusão do nome de V. V. Repkin incorporado ao nome do Sistema é fundamental como forma de reconhecimento da importante contribuição do autor para a sua consolidação, sendo considerado, “depois de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, o teórico que mais contribuiu para a consolidação do sistema, sobretudo na cidade de Kharkiv e na República da Ucrânia” (Puentes; Longarezi, 2020a, p. 227).

Para que fosse possível um estudo ininterrupto de mais de 50 anos, com tamanha proporção e profundidade teórica, contou com diversos colaboradores, tanto quanto aos aspectos teóricos da teoria, quanto práticos (experimentais). Em seus estudos, Puentes (2020a) afirma que D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin foram os responsáveis pela criação das teses fundamentais do Sistema, mas eles contaram com “um grupo numeroso de cientistas e professores das cidades de Moscou, Kharkov, Kiev, Dushanbé, Tula, Ufá, Volgogrado, Tomsk, Togliatti, Taganrog, Riga e Médnoe (região de Kalinin), entre outras” (Puentes, 2020a, p. 55). Entre os primeiros colaboradores destacam-se:

Victor Ivanovich Slobodchikov, Galina A. Zuckerman, Vladimir Vladimirovich Répkin, Aelita Kapitónovna Márkova, A. I. Aidarova, L. A. Radzikhosky, A. Z. Zak, N. Répkina, Ya. Ponomarev, V. Pushkin, A. Púshkin, B. Amud, L. Maxímov, A. Dusavitski, Alexei Borisovich Vorontsov, E.E. Shulezhko, S. F. Humps, T. A. Mathis, G. Mikulin, Y. Poluyanov, O. V. Savelyev, E. Chudinov, Z. N. Novlianskaia, N. E. Burshtin, M. P. Romaneevoy, K. P. Maltsev, E. A. Faraponova, P. M. Iacobson, S. Maximenko, A. A. Litvinyuk, P. S. Zhedek, A. I. Alexandrov, A. M. Zakhorova e G. I. Minsk (Puentes; Longarezi, 2020a, p. 224).

Todos estes colaboradores foram fundamentais para o desenvolvimento e consolidação do Sistema, que embora não seja parte oficial das políticas educacionais mundiais, ainda hoje desperta interesse de didatas, psicólogos e outros estudiosos, inclusive no Brasil, onde essa teoria “foi realizada na perspectiva da atividade de estudo (Puentes, 2019a; Cardoso, 2020), quase todos são de autores russos e moscovitas, pertencem ou foram escritos em parceria com V. V. Davidov e, no geral, são profundamente davidovianos” (Puentes; Longarezi, 2020a, p. 223-224).

Assim, a escolha pela nomenclatura Elkonin-Davidov-Repkin “expressa de maneira respeitosa o modo inclusivo, que reconhece o trabalho titânico, diverso e heterogêneo, como o Gepedi vê e sente a teoria e as interpretações elaboradas nesse campo” (Puentes; Longarezi 2020a, p. 223). É importante ressaltar essa questão, pois o grupo é formado por um coletivo de professores e estudantes que, respeitando o esforço feito para se chegar ao nível teórico já alcançado pela teoria, apresenta suas particularidades como “expressão dinâmica de uma teoria que está viva, que adquire vitalidade e se renova a cada instante. Representam ainda a

vivacidade da ciência enquanto produção humana coletiva” (Puentes; Longarezi, 2020a, p. 223).

O sistema, que surge em 1958, conta, atualmente, com um grupo de estudiosos que se debruçam sob aspectos teóricos e experimentais. Compreendemos o processo de sua gênese, desenvolvimento e consolidação, a partir da periodização estabelecida por Puentes (2020b). Segundo o autor, o período de desenvolvimento do sistema pode ser subdividido em cinco etapas, a saber:

- 1) Idealização, experimentação e concepção do sistema (1958-1975); 2) Criação das condições para a universalização do sistema (1975-1982); 3) Censura, perseguição, dissolução e paralisação do processo de implementação do sistema (1982-1986); 4) Implementação do sistema como alternativa oficial do Ministério da Educação (1986-1994); 5) Internacionalização e consolidação do sistema (1994-atualidade) (Puentes, 2020b, p. 55).

Não cabe aqui falar sobre cada uma dessas etapas, que estão explicitadas de modo detalhado em Puentes (2020b), mas compreender que é nessa fase de internacionalização que ocorre a consolidação do sistema, a partir de sua transformação em um dos três sistemas oficiais de ensino primário em alguns dos novos países que se criaram a partir das antigas repúblicas soviéticas. Em 1996, o sistema passa a ser uma das três propostas alternativas de educação de massas na Rússia e, neste mesmo ano, o sistema inicia os estudos teóricos dos problemas associados ao ensino desenvolvimental na escola média para alunos na idade da adolescência, que resulta na criação de uma nova teoria, a Teoria da Transição do nível primário para o médio. Esta fase também é marcada pela morte de V. V. Davidov (Puentes, 2020b, p. 69-72). No início do Século XXI,

o sistema funcionava em 2.500 escolas. Contava com uma equipe de trabalho integrada por mais de 1.800 membros entre pesquisadores, colaboradores, professores e diretores de escolas espalhados ao longo de 72 regiões da Rússia, Ucrânia, Letônia, Cazaquistão e Belarus. A Ucrânia, especialmente Khakov, era o centro mais importante na implementação do sistema na rede pública de escolas de massas (Puentes, 2020b, p. 71).

Foi esse o contexto de implementação e consolidação da Didática desenvolvimental da atividade. No Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, o foco fundamental

continua sendo o desenvolvimento de uma teoria da atividade de estudo, que tem como conteúdo principal a autotransformação do sujeito por intermédio da formação do pensamento teórico, a qual se constitui sobre a base dos conceitos científicos e das ações mentais. Para o sistema, a base do ensino que desenvolve está no conteúdo, do qual se derivam os métodos (ou procedimentos) para organizar esse ensino. O próprio Elkonin reconheceu que o ensino desempenha papel principal no desenvolvimento mental, em primeiro lugar, por meio do conteúdo dos conhecimentos assimilados

(Puentes, 2020b, p. 73).

Assim, a construção e desenvolvimento dos sistemas desenvolvimentais apresentados, deu-se num processo complexo, como resultado de um rico debate acadêmico colaborativo, que em alguns momentos os aproximam e em outros os distanciam, numa relação dialética. Esses sistemas influenciam alguns pesquisadores também no Brasil, surgindo diferentes perspectivas didáticas. A quantidade de grupos preocupados em aprofundar seus estudos não só em relação ao conjunto de teorias desenvolvidas nos sistemas didáticos desenvolvimentais, mas também quanto a práticas que possam experimentalmente comprovar a qualidade de suas propostas significa um avanço, embora insuficiente para transformar a realidade educacional no país. Ressaltamos aqui que defendemos a possibilidade de uma aprendizagem de História, por meio da Didática Desenvolvimental, localizada no interior do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, para o qual a Teoria da Atividade de Estudo é primordial, desde que levadas em consideração as questões subjetivas, abordadas pela Teoria da Subjetividade. Posto isto, é necessário compreender o que é a Atividade de Estudo e como ela é pensada nesse sistema, objeto do próximo tópico.

3.2 A Atividade de Estudo como forma de organização da aprendizagem que promove o desenvolvimento

Pensar sobre os aspectos psíquicos e subjetivos que participam no desenvolvimento do sujeito requer que se compreenda a Teoria da Atividade de Estudo como central no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Contudo, em nossa perspectiva, isso se dá a partir da Teoria da Subjetividade, por apontar possibilidades para pensar com maior profundidade os processos subjetivos presentes nesse desenvolvimento, o que abordaremos em outro momento. Neste tópico, consideramos fundamental refletir sobre o papel da Teoria da Atividade de Estudo e o porquê a consideramos essencial para o modelo de organização de aprendizagem histórica a que nos propomos, pois consideramos a partir de V. V. Davidov (1996) que:

só a teoria da aprendizagem do ponto de vista da Atividade de Estudo desenvolvida pelo sistema Elkonin-Davidov-Repkin determina o processo de assimilação de acordo com todos os principais componentes da atividade como um todo – necessidades, motivos, tarefas, ações e operações (Puentes, 2020d, p. 39).

A partir de todos esses componentes da atividade, nos propomos pensá-los como propiciadores de desenvolvimento psíquico, não apenas no que diz respeito à questão

intelectual, mas também subjetiva, para que, assim, a aprendizagem se dê de modo integral. O estudo aqui é entendido como “aquele tipo de atividade que tem como objetivo fundamental o autodesenvolvimento do sujeito que participa dela por intermédio da transformação do objeto de conhecimento (conteúdo curricular) em um processo de aprendizagem colaborativa” (Longarezi; Puentes; Fiorezi De Marco, 2023, p. 14).

A Teoria da Atividade de Estudo resulta das investigações e experiências que permitiram estruturar os sistemas didáticos desenvolvimentais, com fundamental importância o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, para o qual se constitui como central. Um esforço conjunto de mais de seis décadas, que se inicia com os experimentos da equipe do laboratório de D. B. Elkonin, em 1959, assumidos também pela equipe de V. V. Davidov e desenvolvida sob a base da Teoria da Atividade leontiviana em conjunto com outras teorias, denominadas por V. V. Davidov (1995) e Zuckerman (2011) de teorias auxiliares, sendo elas: “1) teoria do diagnóstico; 2) da generalização; 3) do pensamento teórico; 4) da ascensão do abstrato ao concreto; 5) da cooperação; 6) da comunicação; 7) da transição de um nível para o outro; 8) da modelagem; 9) da formação de professores; 10) do experimento formativo” (Longarezi, 2019, p. 165).

Em sua fase inicial, se sustenta sob três bases fundamentais: “a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico; a unidade da consciência e a atividade; a formação por etapas das ações mentais e dos conceitos” (Puentes, 2020c, p. 92). Não privilegia a atividade do aluno ou do professor separadamente, mas representa “o compartilhamento das metas, funções e ações comuns que aluno e professor elaboram, redefinem e realizam de maneira colaborativa, desde o começo do processo de aprendizagem desenvolvimental” (Puentes, 2020d, p. 43). Constitui-se como teoria psicológica do desenvolvimento e orienta-se nas teses vigotskianas, segundo as quais: “1) a educação pode e precisa estar à frente do desenvolvimento, tendo em vista impulsioná-lo; 2) esse processo ocorre nos limites da zona de desenvolvimento possível do estudante; 3) o professor tem o importante papel de organizar, orientar e colaborar na atividade de estudo” (Longarezi, 2023, p. 22). Logo, o papel do professor não se reduz à transmissão de conhecimentos, tem a função de organizar a Atividade de Estudo do aluno, levando em consideração o nível de desenvolvimento que a criança já alcançou, mas para atuar na Zona de Desenvolvimento Possível.

Defende que essa organização se dá na forma de uma tarefa, que seja capaz de regular “a Atividade de Estudo e o próprio processo de aprendizagem da criança, dele participando de maneira colaborativa” (Puentes, 2020d, p. 43). O termo Atividade de Estudo representa,

unidade constitutiva da atividade docente que inclui tanto o trabalho com teor

didático do professor (orientação e cooperação) quanto o de autotransformação dos alunos, vistos como componentes ou dimensões daquela e não como atividades independentes que em algum momento e lugar do processo se unem. O termo unidade no conceito de Atividade de Estudo faz referência àquilo que é indivisível, único e singular desde sua gênese (Puentes, 2020c, p. 84).

Dessa forma, o aluno tem caráter ativo, podendo atuar como agente de todo o seu processo de aprendizagem. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário criar “as condições adequadas de organização dos processos de aprendizagem, tendo por base as leis que condicionam o desenvolvimento e a aprendizagem humanos” (Puentes, 2020c, p. 84). Como central nesse modo de organizar os estudos está a Atividade de Estudo, considerando-se todo o complexo sistema que a envolve, que se distingue substancialmente das atividades desenvolvidas pelos professores no sistema escolar brasileiro, por apresentar conteúdo e estruturas especiais. Como defendem Repkin e Repkina (2019), a atitude do professor em relação ao aluno é condição principal no desenvolvimento da atividade de estudo.

Para que isso ocorra, outro aspecto é essencial, compreender que cada etapa do desenvolvimento humano apresenta uma “atividade principal” que corresponde ao desenvolvimento psíquico humano. Por tal motivo, a essência da atividade de estudo está na “concepção psicológica geral da atividade que se formou na psicologia soviética, na escola de L. S. Vigotski, A. R. Lurian e A. N. Leontiev. O conceito de atividade obteve sua expressão mais desenvolvida e acabada nas obras de Leontiev (1977)” (Davidov, 1987b, [2023], p. 95-96). Como definido por Leontiev (1977)

A atividade é a transformação prática do mundo objetivo realizada pelo ser humano social. Na atividade ocorre a passagem do objeto à sua forma subjetiva, ou seja, à imagem que constitui a base da orientação humana no mundo. A atividade sempre está inserida nas relações sociais concretas e é determinada pelas condições de comunicação material e espiritual das características da sociedade em questão (Davidov, 1987b, [2023], p. 96).

Nesse aspecto, em cada período, o interesse está voltado para determinada atividade principal, por isso, “para uma criança de 1 a 3 anos, a atividade de manipulação de objetos é a principal ou a guia; já para uma criança de 3 a 7 anos, a atividade da brincadeira é a principal. A atividade de estudo é principal para os alunos mais novos (de 7 a 10 anos)” (Davidov, 1987b, [2023], p. 99). Ainda segundo o autor, “na adolescência, a atividade socialmente útil é a principal em todas as suas formas fundamentais (artística, esportiva, de estudo e de trabalho). A atividade de estudo acontece, aqui, de forma substancialmente diferente das idades anteriores, em que ela era principal” (Davidov, 1987b, [2023], p. 99).

Portanto, é na fase dos 7 a 10 anos (o que pode variar entre 6 e 11 anos) que, segundo o autor, as principais neoformações psicológicas se desenvolvem, destacando que “a formação de uma atitude teórica em relação à realidade e o domínio dos modos de orientação correspondentes a essa atitude constituem a necessidade específica e o motivo da atividade de estudo do ser humano” (Davidov, 1987b, [2023], p. 99). Assim, quando nos referimos à Atividade de Estudo estamos falando de uma atividade específica, que podemos desenvolver para os alunos da primeira fase do Ensino Fundamental, 1º ao 5º anos²⁶, momento no qual “a atividade principal é o estudo”, compreendido como “a atividade em cujo processo, transcorre a assimilação de novos conhecimentos” (Elkonin, 1987 [2017] p. 165), para o qual deve-se dirigir o objetivo fundamental da organização da aprendizagem. Importante porque nessa fase,

tem lugar uma intensa formação das forças intelectuais e cognitivas da criança. A importância primordial da atividade de estudo está determinada, ademais, porque ela media todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam, incluindo a comunicação pessoal com a família (Elkonin, 1987 [2017], p.165).

Portanto, o momento ideal para que a Atividade de Estudo se forme de maneira integral, inclusive considerando a possibilidade de formação por parte do aluno do “desejo de aprender”. No entanto, para que isso ocorra, é essencial a organização da aprendizagem por meio da didática adequada, que considere e “permita o trânsito desde o nível mais simples de aprendizagem (funcional) até o mais complexo (desenvolvimental), atingindo os estágios da aprendizagem colaborativa e autônoma” (Puentes, 2020c, p. 39-40). A Atividade de Estudo acontece, inicialmente, de modo colaborativo, tendo o professor o papel de organizar psicologicamente o conteúdo em forma de tarefa de modo a “garantir o êxito do processo pedagógico” (Puentes, 2020c, p. 43).

O modo como se organiza didaticamente o processo educativo tem papel preponderante (embora não seja o único responsável) para determinar o sucesso ou insucesso do aluno. Se queremos um sujeito “subversivo”, no sentido de alterar o próprio conteúdo da atividade e sua condição de vida, a organização que consideramos mais adequada acontece por meio da Atividade de Estudo, que tem sua importância pela alta capacidade de “normatizar o processo de aprendizagem desenvolvimental de tal maneira que o aluno, a partir das tarefas de estudo, reproduza a estrutura social em que está inserido. Essas normas não têm um caráter abstrato-geral e sim concreto histórico” (Puentes, 2020d, p. 43).

²⁶ Etapa estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, que corresponde a faixa etária entre 6 e 11 anos, no Brasil, que coincide com o período no qual a atividade principal é o estudo, segundo a concepção de V.V. Davidov e D. B. Elkonin.

Este caráter concreto histórico é apontado como fundamental para a organização da Atividade de Estudo, de modo que o aluno experimente uma forma específica de relações sociais, sob a forma de “orientação, controle, avaliação e colaboração entre o professor e os alunos. V. V. Repkin 1976a” (Puentes, 2020d, p. 43). Por isso, em um primeiro momento, a aprendizagem se dá de modo colaborativo. Porém, com o objetivo de torná-la autônoma, sem a intervenção do professor, propósito final da Atividade de Estudo.

Conforme demonstrado nos estudos de Puentes (2020d) sobre a teoria, “para o acolhimento da tarefa era suficiente o interesse cognitivo (aprendizagem colaborativa), para sua proposição independente (aprendizagem autônoma) era necessário um interesse estável em relação à área de conhecimentos teóricos dada” (Puentes, 2020d, p. 45). E, como defendemos, esses interesses estáveis incluem a formação no aluno do “desejo” de estudar, para o qual deve-se considerar também as condições subjetivas de aprendizagem, que são individuais e imprevisíveis.

A Atividade de Estudo, nesta perspectiva, só se desenvolve considerando-se todos os elementos em conjunto, sem que se quebre nenhum de seus componentes, sempre interligados entre si. Puentes (2020d) apresenta a estrutura geral da atividade feita por A. N. Leontiev utilizada como referência para a estruturação da Atividade de Estudo, conforme ressaltado por Davidov (1986, 1988) composta pelos seguintes componentes: 1) as necessidades, 2) os motivos, 3) as tarefas, 4) as ações, 5) as operações (Puentes, 2020b, p. 113).

A tarefa de estudo apresenta-se como unidade de análise dessa estrutura, no interior da qual os demais componentes se realizam. Por este motivo, uma breve consideração acerca desses componentes inicia-se aqui com uma citação utilizada em Puentes (2020b) no que diz respeito à tarefa de estudo para Repkin e Repkina (2007. Tradução do autor) na qual afirmam:

o surgimento da tarefa de estudo não é um ato momentâneo de percepção e aceitação da tarefa colocada pelo professor, mas o resultado da realização de uma sequência bastante complexa de ações pelo aluno. O passo inicial na formulação da tarefa de estudo e de pesquisa é a resolução de problemas práticos já conhecidos pelos alunos em condições especialmente modificadas pelo professor, o que gera uma situação de dificuldade. Como resultado da validação das ações executadas, a situação de dificuldade converte-se em situação-problema. Uma avaliação dessa situação do ponto de vista da origem das dificuldades surgidas, leva à conclusão da existência nela de algumas, antes não levadas em consideração, propriedades do objeto, de algum «segredo» que torna não aplicáveis os modos de ação antes aprendidos. Finalmente, a avaliação do modelo subjacente, a esses modos de ação leva a uma identificação hipotética desse «segredo» que deve ser resolvido, a saber, à formulação da tarefa de estudo (Repkin; Repkina, 2017 apud Puentes, 2020c, p. 102).

Fala-se de uma tarefa de estudo muito diferente das tarefas que comumente inserem-se como “exercícios” propostos nos livros didáticos ou mesmo pelos próprios professores ou organizadores do processo de aprendizagem dos alunos no contexto brasileiro, particularmente das tarefas apresentadas nas aulas de História. Ressaltamos que, mesmo nos livros didáticos que propõem situações-problema e atividades importantes e diferentes dos exercícios repetitivos, não se trata da tarefa de estudo, presente nessa teoria. Estamos falando de uma tarefa que traz para o aluno, a possibilidade de, a partir do que lhe é familiar, transformado em situação de dificuldade, resolvê-la em colaboração com o professor e com os outros colegas, na qual se encarna a gênese do conhecimento teórico a ser formado, por meio de um modelo a ser identificado e resolvido e que pode ser elaborada para qualquer conteúdo, inclusive considerando que em alguns momentos isso pode acontecer de forma interdisciplinar. Portanto, envolve uma complexidade de elementos que se articulam e para os quais novos modos de ação são necessários.

A tarefa de estudo se apresenta como unidade básica, célula, de todo este processo da Atividade de Estudo, que se diferencia das demais atividades, sobretudo pelo fato de que “seu objetivo e resultado consistem em modificar o próprio sujeito atuante, quer dizer, em dominar determinados modos de ação e não em modificar os objetos com os quais o sujeito interage” (Elkonin, 1961 [2020], p. 140). Isso não significa que o objeto não seja modificado, mas segundo o próprio D. B. Elkonin (1960 [2020]), a ênfase não está na alteração do objeto, mas no resultado. O determinante para que se considere a tarefa resolvida é a alteração do próprio sujeito da ação. Sendo, para isso, o processo de fundamental importância e por isso jamais pode-se anulá-lo ou desconsiderá-lo na organização de uma tarefa de estudo. Além disso, chama atenção para a necessidade de observar toda a estrutura da tarefa de estudo, composta por elementos inter-relacionados, sendo estes: os objetivos de estudo e as ações de estudo (ações de controle e ações de avaliação).

Assim, uma tarefa de estudo precisa ter como conteúdo do objetivo a formação nos alunos dos modos de ação²⁷ a aprender. A respeito das experiências desenvolvidas aponta que “a assimilação pelos alunos do modo de ação torna mais fácil a assimilação posterior da tarefa como um todo” (Elkonin, 1961 [2020], p. 152). Outro componente da tarefa de estudo diz respeito às próprias ações de estudo que se inicia com a identificação do modelo, que é apresentado pelo professor por meio de uma descrição simples de seu processo de assimilação,

²⁷ Em Elkonin (1960 [2020]) esses modos de ação estão melhor explicitados, ao falar sobre a estrutura da Atividade de Estudo.

sendo essencial o conteúdo da ação e o resultado esperado ao desenvolvê-la. O principal reside no fato de que a criança, inicialmente,

Cria uma visão prévia a respeito de como executar essa ação. Com base nisso, acontece a assimilação que resulta na reprodução da ação. Sem reprodução, a assimilação da ação seria impossível. As atividades da criança, voltadas para a criação de uma visão prévia sobre o modo de ação, é a própria Atividade de Estudo (Elkonin, 1960 [2020], p. 153).

Todavia, faz-se necessário ressaltar que na concepção apresentada por D. B. Elkonin (1960), não se trata de uma reprodução mecanicista, mas que ao recorrer a comparação com o modelo, forma-se uma ação especial denominada de ação de controle da Atividade de Estudo, planejada pelo professor, mas cujo aspecto mais importante consiste na realização pelo próprio aluno, que torna-se capaz de “dar ordem a si mesmo” a fim de manter-se no percurso, no conteúdo e na forma das ações, o que “consiste na comparação entre a visão prévia da atividade reproduzida pela criança e seu resultado com o modelo” (Elkonin, 1961 [2020], p. 153). Ao abordar sobre os diversos tipos de controle duas formas são consideradas mais importantes: “1) o controle baseado na análise dos resultados atingidos a partir de ações cumpridas na prática, 2) o controle baseado em resultados supostos das ações cumpridas somente no plano mental” (Davidov, 1980 [2020], p. 184).

Nisto consiste a importância de elaboração do modelo de ação, que “deve conter alguns pontos de apoio, por meio dos quais o ato de controle da Atividade de Estudo pode ser reproduzido antes da execução da atividade a partir da qual se aplicou o modo” (Elkonin, 1961 [2020], p. 153). Esse ponto de apoio vai depender do “segredo” do próprio modelo, que será utilizado sempre para a comparação da ação subsequente com o modelo de ação, o que pode ser feito na prática e no plano mental, de modo a desenvolver o processo de assimilação do modo de ação. Quando o processo de assimilação ocorre pela via do pensamento teórico com o desenvolvimento da Atividade de Estudo comprova-se sua importância quanto ao desenvolvimento psíquico e intelectual. Entretanto, chama atenção para o fato de que:

O desenvolvimento intelectual da criança não se resume apenas à acumulação quantitativa de novos e mais complexos modos de raciocínio. Durante o estudo, os novos modos de raciocínio adquirem novas qualidades: de controle, espontaneidade e implicação do sujeito executor da operação. Elas surgem não como consequência lógica da cognição da parte “material” do conteúdo, mas são determinadas pela composição objetiva de tal atividade dentro da qual acontece o processo de assimilação. Particularmente, essas qualidades são determinadas pela presença, na Atividade de Estudo, do controle especial da ação sendo executada (Elkonin, 1961 [2020], p. 154).

O domínio dos modos de ação pela criança determina, ainda, a capacidade para avaliar

o seu próprio grau de assimilação, sendo capaz de identificar se a tarefa foi resolvida e se o modo de ação assimilado a torna capaz de aplicá-lo em outras situações. Dessa forma, “a avaliação se torna um aspecto muito importante para quantificar a influência da Atividade de Estudo realizada pelo aluno, sobre si mesmo, como sujeito dessa atividade” (Elkonin, 1960 [2020], p. 155). A avaliação de si, por si mesmo e pelos outros, com a identificação dos seus alcances é fundamental para a culminância da abstração e generalização. Também não se trata de qualquer avaliação, mas de uma avaliação pensada e organizada com esta finalidade, como componente importante e em relação com os demais componentes.

Por isso, a partir de estudos experimentais realizados no interior do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, podemos afirmar que a Atividade de Estudo só se realiza de modo integral quando todos os seus componentes estão presentes, inclusive considerando a possibilidade de formar no aluno o desejo de aprender, para o qual a teoria da Subjetividade é fundamental. Apenas nessas condições, podemos dizer que a Atividade de Estudo atinge o seu objetivo final, a partir da orientação do professor “deve tornar-se independente e consciente, além de ser organizada pelo próprio aluno, ou seja, deve transformar-se em autoeducação” (Elkonin, 1960 [2020], p. 155).

Para que ocorra esse processo de autoeducação e autotransformação do aluno a formação dos motivos é fundamental. Isso porque as crianças desenvolvem interesses cognitivos desde pequenas, que são satisfeitos de maneira esporádica, mas é na escola que se depara com o conhecimento sistematizado, para o qual vai despertar interesse ou não, a depender de como a aprendizagem escolar é organizada.

Assim, como tornar a História uma disciplina que desenvolva no aluno interesse pelo estudo? Nisso consiste o desafio dessa tese, organizar o processo de aprendizagem de conteúdos históricos de modo que seja possível ao estudante compreender sua importância e tornar-se possível agente de seu aprendizado. Portanto, atingindo a finalidade de autoeducação e autotransformação, para a qual o papel das emoções é primordial. D. B. Elkonin (1989) ao falar dessa questão reflete sobre o sentimento das crianças em relação à importância social das atividades escolares, chamando atenção para o fato de que na escola os motivos devem ser formados, para que esse interesse se volte ao estudo, pois é por meio da educação que devem se formar os “novos motivos que correspondem ao conteúdo da educação e que estimulam a execução da atividade” (Elkonin, 1989 [2020], p. 159). Sem eles, a Atividade de Estudo não se desenvolve de maneira eficaz. Por isso compactuamos com a afirmação:

Um dos principais objetivos do nível fundamental é formar e desenvolver a

Atividade de Estudo de tal maneira que a criança possa atribuir um sentido a essa atividade, um sentido que seria importante para ela. Problemas de aprendizagem podem ser resolvidos apenas nas condições de formação dos motivos para a Atividade de Estudo (Elkonin, 1989 [2020], p. 159).

A formação dos motivos é nessa perspectiva determinante e por essa razão deve ser uma preocupação entre os professores, se o desejo é desenvolver a Atividade de Estudo de maneira completa. Isso porque na escola nessa perspectiva deve-se “executar tarefas de autodesenvolvimento e, por meio delas, contribuir para uma atividade socialmente importante” (Elkonin, 1989 [2020], p. 161). Aqui não se elimina a importância da assimilação de conhecimentos científicos, “o conteúdo da Atividade de estudo é teórico em sua essência” (Davidov, 1986 [2020], p. 213), mas almeja-se como resultado a autotransformação do aluno, seu desenvolvimento. Assim, “a atividade de assimilação de conhecimento torna-se socialmente importante e é avaliada pela própria sociedade. Por isso, a Atividade de Estudo tem um grande papel educacional” (Elkonin, 1989 [2020], p. 161).

Importante destacar como o conhecimento teórico é formado na Atividade de Estudo, na qual “a apresentação dos conhecimentos científicos é feita pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, no qual se utilizam as abstrações e generalizações substanciais e os conceitos teóricos” (Davidov, 1986 [2020b], p. 214). Assim, o método de exposição do conhecimento científico é o da ascensão do abstrato ao concreto. Entende-se aqui conhecimento científico como forma de “expressar o resultado do pensamento (reflexão da realidade) e o processo de sua obtenção (isto é, as ações mentais)” (Davidov, 1986 [2020b], p. 214).

Essa forma de obter conhecimento, via desenvolvimento do pensamento teórico acontece nesse movimento de ascensão do abstrato ao concreto com generalizações substantivas, conforme se explica a seguir:

O caminho da assimilação do conhecimento tem duas características. Em primeiro lugar, o pensamento do aluno se move do geral ao particular (os alunos buscam a “célula” primária do material didático e, em seguida, usa-a como guia, para deduzir as relações particulares da disciplina). Em segundo lugar, a assimilação está orientada para que os alunos revelem as condições de origem dos conceitos por eles assimilados. Os alunos determinam, primeiramente, a relação geral inicial em uma determinada área e, em seguida, constroem sobre sua base a generalização substancial e, devido a isso, reconhecem o conteúdo da “célula” da disciplina estudada. No final, esse processo se transforma em meio para deduzir as relações particulares, quer dizer, em conceitos (Davidov, 1986 [2020], p. 216).

Tudo isso ocorre em colaboração com o professor, mas também em colaboração mútua entre os estudantes. Os conceitos teóricos são formados quando os alunos “começam a utilizar

a abstração e generalização para a dedução de outras abstrações, iniciam o processo de conversão das estruturas mentais iniciais em conceitos que fixam certa ‘célula’ da disciplina” (Davidov, 1986 [2020], p. 213). É essa “célula” que o orienta para a resolução de outras abstrações. Assim, é por meio do método dialético de ascensão do abstrato ao concreto que há o processo de desenvolvimento do pensamento teórico, que representa a forma na qual o próprio pensamento apropria-se do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado, que seria o conceito científico em sua essência. Isso só é possível, graças a um processo de intensa reflexão e reelaborações que acontecem a partir de conexões internas essenciais do objeto. Ainda sobre esse método, escreve que:

No pensamento teórico, o próprio concreto aparece duas vezes: como ponto de partida da contemplação e representação, elaboradas no conceito, e como resultado mental da reunião das abstrações. Aqui é importante ressaltar que, no fim das contas, o caráter “concreto” ou “abstrato” do conhecimento não depende de estar próximo das representações sensoriais, mas de seu próprio conteúdo objetivo. Se o fenômeno ou o objeto é examinado pelo homem independentemente de certa totalidade, como algo isolado e autônomo, trata-se somente de um conhecimento abstrato, por mais detalhado e visível que seja, por mais “concretos” que sejam os exemplos que os ilustram. Ao contrário, se o fenômeno ou objeto é tomado em uma unidade com o todo, se é examinado na sua relação com outras manifestações, com sua essência, com a origem universal (lei), trata-se de um conhecimento concreto, mesmo que seja expresso com a ajuda dos signos e símbolos mais “abstratos” e “convencionais” (Davidov, 1988, p. 349-350).

Logo, o conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada do objeto. Nesse processo, o concreto aparece nos conceitos científicos instituídos historicamente pela comunidade científica, pois “dentro dessa atividade se conservam, em forma peculiar, as situações e ações que eram inerentes ao processo de criação real desses produtos” (Davidov, 1986 [2020], p. 216) e, como concreto pensado, mediatizado pelas abstrações substantivas (meios para deduzir as relações particulares em conceitos), que são realizadas pelo sujeito sobre o objeto do conhecimento, mas agora no plano mental. É necessário, primeiro, descobrir “a relação universal do objeto que deve se refletir no conceito teórico correspondente” (Davidov, 1986 [2020], p. 216). Depois disso, indica que “a modelagem objetual, gráfica ou com o uso de signos da relação universal diferenciada (...) os modelos de estudo constituem um vínculo internamente necessário no processo de assimilação de conhecimentos teóricos e modos generalizados de ação” (Davidov, 1986 [2020], p. 222). Por isso, o modelo deve “captar a relação universal de algum objeto integral e assegurar sua posterior análise” (Davidov, 1986 [2020], p. 222).

Esse processo, é fundamental para a formação do pensamento teórico, mas conforme

defendemos, eles não são suficientes para que se forme nos alunos o interesse estável pelo estudo. Nesse sentido, a teoria da subjetividade, para a qual além dos interesses cognitivos, deve-se formar no aluno o “desejo” pelo estudo, completa essa linha de pensamento. Se os motivos são formados de forma consistente, esse “desejo” estará formado, cumpre-se o objetivo da Atividade de Estudo de aprender os modos generalizados de ação no campo dos conhecimentos científicos apenas quando há essa formação dos motivos, que se constituem como “necessidade para adquirir um modo generalizado de ação ou motivo de autodesenvolvimento. O sucesso da formação desses motivos serve como fonte para a motivação mais geral de atividades socialmente importantes” (Elkonin, 1989 [2020], p. 160).

Portanto, D. B. Elkonin (1989) afirma que há uma relação teórica entre a realidade e os modos de orientação correspondentes a essa relação, que atuam como uma necessidade específica e motivo da Atividade de Estudo da criança, sendo o domínio dos modos generalizados de ação uma das características da tarefa de estudo, que, para isso, deve colocar o aluno numa situação que requer orientação para a formação desse modo generalizado de ação. Vale destacar que aqui fala-se da generalização de conteúdo teórico, que se diferencia substancialmente da generalização empírico-formal. Nesse caso, o que se quer dizer com tal afirmação é que entre os componentes da Atividade de Estudo, as operações assumem também papel importante para a formação do pensamento teórico, cujos principais componentes são apontados por Davidov e Márkova (1981) como sendo a reflexão, a análise e o plano interno. Todas essas ações de estudo se fazem, com o desenvolvimento de algumas operações, que correspondem a um sistema de ações particulares para solucionar as tarefas, sendo estas:

- transformação da situação para colocar de manifesto a relação geral do sistema que se analisa;
- a modelagem da relação assinalada em forma gráfica e simbólica;
- transformação do modelo da relação para o estudo de suas propriedades em forma pura;
- distinção e organização de uma série de tarefas práticas concretas particulares, que se resolvem pelo modo generalizado de ação;
- controle do cumprimento das ações anteriores;
- avaliação da assimilação do modo generalizado de ação como resultado da solução da tarefa de estudo em questão (Davidov, 1996 [2020], p. 171).

Compreendemos, assim, que para haver realização da Atividade de Estudo de forma completa todas essas operações precisam acontecer. Além disso, deve-se levar em consideração outro aspecto, que diz respeito a “criar condições favoráveis para que a atividade adquira um sentido pessoal, isto é, que propiciem o autodesenvolvimento do indivíduo, a evolução multifacetária de sua personalidade e sua inclusão na prática social” (Davidov; Márkova, 1981

[2020], p. 194).

Chamam atenção para algumas noções que são fundamentais ao se falar de Atividade de Estudo nesta perspectiva, entre elas a correlação que existe entre assimilação, desenvolvimento e aprendizagem. Para melhor compreensão, faz-se necessário entender como assimilação “o processo histórico de transformação dos objetos e da realidade circundante, de seus tipos de relações e o processo de conversão desses padrões sociais em formas de subjetividade individual” (Davidov; Márkova, 1981 [2020], p. 194). Dessa forma, é nesse processo de assimilação, como apropriação do indivíduo da experiência histórico-social, que acontece o desenvolvimento. Nesse caso, relacionado ao desenvolvimento que leva à autotransformação, que só ocorre no processo de aprendizagem desenvolvimental. Assim,

se a assimilação é a reprodução pela criança da experiência socialmente desenvolvida, a aprendizagem desenvolvimental é a forma de organização dessa assimilação adotada nessas condições históricas concretas em uma determinada sociedade. Então, o desenvolvimento é caracterizado principalmente por mudanças qualitativas no nível e na forma dos modos de ação, os tipos de atividades, etc., de que se apropria o indivíduo (Davidov; Márkova, 1981 [2020], p. 196).

Portanto, está presente uma correlação entre assimilação, desenvolvimento e aprendizagem. Mas, ao falar em assimilação explicitam que se trata daquele tipo que se caracteriza do “resultado da atividade do indivíduo por dominar os modos de orientação socialmente desenvolvidos no mundo objetual e suas transformações e procedimentos que gradualmente, se convertem em meios da própria atividade do indivíduo” (Davidov; Márkova, 1981 [2020], p. 196).

Nesse sentido, entender o que é a Atividade e como ela se dá também é importante, pois estamos falando em Atividade de Estudo, e aqui este termo adquire um significado diferente das atividades cotidianamente desenvolvidas por qualquer pessoa. Trata-se de um tipo de atividade especialmente organizada de modo a propiciar a assimilação da experiência socialmente elaborada, pois “nas condições da aprendizagem desenvolvimental, a atividade da criança para assimilar a experiência socialmente elaborada é realizada em Atividade de Estudo” (Davidov; Márkova, 1981 [2020], p. 196). A conclusão a que chegamos em relação à Atividade de Estudo como capaz de conduzir o aluno ao desenvolvimento integral é que sua formação requer:

Aprimoramento de cada um de seus componentes, suas inter-relações e transições mútuas; o aperfeiçoamento dos aspectos motivacionais e operacionais do estudo; a transformação do aluno em sujeito da Atividade de Estudo, por ele realizada; o domínio, por parte do estudante, das formas de

Atividade de Estudo conjuntas; associação à presença do efeito desenvolvimental da Atividade de Estudo. Portanto, os níveis de maturidade da Atividade de Estudo, em geral, e de seus componentes individuais, são características qualitativas importantes da eficácia do trabalho do professor e do aluno (Davidov; Márkova, 1981 [2020], p. 199).

Porém, por mais que a Atividade de Estudo contemple todos os aspectos que levem ao desenvolvimento psíquico, o subjetivo, tal como contemplava González Rey não foi objetivo da teoria. Buscamos essa complementação em González Rey, por compreender que a subjetividade é inerente a própria condição de “ser humano” que, como tal, permeia-se por emoções diversas, vivenciadas durante o processo de aprendizagem, particularmente a escolar. Surge-nos outra questão: como pensar a organização da aprendizagem de história considerando os pressupostos epistemológicos da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade? Objeto do próximo tema.

4. Aprendizagem desenvolvimental na perspectiva da subjetividade

No interior do GEPEDI, como expressão dessa diversidade de pensamentos que emergem quando se debruça sobre uma teoria, surge também uma outra perspectiva com pontos comuns, tendo como base todo esse conjunto de estudos surgidos na União Soviética, de modo particular no sistema Elkonin-Davidov-Repkin, mas considerando a teoria da subjetividade defendida por Fernando González Rey. Ancorado nos pressupostos dessa forma de pensar, a educação que defendemos ser possível, inclui a aprendizagem de conteúdos históricos.

Esse novo modo de conceber a organização da aprendizagem foi inaugurado pelo professor Roberto Valdés Puentes, também coordenador do GEPEDI, que em conjunto com seus orientandos desenvolvem pesquisas a esse respeito. Suas bases teórico-metodológicas constituem-se, “em primeiro lugar, dos pressupostos fundamentais das teorias da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo” (Puentes, 2020a, p. 232). Diferencia-se de outras perspectivas desenvolvidas no Brasil, porque essas bases partem

das construções interpretativas elaboradas no interior da Teoria da Subjetividade, da Epistemologia Qualitativa, do Método Construtivo-interpretativo sobre desenvolvimento, aprendizagem, sujeito, produção de conhecimento, criatividade e, sobretudo, do sistema didático integral elaborado (Puentes, 2020a, p. 240).

Os defensores dessa perspectiva sustentam a tese de que sua função consiste na organização do “processo de aprendizagem criativa dos alunos, mesmo sabendo que não existe uma relação direta entre as ações intencionais e unidirecionais do professor e o efeito disso na constituição dos estudantes” (Puentes, 2020a, p. 240). Isso porque para o autor a aprendizagem tem caráter subjetivo, mas isso não impede a possibilidade de um planejamento do que se deseja como resultado. É necessário superar as limitações “do determinismo, das teorias do reflexo e da assimilação, do empirismo, bem como da independência dos processos cognitivos, afetivos e motivacionais, característicos da didática desenvolvimental da atividade e da aprendizagem desenvolvimental” (Puentes, 2020a, p. 240). Conforme se concebe a didática desenvolvimental, nesta perspectiva, sua função é:

organizar o processo de aprendizagem de forma a contribuir para que as crianças que participam dele produzam de maneira criativa a experiência da atividade acumulada pela humanidade ao longo de séculos e resguardar, com isso, a continuidade do desenvolvimento cultural e histórico da espécie e garantir a inserção delas nos mais diversos tipos de atividade transformadora e autotransformação (Puentes, 2020a, p. 240).

Isso acontece pela via da recriação da experiência da atividade produtiva, feita pelo

aluno, mas num processo que envolve a colaboração do professor, de modo que o aluno não apenas realize a ação desejada, mas domine os modos generalizados de ação e a norma cultural que o guia, preparando o aluno para a aprendizagem criativa (Puentes, 2020a).

Antes de prosseguir, destacamos que Mitjans Martínez e González Rey (2017) identificam três modos de expressão da aprendizagem, diferenciando-se do modo como as classificam outros autores, pois “se diferem não apenas pelo seu nível de complexidade, mas pelos processos subjetivos que delas participam: a aprendizagem reprodutivo-memorística, a aprendizagem compreensiva e a aprendizagem criativa” (Santos; Mitjans Martínez, 2023, p. 218).

Quanto à aprendizagem reprodutivo-memorística, “caracteriza-se, essencialmente, pela postura passiva do aprendiz em relação ao conhecimento ensinado, com a predominância de operações de assimilação mecânica dos conteúdos, onde as funções mecânicas ocupam um lugar central” (Santos; Mitjans Martínez, 2023, p. 218). Reconhece que esse tipo de aprendizagem pode ter valor dependendo do contexto, mas que ela não contribui para a utilização do que foi aprendido em novas situações. Assim, o que apontam as pesquisas desenvolvidas, nessa perspectiva, o interesse se concentra na aprendizagem compreensiva e na aprendizagem criativa. A aprendizagem compreensiva,

se caracteriza pela postura ativa do aprendiz em relação ao conhecimento. O aprendiz na condição de agente frente à aprendizagem, busca compreender a essência do estudado, e suas articulações com outros conhecimentos ou experiências de sua vida. As operações reflexivas ocupam lugar central na subjetivação do aprendiz e, a depender do grau de compreensão atingido, consegue utilizar o aprendido em situações diferentes daquelas sobre as quais se apoiou sua aprendizagem (Santos; Mitjans Martínez, 2023, p. 218).

Por fim, identificam a aprendizagem criativa, como o:

Tipo de aprendizagem na qual a criatividade tem uma presença marcante. Constitui a forma como a criatividade se expressa no processo de aprender e caracteriza-se pela configuração de três elementos: (1) a personalização da informação; (2) a confrontação com o conhecimento; (3) a produção e geração de ideias próprias e “novas” que vão além do conhecimento apresentado (Mitjans Martínez; 2008, 2009, 2012a, 2012b, Mitjans Martínez; González Rey, 2017) (Santos; Mitjans Martínez, 2023, P. 218-219).

Importante frisar que, nesta perspectiva, o sujeito criativo não é apenas aquele que é capaz de realizar a Atividade de Estudo, mas fundamentalmente “aquele que a deseja, estabelece para si a tarefa de estudar, como intenção ou propósito, e encontra as formas adequadas de autotransformação por intermédio da solução dessa tarefa (Repkin; Repkina, 2019b; Puentes, 2019a)” (Puentes, 2020a, p. 241). Neste sentido, nossa construção do ser

professor baseada em um longo período de experiência afirma que sem este desejo pelo estudo não é possível resolver adequadamente nenhum tipo de tarefa, inclusive a baseada numa perspectiva empírica. Por isso, consideramos a emoção um aspecto tão relevante em nossos estudos, concordando com os autores citados por Puentes (2020a) e seus aportes teóricos sustentados pela concepção segundo a qual “o aluno aprende não apenas como sujeito do pensamento, mas também como sujeito da emoção, isto é, como o indivíduo intencional, ativo, consciente e emocional (González Rey; Mitjans Martínez; 1989 apud González Rey; Mitjans Martínez, 2017b, p. 67)” (Puentes, 2020a, p. 243).

Alguns aspectos diferenciam substancialmente esta perspectiva das demais. Primeiro, em relação ao modo de organização dos processos pedagógicos, baseado em três princípios fundamentais, formulados pela Epistemologia Qualitativa:

1. Compreender o sujeito, suas ações, seus conhecimentos e seus processos como algo singular, portanto, como algo que só pode ser generalizado do ponto de vista teórico;
2. Considerar o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento que emerge como resultado da atividade de estudo do aluno;
3. Entender a atividade de estudo como processo de comunicação dialógica (Puentes, 2020a, p. 242).

Em segundo lugar, em relação aos objetivos, que só se concretizam por meio da atividade de estudo, definida como “aquele tipo específico de atividade humana cujo resultado gera a transformação do sujeito que a realiza, no caso, os estudantes” (Puentes, 2020a, p. 243). Considera-se duas diferenças fundamentais, em relação à transformação do conteúdo, que ocorre pela via da atividade objetual (conteúdo curricular), mas principalmente pela comunicação dialógica entre os sujeitos em atividade; e, em relação a autotransformação desse sujeito, que não se restringe ao caráter psíquico, mas é também de ordem subjetiva.

Diferencia-se, em terceiro lugar, pelo conteúdo da atividade de estudo, que

deve ser o desenvolvimento de recursos subjetivos “que permita ao indivíduo câmbios qualitativos em áreas diversas da vida” (González Rey, Mitjans Martínez; 2017b, p. 73), entendendo por tal todas as produções, funções e operações de indivíduos e grupos portadores de sentidos, as que se apresentam subjetivamente configuradas (Puentes, 2020a, p. 244).

Nesse sentido, como a atividade de estudo se desenvolve de modo mais eficiente no nível fundamental e tem nessa perspectiva o objetivo de desenvolver o pensamento como recurso subjetivo, há uma unidade entre formas de organização do psicológico e desenvolvimento dos processos simbólicos e emocionais, considera essenciais as experiências

vividas pelo sujeito, além de levar em consideração as configurações subjetivas, “que se constituem com base na unidade desses processos simbólicos e emocionais, na qual uns emergem perante a presença de outros, sem ser sua causa. González Rey, 2013” (Puentes, 2020a, p. 244).

Em quarto lugar, é possível considerar alguns elementos, componentes e conceitos essenciais à definição de sua nova estrutura, numa perspectiva da teoria da subjetividade, sendo entre outros:

(1) a formulação e seleção dos objetivos da aprendizagem; (2) a seleção e organização dos conteúdos; (3) a tarefa; (4) a avaliação; (5) a relação professor-aluno; (6) os recursos subjetivos como conteúdo de aprendizagem; (7) a resolução de problemas; (8) a aprendizagem colaborativa etc (Puentes, 2020a, p. 244).

Assim, também nessa perspectiva, a estrutura da atividade de estudo deve refletir todas as ações que asseguram a sua solução, conforme os aportes de V. V. Davidov (1996), na qual a tarefa de estudo é considerada como unidade básica, bem como seus elementos estruturais estão inter-relacionados (objetivos, ações de estudo, ações de controle e ações de avaliação), tal como propostos por D. B. Elkonin (1989 [2020]). Mas, o que a diferencia é que “desatrelando esses componentes da concepção de aprendizagem como assimilação e entendendo-os dentro da concepção de aprendizagem como produção subjetiva” (Puentes, 2020a, p.246). Logo, a tarefa de estudo, é entendida por ele “como resultado da realização, pelo aluno de um sistema complexo de ações. Os interesses, propósitos, intenções, desejos e emoções que levam um estudante a estabelecer para si a solução de uma tarefa é um ato de produção criativa” (Puentes, 2020a, p.246). Por fim, é nessa perspectiva que tese se insere por acreditar que se torna possível atingir os objetivos aqui propostos.

Contudo, mesmo concordando com tudo isso, uma questão nos chama atenção e diz respeito ao que se entende, até aqui, como sujeito da Atividade de Estudo. O sujeito, como colocado, é o que domina todos os modos generalizados de ação: ação de estudo, ação de controle e ação de avaliação. Isso nos leva à hipótese de que faltou pensar como esse sujeito pode utilizar tudo que aprendeu para tornar-se agente, criativo e subversivo. Também não aparece aqui preocupação em formar no aluno o desejo de estar em atividade, para o qual o professor desempenha papel importante. Sobre essa questão comumente nos deparamos com situações nas quais os alunos costumam dizer “não gosto de estudar matemática, português ou mesmo história, porque é muito difícil”, ou ainda, “isso não me servirá para nada”, entre outras justificativas para o não estudo, mas nada é feito para alterar essa concepção ou para despertar nele o desejo pelo estudo.

Após uma análise dos sistemas didáticos desenvolvimentais, que justifica a escolha pelo Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e na tentativa de compreender suas contribuições para um pensar a aprendizagem em relação à disciplina de História, para a qual todo o processo acerca da Atividade de Estudo adquire um significado e uma possibilidade real, bem como analisar sobre a aprendizagem desenvolvimental na perspectiva da teoria da subjetividade, como aquela que, reconhecendo as limitações do sistema, considera os processos subjetivos presentes no desenvolvimento do sujeito. Por tais motivos, faz-se necessário explicitar sobre a Teoria da Subjetividade para que se compreenda alguns conceitos utilizados durante o desenvolvimento desta tese, como configurações subjetivas, subjetividade individual e social, agente, sujeito, entre outros. O próximo tópico apresenta essa discussão.

4.1 Teoria da subjetividade: algumas considerações

A partir das considerações feitas sobre o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, a Atividade de Estudo como teoria central no sistema e do que defendemos como possibilidade de uma aprendizagem desenvolvimental na perspectiva da subjetividade, uma alternativa proposta para a aprendizagem de História, chega-se à ideia hipotética, segundo a qual, só em conjunto com a didática desenvolvimental, na perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey, é possível pensar em uma organização da aprendizagem capaz de superar as limitações da didática desenvolvimental da atividade, predominante na ex-União Soviética, a partir de uma revisão crítica e de uma reformulação em alguns de seus aspectos fundamentais. Tudo isso requer uma apresentação da teoria da subjetividade, o contexto em que se desenvolve e no que se diferencia do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, a ponto de ser por nós utilizada.

Em relação à gênese e desenvolvimento da Teoria da Subjetividade, Mitjás Martínez et al. (2020) expressam que a teoria tem sua gênese relacionada aos trabalhos sobre personalidade desenvolvidos por Fernando González Rey, entre os anos de 1973 e 1987, iniciado na sua vida estudantil, no Curso de Psicologia da Universidade de Havana, concluído em 1973. Influenciado por Gordon Allport e L. I. Bozhovich, quanto aos temas relacionados à motivação e personalidade. Essa primeira fase ficou conhecida, conforme os autores como “Momento da Personalidade”. Destaca-se nessa fase de seus estudos os interesses relacionados “a complexidade do funcionamento psicológico humano, o que o levou a interessantes questionamentos sobre a forma fragmentada, reducionista e universalizante com que era concebido” (Mitjás Martínez et al., 2020, p. 16).

Como ele mesmo afirma “naquele momento, quando o tema da subjetividade não tinha

aparecido como necessidade heurística para o estudo da condição cultural do homem, a personalidade representou o conceito essencial para dar conta do aspecto subjetivo do ser humano” (González Rey, 2014, p. 25). Aprofundou seus estudos avançando sobre sua concepção de personalidade de modo criativo e reflexivo, bem como sobre as obras dos principais representantes da teoria histórico-cultural, no Curso de Doutorado do Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica de Moscou, sempre numa perspectiva de compreender as ações humanas de forma integradora. Um período importante por se constituir como um momento em que,

seus primeiros avanços se expressaram numa nova concepção de personalidade, ao considerá-la como um sistema configurado complexo constituído cultural e historicamente, que não determina linearmente o comportamento, mas constitui um dos elementos que nele participam (Mitjáns Martínez et al., 2020, p. 16).

Na obtenção dessa concepção sobre a personalidade, Fernando González Rey foi influenciado pelo período vivido na União Soviética e sua participação atuante, na década de 1980, no movimento da Psicologia Social Crítica Latino-Americana, por possibilitar uma nova forma de pensar o social e a cultura na constituição dos seres humanos. Os estudos sobre personalidade aliado ao entendimento que tinha sobre o papel importante da comunicação foram fundamentais também para que obtivesse o grau científico máximo na Rússia, o título de doutor, em 1987, pelo Instituto de Psicologia da Academia de Ciências da União Soviética. Além disso, “sua concepção de personalidade foi um elemento fundamental para a elaboração da sua Teoria da Subjetividade, aspecto central do segundo momento da sua obra, que denominamos *Momento da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa*” (Mitjáns Martínez et al., 2020, p. 16).

Fernando González Rey admite, ainda, que o contato com a publicação do livro *Atividade, consciência, personalidade* de Leontiev, em 1975, e com a definição de L. S. Vigotski sobre o sentido o fez avançar em conceitos que o levaram a uma nova forma de conceber seus estudos. Nesse sentido, o livro *Epistemologia qualitativa e subjetividade* representou o momento de passagem do tema “personalidade – que seguia sendo um tema centrado na pessoa, para o tema da subjetividade, que representava um novo sistema teórico orientado não apenas a um novo conceito, mas à modificação radical de muitas definições dominantes na psicologia tradicional” (González Rey, 2014, p. 26). Esse segundo momento, compreende os períodos que vão desde 1997 até seu falecimento, em 2019, apresentando uma articulação entre o teórico, epistemológico e metodológico (Mitjáns Martínez et al., 2020, p.

16-17). A esse respeito os autores afirmam:

O conceito de configuração subjetiva da personalidade representou o elo teórico e epistemológico entre a teoria da personalidade e a emergência do tema da subjetividade, indo além da ideia de que ela está apenas situada no indivíduo, e chegando a uma conceituação de subjetividade como qualidade de um tipo de processo, seja social ou individual, específico do desenvolvimento humano nas condições de cultura (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 27).

Isso quer dizer que não se anula a importância de seus estudos sobre a personalidade, como uma ruptura para esse novo momento, mas expressa o próprio movimento do conhecimento, visto por ele como um processo constante da própria subjetividade do pesquisador e, como tal, “de forma contínua, provoca-nos, evocando reflexões e dúvidas constantes, posto que é expressão da configuração subjetiva de nosso cotidiano, cujos desdobramentos caracterizam as permanentes construções intelectuais que geramos sobre esse saber” (González Rey, 2014, p. 15). O que é perceptível como diferenciação entre as duas concepções é que:

enquanto seus trabalhos sobre personalidade apontam essencialmente à dimensão individual do funcionamento humano, o conceito de subjetividade, central em sua teoria, expressa entre outros aspectos, uma articulação original entre o individual e o social, permitindo a compreensão da mútua constituição de ambas as dimensões (Mitjans Martínez et al., 2020, p. 18).

González Rey (2003), afirma que na teoria da subjetividade, como uma forma de rompimento com a psicologia clássica, o uso da dialética permite uma nova forma de abordar a questão do sujeito e construir uma nova lógica, “ a dialética favorece superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade, assim como a dicotomia entre o externo e o interno, ao explicar que os sistemas evoluem à mercê das próprias contradições geradas por eles, e não por influências externas” (González Rey, 2003, p. 75). O pensamento dialético pressupõe compreensão da realidade em movimento, “como processo que une múltiplas determinações, submetida ao jogo das contradições. O real é síntese das múltiplas determinações” (Bock, 2020, p. 68).

Concebendo a produção do conhecimento e a teoria dialeticamente, González Rey indica que toda produção teórica tem como recurso básico a pesquisa, que deve ser construída em conjunto com a prática profissional. Afirma que não se trata apenas de uma concepção, mas de uma teoria da subjetividade. Importante ressaltar que por teoria concebe “sistemas de conceitos, representações e caminhos que, articulados entre si representam vias de inteligibilidade sobre a questão central que constitui seu foco” (González Rey, 2014, p. 16). Ao

utilizar esse conceito, chama atenção para a necessidade de superação dos modelos nos quais predominam a pesquisa empírica e a simplificação do teórico, como se fossem parte de dois momentos separados da pesquisa, como algo externo ao pesquisador, pois isso traz, inclusive para aquelas que utilizam a epistemologia qualitativa algumas distorções.

Nessa concepção, “as teorias são recursos subjetivos usados para produzir inteligibilidade sobre o mundo e, precisamente por esse caráter subjetivo, elas configuram o nosso mundo, não representando algo externo a ser usado de forma pontual e apenas em certas ocasiões” (González Rey, 2014, p. 17). Isso quer dizer que o próprio uso das teorias implica na construção de novas teorias. Segundo sua proposta epistemológica e como resultado, sua construção metodológica “o fazer teoria é objetivo geral da produção do saber” (González Rey, 2014, p. 17). Isso significa que, nessa visão, não se pode aplicar as teorias, pelo caráter ativo do pesquisador, “as categorias de uma teoria tomam novas formas e geram significados específicos frente às demandas novas que toda pesquisa implica” (González Rey, 2014, p. 17).

Partindo dessas considerações, a Teoria da Subjetividade, tal como definida atualmente, é “um sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade particularmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 27). Surge em função da necessidade de considerar esse caráter subjetivo presente em todo ato humano, mas desconsiderado pelo modelo clássico de pensamento científico que se organizou em torno da razão e do método. Caracteriza-se por alguns aspectos, como “seu caráter complexo, crítico e subversivo, seus desdobramentos para processos de mudanças – tanto individuais, quanto sociais – e, especialmente seu caráter aberto” (Mitjans Martínez et al., 2020, p. 20). Quanto ao caráter complexo,

subverte os quatro pilares do pensamento simplificador: (1) o princípio da ordem, ao reconhecer a singularidade e o caráter profundamente contraditório da subjetividade humana; (2) o princípio da separabilidade, ao apresentar a subjetividade como um sistema configurado; (3) o princípio da redução, pela condição ontológica da subjetividade, cuja especificidade reside na unidade do simbólico e do emocional, irreduzível a outros segmentos do real e (4) o princípio da lógica indutivo-dedutivo-identitária, ao demandar uma lógica configuracional para seu estudo e “construção”, em correspondência com o caráter configuracional da sua constituição (Mitjans Martínez, 2005, p. 17).

Já no que diz respeito ao seu caráter crítico,

evidencia-se ao se constituir em uma alternativa às concepções hegemônicas na compreensão dos fenômenos humanos – marcadas pela neutralidade, universalização e a-historicidade – e, especialmente, por sua contribuição para a compreensão da dimensão subjetiva de muitos fenômenos sociais que não

têm sido historicamente considerados na sua complexidade pelas concepções hegemônicas da psicologia, como as relações de poder, a ideologia e a política, entre outras (Mitjans Martínez et al., 2020, p. 20).

Por fim, o caráter subversivo se justifica “porque sua definição permite a explicação teórica de como a resistência e o confronto com a ordem social hegemônica surgiram historicamente, abrindo um caminho teórico para explicar essa resistência” (Mitjans Martínez et al., 2020, p. 20).

Para o desenvolvimento da Teoria, Fernando González Rey se utiliza de alguns conceitos considerados centrais, tais como subjetividade (individual e social), sentidos subjetivos, configurações subjetivas e sujeito, de forma estreitamente relacionada entre si, cuja compreensão é fundamental para o desenvolvimento desta tese. Em primeiro lugar, porque consideramos o aluno como indivíduos concretos, na produção do conhecimento histórico, como sujeitos, agentes dessa produção, logo, esses indivíduos participam da constituição da subjetividade do espaço social no qual estão inseridos (escola), por meio de suas ações e inter-relações e dos desdobramentos delas no processo de formação de novos sentidos subjetivos, o que se evidenciou, afirmando-se que “nessas ações e inter-relações, expressam-se as subjetividades individuais constituídas nas experiências historicamente vividas e também a maneira pela qual os indivíduos subjetivam esse espaço social caracterizado por uma subjetividade social singular” (Mitjans Martínez et al., 2020, p. 63).

Entende-se aqui que a Teoria da Subjetividade é essencial para a compreensão dos processos históricos e também como alternativa para uma aula de história que promova desenvolvimento de forma integral. Para tal, o conceito de subjetividade, central nesta teoria, é entendido

como a capacidade humana de as emoções adquirirem um caráter simbólico, levando à formação de novas unidades qualitativas que constituem uma definição ontológica diferente dos fenômenos humanos, sejam eles sociais ou individuais; essas unidades expressam-se nos conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva. Partindo dessa definição, a subjetividade representa um sistema em que subjetividade social e individual configuram-se reciprocamente, superando assim a tendência reducionista de pensar a subjetividade só como um fenômeno individual, o que tem caracterizado tanto a ciência, quanto o senso comum (González Rey; Mitjans Martínez, 2016, p. 15).

Logo, os conceitos de subjetividade individual e social não se apresentam de modo dicotômico, externos um ao outro. Estão articulados e se constituem mutuamente, configuram-se como dois sistemas diferentes, no social e no individual, sendo que a “subjetividade individual representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos

concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais” (González Rey, 2003, p. 241). Ainda segundo o autor, esses indivíduos em suas relações sociais integram-se cada vez mais em um sistema mais complexo de relações por meio dos sentidos subjetivos. Os diferentes processos vivenciados geram nos indivíduos “uma complexa trama de sentidos subjetivos que, em sua diversidade, expressam a subjetividade social dominante” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 83). Por tais motivos é possível afirmar que “a organização da subjetividade individual se dá em relação com sistemas subjetivos dos diferentes espaços sociais que o indivíduo participa, categoria definida como subjetividade social” (Madeira-Coelho, 2019, p. 103).

A subjetividade social é “precisamente a forma pela qual essas múltiplas configurações de espaços sociais e ordens diferentes se configuram subjetivamente em cada espaço social concreto, em seus processos constituintes e nos indivíduos que interatuam nesses espaços” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 83). Nessa perspectiva,

a subjetividade social representa a complexa rede de configurações subjetivas sociais dentro das quais todo funcionamento social tem lugar. Esses processos acontecem sem que os participantes que compartilham esses espaços sociais tomem consciência deles. A subjetividade social emerge como parte das subjetividades individuais de tal maneira camuflada que é impossível inferi-la diretamente dos comportamentos observados ou da linguagem explícita (González Rey, 2015, p. 13).

Nisso consiste a relevante importância desses conceitos quando se trata de compreender os fenômenos educativos, pois eles acontecem em um local (escola), permeado por produções subjetivas advindas de contextos diversos. Cada indivíduo se apresenta com valores próprios, padrões morais e religiosos advindos das relações familiares, crenças, frustrações, entre outras. Embora sejam conceitos considerados em suas particularidades, estão configurados no outro por meio dos sentidos subjetivos, os indivíduos atuam de forma concreta na construção da subjetividade social, para a qual as emoções adquirem caráter simbólico e formam novas unidades qualitativas, expressas nos conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva. Aqui sentido subjetivo é entendido como

a unidade processual do simbólico e do emocional que emerge em toda experiência humana, unidade essa onde a emergência de um dos processos que a integre sempre invoca o outro sem se converter em sua causa, gerando verdadeiras cadeias simbólico-emocionais, que se organizam na configuração subjetiva da experiência (González Rey, 2011, p. 31).

Já as configurações subjetivas são definidas como “formação autogeradora, que surge do fluxo diverso dos sentidos subjetivos, produzindo, de seu caráter gerador, grupos

convergentes de sentidos subjetivos que marcam os estados subjetivos mais estáveis dos indivíduos no curso de uma experiência” (Mitjans Martínez, 2020, p. 49).

Por fim, cabe aqui ressaltarmos que o conceito de sujeito se vincula à categoria de subjetividade social, pois “representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 73). Por este ângulo, não é possível formar o sujeito, pois a emergência do sujeito se dá quando é capaz de gerar um caminho próprio de subjetivação, assumindo criativamente os desafios que surgem durante o percurso escolar, mas também nas demais situações do cotidiano. O próprio entendimento de sujeito, tal como expressado aqui, leva ao surgimento da categoria agente, que diferente do conceito de sujeito, “seria o indivíduo – ou grupo social – situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas vivências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 73).

Importante compreender em relação aos conceitos utilizados na Teoria da Subjetividade e aqui mencionados que eles estão interligados e vão se delineando com o avanço dos estudos. Assim como a própria teoria, estão abertos ao diálogo de modo que este leve ao avanço de desafios teóricos apresentados à pesquisadora. Portanto, passível a novas definições, que de modo algum são consideradas definitivas, a pesquisa é um recurso básico para a produção teórica e nesse processo, assim como na prática profissional “as teorias avançam e tomam forma como corpos vivos, em movimento” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 29).

Em nosso caso, partimos da ideia de que a estrutura, conteúdo e objetivos da teoria da Atividade de Estudo estão corretos, mas é preciso alterar alguns de seus aspectos, podendo, para isso, contribuir a Teoria da Subjetividade. Assim entendemos que,

a didática desenvolvimental na perspectiva da subjetividade poderia ser uma alternativa diante dessas outras formas de organização dos processos de aprendizagem, ao entender, com base em alguns pressupostos da própria teoria da aprendizagem e da teoria da atividade e, especialmente, da Teoria da Subjetividade, da Epistemologia Qualitativa, do Método Construtivo-interpretativo e do sistema didático integral, o caráter gerador do sujeito que estuda, a natureza criativa e produtiva do ato de aprender, a aprendizagem colaborativa como fonte de desenvolvimento psíquico e subjetivo, o pensamento como conteúdo escolar que se expressa como um tipo específico de recurso subjetivamente configurado (Puentes, 2020a, p.247).

Isso porque a teoria desenvolvimental mesmo quando focou no desenvolvimento

integral da criança priorizou sobretudo o desenvolvimento psíquico, com foco no pensamento teórico. Ainda que defendessem o desenvolvimento subjetivo em sua origem, não houve um avanço quanto a este aspecto. Acreditamos que é possível pensar esse processo a partir da categoria sujeito, utilizada tanto para que haja o desenvolvimento psíquico, quanto considerando-se os processos subjetivos presentes no desenvolvimento psíquico do sujeito. Parte-se do pressuposto de que o objeto de desenvolvimento não esteja no pensamento teórico, mas no sujeito que pensa. Posto isto, como considerar o sujeito nessa nova perspectiva?

4.2 concepção de sujeito adotada

A História se apresenta, teoricamente, como responsável pela formação de um sujeito cidadão, embora essa questão da cidadania não esteja evidente, a não ser como aquele que se sente responsável pela tomada de decisões frente à algumas situações vivenciadas na sociedade em que vive, predominando o cidadão voltado à perspectiva neoliberal. Assim sendo, surge uma questão: como pensar um processo de formação desse sujeito para além das propostas neoliberais? Seria esse sujeito pensado no interior do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin? Quais são as aproximações e distanciamentos entre eles quanto ao conceito de sujeito utilizado? No que essas perspectivas se diferenciam da forma como propomos interpretar o sujeito, a partir dos aportes teóricos de González Rey e Mitjás Martínez (2017).

A resposta a tal questão nos leva à leitura desses autores, em separado, para compreender como cada um deles pensa o sujeito, no que se diferem ou se assemelham, quais são as suas limitações se quisermos uma Atividade de Estudo que seja de fato integral, considerando-se, inclusive, as questões subjetivas do aluno. Isso porque “do ponto de vista histórico, a Didática sempre se ocupou muito mais dos conteúdos e dos métodos de ensino do que do próprio sujeito que aprende” (Puentes, 2019, p. 59). Para tal, faz-se necessário pensar aqui questões relacionadas à subjetividade do aluno em movimento na Atividade de Estudo, mas para isso, inicialmente compreender o que já foi construído sobre o tema.

Em primeiro lugar, Roberto Valdés Puentes foi quem manifestou a preocupação com a questão do sujeito no interior do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin pela primeira vez, entre os anos de (1958-2019). Isso aconteceu por ocasião da publicação do Dossiê *Desdobramentos da Teoria da Subjetividade no campo da educação*, em 13/04/2019, em homenagem a Fernando González Rey. Nesta ocasião, R. V. Puentes publica o artigo *A noção de sujeito na concepção da Aprendizagem Desenvolvimental: uma aproximação inicial à Teoria da Subjetividade*. Neste artigo, reconhece que a Aprendizagem Desenvolvimental, pautada nas teses de L. S.

Vigotski, a partir da segunda metade da década de 1950, considera a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e que por tais motivos “elaborou uma teoria da atividade de estudo que tem como foco o processo de autotransformação do sujeito da atividade, pela via da modificação da atividade externa em atividade subjetiva” (Puentes, 2019a, p. 58) para abordar os diferentes tipos de sujeito que surgem no interior do Sistema, a partir de seus autores nucleares (D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin) e em seguida “avalia o conteúdo dos conceitos com base em referências teóricas pertinentes e a partir de uma aproximação inicial com a Teoria da Subjetividade de González Rey” (Idem).

O estudo de Puentes (2019a), a partir da categoria sujeito, o leva a concluir que, entre as duas teorias, há diferenças substanciais em comparação à concepção de subjetividade e também em relação ao conceito de sujeito e de desenvolvimento psíquico e subjetivo, mesmo quando os autores da Aprendizagem Desenvolvimental inferem sobre uma concepção de aprendizagem com foco nos processos subjetivos. Além disso, utilizando-se dos pressupostos teóricos desses autores identifica cinco concepções de sujeito, considerando possível classificá-las em três etapas evolutivas, sendo elas: “a) Etapa I: sujeito da cognição (1958-1970); b) Etapa II: sujeito das necessidades e dos motivos (1971-1990); c) Etapa III: sujeito “individual” e “coletivo”, sujeito da emoção e sujeito como fonte (1991-2019)” (Puentes, 2019a, p. 60).

Em seus estudos, aponta que “o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, mesmo extremadamente envolvido com a análise da Atividade de Estudo, preocupou-se com o sujeito, os modos como aprende e as condições de seu desenvolvimento psíquico e subjetivo” (Puentes, 2019a, p. 61), e que o objetivo foi sempre o processo de autotransformação dos estudantes em situações de Atividade de Estudo. Aponta que o sujeito esteve sempre presente. Além disso, aponta que o problema maior se deu em relação ao foco das pesquisas experimentais que não priorizaram a elaboração de uma teoria psicológica do sujeito, mas a atividade objetiva realizada por ele.

Com esse propósito analisa, de modo inédito as concepções de sujeito presentes nos autores centrais do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, apontando que interpretou-se, equivocadamente, em função da falta de estudos teóricos sobre o tema, o objetivo da Atividade de Estudo, privilegiando-se “o processo de formação do pensamento teórico (conceitos científicos e modos generalizados de ação), em detrimento do próprio sujeito que pensa” (Puentes, 2019a, p. 62). Contrariando a sustentação dessa tese geral, que prevalece ainda hoje ele vai dizer que “a relação entre a Teoria da Atividade de Estudo e o conceito de sujeito é tão nítida que se poderia afirmar a existência de certa correspondência entre as etapas do desenvolvimento evolutivo de ambos os processos (PUENTES, 2019a,b; 2020)” (Puentes,

2019a, p.62). Assim, verifica-se a reciprocidade em cada mudança teórica em relação ao conceito, conteúdo, estrutura e processo formativo da Atividade de Estudo, em correspondência a um novo modo de pensar o sujeito, ou vice-versa.

Nesta obra, Puentes (2019a) aponta, ainda que a partir de 1991, a noção de sujeito que se evidencia é a de sujeito como fonte, para a qual destaca-se o grupo de Kharkov, liderado por V. V. Repkin. A esse respeito destaca os escritos de Repkin e Repkina (2019) por demonstrar que é a partir das experiências desse grupo que teve início a defesa da tese segundo a qual “o objetivo fundamental da Atividade de Estudo devia estar, não no desenvolvimento do pensamento teórico em si, mas no desenvolvimento das crianças como sujeitos da aprendizagem” (Puentes, 2019a, p. 76).

As contribuições do grupos são objeto de estudo de Puentes em outro texto, publicado em 2023, intitulado *V. V. Repkin: concepção de sujeito da atividade de estudo (1990-2021)*, no qual aborda a concepção de sujeito da Atividade de Estudo, entre os anos de 1990 e 2021, apontando que em continuidade aos estudos sobre a estrutura psicológica do sujeito da Atividade de Estudo V. V. Repkin altera os rumos, objetivos e conteúdo da Aprendizagem Desenvolvimental, desenvolvida no interior desse Sistema, ao introduzir “no começo da década de 1990, o sujeito da atividade de estudo como a neoformação fundamental na idade escolar inicial” (Puentes, 2023, p. 1).

Escreve com o objetivo de demonstrar sobre a importância da Teoria da Atividade de Estudo para o desenvolvimento do conceito de sujeito, a partir do ponto de vista psicológico e para analisar como, no período de referência para a pesquisa, surge, se desenvolve e se aprimora as pesquisas de V. V. Repkin, o processo de gênese, desenvolvimento e aprimoramento de suas pesquisas sobre o sujeito que estuda. Ao final, conclui que os estudos de V. V. Repkin a respeito do sujeito levam a alteração “do próprio conceito de aprendizagem desenvolvimental das crianças em idade escolar inicial, considerou o sujeito o objetivo fundamental da atividade de estudo (em lugar do pensamento teórico), estabeleceu o conceito de “sujeito como fonte”, bem como seu conteúdo” (Puentes, 2023, p. 1).

Considerar a categoria sujeito nos remete, a princípio, a análise de artigos, escritos em diferentes momentos, tendo os estudos de Puentes (2019a; 2023) como pioneiros nessa questão. Em seguida, nos remete à leitura dos importantes aportes teóricos dos autores nucleares do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, o que nos permite afirmar que a questão do sujeito, embora não apareça como aspecto central em sua maioria, sempre esteve presente nesses escritos. No artigo mais antigo aqui abordado, D. B. Elkonin (1960) ao analisar sobre a estrutura da atividade de estudo já afirmava que “durante a resolução da tarefa de estudo, o aluno também modifica o

objeto, mas o resultado da modificação é a alteração do próprio sujeito da ação. Considera-se a tarefa resolvida apenas quando causou no sujeito as alterações previstas” (Elkonin, 1960 [2020], p. 151).

No entanto, a questão do sujeito não se constituiu como objeto central na teoria “preocupou-se com o sujeito, os modos como aprende e as condições de seu desenvolvimento psíquico e subjetivo”, mas “ao mesmo tempo, desenvolveu e sustentou, ao longo de décadas, uma concepção de sujeito que, ainda quando autoproclamada de marxista e dialética foi, na maior parte das vezes, fragmentada, cognitiva e determinista” (Puentes, 2020b, p. 60). O que ocorreu, muito provavelmente por falta de um estudo mais aprofundado sobre a questão do sujeito, como é reconhecido em alguns momentos pelos próprios autores da teoria.

A respeito, escreve D. B. Elkonin (1967) que “a questão da influência da Atividade de Estudo na formação da personalidade e seus aspectos particulares não foi estudada suficientemente” (Elkonin, 1967 [2020], p. 143), ou ainda, conforme V. V. Davidov (1991) “até agora as características psicológicas do sujeito foram pouco estudadas, uma vez que a atenção principal foi dada à estrutura da própria Atividade de Estudo, à natureza da tarefa de estudo e às ações de estudo, assim como à sua manifestação em disciplinas escolares específicas” e continua “a esfera da necessidade-motivo do sujeito dessa atividade foi pouco estudada” (Davidov, 1991 [2020], p. 239).

Posteriormente, em V. V. Davidov (1996c) ainda mantém-se este mesmo problema, “o papel da Atividade de Estudo no estabelecimento de novas formações psicológicas (fundamentos do pensamento teórico) também ficou sem atenção” (Davidov, 1996c [2020], p. 273). Aponta ainda, que “o aspecto mais deficiente da teoria de Atividade de Estudo pode ser considerado a falta de elaboração do problema da formação de necessidades na Atividade de Estudo” e reconhece que “sem uma compreensão clara dessa questão é impossível revelar as condições básicas que preparam os alunos para dominar o conhecimento teórico e desenvolver o desejo de aprender” (Davidov, 1996c [2020], p. 279). Esse é um dos artigos lidos, no qual mais vezes aparece a preocupação com a falta de estudos sobre as características psicológicas do sujeito, justificada pela atenção “dada à estrutura da própria Atividade de Estudo, à natureza da tarefa de estudo, às ações de estudo e às suas manifestações em disciplinas específicas” (Davidov, 1996c [2020], p. 281).

Por fim, apresenta sua perspectiva em relação às futuras pesquisas, considerando que “a realização de pesquisas relevantes, provavelmente, exigirá mudanças e aprimoramento de nossas ideias sobre o sujeito da Atividade de Estudo e sua consciência” (Davidov, 1996c [2020], p. 284). É por todos esses motivos Conclui-se a partir do que escrevem os autores que “em lugar

de privilegiar a elaboração de uma teoria psicológica sobre o sujeito, o sistema focou na atividade objetiva (sua estrutura, a natureza da tarefa de estudo, as ações de estudo etc.) que esse sujeito realiza” (Puentes, 2023, p. 6).

De modo semelhante, V. V. Repkin (1976b) aponta o paradoxo vivenciado na Pedagogia e Psicologia, por serem disciplinas que consideram o aluno (pessoa) não apenas como um objeto, mas sujeito da aprendizagem e da educação, que “carecem de uma teoria completa e logicamente coerente da Atividade de Estudo, como também não têm à sua disposição nem mesmo uma descrição razoavelmente precisa” (Repkin, 1976 [2020], p. 314). Reafirmamos que as preocupações apontadas por tais autores nos remete ao entendimento de que embora fale-se sobre o sujeito da atividade de estudo, as pesquisas teóricas e práticas não conseguiram aprofundar no tema a ponto de apresentar aportes teóricos consistentes sobre como o sujeito se forma de modo integral, ocorrendo o desenvolvimento psíquico, que considera não apenas o aspecto intelectual, mas também subjetivo.

Em relação aos conceitos de sujeito que emergem no interior das teoria, Puentes (2019) traz importantes considerações sobre os momentos distintos desta concepção, nos quais é possível distingui-los como: sujeito da cognição, das necessidades e motivos, individual e coletivo, da emoção e sujeito como fonte. Em um primeiro momento, observa-se que a concepção de sujeito está inserida no movimento dialético do próprio conhecimento científico desenvolvido ao longo de anos de pesquisa desses autores sobre a teoria. Daí, em acordo com Puentes (2019) a identificação de fases distintas nas quais é possível acompanhar as transformações no interior dessa concepção.

Na primeira etapa, considera como ponto comum entre os autores o fato de pautarem-se nas teses vigotskianas sobre o desenvolvimento “humano” que, desde o início, traz a preocupação com o sujeito. Importante ressaltar que, nesse momento, a centralidade das reflexões constituía-se em idealizar, elaborar e estabelecer suas teses fundamentais comprovando de modo experimental as teses de L. S. Vigotski sobre a relação que há entre aprendizagem e desenvolvimento psíquico. Assim, o foco estava em encontrar o modo ideal para que esse desenvolvimento psíquico do sujeito ocorresse, o que caracteriza essa fase inicial como momento no qual se desenvolve a concepção de “sujeito da cognição”, entre os anos de 1958-1970 (Puentes, 2019).

Até esse momento como foco dos estudos “atribui-se à Atividade de Estudo o papel principal no desenvolvimento da capacidade intelectual e na aquisição de novos conhecimentos durante o período escolar” (Elkonin, 1960 [2020], p. 143) e já reconhece a necessidade de estudos voltados à formação da personalidade e seus aspectos particulares, ainda nessa primeira

fase, demonstrando que as pesquisas conseguiram apontar “a relação que existe entre o nível de formação da Atividade de Estudo e os interesses dos alunos” (Elkonin, 1960 [2020], p. 144). E, mais que isso, que “esse interesse foi formado fora da Atividade de Estudo” (Elkonin, 1960 [2020b], p. 144), o que evidencia a não centralidade dessa questão em seu desenvolvimento.

Embora a intenção do autor, neste caso, seja demonstrar a importância da Atividade de Estudo na vida escolar do aluno, traz em seus escritos a importância de estudos mais profundos em relação ao desenvolvimento desse interesse pelo estudo e novamente reafirma que o propósito da Atividade de Estudo “consiste no seu autodesenvolvimento e autoeducação” (Elkonin, 1960 [2020], p. 144), apontando que isso seria uma particularidade do período da adolescência e que seria a transição para uma nova forma de Atividade de Estudo, na qual o então sujeito (adolescente) começa a adquirir propósito pessoal.

Trata-se do autodesenvolvimento e autoeducação voltado ao aspecto cognitivo, pois para ele “a resolução de uma tarefa de estudo tem como objetivo formar nos alunos modos de ação” (Elkonin, 1960 [2020], p. 152). Defende a “importância da Atividade de Estudo para o desenvolvimento psíquico e intelectual das crianças, no nível fundamental”. (Elkonin, 1960 [2020], p. 154), mas para que isso ocorra “a Atividade de Estudo, orientada sob a coordenação do professor, deve tornar-se independente e consciente, além de ser organizada pelo próprio aluno, ou seja, deve transformar-se em autoeducação” (Elkonin, 1960 [2020], p. 155). Não se trata de qualquer atividade de estudo, mas daquela organizada para esse fim, cujo “objetivo e resultado consistem em modificar o próprio sujeito atuante, quer dizer, em dominar determinados modos de ação e não em modificar os objetos com os que o sujeito interage” (Elkonin, 1961 [2020], p. 140).

A respeito das questões psicológicas que envolvem a formação da atividade de estudo, D. B. Elkonin (1961) destaca o papel primordial da escola, onde “é realizada a formação tanto das qualidades fundamentais da personalidade da criança de idade escolar, como dos distintos processos psíquicos” (Elkonin, 1961 [2020], p. 139). E apesar do uso do termo personalidade não há um aprofundamento quanto ao seu significado, pois “é empregado só essa vez, para depois ser substituído pelo de ‘sujeito’” (Puentes, 2019, p. 63), deixando “a impressão de que ‘sujeito’ e ‘personalidade’ foram empregados para denotar o mesmo sentido, isto é, o desenvolvimento subjetivo da criança pela via da formação da Atividade de Estudo” (Puentes, 2019, p. 63).

Aparece claramente a ideia de que existe uma preocupação com a transformação do sujeito, mas ela se dava no âmbito cognitivo. A preocupação estava em formar nos sujeitos os modos de ação necessários para o desenvolvimento da tarefa, mas reconhece que o resultado

esperado é a sua própria transformação. Mesmo V. V. Repkin (1968) ao pesquisar sobre a organização psicológica do conteúdo e da estrutura da atividade de estudo conclui que “o principal resultado do treinamento foi o modo de ação que os sujeitos dominaram” (Repkin, 1968 [2020], p. 308), demonstrando a predominância do interesse pelos aspectos de formação do sujeito da cognição.

A partir dessas considerações, podemos sustentar a posição de Puentes (2019) ao defender o pensamento segundo o qual “o conceito de sujeito foi, desde o começo, ponto de partida para o desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo” (Puentes, 2019, p. 64). Neste momento, queremos reafirmar que:

a formação do sujeito e da personalidade dos alunos, e seus aspectos particulares pela via de sua autotransformação (Elkonin, 1967[2019]), limita-se à realização da tarefa, ao domínio de determinados modos de ação e à separação independente da base orientadora da ação subsequente (Puentes, 2019, p. 66).

Portanto, a afirmação de que ele não esteve presente é um equívoco apresentado como “tese geral que prevalece até hoje, em relação ao objetivo da Teoria da Atividade de Estudo (cf. Puentes, 2019c; Puentes; Cardoso; Amorim, 2019)” (Puentes, 2019, p. 61), segundo a qual o privilégio recaiu sobre “o processo de formação do pensamento teórico (conceitos científicos e modos generalizados de ação), em detrimento do próprio sujeito que pensa” (Puentes, 2019, p. 61). Porém, durante a primeira etapa, “o sujeito é sujeito do pensamento meramente, de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva” (Puentes, 2019, p. 67). As considerações destacadas anteriormente sobre o que escrevem cada um dos autores citados nos aponta para essa mesma direção, em acordo com os estudos desenvolvidos por Puentes (2019).

Ainda conforme seus estudos em relação ao tema, é possível identificar uma segunda etapa, localizada entre os anos de 1971 e 1990, denominada de “sujeito das necessidades e dos motivos”, na qual os autores da teoria da Atividade de Estudo priorizam a questão do sujeito, pensado a partir das necessidades e dos motivos. D. B. Elkonin (1971) inaugura essa perspectiva ao problematizar a questão da periodização do desenvolvimento psíquico na infância, a partir de Vigotski, destacando que o estudo do desenvolvimento infantil liga-se ao estudo da estruturação da personalidade da criança em cada período de sua evolução.

Por tal abordagem, considera insuficiente os estudos que apontavam “a dependência dos processos psíquicos (desde os sensorio-motores, elementares, até os intelectuais superiores) em relação aos motivos e tarefas da atividade na qual estão incluídos e ao lugar que ocupam na

estrutura da atividade (da ação, da operação)” (Elkonin, 1971 [2017], p. 154). Isso acontecia, segundo ele, pela “carência de vínculos entre os processos do desenvolvimento intelectual e do desenvolvimento da personalidade” (Elkonin, 1971 [2017], p. 155).

Por conseguinte, sem estabelecer essa relação, os estudos acerca do desenvolvimento psíquico da criança não o consideraram em unidade ao desenvolvimento da personalidade, reduzido a “esfera do afetivo e das necessidades ou à motivacional e das necessidades” (Elkonin, 1971 [2020], p. 155). Essa unidade, para o autor, é essencial para “superar o rompimento existente na Psicologia infantil entre o desenvolvimento dos aspectos motivacionais e das necessidades e o dos aspectos intelecto-cognitivos; ela permite mostrar a unidade de tais aspectos no desenvolvimento da personalidade” (Elkonin, 1971 [2020], p. 170). Embora a questão seja colocada apenas como hipótese, a partir de suas colocações D. B. Elkonin “abriu uma janela de possibilidades importante para a pesquisa futura a respeito das forças propulsoras do desenvolvimento psíquico e subjetivo das crianças” (Puentes, 2019, p. 69).

Em outro artigo sobre a estrutura e formação da atividade de estudo, quase dois séculos após o levantamento dessa hipótese D. B. Elkonin (1989) reafirma que os “problemas de aprendizagem podem ser resolvidos apenas nas condições de formação dos motivos para a Atividade de Estudo” (Elkonin, 1989 [2020], p. 159), cujo resultado deve ser a autotransformação do aluno, que só ocorre quando realiza o objetivo de “aprender modos generalizados de ação no mundo dos conceitos científicos”. Nesse processo, o motivo “pode servir como necessidade para adquirir um modo generalizado de ação ou motivo de auto-desenvolvimento. O sucesso da formação desses motivos serve como fonte para a motivação mais geral de atividades socialmente importantes” (Elkonin, 1989 [2020], p. 160).

Ressalta, ainda, que esses motivos referem-se aos denominados educativo-cognitivos e que deles depende o sucesso da educação, para o qual a atividade de estudo tem papel relevante. Cabe ao aluno como sujeito “executar tarefas de autodesenvolvimento e, por meio delas, contribuir para uma atividade socialmente importante. Portanto, a atividade de assimilação de conhecimento torna-se socialmente importante e é avaliada pela própria sociedade” (Elkonin, 1989 [2020], p. 160), aqui os motivos se apresentam em unidade com o desenvolvimento cognitivo, mas reconhece que essa questão não foi suficientemente estudada até então.

Davidov (1980), também, fala da importância da atividade de estudo para a formação dos interesses cognitivos, bem como da relevância da criança estabelecer relações cordiais com colegas e professores, formando hábitos que construam atitude positiva diante do estudo. Para ele, é imprescindível “organizar o processo de maneira que, nas séries iniciais do nível

fundamental, a aprendizagem da maioria dos temas e tópicos do programa transcorra sobre a base de situações de estudo, que oriente de imediato as crianças a assimilarem os modos generalizados de ação” (Davidov, 1980 [2020], p. 182). Assim, não só valoriza a formação do sujeito cognitivo, mas também ressalta o papel das emoções construídas nas relações entre alunos e colegas e entre alunos e professor, para que ocorra o desenvolvimento cognitivo.

Um ano depois, em artigo publicado em conjunto com Márkova, trata com maior profundidade sobre esse aspecto indicando que o objetivo da escola não consiste apenas na transmissão de “informação para os alunos, mas também ensiná-los a obter conhecimento por conta própria, por meio da autoeducação” (Davidov; Márkova, 1981 [2020], p. 189). Significa que não se deve avaliar o desenvolvimento apenas pelos aspectos cognitivos, é necessário também uma avaliação em relação a evolução da personalidade do aluno, descobrindo as características qualitativas desenvolvidas no processo de estudo, “os verdadeiros motivos da conduta escolar da criança, qual é o sentido que tem para ela o estudo, qual é a sua posição no trabalho escolar e nas relações interpessoais formadas durante esse processo (...) as características da personalidade que se formam durante o processo escolar (Davidov; Márkova, 1981 [2020], p. 190).

Além disso, deixa evidente que essa era uma preocupação entre os autores nucleares da teoria, afirmando ser “comum para todas as teorias soviéticas de aprendizagem o exame do “elo interno” de tal processo, não como conjunto de funções psíquicas isoladas, mas como atividade do aluno na condição de sujeito, personalidade” (Davidov; Márkova, 1981 [2020], p. 191). Estava se referindo às teorias desenvolvimentais, pois já estava claro em outras análises que isso não ocorria com eficiência na escola tradicional. E, de modo particular estava falando da atividade de estudo, cuja singularidade de seu conceito “consiste no desejo de abordar a análise da transição da atividade para seu “produto subjetivo” – na análise de novas formações, mudanças qualitativas na psique da criança, seu desenvolvimento intelectual e moral” (Davidov; Márkova, 1981 [2020], p. 192).

Defendem, assim, a importância de se considerar a esfera dos motivos e das necessidades do sujeito para o desenvolvimento da Atividade de Estudo de modo integral, atingindo-se o objetivo da escola, de autoeducação dos estudantes. Apontam a importância de determinadas condições externas nesse processo, como a própria definição de meta da atividade, e que a reflexão conduzida sobre essa meta torna-se um produto de motivação para o próprio aluno, para que sintam-se interessados pelo processo de assimilação do conhecimento, defendendo a ideia de que “a aceitação da tarefa de estudo, pelo aluno, para si mesmo e sua formulação autônoma está intimamente relacionada com a motivação para aprender, com a

transformação da criança em sujeito da atividade” (Davidov; Márkova, 1981 [2020], p. 197-198]. O sujeito, nessa perspectiva, caracteriza-se “não apenas pela sua capacidade de se implicar conscientemente na atividade e realizar determinadas ações, mas, também, pela capacidade de sentir a necessidade e a motivação suficientes para se implicar e realizar essas ações” (Puentes, 2019, p.69).

Ler o que esses autores escrevem, em diferentes períodos, nos indica o quanto o próprio conhecimento produzido por eles vai se modificando. Embora partam de uma mesma perspectiva, vão aos poucos introduzindo novos e importantes aspectos a serem abordados. Nesse sentido, Davidov (1986), ao reforçar sobre a atividade de estudo como essencial ao desenvolvimento do pensamento teórico, admite também que ela “está essencialmente relacionada ao pensamento produtivo (ou criativo) dos alunos” e que entre as finalidades da escola está “formar entre os alunos uma atitude criativa em relação à Atividade de Estudo” (Davidov, 1986 [2020], p. 229). Não desenvolve a ideia, mas aponta para a necessidade de pensar sobre o sujeito criativo, do qual fala Gonzalez Rey. E, parece essa ser uma de suas preocupações, V. V. Davidov 1987a [2017] volta a dizer que não apenas as abstrações verbais são importantes para a verificação do caráter real do conhecimento científico, mas que além disso é necessário considerar os processos realizados pelo sujeito.

Dessa forma, “a verdadeira realização do princípio do caráter científico está internamente ligada à mudança do tipo de pensamento, (...) nas bases do pensamento teórico, que está no fundamento da atitude criativa do homem em relação à realidade” (Davidov, 1987a [2017], p. 218) e que essa deve ser a preocupação da escola no futuro “formar, nos estudantes, desde os primeiros anos escolares, os fundamentos do pensamento teórico como capacidade importante de uma personalidade criativa e desenvolvida multilateralmente” (Davidov, 1987a [2017], p. 222). Mas, refere-se ao papel da criatividade na formação do pensamento teórico, destacando o aspecto cognitivo da aprendizagem.

Ainda no mesmo ano, reafirma que “a formação de uma *realidade teórica* em relação à realidade e o domínio dos modos de orientação correspondentes a essa atitude constituem a necessidade específica e o motivo da atividade de estudo do ser humano” (Davidov, 1987b [2023], p.99). Considera para isso a importância da formação dos motivos e da ação criativa do sujeito, mas prevalece a ideia do sujeito cognitivo como aspecto central na teoria, “a motivação que age como força propulsora da atividade do sujeito está diretamente relacionada com o conteúdo de estudo (modos generalizados de ação e conceitos científicos), pelo que é de natureza cognitiva” (Puentes, 2019, p. 70).

O grupo de Kharkiv também realizou estudos experimentais acerca da preparação dos

alunos para a atividade de estudo autônoma. Para o grupo, a definição da meta, “uma percepção exata daquele conteúdo que deve ser assimilado” (Matveeva; Repkin; Skotarenko, 1975 [2020], p. 332) é impotante nesse processo e não pode ser definida externamente pelo professor, mas resulta “da motivação do próprio sujeito” (Matveeva; Repkin; Skotarenko, 1975 [2020], p. 332). Logo, “a meta surge como resultado da concretização dos motivos semânticos da aprendizagem”, que corresponde a formação do desejo pelo conhecimento, dentro disso, “a atividade de estudo autônoma deve garantir, antes de tudo, a formação desses interesses.

Para sua realização, é necessário ainda que o aluno queira propor para si tal tarefa, isto é, requerem-se motivos ativos, que instigam o aluno a estudar” (Matveeva; Repkin; Skotarenko, 1975 [2020], p. 332). Porém, como eles mesmos afirmam “o papel desses motivos só podia ser desempenhado pelo interesse cognitivo” (Matveeva; Repkin; Skotarenko, 1975 [2020], p. 333). Para os autores, o interesse cognitivo seria “a condição psicológica mais importante de uma transição para uma autonomia sistemática na atividade de estudo” (Matveeva; Repkin; Skotarenko, 1975 [2020], p. 334).

Nesse momento, é possível perceber que o foco dessas pesquisas estava na formação dos motivos ou necessidades cognitivas. Repkin (1976) realça que o objetivo do sujeito que participa da atividade de estudo consiste “em ampliar e enriquecer suas possibilidades como sujeito da atividade prática e cognitiva. Os modos socialmente elaborados de realização das ações práticas e teóricas são os que compõem o objeto específico da Atividade de Estudo” (Repkin, 1976b [2020], p. 319).

Em outro texto, dá continuidade ao tema sustentando sua posição pela qual a meta é apresentada externamente pelo professor, mas que só cumpre sua função na atividade de estudo se aceita pelos alunos, o que só ocorre quando há a formação dos “conceitos teóricos como uma forma especial de generalização dos modos de atividade cognitiva e prática”, além de ligar-se às necessidades do sujeito. Nesse sentido, a atividade de estudo objetiva a assimilação do conhecimento teórico, mas para que isso ocorra de modo integral “a aceitação da meta de estudo, pelo sujeito, pode ser levada a cabo somente se este tiver uma necessidade bastante evoluída de conhecimentos teóricos, necessidade esta que se revela na forma de interesses teórico-cognitivos” (Repkin, 1976a [2020], p. 325).

No ano seguinte, explica que “a meta da Atividade de Estudo é a assimilação não dos modos generalizados de ação, mas apenas daquelas que foram generalizadas na forma de conhecimento científico, em particular, na forma de conceito teórico” (Repkin, 1977 [2020], p. 346). V. V. Repkin (1977) ao falar da natureza da atividade humana e sua gênese aponta que o conteúdo só ocupa o lugar de motivo (meta) para o sujeito se foi assimilado por ele. Assim, “a

assimilação de um novo conteúdo (material) pressupõe sua inclusão no sistema de atividade disponível do sujeito, isto é, no sistema de ações, despertada por motivos e metas disponíveis” (Repkin, 1977[2020b], p. 344). Defendia, com isso, a ideia de que a assimilação do conteúdo pode funcionar como nova meta (ou motivo) de sua atividade levando ao surgimento de novas ações e novas atividades objetivas, mas que isso não é capaz de definir a necessidade do sujeito, que acontece na interação com outras pessoas, chamando atenção para a questão relacionada à interação entre professor e aluno.

Dispõe novamente sobre o papel dessa interação para a formação da Atividade de Estudo ao escrever sobre sua formação nos estudantes e destacar sobre os elos principais dessa atividade que deve ser cooperativa entre professor e aluno, destacando, inclusive “a técnica da interação entre o professor e os alunos no processo de aprendizagem como uma das condições mais importantes da formação da Atividade de Estudo” (Repkin, 1978 [2020], p. 356), embora seja importante realçar que isso não elimina a importância do processo de mediação feito pelo professor por intermédio do diálogo de estudo e da atividade, interação e mediação se complementam. E, no alcance de um nível avançado do interesse cognitivo, para que cumpra “a função não só de formador de significado, mas também de motivo incentivador da Atividade de Estudo” (Repkin, 1978 [2020], p. 360).

A sensação é de uma linha contínua em suas publicações que aperfeiçoa seu pensamento sobre a questão como resultado das experiências realizadas pelo grupo que, sob a liderança de V. V. Repkin, considerado mais avançado em relação à pesquisa conclui que o problema em relação à formação de um novo modo de ação “dependia não apenas do nível de conhecimentos, por parte do aluno, de uma situação-problema criada pelo professor, mas também das necessidades e motivos que estavam na base do processo de elaboração interna da tarefa de estudo” (Puentes, 2019, p. 69).

A Atividade de Estudo passa “a ser compreendida como aquele tipo específico de atividade humana que garante não apenas a resolução da tarefa de estudo, mas também sua determinação ou enunciado (redefinição)” (Puentes, 2019, p.69). Isso tudo ganha destaque aqui porque interfere na concepção de sujeito, que sofre uma alternância de ênfase. Para que a redefinição da tarefa aconteça de modo exitoso, mesmo com a colaboração do professor, deve-se considerar a esfera das necessidades e motivos como força propulsora dos modos de ação. Assim, passa a ser o foco dos estudos, justificando esse período como do sujeito das necessidades e dos motivos, no qual,

o desenvolvimento psíquico da criança passou a ser um processo motivado e

o foco do sistema didático se movimentou da formação dos modos generalizados de ação ou das operações psíquicas na esfera dos conceitos científicos, para os motivos que levam à formação, nas crianças, desses modos e conceitos (Puentes, 2019, p. 69).

A leitura de autores que representam a teoria, nessa etapa, nos leva a essa mesma conclusão, apontam para a importância de compreender como se formam no sujeito as necessidades e motivos que levam à formação desses modos. Não se trata aqui de uma análise exaustiva em relação a tais afirmações, mas apenas do reconhecimento do quanto se preocupa nesse momento com a questão das necessidades e dos motivos do sujeito, como já apontado acima.

Porém, ao destacar o papel dos motivos para a Atividade de Estudo, está defendendo que esses motivos só podiam ser provenientes do interesse cognitivo. Por isso, reafirmamos que nesta fase “o que realmente transforma a criança em sujeito da atividade de estudo, é o motivo que surge do interesse que o conteúdo provoca nele. Em síntese, o sujeito das necessidades e motivos é também um sujeito da cognição” (Puentes, 2019, p. 70). Nisso consiste o grande problema dessa etapa, essas necessidades e motivos ficaram restritos ao aspecto cognitivo, ignorando-se todos os outros aspectos presentes neles e que os caracterizam como intrínsecos ao campo da subjetividade tal como entendido pela Teoria da Subjetividade.

Num movimento dialético para compreender os aspectos subjetivos do sujeito, presentes no desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo, identificamos, a partir de 1991, a preocupação central: o sujeito “individual” e “coletivo”, sujeito da emoção e sujeito como fonte, em acordo com a análise de Puentes (2019). Resultado de uma falta de consenso entre os representantes dos grupos de Moscou e Kharkiv, em relação à concepção de sujeito e da intensificação da preocupação com os estudos dos problemas psicológicos do sujeito. Assim:

Aos poucos foram emergindo três concepções de sujeito bastante diferentes entre si: 1) o sujeito “individual” e “coletivo” de G. A. Zuckerman (Zuckerman; Venguer, 2010), que Davidov passou adotar mais explicitamente; 2) o sujeito da emoção do próprio Davidov (1998); 3) o sujeito como fonte de Repkin (Repkina, 1993, 2010, 2011; Repkin; Repkina, 1997, 2019). Entre essas concepções de sujeito não há apenas diferenças, há também pontos em comum. No geral, os membros do grupo de Moscou adotaram, em suas pesquisas, a concepção de sujeito (“individual” e “coletivo”) elaborada por Zuckerman e assumida por Davidov. Os membros do grupo de Kharkiv, por sua vez, adotaram o conceito de sujeito como fonte formulado por Repkin (Puentes, 2019, p. 72).

V. V. Davidov (1991) já deixou claro que eram necessárias pesquisas e análises específicas para abordar sobre as características do sujeito, considerando que “a atividade de estudo tem uma origem criativa. Dessa forma, durante o processo de sua implementação

sistemática, o seu sujeito adquire traços de personalidade” (Davidov, 1991 [2020], p. 240). Para ele, o problema consistia em analisar “a conexão entre a formação da atividade de estudo do aluno e o desenvolvimento de sua personalidade” (Idem). Essa afirmação deixa evidente sua preocupação com essa questão em pesquisas realizadas a partir de então, objetivando “investigar profundamente as necessidades e os motivos da atividade de estudo como componentes principais do sujeito” (Davidov, 1991 [2020], p. 282).

Reconhece a necessidade de aprimorar os fundamentos lógicos e psicológicos do conceito de tarefa de estudo e ressalta sobre os estudos que o levam a concluir que a principal forma de execução da Atividade de Estudo é a coletiva e que, portanto, surgem questões, neste momento, relacionadas ao processo de interiorização da Atividade de Estudo, com destaque para o papel da comunicação entre os próprios alunos nesse processo, bem como do processo de avaliação do professor, quanto aos resultados da Atividade de Estudo, no que tange ao aspecto coletivo e individual dos alunos envolvidos.

Afirma, desse modo, a realização da Atividade de Estudo primeiro pelo sujeito coletivo e só depois pelo sujeito individual, ressaltando que “é necessário examinar mais detalhadamente a singularidade do sujeito coletivo da Atividade de Estudo e o conteúdo do conceito psicológico de ‘sujeito individual’” (Davidov, 1991 [2020], p. 239). Entretanto, a noção de sujeito esteve sempre presente em suas obras embora não a conceitue até 1990, contudo ao demonstrar interesse pelo tema não o colocou no centro de suas pesquisas e “preferiu adotar o conceito elaborado por Zuckerman (1983, 1990), para quem o sujeito é a criança capaz de executar ações coletivas e individuais” (Puentes, 2019, p.73). Por isso, justifica-se o uso dos termos citados anteriormente. De acordo com essa classificação, define-se como sujeito coletivo “aquele ser humano que quer e sabe aprender” (Puentes, 2019, p.73).

Era fundamental, então, “compreender os mecanismos psicológicos da influência real da atividade de estudo no desenvolvimento dos processos cognitivos dos alunos” (Davidov, 1991 [2020], p. 282). Em relação à necessidade de estudos mais aprofundados destaca o problema da formação das necessidades na Atividade de Estudo assumindo que “sem uma compreensão clara dessa questão é impossível revelar as condições básicas que preparam os alunos para dominar o conhecimento teórico e desenvolver o desejo de aprender” (Davidov, 1996c [2020], p. 281). Logo, assume que as características psicológicas foram pouco estudadas e que os criadores da teoria têm consciência de que é o sujeito quem realiza a Atividade de Estudo, mas utiliza-se novamente do conceito de Zuckerman (1985) ao dizer que é realizada “primeiro pelo sujeito coletivo e, depois, pelo individual” (Davidov, 1996c [2020], p. 281). Conclui-se que “trata-se de uma compreensão de sujeito que se baseia, simplesmente, em uma

avaliação do grau de autonomia do aluno no processo de aprendizagem” (Puentes, 2019, p. 73).

É possível ainda identificar o que pensa em relação aos estudos psicológicos do período em questão, no qual o termo personalidade é mais utilizado que o termo sujeito, chamando atenção para a importância de compreender claramente sobre o sujeito da atividade, que considera essencial para se falar sobre a questão da personalidade, definida por ele como “o sujeito da atividade que realiza um novo produto espiritual ou material. Elaborar esse novo produto significa realizar um ato de criatividade. Por isso, os conceitos de ‘personalidade’ e ‘criatividade’ são inseparáveis” (Davidov, 1996c [2020], p. 282). Chama atenção para o fato de que embora a formação do pensamento teórico seja relevante, ela se integra a “uma educação psicológica mais ampla – a consciência teórica do homem. Portanto, é necessário, pelo menos em termos gerais, imaginar o conteúdo psicológico do conceito de consciência teórica (em oposição com o empírico)”. Chama atenção para o estabelecimento da “relação entre ‘consciência’, ‘pensamento’, ‘imaginação’ e ‘memória’” (Davidov, 1991 [2020], p. 284). Admite, assim, que as pesquisas futuras devem provocar alterações e aprimorar as ideias desenvolvidas até então “sobre o sujeito da atividade e sua consciência” (Davidov, 1991 [2020], p. 284). Porém, toca em pontos que a nosso ver são fundamentais, mas não os desenvolve com maior profundidade.

Mais tarde, ao falar sobre a nova estrutura da Atividade, destaca que a atividade sendo considerada como integral apresenta como aspecto mais importante “o desejo e a necessidade, correspondendo às emoções e a todas as outras características da atividade de pensamento” (Davidov, 1997 [2020], p. 295). Destaca que o grande problema em reconhecer esta questão é que até o momento quase nada se sabe em relação ao papel da emoção, mesmo consciente de que “as emoções são mais importantes do que o pensamento; elas são a base para todas as diferentes tarefas que o homem estabelece para si mesmo, inclusive as tarefas do pensar” (Davidov, 1996c [2020], p. 282).

No entanto, faz-se necessário destacar que aqui estava falando da estrutura da atividade e não da Atividade de Estudo, para a qual deve-se introduzir as emoções como fenômeno consequente das necessidades. diferente por tratar-se dos processos cognitivos. Chega a tocar nesses pontos, mas ao final, volta a questão do sujeito coletivo e individual, definindo sujeito individual como sendo “a iniciativa de um indivíduo de definir os objetivos da atividade coletiva e a responsabilidade para consigo mesmo e com os outros” (Davidov, 1997 [2020], p. 298).

Já em 1977, propõe uma nova abordagem para entender o conteúdo e estrutura da atividade de estudo. V. V. Davidov (1997) adota a estrutura da atividade de Leontiev, mas com

a intenção de expandi-la, considerando seu caráter multidisciplinar. Nesse sentido, afirma que a psicologia pode estudar apenas um de seus aspectos e por isso não se pode estudar sua estrutura exclusivamente do ponto de vista psicológico. Logo, “numa estrutura da atividade definida do ponto de vista multidisciplinar, o desejo tem importância fundamental. (...) O problema é descobrir como o desejo se transforma em uma necessidade natural da pessoa” (Davidov, 1997 [2020], p. 292).

A partir dessa concepção, a esfera das necessidades e das emoções passa a ser vista como mais importante para a formação de uma atividade integral, que passa a ser descrita por ele com mais detalhes, “incluindo os desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos, significados, planos da cognição e da vontade (atenção como controle)”. Admite o papel das emoções como fenômeno conseqüente da necessidade, fala de sua função: “disponibilizar, para a pessoa, o mecanismo de definição de uma dada tarefa (...) disponibilizar de maneira imediata toda a variedade de meios disponíveis para que a pessoa possa resolver a tarefa especificada com o objetivo de atingir uma meta” (Davidov, 1997 [2020], p. 298), apontando para o silenciamento das pesquisas realizadas pela psicologia em relação a esse ponto, que permanece obscuro e que precisa tornar-se objeto de futuros estudos.

Em relação ao sujeito da emoção, essa preocupação “aparece novamente em V. V. Davidov (1998) no intuito de explicar, posteriormente, a questão sobre as fontes ou forças propulsoras das necessidades e motivos, bem como seu nascimento e desenvolvimento, não resolvida na etapa anterior” (Puentes, 2019, p, 74). contudo, o que conclui é que embora haja a tentativa por parte de V. V. Davidov (1998) “de justificar a gênese das necessidades e motivos, apelando para os desejos e emoções”, não se resolve o problema, pois ele “não conseguiu explicar a fonte dos próprios desejos e emoções. A questão de como se dava a conexão entre o sujeito e o processo de desenvolvimento do desejo de aprender ficou mais uma vez sem solução” (Puentes, 2019, p, 74). Desta forma, o tema requer estudos mais aprofundados.

Em função das inquietações presentes nos escritos de V. V. Repkin (1997), dizemos que essa já era sua intenção, compreender como seria possível dar ao aluno a possibilidade de tornar-se um participante ativo nas diferentes esferas da vida em sociedade, como um dos problemas do sistema educacional, o que não se limitava apenas ao desenvolvimento intelectual. Baseado nos trabalhos desenvolvidos por D. B. Elkonin e V. V. Davidov no tocante ao conteúdo da atividade de estudo, ele sustenta que “o desenvolvimento é, antes de tudo, o desenvolvimento intelectual e, em geral, da psique humana. Mas, existe a outra parte da vida: as qualidades morais, a orientação em valores, as necessidades e os interesses” (Repkin, 1997 [2020], p. 374).

E tudo isso, relaciona-se ao conceito de personalidade, que do mesmo modo em seu processo de formação “não pode ser limitada ao desenvolvimento somente do intelecto” (Repkin, 1997 [2020], p. 375). Isso porque para ele quando se fala em desenvolvimento, este não se restringe à psique, há também o desenvolvimento da personalidade, admitindo que o desenvolvimento psíquico não abrange o da personalidade, mas entende a personalidade como “uma abstração como é o intelecto, não é uma pessoa, mas a sua característica”. Ao falar sobre esse aspecto afirma que “o termo desenvolvimento é usado apenas em relação ao sistema completo e não se pode falar dele quando estamos fora do sistema. Nem o intelecto, nem a personalidade são sistemas, eles são características do homem” (Repkin, 1997 [2020], p. 375). E, no caso específico do estudo, o objetivo não é o mesmo, o resultado esperado refere-se “a mudança de si mesmo como sujeito da atividade. Em outras palavras, a Atividade de Estudo deve ser entendida como uma atividade para a autotransformação do sujeito” (Repkin, 1997 [2020], p. 376). E, essa possibilidade de autotransformação do sujeito pressupõe sua existência. Em suas palavras:

Nesse caso, o processo de desenvolvimento do homem é o processo de maturação no sujeito dos diferentes tipos e formas da atividade. Então, o homem se desenvolve não como uma criatura, mas como sujeito de diferentes tipos e formas da atividade humana. Somente na medida em que o homem se torna sujeito, ao início de alguns tipos e formas de atividade e, posteriormente, de seu conjunto e de seus sistemas (sujeito da vida), ele se desenvolve intelectualmente. Isso porque o intelecto é a propriedade, aquela característica que está incluída na atividade e assegura sua execução (Repkin, 1997 [2020], p. 376).

Na medida que o homem se desenvolve como sujeito é que ele se desenvolve como personalidade por considerar que sua atividade nunca é individual, “a atividade, relacionada a outras pessoas ou com a participação das mesmas, é uma forma de atividade social, conjunta; interage-se, atuando como personalidade” (Repkin, 1997 [2020], p.377). Para o autor, atividade e sujeito relacionam-se estreitamente ao dizer que o sujeito “é fonte de atividade, é o modo de sua existência e, em nenhuma outra forma, exceto na atividade, ele existe. Assim, o sujeito é uma forma material de existência da atividade potencial” (Repkin, 1997 [2020], p.377). Essa é a explicação de como surge a ideia do sujeito como fonte “no interior de uma variante da Teoria da Atividade de Estudo produzida por um grupo de psicólogos e metodológicos do grupo de Kharkiv, liderado por V. V. Repkin” (Puentes, 2019, p.75).

Ao considerar o sujeito como fonte de atividade defende que só há aprendizagem desenvolvimental quando a criança é sujeito do processo de aprendizagem e que diante disso o professor tem como missão “ajudar o aluno a se ensinar a si mesmo” (Repkin, 1997 [2020],

p.377), sendo este o problema a ser resolvido no interior da própria Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. Aponta a atividade de estudo como atividade organizada para que o homem descubra-se como sujeito pela primeira vez, na qual “aparece a tarefa de transformar a si mesmo. Esse processo de desenvolvimento e de formação do homem adquire um caráter consciente e objetivo.

Nesse sentido, a Atividade de Estudo é um momento crucial na formação do homem como personalidade” (Repkin, 1997 [2020], p.377). O sujeito nessa perspectiva se realiza onde há criação do homem, mas na atividade de estudo isso ocorre de modo organizado para que ele se reconheça como tal. Para o autor, a Atividade de Estudo “se realiza somente no caso de o aluno ser sujeito, que atua conscientemente e com responsabilidade, o que significa livremente, quando o aluno faz algo não porque o professor ordenou, mas porque é necessário para ele” (Repkin, 1997 [2020], p.378). Aqui o campo das necessidades adquire um sentido para o desenvolvimento do sujeito como fonte.

Essa é uma questão importante para se compreender de forma mais clara a relação entre as finalidades educativas e a “emergência do sujeito”, pois a depender das finalidades educativas, o que é necessário para o aluno muda completamente. O aluno, na perspectiva da BNCC, por exemplo, pode não estar fazendo algo porque o professor ordenou (proativo, tem iniciativa, protagonismo etc.), mas do ponto de vista da BNCC, ou seja, do ponto de vista neoliberal, a ele basta se preparar para o mercado de trabalho, no qual sua função é de adaptação como mão de obra assalariada (geralmente com salários baixos). O tipo de subjetividade promovido volta-se a capacidade de exercer determinadas funções, sentindo-se parte importante do mundo profissional, para o qual não importa a emergência de um sujeito crítico e subversivo.

Destaca, ainda, a criatividade como importante indicador da Atividade de Estudo, mas que não está incluída nos estudos desenvolvidos até o presente. Discorre ainda sobre o papel da comunicação como sinal de subjetividade, exemplificando como por meio dela a criança descobre por si mesma meios para satisfazer suas necessidades ainda muito pequenas. Aponta a subjetividade como base de desenvolvimento da criança, sendo o problema conservar o desenvolvimento da subjetividade sem qualquer interrupção ao chegar à escola, quando “a criança já tem a necessidade de ser sujeito e de ampliar sua subjetividade” (Repkin, 1997 [2020], p.381). Entretanto, o que se vê no sistema oficialmente instituído no Brasil é justamente o contrário: a criança, ao chegar a escola, se vê diante de configurações subjetivas organizadas para que esse desenvolvimento subjetivo não ocorra dessa maneira, mas na perspectiva da reprodução de valores, sentimentos e perspectivas delineadas a priori, na perspectiva neoliberal.

Ademais, a necessidade por si só não é capaz de garantir a atividade, requer, para isso,

o encontro com o objeto, o que na psicologia denomina-se de motivo. Assim, justifica que “caracterizar a necessidade significa caracterizar os motivos” (Repkin, 1997 [2020], p.381-382). Por este ângulo, os motivos representam o objeto pelo qual a ação se realiza e que “em geral o papel principal é desempenhado pelo motivo formador de sentido” (Repkin, 1997 [2020], p.382). Defende que “é necessário que a Atividade de Estudo priorize a formação desses motivos e que tenha como resultado não a transformação do objeto de interação do aluno, mas em sua autotransformação como sujeito, estando aí a essência da tarefa de estudo” (Repkin, 1997 [2020], p. 426).

Em 2012, N. V. Repkina publica a respeito da escola psicológica de Kharkiv que preocupou-se com o problema relacionado à memória, sob a condução de P. I. Zinchenko (1961), que desenvolveu uma pesquisa sobre memória involuntária. No decorrer de seu desenvolvimento, observam que os objetivos colocados pelo professor eram redefinidos pelos alunos e que “isso excluía a confiabilidade da memorização involuntária, a qual está antes de tudo ligada aos objetivos reais da atividade” (Repkina, 2012 [2023], p. 28), surgindo, portanto, “o problema da formação do estabelecimento de objetivos pelos estudantes, ou seja, a capacidade de colocar para si mesmo, de forma independente, a tarefa de estudo” (Repkina, 2012 [2023], p. 28).

Todas as observações, feitas nessa pesquisa, mostraram “que o desenvolvimento real da memória em escolares jovens depende fundamentalmente das particularidades da aprendizagem em que ela ocorre” e, portanto, no sistema tradicional que objetiva a assimilação de determinada quantidade de conhecimentos e habilidades, baseada em “pensamento, memória e atenção”, assim é impossível que se crie “os pressupostos necessários para o desenvolvimento do aluno como sujeito de estudo e, ademais, para o desenvolvimento correspondente de suas funções psíquicas, entre elas a memória, limitando-se, no melhor dos casos, ao aperfeiçoamento dos tipos e formas existentes” (Repkina, 2012 [2023], p. 33).

Em outro artigo, Repkin e Repkina (2018) abordam o conteúdo da aprendizagem desenvolvimental como um problema didático-pedagógico, explicitando que nesse sistema ele se difere substancialmente do modo como se dispõe o conteúdo de estudo no sistema tradicional, no qual “se adapta ao nível atual de desenvolvimento da criança”. O mesmo não ocorre na aprendizagem desenvolvimental, pois como já dito anteriormente atua no nível de desenvolvimento próximo. Acrescenta também que D. B. Elkonin e V. V. Davidov, ao introduzi-lo na prática escolar teve como propósito o “desenvolvimento da criança em idade escolar como sujeito, isto é, indivíduo capaz de agir racionalmente em situações novas para ele, ou seja, colocar para si mesmo, de forma independente, as tarefas correspondentes e encontrar

os modos de resolvê-las” (Repkin; Repkina, 2018 [2023], p. 41).

Isso é fundamental por nos apresentar um dos aspectos que distingue esta concepção de educação de outras, como a escolanovista ou mesmo a neoliberal, particularmente no que tange ao desenvolvimento de capacidades intelectuais que criem condições para que o sujeito, a partir do conhecimento teórico tenha autonomia para tomada de decisões, seja diante do conteúdo ou da vida em sociedade, aplicando o que já aprendeu em novas situações.

Ao desenvolver a capacidade de pensar racionalmente, o objetivo da aprendizagem desenvolvimental consistia em que o aluno se tornasse sujeito do estudo e posteriormente uma personalidade criadora. Ao analisarem sobre as experiências do sistema e sua aplicação nas escolas regulares consegue traçar para o leitor um quadro evolutivo das ideias dos autores, como, por exemplo, na fase inicial, “quando V. V. Davidov partiu do princípio de que o objetivo da aprendizagem consistiu no desenvolvimento do pensamento teórico, ele considerou o sistema de conceitos teóricos como conteúdo principal da aprendizagem” (Repkin; Repkina, 2018 [2023], p. 44). Depois, a tentativa de superação de algumas contradições inerentes a esse modo de pensar, chegando a consideração da aprendizagem desenvolvimental como capaz de garantir “tanto o domínio dos conhecimentos teóricos, quanto a formação de habilidades práticas” (Repkin; Repkina, 2018 [2023], p. 45). Como resultado final dessa pesquisa, os autores trazem importantes ponderações para a aprendizagem desenvolvimental, como:

seu objetivo não é o desenvolvimento do pensamento teórico, mas o desenvolvimento do sujeito que domina tais pensamentos e por isso, está apto a resolver de forma independente tarefas de estudo mais complexas. (...) o estudante se torna, conseqüentemente, sujeito de ações culturais relativamente simples (escrita, leitura, cálculo); sujeito da ação ambiental transformadora, que se apoia na compreensão de seu sentido e do modo geral; sujeito do conhecimento, capaz de analisar, em termos de conteúdo, situações práticas de diferentes tipos; sujeitos da transformação de si; sujeito da auto-determinação na vida; sujeito da atividade de estudo-profissional e; por fim, sujeito da criação ou seja uma personalidade (Repkin; Repkina, 2018 [2023], p. 55).

De modo resumido, o sujeito aqui é visto como fonte. No ano seguinte, em continuidade a essa forma de conceber o sujeito, Repkin e Repkina (2019) produzem outra reflexão, agora como resultado do experimento de modelagem genético idealizado por D. B. Elkonin e V. V. Davidov, que ocorreu em Kharkiv, para o qual os autores se alicerçaram em algumas deliberações “estabelecidas na filosofia e psicologia modernas, decorrentes de uma compreensão da atividade criativa e transformadora como essência do homem como ser social” (Repkin; Repkina, 2019, p. 28). Esse experimento, em específico, demonstra a grande preocupação de todos os autores nucleares do sistema com as questões relacionadas a

criatividade do sujeito. Embora D. B. Elkonin e V. V. Davidov não cheguem a desenvolver com profundidade o tema, as afirmações contidas nas premissas básicas para o desenvolvimento da pesquisa representam esse interesse. Conforme relatam Repkin e Repkina (2019), D. B. Elkonin e V. V. Davidov partem das seguintes premissas:

a necessidade de autodesenvolvimento contínuo (...) sem cuja satisfação a atividade transformadora, ou seja, a própria existência do homem, é impossível. (...) a disposição sobre a atividade criativo-transformadora como fonte de autodesenvolvimento. (...) a afirmação de que a interação criativa de uma pessoa com o mundo se torna constantemente mais complexa, suas fronteiras se expandem e isso requer a preparação para a criatividade e a inclusão de um círculo cada vez mais amplo de indivíduos como sujeitos. (...) a preparação em massa de indivíduos para a inclusão na criatividade só pode ser garantida se for baseada na ideia da natureza cultural e histórica da psique humana (as capacidades não são um pré-requisito da criatividade, mas um de seus resultados) (Repkin; Repkina, 2019, p. 28).

Nisso consiste a aprendizagem desenvolvimental sob este olhar, “preparar os alunos para a participação em atividades criativas não reprodutivas” (Repkin; Repkina, 2019, p. 34), possível apenas quando se tem como objetivo principal “desenvolver as necessidades e habilidades dos próprios alunos” (Repkin; Repkina, 2019, p. 34). Para eles, todas as discussões desenvolvidas, até o momento, deixam claro que não é possível conceber estudos nessa perspectiva ignorando a lógica, segundo a qual o aluno necessita desenvolver-se como sujeito da aprendizagem, e que por este motivo o grupo de Kharkiv concluiu que o objetivo de um sistema de aprendizagem voltado à preparação dos “alunos para a atividade criativa não é o desenvolvimento do pensamento em si, mas o desenvolvimento dos alunos como sujeitos da aprendizagem desenvolvimental, que precisam pensar para resolver seus problemas (Repkin e Repkina 1997)” (Repkin; Repkina, 2019, p. 35).

Isso exige, segundo ele, a consideração do sujeito como fonte, o que foi ignorado por muito tempo e quando o examinaram falaram não sobre o sujeito em si, mas sobre a personalidade. Ressalta a importância dos estudos desenvolvidos por V. V. Davidov (1996), em relação às particularidades da atividade de estudo, ao conceberem como quase pesquisa, mas admite que “a solução mais completa e consistente para o problema do sujeito foi encontrado durante as atividades de pesquisa realizada pelo grupo de Kharkiv” (Repkin; Repkina, 2019, p. 35), do qual fez parte.

Esclarece que o aluno é considerado como fonte de atividade de estudo, voltada a sua autotransformação “quando o ponto de partida da atividade de estudo na Aprendizagem Desenvolvimental é a formulação de uma nova tarefa de estudo pelo próprio aluno, com base na necessidade de esclarecer o modo de ação apreendido anteriormente” (Repkin; Repkina,

2019, p. 36). Nesse processo não se considera o aluno apenas por sua capacidade de resolver a tarefa, mas de estabelecer novas tarefas de estudo, bem como de encontrar novas formas para resolvê-las.

Ponderam, ainda, que na escola o sujeito da atividade se desenvolve em dois momentos, no primeiro torna-se “sujeito de ações práticas cujos métodos de implementação são regidos por normas culturais”, ganhando importância o domínio dos modos de ação. Já no segundo, “o foco passa a estar na mudança na compreensão do indivíduo, de si mesmo como sujeito, que envolve uma compreensão da essência de uma variedade de sistemas naturais e sociais, bem como das possibilidades da atividade” (Repkin; Repkina, 2019, p. 37-38), sendo que ao final desse segundo estágio ele “testará suas possibilidades de inclusão em um determinado tipo de atividade criativa, isto é, determinará as perspectivas de seu desenvolvimento como pessoa criativa” (Repkin; Repkina, 2019, p. 38), o que considera como o mais alto nível de seu desenvolvimento.

Ainda sob esse ponto de vista, consideram também necessário esclarecer a relação existente entre sujeito e personalidade como dois processos relacionados, a partir da concepção de V. V. Davidov (1996), no tocante à personalidade concluem que “o desenvolvimento da personalidade, que ocorre no processo de realização de atividades que uma pessoa já domina, é a conclusão lógica do desenvolvimento do sujeito, seu resultado final” (Repkin; Repkina, 2019, p. 38). Dentro disso, a aprendizagem desenvolvimental tem como objetivo desenvolver esse “sujeito da ação transformadora”, mas o “seu desenvolvimento como personalidade é uma continuação desse processo, realizado principalmente fora da escola” (Repkin; Repkina, 2019, p. 38).

Dessa forma, é possível identificar que:

A concepção de sujeito estabelecida por Repkin e Repkina (1997, 2019), tem três características fundamentais: 1) considera o desenvolvimento do sujeito como o estágio inicial de formação da personalidade; 2) o processo de desenvolvimento é estritamente individual e não coletivo como era visto por Davidov (1991[2019], 1996[2019]); a criança, no seu movimento de ascensão à condição de sujeito como fonte da atividade de estudo de sua própria autotransformação, passa por quatro etapas evolutivas diferentes: a) sujeito comunicativo; b) sujeito das ações práticas; c) sujeito compreensivo; d) sujeito criativo (Puentes, 2019, p. 77).

Repkin e Repkina (1997, 2019) são os que mais chegaram perto da concepção de sujeito, presente na Teoria da Subjetividade, principalmente quando se fala do sujeito criativo. A partir do que escreveram os autores sobre o sujeito, há uma nova forma de conceber a Aprendizagem Desenvolvimental e A Atividade de Estudo. O sujeito passa a ser concebido como objetivo

principal em substituição ao pensamento teórico, “estabeleceu o conceito de “sujeito como fonte”, bem como seu conteúdo psicológico e estrutura, as características fundamentais de sua concepção e os diferentes níveis pelos quais transita durante seu processo de ascensão” (Puentes, 2023, p. 1-2).

Todos esses apontamentos de V. V. Repkin são essenciais para as reflexões em torno da categoria sujeito e o processo de desenvolvimento, considerando-se os processos subjetivos, de modo mais completo na Teoria da Subjetividade. Por tais motivos, utilizaremos sua concepção de sujeito para as análises propostas nesta tese. Porém, em articulação com a Teoria da Subjetividade, em relação ao que propõe González Rey para a emergência do sujeito como subversivo e criativo. Isso porque acreditamos que o que escreve V.V. Repkin (1997-2019) sobre o sujeito como fonte da Atividade de Estudo é o que leva a criança, em especial, mas não somente, a um processo de autotransformação e cria todas as condições para a emergência do sujeito. Em nossa concepção, sem esse processo de desenvolvimento não há a emergência do sujeito perante situações do cotidiano não acontece.

Essa escolha se justifica porque algumas categorias são essenciais à disciplina de história, entre elas a questão do sujeito na Atividade de Estudo, focando não apenas na assimilação de conteúdos científicos e modos de ação, mas utilizando-se de uma abordagem com base na Teoria da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade.

Ressaltamos que por acreditar nas possibilidades potenciais que tem as crianças de 6 a 11 anos para o desenvolvimento de uma aprendizagem integral (com desenvolvimento psíquico e subjetivo), este estudo volta-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano), embora não se restrinja a essa fase, compreendendo que tudo isso pode ser trabalhado também em outros momentos da vida estudantil, respeitando-se as particularidades potenciais de cada uma delas. Isso exige um resgate da condição de sujeito como um entre os “valores heurísticos da Teoria da Subjetividade que, ao sugerir a indissociabilidade entre o simbólico e o emocional, magistralmente assume o singular nos indivíduos e grupos sociais e reestabelece a eles a capacidade de imaginar, sonhar, transcender o constituído e criar o novo” (Almeida, 2022, p. 101). Na busca por este resgate do sujeito, é que propomos compreender também a concepção de sujeito, como ele se constitui, quais são as condições necessárias para o seu desenvolvimento, a partir da teoria da subjetividade, considerando que esse é o grande problema das concepções didáticas, que, ainda que estivessem voltadas para o sujeito, não o tratou como foco.

A partir desse entendimento é que nos propomos problematizar uma perspectiva de modelo teórico para a Didática da História, que, entre os problemas apresentados, está a

preocupação demasiada com o conteúdo a ser cumprido. Isso porque “do ponto de vista histórico, a Didática sempre se ocupou muito mais dos conteúdos e dos métodos de ensino do que do próprio sujeito que aprende” (Puentes, 2019, p. 59). O professor de história prioriza conteúdos de história, mas não se preocupa em entender como se desenvolvem os interesses cognitivos e subjetivos, que levam alguém a sentir interesse pelo estudo de história. Assim, mais importante que estudar história é entender como se desenvolve nas crianças os interesses que permitem desejar estudar história. O problema de hoje é que o professor passa a maior parte do tempo ensinando conteúdos, sem se atentar aos mecanismos psicológicos que permitem desenvolver no aluno o desejo de estudar. Essa é uma tendência da didática, que não prioriza “a ideia de sujeito, suas características específicas, as fases de seu desenvolvimento e os diferentes momentos na sua compreensão, foram praticamente reservados à Filosofia e à Psicologia” (Puentes, 2019, p. 59). Com isso, não desconsideramos as iniciativas identificadas em grupos de estudos, que pensam os problemas inerentes à sala de aula e à forma como a aprendizagem de conteúdos históricos acontece, mas isso ocorre em outra perspectiva, o que veremos mais à frente.

Mesmo no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin onde houve a preocupação com entendimento dos modos como o sujeito aprende, bem como das condições adequadas para seu desenvolvimento psíquico e subjetivo, percebe-se que “desenvolveu e sustentou, ao longo de décadas, uma concepção de sujeito que, ainda quando autoproclamada de marxista e dialética foi, na maior parte das vezes, fragmentada, cognitiva e determinista” (Puentes, 2019, p. 60). Embora reconheçamos que o conceito de sujeito esteve presente, mesmo que implicitamente, os trabalhos que priorizam a análise do sujeito na Atividade de Estudo são pouco expressivos até o momento.

A partir dessas constatações, pretende-se em primeiro lugar compreender como na própria teoria da subjetividade concebida inicialmente por González Rey, a trajetória da concepção de sujeito, assim como em qualquer conceito, acompanha o processo de sua produção teórica “alterando-se e transformando-se, ao servir como um recurso de pensamento do autor para a criação de novos espaços de inteligibilidade a cada diferente momento de sua obra, ao mesmo tempo em que se mantinha como um fio condutor germinal” (Almeida, 2022, p. 101), demonstrando, assim, que não se trata de um conceito estático e imutável, mas pensado em conjunto com o desenvolvimento da teoria.

Pilar de Almeida (2022) analisa historicamente a categoria de sujeito apontando que em todo o decorrer de sua obra “González Rey evidenciou a inexistência do sujeito na evolução do pensamento nas ciências humanas e sociais (González Rey, 2005, 2005b, 2007)” (Almeida,

2022, p. 102). Isso comprova o uso dessa categoria em todo seu percurso enquanto pesquisador, como uma problemática não resolvida até então, para a qual “três bases teóricas foram primordiais para proporcionar uma nova representação do sujeito no pensamento científico: o pensamento marxista na psicologia histórico-cultural, a psicanálise e o movimento da psicologia humanista” (Almeida, 2022, p. 102). Essas bases teóricas são utilizadas pelo autor a partir de um posicionamento crítico em relação à forma como concebiam a categoria sujeito²⁸, por este motivo pontuadas aqui “como importantes marcos para o pensamento do autor, pela relevância de suas contribuições à Psicologia e pelo pensamento crítico e criativo com o qual González Rey as contesta” (Almeida, 2022, p. 104).

No início de sua trajetória, classificado por Mitjans Martínez et al. (2020) como “Momento da Personalidade”, na década de 1980, não concebeu o conceito de sujeito “como uma categoria teórica, ainda que possua forte valor heurístico para o pensamento do autor em sua busca por uma compreensão diferenciada da personalidade, entendida até então como estrutura determinada diretamente pelo externo” (Almeida, 2022, p. 105), de modo que fosse capaz de superar a personalidade como resultado do comportamento. Apresenta no início dessa trajetória “um sujeito ativo, consciente e gerador em sua capacidade de regulação e autorregulação da personalidade. Um sujeito que, em sua ação se torna elemento de desenvolvimento de sua própria personalidade” (Almeida, 2022, p. 105).

Aqui destaca-se que por se constituir como momento da personalidade, o sujeito é pensado em relação ao desenvolvimento desta. Essa concepção é fundamental para que ele formule a sua Teoria da Subjetividade, que passa, então, a se constituir como segundo momento de sua obra, denominado por Mitjans Martínez et al (2020) como “Momento da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa”, que vai, segundo os autores, de 1997 a 2019, ano de seu falecimento.

Nesse segundo momento, a partir da publicação do livro *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*, em 1997, o sujeito mantendo a sua função teórica, é definido como “o indivíduo concreto que tem como atributos gerais ser ativo, consciente, interativo e atual” (González Rey, 1997, p. 10). Aqui “mantém o caráter ativo e intencional do sujeito como indivíduo, já antecipando o papel da emoção na intencionalidade do sujeito” (Almeida, 2022, p. 106) ao explicitar que “toda operação consciente está constituída por um sujeito que a organiza e a conduz, o que a faz inseparável de suas motivações” (González Rey, 1997, p. 108). Definiu-se, assim, como parte do próprio desenvolvimento das categorias teóricas utilizadas na

28 É possível aprofundar sobre a crítica feita por Fernando González Rey em relação às bases teóricas que utiliza como referência lendo Almeida, 2022, P. 102-104.

concepção de subjetividade, sendo importante por ajudar na superação da ideia determinista de personalidade e a confrontação com posições teóricas que até então não priorizavam a compreensão dos processos humanos.

O conceito passa por um processo de construção e reconstrução ao longo da trajetória de González Rey, que em 2002²⁹, ao escrever o livro *Sujeito e Subjetividade* apresenta “um salto em relação à definição de sujeito, para apresentá-lo como sujeito da emoção, para além das proposições anteriores que o apresentavam como o indivíduo consciente, intencional, atual e interativo” (Almeida, 2022, p. 106). Sobre essa questão, o autor escreve “um aspecto central sobre o qual não nos havíamos detido antes, é o de considerá-lo como sujeito da emoção. A emoção é uma condição permanente na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa” (González Rey, 2005, p. 236). Nessas condições, a emoção adquire papel central. Além disso, outra questão que aparece na obra e que anuncia novas alterações nessa concepção diz respeito à condição de sujeito para os processos que exigem ruptura.

Nas suas palavras, “a condição de sujeito é essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor, e é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e gerando novas opções dentro da trama social em que atua” (González Rey, 2005, p. 237). Antecipa aqui “a visão do sujeito como um momento de contradição, confrontação e ruptura com o social e com sua própria constituição subjetiva” (Almeida, 2022, p. 107). E, ainda faz uma crítica às concepções que privilegiam os aspectos cognitivos, ao dizer que,

as opções produzidos pelo sujeito não são simplesmente opções cognitivas dentro do sistema mais imediato de contingências de sua ação pessoal, mas verdadeiros caminhos de sentido que influenciam a própria identidade de quem os assume e que geram novos espaços sociais que supõem novas relações e novos sistemas de ações e valores (González Rey, 2005, p. 237).

Almeida (2022), ao analisar sobre esse percurso, aponta a obra *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*, como responsável pelo amadurecimento das ideias sobre a subjetividade social, o que “marca um salto da categoria de sujeito como aquele gerador de caminhos alternativos de subjetivação que rompem com o socialmente constituído”, obra em que, segundo a autora, a categoria sujeito adquire maior precisão conceitual, mostrando que a partir daí “não se confunde mais com o indivíduo ou a pessoa, e que se aproxima da definição

²⁹ O livro foi traduzido em 2003 para o português e encontra-se como: González Rey, F. **Sujeito e subjetividade**. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

última do autor, de 2017” (Almeida, 2022, p. 107).

Antes de chegar à análise da atual concepção do autor sobre o sujeito, é importante citar também a análise da última obra do autor de 2006, intitulada *O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica*. Obra que tem como foco a aprendizagem, mas “apresenta os seguintes atributos em relação à categoria de sujeito: o caráter singular do aluno, o caráter subjetivado do sujeito e o caráter ativo do sujeito” (Almeida, 2022, p. 108). Esse momento pode ser considerado de “inflexão” em relação à categoria de sujeito por não apresentar “o caráter transgressor e/ou de ruptura do sujeito nos espaços sociais e em relação à sua própria constituição subjetiva” (Almeida, 2022, p. 108), talvez por focar no problema da aprendizagem não pensou na possibilidade da aprendizagem como instrumento para a transgressão, o que só é possível confirmar em estudos com esse foco.

O fato é que apenas em 2017 na obra *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*, apenas dois anos antes de seu falecimento, desenvolveu suas últimas reflexões em relação à Teoria da Subjetividade e a própria categoria de sujeito. Nesse momento, “o conceito de sujeito subjetivamente configurado em sua história singular representou uma opção criativa e subversiva dos efeitos dominantes das práticas discursivas e tornou-se uma opção de resistência e mudança dentro delas” (González Rey; Mitjás Martínez, 2017, p.26).

Como resultado, fez-se necessário introduzir à categoria de agente, de modo que o sujeito não mais fosse definido apenas por seu caráter intencional, ativo e emocional. Logo, o conceito de sujeito é redefinido, em 2017, devido à inevitabilidade de “diferenciar o indivíduo ativo (que agora se qualifica como agente) daquele que, além de ser ativo, gera alternativas, com base nos seus próprios processos de subjetivação, em relação ao espaço social normativo em que está inserido” (Mitjás Martínez et al., 2020, p. 21).

Entendeu-se que a condição de sujeito não se dava apenas pelo fato de estar em atividade, numa relação de causa e efeito, externa à pessoa, postura que exige o reconhecimento da capacidade da pessoa de posicionar-se como sujeito, frente a situações diversas, rompendo com a perspectiva de universalização dos processos humanos. Nesse sentido, não é possível determinar a priori o comportamento de uma pessoa e defini-lo de modo universal. Isso porque o modo como se reage a certas circunstâncias são particulares e variáveis, a depender das condições emocionais e de suas experiências. Assim, o sujeito “emerge dos diferentes sentidos subjetivos que se desenvolvem na vida dele como pessoa e sobre os quais ele assume autoria e responsabilidade ou não, uma vez que, em alguns aspectos da sua vida, talvez não se assuma da mesma maneira” (Mitjás Martínez et al., 2020, p. 40).

Entender o aluno como sujeito, nesta perspectiva, implica considerar o caráter subjetivo

de seus atos e as consequências disso para sua aprendizagem, compreender que “a pessoa torna-se sujeito na tensão entre a sua subjetividade individual e a subjetividade social dominante” (Mitjans Martínez Et al. 2020, p. 40). Porém, um não é simplesmente o reflexo do outro. O sujeito se constitui numa relação dialética entre o individual e o social e aqui adquire o lugar da produção, portador de uma história própria constituída de sentidos subjetivos diversos. Logo, esses autores apontam que “reconhecer o sujeito como singular, ativo e sua história nos permite considerar aspectos sociais que não se reduzem ao individual, mas que estão configurados subjetivamente nas pessoas” (Mitjans Martínez et al., 2020, p. 40).

De modo redefinido, trata-se do sujeito “que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 73). Abrir uma via própria de subjetivação significa ser capaz de se posicionar criativamente “a seu modo” frente aos desafios impostos, por exemplo, além do contexto escolar ou familiar, que é geralmente o espaço social normativo onde as experiências do aluno acontecem.

Sobre essa questão, V. V. Repkin aponta que o processo de desenvolvimento é individual, mas obviamente considerando-se essa relação dialética entre o individual e o social, com a diferença que para ele interessa os processo subjetivos presentes no seu desenvolvimento, que se dá na Atividade de Estudo, quando nessa perspectiva a preocupação está nos processos psíquicos presente no desenvolvimento subjetivo.

Em nosso caso, a agência do sujeito se dá quando a criança (estudante) assume a condição de sujeito como fonte da Atividade de Estudo, a responsabilidade por seu processo de autotransformação, cumprindo todas as fases colocadas por V. V. Repkin e identificadas por Puentes (2019). Para agir criativamente, primeiro há o sujeito da comunicação, das ações práticas, compreensivo, só cumprindo todos esses aspectos, cria-se as condições adequadas para a emergência do sujeito. A partir do momento que há esse desenvolvimento do sujeito criativo, que seria a última fase em V. V. Repkin, é que este pode, considerando todos esses sentidos subjetivos, emergir ou não como sujeito, transcender ou não os padrões normativos vigentes na sociedade em que vive, diferente da perspectiva da subjetividade que fala da agência aliada apenas a questão da atividade para depois falar da emergência do sujeito.

Trata dessa questão, que é extremamente importante, pois os espaços sociais são portadores de subjetividades sociais constituídas, que podem ser ameaçadas quando se depara com posicionamentos divergentes e criativos. Assim, para a autora “toda criação que põe em risco o *status* quo dominante de um grupo e/ou funcionamento institucional tende a ser rejeitada

por esse grupo social, o que coloca desafios diversos àqueles que ali emergem como sujeitos” (Mitjás Martínez et al., 2020, p. 53). Isso é relevante porque nisso consiste a explicação segundo a qual o sistema educacional brasileiro não deseja a formação desse sujeito, principalmente porque nele reside o risco de alteração do *status quo*, que beneficia uma parcela muito pequena da sociedade. Nesse caso, as práticas socioculturais e institucionais restringem as possibilidades de conhecimento pelo indivíduo e, conseqüentemente, de constituição subjetiva. A constituição do sujeito se dá para a manutenção do *status quo*, ainda que não esteja assim colocada em nível de discurso. Isso resulta de um sistema educacional que não deseja a formação para a emergência do sujeito da qual estamos falando. Dentro disso, ainda podemos acrescentar que nem mesmo as famílias e os próprios estudantes desejam essa posição de sujeitos como fonte ou sua emergência em alguns momentos.

Esse sistema se insere na perspectiva neoliberal que compreende a educação “subordinada a uma visão de mundo economicista e a posiciona a serviço do desempenho do indivíduo no mercado para pontencializar o crescimento econômico, por meio da formação para a ação individual competitiva no mercado de trabalho” (Libâneo; Freitas, 2018, p. 28). Com este objetivo, a escola se organiza cumprindo o papel de “estar a serviço dos interesses do capitalismo globalizado e das novas formas de sociabilidade na sociedade contemporânea de modo a plasmar no indivíduo capacidades adaptativas e de flexibilidade para o trabalho” (Libâneo; Freitas, 2018, p. 28).

Compreender essa questão é fundamental porque nessa perspectiva, os alunos são encaminhados para a formação dessas capacidades. Não se deseja a emergência do sujeito, mas de alguém que se adapte às condições de trabalho, tornando-se um sujeito competitivo, economicamente ativo, contábil, racional, ousado, eficiente, consumidor, tecnológico, flexível, adaptável, empreendedor, criativo e inovador, mas não no sentido aqui proposto, mas atendendo às perspectivas capitalistas neoliberais. Essa é a subjetivação pretendida pelo sistema educacional vigente (Magalhães; Assis, 2020).

Por consequência, o modo como se organiza a educação baseada em avaliações de larga escala como padrão de qualidade constitui-se como um dos grandes problemas encontrados na educação hoje. Prioriza-se o conteúdo empírico, que visa a preparação para as avaliações externas, sem focar no sujeito, que é portador de histórias, por consequência de desejos e emoções. Isso ocorre justamente porque são essas estratégias que garantem os padrões de qualidade desejados na perspectiva neoliberal,

que se restringem ao eficientismo, sendo o currículo o meio de operacionalizá-lo nos processos de cognição e no comportamento dos alunos, e a avaliação

da aprendizagem, do professor e da escola, o meio pelo qual se opera o controle externo do cumprimento das finalidades de formação de capital humano (Libâneo; Freitas, 2018, p. 28).

Como consequência, a realidade apresentada é de uma escola como local de aplicação dessas estratégias objetivando “desenvolver competências para obtenção de lugar no mercado de trabalho e propiciar formas de socialização para adaptação ao contexto da globalização competitiva” (Libâneo; Freitas, 2018, p. 28). Tudo isso torna o aluno cada vez mais interessado no estudo, mas ligado à questão da competição por algo, seja este tirar uma boa nota, ser aprovado em um concurso ou no Enem, entre outros. Falta a eles oportunidades para que possam atuar de modo a se tornarem sujeitos de sua aprendizagem, capazes de agir ativamente e de tomar posição frente a situações diversas, não há nas escolas brasileiras o que deveria ser o foco durante o percurso de escolarização do aluno, o que acentua as “desigualdades sociais, amplia a exclusão social dos pobres, dando continuidade e reproduzindo-a dentro da própria escola” (Libâneo; Freitas, 2018, p. 34).

Pode ainda ser uma explicação pela ausência ou pouca importância dada à didática ou disciplinas a ela correspondentes, nos cursos de formação de professores, particularmente quando se trata de teorias ligadas à Didática Desenvolvimental. Na perspectiva educacional neoliberal não interessa formar alunos que sejam sujeitos do modo como propomos, assim como também não interessa formar professores, que compreendam a importância dessa formação. E, nesse jogo cada um continua cumprindo seu papel, o de transmissor e o de reproduzidor do conhecimento. Todavia, chama-nos atenção à necessidade de um trabalho nesse sentido, pois assim também acreditamos que:

A emergência de sujeitos pelas suas ações, muitas vezes, contribui para a produção de novos sentidos subjetivos nesses espaços, os quais podem modificar, de diferentes formas, a configuração subjetiva social existente, modificações frequentemente necessárias, por sua vez, para mudanças significativas nos sistemas de relações e ações dos indivíduos que deles participam. Assim, transformações na subjetividade social estão atreladas à emergência de sujeitos nesses espaços (Mitjans Martínez et al., 2020, p. 53).

Concordamos plenamente com essa questão, a emergência dos sujeitos é necessária para que se construam novos caminhos, o que demonstra o caráter crítico e subversivo da própria Teoria da Subjetividade de González Rey, assim como seu compromisso com as mudanças, que podem ocorrer tanto em nível individual quanto social. Isso exige do sujeito a condição de agente, para a qual diferente do sujeito, “seria o indivíduo – ou grupo social – situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma

participação nesse transcurso” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 73). Nessas condições, ainda que se decida por uma manutenção desse *status quo*, isso será por meio de uma escolha consciente e não determinada a priori por padrões sociais normativos. E acrescentamos, que esse seria também o sujeito criativo de V. V. Repkin, capaz de provocar mudanças em função de todo desenvolvimento psíquico e subjetivo alcançado na Atividade de Estudo.

É importante considerar que essa condição requer uma mudança em relação à forma como se pensa a realidade escolar hoje, para a qual a teoria da subjetividade traz contribuições teóricas relevantes, pois

pensamos as instituições escolares como cenários vivos e concretos, dinâmicos e mutáveis, que manifestam conflitos, tensões e contradições próprios da constituição humana, que emergem em um espaço de relacionamento e de constituição subjetiva. São cenários complexos em termos das relações sociais, do desenvolvimento humano, configurando uma realidade singular configurada por uma subjetividade social singular (Campolina, 2019, p. 122).

Reafirmamos a necessidade de que as práticas educativas vigentes nos contextos educacionais brasileiros sejam transformadas, superando-se a visão instrumental presente na escola, que mensura e mede o conhecimento, como se ele próprio fosse uma verdade absoluta, como determinado por uma visão positivista de conhecimento científico. Para nós, “as transformações nas práticas educativas implicam, simultaneamente, processos da subjetividade que têm um papel vital na emergência e no desenvolvimento das inovações educativas” (Campolina, 2019, p. 122).

Para que isso ocorra a condição de sujeito/agente dessa transformação é imprescindível “por modos de resistência aos processos reprodutivos da instituição escolar, podendo ser constituídas pelo posicionamento ativo dos atores da escola, rompendo a passividade e a rigidez que tanto têm caracterizado as instituições escolares” (Campolina, 2019, p. 122). Ainda em relação à realidade escolar, cabe uma nova questão: se almejamos a formação de um aluno/professor, sujeito/agente de sua escolarização, por consequência, que tipo de aprendizagem queremos? Considerando que estamos defendendo a Didática Desenvolvimental, em conjunto com a perspectiva da subjetividade, os pressupostos teóricos que a fundamentam partem:

das teorias da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo que ainda conservam vigência após uma análise crítica (autotransformação, atividade, colaboração, diálogo, zona de desenvolvimento possível, etc.) e, em segundo lugar, das construções interpretativas elaboradas no interior da Teoria

da Subjetividade, da Epistemologia Qualitativa, do Método Construtivo-interpretativo sobre desenvolvimento, aprendizagem, sujeito, produção de conhecimento, criatividade e, sobretudo, do sistema didático integral elaborado (Puentes, 2020a, p. 240).

A Didática é fundamental quando se tem como meta promover o desenvolvimento do aluno de modo integral. Porém, isso não se dá por qualquer forma de organização, mas por meio da Didática Desenvolvimental na perspectiva da subjetividade. Portanto, tudo que já foi experimentado, em relação às teorias desenvolvidas são examinadas criticamente, reconhecendo-se o mérito do que está posto sobre o tema e que fundamentam nossos estudos sobre o papel da Didática. Isso porque acreditamos que sua função é “organizar o processo de aprendizagem criativo dos alunos, mesmo sabendo que não existe uma relação direta entre as ações intencionais e unidirecionais do professor e o efeito disso na constituição dos estudantes” (Puentes, 2020a, p. 240).

Nesse sentido, além da aprendizagem que promove desenvolvimento psíquico, estamos falando dos sentidos subjetivos presentes nesse processo e que devem ser considerados. Isso significa que:

da configuração subjetiva da ação de aprender fazem parte sentidos subjetivos associados à configuração subjetiva do aprendiz, constituída no percurso da sua história de vida, sentidos subjetivos produzidos no próprio processo de aprendizagem em função das características do contexto e das relações em que ela acontece e sentidos subjetivos da subjetividade social que aparecem nos sentidos subjetivos que o aprendiz produz na sua ação. Ou seja, a configuração subjetiva da ação de aprender se constitui por sentidos subjetivos nos quais a personalidade e ação são inseparáveis (Mitjans Martínez; González Rey, 2017, p. 58).

Portanto, ignorar esse aspecto seria negligenciar toda a dimensão subjetiva do aluno, presente em sala de aula e que interfere diretamente em sua aprendizagem. Toda criança chega à escola com história de vida própria, interesses, emoções, traumas, sentimentos diversos, que precisamos considerar ao organizar didaticamente o movimento de aprendizagem do conteúdo escolar e por isso mesmo a “didática precisa explorar essa estreita margem de operacionalização que a dimensão subjetiva da constituição humana concede para organizar processos que potencializem ao máximo a capacidade de aprendizagem como produção subjetiva dos estudantes” (Puentes, 2020a, p. 240). Estamos falando da aprendizagem criativa,

um tipo de aprendizagem que se diferencia da aprendizagem reprodutivo-memorística e da aprendizagem que denominamos compreensiva, precisamente, por ser um processo em que se expressa o caráter produtivo, gerador e transgressor do aprendiz. Na aprendizagem criativa, a imaginação tem um papel fundamental (Mitjans Martínez; González Rey; 2012, p. 61).

Para organizar a aprendizagem criativa, faz-se necessário considerar as principais características da Didática Desenvolvimental da atividade e da Aprendizagem Desenvolvimental, superando-se as barreiras impostas pelo tipo de aprendizagem reprodutivo-memorística, presente nas escolas brasileiras, frutos de concepções oriundas das teorias do reflexo, da assimilação e do empirismo. Conforme demonstrado, só podemos propor essa organização a partir do rigor ao estabelecer “a função da didática, o modo de produção da experiência criativa, seu objetivo, bem como a especificidade da atividade de estudo em uma perspectiva da subjetividade (conceito, conteúdo e estrutura) sobre novas bases epistemológicas, teóricas e metodológicas” (Puentes, 2020a, p. 240).

Nessa perspectiva, a didática desenvolvimental se difere de outros modelos teóricos e tem como função:

organizar o processo de aprendizagem de forma a contribuir para que as crianças que participam dele produzam de maneira criativa a experiência da atividade acumulada pela humanidade ao longo de séculos e resguardar, com isso, a continuidade do desenvolvimento cultural e histórico da espécie e garantir a inserção delas nos mais diversos tipos de atividade transformadora e autotransformadora (Puentes, 2020a, p. 241).

O processo de aprendizagem, precisa organizar-se, assim, para que haja uma preparação dos alunos para a aprendizagem criativa, como demonstra Puentes (2020a) muito próximo do que defendiam Repkin e Repkina (2019b) ao afirmarem sobre o caráter gerador do sujeito nesse processo de aprendizagem. Assim, o modelo proposto por eles coincide com a Teoria da Subjetividade por “considerarem o sujeito como fonte da atividade de autotransformação” (Puentes, 2020a, p. 241). Ao considerar este caráter do sujeito, estamos diante do sujeito criativo.

Aqui a explanação sobre atividade criativa, fez-se necessária, por entendermos que ainda que não haja uma referência direta dos autores da teoria da subjetividade em relação ao termo atividade no interior do conceito de sujeito “é nela que as experiências acontecem, as opções criativas são exercidas e o próprio sujeito emerge” (Puentes, 2020a, p. 242). Assim, mesmo que isto não esteja claramente escrito no conceito de sujeito de González Rey é como o concebemos, pois os próprios autores da teoria reconhecem a importância do sujeito estar em atividade, conforme demonstrado em Puentes (2020a).

Partindo dessas considerações, podemos afirmar que o sujeito de V. V. Repkin é o que mais se aproxima da perspectiva de sujeito da Teoria da Subjetividade, que traz todos esses aspectos subjetivos que são essenciais para a emergência do sujeito e que ambas as teorias

apresentam pontos relevantes, mas que, em nosso caso trataremos desses processos subjetivos para o desenvolvimento do sujeito na Atividade de Estudo, por todos os motivos expostos neste tópico e que o processo de desenvolvimento é o que leva a formação integral do aluno, com unidade entre o psíquico e o subjetivo, mas por caminhos diferentes, pois enquanto se afirma na Teoria da Subjetividade que “o desenvolvimento implica configurações subjetivas nas quais surgem novas funções e estados dos indivíduos que lhes facilitam sua condição de agente em seus sistemas de atividades e relacionamento. Sem agência o desenvolvimento não acontece” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 157). Em nosso caso, o que se afirma é que são importantes tanto os processos psíquicos quanto os subjetivos para que o desenvolvimento aconteça, o que também se dá compreendendo que “não é um processo progressivo, ordenado nem linear, mas um processo contraditório, **que gera** forças subjetivas em conflito” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 157, grifos nossos). Com a diferença apenas que no lugar de “que gera”, para nós seria mais adequado “que considera” as forças subjetivas em conflito.

Nisso consiste a importância do professor ao criar situações que permitam essa condição, denominada de ética do sujeito, que “pressupõe a constituição de um tipo de relação centrada no favorecimento” dos processos subjetivos para o desenvolvimento³⁰, “o que supõe não somente acolhimento, mas também recursos para provocar a reflexão crítica e posicionamentos criativos” (González Rey, 2011, p. 157). Para tal, os autores destacam a importância do diálogo para “eliminação das restrições na comunicação, o que não deixa espaço para preocupações éticas a respeito do lugar da neutralidade” (González Rey, 2011, p. 157). Nessa perspectiva,

o diálogo implica as emoções dos envolvidos, assim como possíveis momentos de contradição e tensão que têm um grande valor para o desenvolvimento do próprio diálogo e dos sujeitos envolvidos nele. É esse caráter tenso e contraditório o que promove uma reflexividade que vai além do diálogo presencial e que se torna uma poderosa ferramenta de mudança e crescimento (González Rey, 2011, p. 157).

Porém, importante compreender que se trata de um diálogo que implica ruptura com a lógica do estímulo-resposta, sendo capaz de “promover posicionamentos e reflexões dos participantes como via de expressão da sua subjetividade” (Mitjans Martínez, 2019, p. 55). A respeito da importância da comunicação havia também essa preocupação por parte de V. V. Repkin, o que Puentes (2019) aponta como primeira etapa, o sujeito da comunicação. Nessa

³⁰ Aqui ressaltando a diferença entre a Didática Desenvolvimental e Teoria da Subjetividade, fizemos propositalmente uma inversão: “o desenvolvimento subjetivo do outro” trocando por processos subjetivos para o desenvolvimento.

perspectiva da subjetividade, a emergência do sujeito na condição de agente acontece, nas “configurações subjetivas que marcam o desenvolvimento e favorecem novos recursos subjetivos por meio dos quais o agente emerge como expressão da capacidade de ação em face de pessoas e grupos” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 157).

Nessa perspectiva, é esse posicionamento do indivíduo perante o grupo “um importante indicador de quanto ele se tornou agente de suas novas atividades, agente que se erige sobre sentimentos de segurança, bem-estar e acolhimento e que são expressões de uma nova configuração que está surgindo nele em relação a si mesmo e à vida” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 159).

Logo, o processo de desenvolvimento subjetivo possui um “caráter vivo, contraditório e variável que faz do desenvolvimento da subjetividade um processo inseparável do contexto e da história dos indivíduos e permitindo sua compreensão como processo cultural, histórico e social” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 159). Trata-se, segundo os autores, de um “um processo vivo, qualitativo e que se apoia em conceitos que compartilham essa qualidade” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 159). Por tais motivos,

A obra de González Rey (1997-2017) nos coloca diante do desafio de reconhecer que o desenvolvimento é permeado, essencialmente, pela produção simbólica-emocional de cada pessoa, seja ao vivenciar uma mudança corporal, ao enfrentar novos desafios sociais, ao construir novos recursos cognitivos, ao enfrentar novos desafios intelectuais. Defendemos que processos subjetivos atuam como tessitura ao desenvolvimento humano que, em cada pessoa, é tramada com materiais, formas e cores únicas, fazendo com que todo desenvolvimento humano seja, em essência, desenvolvimento subjetivo (Rossato, 2019, p. 73).

Há o reconhecimento do que estamos falando, o de que os processos subjetivos, são, de fato, importantes aos processos de desenvolvimento, mas em nosso ponto de vista todo desenvolvimento humano carrega em si processos subjetivos que foram importantes para que ele acontecesse e que eles vão se modificando à medida que o desenvolvimento acontece, mas não que o desenvolvimento psíquico seja em essência desenvolvimento subjetivo. Um processo de desenvolvimento que considere os aspectos psicológicos e subjetivos requer a organização didática pensando a aprendizagem, a partir dos processos subjetivos que dela participam, o que consideramos possível pelo viés da aprendizagem desenvolvimental na perspectiva da subjetividade. Para tal, embora já se tenha apontado algumas questões em relação à Teoria da Subjetividade faz-se necessário para o entendimento do que estamos propondo, falar sobre os aportes teóricos construídos por seus defensores.

5. Metodologia para a análise da aprendizagem de História no Brasil

5.1 Epistemologia qualitativa

Após realizar estudos teóricos necessários ao desenvolvimento desta tese nosso próximo passo consistiu em descrever a metodologia adotada e como proceder a análise das informações. Utilizamos a Epistemologia Qualitativa, a partir de algumas ressalvas, particularmente considerando que não se trata de uma pesquisa de campo, analisando as produções pelo método construtivo interpretativo. Em relação a este método, importante destacar que trata-se de um método utilizado por González Rey, para os estudos relacionados à Teoria da Subjetividade, como uma forma de fugir das análises positivistas predominantes nos estudos de casos no campo da Psicologia. Porém, entendemos como possível de se aplicar em nossos estudos, ainda que se trate de um estado da arte, por contemplar aportes teóricos e metodológicos que se assemelham ao modo de análise que estamos fazendo. Para tal, alguns aspectos merecem destaque.

Em um primeiro momento, faz-se necessário compreender os antecedentes e o contexto no qual se desenvolve. Conforme exposto por González Rey e Mitjans Martínez (2016), o avanço do capitalismo acompanhado do desenvolvimento da tecnologia e da ciência atrelado à indústria resulta também em uma nova visão de homem e de mundo, destacando-se duas correntes filosóficas: o racionalismo e o empirismo³¹, prevalecendo nas ciências uma visão técnico-instrumental de mundo. Isso resulta numa única visão de ciência, que por ser “regida por princípios universais, sacralizou e ideologizou a natureza empírica, instrumental e objetiva do empreendimento científico. No nível ontológico, tal concepção representava uma negação radical da subjetividade que, implicitamente, passou a ser associada à imperfeição da condição humana” (González Rey; Mitjans Martínez, 2016, p. 6, tradução nossa). Essa forma de conceber a ciência, com ênfase na eficácia dos métodos das ciências naturais, influenciou fortemente as ciências humanas, entre elas a Psicologia, que passam a utilizar os experimentos e testes desenvolvidos em laboratórios como meios de produção e legitimação do conhecimento, acentuando a diferença entre clínica e ciência.

Conseqüentemente, os psicólogos se desinteressam pela construção de novas teorias, utilizando restritamente as teorias já construídas, revelando o caráter empírico dominante na psicologia do século passado. Os dados empíricos serviram de base para as interpretações nas

31 O racionalismo defensor da ideia de que a razão é a fonte do conhecimento humano enquanto o empirismo se baseava na ideia da experiência como fonte do conhecimento.

pesquisas científicas, como forma de garantir a neutralidade do pesquisador, forma de produzir ciência ainda predominante no campo da psicologia. Define-se a pesquisa científica como empírica a partir de três atributos: “O caráter primário dos dados empíricos, a restrição da interpretação aos dados coletados e a exclusão das ideias do pesquisador” (González Rey, 2019b, p. 565, tradução nossa).

Esse caráter empírico traz para a psicologia uma acentuada divisão entre teoria, pesquisa e prática. Desse modo,

- As teorias são entendidas como sistemas a serem seguidos e aplicados à pesquisa e à prática, em vez de serem entendidas como sistemas de inteligibilidade, cuja relevância é indissociável de seu movimento e desenvolvimento.
- Como resultado das afirmações anteriores, a pesquisa é entendida como um empreendimento empírico (pesquisa empírica) e a prática é entendida em oposição à teoria.
- O princípio anterior levou à divisão entre aplicação de instrumentos e interpretação dos resultados tanto na pesquisa quanto na prática psicológica (González Rey, 2019b, p. 563., tradução nossa).

Importante compreender essas questões, pois, segundo González Rey (2009), a psicologia passou a ser reconhecida apenas nessa forma de representação empírica, dando-se pouca atenção às questões epistemológicas e ao que era compreendido como psique. Entre os aspectos que influenciaram essa tendência, o autor destaca a separação intencional assumida pela psicologia em relação a filosofia e outras ciências sociais. Logo,

a ausência de discussão de questões epistemológicas conduziu a psicologia a uma definição positivista da ciência, com suas consequências em termos de uma compreensão objetiva, instrumental e a-teórica do conhecimento, o que se evidenciou no caráter experimental e analítico quantitativo de sua metodologia dominante (González Rey, 2009, p.206).

O grande problema apontado por González Rey (2009) é que a utilização do positivismo como base para os experimentos em psicologia, apoiou-se na evidência (demonstração e resultados quantificáveis) como critério essencial para garantir legitimidade e objetividade científica. O empírico apresentou-se como divergente do teórico, dando uma falsa ideia de separação entre ciência e filosofia, na qual a ciência era definida por seu caráter instrumental e objetivo de produção do conhecimento e a filosofia como conhecimento teórico-especulativo. A crítica feita pelo autor diz respeito à forma pela qual concebiam a questão “do que estudar”, que é “fundamental e sua resposta contém a dimensão ontológica do conhecimento. Todo problema a ser estudado representa uma construção teórica, portanto, em nenhum caso, pode ser visto como evidência empírica” (González Rey, 2009, p.207, tradução nossa).

A psicologia não apresentou, portanto, uma clara representação teórica sobre seu campo, transformando-se numa ciência empírica e assumindo-se como positivista, embora tenha ignorado algumas questões teóricas e filosóficas desenvolvidas por Comte e Durkheim, funcionando como se só existisse o modelo de ciência baseado no instrumental-empírico, no qual os dados estatísticos ocupam lugar central para a legitimação do saber, acentuando a diferença entre clínica e ciência (González Rey, 2013a).

Nessa perspectiva, limita-se a função do pesquisador a “aplicar e relacionar o sistema de categorias universal que norteia a produção dos significados sobre a informação brindada no instrumento”. Nesse processo, o problema é que se “separa o instrumento do curso contraditório e vivo da expressão da pessoa, impondo um rótulo compartilhando formas complexas e singulares de expressão”. Os instrumentos são utilizados aqui com base “na epistemologia da resposta que tem caracterizado a metodologia indutivo-descritiva dominante na Psicologia” (González Rey, 2013a, p. 24).

Já nas primeiras décadas do século XX, fruto dos desafios enfrentados pela ciência na área da física e mecânica quântica, com os estudos desenvolvidos sobre as micropartículas, inaugura-se o campo da Filosofia da Ciência, liderado pelos cientistas das ciências naturais, que consistiu em uma crítica ao positivismo, dando origem a “duas filosofias principais: a anglo-saxônica com Popper, Lakatos, Kuhn, Feyerabend e Polanyi entre outros, todos físicos e matemáticos, e a francesa encabeçada por Bachelard e que incluía Cavailles e Canguilhem, entre outros” (González Rey; Mitjans Martínez, 2016, p. 6, tradução nossa).

Para esses autores, o movimento foi fundamental para o início de um questionamento em relação ao pensamento positivista dominante, tendo Dilthey (2010) como figura central, responsável por trazer para o campo das Ciências Sociais antigos princípios da hermenêutica filosófica, aliado a fenomenologia de Husserl. As tendências de crítica ao positivismo se fortaleceram entre outros autores, como

Heidegger (1997), Merleau-Ponty (2006), Gadamer (2007), Sartre (1960) e Ricoeur (1970). Vinculados a esse movimento, autores como Nietzsche e Shopenhauer criticaram fortemente a imagem do homem e das instituições racionais que o pensamento moderno havia engendrado. Marx também contribuiu decisivamente para o questionamento do pensamento moderno ao descartar a naturalização do capitalismo como caminho do progresso (González Rey; Mitjans Martínez, 2016, p. 6).

Essa crítica foi importante por alcançar a partir do final da década de 1970 o campo da psicologia, em praticamente todas as áreas, acentuando a necessidade de discussões epistemológicas próprias, influenciadas pelas novas tendências oriundas do construcionismo

social e das variadas versões construtivistas pós-piagetianas (González Rey, 2009). O problema é que neste contexto,

o novo pensamento, que se orientava contra o dogma, apareceu como dogma, acompanhado do perigo que toda “moda dominante” traz, da banalização, da superficialidade e da repetição mimética de afirmações gerais, mais como um ritual de moda, do que como uma necessidade real da construção do conhecimento (González Rey, 2009, p. 207, tradução nossa).

Para ele, o mau uso da teoria e do próprio empírico substituía toda a complexidade do processo por categorias dadas a priori, que impedem todo o exercício intelectual e criativo do pesquisador para a construção de hipóteses, acerca das informações obtidas, excluindo construções mais abrangentes, complexas e espontâneas.

Ao contrário do que está prescrito no modelo de estudo dominante na psicologia, compreende teoria como

construções intelectuais capazes de crescer e desenvolver práticas específicas sobre as formas que a realidade assume em termos de teoria; as teorias são acessos à realidade em termos de conhecimento, mas nunca representam saberes sobre o “ser” fora dos recursos de inteligibilidade da teoria (González Rey, 2009, p. 210, tradução nossa).

Não nega o caráter objetivo do conhecimento, mas afirma que ele se dá pela inserção da “dimensão subjetiva, que não aparece como efeito de uma influência externa, alheia ao sistema estudado, mas como uma produção simbólico-emocional do próprio sistema em questão, a qual não pode ser deduzida de influências externas concretas que afetam o sistema” (González Rey, 2013a, p.24).

Dessa maneira, só é possível chegar a esse conhecimento “pela compreensão da configuração subjetiva da experiência vivida. Esse conhecimento é de natureza construtivo-interpretativa, não vem definido de forma direta nos dados, razão pela qual é de natureza teórica e nunca representa um reflexo direto do estudado” (González Rey, 2013a, p.24).

Aqui a interpretação é vista como recurso da construção teórica, “um processo que avança entre uma diversidade de opções, assumindo aquela em que elementos empíricos diferentes convergem no fortalecimento de uma das hipóteses que acompanham o processo da pesquisa” (González Rey, 2013a, p. 23). Assim, é sempre ato de autoria do pesquisador que requer “novos conceitos e ideias que só de forma mediata encontraram o seu significado em termos da teoria mais abrangente que a apoiou, o que, também, pode implicar novos caminhos no desenvolvimento dessa teoria ou sua rejeição” (González Rey, 2013a, p. 23).

Seria necessário rejeitar o modelo dominante na área da psicologia e encontrar um modo

próprio de fazer pesquisa, para o qual considerou a relevância dos estudos realizados no interior da psicologia soviética, por seus avanços ontológico-epistemológicos, assumindo uma filosofia marxista, que não tinha sido relevante para nenhuma das teorias psicológicas modernas. Inspirou-se “na forma como os pioneiros da psicologia soviética (Lazursky, Kornilov, Basov, Vygotsky, Rubinstein, Ananiev, entre outros) assumiram o marxismo, a dialética (como modelo de pensamento)” (González Rey, 2009, p. 211, tradução nossa). Isso porque, embora a preocupação epistemológica não fosse explicitamente assumida, diferentemente da psicologia moderna, a linha de pensamento desses autores “facilitou a representação da psique como um sistema em movimento, em desenvolvimento, estimulando uma sensibilidade de interdisciplinaridade com outras ciências sociais e com a filosofia” (González Rey, 2009, p. 211, tradução nossa).

Para González Rey (2009), as principais contribuições advindas da psicologia soviética para o desenvolvimento de uma teoria psicológica nos termos ontológicos e epistemológicos analisados por ele se dão principalmente pela “preocupação com o reconhecimento da especificidade ontológica da psique” e por compreenderem que “as funções psíquicas expressam momentos do funcionamento psíquico em geral. É impossível isolar a ação ou os processos psíquicos da psique como um sistema” (González Rey, 2009, p. 212, tradução nossa).

Apesar da importância dada a seus avanços e de tais contribuições, considerava importante problematizar alguns aspectos, particularmente o caráter atribuído à objetividade pela psicologia soviética, que a aproximava das Ciências Naturais e, também, em nível teórico, pois, para ele, também, não conseguiram progredir em relação ao nível epistemológico. Seria necessário avançar quanto à pesquisa qualitativa em consonância a uma profunda discussão teórica e epistemológica. Por tais motivos, o autor considera essencial construir uma proposta metodológica para as pesquisas qualitativas “resultado de um esforço para desenvolver o tema da subjetividade como definição ontológica dos processos mais complexos da psique humana nas condições da cultura numa perspectiva cultural-histórica” (González Rey, 2013a, p.26, tradução nossa). Seria necessário encontrar uma

base epistemológico-metodológica que fosse coerente com a complexidade teórica desenvolvida em torno da subjetividade, a saber: (1) compreensão da subjetividade como sistema complexo, dinâmico e em permanente mobilidade; (2) concepção do sujeito constituído na inter-relação tensa e contraditória entre a subjetividade individual e a subjetividade social; (3) possibilidades de reconfiguração subjetiva e mudanças nos núcleos das configurações subjetivas diante de novos sentidos subjetivos produzidos; (4) produção contínua de sentidos subjetivos que se articulam às configurações subjetivas (González Rey, 2007; González Rey & Autor 2, 2017; González Rey et al. 2017) (Rossato; Mitjans Martínez, 2018, p. 187).

Como resultado, desenvolve a epistemologia qualitativa, na qual um dos princípios é o método construtivo interpretativo, uma forma de representação teórica que “representa a construção de uma nova ontologia dos fenômenos humanos definida pelas unidades de emoções e processos simbólicos como duas faces de um mesmo fenômeno, que formam um novo fenômeno qualitativo” (González Rey, 2019b, p. 574). Esse método representa, assim, uma nova forma teórica de realizar pesquisa, que considera impossível acessar a subjetividade por meio de indução, descrição ou correlação de variáveis, como era feito até então, “representa ao mesmo tempo uma posição epistemológica, formando teoria, epistemologia e metodologia em um sistema em desenvolvimento” (González Rey, 2019b, p. 575, tradução nossa).

Segundo análise De Alcântara e Do Carmo de Oliveira (2020), a epistemologia qualitativa foi proposta por Fernando González Rey na obra *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*, de 1997, como uma ferramenta para o exercício do pensamento crítico na produção de conhecimento científico para as pesquisas qualitativas, por sua abrangência dos fenômenos humanos em sua dimensão histórica, cultural e subjetiva. Abre-se a partir de então uma “nova trajetória para o estudo da subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, apresentada em sua associação a um posicionamento epistemológico e metodológico delineado para o seu estudo” (De Alcântara; Do Carmo de Oliveira, 2020, p. 5).

Uma vez compreendido como o método construtivo-interpretativo, sua origem está ligada aos desafios impostos para as pesquisas relacionadas à subjetividade na perspectiva histórico-cultural, assim, faz-se necessário refletir sobre o que nos leva à defesa dessa forma de interpretar dados em uma pesquisa qualitativa. A leitura sobre essa proposta epistemológica poderia suscitar algumas questões como: se ela foi pensada especificamente para os estudos de caso na área da psicologia, por que se propõe aqui o uso do método construtivo interpretativo desenvolvido por ela já que se trata de um estado da arte? Como partir dos princípios epistemológicos fundamentais desenvolvidos por González Rey para analisar os dados obtidos? É o que nos propomos a partir daqui. Uma exposição dos princípios desenvolvidos e como são abordados em nossa pesquisa.

Partimos do pressuposto que nos referimos a uma nova proposta para os estudos das questões educacionais, que considera como primordial o desenvolvimento psíquico, para o qual o papel das emoções é fundamental e por isso nos ancoramos em duas importantes teorias, com experimentos que comprovam sua eficácia em relação ao que propõem: uma perspectiva desenvolvimental situada no interior do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e a teoria da subjetividade inaugurada por González Rey. No caso da teoria da subjetividade, consideramos

a metodologia desenvolvida para análises qualitativas em consonância com a nossa proposta, embora não seja possível apenas importar ideias, por se tratar de contextos diferentes. Primeiramente, quanto ao papel do pesquisador, por conceber o conhecimento como processo construtivo-interpretativo. Isso significa resgatar para o pesquisador seu papel de cientista, passando “do lugar de tabulador e processador de dados para o lugar de produtor de conhecimento como resultado da articulação construção-interpretação no contexto teórico que sustenta o fenômeno estudado” (Rossato; Mitjás Martínez, 2018, p. 187).

Sustentamos que, apesar da pesquisa se constituir como estado da arte, não pretendemos aqui apenas realizar a tabulação de dados, embora seja necessária para compreender aspectos importantes em relação ao nosso objeto, mas compreender o momento da análise como proposto pelo método construtivo-interpretativo, como um processo complexo e dinâmico que gera produção de conhecimento, o que envolve ativamente os participantes, pois entendemos que mesmo tratando-se de textos escritos eles carregam em si a voz do autor sobre determinado tema, suas angústias e posições, problemas localizados em um dado contexto. Os artigos escritos trazem em si subjetividades a serem apreendidas, exigindo do pesquisador a condição de sujeito no processo da pesquisa e como tal em constante diálogo, “construindo, interpretando e confrontando informações, pois depende de seu poder criativo e imaginativo para explicar o fenômeno por meio de construções oriundas da articulação entre sua base teórica e as informações” (Rossato; Mitjás Martínez, 2018, p. 134).

Nesse processo interpretativo proposto, concordamos que sempre haverá produção de novos sentidos sobre as informações, que não podem ser dadas a priori e que a legitimidade do conhecimento se dá pela capacidade de aplicação do potencial heurístico da teoria. As interpretações das informações estarão presentes no decorrer de toda a pesquisa, suscitando novas construções. O caráter construtivo se apresenta para o pesquisador como desafiador, daí a necessidade de estar fortemente marcado por uma base teórica para que possa produzir inteligibilidades acerca das informações geradas. Nesse sentido, nosso papel é o de um pesquisador que “constrói e reconstrói o problema de pesquisa tecido pelas suas vivências e concepções sociais, históricas, culturais e, principalmente, epistemológicas, que é o que possibilita reconhecer a existência de um problema de pesquisa” (Rossato; Mitjás Martínez, 2018, p. 135).

Assim como para criar o seu modo próprio González Rey (2013a), utilizou-se de outros autores como base, reconhecendo o caráter dinâmico da produção do conhecimento, para o qual pode-se rejeitar ou construir novos caminhos, defendemos aqui a possibilidade de, considerando o caráter ontológico e epistemológico presente nesse método, construir nossa

interpretação como pesquisadores. Para tal, analisamos a partir de então alguns aspectos essenciais. Entre eles, os princípios epistemológicos nos quais se fundamenta essa proposta, que podem ser sintetizados em três: a dialogicidade, o caráter construtivo-interpretativo e a singularidade.

O primeiro e com certeza o mais desafiador e que diferencia substancialmente nossa proposta do método em sua origem diz respeito ao diálogo. Para González Rey (2019a)

o diálogo não é um processo regular organizado por atos de fala que se correspondem e levam a novos momentos nesse processo; o diálogo implica as emoções dos envolvidos, assim como possíveis momentos de contradição e tensão que têm um grande valor para o desenvolvimento do próprio diálogo e dos sujeitos envolvidos nele. É esse caráter tenso e contraditório o que promove uma reflexividade que vai além do diálogo presencial e que se torna uma poderosa ferramenta de mudança e crescimento (...) o diálogo acontece quando seus participantes são capazes de manter de forma estável produções subjetivas que se relacionam com a dos outros, seja por complementação ou por diferença, mas que, de fato, engajam reciprocamente os participantes em novos momentos qualitativos desse processo, cujo aprofundamento e desenvolvimento irão depender de um compromisso subjetivo crescente dos participantes em diálogo, o que é inseparável da implicação cada vez maior no próprio diálogo como espaço subjetivo diferenciado em relação a seus participantes (González Rey, 2019a, p. 30).

Neste caso, o diálogo é construído como momento provocador, organizado pelo pesquisador para conquistar engajamento emocional dos participantes, devendo utilizar-se do que é denominado de ética do cuidado e de grande reflexividade, atuando de modo interligado aos demais princípios: a singularidade e o construtivo-interpretativo. Da forma como proposto não é possível no estado da arte, por não se tratar de um estudo de campo. Ressaltamos que somos frutos de um contexto pandêmico, que não nos permitiu avançar nesse sentido, mas partindo de tudo que já foi construído sobre o tema da subjetividade e da própria epistemologia qualitativa, precisamos nos reinventar e criar recursos próprios para conduzir de modo criativo e inteligível a pesquisa proposta. Pensando dessa forma, não podemos excluir o diálogo totalmente pelo modo como a interpretação será construída. Obviamente, fica claro que não se trata de imersão no campo.

Com as limitações inerentes, à metodologia estado da arte, quando falamos em diálogo, aqui, estamos nos referindo à capacidade de interpretar o texto construído por nossos pares, a partir de pontos essenciais, já desatacados anteriormente.

Para nós, o diálogo não se limita a fala, mas será percebido na autoria de fala de cada autor, no modo como concebe a aprendizagem, as dificuldades apresentadas e as problemáticas apontadas no contexto de produção do texto, entendido como construção do pesquisador, um

processo “desenvolvido a partir da organização reflexiva do pesquisador, de modo que o seu protagonismo envolve articular os múltiplos sistemas de significados, o processo teórico, a interpretação e a imaginação enquanto realiza a pesquisa” (González Rey; Mitjás Martínez, 2016, p. 187). Entendemos, ainda, que essa interlocução entre o que foi escrito e a teoria proposta para análise trará consequências para o exercício de nossa profissão (para a qual há uma unidade entre teoria e prática), não apenas para a pesquisa, pois aqui não é possível separar a função de pesquisador da de professor, ou tudo que propomos cairia por terra.

O segundo princípio epistemológico diz respeito ao caráter construtivo-interpretativo, um método de fazer pesquisa, no qual,

a interpretação e a construção do pesquisador requerem um olhar sensível, capaz de se movimentar na tessitura das informações desde as mais particulares até as mais gerais sem, contudo, ficar preso aos fatos narrados e descritos pelos participantes, mas aproximando-se dos processos e formações subjetivos produzidos nas vivências dos mesmos, sempre fruto da interpretação qualificada e fundamentada pela base teórica do pesquisador (Rossato; Mitjás Martínez, 2018, p.193).

Nesse caso, nos propomos uma análise do que é problematizado em relação a aprendizagem de história, mas sempre nos atentando para os processos subjetivos presentes na construção das reflexões produzidas, que vão dizer sobre como estão tratando o tema ao longo do período abordado. Ressaltamos que todo texto traz em si uma defesa de pontos de vista próprios do autor, formados no processo como pesquisador, para o qual as emoções são determinantes. Isso porque, na maioria das vezes, a escolha por um tema está ligado às próprias condições sócio-históricas vivenciadas cotidianamente pelo autor da pesquisa, resulta de interesses criados em seu cotidiano pessoal ou profissional, focando numa interpretação qualificada e fundamentada em uma base teórica, a didática desenvolvimental em consonância com a teoria da subjetividade.

Nesse sentido, não estaremos apenas descrevendo informações consideradas relevantes, mas tecendo explicações sobre aspectos variados durante todo o processo da pesquisa. Conforme Rossato e Mitjás Martínez (2018), no método construtivo-interpretativo a qualidade da interpretação é dada pela construção de eficientes indicadores, pois são eles capazes de gerar novos campos de inteligibilidades no interior do modelo teórico discutido. O modelo teórico não tem seu valor heurístico determinado por ser o último ou o melhor, não é algo definitivo, o “valor heurístico dos modelos teóricos se dá por sua capacidade de permitir um percurso de construções capaz de chegar a conclusões que antes não eram possíveis por outros meios” (González Rey, 2019b, p. 568). Entendemos modelo teórico como

uma ferramenta de acesso a sistemas de informação complexos e diferentes que, graças ao modelo, permitem desenvolver novos indicadores sobre informação empírica que adquirem significado apenas dentro do modelo em questão. O modelo representa uma construção teórica com capacidade de desenvolvimento no momento empírico e que se expressa no desenvolvimento progressivo de hipóteses e construções do investigador (González Rey, 2009, p. 220).

Em nosso caso, partimos do diálogo com outros estudiosos, ancorados pelas teorias desenvolvimental e da subjetividade para a construção de um modelo teórico, que não é visto como “o melhor”, mas como “lugar de partida” para que seja possível chegar a novos lugares, outros olhares, novas descobertas, a partir de novos indicadores. Compreendemos que os indicadores podem ser construídos conforme o aspecto analisado em cada artigo, lembrando que a seleção de artigos se deu pela escolha dos descritores e por critérios pré-estabelecidos, mas para a análise cada aspecto analisado se constitui como indicadores, que “podem ir ganhando força ou mesmo serem refutados ao longo da pesquisa, sempre em diálogo com o conjunto das informações produzidas no próprio processo da pesquisa” (Rossato; Mitjás Martínez, 2018, p. 193).

Por se tratar de estado da arte, esses indicadores não geram situações hipotéticas, como propõe o método em questão, embora em alguns momentos o contexto da pesquisa nos leve a formular algumas situações hipotéticas, não em relação às produções, mas ao que estamos pensando como proposta para a Didática da História. Evidentemente o momento empírico não é refutado nas pesquisas que utilizam o método construtivo-interpretativo, sua importância reside no fato de que é considerado parte orgânica de uma teoria, cuja relevância reside “em seu movimento, em sua capacidade geradora frente aos desafios a que o momento empírico e as novas ideias do pesquisador, constantemente, as expõem (...) é aquela parcela da realidade que ganha vida nos marcos de uma teoria” (González Rey, 2013a, p. 25).

Concordamos que o momento empírico não é externo ao processo teórico, o que nos faz compreender teorias como

sistemas vivos que têm no empírico uma fonte constante de confrontação, a que obriga o pesquisador a gerar novos conceitos e a dar significados singulares a categorias já existentes na teoria, o que representa um processo intrínseco de desenvolvimento das teorias (Rossato; Mitjás Martínez, 2018, p. 194).

Assim considerado o momento empírico, é revelador “as estatísticas e outros modelos de quantificação têm valor na pesquisa construtivo-interpretativa como fonte de significados, não como via de legitimação científica sobre eles” (González Rey, 2013a, p.32). Estamos

convictos de que, a cada descoberta, novos campos de inteligibilidade são construídos, a partir da relação entre o objeto de pesquisa e, as possibilidades geradas para compreender o problema, que, por sua vez, levam a construção de novas zonas de sentido. Compreende-se como zona de sentido

aquele espaço de significação que uma teoria abre em relação ao problema e que está além das próprias categorias usadas por ela para explicá-lo. Por exemplo, Freud estabeleceu uma “nova zona de sentido” sobre a motivação humana como processo inconsciente; porém, o significado dessa construção teórica não se esgota nos conceitos e explicações dadas por ele ao problema no contexto da psicanálise. A ideia de “zona de sentido” destaca precisamente o caráter histórico e relativo das categorias científicas (González Rey, 2013a, p.25).

Desse modo, um modelo está em constante desenvolvimento, desdobrando-se em outros cada vez mais refinados. Reconhecendo as limitações, a pretensão é a de construir um caminho próprio para que as análises resultem em uma produção de conhecimento que também seja “um processo de construção ativa, criativa, em relação ao novo, gerando o que González Rey (1997) propõe como zonas de sentido sobre o problema investigado” (De Alcântara; do Carmo de Oliveira, 2020, p. 6).

Um outro aspecto relevante para a construção de análises, diz respeito aos instrumentos utilizados. No método construtivo-interpretativo eles são “fontes produtivas para a construção de indicadores no processo dialógico que caracteriza a pesquisa, na qual as dinâmicas conversacionais têm papel essencial como verdadeiras conversações entre pesquisador e participantes” (Rossato; Mitjans Martínez, 2018, p. 188). Em nosso caso não assume o mesmo significado, pois não há possibilidade de interlocução direta com o pesquisado, ela só se dá por meio dos textos escritos. Os instrumentos utilizados, neste caso, são sites de busca e análise por tópicos essenciais no entendimento das questões propostas, como, por exemplo, os temas mais pesquisados, propostas metodológicas, perspectiva de sujeito, entre outros que serão citados no decorrer do texto. A partir do que for identificado é que os indicadores serão construídos, estando, portanto, em diálogo com o que está escrito.

Por fim, o terceiro princípio epistemológico é o da singularidade ou a capacidade de generalização teórica. Nessa perspectiva,

o valor do singular se dá pela informação relevante que seu estudo aporta ao modelo em desenvolvimento no processo de pesquisa; somente dentro desse modelo as informações singulares adquirirão significado. Um modelo é representado por um conjunto de ideias e hipóteses inter-relacionadas, que, apoiadas num quadro teórico, representam uma fonte de inteligibilidade em que as informações resultantes dos diferentes instrumentos e situações de

investigação convergem com as ideias do investigador. como hipóteses em andamento naquele modelo (González Rey, 2009, p. 220).

O singular tem importantes consequências metodológicas para o estudo da subjetividade, com destaque para o lugar do pensamento e da imaginação na construção do conhecimento, o caráter ativo do pesquisador nesse processo para a tomada de decisões, “tanto no desenvolvimento do modelo teórico que se alimenta das suas ideias, e na produção dos indicadores sobre os quais se desenvolve a construção da informação ao longo do processo de investigação”. A diferença substancial está no fato de que para nós também “a pesquisa é um processo humano, subjetivo, e esse novo patamar das ciências dos modelos teóricos permite superar a era das "ciências empíricas", destacar a ciência como produtora de inteligibilidades e não de "verdades" sustentadas na identidade entre estudou e o conhecimento” (González Rey, 2013b, p. 33).

Como dissemos, no estado da arte não partimos de uma hipótese construída a priori, mas na medida que vamos analisando os artigos elas vão se delineando, pois o que está escrito nos fornece pistas importantes para a construção de modelos teóricos e chegar a uma generalização teórica que, por sua vez,

se baseia em modelos teóricos capazes de gerar diferentes explicações sobre o assunto estudado. O desenvolvimento de tais modelos aumenta significativamente sua capacidade de explicação da matéria estudada. A generalização não decorre do que as diferentes pessoas têm em comum, mas da definição de uma configuração ou sistema que permite a reunião de diferentes unidades que mudam em termos de conteúdo de indivíduo para indivíduo e de uma situação para outra, permitindo explicações do mesmo (González Rey, 2019b, p. 569).

Feitas essas considerações, consideramos pertinente o uso do método construtivo-interpretativo para a realização das análises propostas e entendemos que pesquisar nesse movimento nos coloca “diante do desafio da produção do conhecimento com fenômenos complexos, reconhecendo que não há uma estabilidade que possa ser retratada, imprimindo dinamicidade e complexidade teórico-epistemológica-metodológica à pesquisa” (Rossato; Mitjans Martinez, 2018, p. 196).

5.2 Fundamentação Teórica

5.2.1 Caracterização do Estado da Arte

Em um primeiro momento, foi necessário definir os aportes teóricos que sustentam essa pesquisa, compreendendo que pode-se aprender História, como qualquer disciplina científica,

na perspectiva da aprendizagem desenvolvimental, que privilegia a formação psíquica dos alunos, mas também nos processos subjetivos que fazem parte desse desenvolvimento, na perspectiva da teoria da subjetividade, a partir da implementação adequada da atividade de estudo. Assim, nossa fundamentação teórica se ancora em um modelo de didática desenvolvimental, na perspectiva da subjetividade, utilizando-nos da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, para a qual a Atividade de Estudo é central e na Teoria da Subjetividade, com ênfase na Psicologia Cultural-histórica e foco na subjetividade.

Para tal, utilizaremos todo o conjunto teórico presente nas duas teorias e sustentados por autores que falem sobre o tema, mas com foco no conceito de sujeito, nos aportes teóricos presentes na Atividade de Estudo, como proposto por V. V. Repkin, além de considerar os escritos de Puentes (2019; 2020a, 2020b) sobre a nova perspectiva da Didática Desenvolvimental inaugurada por ele, em conjunto com seus orientandos para pensar os processos psíquicos, mas também psicológicos, da Atividade de Estudo. Além disso, utilizaremos a categoria sujeito de V. V. Repkin, e conjunto com a possibilidade de emergência do sujeito da perspectiva de González Rey.

Além disso, consideramos fundamental caracterizar as pesquisas de estado da arte, já que esse foi um dos recursos utilizados para o desenvolvimento desta tese. O interesse por pesquisas do tipo estado da arte apresenta um crescimento entre os pesquisadores brasileiros de várias áreas nas últimas décadas, tais como apontam os estudos de Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006), Longarezi e Puentes (2016), dentre outros citados mais à frente. Nesse contexto de produções, propomos um estado da arte sobre a aprendizagem de História no Brasil, identificando as principais propostas vigentes em relação ao papel do sujeito. Dentro disso, emergem algumas questões, como: o que é o estado da arte? Como e quando surge no Brasil? Quais as vantagens de seu uso como metodologia? Que cuidados devem ser observados?

Compreendida como uma pesquisa de caráter bibliográfico realizada para mapear o que se produz sobre determinado tema no meio acadêmico, constitui-se como “metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (Ferreira, 2002, p. 258). Portanto, a escolha pelo estado da arte justifica-se pela “necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes” (Romanowski; Ens, 2006, p. 38).

Trata-se de um estudo feito por meio da sistematização de dados, que pode ser nomeada como “estado da arte”, segundo o critério de classificação estabelecido por Romanowski e Ens

(2006), por realizar levantamento do que se conhece sobre um assunto e abranger toda uma área de conhecimento, denominada de Didática de História, Ensino de História ou Educação Histórica, em seus diferentes aspectos, a partir de produções do que podemos denominar de principais autores e orientadores nacionais de teses e dissertações sobre o assunto, localizadas em anais de eventos, livros e periódicos. Além do levantamento e avaliação sobre a situação do conhecimento produzido nessa área específica, é possível também fazer comparações com o que se produziu anteriormente “verificar, na multiplicidade e pluralidade de enfoques e perspectivas, indicativos para esclarecer e resolver as problemáticas históricas” (Romanowski; Ens, 2006, p. 41).

É importante ressaltar que pesquisas desse tipo são “geralmente conhecidos como **Estado da Arte, Estado do Conhecimento ou Estados da Questão**” (Puentes; Faquim; Franco, 2005, p. 3). Quando se trata de um “estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (Romanowski; Ens, 2006, p. 40). Nisso reside a diferença entre Estado da Arte e Estado do Conhecimento, o “EA envolve, metodologicamente, toda uma área do conhecimento nos diferentes aspectos que geraram as produções como dissertações, teses, publicações em congressos e em periódicos, enquanto o Estado do Conhecimento abarca apenas um setor de publicações” (Santos et al., 2020, p. 210). A relevância do Estado do Conhecimento está em entrelaçar “o levantamento à avaliação da produção acadêmica e científica sobre o tema, à luz de categorias que identifiquem, em textos individuais e no conjunto deles, as facetas sob as quais o fenômeno vem sendo analisado” (Santos et al., 2020, p. 210).

Já no que tange ao “Estado da Questão” diferencia-se quanto aos objetivos, procedimentos, fontes e resultados, segundo estudos apresentados por Therrien e Therrien (2004), apontando que a maior diferença se encontra nos objetivos, pois enquanto no Estado de Questão, o pesquisador busca uma delimitação e caracterização do objeto investigado por meio do levantamento bibliográfico para delimitar e definir as categorias centrais da abordagem metodológica, o “Estado da Arte” mapeia e discute uma produção acadêmico-científica em um campo específico de conhecimento. “Dessa maneira, o Estado da Questão dialoga com o encontro do pesquisador ao seu objeto de estudo, por meio da elaboração de um texto que expressa sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento” (Santos et al., 2020, p. 209).

modalidade de estudo científico de: a) natureza bibliográfica que, b) constitui uma avaliação quantitativa e qualitativa do conhecimento produzido em determinado momento, seja referente a um campo da ciência ou a uma temática específica; c) tem como ponto de partida um corte temporário; d) permite sistematizar o conhecimento de uma determinada área do

conhecimento humano; e) reconhecer os principais resultados da investigação; f) identificar temas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados, ainda abertos a pesquisas futuras; g) identificar as principais tendências, as áreas temáticas mais abrangidas, os níveis de impacto, as formas de registro e divulgação de experiências; e, ao mesmo tempo, h) contribuir para a construção da teoria e o aprimoramento da prática (Puentes; Aquino; Faquim, 2005, p. 222, tradução nossa)

Enfim, não se trata de um aprofundamento em relação ao uso dos termos em trabalhos desse tipo, mas apenas ressaltar que em nosso caso, estamos utilizando o termo “Estado da Arte” dado que se considera metodologia de pesquisa relevante para este campo acadêmico por constituir-se como “modalidade de estudo que transcende o mero mapeamento descritivo de trabalhos ou a entende somente como etapa exploratória ou de revisão de determinados estudos” (Santos et al., 2020, p.203). Para além de caracterizar-se apenas como pesquisa exploratória, sua importância se justifica também por permitir o alcance de maior qualidade científica, por se tratar de levantamento e avaliação do conhecimento a respeito de determinado tema feito, a partir de um número considerável de produções científicas de modo crítico-reflexivo, ultrapassando o formato de um mapeamento puramente descritivo. “Portanto, apresenta-se como produção que possibilita construir novas perspectivas as quais contribuam com uma área do conhecimento e, nesse sentido, com a evolução da ciência” (Santos et al., 2020, p. 212).

Historicamente, os estudos do tipo Estado da Arte surgiram nos Estados Unidos, no final do século XIX, utilizando-se inicialmente o termo “Status of the Art (Status del Arte)”, termo este alterado no começo do século XX para a forma moderna “State-of-the-art (Estado del Arte)”, ainda com o sentido inicial “estágio atual de desenvolvimento de um tópico prático ou tecnológico (assunto, matéria, tema)” (Puentes; Faquim; Franco, 2005, p. 3, tradução nossa). Nesse período, o termo se caracterizava por desenvolver estudos no campo das artes de natureza descritiva, no intuito de avaliar o nível alcançado. Depois, alterado para o modo como atualmente se define no dicionário de língua inglesa “using the modern and recently developed methods, materials, or knowledge: state of the art technology” (Puentes; Faquim; Franco, 2005, p. 3-4). A partir daí, o termo faz referência ao uso dos métodos, materiais ou conhecimentos mais modernos e recém desenvolvidos conhecidos como tecnologia de ponta. Portanto, inicialmente o uso do termo liga-se a estudos de ordem tecnológica.

Na América Latina, esta modalidade de pesquisa é utilizada provavelmente a partir de finais da década de 1970 e início de 1980, final do século XX, relacionando-se ao agravamento dos problemas educacionais vivenciados no continente nesse período, fruto do desenvolvimento de um forte pensamento sociopolítico vinculado “à UNESCO, à CEPAL e ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)” (Puentes; Faquim; Franco, 2005, p. 4,

tradução nossa).

Os autores citam a criação da Rede de Documentação e Informação em Educação (REDUC) em 1977, como principal marco e grande impulsora para o desenvolvimento dos estudos do tipo estado da arte na América Latina, por disponibilizarem em suas bases de dados a partir daí um número de estudos representativo relacionados aos estado da arte “no Banco de Dados da REDUC, em outubro de 2004, estavam disponíveis 172 (cento e setenta e dois) estudos do estado da arte, realizados entre 1980 e 2004 (48 entre 1980 e 1989, 70 entre 1990 e 1999 e 54) nos primeiros quatro anos do século XXI” (Puentes; Faquim; Franco, 2005, p. 4, tradução nossa).

Importante ressaltar que estes autores identificam, já na segunda metade da década de 1980, o início dos estudos do tipo estado da arte relacionados à questão da formação de professores, destacando em comum “a intenção de oferecer um balanço da evolução histórica vivida pela formação de professores em nível nacional, estudando alguns países: Costa Rica, Bolívia e Venezuela” (Puentes; Faquim; Franco, 2005, p. 7, tradução nossa). Diferentemente, na década de 1990, as pesquisas direcionaram-se aos estudos da qualidade da educação em âmbito regional no intuito de uma transformação educacional e social, sendo a formação de professores analisada sob os mais amplos e diversos ângulos teóricos. Enfim, apresentam o aumento das pesquisas de estado da arte relacionadas às investigações educacionais, a partir de seu surgimento na América Latina até início do século XXI (Puentes; Faquim; Franco, 2005, p. 9-10).

No Brasil, as pesquisas que adotam o termo “Estado da Arte” surgem nesse contexto e ganham representatividade no século XXI, respondendo a demandas sociais e questões inerentes a própria realidade. Segundo Ferreira (2002), as pesquisas dessa modalidade encontram-se denominadas como “Estado da Arte” ou “Estado do conhecimento”. Citamos como exemplos desses trabalhos:

Alfabetização no Brasil - o estado do conhecimento (Soares, 1989); Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação (Fiorentini, 1994); Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental (Megid, 1999); Pesquisa em Leitura: um estudo dos resumos e dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, 1980 a 1995 (Ferreira, 1999); Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996 (André e Romanowski) e Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da Anped, 1990-1998 (Brzezinski e Garrido, 1999) (Ferreira, 2002, p. 258).

No campo educacional podemos acrescentar, ainda,

no século XXI, a produção da série intitulada “Estado do Conhecimento⁶” pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) representou, a partir do ano 2000, um movimento importante de realização de pesquisas sobre temas educacionais no Brasil (Santos, et al., 2020, p. 205).

As pesquisas na modalidade “Estado da Arte” surgem, no Brasil, a partir do final da década de 1980, acentuando cada vez mais sua importância como modalidade de pesquisa, tendo como impacto a “problematização qualificada de produções antes dispersas e posteriormente reunidas e analisadas, fruto do acesso democrático aos materiais científicos nas redes informacionais” (Santos et al., 2020, p. 206).

Isso porque a inovação tecnológica e a criação de base de dados, hoje, disponibiliza e facilita o desenvolvimento de pesquisas de “Estado da Arte”, como é o caso, entre outros, da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações ou o Portal de Periódicos, os dois últimos pertencentes à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)” (Santos et al., 2020, p. 206).

Além disso, o crescente interesse na adoção dessa metodologia justifica-se pelo grau de sua importância, por não se constituir como pura identificação e quantificação de produção, mas essenciais ao

processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, favorecendo a organização que mostre a integração e a configuração emergentes, as diferentes perspectivas investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições (Romanowski, 2002, p. 13).

Nesse intuito, realizam-se importantes pesquisas no Brasil, como as feitas “em colaboração entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e o Comitê dos Produtores de Informação Educacional (COMPED), associações de pesquisadores e instituições de pesquisas” (Romanowski, 2002, p. 14). Além daquelas que resultam do interesse de pesquisadores no interior dos programas de pós-graduação, localizados nas diversas regiões, e em cursos variados, o que demonstra seu crescimento e fortalecimento como modalidade de pesquisa capaz de oferecer um diagnóstico preciso em relação a temas relevantes, além de organizar as informações disponíveis, localizando as lacunas existentes. Ademais, são capazes de

estabelecer relação com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área

(...); verificar, na multiplicidade e pluralidade de enfoques e perspectivas, indicativos para esclarecer e resolver as problemáticas históricas (Romanowski, 2002, p. 14-15).

Nisso consiste sua relevância para a produção de conhecimento científico na contemporaneidade, pois requer organização crítico-reflexiva quantos aos estudos realizados no campo acadêmico, passando o estado da arte, “conseqüentemente, a ser reconhecido como artefato científico que proporciona um olhar descritivo-analítico a literatura de uma área, respondendo a suas demandas, problemas e desafios teórico-metodológicos, e indicando proposições que permitam seu avanço” (Santos et al., 2020, p. 209).

Porém, como qualquer metodologia adotada, são necessárias algumas observações em relação a suas limitações. A primeira diz respeito a escolha de leitura apenas dos resumos, em função da variação em seus formatos de apresentação, pois podem dificultar ou prejudicar a categorização e análise do conteúdo. Como observado,

alguns resumos são muito sucintos e outros confusos ou incompletos, sem informação sobre o tipo de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. Alguns sequer deixavam claro os objetivos do trabalho e vários confundiam metodologia da pesquisa com os procedimentos e instrumentos de pesquisa (Romanowski; Ens, 2006, p. 46).

A questão relacionada às limitações dos resumos, também, foi identificada pelos autores em outros trabalhos, como os de orientação realizados por André, entre 2003 e 2005, nos quais observam não haver clareza quanto ao uso de palavras-chave nos descritores, além da percepção de Ferreira (2002) que destaca a heterogeneidade entre os resumos, bem como explica que ao utilizar os catálogos como fonte de pesquisa encontrou inúmeras outras dificuldades, como no próprio título, muitas vezes difusos e incapazes de indicar o tema da pesquisa. Como forma de avanço na análise de resumos chama atenção a necessidade de exames mais cuidadosos de maneira a aproximar a análise da intenção do autor do trabalho. Por isso, “ao se deparar com resumos restritos, sem especificação do tipo de estudo pelo autor, esta especificação passa a ser definida após a leitura do resumo, pelo contexto em que foi realizada a pesquisa e pelas técnicas usadas para coletar os dados” (Romanowski; Ens, 2006, p. 47).

A segunda limitação refere-se ao acesso ao material de pesquisa, que, a depender da base de dados analisada ou do tema escolhido, pode constituir-se uma limitação severa para a realização de pesquisas adotando a metodologia do estado da arte. Isso pode ocorrer, por exemplo quando se realiza pesquisa em teses e dissertações que não estão publicadas em formato de livros, só disponibilizadas pelas bibliotecas dos programas de pós-graduação. Neste caso, a solução é recorrer ao sistema COMUT (Comutação Bibliográfica), o problema é que “a

consulta local é inviável em função da dimensão territorial brasileira e pelo sistema COMUT, o processo é dispendioso e demorado, o que torna restrito e difícil o acesso às pesquisas” (Romanowski; Ens, 2006, p. 47).

Embora reconhecendo o avanço em relação a essa questão, com a criação de bancos de dados on-line, a mesma dificuldade pode aparecer também quando se trata da consulta de artigos em periódicos, pois se no caso das teses e dissertações mesmo havendo a obrigatoriedade de depósito em biblioteca, pode ser que algum trabalho não esteja ali disponível e inviabilize a consulta. Quanto aos artigos, apresentam dificuldades que se assemelham, “pois os sistemas de comutação não são plenos. Alguns periódicos têm tiragem limitada, o que inviabiliza a distribuição ao conjunto das bibliotecas” (Romanowski; Ens, 2006, p. 47).

Uma terceira limitação pode ser a questão do tempo, pois às vezes se produz muito sobre determinado tema e as leituras precisam ser cuidadosas e demandam tempo, o que nem sempre é possível por vários fatores, desde a não dedicação total à pesquisa, seja por parte do professor/orientador ou do próprio aluno/orientando, que divide o tempo da pesquisa com o trabalho (Romanowski; Ens, 2006).

Por fim, ainda podemos citar a questão da falta de exaustividade e o caráter subjetivo desses estudos e as fronteiras espaciais e temporais, aliado a dificuldade de abordar tudo que foi escrito sobre um determinado assunto, para o qual é preciso fazer escolhas e delimitações do que se interessa e é possível revelar. Essas limitações não impedem a realização de um bom trabalho de estado da arte, que devem ser vistas

como atributos da pesquisa sobre o estado da arte em geral. Como afirma Messina (1999), eles apresentarão "incompletudes" em relação aos campos, às marcas, ao espaço, ao tempo e aos textos que foram utilizados, a partir dos quais o estudo foi pensado e organizado. Quase sempre haverá um número maior de investigações do que aquelas que passaram a fazer parte de um estudo de ponta (Puentes; Faquim; Franco, 2005, p. 13-14, tradução nossa).

Por tais motivos, faz-se necessário considerar aspectos relevantes nos estudos que utilizam o estado da arte, entre eles a demarcação do objeto de investigação, a partir de um estudo exploratório; o aprofundamento de leituras em função do volume de publicações de modo a contemplar a totalidade das produções sobre os temas investigados; a exigência de delimitação a partir de critérios estabelecidos para a demarcação dos locais de buscas, considerando a referência e relevância do campo investigado; a leitura de trabalhos na íntegra, em função da fragilidade dos resumos, título ou uso de palavras-chave que são os principais descritores relativos aos temas; a exigência de mergulhar com profundidade nos trabalhos coletados objetivando subtematizar para aprofundamentos dos estudos e conclusões tecidas

(Rosseto et al., p. 2013, p. 13).

Pela relevância da metodologia merecem destaque alguns trabalhos já realizados e que exemplificam a magnitude alcançada nas últimas décadas no Brasil. Alguns deles estão vinculados ao projeto *Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior*, pertencente ao grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Práticas Educativas/Ensino Básico e Superior (GPFOPE), com cadastro e financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), desde 2002; além de contar com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e UFSM. O grupo é liderado pela professora doutora Doris Pires Vargas Bolzan, apoiado pela vice-líder, professora doutora Silvia Maria de Aguiar Isaia. Este projeto tem como centralidade o desenvolvimento de temas relacionados à docência e processos formativos do professor do ensino superior, constituindo-se como pesquisas desenvolvidas no interior do curso de doutorado do Programa de pós-graduação em Educação (PPGE) da UFSM, orientados pela líder deste grupo (Rosseto, et al., 2013, p. 4).

Ressaltamos, ainda, os estudos de Sposito (2002) que faz um balanço relacionado ao tema Juventude e Escolarização, no período de 1980-1998, dedicando-se somente à área da Educação, posteriormente ampliando seus estudos ao desenvolver o tema *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social* (1996-2006), para outras áreas das Ciências Sociais e Serviço Social, fazendo um levantamento de teses e dissertações. Neste trabalho, o autor cita o *Projeto Diálogos com o Ensino Médio*, resultado de parceria entre o Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Secretaria de Educação Básica do MEC, no intuito de levantar, sistematizar e divulgar produções acadêmicas dessas áreas, criando um espaço virtual “Portal Ensino Médio EMdiálogo (www.emdialogo.com.br)” (Sposito, 2009, p. 8).

Romanowski e Ens (1996), também, desenvolvem importantes estudos sobre estado da arte, nos quais fazem um levantamento dos trabalhos desenvolvidos sobre formação de professores, citam entre eles: na década de 1990 uma revisão sobre as pesquisas de pós-graduandos, artigos em periódicos e trabalhos apresentados na ANPEd (Associação Nacional de Pesquisas em Pós-graduação em Educação), com financiamento do INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas do Ministério de Educação). Cita, ainda, o desenvolvido por André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) sobre teses e dissertações, ainda na mesma década, que indica um crescimento do número de trabalhos, quase o dobro na década de 90, mas não no que diz respeito aos estudos acerca da formação docente, que se mantiveram

estáveis, representando apenas de 5 a 7% do total dos trabalhos. Destes, 76% destinados à formação inicial, o que também ocorre nos trabalhos apresentados na ANPEd, com destaque para a formação inicial (41%). Já nos artigos de periódicos, destaca-se o tema identidade e profissionalização docente (28,7%) e formação continuada (26%) (Romanowski; Ens, 2006).

A década não apresenta grande preocupação com os estudos sobre formação de professores, pois a maioria privilegia os cursos de formação inicial. Destaca-se ainda: *Os estudos de Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*, de Soares (1989); *Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação*, de Fiorentini (1994); *Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental*, de Megid (1999); *Pesquisa em leitura: um estudo dos resumos e dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, 1980-1995*, de Ferreira (1999); de André e Romanowski (1999), com objetivo central de mapear as dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, no período de 1990 a 1996; a pesquisa de Carvalho (1999), a partir de periódicos de maior circulação; de Brzezinski e Garrido (1999) sobre o levantamento dos temas abordados no GT Formação de Professores da ANPEd; os de André (1998) denominado *A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998 e André (2000)* sobre Formação de Professores no Brasil. Em continuidade a este trabalho de André, localiza também o estudo coordenado pela professora Mali André, realizado na PUC-SP, em 2003/2004, com a participação de alunos do doutorado e do mestrado em educação (Psicologia da Educação), no qual faz-se uma comparação entre os anos de 1992 e 2002, a partir de dissertações e teses dos cursos de doutorado e mestrado das cinco regiões brasileiras. Entre os trabalhos desenvolvidos nesses estudos destacam-se: “André, ANPEd, 2004; Alvarenga, Andrade, Ens; André, ANPEd SUL; André, Ens, Mindal; Andrade, ANPEd SUDESTE; Andrade, Ens; André, ANPEd CENTRO-OESTE, 2003; 2004; Ens; André, Aveiro-Portugal, 2005; entre outros” (Romanowski, 2006, p.42).

Todos esses trabalhos representam o aumento de interesses pelos estudos denominados estado da arte, voltados a assuntos educacionais. Em relação ao campo da Didática, citamos os estudos de estado da arte de Longarezi; Puentes (2015), denominado O Estado da arte sobre didática no Brasil, nos quais destacam que:

alguns estudos vêm se dedicando à didática, relacionando-a com o ensino (Libâneo, 2008b; Melo, Urbanetz, 2008; Veiga, 2008c; Castanho, 2006; Damis, 2006 entre outros), a pesquisa (Gatti, 2008; Bittar, 2005; Longarezi e Puentes 2010a; 2010b; 2011a; 2011b), a educação superior (VEIGA, 2008a), a pós-graduação (Marin, 2003; Veiga, 2008b), a formação de professores (Brzezinski, Pimenta, 2001; Ramalho, Núñez, Terrazzan, Alvarado Prada,

2002; Alvarado Prada, Longarezi, Vieira, 2009; André, 2009 etc.); outros ainda ao estado da arte da didática (Libâneo, 2008b; Pimenta, Anastasiou, 2002; André, 2002, 2008; Garrido, Brzezinski, 2005) (Longarezi; Puentes, 2015, p. 176-177).

Os autores citam “no campo do ensino e da formação para o ensino na graduação alguns estudos (Gatti; Barretto, 2009; Libâneo, 2011; Sguarezi, 2011; Veiga et al., 2011; Oliveira; Damis, 2011; entre outros)”. Ainda “(Longarezi, 2010; Longarezi; Puentes 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2012; Puentes; Longarezi, 2011)” (Longarezi; Puentes, 2015, p. 176-177). Concluem que, embora sejam estudos fundamentais, não provocam uma mudança substantiva em relação a condição da didática, seja no campo do ensino, investigativo ou profissional, o que resulta na necessidade de novos mapeamentos para melhor compreensão do lugar ocupado pela didática como campo investigativo, no interior dos cursos de pós-graduação brasileiros.

No interior do Gepedi, alguns trabalhos foram produzidos como resultado de um longo processo de estudos e diálogos no interior do grupo, produções de teses e dissertações orientados pelos professores Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezi, entre eles: A gênese e desenvolvimento dos conceitos *obutchénie*, *vospitanie*, *utchenie* e *prepodavanie* que sustentaram a teoria histórico-cultural a partir das obras dos autores: k. D. Ushinsky, k. N. Kornilov e p. P. Blonski, de Amanda Fernandes dos Santos Rodrigues (em andamento); O estado da arte na Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na Pós-graduação em Educação da região Sudeste do Brasil [relatório de qualificação], de Cláudia Saramago Mendonça, 2022; O estado da arte da Teoria Histórico-Cultural e Didática Desenvolvimental na pós-graduação em Educação na região centro-oeste do Brasil, de Ilma Aparecida de Moraes, 2022; Aprendizagem da matemática na perspectiva de Elkonin-Davidov-Repkin: uma análise das contribuições da teoria da atividade de estudo de Jaqueline Ferreira dos Reis; Possibilidades e desafios da Aprendizagem Desenvolvimental Colaborativa da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Héliida Cristina Nunes Brandão.

5.3 Caracterização da Proposta Metodológica

A proposta metodológica, aqui apresentada, constitui-se como estudo teórico, no qual se utiliza como recurso o estado da arte, saber elaborado, a partir de pesquisa realizada por etapas que propiciem um resultado para além da revisão bibliográfica puramente descritiva. As etapas consideradas neste estudo são apresentadas em pesquisas sobre o estado da arte que nos serviram de referência para os apontamentos e detalhamento de nossa proposta, tais como Puentes, Faquim e Franco (2005), Romanowski (2002), Romanowski e Ens (2006), Santos et

al., 2020, entre outros.

Em nosso caso, trata-se de uma pesquisa teórica, que parte de uma revisão bibliográfica, que visa caracterizar as pesquisas pelo estado da arte, analisando os estudos dos principais pensadores brasileiros sobre aprendizagem de História no Brasil, suas propostas teórico-metodológicas, delimitação do objeto do ponto de vista espacial, temporal e conceitual; delimitação do universo, da amostra e da população, bem como das categorias e variáveis de análise. Para tal, utiliza-se a epistemologia qualitativa, com algumas ressalvas, por não se tratar de um estudo de caso, no qual estaremos em contato direto com o pesquisado, mas por meio de suas produções, importantes por se constituir como única forma de realizar a pesquisa, dado o contexto de sua realização, já explicitado. O método para análise é o construtivo-interpretativo.

É essencial apontar as problemáticas apresentadas em relação à aprendizagem de conteúdos históricos no Brasil, bem como mapear sobre o conhecimento elaborado para essa área capaz de nos indicar caminhos sobre algumas questões inerentes à própria metodologia, entre elas “Quais são os temas mais focalizados? Como estes têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais contribuições e pertinência destas publicações para a área? O que é de fato específico de uma determinada área?” (Romanowski; Ens, 2006, p. 38).

Acrescentamos que, em nosso caso, interessa-nos também responder às questões: 1) Como pensar os processos subjetivos presentes no desenvolvimento psíquico, a partir da categoria sujeito, na Perspectiva da Teoria da Atividade de Estudo pelo ângulo da Teoria da Subjetividade? 2) Quais as transformações e/ou permanências presentes na disciplina de história na segunda década do século XXI? 3) Quais são as propostas que existem no Brasil para a aprendizagem de conteúdos históricos? 4) Qual o foco dessas propostas (ensino, desenvolvimento, aprendizagem)? 5) Como as categorias desenvolvimento e sujeito são pensadas pelos principais representantes nacionais dos grupos de estudos que se dedicam ao tema Didática de História ou Ensino de História? 6) Como pensar a organização da aprendizagem de história considerando os pressupostos epistemológicos da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade?

Refletir sobre essa concepção é essencial, pois a partir de como se pensa o sujeito entendemos como se dá a organização da aprendizagem para determinada área do conhecimento, reconhecendo os limites dessas produções e a urgência de se pensar uma aprendizagem na perspectiva da teoria desenvolvimental e teoria da subjetividade.

Baseados nesses pressupostos e nos estudos desenvolvidos nas disciplinas ofertadas pelo curso de doutorado e no interior do Gepedi, desenvolvemos um estudo refletindo sobre o

conceito de sujeito e de desenvolvimento, bem como a sua importância para a organização da aprendizagem de história, a partir da Didática da História. O recorte escolhido, entre os anos de 2010 e 2021, justifica-se por compreendermos que uma década é suficiente para responder às questões propostas. Nosso objeto de pesquisa, constitui-se como as principais produções nacionais sobre didática de história, aprendizagem de história ou ensino de história, no período de 2010 a 2021, observadas em dez Grupos de Pesquisa.

A seleção dos grupos de pesquisa, existentes no Brasil e que se preocupam com a didática, aprendizagem de história, ensino de história, ou educação histórica se deu na plataforma disponibilizada pelo CNPq³², em janeiro de 2022. A pesquisa foi realizada utilizando-se os descritores “didática de história”, “ensino de história”, “ensino desenvolvimental de história” e “educação histórica”, assinalando as seguintes opções fornecidas: base corrente, censo atual, todas as palavras, consultar por grupo: nome do grupo, nome da linha de pesquisa, palavra-chave da linha de pesquisa. Assim, em um primeiro momento, contempla todas as regiões do país. Sublinhamos também a não utilização para o afinamento da pesquisa nenhum filtro, pois eles não são suficientes para o tipo de pesquisa aqui proposta. O afinamento se deu pela leitura e análise grupo a grupo, excluindo aqueles que não se detinham sobre a área específica de ensino, aprendizagem, educação histórica ou didática de história.

Destacamos que a escolha por pesquisar no site do CNPq se deu considerando que estaríamos agindo com neutralidade frente às diferentes e importantes frentes de pesquisa já existentes e representadas por alguns grupos de pesquisa específicos, como o caso dos pesquisadores liderados por Maria Auxiliadora Schmidt, representantes do campo da Educação Histórica e também os membros da Associação Brasileira de Ensino de História. A intenção era justamente analisar entre os grupos de pesquisa cadastrados no Brasil, quais se intitulam pesquisadores na área de “ensino”, “aprendizagem”, “educação histórica” ou “didática da história” e que possuem produção de qualidade sobre o tema. Por tais motivos, estamos cientes de que alguns líderes importantes e algumas regiões foram silenciadas nesse processo e que, futuramente, podemos desenvolver outros trabalhos que os considerem. Entretanto, para uma pesquisa inicial, esse recorte se fez necessário, pois não seria possível um olhar neutro se já partíssemos do privilégio, por exemplo, apenas da ABEH, por se tratar de uma Associação que se dedica ao tema no Brasil. No momento, essa não foi a nossa intenção, embora reconhecida a

32 A pesquisa foi realizada inicialmente na plataforma disponibilizada pelo CNPQ: dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf. Foi realizada durante os meses de janeiro e fevereiro de 2022.

importância de suas discussões. Dessa forma, alguns grupos que não fazem parte da Associação, mas que também apresentam discussões relevantes foram inseridos nessa pesquisa.

Por não considerar suficiente a pesquisa apenas pelo nome do grupo, pois não nos dizem se os estudos se direcionavam de fato a uma preocupação sobre a didática de história, procedemos utilizando também a plataforma lattes³³, pelo nome do líder do grupo. Assim, foi analisando, em um primeiro momento, as principais produções e, depois, quais foram os trabalhos orientados. A escolha do grupo se deu pela relação com a temática, observando se as características do grupo continham elementos e informações necessárias para os objetivos da pesquisa. Esclarecemos que, a utilização dos critérios oficiais, muitas vezes criticado, em função da questão da cobrança por produtividade ou mesmo da forma como se estabelece a relação CNPq e pesquisador, foi o caminho escolhido por compreendermos que, nele, a questão da qualidade das produções está garantida, bem como a perspectiva de uma análise crítica, respeitosa e cuidadosa, o que não desconsidera outras possibilidades.

Esse processo ocorreu da mesma forma para todos os descritores citados inicialmente e em caso positivo, verificando também os indicadores de produção de cada líder para que obtivéssemos, ao final, os principais pensadores sobre o tema no Brasil. Selecionados os principais pensadores, prosseguimos à pesquisa com a seleção das publicações situadas entre os anos de 2010 e 2021, por considerar esse período suficiente para uma análise eficiente em relação aos objetivos aqui propostos.

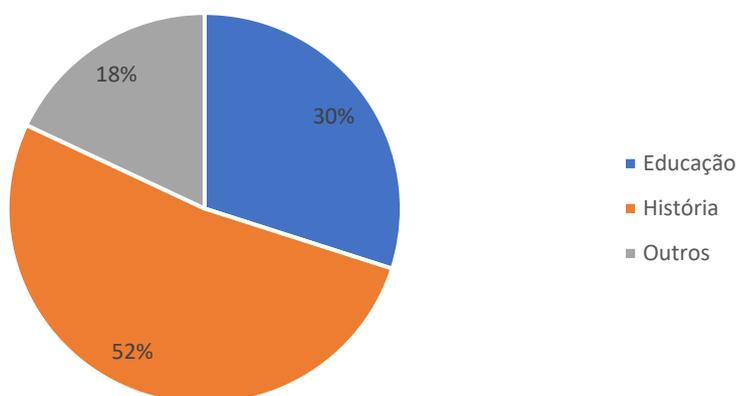
Posteriormente, analisamos os temas em destaque de cada grupo e ressaltamos que interessa-nos saber daqueles que estão relacionados ao “ensino”³⁴ de história, didática de história, educação histórica, ou ainda ensino e aprendizagem em história. Assim, nosso segundo fator de exclusão, esteve relacionado a não preocupação com estes aspectos. Para tal, acrescentamos à pesquisa, conforme informado no currículo lattes de cada líder, o tema predominante de pesquisa, formação, linhas de pesquisa, local de atuação e orientador no curso de doutorado. Após analisar a relação encontrada pelos descritores, ficamos apenas com o descritor “ensino de história”, no qual foram localizados 300 grupos de pesquisa. Ressaltamos que todos os grupos selecionados com o descritor “educação histórica”, “aprendizagem de história” ou “didática da história” aparecem novamente selecionando-se o descritor “ensino de história”. Nossa análise toma como foco os grupos identificados com este descritor por considerar que abarca todos os demais.

33 Para essa etapa utilizamos a seguinte plataforma: Busca Textual - Currículo Lattes (cnpq.br).

34 Aqui utilizamos a palavra ensino porque é como aparece nos nomes de grupos de pesquisa, temas e entre os pesquisadores que se preocupam com a aprendizagem de conteúdos históricos.

Para tal, procedemos de modo similar ao descritor anterior, acessando o currículo lattes de cada líder, o tema predominante de pesquisa, formação, linhas de pesquisa, local de atuação e orientador no curso de doutorado. Analisamos simultaneamente o tema e linha de pesquisa e encontramos nos grupos o termo “ensino de história” em 91; o termo “educação histórica” em 7; o termo “didática de história” em 9 e o termo “ensino e aprendizagem de história” em 3. Encontramos, ainda, os termos docência em história em 1 e metodologia do ensino de história em 2. Em alguns casos, utilizava-se mais de um dos termos como tema predominante de pesquisa. No total, localizamos 317 grupos de pesquisa, divididos por área predominante conforme gráfico nº 01.

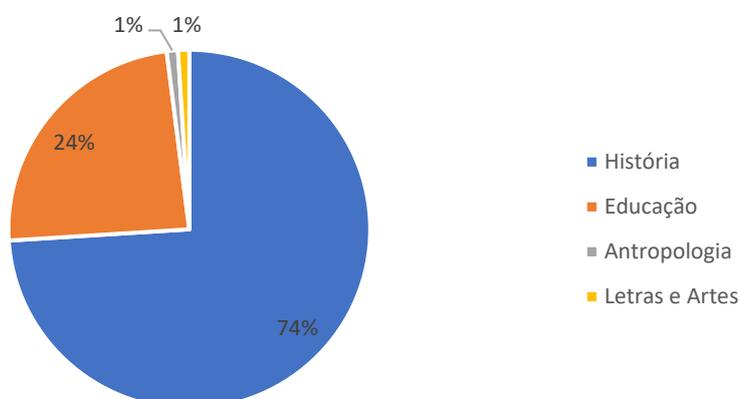
Gráfico nº 01: Total de grupos por área predominante



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com dados disponibilizados no Diretório dos grupos de pesquisa - Plataforma Lattes - CNPq (2024)

Os dados apontam que a maioria dos grupos (52%) corresponde à área de história, seguido pela de Educação, com 30 % do total, apontando um predomínio de estudos na área, mas também que ainda está no campo da Educação uma grande preocupação com os estudos sobre o tema, representando um alto índice em comparação com as outras áreas. Quanto aos outros, referem-se as áreas de linguística/letras/literatura/artes, educação matemática, geografia, matemática, geociências, química, filosofia, sociologia, educação bilíngue, educação física, antropologia, comunicação, divulgação científica, arquitetura/urbanismo, ciências e sociologia, perfazendo um total de 18 %. Analisamos quais, entre todos os grupos, obedeciam aos critérios detalhados anteriormente e, ao final, selecionamos um total de 100 grupos. Desse total, observamos, em primeiro momento, a área predominante (gráfico nº 02).

Gráfico nº 02: Total de grupos selecionados por área predominante

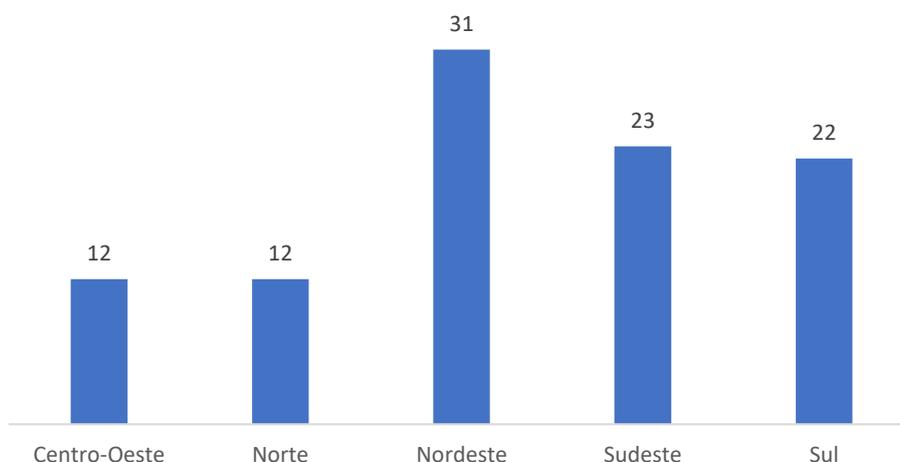


Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com dados disponibilizados no Diretório dos grupos de pesquisa - Plataforma Lattes - CNPq (2024)

Dentre os grupos selecionados predominam os estudos da área de história, embora o número de estudos realizados na área de educação permaneçam altos, indicando que a aprendizagem de história é objeto de estudo tanto da área de História quanto da Educação, o que, embora pareça óbvio, representa que houve um crescimento do interesse dos historiadores por questões relacionadas ao como aprender história, perceptível também pelo gráfico nº 07, citado mais à frente, por mostrar o crescimento dos grupos nas primeiras décadas do século XXI. Isso indica que não basta saber os conteúdos históricos para atuar como professor de história, é preciso um olhar atento para o chão da escola, voltado às questões inerentes às concepções didáticas específicas da área, ora encontrados nos grupos de pesquisa como “didática de história” ora “ensino de história”.

Em seguida, observamos quanto a localização dos grupos, pela instituição/região a qual pertencem (gráfico nº 03).

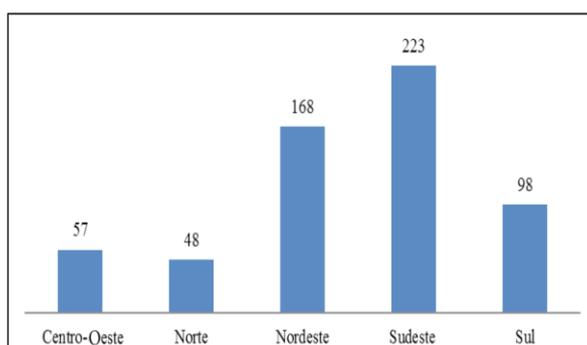
Gráfico 03: Total de grupos selecionados por região



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com dados disponibilizados no Diretório dos grupos de pesquisa - Plataforma Lattes - CNPq (2024)

A região que mais pesquisa sobre o tema é a Nordeste, embora o número de instituições seja menor que a região Sudeste. Esses dados nos revelam que novas pesquisas podem se debruçar sobre essa região com novas possibilidades, não sendo, neste momento, priorizado para o estudo, em função dos critérios de seleção. As demais apresentam dados proporcionais entre número de grupos de pesquisa e quantidade de instituições, se utilizarmos apenas os números apresentados, como verificável no gráfico 04.

Gráfico 04 Número de Cursos de História por região brasileira – Brasil (2013)



Fonte: MEC/Inep/Daes (2014).

Diante da observação dos dois gráficos, consideramos importante também apresentar um quadro com a porcentagem de grupos em relação a quantidade de instituições que oferecem o curso no Brasil, conforme disposto a seguir:

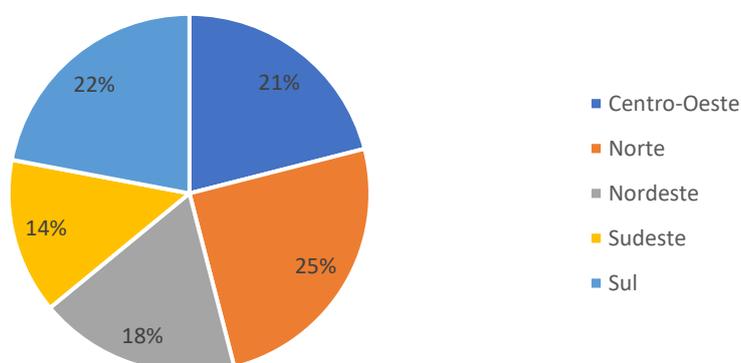
Quadro nº 01 Percentual dos grupos por região em relação ao total de instituições.

Região	Total de Instituições	Grupos de pesquisa por região	Percentual %
Centro-Oeste	57	12	21%
Norte	48	12	25%
Nordeste	168	31	18%
Sudeste	223	23	14%
Sul	95	22	22%
Total	591	100	17%

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com dados disponibilizados no Diretório dos grupos de pesquisa - Plataforma Lattes - CNPq (2024)

O quadro é importante porque considera não apenas os dados brutos obtidos, como nos gráficos 03 e 04, mas porque permite estabelecer uma comparação para verificar, em percentual, as regiões que apresentam maior abrangência institucional em relação à temática, com destaque para a região Norte com 25% dos grupos voltados às questões sobre aprendizagem de história, seguida pela região sul com 22%, depois a centro-oeste com 21%, sendo as regiões com maior número de instituições as que apresentam interesse menor pelo tema, a região nordeste com 18% e a região sudeste com apenas 14%. Portanto, em porcentagem as regiões são representadas no gráfico nº 05.

Gráfico nº 05: Percentual dos grupos por região em relação ao total de Instituições

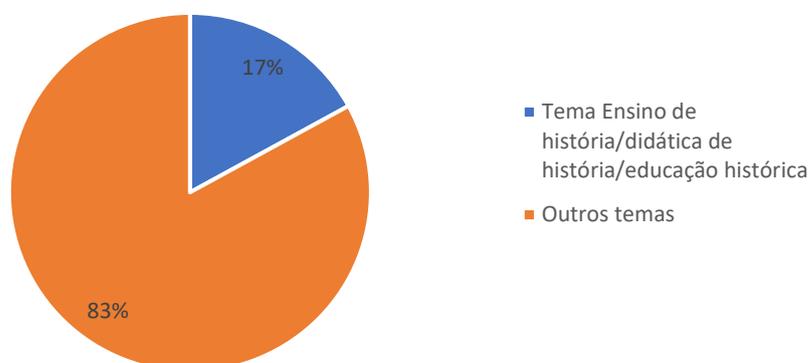


Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com dados disponibilizados no Diretório dos grupos de pesquisa - Plataforma Lattes - CNPq (2024)

Além disso, podemos afirmar que, de modo geral, o interesse pelo tema ainda encontra-

se inferior a 20 %, conforme gráfico nº 06

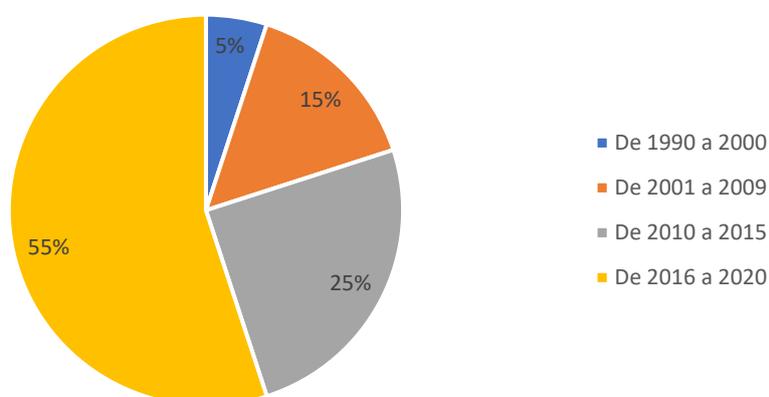
Gráfico nº 06: Número de grupos de pesquisa em comparação ao total de Instituições em nível nacional



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com dados disponibilizados no Diretório dos grupos de pesquisa - Plataforma Lattes - CNPq (2024)

Portanto, embora o século XXI represente um avanço em relação ao interesse das pesquisas pelos temas, a quantidade de grupos de pesquisa ainda ocupam lugar abaixo de 20% do total, indicando que a maioria das pesquisas destes grupos trazem como objeto central assuntos ligados a construção de trabalhos historiográficos e não a questão da aprendizagem em si. No entanto, isso não é desanimador, pois ao observar a quantidade de grupos de pesquisa por ano de fundação (gráfico nº 07), os dados apontam para um crescimento significativo para o campo.

Gráfico nº 07: Grupos de pesquisa por ano de fundação



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com dados disponibilizados no Diretório dos grupos de pesquisa - Plataforma Lattes - CNPq (2024)

Por este ângulo, essa primeira análise aponta para um crescimento expressivo do interesse pelo tema em questão, o que justifica uma das preocupações inerentes à formação da própria pesquisadora, pois no período coincidente com sua formação (1997-2000) verifica-se pouquíssimo interesse pelas questões relacionadas a aprendizagem de conteúdos históricos, ou com as questões didáticas inerentes a esse processo. Apenas 5% do total de grupos selecionados localizam-se no período de 1990 a 2000, o que é reflexo de pouca preocupação com a formação de futuros professores de história para a Educação Básica. Já na primeira década do século XXI o índice já representa 15%, mas de 2010 a 2015 o índice sobe para 25%, dobrando no período de 2016 a 2021 para 55%, perfazendo um total de 70% fundados apenas na segunda década do século XXI, o que se relaciona a criação do Profhistória. Portanto, o período analisado nessa pesquisa corresponde ao momento de maior interesse pelo tema, o que justifica a escolha feita pelos anos que vão de 2010 a 2021.

Para a escolha dos grupos a serem analisados, identificamos o número de artigos produzidos com autoria própria e em conjunto com outros autores e os referidos *qualis* atribuídos ao local de publicação, de acordo com os critérios estabelecidos pelo CNPq. Ao final, fizemos uma tabela de pontuação e multiplicamos o total de publicações pelo peso atribuído, conforme discriminado a seguir³⁵:

Quadro nº 02 – Quadro de pontuação dos grupos de pesquisa.

QUADRO DE PONTUAÇÃO	PESO
A1	100
A2	85
A3	75
A4	65
B1	55
B2	40
B3	25
B4	10
B5	5

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com dados disponibilizados no currículo - Plataforma Lattes - CNPq (2024).

Ao final, a relação dos devidos nomes, com a pontuação geral, apresentou-se da seguinte forma:

Quadro nº 03 – Quadro de pontuação dos grupos de pesquisa, em ordem decrescente de pontuação alcançada.

³⁵ Embora não seja esta a única forma de estabelecer critérios para a pontuação dos autores, foi a que selecionamos. Não se trata de naturalizar os índices de produtividade, pois entendemos que requerem uma maior problematização, mas sua utilização se justifica por nos propiciar neutralidade na seleção.

1	Grupo de Estudos em Didática da História – GEDHI.	Luís Fernando Cerri	4.190
2	Cultura, Práticas Escolares e Educação Histórica.	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	3.875
3	História e ensino de História.	Marlene Rosa Cainelli	3.150
4	GEPEGH - Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia e História.	Selva Guimarães	2.930
5	História, Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação.	Jocyleia Santana dos Santos	2.715
6	Grupo de Estudo e Pesquisa Lugares de aprender: relações entre escola, cidade, cultura e lugares de aprender.	Sandra Regina Ferreira de Oliveira	2.665
7	Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História.	Carmen Teresa Gabriel	2.595
8	Etrúria - Laboratório de Estudos da Memória, Historiografia e Ensino de História.	Renilson Rosa Ribeiro	2.065
9	Eleko: diversidades, culturas e experiências formativas.	Alexandra Lima da Silva	2.035
10	LABEAM- Laboratório Blumenauense de Estudos Antigos e Medievais.	Dominique Vieira dos Santos	1.890

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A partir do levantamento dessas informações, passamos, para a próxima etapa da pesquisa, apenas com os dez primeiros grupos selecionados por ordem de pontuação. Passamos, assim, a leitura dos currículos para detectar as produções mais relevantes de cada grupo,

representado pelo seu principal líder. Os grupos selecionados são os citados na tabela anterior, enumerados de 1 a 10, em ordem decrescente de pontuação. Para a leitura dos artigos produzidos pelo líder de cada grupo, o critério estabelecido foi de se classificarem com *qualis* A1 e A2, de acordo com avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, conforme estabelecido em 1998, pela Diretoria de Avaliação da Capes, os quais estaremos fazendo uma análise mais detalhada mais adiante.

Após a sistematização do mapeamento das produções científicas, elaborado conforme o recorte definido anteriormente, alguns critérios de análise foram estabelecidos. A seleção do material a ser lido consistiu, primeiro, em identificar, no máximo, 10 autores principais, que são os líderes dos grupos de pesquisa, destacando as produções mais relevantes de cada autor, o que corresponde a 105 artigos. A escolha por essa quantidade de grupos deu-se por compreender que seria capaz de nos fornecer os dados necessários ao desenvolvimento da pesquisa e pela impossibilidade de fazer a leitura de artigos que representassem todos os grupos identificados. Além de não se restringirem a um número de dez pesquisadores, compreendendo que suas publicações são feitas também em conjunto com seus pares.

A leitura foi feita buscando sempre as informações necessárias para uma tabulação dos dados, disponíveis no *corpus* do texto. Para isso, organizou-se um quadro-resumo, no qual consta nome do autor, temas e subtemas, tipo de estudo, programa de pós-graduação do qual faz parte, técnicas mais utilizadas, conteúdo, ano de publicação da produção, metodologia, problemática, relevância do trabalho, considerações finais. Após este procedimento, procedeu-se a leitura e síntese preliminar estabelecendo o que é comum entre os autores, no que se diferenciam, o que é privilegiado nas produções sobre aprendizagem de história no Brasil, como esses autores conceituam o sujeito (aluno), entre outras questões.

A próxima etapa consistiu em categorizar as produções, sendo este momento importante para identificar as principais tendências em relação aos temas abordados e as relações indicadas nos trabalhos, fazendo um balanço que auxilia no processo de análise das temáticas mais recorrentes na área de história, essa fase “ é de primordial importância, pois contribui para a verificação dos avanços teóricos por meio da observação de abordagens recorrentes à área e daquelas que estão em fase de desenvolvimento (Haddad, 2002), uma das características centrais das pesquisas do tipo EA” (Santos et al., 2020, p. 218).

Contemplamos metodologicamente os passos que caracterizam a pesquisa como estado da arte, conforme descrito por Puentes, Aquino e Faquim (2005), que, resumidamente, é elaborada: a partir de um lugar específico de conhecimento (a partir de indagações e questionamentos surgidos na atuação profissional como professor de história); a partir de um

lugar específico da realidade (principais estudos realizados nos grupos de pesquisa do Brasil, considerando-se todas as regiões); apoiados em certas fontes (partindo dos dados fornecidos pela plataforma disponibilizada pelo CNPq, chegou-se aos principais grupos de pesquisa e autores mais importantes, dos quais foram selecionadas as principais produções, fontes utilizadas para a análise dos dados); apoiados em certos pressupostos (estudo construtivo interpretativo); situados em um lugar institucional determinado (aluno do curso de doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e membro do Gepedi); a partir de um lugar específico institucional e social determinado (professora de História no Instituto Federal Goiano, Campus Avançado de Ipameri, aluna do curso de doutorado em educação); situado em um tempo (pesquisa realizada no ano de 2023, com base em dados situados entre os anos de 2010 e 2021) e, por fim, o lugar e maneira como se realizou o acesso as investigações que, neste caso, se referem ao estado da arte sobre o que se produz nos grupos de pesquisa, acerca da aprendizagem de história.

Trata-se de um estudo descritivo e analítico que cumpre também todos os procedimentos necessários: definição dos descritores; localização dos bancos de pesquisa; estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte; levantamento, neste caso, dos principais grupos de pesquisa, líderes e publicações mais relevantes; coleta de material de pesquisa; leitura das publicações; organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, no qual identificamos as tendências de temas abordados e demais aspectos citados neste estudo; e, por fim, análise e elaboração das conclusões acerca do tema analisado (Romanowski, 2002, p. 15-16).

A análise das produções foi feita a partir da leitura do material que levou à seleção dos descritores mencionados inicialmente, realizados no período anterior à qualificação deste estudo. Posteriormente, selecionamos os bancos de dados e os caminhos percorridos para chegar às principais produções, conforme já salientados. Para a análise, optamos pela leitura dos textos completos, num processo de idas e vindas ao texto, analisando o conteúdo, tabulando os dados, organizando e sintetizando esses dados em quadros e tabelas, para proceder a uma leitura analítica e, por fim, uma síntese geral, capaz de responder às questões propostas e delinear novos caminhos.

A metodologia adotada justifica-se pela possibilidade de ao analisar as produções, identificar as principais preocupações dos pesquisadores em relação à temática, apontando temas e subtemas mais pesquisados e, por outro lado, os silenciados e, mostrando a necessidade de novas pesquisas. Além disso, apontam aspectos da área extremamente relevantes, como: os tipos de pesquisa predominantes nas produções, identificação das técnicas mais utilizadas,

temas e subtemas priorizados, conteúdos, região sobre a qual incide os estudos; metodologias utilizadas. Para a análise, algumas questões permeiam e orientam o processo, entre elas:

- como a produção atual efetivamente contribui para o avanço do conhecimento da área?
- qual a relevância e a consistência do conhecimento produzido considerando-se as categorias e subcategorias analisadas?
- quais são as consequências políticas, sociais, metodológicas, resultantes desses estudos?
- quais as contribuições desses estudos para o cotidiano escolar dos professores?
- quais as possibilidades de generalização, a partir de similaridades e integração dos resultados das diversas regiões e que exigem iminência nas políticas públicas?
- os estudos sobre a temática podem auxiliar o delineamento de políticas públicas?
- quais políticas e estratégias têm sido executadas a partir da produção diretamente relacionada ao tema (Romanowski; Ens, 2006, p. 46).

Compreendemos que se trata de uma metodologia capaz de conduzir a pesquisa com o rigor necessário de um trabalho científico, compreendendo sua exclusividade, mas o caráter dinâmico da ciência que se inicia pela estruturação das etapas e estratégias mais apropriadas para a condução da pesquisa. “As etapas sistematizadas, portanto, não configuram processos estanques e lineares do que obrigatoriamente será realizado, mas tão somente indicativos para o desenvolvimento de pesquisas EA mais qualificadas” (Santos et al., 2020, p. 218).

5.4 Delimitação do Objeto

Com o intuito de delimitar o objeto de pesquisa partimos dos dados levantados ao usar o descritor “ensino de história”, por contemplar todos os demais. De um total de 300 grupos de pesquisa, 27,33 % estão na região Sudeste; 23,33 % na região Nordeste; 17,33% na região Sul; 16,66% na região Norte e 15,33% na região Centro Oeste. Essa variação pode se relacionar a forma como os grupos compreendem e discutem sobre a aprendizagem de história, que varia entre didática de história, educação histórica ou ensino de história, cada grupo defendendo o seu ponto de vista e utilizando de referenciais teórico-metodológicos para sustentar suas discussões, o que observamos no decorrer das análises.

Quando selecionamos os grupos a serem objeto de análise estão distribuídos da seguinte forma: Grupo 1 – Universidade Estadual de Ponta Grossa, região Sul; Grupo 2 – Universidade Federal do Paraná, região Sul; Grupo 3 – Universidade Estadual de Londrina, região Sul; 4 – Universidade Federal de Uberlândia, região Sudeste; Grupo 5 – Universidade Federal de Tocantins, região Norte; Grupo 6 – Universidade Estadual de Londrina, região Sul; Grupo 7 –

Universidade Federal do Rio de Janeiro, região Sudeste; Grupo 8 – Universidade Federal do Mato Grosso, Região Centro-Oeste; Grupo 9 – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, região Sudeste; Grupo 10 – Universidade Regional de Blumenau, região Sul. Em porcentagem podemos representar as regiões contempladas da seguinte forma: Região Sul com 50 % dos grupos, Região Sudeste com 30% dos grupos, Região Centro-Oeste com 10% e Região Norte com 10% dos grupos.

Essa porcentagem refere-se a quantidade de grupos escolhidos por região e obedece os critérios pré-estabelecidos nessa pesquisa, mas ressaltamos que observando os gráficos 03 e 04 há um crescimento importante tanto do número de cursos, quanto de grupos de pesquisa, criados nas regiões Nordeste (hoje com maior número de grupos que pesquisam sobre o tema conforme quadro nº 01) e da região Norte e Centro-Oeste, que podem ser objeto de estudo em outro momento. Aqui por questão de neutralidade na escolha não nos foi possível abordá-los com mais profundidade. Vale lembrar que as condições históricas de produção de conhecimento não foram, desde o início, as mesma para todas as regiões e isso pode influenciar na quantidade de produção de cada autor, por uma questão do tempo dedicado a pesquisa sobre o tema, proporcionado pela localização em determinada instituição. Isso porque O aumento do número de cursos de licenciatura no Brasil é algo recente, resulta principalmente da “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação”, que leva a criação do “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), instituído pela Portaria Normativa nº 9/2009; o Programa de Iniciação à Docência (Pibid), instituído pelo Decreto 7.219/2010; e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), instituído pela Portaria nº 119/2010”, entre outros (Robl; Dias de Mello, 2015, p. 139).

Feitas essas considerações, interessa a seguir explicitar os grupos escolhidos e os possíveis conceitos trabalhados. O primeiro grupo refere-se ao Grupo de Estudos em Didática da História - GEDHI. O Grupo foi formado em 2003, passando por modificações ao longo de sua existência. Atualmente, é liderado por seu criador, Luis Fernando Cerri, e, Janaína de Paula do Espírito Santo. Faz parte do Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. É um grupo voltado a produção de conhecimento e contribuições atuando nas seguintes frentes:

Formação de pesquisadores em Didática da História a partir da incorporação de estudantes ligados aos programas de Iniciação Científica, Especialização e Mestrado em História e Educação; - debate acadêmico junto à comunidade nacional e internacional de pesquisadores em Didática da História; - formação inicial e continuada de professores de História no ensino fundamental e médio (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3442356312746147#repercussao).

O grupo atua em duas linhas de pesquisa “Ensinando história: saberes e práticas”, com 7 estudantes e 11 pesquisadores; e, “Formação de professores de história”, com um estudante e 8 pesquisadores, com a colaboração de Maria Paula Gonzalez, da República Argentina, conforme dados de 03/05/2023. Apresenta-se como um grupo que se constitui como

espaço acadêmico de pesquisa, reflexão, discussão e proposição de assuntos referentes aos fenômenos sociais de Ensino de História (Educação Histórica, ou seja, os processos complexos de ensino e aprendizagem que envolvem “história”) e Didática da História (no sentido amplo da reflexão sobre esses processos) (Definições – Grupo de Estudos em Didática da História (uepg.br)).

O grupo assume, portanto, a importância de discutir sobre os fenômenos sociais que envolvem o processo de Ensino de História e Didática de História, trazendo definições que consideram relevantes para uma exposição sobre os interesses, entre elas o que entende por Didática da História, como campo de estudos interdisciplinar, com foco em estudos sobre a formação da consciência histórica, além do conceito de transposição didática de Chevallard. Apresenta como objetivo investigar o campo do ensino de história, a partir da reflexão teórica e epistemológica, desenvolvendo atividades ligadas à pós-graduação e pesquisas em conjunto com outros profissionais, além de assessorar a comunidade em geral (Definições – Grupo de Estudos em Didática da História (uepg.br)).

O segundo Grupo de Pesquisa, Cultura, Práticas Escolares e Educação Histórica dá continuidade ao grupo criado em 1997. É liderado por Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schimidt e faz parte da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos do PPGE, da UFPR, com atuação de investigações sobre Educação Histórica, Ensino de História e Didática Específica de História. Atua em três linhas de pesquisa “Didática da História”, com 1 estudante e 4 pesquisadores; “Educação Histórica”, com 20 estudantes e 17 pesquisadores; e, “Ensino de História”, com 6 estudantes e 17 pesquisadores, contando, ainda, com a colaboração de Maria Isabel Gomes Barca de Oliveira da República Portuguesa, conforme dados do CNPQ de 04/05/2023. Na busca por informações mais detalhadas acerca do grupo encontramos no site disponibilizado pela UFPR que os objetos de estudo da linha de pesquisa referem-se “a cultura, as práticas e os processos formativos que ocorrem e/ou são construídos no cotidiano escolar” tematizando “o pensar e o fazer da cultura, dos saberes e práticas escolares, bem como a dinâmica e a estrutura da educação escolar, correlacionando-a com o seu tempo”. Dessa forma privilegiando “estudos e pesquisas relacionados ao processo de produção da cultura e dos conhecimentos escolares, abrangendo três principais eixos: os sujeitos, os processos e os espaços formativos” (EDUCAÇÃO (ufpr.br)).

O Terceiro grupo de pesquisa corresponde ao Grupo História e Ensino de História foi formado em 1994 e na atualidade é liderado por Marlene Rosa Caineli e Marisa Noda. Faz parte da Linha de Pesquisa História e Ensino de História do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina – UEL, com 18 estudantes e 13 pesquisadores e a colaboração de Maria Isabel Gomes Barca Oliveira, da República Portuguesa, conforme dados do CNPQ de 10/05/2023. Não conseguimos informações mais detalhadas publicadas em sites da Universidade ou do próprio grupo, ficando a pesquisa, inicialmente restrita ao diretório de pesquisas do CNPQ. O grupo desenvolve pesquisas relacionadas a Educação Histórica, Ensino de História e Cotidiano Escolar. Publica anualmente a Revista História e Ensino, financiada pela Fundação Araucária, além de publicar trimestralmente o Boletim Informativo do Laboratório de Ensino de História, distribuído gratuitamente 2000 exemplares a professores por meio dos Núcleos de Educação, articulando “ensino, pesquisa e extensão na elaboração de textos didáticos pelos alunos do curso de História para utilização em sala de aula pelos professores de História do ensino fundamental e médio” (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6698580155728970#linhaPesquisa).

O quarto grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia e História – GEPEGH foi formado no ano 2000 e atualmente é liderado por Selva Guimarães e Iara Vieira Guimarães. Faz parte da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Atua em duas Linhas de Pesquisa: Práticas Docentes para a Educação Básica, com um pesquisador e 11 estudantes; Saberes e Práticas Educativas, com 10 pesquisadores e 20 estudantes, com a colaboração de Carmen Rosa Garcia Ruiz do Reino da Espanha, Maria do Céu de Melo Esteves Pereira da República Portuguesa, Ramón Martínez Medina do Reino da Espanha, Sebastián Plá da República Oriental do Uruguai, conforme dados do CNPQ de 10/05/2023. Atua por meio do diálogo e em intercâmbio com profissionais de outras regiões do país e da América Latina e Europa, tendo como objetivos desenvolver atividades de investigação de modo interdisciplinar relacionados a área de Geografia e História. (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5334531756219280).

O quinto grupo de pesquisa História, Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação - HISTEDBR, foi formado em 2004 e é liderado atualmente por Jocyléia Santana dos Santos e Jocyelma Santana dos Santos Guilhardi. Faz parte da Linha de Pesquisa História da Educação e Instituições Educativas da Universidade Federal de Tocantins – UFT. Atua em 4 Linhas de Pesquisa: História da Educação e História Oral com 5 pesquisadores e 6 estudantes; História da Educação, Memória e Mídia com 7 pesquisadores e 5 estudantes; História da Educação e Ensino de História com 2 pesquisadores e 6 estudantes; História da Educação e Instituições Educativas

com 4 pesquisadores e 8 estudantes, conforme dados do CNPQ de 10/05/2023. O grupo tem como objetivo refletir sobre a importância da mídia enquanto fonte de pesquisa para a história da educação (dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/3244479302399434885001).

O sexto grupo de pesquisa Grupo de Estudo e Pesquisa Lugares de Aprender: relações entre escola, cidade, cultura e memória foi formado em 2021, sendo em primeiro momento desconsiderado para a pesquisa de nosso interesse, por considerarmos como recorte temporário as produções situadas entre 2010 e 2020. Ressaltamos ao aprofundar os estudos sobre a líder do grupo Sandra Regina Ferreira de Oliveira, perceber, que embora só tenha criado o grupo em 2021, já fazia parte como pesquisadora do Grupo de pesquisa número 3, sendo as suas produções consideradas para a análise. Faz parte da Universidade Estadual de Londrina e atua em duas linhas de pesquisa: Ensino de História: cidade, cultura, memória, com 12 pesquisadores e 4 estudantes; Escolas não tradicionais: mapeamentos e pesquisas sobre a inovação pedagógica, com 4 pesquisadores e estudantes, conforme dados do CNPQ de 10/05/2023. Tem como foco principal estudos e investigações que valorizem a escola como espaço múltiplo, em diálogo com a cultura, a formação inicial e continuada de docentes para a Educação Básica e Superior e a construção de metodologias criativas e inovadoras sobre o ensino de História, entre outros aspectos. (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8812121899564305).

O sétimo grupo de pesquisa Grupos de Estudos, Currículo, Conhecimento e Ensino de História foi formado em 2006, liderado atualmente por Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec. Faz parte da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e atua em três Linhas de Pesquisa: Currículo e Ensino de História com 7 pesquisadores e 6 estudantes; Políticas de Currículo e o lugar do conhecimento com 7 pesquisadores e 9 estudantes; Teorias de Currículo e a questão do conhecimento com 8 pesquisadores e 10 estudantes, conforme dados do CNPQ de 10/05/2023. Tem como foco principal a “a abordagem discursiva da interface conhecimento-sujeito-poder-diferença em contextos institucionais de formação como universidade e escola da educação básica, em campos disciplinares distintos, em particular na área de História”, objetivando “articular os processos de objetivação e subjetivação que instituem as relações com os saberes mobilizadas nos currículos acadêmicos e escolares” (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2290149185555846).

O oitavo grupo de pesquisa Etrúria – Laboratório de Estudos da Memória, Historiografia e Ensino de História, tem como líder Renilson Rosa Ribeiro, foi formado em 2012, sendo parte da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Atua em 3 Linhas de Pesquisa: Ensino de História: identidade, cultura e memória com 10 pesquisadores e 4 estudantes; Mato Grosso/Fronteira Oeste: História, historiografia e memória com 2 pesquisadores e nenhum

estudante; Narrativas, História e Literatura, com 5 pesquisadores e 8 estudantes conforme dados do CNPQ de 10/05/2023. O grupo se compromete “congregar estudantes, professores e pesquisadores interessados em pesquisas no campo de História do Brasil, com ênfase para as discussões do campo do Ensino de História, Memória e Historiografia” (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1446141979826538).

O nono grupo Eleko: diversidade, culturas e experiências formativas foi formado em 2016, é liderado por Alexandra Lima da Silva e faz parte do Centro de Educação e Humanidades, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Atua em 7 Linhas de Pesquisa: Diversidade e relações étnico-raciais com 4 pesquisadores e 8 estudantes; Escritas de si, percursos formativos e história da educação com um pesquisador e nenhum estudante; Gênero, subjetividades e ensino de história com 2 pesquisadores; História, memória e livros didáticos com 3 pesquisadores; Intelectuais, viagens e histórias da educação com 6 pesquisadores e 6 estudantes; Mulheres, Genealogias e Epistemologias na Diáspora Africana com 3 pesquisadores e 8 estudantes; Relações entre transvestigeneridades e educação com um pesquisador e nenhum estudante, conforme dados do CNPQ de 11/05/2023. Tem como objetivos “reunir pesquisadores e estudantes com pesquisas em torno da temática dos sujeitos, da cultura letrada e instituições educativas, numa perspectiva histórica”; e “fomentar pesquisas no campo da história da educação, com a promoção de trocas, eventos e publicações em torno dos processos educativos” (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5757958194931371).

O décimo grupo LABEAM – Laboratório Blumenauense de Estudos Antigos e Medievais, formado em 2012 e liderado por Dominique Vieira Correia dos Santos, do Departamento de História e Geografia da Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB. Atua em 5 Linhas de Pesquisa: Britânia, Irlanda e Ilhas do Arquipélago Norte na Antiguidade e Medievo com 2 pesquisadores e nenhum estudante; Ensino de História Antiga no Brasil e no Mundo com um estudante e nenhum estudante; Estudos Globais sobre a Antiguidade e o Medievo com 1 pesquisador e 3 estudantes; Identidades, Culturas e Representações na Antiguidade e no Medievo com 3 pesquisadores e 7 estudantes; Recepção e Ressignificação dos passados Antigo e Medieval com 3 pesquisadores e 3 estudantes, conforme dados do CNPQ de 11/05/2023. Tem como objetivo “estudar as temáticas relacionadas com a Antiguidade e o Medievo incentivando e fortalecendo a pesquisa especializada nestas duas áreas do conhecimento histórico em Blumenau e no Estado de Santa Catarina”, numa perspectiva multidisciplinar (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7649099970107958).

Esses foram, então, os dez grupos selecionados para a pesquisa considerando que por sua riqueza de produções e trabalhos realizados entre 2010 e 2020 sejam capazes de apresentar

as características das pesquisas realizadas por alguns pensadores brasileiros sobre aprendizagem³⁶ de História no Brasil, possibilitando-nos compreender sobre o que apresentam como propostas metodológicas, fundamentos teórico-metodológicos, delimitação do objeto do ponto de vista espacial, temporal e conceitual; delimitação do universo, da amostra e da população, bem como das categorias e variáveis de análise. Além disso, como as propostas para a organização didática da aprendizagem de História contemplam, explícita ou implicitamente, o desenvolvimento psíquico e subjetivo dos alunos e qual a concepção de sujeito presente.

Para o Estado da arte proposto, após selecionados os 10 líderes de grupo de pesquisa, com produções relevantes sobre o tema, retornamos a plataforma lattes com a finalidade de agora categorizar as produções a serem lidas e que comporão o Estado da Arte aqui proposto. Para uma seleção alguns critérios foram pré-estabelecidos: 1. Apenas artigos publicados em periódicos Qualis A1 ou A2 e observados como evento de produção: o ano da coleta que vai de 2010 a 2021, artigo como subtipo de produção e artigo publicado em jornal ou revista com essa avaliação; 2. Apenas os publicados entre 2010 e 2021, por coincidir com o período de recorte da pesquisa; 3. Ter relação com a aprendizagem (ensino), educação histórica ou didática de história.

Selecionados os artigos, todos classificados no Qualis CAPES como A1 ou A2, perfazendo um total de 105 artigos, organizamos em uma tabela, organizada manualmente a lista com a identificação de cada um e passamos a compor um quadro síntese no qual identificaremos: título, autor, ano de publicação, instituição que representa/região, palavras-chave, objetivos, problemática, período abordado, metodologia, referências, conteúdo abordado, concepção de aluno (sujeito), considerações finais. A partir daí organizaremos os resultados por meio de quadros, tabelas e gráficos para o estado da arte sobre as produções didáticas de aprendizagem de história.

Quanto aos conceitos abordados iniciamos pelo conceito de Didática, Didática Desenvolvimental, Sistema Elkonin-Davidov-Repdkin, Teoria da Subjetividade, Aprendizagem criativa, Atividade de Estudo, sujeito, agente, entre outros ao longo da análise.

³⁶ Ao utilizarmos “aprendizagem” estamos falando de seu uso na perspectiva dessa pesquisa, do modo como explicitado anteriormente, “aprendizagem desenvolvimental na perspectiva da subjetividade”.

6. Propostas dos grupos de pesquisa com maior qualis para o estudo de conteúdos históricos

6.1 Contextualização e foco das propostas

A investigação iniciada em 2020, cujos caminhos percorridos já foram descritos anteriormente, nos permitiu agrupar e organizar dados arquivados em pastas digitais, que nos possibilita a partir daqui compor o Estado da Arte sobre aprendizagem de história no Brasil. Em primeiro momento, atende aos seguintes objetivos: contextualizar o processo de desenvolvimento da história nas escolas brasileiras, apontando as principais propostas que existem no Brasil para a aprendizagem de conteúdos históricos e identificar o foco dessas propostas (ensino, desenvolvimento, aprendizagem) e temas mais trabalhados.

A primeira questão, em acordo com a epistemologia qualitativa é que a análise proposta procura atender os princípios estabelecidos pela Epistemologia Qualitativa: dialogicidade, singularidade e Metodologia Construtiva Interpretativa. Primeiramente, por se tratar de uma Epistemologia criada por González Rey, para tratar de estudos de caso, em um contexto no qual o trabalho de campo era totalmente viável, esse não é o nosso caso. A pesquisa resulta de um contexto pandêmico, no qual isso não se vislumbrou como possibilidade. Embora pareça redundante, esse esclarecimento é necessário, pois justifica o uso de produções bibliográficas que, a nosso ver, representam posicionamentos dos autores e, por consequência dos grupos de estudo sobre o tema aprendizagem de história, em questão.

A primeira coisa a se definir diz respeito ao uso dos instrumentos, entendido como “toda situação que seja potencial promotora da livre e genuína expressão de participantes e pesquisadores (González Rey, 2005, 2007)” (Patiño Torres, 2020, p. 181). Em nosso caso, não foi possível a comunicação direta com os autores da pesquisa, que estão representados por suas produções, com as quais acreditamos identificar seus posicionamentos em relação ao que defendem, mesmo que isso ocorra de modo mais limitado. Isso porque os textos publicados são, geralmente, sínteses de suas ideias, que os obrigam à exclusão de muitas posições que no diálogo poderiam ser apresentadas e exploradas pela pesquisadora.

Ainda assim, neste contexto, este foi o recurso possível para que se tivesse acesso a conteúdos de debates, reflexões e diálogos estabelecidos no interior dos grupos de pesquisa em questão. Como vislumbra Patiño Torres (2020) a escolha criteriosa feita aqui por meio dos instrumentos disponíveis ao pesquisador corrobora com a ideia de que “o melhor instrumento que existe, na pesquisa da subjetividade, é a própria recursividade do pesquisador para criar

mundos possíveis dentro da relação que vai tecendo com os participantes” (Patiño Torres, 2020, p. 182), ainda que neste caso essa relação se dê pela leitura dos artigos e não com os autores, que poderiam ser em outro momento participantes da pesquisa. Logo, não temos aqui instrumentos no mesmo sentido utilizado por González Rey (2005, 2007), pois não se trata de um estudo de caso. Temos instrumentos como recurso possível ao pesquisador num período que permitiu apenas o estudo bibliográfico e análise do material acessado por meio da interpretação da pesquisadora, por meio da produção de inferências, no que se difere do modo representativo do pensamento integral do autor, para o qual o diálogo era imprescindível.

Partindo dessas considerações, esse instrumento possibilita o exercício da análise do pesquisador quanto às produções dos líderes dos grupos de pesquisa pela seleção feita, obedecendo os critérios estabelecidos, primeiro para o levantamento dos dados na plataforma do CNPq, depois para a seleção dos grupos de pesquisa, em evidência a partir deste momento. Fundamental também compreender que em correlação com os instrumentos está o cenário social da pesquisa, que aqui se expressa nos artigos produzidos por cada autor, que obedecem a uma série de exigências nos padrões científicos estabelecidos e que os situam com *qualis* capes A1 ou A2.

Não se trata de uma análise na qual apenas se utiliza indicadores e a partir disso, numa espécie de delimitação de cada aspecto se tem a resposta para cada um deles, mas de compreender que eles revelam muito mais. Neste caso, inicialmente, utilizamos três descritores para a busca, educação histórica, didática da história e ensino de história. Os resultados dessa busca nos apontam como primeiro indicador o “ensino de história”, que não nos permitiu nenhuma afirmação a priori, mas, no decorrer das análises, mostram que este é o primeiro momento de construção de um caminho hipotético a ser percorrido, pois se há na maioria dos artigos a defesa de uma ideia do “ensino”, o que se tem é uma visão superficial do sujeito, que confirma a ideia de uma Didática da história que também teve como foco os conteúdos, os métodos, o tratamento das fontes, em detrimento do sujeito que aprende, não pensando nem no seu desenvolvimento psíquico, menos ainda na questão do desenvolvimento da subjetividade. Essas são perspectivas próximas da Didática Tradicional, da qual fala Libâneo (2011), focada no professor, ensino e conteúdo. Ainda que se busquem novas alternativas não avançam nesse sentido.

Trata-se de um caminho hipotético, que não pode se confundir com uma hipótese, pois é a partir dos “indicadores ou significados hipotéticos que vão compondo um possível modelo teórico em desenvolvimento” (Torres, 2020, p. 185). E, se partimos dessa ideia hipotética, isso quer dizer que não é esse o sujeito com o qual nossa perspectiva se aproxima e por isso mesmo

defendemos aqui a perspectiva de aprendizagem de história e, com isso, nosso segundo indicador substitui a palavra ensino por aprendizagem, e torna-se “aprendizagem de história”, o que implica toda uma mudança de perspectiva, que vamos construindo ao longo deste capítulo.

Consideramos que desta forma também é possível ver as produções como “espaços de socialização e subjetivação”, embora se tratando de nossa interpretação acerca de suas produções, nos fornecem pistas sobre o que produzem em termos de debates, posicionamento dos autores quanto a suas perspectivas, problemáticas de seu tempo e do mundo social do qual fazem parte, ou seja, imbuídas de configurações individuais e subjetivas. Não temos uma comunicação direta com os autores, o que poderia enriquecer nosso trabalho, mas o que eles produzem nos dizem muito do quanto estão movidos por subjetividades, construídas ao longo de suas trajetórias como professores e pesquisadores, neste caso, do campo da didática da história.

Além disso, inferimos que também se diferencia substancialmente quanto ao tipo de diálogo proposto, se na Epistemologia Qualitativa ele é utilizado para “gerar um mútuo engajamento emocional dentro do cenário social da pesquisa/atuação” (Patiño Torres, 2020, p. 182), neste caso, o engajamento emocional não esteve presente, o que se verifica é que assim como as emoções se expressam nos gestos e sinais das pessoas no processo da fala, a escrita também é um momento de expressão dessa emoção, para a qual o pesquisador deve se atentar. A própria escolha do tema, do período analisado, das problemáticas, enfim, o foco da pesquisa de cada autor resulta de certo envolvimento em problemas de seu tempo.

Este o caráter de dialogicidade presente nesta tese, uma dialogicidade indireta, mediada pelas possibilidades dadas pelos contornos assumidos nos textos, que estão submetidos a critérios interessados e definidos a priori pelos periódicos aos quais os artigos se submeteram. Este caráter se alimenta por outros dois elementos considerados relevantes para a Epistemologia Qualitativa, a provocação e a ética do sujeito. Se por provocar compreendemos como momento a “desafiar os participantes, dentro de suas possibilidades, para que sejam geradores de alternativas de subjetivação perante processos que, muitas vezes, podem representar ameaças contra a singularização da experiência” (Patiño Torres, 2020, p. 182), então podemos dizer que toda produção resulta de uma provocação na qual o autor se sentiu mobilizado “a criar processos subjetivos dentro da temática da vida que está sendo tratada” (Idem). Quanto a ética do sujeito, cada produção é analisada como um momento de “emergência da pessoa como sujeito e/ou agente da sua vida”. Ao contrário, todo o trabalho desenvolvido pelos autores e que resultam na sistematização em forma de artigos, por sua relevância e critérios de cientificidade, não teria

sentido para a pesquisa proposta.

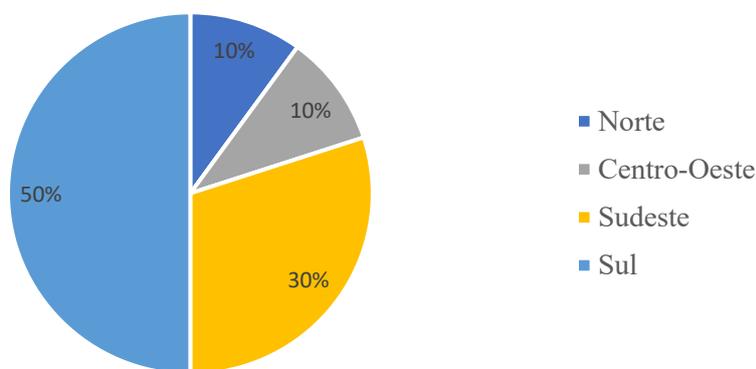
O primeiro Grupo de Estudos em Didática da História – GEDHI, liderado por Luís Fernando Cerri, tem como vice-líder Janina de Paula do Espírito Santo e como área predominante a Educação. Fundado em 2003, localiza-se na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Rio Grande do Sul. O segundo: Cultura, Práticas Escolares e Educação Histórica, liderado por Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schimidt, localiza-se na Universidade Federal do Paraná, apresenta como área predominante a Educação, fundado em 1997. O terceiro grupo História e ensino de História, liderado por Marlene Rosa Cainelli, tem como vice-líder Marisa Noda, pertence a área de História, fundado em 1994, localiza-se na Universidade Estadual de Londrina. O quarto, Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia e História – GEPEGH é liderado por Selva Guimarães, tendo como vice-líder Iara Vieira Guimarães, fundado em 2000, apresenta como área predominante a Educação e localiza-se na Universidade Federal de Uberlândia. O quinto grupo, História, Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação, liderado por Jocyleia Santana dos Santos, tem como vice-líder Jocyelma Santana dos Santos Guilhardi, foi fundado em 2013, pertence a área de História e localiza-se na Universidade Federal do Tocantins. O sexto Grupo de Estudo e Pesquisa Lugares de aprender: relações entre escola, cidade, cultura e lugares de aprender, liderado por Sandra Regina Ferreira de Oliveira, apresenta como área predominante a Educação, fundado em 2021, representa a Universidade Estadual de Londrina. O sétimo, Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História, tem como líder Carmen Teresa Gabriel, apresenta como área predominante a Educação, fundado em 2006, localiza-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro. O oitavo grupo Etrúria - Laboratório de Estudos da Memória, Historiografia e Ensino de História, liderado por Renilson Rosa Ribeiro, tem como vice-líder Cristiane Thais do Amaral Cerzosimo, fundado em 2010, apresenta como área predominante a História, localiza-se na Universidade Federal de Mato Grosso. O nono grupo Eleko: diversidades, culturas e experiências formativas, liderado por Alexandra Lima da Silva, tem como vice-líder Sônia Beatriz dos Santos, apresenta como área predominante a Educação, fundado em 2016, localiza-se na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Por fim, o décimo e último grupo selecionado, LABEAM- Laboratório Blumenauense de Estudos Antigos e Medievais, liderado por Dominique Vieira dos Santos, tem como vice-líder Elaine Cristine dos Santos Pereira Farrell, tem como área predominante a História, fundado em 2012, pertence a Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Esses grupos serão representados pelas produções de seus líderes, compreendendo que eles expressam em seus artigos o que se produz em conjunto com os membros, resultado de

debates, problematizações, pesquisas desenvolvidas junto a comunidade escolar em nível de graduação e pós-graduação, eventos realizados, entre outros. A partir disso é que nos propomos uma construção teórica sobre o tema, assumindo “a teoria como um sistema dinâmico que permite significar, como possibilidades e limitações, a realidade estudada” (Patiño Torres, 2020, p. 182), cientes de que é possível novas interpretações.

Após a seleção, os grupos estão dispostos, por região, conforme gráfico 08.

Gráfico nº 08: Grupos de pesquisa selecionados por Região do Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com dados disponibilizados no Diretório dos grupos de pesquisa - Plataforma Lattes - CNPq (2024)

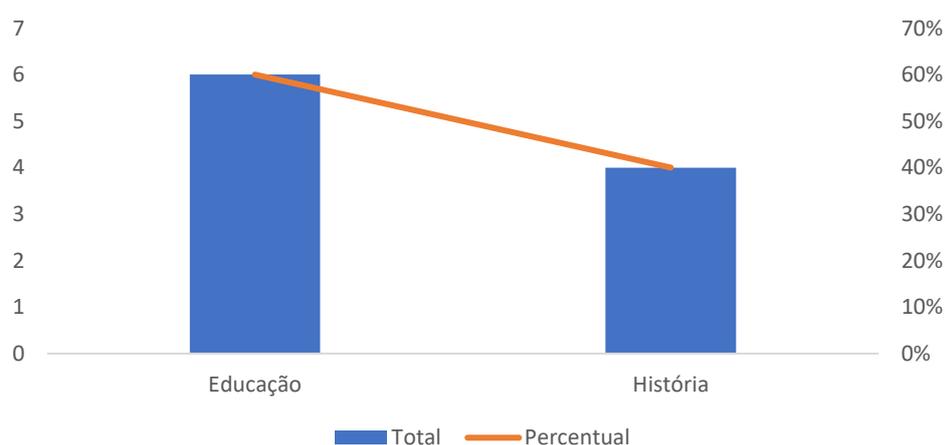
Em acordo com o número de produções e qualidade atribuída, conforme critérios estabelecidos pelo qualis capes, a região Sul, com 50% do total, apresenta o maior número de produções sobre o tema, embora seja a terceira em número de cursos de História, conforme gráfico 04, o que pode-se justificar por ser a primeira a criar grupos de pesquisa sobre o tema. Em seguida, a região Sudeste, representa 30% das produções totais, mas é a região com maior número de cursos de história no país. Já a região Norte e Centro-Oeste, ambas com 10% das produções, e com número bem próximo de cursos de história. Embora a região Nordeste apresente o segundo maior número de cursos de História, não está contemplada para as leituras, embora também apresente crescimento na quantidade de estudos sobre o tema, o que se deu apenas pelos critérios de seleção estabelecidos para a pesquisa. A qualificação desses grupos e o número de produções bem avaliadas pode se justificar por serem, no geral, grupos com formação mais antiga. Dentre eles, estão dois grupos dentre os 5 % criados ainda no final do Século XX, três na primeira década do Século XXI, três entre 2010 e 2015 e apenas 2 entre 2015 e 2021.

A criação desses grupos, ainda na década de 1990, nos mostra que esse é um momento representativo quanto à necessidade de se problematizar as questões relacionadas a aprendizagem de história. As mudanças na legislação exigiam também reflexão sobre novas propostas para essa área do saber, aumentando o número de pesquisas desenvolvidas nas universidades que tinham como foco o ensino e a aprendizagem de história. Dessa forma, “passou-se a valorizar, cada vez mais, a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas, desenvolvidos em diferentes lugares por docentes e outros atores do processo educativo” (Silva; Guimarães, 2010, p. 29). Mas, é importante ressaltar que mesmo no período que antecede a constituição “como linha de pesquisa em programas de Pós-Graduação, o tema já mobilizava pesquisadores da Educação e da História preocupados com a complexidade de tal processo, sua interface com aspectos políticos, pedagógicos, históricos, psicológicos, entre outros” (Pacheco; Rocha, 2016, p. 53).

É justamente o crescimento de interesse pelas questões relacionadas à aprendizagem de conteúdos históricos que “representa a constituição de um “campo” ou subcampo – utilizando a terminologia de Pierre Bourdieu – ou subárea – utilizando a terminologia do CNPq – da História” (Pacheco; Rocha, 2016, p. 53).

Outra curiosidade refere-se a área predominante, como demonstrado no gráfico 09.

Gráfico nº 09: Área predominante entre os grupos selecionados



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com dados disponibilizados no Diretório dos grupos de pesquisa - Plataforma Lattes - CNPq (2024)

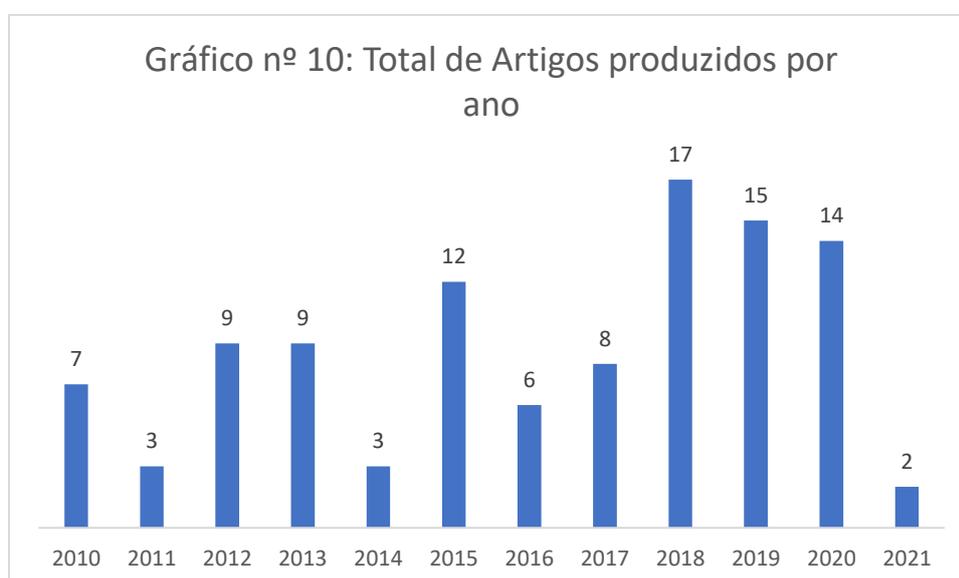
Os dados apontam para a predominância dos estudos sobre o tema, com produções mais bem qualificadas na área da Educação. Importa aqui compreender que a aprendizagem de conteúdos históricos tem relação com as discussões feitas no campo da Educação. Além disso, todos os pesquisadores tem formação na área de história, sendo apenas um com formação em

Estudos Sociais. A área predominante coincide em todos os casos com a área de formação no doutorado, sem exceção, os seis líderes que concluíram sua formação nesse nível, em educação, atuam em grupos dessa área, assim como os quatro líderes que concluíram na área de História também atuam, nessa área, nos grupos de pesquisa.

Isso indica o quanto o doutorado, pelos aportes teóricos problematizados, pela exigência de construção de uma tese na qual se defenda uma concepção teórica sobre determinado tema, confirma a ideia segundo a qual “a teoria é parte central de todo processo de pesquisa, o que possibilita que o pesquisador configure uma zona de inteligibilidade que dá lugar a um objeto de estudo, como as explicações perante às perguntas que ele mesmo se formula” (Patiño Torres, 2020, p. 183). E, que o processo não se encerra na pesquisa em si, que representa apenas uma parte (importante), que passa a permear, ainda que com novas nuances, a vida do pesquisador.

Ainda é possível verificar que a produção engloba não apenas o líder do grupo, mas outros autores, sejam eles orientandos, orientadores ou pesquisadores de temas afins. Assim, foi possível identificar a participação de 69 autores de diferentes regiões do Brasil, inclusive de outros países, entre eles Chile e Portugal. Dentre todos, os que mais apresentaram produção foram Carmen Teresa Gabriel com 18 artigos, seguida por Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt com 17 artigos, Selva Guimarães, Marlene Rosa Cainelli e Sandra Regina Ferreira de Oliveira, ambas com 13 artigos, Luis Fernando Cerri com 11 artigos, Alexandra Lima da Silva com 10 artigos, Jocyleia Santana dos Santos com 07 artigos. Todos os demais apresentaram um número inferior a 5 artigos. Ressaltamos que foram selecionados para a leitura apenas os classificados com qualis Capes A1 ou A2.

Quanto ao ano de publicação, está representado no gráfico nº 10.



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com dados disponibilizados no Diretório dos grupos de pesquisa - Plataforma Lattes - CNPq (2024)

Os dados apontam o ano de 2018 como o de maior produção sobre o tema, com 17 publicações dentre o total de 105 artigos analisados. No geral, representa como há maior produção a partir de 2015, demonstrando crescimento das discussões e problematizações sobre o “ensino” de história entre os pesquisadores, na atualidade. Os dados levantados corroboram com o resultado da pesquisa realizada por Pacheco e Rocha (2016), segundo a qual os grupos de pesquisa que utilizam o termo “ensino de história”, crescem consideravelmente no interior da “Área de História”, sendo que “no ano de 2015, havia 81 programas de pós-graduação ligados a ela. Destes, 61 programas ofereciam o curso de mestrado e doutorado acadêmico e 20 o curso de mestrado profissional, sendo 12 destes em uma rede” (Pacheco; Rocha, 2016, p. 56). Chama atenção para o fato de que entre os 81 PPGHs, 26 deles possuíam pelo menos uma linha de pesquisa voltada ao Ensino de História.

Para além disso, a inclusão do ProfHistória entre os mestrados profissionais, em 12 instituições. Por seu formato tem como eixo mobilizador de sua área de concentração o tema ensino de história. Faz também um estudo cronológico das linhas de pesquisa que indicam três programas como pioneiros, o primeiro “do PPGH de UFPB que data do momento da instalação do programa em 2005. Em 2007, o PPGH da UEL também se inicia com uma linha voltada ao tema do Ensino de História. A terceira linha surge em 2008 no processo de reformulação do PPGH da UFG” (Pacheco; Rocha, 2016, p. 61). Esses dados são importantes para nós por indicarem que até este momento o tema não era tão expressivo e que é a partir de 2012 que a criação das linhas de pesquisa se aceleram, conforme descrito pelos autores,

Em 2012 surge uma linha na reestruturação do PPGH da UFMT e ocorre a criação do PPGH da FURG, o primeiro a ter o tema do Ensino de História como área de concentração. No ano de 2013 surgem 5 PPGHs com linha sobre Ensino de História. Os PPGH da Unirio e da UERJ fazem sua reestruturação abrindo cada qual a sua linha voltada ao Ensino de História. No mesmo ano foram abertos três PPGH tendo o Ensino de História como área de concentração: UCS, UFRB, UEMA. No ano de 2014 é criado o mestrado em rede ProfHistória reunindo 12 IES e tendo o Ensino de História como área de concentração. Em 2014 foram abertos os PPGHs da UFV e da UFG (Campus de Catalão) que também têm o Ensino de História como área de concentração. No ano de 2015 os PPGHs da UFCG e da UFRPE se reestruturaram criando novas linhas voltadas ao Ensino de História (Pacheco; Rosa, 2016, p. 62).

Essas alterações indicam o aumento de 11 instituições que incluem essa subárea como tema de pesquisa, um número considerado muito expressivo e representativo quanto “à emergência e à consolidação do que estamos nomeando como Subárea do Ensino de História

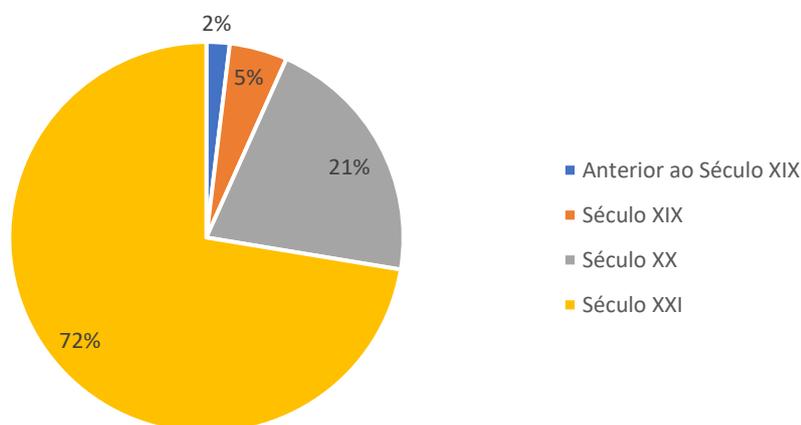
no interior da Área de História” (Pacheco; Rocha, 2016, p. 62). Merece destaque, ainda, os objetos de estudo particulares das investigações que utilizam o termo ensino de história, destacados pela pesquisa, entre eles

os processos de ensino e aprendizagem dos conhecimentos históricos no ensino formal ou não; as formas de apropriação do conhecimento histórico nos espaços de memória que realizam o ensino informal; os meios de difusão e propagação da história pública; os agentes que atuam ou atuaram com mediadores culturais visando divulgar a História através de algum canal específico de comunicação, com destaque para alguns dos usos possíveis do passado (Pacheco; Rosa, 2016, p. 63).

Portanto, o aumento das produções pode ser atribuído ao incremento no número de instituições que passam a discutir de maneira oficial sobre o tema e, ainda que, em nosso caso, as produções não estejam diretamente ligadas a essas instituições, isso demonstra que mesmo onde já existiam discussões nesse campo elas ganham um novo fôlego, ampliando as reflexões produzidas.

Outro aspecto observado, por nós, se refere ao período abordado nos artigos. O gráfico de nº 11 aponta da seguinte forma:

Gráfico nº 11 Período abordado



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com dados disponibilizados no Diretório dos grupos de pesquisa - Plataforma Lattes - CNPq (2024)

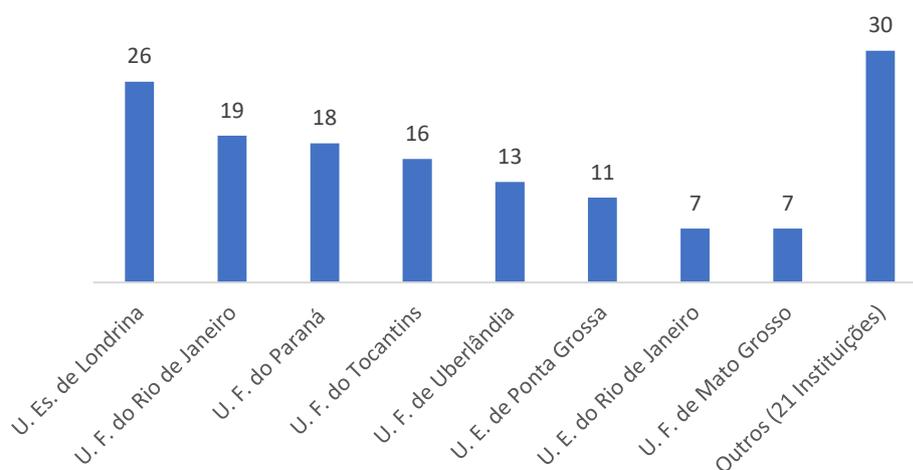
A maioria absoluta das produções sobre o tema trazem o século XXI como preocupação central, com 72%. Essa questão é importante porque aponta, a nosso ver, que a aprendizagem de história vive um momento preocupante e que é necessário problematizar cada vez mais as questões do presente em relação a como organizar o ambiente escolar de modo a produzir aprendizagem significativa, e cumprir os objetivos da história na vida prática do aluno, ainda

que sejam os objetivos propostos nos PCNs, na própria BNCC, ou os objetivos propostos pelos profissionais especialistas no assunto.

Além disso, indicam, que existem várias formas de estudo, mas, que elas não garantem eficiência e qualidade ao sistema educacional, de modo particular o brasileiro. V. V. Repkin (1997) já afirmava a ineficácia do sistema tradicional de ensino e “sua falta de eficácia se encontra não somente no fato de ser financeiramente caro, mas também no caráter funcional e educacional de seus objetivos. Esse sistema não fornece um impulso para o desenvolvimento e autodesenvolvimento do indivíduo” (Repkin, 1997 [2020b], p. 368). Por isso mesmo, esse sistema que promove a autotransformação do sujeito é essencial, em todas as disciplinas acadêmicas, mas para a História pode ser uma alternativa para sair do padrão hegemônico, construído ao longo de anos de lutas por sua representatividade, inclusive enquanto disciplina independente.

Entre outros aspectos, a pesquisa contempla um amplo número de instituições. Ver gráfico de nº 12.

Gráfico nº 12: Instituições com maior representatividade



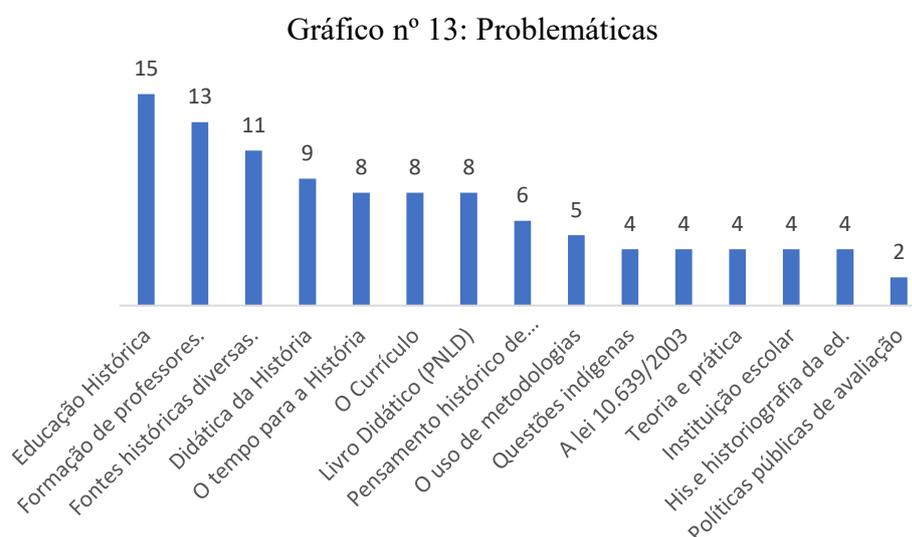
Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com dados disponibilizados no Diretório dos grupos de pesquisa - Plataforma Lattes - CNPq (2024)

Como percebido, a Universidade Estadual de Londrina se destaca com o maior número de participações somando 26 no total, o que equivale a 18% do total, número próximo da soma de todas as outras instituições que apresentam-se com uma ou duas participações, somando 30 ou 20% do total. Além disso, aparecem a Universidade Federal do Rio de Janeiro, com 13%; a Universidade Federal do Paraná, com 12%; a Universidade Federal do Tocantins, com 11%; a Universidade Federal de Uberlândia, com 9%; a Universidade Estadual de Ponta Grossa, com 7%; a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, com 5%; a Universidade Federal de Mato

Grosso, com 5%. Para chegar a esse resultado, importante salientar que muitos artigos são produzidos em conjunto com outros autores e que há uma conexão entre as instituições, como parceiras, em alguns momentos, nas discussões sobre o tema, organizando eventos, dossiês temáticos, revistas, entre outros. Esse trabalho de parceria resulta na ampliação de debates, exposição de problemas comuns e busca por soluções mais eficientes para tais problemáticas.

6.2 Foco

As problemáticas de pesquisa são importantes porque inducam qual é o foco desses autores ao produzirem seus artigos. Podemos destacar pontos comuns, entre os grupos de pesquisa, agrupadas em torno de 15 eixos, como expressa o gráfico de nº 13, abaixo.



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com dados disponibilizados no Diretório dos grupos de pesquisa - Plataforma Lattes - CNPq (2024)

O primeiro eixo representa 14% do total de artigos analisados e se relaciona a preocupação com o campo da Educação Histórica. Entre as problemáticas citadas, de modo sintetizado, referem-se: ao sentido atribuído à história, ao ensino e a relação entre história produzida e história ensinada pelos professores da educação básica; a expansão das linhas de pesquisa nos cursos de pós-graduação, bem como o aumento de pesquisas e publicação nessa área, provocando o aparecimento de domínios específicos na área do ensino de História, como o chamado campo da Educação Histórica; a influência da Nova história e da história social inglesa sobre novos caminhos para a História e o Ensino de História no Brasil; a inquietude causada pelo tema “Metodologia da pesquisa em Educação Histórica”, as várias maneiras de se pensar a História, o ensino de História e, portanto, a pesquisa historiográfica e a pesquisa sobre

o ensino de História; a reflexão acerca da relação dialógica entre categorias que têm sido tomadas como referências para investigações na área de Educação histórica e ensino de história; as tendências predominantes nas investigações sobre a aprendizagem histórica: os denominados “estudos de cognição”, “que tendem mais para a psicologia cognitiva” e os estudos no campo da educação histórica que dialogam com referenciais da epistemologia da história; movimento de renovação metodológica e conceitual, que ocorrem nas últimas décadas no campo da pesquisa e do ensino de História da Educação; a aproximação e identificação da História da Educação com os processos cognitivos que estão em curso no campo da História; o conceito ou categoria de cultura histórica como alvo de discussões entre historiadores; necessidade de um ensino crítico para a formação de uma cidadania autônoma, capaz de preparar os jovens para tomada de decisões com liberdade para a escolha do futuro para si e para a sociedade; as dificuldades inerentes ao ensino de história; a problematização em torno do que seria aprendizagens em História; a educação como direito social à cidadania e à inclusão social, aplicada no sistema prisional; o desafio colocado pela virada paradigmática às leituras essencialistas do mundo.

As problemáticas nos apontam o quanto crescem as preocupações relacionadas ao campo “ensino de história”, “educação histórica” ou “didática da história” nos últimos anos. O eixo tem como central a questão da aprendizagem de história e podemos dizer que, em algum momento, os autores dedicaram a pensar especificamente sobre o que vem se consolidando como campo de pesquisa no interior da história, inaugurado por Schmidt (2010) quando se propõe a realizar uma sistematização do conceito de literacia histórica, tema que vai se desenvolvendo e ganha outros contornos, como nos casos de estudos liderados por Guimarães (2015), Schmidt (2011, 2012, 2016, 2020), Cainelli (2018, 2019, 2020) e Gabriel (2011, 2013, 2018, 2020).

Essas problemáticas nos dizem o quanto a questão da didática como pensada nesta tese ainda requer maiores estudos, pois se seu objetivo é de fato o “ensino de história”, como defendem estes autores, ainda assim não se pensa sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos que envolvem o processo de mediação didática entre professores e alunos, visto como um processo complexo, envolvendo aprendizagem e desenvolvimento, tendo como perspectiva o desenvolvimento do sujeito, fonte da atividade que emerge ou não em determinadas situações, tanto de estudo quanto da vida cotidiana.

As problemáticas aqui apresentadas referem-se a questões que evidenciam uma preocupação em encontrar o melhor caminho para o desenvolvimento de conteúdos históricos, mas sem propor como fazer a articulação entre os saberes que dizem respeito aos conteúdos

específicos de história e os saberes didáticos e pedagógicos. Como se a solução fosse um abandono das concepções didáticas desenvolvidas na área da Pedagogia, para construir um caminho que estivesse pautado apenas na teoria da história, não considerando o caráter interdisciplinar da Didática. Obviamente, alguns estudiosos da História já se debruçam sobre a questão, mas o tema requer maior aprofundamento e problematização. O que se observa ao ler os artigos é que mesmo quando se fala na Didática e em sua importância para os professores em formação, ainda não há uma linha de pensamento que a tenha como prioridade, defendendo maior carga horária nos cursos de licenciatura, por exemplo, reservada para essas discussões ou chamando para o campo a responsabilidade com os problemas da mediação da aprendizagem no contexto escolar.

Para nós, esse processo de mediação é essencial, pois a depender de como se organiza a aprendizagem é que se tem o resultado. Isso porque “em qualquer tipo de aprendizagem se alcança progresso no desenvolvimento, mas ele é alcançado ou como um resultado ou como um produto para o qual está encaminhado a aprendizagem, ou como uma consequência secundária” (Repkin, 1997 [2020b], p. 369).

Esse é o problema do que V. V. Repkin denomina de aprendizagem funcional, para o qual não se pensa o desenvolvimento como prioridade, nela o desenvolvimento “ocorre espontaneamente e sem previsão, podendo ser grande ou pequeno” (Idem). Nesse aspecto, defende uma correlação entre aprendizagem e desenvolvimento, “o desenvolvimento é o resultado da aprendizagem que se planeja” (Repkin, 1997 [2020b], p. 370). Nas problemáticas está a preocupação com o aspecto cognitivo, com a aprendizagem, mas não do modo como concebido por nós. Isso é, inclusive, o que nos leva a propor para a área esse estudo, pois acreditamos, a partir de todos os resultados experimentais alcançados em outros países que, quando se pensa esse processo na perspectiva desenvolvimental essa correlação entre aprendizagem e desenvolvimento ocorre com maior eficiência. Reconhecemos que existem estudos interessantes, mas eles não conseguem, até o presente momento, estabelecer sua eficiência quanto ao aspecto do desenvolvimento das neoformações, no que se diferenciam de nossa proposta. Eles são relevantes, mas apontam outras perspectivas.

Da forma como se colocam as problemáticas nesse campo, a impressão que se tem é de que prevalece a concepção de que ao sujeito que aprende basta compreender os métodos e fundamentos de uma pesquisa histórica, feita por meio do uso de fontes diversas, propondo a valorização do patrimônio, dos jornais, ou da fonte oral, por exemplo. Considerar as operações historiográficas é fundamental, mas nessa perspectiva faz-se tão importante quanto tal considerar como ocorre o processo de mediação para a formação do conceito teórico,

promovendo aprendizagem e desenvolvimento. E, ainda, que a finalidade última da história seja a formação de uma consciência histórica, o problema consiste em pensar: de que forma a didática da história problematiza o processo de mediação entre professor-alunos para que ela se forme visando desenvolvimento e emergência do sujeito? Isso não aparece entre as problemáticas citadas e a nosso ver, não resolve o problema central do campo da Didática, ainda que ela seja específica para a área de História.

Desse modo, por mais que haja um esforço por parte dos professores, prevalece o problema da fragmentação dos conteúdos. O que não se colocou como problemática no campo da Didática da História, a nosso ver, é como os fundamentos da Didática (elementos da filosofia, da sociologia e da psicologia) poderiam se unir aos fundamentos da História para pensar numa mediação que, de fato, traga uma perspectiva diferente da proposta de educação instrumentalizada para a aprendizagem histórica. Considerando, inclusive, que as teorizações no campo da didática da história devem estar em consonância com propostas de análise que considerem as práticas escolares.

Feitas essas considerações, passamos a observar o que os artigos propõe como objetivos, entre eles: compreender o caminho percorrido no Brasil e na perspectiva da Educação Histórica e seu amadurecimento, identificando elementos constitutivos do processo de construção da história do ensino de História, tendo como referência o conceito de código disciplinar da História (Fernandez Cuesta, 1998) e abordando questões relacionadas ao historiador e ao domínio de pesquisa específico nessa área, analisando sobre aspectos do “ensino de história”, como os conceitos epistemológicos que afetam a teoria e prática da aprendizagem de história; apreender a especificidade dos processos cognitivos específicos da história, tendo como referência um diálogo entre o pensamento rüseniano e alguns fundamentos educacionais baseados no pensamento de Paulo Freire; como a aprendizagem histórica vem sendo abordada nas pesquisas, suas temáticas, propósitos, elementos da metodologia e resultados; o lugar da educação histórica para a produção de conhecimento histórico escolar e sua participação no processo de renovação da escola, além da formação do pensamento histórico dos alunos na escola formal; argumentos teóricos que sustentem a aposta política no conhecimento escolar como objeto incontornável nas disputas pela construção de uma escola democrática; as carências e orientação dos professores quanto a escolha do conteúdo e método adotado; a necessidade das pesquisas empíricas, capazes de testar e aprofundar os quadros teóricos que derivam do conceito de consciência histórica; as relações entre os princípios teórico-metodológicos do campo da Educação Histórica e as bases metodológicas da *Grounded Theory* (GT); a problematização da construção social da nação, colaborando no estudo de alternativas

metodológicas relacionadas a consciência histórica e a cultura histórica, aprofundando esses conceitos; a localização de aspectos desta teoria em âmbito maior, como na discussão entre modernidade e pós-modernidade, de modo a contribuir para uma realocação da teoria, entendendo que o “ensino” de história participa da história enquanto ciência; a potencialidade analítica da hibridização entre movimentos teóricos para o avanço das pesquisas no campo do ensino de história.

Além disso, objetiva-se, também, compreender em que medida a teoria da consciência histórica, conforme exposta por Jörn Rüsen, pode contribuir para análise de diversos temas, entre eles: as falas de professores de História referentes às identidades históricas, a recepção ou aprendizagem de amostra de leitores de uma obra de 1808, a partir de três das dimensões da cultura histórica: cognitiva, estética e política, como defendido por Rüsen (1994).

Quando se traz entre os objetivos questões relacionadas a aprendizagem de conteúdos históricos, é possível perceber outras perspectivas, como em Selva (2015) que objetiva analisar as dimensões da história ensinada às crianças brasileiras (6 a 11 anos) nos cinco primeiros anos do ensino fundamental e de Cainelli (2018) ao revisitar a noção de “saber docente” a partir de teorizações sociais e políticas pós-fundacionais. Trazem, ainda, o foco na aprendizagem, apresentado em Cainelli (2019), que objetiva como proposta problematizar processos de aprendizagens da História escolar. Embora tenha como foco a aprendizagem sua preocupação central é problematizar os processos de aprendizagem de História escolar, a partir de narrativas sobre o passado, as sociedades indígenas, ou mesmo os livros didáticos, além de promover discussões no âmbito da Didática da História, mas sem falar em desenvolvimento, portanto, em uma perspectiva diferente da que apresentamos.

O segundo eixo refere-se a questões relacionadas a formação de professores, somando 12% do total de artigos. Demonstram como preocupação central: os desafios do ensino de história na formação de professores; a política institucional de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, em uma universidade federal, como ato de resistência, resposta política contundente a tantos discursos depreciativos em relação à função social da universidade e da escola públicas que circulam hoje no contexto brasileiro; os questionamentos sobre políticas públicas e formação de professores; a importância e os impactos da formação no desempenho dos estudantes, bem como na constituição dos saberes e das práticas pedagógicas, para uma superação, por parte do professor, da formação com foco na transmissão de conhecimento; a questão da formação docente e suas implicações para os saberes e as práticas pedagógicas nos contextos escolares; a relevância da prática criativa e inovadora no processo de formação docente e a inquietação pessoal demonstrada pelos professores do curso de

formação continuada dos anos iniciais do ensino fundamental; a reflexão sobre a formação do historiador professor; os debates acirrados e críticas recebidas pelos estudiosos que trabalham com a temática da formação docente e o aumento das pesquisas que priorizam os saberes do professor, incorporando as contribuições de diferentes perspectivas teóricas e campos do conhecimento; a formação inicial generalista que caracteriza os cursos de licenciatura em Pedagogia; O PIBID como possibilitador de novos desenhos quanto à formação docente; as tensões, os conflitos e as inseguranças vivenciadas por professores iniciantes na docência universitária.

Ao analisar os objetivos, inserem-se estudos dos grupos de pesquisa liderados por Oliveira (2019, 2020), Guimarães (2012, 2019), Santos (2014), Schmidt (2015a, 2015b, 2015c), Cainelli (2017, 2020) e Gabriel (2013, 2019 a, 2019b). A maioria, traz como eixo central a questão da formação de professores de história para a Educação Básica, como objetivos propostos, seja pensado para uma instituição em particular ou de modo geral. Isso demonstra a fragilidade desse aspecto para aprendizagem de conteúdos históricos, ressaltando tanto a necessidade de o professor saber o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, quanto saber como organizar a aula para uma aprendizagem eficaz. Expressam, entre outros, os seguintes objetivos aqui sintetizados: contribuir para reflexões acerca da formação inicial de professores de História, chamando atenção para a necessidade de integração entre conhecimentos teóricos e práticos nos currículos dos cursos de licenciatura ou por meio de documentos, relatos de professores, trajetórias urbanas e rurais com professores em formação, no Projeto Conhecer Londrina, em Universidades Federais de Minas Gerais, da Região Norte, do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal da Educação de Palmas; discorrer sobre as políticas públicas de formação de professores no Brasil, a partir de documentos oficiais, não apenas sob a perspectiva dos organizadores, mas também da perspectiva de seus interlocutores; compreender as concepções de criatividade e inovação no contexto educacional brasileiro, ressaltando a importância da história oral para dar visibilidade às experiências na trajetória docente; apreender processos de produção e distribuição do conhecimento validado e legitimado em diferentes contextos de formação; analisar questões relativas à efetivação de abordagens interdisciplinares nos diferentes subprojetos em desenvolvimento no PIBID/UEL; compreender a constituição da docência universitária na universidade brasileira e os desafios enfrentados por professores formadores atuantes em cursos de licenciatura em Pedagogia, História e Educação do Campo de duas universidades/campi federais localizadas na região Norte do Brasil.

Esse segundo eixo nos direciona para a necessidade de compreender a Didática como ramo principal da pedagogia, responsável pelas investigações acerca dos fundamentos, das

condições e dos modos, pelos quais é possível realizar a organização da aprendizagem. Precisa estar em todos os cursos que visem a formação de professores, inclusive de história, como “matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho com o qual os professores organizam a atividade de ensino, em função da aprendizagem e do desenvolvimento integral do estudante” (Longarezi; Puentes, 2017, p. 165). De fato, essa é uma problemática que precisa se fazer presente entre os que defendem a importância de uma formação didática para o exercício da profissão, não somente como pesquisador, mas também como professor de História.

Sendo assim, “é importante que o processo de (re)construção da Didática resgate e atualize a perspectiva de uma visão contextualizada e multidimensional do processo pedagógico, superando antigas concepções educativas ainda predominantes” (Oliveira; Damis, 2011, p. 126). Isso requer estudos mais aprofundados e uma reviravolta nos currículos desses cursos, para que outras abordagens sejam também objetos de análise e que eles contemplem o que é de fato objeto da Didática, considerada como Ciência e da Didática da História como ciência da aprendizagem histórica.

Ao defender, como caminho possível, uma concepção de didática da história pautada na Aprendizagem Desenvolvimental, é essencial entender que, por esse viés, aposta-se “no processo de assimilação do sujeito em atividades interativas e colaborativas organizadas pelo professor com essa finalidade (...) que tem no desenvolvimento seu pré-requisito e sua meta final” (Longarezi et al., 2023, p. 8), para a qual é essencial a organização de uma Didática voltada ao desenvolvimento “humano”, o que nesse caso inclui tanto o desenvolvimento das neoformações³⁷ quanto dos processos subjetivos presentes nesse desenvolvimento psíquico, “diferentemente das teorias tradicionais, cujo foco está no professor, no ensino, na transmissão de informações prontas e na memorização mecânica por parte do estudante, bem como das cognitivas, que priorizam a aprendizagem como um processo essencialmente individual” (Idem).

Nesse sentido, surge aqui outro indicador importante, pois se antes consideramos a “aprendizagem de história”, em substituição ao ensino de história, agora acrescentamos a didática da história como indicador essencial. Assim, iniciamos um processo de “conjecturas”

³⁷ Vigotski (1978) conceitua neoformações como “funções mentais superiores” em sua obra “O desenvolvimento do psiquismo humano” (1978). Entretanto, Motter e Frison (2018, p. 97) analisam que “para a compreensão do conceito, é preciso se apropriar dos elementos que a ele estão relacionados e vinculados, como aptidões, funções mentais, sistemas cerebrais, faculdades humanas, órgãos funcionais – dimensões e categorias do psiquismo humano fundamentais para pensar a educação, de modo especial a escolar. Para desenvolver aptidões o indivíduo deve viver e interagir com a espécie”. Dessa forma, entendemos aqui as neoformações como desenvolvimento das funções mentais superiores que se dá no ambiente escolar, por meio da interação como outro e da organização da aprendizagem voltada o desenvolvimento psíquico.

entre esses indicadores, para no final chegarmos a um modelo teórico. Dessa forma, uma nova situação hipotética é levantada e nos leva a pensar que a aprendizagem de história dar-se-á com eficácia quando pensada no interior da Didática da História, como disciplina acadêmica, com fundamentos próprios, mas que represente um projeto contra-hegemônico, que busque uma superação da visão instrumentalizada desse processo e insira a perspectiva da Aprendizagem desenvolvimental e da teoria da subjetividade, tendo a categoria sujeito como foco.

Continuando as análises, o que denominamos de terceiro eixo traz como preocupação a questão da utilização de fontes diversas para o estudo da história, corresponde a 10% dos artigos. Entre elas: a questão do luto; a contribuição irlandesa como grandes exemplos dos produtores de História e Historiografia; as culturas clássicas para ampliação do repertório histórico, social e cultural, bem como do desenvolvimento do pensamento crítico e da ampliação das competências linguísticas de estudantes; a importância de Tomás de Aquino; a Federação Bandeirante, fundada em 1919 e sua relação com o catolicismo; o uso dos compêndios de História Universal – de Victor Duruy (1865) e Pedro Parley (1869) – nas escolas secundárias no período imperial brasileiro; as conexões entre a literatura e a história no processo educativo; a literatura para a compreensão de modos de aprender e ensinar o tempo histórico; os estudos denominados “estado da arte ou do conhecimento” para mapear a produção científica de determinadas áreas como contribuição para a história do conhecimento em Educação no século XXI.

No que concerne aos objetivos presentes nesse eixo, faz parte da preocupação de Guimarães (2010, 2020), Santos (2014, 2019, 2020), Silva (2015, 2017, 2019), Gabriel (2012a, 2012b, 2015), Schmidt (2015a, 2015b, 2015c). O estudo com fontes, de modo geral, apresenta como interesse compreender aspectos acerca de temas específicos, como: os compêndios de História Universal, de Victor Duruy e Pedro Parley, aprovados e adotados pelo Estado Imperial brasileiro para o ensino da História nas escolas secundárias de 1854 a 1878; as conexões entre a literatura e a história no processo educativo; as marcas do catolicismo na vertente brasileira do bandeirantismo; a potencialidade analítica da categoria ‘narrativa’ na reflexão sobre produção, distribuição e consumo do conhecimento histórico; o uso da iconografia pictórica histórica nas aulas de História; o debate sobre a contribuição irlandesa tanto para a Teoria da História quanto para a História da Historiografia; a socialização por meio da problematização de resultados do projeto Paideia; os caminhos que articulem agência e análise para além de dicotomias, essencialismos e/ou reducionismos; interpretar traços autobiográficos em Kaurin, pequenos livros escritos por Edgar Sussekind de Mendonça em sua infância.

Mais uma vez o que tudo isso nos apresenta é um trabalho fragmentado do conteúdo e

a preocupação central em adaptar os métodos de pesquisa da história para a aprendizagem de conteúdos históricos pelos estudantes, em todos os níveis da Educação Básica, quando estes deveriam, no entanto, emergir como sujeitos de sua aprendizagem, embora, inicialmente, isso se dê de modo colaborativo, a finalidade é a autonomia desse sujeito ou sua autotransformação em sujeito de sua aprendizagem. Evidentemente, tudo isso é fundamental, mas do modo como pensamos a Didática este não pode ser o foco.

Outro aspecto, considerado aqui como quarto eixo, somando 9% do total de artigos, diz respeito às discussões estabelecidas no campo da Didática da História, que aparecem em vários momentos, como exemplificado a seguir: as reflexões acerca da Didática da História, como novo paradigma para a natureza das pesquisas, fundamentadas na filosofia e na Teoria da História, trazem questões sobre a aprendizagem e o ensino de História, caracterizando o campo da Educação Histórica, resultado das contribuições de Jörn Rüsen; a visão tradicional sobre a história, que não permite conceber a Didática da História como um campo legítimo e profícuo de pesquisa histórica; as discussões sobre a relação entre a consciência histórica e a Didática da História; a exclusão da Didática da História do centro da reflexão do historiador sobre sua própria profissão, substituída pela metodologia da pesquisa histórica, que provoca separação entre o ensino da História e a sua pesquisa; as relações entre a história acadêmica, a história ensinada e a história em circulação na sociedade e a ocupação científica em estudá-la no contexto da Didática da História; as reflexões produzidas nas últimas décadas, que levam a utilização de princípios da Didática da História, levando alunos e professores a busca pela renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas.

Em relação a essas preocupações Pacheco e Rosa (2016) destacam que, no século XX, a nomenclatura utilizada foi “Didática de História” ou “Metodologia do Ensino de História”, mas contemplando os aspectos técnicos do ensino, já nos PPGHs esse campo de investigação é denominado de “Ensino de História” e a diferença está em conferir centralidade dos estudos voltados ao conhecimento histórico que orienta o ensino, mais que aos aspectos técnicos. “O termo ‘ensino’ utilizado na Área de História se refere tanto ao objeto de pesquisa como à aplicação das abordagens teóricas e metodológicas do campo historiográfico a este objeto. Não excluindo o princípio da interdisciplinaridade que marca o campo da história” (Pacheco; Rocha, 2016, p. 66). Além do termo ensino, que é o mais recorrente nessa pesquisa, os autores apontam os termos “cultura, cultural, culturais”, “escola/r”, “espaços”, “escola e espaço correlacionado”, “patrimônio, patrimonial”, “prática, prática escolar”, “formação”, “histórico”, “memória”, dentre outros, importantes por apontar a diferença entre a pesquisa histórica, pensada dentro

da tradição historiográfica, preocupada em pesquisar e produzir narrativas sobre o passado enquanto “a pesquisa sobre o Ensino de História utiliza as ferramentas teóricas e o quadro conceitual da história para investigar formas diversas de circulação das narrativas sobre o passado na sociedade do presente, entre seus agentes e em suas instituições” (Pacheco; Rocha, 2016, p. 70).

As problemáticas situadas no campo da Didática da História nos apontam a falta de preocupação com a mediações do processo de aprendizagem pensando em um possível sujeito como fonte, em condições de exercer criativamente a condição de cidadania da qual tanto se fala na História, mas em consonância com a possibilidade de desenvolvimento psíquico e subjetivo, para o qual as condições emocionais são imprescindíveis. Nos casos apresentados há uma preocupação com os fundamentos da Didática entendidos como um “conjunto de saberes, conhecimentos, teorias, tendências, paradigmas, ideias pensamentos, juízos, discursos, argumentos, etc. que obedecem a certas exigências de racionalidade e que são utilizados para justificar, explicar ou embasar as ações didáticas (as condições e os modos)” (Longarezi; Puentes, 2011, p. 168). Porém, com pouca preocupação em relação às condições e modos como o processo de aprendizagem deve acontecer. Em relação às condições, apresentam sobre as externas, ao falar da importância de se considerar a sociedade, a família, a comunidade, ou ainda as políticas educacionais, porém as internas não são inferidas e dizem respeito “à organização do trabalho didático (ambiente educativo: espaço, tempo, recursos), os programas de aprendizagem e o papel educativo do docente” (Idem). Preocupa-nos a forma de organização da aprendizagem, especificamente, por compreendermos que nela se insere todas as demais questões, ao menos na perspectiva da Didática Desenvolvimental. Ao fazer tal afirmação, estamos justificando que todo esse processo está contemplado quando pensamos em todas as teorias auxiliares que compõem a Atividade de Estudo, nelas estão presentes os fundamentos, condições e modos da Didática. Além disso, apontamos que faltam também outros estudos sobre os Modos, que dizem respeito aos “objetivos, os sistema de conteúdos, os métodos, as atividades e estratégias de aprendizagem, bem como a avaliação, isto é, as formas e as maneiras de se efetivar do ponto de vista metodológico o processo de ensino-aprendizagem” (Idem).

Quando o assunto é a Didática da história, o grupo representado por Cerri (2013, 2017), que trata especificamente sobre a questão, apresenta como objetivos centrais: **refletir sobre a importância do caráter didático inerente ao trabalho do historiador que, historicamente, no Brasil, apresenta-se também como professores de História**; contextualizar sobre a Didática da História no Brasil, apontando mudanças, que demonstram a necessidade de delinear novo conceito de Didática da História, capaz de incorporar transformações ocorridas

recentemente e a situação atual do debate, em relação a aspectos inerentes ao campo, como: objeto, métodos, objetivos, componentes, características da Didática da História dentro da pesquisa histórica, entre outros; traçar a ponte entre uma visão datada de Didática de História e a Didática da História como disciplina que faz parte da produção de conhecimento histórico, com o fim de investigar processos formativos inerentes à disciplina, reconhecendo sua importância tanto na produção de conhecimento histórico em geral quanto na formação de novos profissionais da História (grifos nossos).

O autor deixa evidente que ao falar em Didática da História não se tem a mesma concepção que temos, pois engloba a forma como a aprendizagem se dá fora do contexto escolar e de como o historiador trabalha também com a pesquisa. Em nosso caso, quando nos referimos ao mesmo termo falamos dos processos necessários ao desenvolvimento de conteúdos históricos no contexto escolar, no qual há a mediação exercida pelo professor. Não negamos que se aprende história em outros contextos e por isso os riscos em relação a leitura que já possuem de fatos históricos, sem questionamentos ou problematizações adequadas. Com isso, reforçamos que é na escola que ela se dá de modo formal. Portanto, onde a preocupação com a formação dos conceitos científicos se faz necessária, percorrendo o caminho que vai do abstrato ao concreto, conforme estabelecido no sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Estamos apontando um caminho possível para pensar o campo da Didática da História, em conjunto com tudo que já foi pensado em relação a conteúdo, fontes, teoria da história, entre outras questões.

Embora Cerri tenha no próprio grupo de pesquisa o termo Didática da História, a concepção defendida por ele é de que a nomenclatura ideal para o campo é Ensino de História, por se constituir como mais amplo. Nesse sentido, caberia perguntar, mas o que se entende por Ensino de História? Essa é uma questão para a qual não obtivemos respostas a partir das leituras dos artigos, fica em aberto, mas de qualquer forma, não concordamos que Ensino possa substituir a palavra Didática em função de todos os apontamentos feitos sobre a importância da Didática como disciplina, ligada ao campo da Educação em sua origem, mas cujos pressupostos valem para todas as áreas, inclusive a História e, conforme idealizada no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, amplamente experimentada em áreas diversas, comprovando sua eficácia e o caráter desenvolvimental ao qual se propõe.

Essas questões nos remetem ao campo da Didática da história como um campo de disputas entre o emprego do termo Didática e o emprego do termo “ensino de história”. O próprio Cerri (2017) ao colocar as questões do campo nos debates mais atualizados, afirma que essa campo vive um momento de transição, passando do etendimento da Didática da História compreendida enquanto disciplina, cuja particularidade seria “a especificidade do ensinar

História na escola, uma disciplina do **como**, para um novo paradigma da Didática da História, em que se agregam muitas perguntas ao **como: por quê, para quem, para quê, desde quando, a partir de quê**, entre outras tantas indagações” (Cerri, 2017, p. 12-13, grifos nossos). Tudo isso faz parte do campo da Didática, mas falta o essencial, que é pensar o **como organizar** para que as condições adequadas sejam criadas, foco da didática em nossa concepção.

Embora o Grupo de pesquisa do qual é líder seja nomeado como Grupo de Estudos em Didática da História, defende como denominação do campo o uso do termo “Ensino de História”, justificando que “é uma categoria mais ampla do que “Didática da História” no sentido que aqui estamos construindo que, por sua vez, engloba escolas ou campos com teorias, objetos e metodologias mais bem delimitados, como educação histórica” (Cerri, 2017, p.23). Importa, no momento, compreender que a falta de um consenso após mais de 20 anos de discussões sobre como denominar esse campo, entre os estudiosos do tema, demonstra que os problemas relacionados aos fundamentos da didática da história não foram suficientemente problematizados. Da mesma forma, apontam que distanciar a didática da área da Educação não é o caminho, já que nesta área estão aspectos valiosos para pensar as questões específicas da história, entre elas os problemas de mediação, inerentes ao processo de aprendizagem.

Passemos ao quinto eixo, que traz a questão do tempo para a história, comum em 8% dos artigos, problematizando alguns aspectos, entre eles: a cidade como potencialidade educativa para a formação de uma consciência histórica e de práticas cidadãs, ativando a consciência histórica do passado e ativando a consciência sobre o tempo presente; a consciência histórica como principal produto para a orientação no tempo; o reconhecimento dos ritmos da história para a aquisição da densidade do que se pretende compreender historicamente; os deslocamentos temporais para identificação das permanências e rupturas em uma análise comparativa; a reflexão sobre o significado de educar para a compreensão do tempo; o tempo passado visto a partir da linguagem estética, por meio da pintura histórica, diferente de como se apresentam nos livros didáticos, que a veem apenas como ilustração; as narrativas de jovens como expressão de significados de orientação temporal. Os estudos que compõem o eixo incluem também estudos relacionados à Educação histórica, apontados no primeiro eixo, mas também traz análises específicas, como Oliveira (2010, 2017), apresentando como objetivos: analisar questões relacionadas ao tema da construção da temporalidade histórica, em virtude da centralidade de tal noção nos processos de ensinar e aprender História; refletir sobre os desafios e potencialidades inerentes a diversas práticas e reflexões em movimentos plurais de pesquisa, destacados nos Cadernos CEDES – “Educar para a compreensão do tempo” – que foi apresentado à comunidade acadêmica e ao público em geral. Não resta dúvidas quanto a questão

da importância da problematização do tempo para a história. Em nosso caso, na Atividade de Estudo, essa questão está evidente como problematização desde o início, pois coloca o sujeito que aprende em contato com as condições históricas de produção do conhecimento, por meio da tarefa de estudo, sendo este um aspecto essencial não só para a aprendizagem de conteúdos históricos, mas também matemáticos, da língua, etc. E, embora tragam esse aspecto como problema específico da história, apontam que as noções se formam por meio de análise de fontes diversas, pinturas, narrativas, etc., e acrescentamos que, além disso, os sujeitos precisam sentir desejo de “aprender sobre”.

Os artigos trazem, ainda, como aspecto problematizador, compondo o sexto eixo, também somando 8% do total, questões relacionadas ao currículo, assim como: estudos do campo do currículo que dialogam com as questões da diferença e tem como foco a interface com processos de objetivação-processos de subjetivação; o ENEM como anunciador dos vetores do poder para a política curricular no Brasil contemporâneo; os incômodos epistemológicos como efeitos desestabilizadores, produzidos sobre as interpretações hegemônicas da interface currículo-conhecimento, pela incorporação das contribuições das teorias sociais pós-fundacionais no campo do currículo; as disputas em torno da definição do conhecimento mobilizado nos fazeres curriculares como questão política incontornável face às demandas que interpelam as escolas e as universidades públicas em nosso presente; os efeitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para a política curricular dessa disciplina no Ensino Fundamental no Brasil; a história presente nos currículos da educação escolar brasileira; a implementação das diretrizes curriculares dos cursos de graduação em odontologia.

Destacam nesse eixo os trabalhos do grupo de pesquisa liderado por Gabriel (2013, 2016, 2017, 2018a, 2018b, 2019, 2020), além de Guimarães (2020) e Cerri (2017). Os objetivos identificados referem-se a: analisar o currículo básico proposto para a área de História no final do século XX; analisar as estratégias políticas mobilizadas no processo de construção da proposta de reformulação curricular de História desenvolvida no âmbito do Setor Educacional do Mercosul (SEM); pensar a interface currículo-conhecimento na contemporaneidade, a partir de uma postura epistêmica pós-fundacional; explorar o potencial político e analítico do signifiante “comum” na reflexão curricular contemporânea; explorar os processos de objetivação e de subjetivação por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dos/nos currículos escolares, em conexão às temáticas produzidas nos campos discursivos dos feminismos, como possibilidades de novos olhares, por parte dos docentes, para os conhecimentos das disciplinas fixados nos currículos, problematizando aqueles marcados pela branquidade, pelo eurocentrismo e pela masculinidade; investigar como a articulação entre

conhecimento escolar, escola pública e currículo comum vem sendo mobilizada nos debates em torno da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além das questões inerentes ao currículo de História Guimarães (2010) traz também a preocupação com outras áreas, como analisar e repensar o papel do currículo odontológico, enfocando sua dinâmica, saberes e práticas. O foco dessas problemáticas está no “que”, “qual currículo” precisa ser privilegiado em cada etapa da Educação Básica. Como já foi dito, os conteúdos que compõem o currículo precisam de problematização, mas não podem estar isolados do processo de mediação para sua aprendizagem. Isso porque dependendo de como se dá esse processo ele atende uma educação instrumentalizada, não desenvolvendo um sujeito capaz de se sentir responsável por sua autotransformação ou mesmo pela solução de problemas simples de seu cotidiano.

Da mesma forma, ainda no aspecto “que conteúdo”, evidenciam-se as problemáticas relacionadas ao Livro didático, que formam o sétimo eixo, 8% das produções, trazendo questões como: a compreensão do espaço que o livro didático assume na atualidade em eventos realizados na Universidade Estadual de Londrina; a ampliação e consolidação de estudos no campo do ensino de história, nas últimas décadas, relacionada aos livros didáticos e ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) contribuindo para a compreensão dos livros em suas diversas dimensões; O PNLD como um dos programas mais antigos e estáveis do Ministério da Educação (MEC), vindo a constituir-se como programa de Estado e instrumento central na cultura escolar brasileira, suplantando em alguma medida as flutuações políticas e ideológicas de governos; o debate em torno do que é um bom manual didático em História; a questão dos lucros “mercado editorial” na produção dos livros didáticos; a problemática da avaliação de manuais didáticos de História no Brasil; manuais didáticos como fontes importantes para a reconstituição da história das disciplinas escolares no Brasil.

Os autores que se ocupam do tema, entre eles Oliveira (2017, 2018, 2019), Cainelli (2018, 2019), Schmidt (2018a, 2018b) e Silva (2014), têm como objetivos: compreender os livros didáticos em várias dimensões: avanços, lacunas e desafios quanto às questões indígenas, lugar que ocupam no mercado editorial e nas políticas públicas, investimentos, os processos de seleção de conteúdo, métodos, avaliação, sua apropriação por alunos e professores no cenário escolar; o processo de produção e uso do livro didático; como o conteúdo de história dos anos iniciais do ensino fundamental é apresentado nos manuais ao longo do tempo; analisar de que forma os critérios de avaliação dos manuais didáticos orientavam para determinado tipo de aprendizagem histórica e se contemplavam elementos relacionados à aprendizagem cuja natureza baseia-se na "cognição histórica situada"; entrevistar Junia Sales Pereira sobre o PNLD.

No processo de escolha do livro didático percebemos também um campo de disputas que fazem parte de um projeto mercadológico, resultando muitas vezes na melhoria de qualidade de apresentação do material, com nuances de conteúdos mais atualizados, mas que, em sua maioria, trazem atividades repetitivas, que atendem a um modelo instrumental de educação, para o qual não se tem um olhar mais atento. Neste aspecto, a análise de V. V. Repkin (1997) contribui ao afirmar que se trata de exercícios pautados num modelo funcional de aprendizagem, baseado no ensino tradicional “orientado a proporcionar a nova geração um conjunto (combinação) de conhecimentos, hábitos e habilidades ou outro objetivo mais intrigante: *a preparação para a vida*. Por isso conclui que a vida começa depois da escola e o que se vive na escola é uma introdução a ela mesma” (Repkin, 1997 [2020b], p. 370). Nessas análises, cabe uma verificação em relação ao que está sendo proposto, pois do modo como trazem as atividades, o desenvolvimento em questão diz respeito justamente a preparação dos sujeitos para assumirem determinada função na sociedade, que é, em síntese, a orientação geral da aprendizagem funcional, da qual fala V. V. Repkin (1997).

O oitavo eixo, soma 6% do total de artigos, traz como preocupação central as problemáticas relacionadas à formação do pensamento histórico dos jovens em nosso país, tais como: a constituição do pensamento histórico de jovens estudantes; o posicionamento dos jovens diante da História; a dualidade que, historicamente, vem permeando a escolarização de jovens entre 15 e 17 anos, denominado, atualmente, de ensino médio; as narrativas de jovens sobre a história do Brasil e do Mundo e os indícios apresentados nelas sobre a importância dos conceitos substantivos da História e suas relações com os processos cognitivos de formação da consciência histórica de jovens alunos; o conceito de consciência histórica em jovens como tema central em estudos recentes relacionados à cognição histórica; o tema da juventude em estudos históricos; o conhecimento histórico na transição do ensino fundamental para o ensino médio.

Os autores Guimarães (2013), Schmidt (2013, 2015a, 2015b, 2015c, 2016) e Cerri (2010) se sobressaem nas pesquisas que enfocam sobre os jovens estudantes, tendo como objetivos: analisar concepções de aprendizagem, que fundamentam a organização de documentos oficiais do governo brasileiro para o ensino médio (faixa etária entre 15 e 17 anos) na atualidade, a partir dos documentos curriculares referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o ensino médio, incluindo o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio); refletir a partir de resultados de pesquisa que evidenciaram narrativas de jovens sobre a história do Brasil e do Mundo; considerar as contribuições do ensino de história para uma formação cidadã de jovens estudantes; compreender como os jovens estudantes se relacionam

com o tempo e o que pensam em relação à história e ao ensino de história; investigar conceitos de mudança e (re)posicionamentos que os jovens manifestam atualmente sobre a História do respectivo país e do mundo global, questionando como eles respondem a estas novas inquietações, na sua relação com questões de consciência histórica e de identidades; analisar distintos aspectos político-identitários das noções de consciência histórica, cultura política e nação, de alunos com 15 anos de idade de três países vizinhos: Brasil, Argentina e Uruguai; analisar a relação entre a formação da consciência histórica e a vida prática de jovens, expressas em determinados acontecimentos, como as manifestações de rua.

Ainda há a reflexão sobre o uso de metodologias para a aprendizagem de história, compondo o nono eixo, 5% do total, destacando problemáticas como: o uso das chamadas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) como gerador de novas práticas para a disciplina de História indo de encontro ao tão combatido ensino “tradicional”, ligado à “lógica da memorização”; a era digital como forma de ampliar as possibilidades para a pesquisa e o ensino da história das culturas cuneiformes; o uso da medida prato, através da história contada pelos feirantes do mercado municipal de Araguaína-TO; o uso do telefone celular em sala de aula como ferramenta para uma aprendizagem significativa; os games como reforma inovadora, por meio de uma reconexão com a vida real dos alunos e professores.

Os autores que trabalham com a perspectiva das metodologias são Guimarães (2020), Santos (2017, 2018, 2019) e Gabriel (2014). Apresentam como objetivos: reunir, distinguir publicações científicas, conforme categorias elencadas pelos investigadores que as realizam; incorporar novas tecnologias na cultura histórica e na cultura escolar, como o uso da medida prato, no mercado municipal de Araguaína-TO; o uso do celular, a utilização dos jogos digitais e TDICs (tecnologias digitais de informação e comunicação), conhecer o trabalho educacional dentro da prisão feminina, a partir da análise do conselho de classe; conhecer os relatos e vivências de mulheres com as perdas, e estas, como meio de fortalecimento e reflexão sobre a questão do luto; analisar se a Pedagogia da Alternância desenvolvida na Escola Família Agrícola de Porto Nacional realiza a integração do tempo escola com o tempo comunidade, trazendo melhoria e conhecimentos técnicos para a produção no campo.

Entre as preocupações dos grupos de pesquisa também estão questões relacionadas aos indígenas, nomeadas aqui como décimo eixo, representa 4% do total e traz, entre outros aspectos: o questionamento dos estereótipos e padrões forjados em torno do conceito de “índio genérico”; A importância da reescritas e aprendizagens das histórias de indígenas e africanas, por parte dos brasileiros; o tratamento construído historicamente, que a temática indígena recebe nos livros didáticos. As questões indígenas fazem parte dos trabalhos desenvolvidos

pelos grupos de pesquisa liderados por Ribeiro (2020) objetivando analisar imagens das populações indígenas presentes nos livros didáticos de História do Brasil, de “tradição” euro centrada, para em seguida adentrar as tramas da história do povo Chiquitano na fronteira Brasil-Bolívia, em Mato Grosso. Fazem parte também dos estudos de Guimarães (2015) ao apresentar resultados de investigações sobre a implementação dessas políticas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica brasileira.

Ainda com 4% do total de produções, o décimo primeiro eixo traz questões relacionadas às medidas efetivas após a implementação da lei 10.639/2003, assim como: o valor educativo social e político do ensino e aprendizagem dos temas referentes à história e cultura afro-brasileira e africana, para além do aspecto cognitivo, em função da ameaça de retrocesso pelo avanço do conservadorismo no atual momento político bem como da ultradireita; o debate sobre as imagens do negro nos livros didáticos de História produzidos no Brasil na segunda metade do século XX; O processo de renovação da historiografia como produtores de mudanças, principalmente no entendimento dos escravizados como sujeitos ativos e complexos, dotados de culturas, experiências e saberes e a necessidade de considerá-las nos livros didáticos de História do Brasil.

Esses artigos resultam de discussões dos grupos de pesquisa liderados por Ribeiro (2013), Cerri (2017, 2018), Silva (2018a, 2018b, 2018c, 2019), Guimarães (2015) e, no geral, trazem como objetivo pensar sobre os resultados efetivos na aprendizagem escolar de conteúdos históricos após a implantação da Lei 10.639/03, analisando interpretações historiográficas desenvolvidas sobre a escravidão, reconhecendo outras formas de violência, além da física, características do processo de escravização, diferenciando a escravização antiga da moderna, e conhecendo formas de resistência negra e a importância dessas no processo de Abolição da Escravatura; perceber se os discentes conseguiram se desvincular de representações tradicionalmente construídas dentro dessas temáticas, a partir das novas abordagens propostas pela Lei; estudar reações e opiniões de alunos quanto a políticas afirmativas para a população negra, principalmente a reserva de vagas para negros em concursos vestibulares de universidades públicas; discutir os significados da educação de escravizados no século XIX; indicar a importância do uso de autobiografias de escravizados no ensino de História; analisar os significados da inserção de escravos no universo da palavra escrita, sinalizando para a importância de se compreender os diferentes saberes e experiências dos sujeitos escravizados; analisar o universo social dos artífices especializados no ramo das edificações, compostos por homens livres, mas não brancos.

Um outro problema apresentado refere-se a falta de articulação entre teoria e prática na

aprendizagem de história, compõe o décimo segundo eixo, com 4% das produções em relação ao total de artigos, sendo possível destacar: a falta no panorama global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes) da ligação entre teoria e prática; a importância de momentos de articulação entre o tempo escola e o tempo comunidade, considerando a experiência concreta dos estudantes e também dos atores da comunidade, exemplificada pela pedagogia da alternância; a Educação Histórica como ciência da história que possibilita priorizar análises baseadas no cotidiano escolar, cuja prática investigativa se desenvolve de modo a conectar frequentemente prática e teoria, dentro do contexto real e concreto de aprendizagem histórica; Como a Teoria da História de Jörn Rüsen vem transformando a Didática da História nas últimas décadas, com uma mudança paradigmática, na qual teoria e prática se uniram a partir de uma compreensão da história como ciência ligada ao cotidiano, o que vem provocando uma união crescente entre universidades e professores da rede de ensino básico. Autores como Schmidt (2012a, 2012b, 2016) constataam a necessidade de realizar estudos que analisem a relação entre teoria e prática, desvelando epistemologicamente conceitos que afetam a teoria e a prática da aprendizagem e, portanto, da aprendizagem nessa disciplina.

Igualmente importante são as problemáticas relacionadas à crise da instituição escolar, décimo terceiro eixo, priorizadas em 4% dos artigos, que realçam questões como: os discursos produzidos sobre a influências dos professores nos posicionamentos políticos dos alunos; a crise da escola como instituição e a crise do conhecimento escolar nos discursos hegemônicos; os debates educacionais contemporâneos que envolvem a complexa relação entre estrutura e sujeito na compreensão da ação política do lugar da docência em tempos de crise da escola e da universidade. As abordagens acerca da crise vivenciada nos últimos tempos pela instituição escolar, embora em número inferior às outras, não é menos relevante, pois o momento requer debates sobre essa questão, como evidenciado no grupo de pesquisa liderado por Cerri (2020), que traz como objetivo analisar criticamente esse discurso, que busca culpar indiscriminadamente os professores de História por doutrinação ideológica dos estudantes.

Esse aspecto é preocupante quando pensamos nas circunstâncias políticas vivenciadas na atualidade, com o fortalecimento de movimentos da extrema direita, que produzem essa fala de culpabilização dos professores. Por tais motivos, é essencial que se traga para o campo das discussões o como mediar esse conteúdo em cada etapa da Educação Básica, para que haja, de fato, um olhar crítico em relação aos discursos que vão se cristalizando em cada período histórico, que prepare o sujeito para a manifestação de posicionamentos mais seguros frente a tais situações, o que não se dá no modelo de aprendizagem funcional. Acreditamos que na

Atividade de Estudo, por meio do estudo colaborativo, organizado adequadamente, esse sujeito vai se desenvolvendo a ponto de emergir como sujeito, argumentando, contra essas posições, que representam configurações subjetivas instituídas ao longo da história.

Outra questão problemática relaciona-se ao campo da história e historiografia da educação, compondo o décimo quarto eixo, com 4% do total de artigos, com destaque para: a problemática da instrução no Brasil pensada a partir dos anúncios em periódicos, no âmbito da historiografia da educação; a problemática do patrimônio como objeto cultural para pensar a história da educação; os pequenos livretos de arquivo de família para os historiadores da educação; impactos de uma viagem na trajetória de um intelectual presentes em suas narrativas e o lugar da instrução nas páginas do impresso como fonte de estudo para a história da educação. Em relação ao assunto autores como Oliveira (2012), Silva (2013, 2019), Guimarães (2015) objetivam com seus estudos: investigar a relação entre os conhecimentos adquiridos sobre a História da Educação e o pensar historicamente; discutir os usos dos conceitos de memória e patrimônio no campo da História da Educação; analisar os significados do viajar na trajetória do professor paranaense Rocha Pombo, como possibilidade de contribuição para a história da educação; compreender os diálogos de Cecília Meireles em interlocução com a história da educação brasileira, por meio de sua produção cronística veiculada em uma coluna intitulada “Página de Educação”, do Diário de Notícias, importante jornal do Rio de Janeiro, por ocasião do governo provisório de Getúlio Vargas.

Segundo nosso ponto de vista, pensar nas questões relacionadas à história da educação é essencial para o conhecimento de como se constituem o sistema educacional escolar em determinado local, os projetos que deles se originam, que podem ou não representar resultados de resistências. Eles podem corroborar para a didática da história quando o foco for a problematização em torno da aprendizagem, ou seja, estudar sobre uma instituição escolar, ou mesmo iniciativa particular, mas tendo como meta problematizar concepções de educação ou outras questões ligadas ao processo de aprendizagem. Se a prioridade está na questão do patrimônio, por exemplo, esse estudo faz parte da história da educação como um campo de pesquisa, como defendido por Pinheiro (2020).

Por fim, reflexões em torno das políticas públicas de avaliação fazem parte do décimo quinto eixo, representa 2% das produções e dizem respeito a aspectos relevantes, como: a proliferação das políticas de avaliação, desde os anos de 1990, intensificadas a partir dos anos 2000, no Brasil. Os estudos de Gabriel (2016, 2018a, 2018b) se destacam quanto a objetivar questões relacionadas às políticas de avaliação, no sentido de problematizar as disputas por fixação de sentidos de conhecimento histórico escolar no Saerjinho, que foi um instrumento

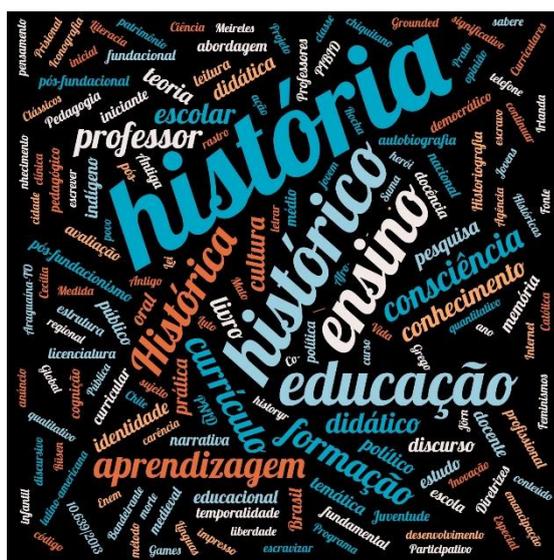
avaliativo criado para o sistema de avaliação da rede fluminense, no Rio de Janeiro; explorar as ambivalências forjadas no processo de produção de significados sobre esse mesmo sistema de avaliação; contribuir para o debate político da avaliação institucional.

Essa é uma questão de fato preocupante, um modelo de aplicação da Didática Tradicional. E, mais ainda, que tem relação com um projeto maior de sociedade, inserido no contexto de uma política neoliberal, na qual “a educação é subordinada a uma visão de mundo economicista” e o papel da escola se reduz a “estar a serviço dos interesses do capitalismo globalizado e das novas formas de sociabilidade na sociedade contemporânea de modo a plasmar no indivíduo capacidades adaptativas e de flexibilidade para o trabalho” (Libâneo; Freitas, 2018, p. 28).

As avaliações externas trazem para o cenário educacional uma espécie de receita de conhecimentos e valores pertinentes ao ato de ensinar, que se relacionam “a uma concepção de educação formal, de atuação do professor e do estudante, de conhecimento sistematizado, de procedimentos e de recursos e atende finalidades sociais colocadas pela produção/reprodução da existência (Oliveira; Damis, 2011, p.126)”. Prevalece o modelo de escola com foco no conteúdo a ser transmitido empiricamente, num movimento que vai do concreto ao abstrato, expresso como conteúdo pronto a ser decorado, memorizado. A Didática nessa perspectiva traz uma ideia errônea de ensinar com foco na transmissão de conteúdo, o que representa um grande problema por “sobrecarregar o aluno de conhecimentos que são decorados sem questionamento, dar somente exercícios repetitivos, impor externamente a disciplina e usar castigos” (Libâneo, 1994, p. 65). Ainda que o discurso sobre essas avaliações por parte dos órgãos governamentais seja de garantia da qualidade, o que se tem na prática é assustador.

A análise feita até aqui nos aponta o quanto crescem as preocupações relacionadas ao campo “ensino de história”, “educação histórica” ou “didática da história” nos últimos anos, mas elas se diferenciam de nossa perspectiva por não contemplar de modo mais detalhado sobre algumas concepções de interesse dessa pesquisa, como a compreensão do foco dessas perspectivas. Nas palavras-chave dos artigos aparecem com maior evidência, já que metodologicamente elas devem apresentar a ideia central de todo texto (Rosseto et al., p. 2013, p. 13). A análise das palavras-chave nos permitiu chegar a representação expressa na figura de nº 01, a seguir.

Figura 01 – utilização de palavras-chave



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com dados disponibilizados no Diretório dos grupos de pesquisa - Plataforma Lattes - CNPq (2024)

Imagem gerada a partir do aplicativo wordllle make. Disponível em: <https://wordcloud.online/pt>.

A figura aponta que há um predomínio de questões relacionadas a área de história. Parece óbvio, pois a pesquisa parte de descritores que apresentam a palavra história, que aparece com maior número de repetição nas palavras-chave, 62 palavras de um total de 25. Vale lembrar que dos dez líderes seis concluíram o doutorado na área da Educação e quatro na área de história, por consequência, poderiam surgir outros interesses, como questões ligadas às teorias educacionais, mediação do processo de aprendizagem, metodologias adotadas, entre outros. O resultado demonstra fidelidade à formação inicial dos pesquisadores, nove deles tem formação inicial em História, com exceção de Selva Guimarães que formou-se em Estudos Sociais, mas também que para pensar questões relacionadas a aprendizagem escolar de história, precisaram migrar para a Educação, provavelmente pelos poucos estudos desenvolvidos no interior da própria história. A segunda palavra que aparece como central é “histórica”, com 53 palavras no total, ressaltando que ela vem acompanhada de outras como aprendizagem histórica, educação histórica, consciência histórica, entre outras.

A terceira, diz respeito ao “ensino”, que aparece 33 vezes, o que demonstra que o foco dessas pesquisas, no geral, é o ensino. Nesse sentido, suscita uma outra questão: se o foco é o ensino, como o termo é compreendido por esses estudos? Existe um conceito de ensino defendido por tais autores? As palavras currículo e formação de professores também aparecem 15 vezes ocupando a quarta ordem, seguidas pela palavra aprendizagem, que aparece 14 vezes, a maioria aprendizagem histórica e uma única vez aprendizagem criativa. Quando observamos sobre a defesa do uso de didática da história, aparece apenas 7 vezes, também demonstrando

que não é o foco da maioria das pesquisas, que optam pelo uso do termo ensino. Por fim, em relação à questão do sujeito, nas palavras-chave aparece uma única vez e relacionado a sujeito biográfico. Da mesma forma, quando se fala em desenvolvimento está relacionado ao desenvolvimento profissional.

Em relação à Didática da História, com exceção de L. F. Cerri, que aponta uma concepção diferente e chama atenção para a necessidade de criar uma Didática da História sem importar modelos, como já dito anteriormente, a análise das palavras-chave apontam a ausência do que é essencial, não trazem a definição de “um programa que visa ensinar a ensinar, parece faltar clareza sobre a abordagem das teorias pedagógicas, como expressão do processo de ensino³⁸” (Libâneo, 2011, p. 26). Assim como nos currículos de cursos de licenciatura analisados pelo autor. Isso nos leva a questionar sobre os limites da Didática instrumental, que apresenta como resultado certa negligência da aprendizagem e da motivação do aluno para o estudo. Os artigos demonstram reconhecimento da necessidade de pensar por outro viés, pensam além da educação escolar, mas caem na perspectiva da Didática Tradicional quanto a alguns aspectos, como o foco no professor, ensino e conteúdo. Fala-se pouco de autores que debatem por outras perspectivas, como é o caso de Libâneo e de teóricos brasileiros, que contrapõem à Didática Tradicional, principalmente se estes se voltam a teoria histórico-cultural. Não há uma preocupação central com a Didática propriamente dita e menos ainda com a questão do desenvolvimento na perspectiva da didática desenvolvimental, havendo referências apenas as teorias piagetianas.

Esses autores do campo da Didática da História diferenciam-se de nossa perspectiva quanto ao predomínio de abordagens que veem o campo “apenas como um conjunto de conhecimentos que tentam transformar, na prática, historiadores profissionais em professores da escola fundamental e média” (Schmidt, 2017, p. 61). Isso porque identifica que “essa perspectiva tem acompanhado muitas concepções relacionadas com as disciplinas destinadas a ensinar como se ensina a história” (Idem).

Isso significa que, por mais que avancem (e esses avanços são visíveis e considerados pela relevância de seus estudos) em relação a problematização necessária sobre o campo, seja visto como “didática”, “ensino”, “aprendizagem” ou “educação histórica”, não chegam a delinear, priorizar, problematizar ou defender como projeto comum, para os cursos de licenciatura em História, carga horária maior para os estudos relacionados ao “ser professor”. E, a nosso ver, essa carga horária estaria destinada à Didática da História, sendo este o problema

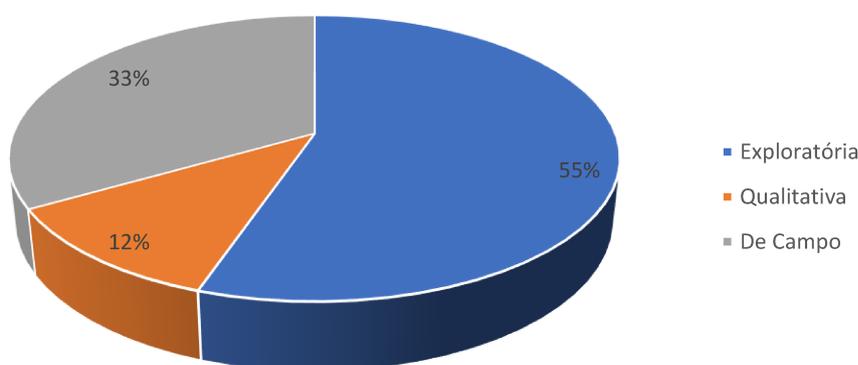
³⁸ Ressaltamos, que, em nosso caso, trabalhamos com a perspectiva da aprendizagem e não do ensino, por todos os motivos expostos no decorrer desta tese.

em questão, porque concebemos essa disciplina como campo responsável por todo o processo de desenvolvimento do conteúdo (científico, teórico) em sala de aula, devendo se responsabilizar por seus fundamentos, condições e modos.

6.3 Metodologia e posicionamento teórico dos grupos de pesquisa

Outra questão abordada diz respeito às metodologias adotadas nas pesquisas. A maior parte das pesquisas, 58 artigos que representam 55 % das pesquisas, são de cunho exploratório e baseiam-se na revisão bibliográfica e análise de documentos oficiais, leis, teses produzidas, revistas, periódicos, livros didáticos, de arquivos familiares ou públicos, entre outros. Apontam para o predomínio das análises de documentos escritos. Já as pesquisas de campo, presentes em 35 artigos representando 33% do total, referem-se a análise de narrativas e relatórios produzidos por alunos ou professores, entrevistas semiestruturadas com dados coletados por meio de questionários abertos ou fechados, utilização da história oral e metodologias específicas para sua interpretação. Conforme demonstra o gráfico de nº 14.

Gráfico nº 14: Metodologias

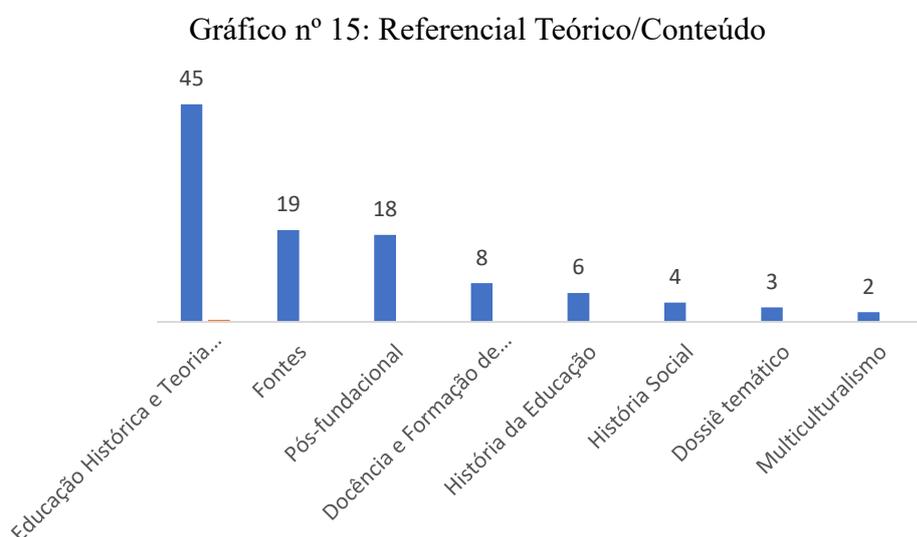


Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com dados disponibilizados no Diretório dos grupos de pesquisa - Plataforma Lattes - CNPq (2024)

Em todos os trabalhos a abordagem citada é de cunho qualitativo, mas em 12 artigos (12% do total) cita-se especificamente a leituras de algumas obras sobre temas específicos das história com abordagem qualitativa para perceber como alguns conceitos são trabalhados nelas, como, por exemplo, o conceito de consciência histórica. Portanto, os documentos escritos ainda são os mais procurados para as análises históricas, o que não se constitui como um problema, desde que as análises estejam referenciadas e direcionadas para uma problematização da fonte,

um olhar cuidadoso e crítico do pesquisador. Feitas essas considerações iniciais o próximo passo consiste em compreender sobre os posicionamentos teóricos adotados para a pesquisa, fontes mais evidentes e conteúdo abordado por cada autor, ou grupo de pesquisa.

Compreender sobre o posicionamento teórico-metodológico defendido nos grupos de pesquisa é essencial para um delineamento de como esse campo tem se posicionado no Brasil e como desenvolve propostas práticas para a aprendizagem de conteúdos históricos. De modo geral, agrupamos as referências identificadas não pelos autores utilizados, mas em função das preocupações, conforme gráfico 15. Essa escolha se justifica pela dificuldade de, em alguns casos, não ser possível identificar o posicionamento teórico em relação ao tema, pela escolha de perspectivas diversas e não de um único referencial. Assim, separamos por temas, mas relacionamos o que se defende em cada um deles.



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com dados disponibilizados no Diretório dos grupos de pesquisa - Plataforma Lattes - CNPq (2024)

Segundo Mistura (2020), existem três vertentes matriciais: “(1) a Teoria da História de Jörn Rüsen; (2) os estudos da History Education inglesa e (3) uma terceira via matricial, a ‘desviante’, cujos estudos têm como aporte autores do campo da Educação e da Psicologia” (Mistura, 2020, p. 77). Percebemos que os grupos apresentam algumas semelhanças, mas se diversificam quanto às referências utilizadas e interesses de pesquisas. Em relação aos pontos comuns, em primeiro lugar, ainda prevalece nos estudos sobre educação histórica e teoria da história preocupações com a aprendizagem histórica no Brasil, referenciados por Lee e Barca, inicialmente e, depois, incorporando a discussão feita por Jörn Rüsen. Essa perspectiva apresenta 45 ocorrências representando 43% do total, apontando que Rüsen permanece sendo o autor mais utilizado como referência para as discussões no campo da aprendizagem histórica.

Mas, quanto ao que ela denomina de outras matrizes, podemos dizer que elas não se restringem apenas às localizadas por ela, segundo critérios de seleção e classificação aqui adotados.

Ao iniciar a discussão sobre as referências utilizadas optamos por começar pelo grupo que representa o campo da Educação histórica, primeiro considerando apenas as citações dos autores Peter Lee e Barca, que aparecem em 9 artigos e correspondem a 9% do total, o que se justifica por ter sido pioneiro nas discussões sobre a aprendizagem histórica no Brasil. Ao utilizar o campo trabalha-se com conteúdos que tratam da própria construção da História enquanto disciplina escolar no Brasil e da epistemologia da história.

Schmidt (2019) aponta que as pesquisas relacionadas ao “ensino de história” se intensificam a partir da segunda metade do século XX, em países como Canadá, Inglaterra, Portugal e Espanha, momento no qual os historiadores assumem as discussões nesse campo. Os estudos iniciais foram desenvolvidos sob influência da teoria piagetiana na década de 1960, “diante de uma crise de popularidade da disciplina, já considerada optativa e ameaçada de desaparecer dos currículos escolares ingleses, ganhando impulso nas diversas pesquisas de Peter Lee” (Cainelli, 2017, p.11).

Já na década de 1970 surgem estudos que contrapunham as ideias de que haveria estágios de aprendizagem, que dão origem a “uma linha de cognição histórica ancorada em princípios estruturais do pensamento histórico” (Barca, Schmidt, 2013, p. 31), tendo como objetivo “buscar uma compreensão aprofundada sobre a construção de ideias históricas pelos alunos numa perspectiva de menor ou maior aproximação - por níveis de progressão conceptual – ao que se entende por ‘saber História’” (Barca, Schmidt, 2013, p. 31).

Nesse momento, o que se buscava era uma reflexão sobre como dar um sentido ao passado, explicar e interpretar fontes historicamente do ponto de vista conceitual e metodológico. Para isso, “recorreu-se aos princípios epistemológicos que enformam o conhecimento histórico segundo reflexões filosóficas de autores como Collingwood, Roy Atkinson (1978) e William Dray (1980), ou os que se envolveram nos debates da obra de Fay, Pompa & Vann (1998)” (Barca, Schmidt, 2013, p. 27).

No Brasil, essa discussão, de modo gradativo, alcançou amplitude a partir da década de 1990, coincidindo com o período de ampliação dos cursos de pós graduação, realizadas tanto na área da Educação quanto na própria área de História, trazendo para os historiadores novos desafios. Segundo Cainelli (2017) esse movimento é “mais conhecido no Brasil como Projeto CHATA - Concepts of History and Teaching Approaches, realizada em 1996 e que investigou o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo na disciplina de História entre estudantes de 13 a 16 anos” (Cainelli, 2017, p.11). A autora aponta ainda que, como resultado, foi possível

observar como progrediu a compreensão e “capacidade de pensar historicamente, ou seja, como o conhecimento histórico é construído, além de problematizar visões estereotipadas das concepções piagetianas de “fases” do desenvolvimento cognitivo para influências do contexto histórico-cultural do sujeito” (Cainelli, 2017, p.11).

Esse período encontra-se analisado em publicações diversas, como “Barca (2005), Costa & Oliveira (2007), Germinari (2011), Schmidt & Urban (2016), Schmidt & Urban (2018)” (Schmidt, 2019, p. 38). A ampliação de análises que usam como referência a teoria e filosofia da história são autodenominadas de “cognição histórica”, com foco na aprendizagem de história. Constitui o campo denominado de Educação Histórica, como parte do “campo do ensino de História. Seus pressupostos são subscritos a partir de referenciais da filosofia e teoria da História, bem como da apreensão de elementos da pesquisa educacional de natureza qualitativa, principalmente, sob o abrigo de teorias sociológicas e etnográficas” (Schmidt, 2019, p. 38).

Nessa perspectiva, há uma inversão do “processo de compreensão do ensino embasado, unicamente, nos pressupostos da pedagogia e da psicologia cognitiva, ainda que não os abandone, reforçando os referenciais da ciência e teoria da História” (Cainelli, 2020, p. 9). As dimensões e elementos alusivos a natureza da ciência da História em articulação com a aprendizagem como “ponto de partida e definidor do objeto das investigações, sua finalidade e contribuído para sistematização dos resultados, debates sobre a mudança de paradigma acerca do conceito de aprendizagem histórica, saindo do âmbito da psicologia para a filosofia da história (Schmidt, 2019, p. 38).

A autora aponta que na análise de Caimi (2009) é possível estabelecer duas tendências desses estudos em nosso país, a primeira privilegia os “estudos de cognição”, tendendo para a psicologia cognitiva e a segunda conhecida como “educação histórica”, são “pesquisas referenciadas na epistemologia da história e na perspectiva ruseniana, que toma a consciência histórica como um lugar de aprendizagem histórica (Rüsen, 2012)” (Schmidt, 2019, p. 38). Nesse segundo grupo, identificamos os grupos que aos poucos incorporam as discussões do autor e que representa 34% das publicações analisadas aqui. Optamos por representar as discussões feitas no campo da educação histórica e as que utilizam Rüsen como autor nuclear de referência, por compreender que os grupos de pesquisa iniciam as problematizações numa perspectiva, mas aos poucos incluem o autor o colocando no centro dos debates. Por isso no gráfico 14 aparecem com índice de 45% no total.

Em nossa pesquisa, identificamos que o primeiro grupo a ser criado com o intuito de realizar estudos em relação a aprendizagem histórica foi o Grupo História e Ensino de História,

liderado por Marlene Rosa Cainelli, em 1994, na Universidade Estadual de Londrina, sendo considerado o grupo mais antigo, conforme dados levantados. A líder do grupo concluiu o doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná, em 2003, defendendo a tese *História do Brasil, Histórias de Brasileiros: História, passado e identidade na memória popular*, sob orientação de Ana Maria de Oliveira Burmester. Portanto, pode não ser a líder do grupo desde o período inicial.

Em seu artigo, *As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios* estabelece discussões em torno do multiculturalismo, a partir da análise de legislações, entre elas os Parâmetros Curriculares Nacionais e o PNLND de 2017, no intuito de compreender como os indígenas são representados; além das reflexões sobre narrativa tendo como referência o pensamento de Rüsen (2007); quanto à formação inicial de professores, estão ancorados em Barca (2001, 2011).

Cainelli (2017) justifica a inspiração em Barca ao estabelecer os princípios da Educação Histórica, afirmando que para a formação da competência em História é indispensável:

saber "ler" fontes históricas diversas, a vários níveis - com mensagens diversas e com formatos também diversos.

Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade.

Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses descritivas e explicativas.

Saber entender- ou procurar entender O "Nós" e os "Outros", nos seus sonhos e angústias, nas suas grandezas e misérias, em diferentes tempos, diferentes espaços.

Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar.

O que constitui, afinal, a essência da progressão do conhecimento (Barca, 2004, p. 134-135. In: Cainelli, 2017, p. 13)

Outro grupo com essa perspectiva refere-se ao Grupo Cultura, Práticas Escolares e Educação Histórica, liderado por Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, que foi o segundo grupo a ser criado no Brasil, em 1997, também para pensar questões relacionadas a aprendizagem de conteúdos históricos. A autora concluiu seu doutorado em História, também na Universidade Federal do Paraná, em 1997, com a defesa da tese *Infância, sol do mundo. Uma concepção de infância nas teses da 1a. conferência nacional de educação*, orientada por Ana Maria Burmester. Como descrito por Schmidt (2019) o grupo do Paraná amplia suas pesquisas a partir do ano 2000, em interlocução com a obra de Jörn Rüsen, influenciado por Estevão Martins da UnB, de modo mais intenso a partir do ano de 2010 (Schmidt, 2019).

O campo inicia suas investigações a partir das contribuições de Isabel Barca que traz uma nova área de investigação denominada de Educação Histórica, com tradição anglo-

saxônica, cujas discussões centrais referem-se a:

princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, com vistas ao conhecimento sistemático das ideias e do desenvolvimento do pensamento histórico de alunos e professores. Ancoradas em diferentes campos, como a Epistemologia da História e a Metodologia de Investigação em Ciências Sociais (Schmidt, Cainelli, 2019, p. 10).

Essa área refere-se aos estudos pioneiros de Dickson e Lee (1978) desenvolvidos com o intuito de questionar sobre a lógica não histórica que fundamentou pesquisas anteriores e sobre as questões relacionadas a aprendizagem histórica desenvolvida sob influência piagetiana e dos estudos desenvolvidos pelo historiador alemão Bodo Von Borries. Apresentam como destaque o processo de cognição histórica, a forma como os indivíduos mobilizam os conhecimentos históricos e constroem a sua consciência histórica. Compreendemos que este pode se justificar como motivo para que os autores distanciassem suas pesquisas em relação à psicologia da aprendizagem e à didática, mas o que estamos apresentando é que a própria Psicologia e a Didática apresentam hoje estudos problematizando essas concepções piagetianas, fundamentados nos pressupostos de L. S. Vigotski.

Além disso, busca-se compreender como a Educação Histórica se apropriou da Grounded³⁹ Theory para a realização de suas pesquisas. Entre os autores utilizados como referência para as discussões são apresentados os seguintes nomes: Barca (2001, 2005, 2007, 2011), Wertsch (2002), Schmidt (2008), Gago (2007), Gevaerd (2009), Alves (2011), Peter Seixas (2016), Abud (2005), Bittencourt (2004), Guimarães (2006, 2010), Schmitd e Cainelli (2004), Schmitd (2012), Zamboni (2005), entre outros.

Pelas datas de formação podemos inferir que embora o grupo anterior inicie em 1994, a líder que se apresenta como primeira a participar de um grupo de pesquisa voltado ao campo da Educação Histórica é M. A. Schmidt, quando consideramos o ano de formação em doutorado. O essencial é compreender que os estudiosos da Educação Histórica buscavam, no período inicial, desenvolver um projeto maior sobre a percepção que os jovens europeus possuíam em relação à história, tendo como preocupação central a aprendizagem, o que eles denominam de literacia, ou seja, como se alfabetiza em história, aqui está o que concebem como aprendizagem, o que é bem diferente da concepção de aprendizagem que estamos defendendo, cujo foco está nos processos subjetivos presentes no desenvolvimento psíquico, no sujeito que pensa, ou seja, o desenvolvimento como sujeito “que deseja e é capaz de estabelecer os

39 No artigo Grounded Theory: Conceito, Desafios e os usos na Educação Histórica, Thonson e Cainelli (2020) discorrem sobre o contexto de surgimento da GT, nos Estados Unidos, na década de 1960, em estudos no âmbito das Ciências Sociais, artigo no qual o tema pode ser aprofundado.

propósitos de sua atividade” (Puentes, 2019a, p. 76). Para Peter Lee, o foco está no desenvolvimento de competências em História para desenvolver interpretações e orientação temporal. Na leitura feita por Schmidt (2010), Lee (2008) caracteriza a literacia histórica como construção de sujeitos letrados historicamente, capazes de:

- ter uma imagem do passado que lhes permita orientarem-se no tempo, a qual exige o domínio de determinados conteúdos históricos ou uma compreensão substantiva;
- um conhecimento de como desenvolver uma explicação e narrativa do passado, o que pressupõe o domínio de ideias substantivas de segunda ordem que colaborem para organizar o passado, fazendo com que o conhecimento do passado seja possível (Schmidt, 2010, p. 17-18).

Quando isso começa a aparecer no Brasil a contribuição dos pesquisadores brasileiros se dá no sentido de unir a preocupação da educação histórica com a discussão da consciência histórica proposta por Rüsen. Por isso, é possível dizer que há uma estreita ligação entre ambos no que se refere tanto às discussões em torno da Educação Histórica quanto das que são feitas utilizando como referência categorias defendidas por Rüsen. Conforme aponta Schmidt (2012),

em publicação datada de 1987 e já divulgada no Brasil (2010), Jörn Rüsen lançou um desafio: “Com que forma de investigação histórica, com que estrutura teórica e abordagem metodológica a didática da história poderia ser tratada como uma parte homogênea dos estudos históricos?” (Rüsen, 2010b, p.39). Esse tipo de desafio foi assumido desde a década de 1980, pioneiramente, por pesquisadores da Alemanha e Reino Unido (Fuentes, 2002), expandindo-se a partir do século XXI a outros países do mundo, inclusive no Brasil (Schmidt, 2012a, p. 91-92).

Foi num contexto pós-Segunda Guerra Mundial e em meio as tensões inerentes ao período da Guerra Fria, considerado também como momento de crise epistemológica da História, com repercussão para a história escolar, que atingia vários países, inclusive o Brasil, que Rüsen publica na Alemanha, em 1980 sua trilogia na qual expõe sua concepção sobre teoria da História “composta pelas obras *Razão Histórica*, *Reconstrução do Passado e História Viva*” (Mistura, 2020, p.80), obras traduzidas no Brasil na primeira década dos anos 2000, nas quais “discute os fundamentos da ciência histórica, os princípios da pesquisa histórica e as formas e funções do conhecimento histórico (subtítulos das obras nas edições brasileiras)” (Mistura, 2020, p.80).

A obra *Razão Histórica* (2001) tem como preocupação central “elaborar os fundamentos do conhecimento científico (...) e a pretensão da racionalidade que a ciência da história possui com relação a seu modo específico de pensar historicamente” (Rüsen, 2001, p. 12), ou seja, como o pensamento sobre a história apresentada como ciência se constitui. Produzir uma

reflexão sobre a teoria da história, denominada por ele de metateoria da ciência da história, que possua relevância para o pensamento histórico. Uma teoria da história entendida como uma “reflexão mediante a qual o pensamento histórico se constitui como especialidade científica” (Rüsen, 2001, p. 26) e que esteja atrelada a práxis do historiador na qual “investiga-se a ciência da história como fator da própria história – a ciência da história é, pois, considerada como objeto de pesquisa e como sujeito do pensamento histórico” (Rüsen, 2001, p. 15).

Ao elaborar as tarefas e funções da teoria da História traz a autorreflexão como elemento vital para uma produção científica e, portanto, para o trabalho do historiador, que “é produção de significado – em que existe uma autorreflexão, a apreensão da realidade pelo pensamento e sua interiorização” (Mistura, 2020, p. 80). Nessa perspectiva, a história é vista como um conjunto especializado, desde que seja submetido “aos princípios e às regras do pensamento histórico, que possuem, na totalidade das operações do conhecimento histórico, um valor análogo ao de uma Constituição no sistema legal de uma sociedade” (Rüsen, 2001, p. 29). Por isso, constituem-se como objeto de pesquisa os fundamentos e princípios da teoria, que se apresentam no que ele denomina de matriz disciplinar.

Rüsen elabora “uma matriz disciplinar da ciência histórica, composta, naquela ocasião, por cinco fatores, no limiar entre a experiência da vida prática (‘realidade’) e a ciência especializada” (Mistura, 2020, p.80). Essa matriz compreende os métodos para realização da pesquisa, as ideias (perspectivas orientadoras da experiência do passado), os interesses (carências de orientação no tempo interpretadas), as funções de orientação existencial e as formas de apresentação desse passado pelo historiador⁴⁰, que atuam em interdependência e “constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até que, do quinto, volta-se ao primeiro” (Rüsen, 2001, p. 35). Para ele, a teoria da história, a partir da consideração de todos os pontos dessa matriz, tem papel fundamental na profissionalização didática do historiador, a partir da qual se transmite uma sólida concepção acerca do que caracteriza a História como ciência e o historiador como profissional responsável pela produção de conhecimento histórico.

Nesse sentido, aponta seis problemas a serem superados pela teoria da história: introdução tecnicamente correta no estudo da história; combinação eficaz de disciplinas diferentes; a questão da subjetividade frente à exigência da objetividade para a produção do pensamento histórico-científico; a gestão da quantidade de material de pesquisa; a formação da capacidade de reflexão e, como os estudantes podem levar em conta desde o seu processo de

40 Essa matriz histórica está representada em Rüsen (2001, p.35).

formação sua futura prática profissional (Rüsen, 2001, p. 40-41). A teoria torna-se uma didática, uma teoria do aprendizado histórico, mas, com isso, não tem a pretensão de discutir ou criar um campo a parte, uma disciplina específica que podemos denominar Didática da História ou que ele denomina de teoria da didática de história.

Além disso, caracteriza a função prática que a teoria da história pode exercer nos diversos campos de atuação do historiador, desenvolvendo uma das suas principais contribuições que se refere ao conceito de *consciência histórica*, formada pelas “situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo)” (Rüsen, 2001, p. 54). Uma forma de consciência que está diretamente relacionada a vida prática do homem, que para garantir sobrevivência precisa interpretar sua realidade (pensamento histórico) e agir intencionalmente para este fim, entendida como “suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57). Assim, o que guia a consciência histórica é a intencionalidade de dominação do tempo pelo homem.

Por este viés, isso significa que é, a partir da realidade, que se pode compreender o que é a história como ciência e por que ela se faz necessária. Dentro disso, “a consciência histórica (a gestão do pensamento histórico) é fundamento da ciência histórica” (Mistura, 2020, p. 81). E pode-se apresentar o resultado da consciência histórica, na perspectiva de Rüsen, como um processo coerente do pensamento por meio da narrativa histórica, “resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo conhecimento histórico-científico” (Rüsen, 2001, p. 61). Rememora o passado, respeitando a experiência do tempo presente, articulando-se com a expectativa que se tem do futuro.

O autor contribui também com a obra *Reconstrução do passado* (2007b), na qual analisa sobre as perspectivas orientadoras em relação ao passado e aos procedimentos metódicos da pesquisa empírica, fundamentais à produção do pensamento histórico científico. Defende que para que o pensamento histórico adquira caráter de cientificidade é indispensável seguir “os princípios da metodização, quando submete a regras todas as operações da consciência histórica, cujas pretensões de validade se baseiam nos argumentos das narrativas, nas quais tais fundamentos são ampliados sistematicamente” (Rüsen, 2007a, p. 12).

Já em *História Viva* (2007a) objetiva “desenvolver um conjunto sistemático de argumentos para apresentar a teoria da história como autocompreensão da ciência da história quanto a seus fundamentos e à sua matriz disciplinar” (Rüsen, 2007b, p. 7), tratando de temas

como historiografia e formação histórica. Advoga a ideia de que o processo científico de produção do conhecimento histórico não pode ser pensado sem os fatores formas das historiografia e funções do saber histórico. As formas compreendidas como “procedimentos por meio dos quais se produzem representações da História em caráter de constituição de sentido” (Mistura, 2020, p. 82) e as funções do saber histórico, para as quais apresenta os pontos de vista da didática da história, que considera relevantes para a teoria da história, sem a intenção de esboçar um esquema de estudo para a didática da história.

Aponta que o aprendizado de história por crianças e adolescentes é ponto central para a didática da história e por este motivo a consciência histórica é tema da didática da história, lembrando que o aprendizado da história não ocorre apenas no ambiente escolar, mas é nele que adquire o caráter de conhecimento científico. Descreve o aprendizado histórico como uma maneira inerente ao processo de constituição de sentido na consciência histórica e que essa não é uma problemática pertinente a teoria da história, mas sim a didática da história, considerada por ele como “uma disciplina da ciência da história” (RÜSEN, 2007b, p. 105).

Além dessas obras, é possível encontrar outras obras, mas destacamos *Teoria da História: uma teoria da história como ciência* (2015), na qual retoma as obras citadas anteriormente com o intuito de maior aprofundamento acerca das problemáticas levantadas em sua trajetória profissional, dentre elas os conceitos de consciência histórica, cultura, narrativa e didática da história. Reafirma a sua preocupação com a teoria da história definindo que “a teoria da história é a teoria da história como ciência” (Rüsen, 2015, p. 31) e esclarecendo as especificidades da ciência da história, definida como “uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro) que, por sua representação sob a forma de narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual” (Rüsen, 2015, p. 52). Narrativas estas que se constituem como “acontecimentos reais do passado” (Rüsen, 2015, p. 54). Além disso, aponta o método como caminho pelo qual se produz conhecimento histórico e cria “um esquema dos procedimentos intelectuais do pensamento histórico” (Rüsen, 2015, p. 72). Um processo que ele considera complexo pela necessidade não apenas de produzir uma narrativa, mas de teorizar sobre os contextos históricos e historicizar fatos por meio de um olhar crítico.

A partir dessas obras, tem-se a influência de Jörn Rüsen nas produções sobre Didática da História no Brasil, o que tornou-se objeto de pesquisa de Barom (2014), que realizou uma pesquisa na qual investigou dissertações e teses produzidas entre os anos de 2001 e 2009, com o objetivo de analisar o impacto da Teoria nas pesquisas brasileiras sobre aprendizagem da história. Ressalta o poder de síntese dos seus trabalhos articulados a importantes conceitos

pertinentes a teoria da história nos séculos XIX e XX, além da articulação entre ciência da história e vida prática, tornando-se uma proposta teórica “que além de tematizar o pensamento histórico em sua dimensão científica, também problematiza o cotidiano das pessoas, a presença do passado em suas ações, a formação de uma cultura histórica e como ela é capaz de refletir na constituição de identidades” (Barom, 2014, p. 17). Neste estudo, identifica que as principais contribuições estão no uso dos conceitos de Consciência Histórica e Didática da História, ora respeitando a originalidade dos conceitos utilizados pelo autor, ora associando estes conceitos a outras teorias.

Todas essas discussões estão presentes hoje no campo denominado de Educação Histórica, do qual fazem parte os grupos de pesquisa citados anteriormente. No caso do grupo liderado por Schmidt, os estudos buscam novas alternativas metodológicas para a pesquisa, “particularmente oriundas da área da pesquisa qualitativa educacional, bem como referenciais teóricos que possam, de alguma forma, contribuir para a construção de uma estrutura teórica e metodológica de um novo paradigma da didática da história” (Schmidt, 2012a, p. 92). Nesse sentido, as preocupações e defesa de uma didática da história, cujo objeto e objetivo relaciona-se aos estudos da consciência histórica, com o foco na aprendizagem e formação do pensamento histórico, estão presentes nos escritos de Schmidt (2012a, 2020), afirmando ainda que as pesquisas realizadas apontam “algumas questões que envolvem a relação entre cultura histórica e a cultura escolar, incluindo também nessa última, os processos constitutivos da cultura da e na escola, relacionados à experiência histórica e concreta dos sujeitos, no interior dos processos de escolarização” (Schmidt, 2012a, p. 92).

Para o grupo, estabelecer a relação entre os conceitos de cultura histórica e e cultura escolar é fundamental e uma das grandes contribuições do historiador Jörn Rüsen às pesquisas que elegem como foco compreender, analisar e delimitar essa relação. Isso porque a partir desse entendimento

podem ser articulados os dois fundamentos teóricos da aprendizagem histórica, o fundamento da filosofia da História, concernente à natureza do conhecimento histórico teorizada na perspectiva da consciência histórica, e os fundamentos da Educação, relacionados aos princípios e finalidades dos processos educacionais e suas articulações com a cultura histórica de uma sociedade (schmidt, 2020, p. 30).

A consciência histórica é tida como lugar de aprendizagem, ponto de partida e de chegada da relação com o conhecimento histórico. Schmidt (2015b) chama atenção para essa questão, apontando que quando a aprendizagem de história é pensada para a “internalização de determinada consciência histórica pelos sujeitos, podem ser apontadas diferentes

possibilidades” (Schmidt, 2015b, p. 96), pode-se formar a consciência histórica internalizando conhecimento históricos, tanto como possibilidade de manter algumas situações (o que a nosso ver ocorre no atual sistema educacional) ou internalizar como subjetivação, para transformar situações da vida prática (o que é perceptível em algumas experiência que são símbolos de subversão da ordem pré-estabelecida e de resistência). Ambas situações são, para a autora de competência cognitiva e

se coloca como fundamental a necessidade de modificar, de maneira duradoura e concreta, os modos de internalização do conhecimento, historicamente existentes, desafiando as formas atualmente dominantes de cognição, pois a formação da consciência histórica não é, por conseguinte, poder dispor de saberes, mas de formas de saber, de princípios cognitivos que determinam a aplicação dos saberes aos problemas de orientação (Schmidt, 2015b p. 97).

Por este motivo, os pesquisadores apresentam preocupações com questões envolvendo definição, conceituação e elaboração, além de “investigar as funções, abordar as condições, as forças motrizes e consequências das ideias históricas presentes na cultura escolar, quer nas ideias de professores e alunos, quer em outros lugares da cultura escolar, como os manuais didáticos e currículos” (Schmidt, 2020, p. 27). Assim, justifica que em função do objeto de investigação situa-se no campo do “ensino de História”, as pesquisas são fundamentadas epistemologicamente na própria ciência da história. No caso da Educação Histórica, nos pressupostos da Filosofia e Teoria da História (Schmidt, 2020; Thonson, Cainelli, 2020).

Em função da necessidade de inserção da historicidade da aprendizagem nos processos de escolarização, bem como da compreensão de questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem, o Grupo se fundamenta em teorias educacionais, na busca pela ampliação do conceito de “escola”, para além do ambiente escolar, englobando qualquer espaço no qual ocorra o conhecimento, tendo como objetivo entender a escola “como o espaço da experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento, na esteira dos estudos desenvolvidos por investigadores como Charlot (2000), Dubet, (2006), Dubet; Martuccelli,(1998)” (Schmidt, 2012a, p. 100).

Ao tratar dessa questão apresenta alguns pressupostos que considera essenciais. O primeiro refere-se ao fato de que ao professor historiador não cabe a função de mero reproduzidor de conhecimentos, sendo necessário estabelecer uma relação entre ensino e pesquisa; o segundo diz respeito a necessidade da consciência histórica, tanto de alunos quanto de professores, ser entendida como produções históricas que se relacionam a cultura escolar, portanto apreendidas “como construções históricas, sociais e culturais, entendendo as suas aprendizagens históricas

também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, da práxis” (Schmidt, 2012a, p. 101). E por fim, o que considera como fundamental, o de que ao se considerar a História como ciência a entende como “modalidade específica de conhecimento que, segundo Rüsen, emerge da carência de todos os homens, ‘que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que experimentam em seu mundo e em si mesmos’ (Rüsen, 2001, p.12)” (Schmidt, 2012a, p. 101).

Importante esclarecer que essas obras de Jörn Rüsen são difundidas no Brasil, a partir da tradução de Estêvão Chaves de Rezende Martins, na Universidade de Brasília (UNB), feitas no início dos anos 2000, que representa a área da Teoria da História. Nessas obras a discussão recai sobre “os fundamentos da ciência histórica, os princípios da pesquisa histórica e as formas e funções do conhecimento histórico” (Mistura, 2020, p. 80). Por conseguinte, sua discussão inicial sobre didática da história se situa no campo da teoria da história não tendo como prioridade a aprendizagem escolar da história, mas a preocupação com o desenvolvimento da consciência histórica pelos seres humanos.

É a partir de 2008 e 2010 que alguns textos começam a aparecer trazendo discussões em torno do que denominam como ensino de história, um movimento de mão dupla, ao mesmo tempo que esses grupos o assume para trazer a discussão para o foco das pesquisas ele também vai assumir o tema para a sua discussão. Como foi possível acompanhar, até o início dos anos 2000 Rüsen não se preocupava com o ensino de história, mas com a aprendizagem de história nos diversos espaços, como museus, monumentos, locais de memória, TV, cinema. Assim, a escola não era seu foco, mas a sua utilização como referência principal entre os estudos que têm como objetivo a discussão sobre aprendizagem histórica, é inegável, pois assim como em Mistura (2020) as análises aqui realizadas apontam que quando se trata de temas relacionados à teoria da história o nome de Rüsen aparece como destaque, com 36 ocorrências, o que representa 34 % do total.

Na abordagem sobre as alterações que começam a ocorrer em relação ao modo como tradicionalmente os conteúdos históricos são explicados no currículo escolar, Cainelli (2012) analisa as contribuições que repercutiram no “ensino de História” e também na formação da consciência histórica, destacando que predominou durante todo o século XX os conteúdos pertinentes à história política e que a estrutura escolar, bem como os materiais didáticos utilizados para a aprendizagem de conteúdos históricos permaneceram inalterados, ainda que no campo da historiografia as mudanças já ocorressem.

Aponta, ainda, que a articulação entre as mudanças historiográficas e as propostas de renovação no campo da aprendizagem de história é fundamental para que haja transformação

significativa na forma como se seleciona os conteúdos históricos, o que acontece no Brasil com maior relevância “a partir de discussões que remetem à problemática do ensino reprodutivista nas escolas do ensino fundamental e médio no decorrer da década de 1980 do século XX” (Cainelli. 2012, p. 294-295), elegendo o ano de 1998 como “momento definidor da mudança do embasamento das investigações sobre ensino e aprendizagem da história, da psicologia para a própria história” (Cainelli. 2012, p. 295).

Em nossa análise, foi possível perceber que isso ocorre de modo mais intensificado quando o grupo da educação histórica busca em Rüsen a ideia de consciência, por meio do modelo desenvolvido por ele. Nesse modelo, classifica a consciência como: tradicional, exemplar, crítica e genética, isso o leva, de certa forma, a discutir sobre a questão do “ensino”. Nos livros traduzidos no Brasil, citados anteriormente, é possível fazer esse mapeamento.

Essa questão está colocada em Barca e Schmidt (2013) ao citar que a importância de aprender e de entender História como ferramenta conceitual para a vida cotidiana é uma discussão mais recente, que levou os pesquisadores a refletir filosoficamente “sobre consciência histórica, um paradigma de pesquisa sobre a aprendizagem histórica situada na teoria da consciência histórica e que tem como referência principal a obra do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen (Lee, 2002; Seixas, 2004; Schmidt, 2008; Barca, 2011)” (Barca, Schmidt, 2013, p. 29). As pesquisas situadas nessa perspectiva tem as valorações identitárias do sujeito como ponto de partida por “ele conferir determinados significados ao passado histórico, contribuindo essa significação para a formação de uma determinada consciência histórica; esta consciencialização, por sua vez, vai interferir na reconstrução das interrelações identitárias” (Barca, Schmidt, 2013, p. 31).

Assim, faz-se essencial compreender que a consciência histórica para o autor é definida como “(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rusen, 2001, p. 57). A partir desse entendimento ele cria uma tipologia de consciência histórica e apresenta quatro tipos de consciência da história: tradicional, exemplar, crítica e genética, apontando o grau de complexificação no qual se forma a consciência histórica⁴¹.

Porém, toda essa discussão é feita no campo da teoria da história, que tem como consenso discutir questões ligadas a narratividade, plausabilidade, multiperspectividade, orientação temporal, trabalho com fontes, etc. E, são esses pressupostos epistemológicos da

41 Para uma análise mais detalhada dessa complexidade sugerimos a leitura de Barca et al. 2010, p. 63.

teoria e filosofia da história que são utilizados “como referências para as categorias da aprendizagem e, portanto, da formação do pensamento histórico, considera-se fundamentada na perspectiva da cognição situada na própria ciência da História como um dos objetos do ensino da História” (Schmidt, 2019, p. 31).

Assim, a utilização do autor como referência se dá inicialmente em torno da discussão sobre consciência histórica, para pensar questões como as analisadas nos artigos em questão: o ensino de História da Educação e as contribuições deste para a formação do pedagogo; atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada pelo conhecimento da história; aproximações conceituais entre Paulo Freire e Jörn Rüsen, a partir do conceito de cultura como um dos principais fundamentos da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen e da teoria da consciência crítica de Paulo Freire; como suporte teórico-metodológicos para analisar a aprendizagem histórica de crianças, jovens e professores.

Em relação a aproximação com Freire (1987), Schmidt (2011a) escreve que para ele “a cultura é o marco definidor do processo de hominização e é por meio dela que a humanidade se manifesta como existência, autodesvelando-se como história, explicitando-se pela consciência histórica”, o que está posto por Rüsen (1994) de modo semelhante, ao apontar “a consciência histórica como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, com um significado inquestionável prático para a vida, como práxis da consciência” (Schmidt, 2011a, p. 111). Assim, aponta semelhanças entre o método de conscientização adotado por Paulo Freire e o processo de formação da consciência histórica de Rüsen⁴².

Além disso, aponta que a partir da ampliação das discussões sobre as produções do autor e sua contribuição para pensar a aprendizagem histórica, começam a aparecer outras discussões, como a questão da narrativa, fundamentada em Rüsen (2007a, 2007b), a didática humanista de Jörn Rüsen (2012; 2015), o livro didático ideal, Jörn Rüsen (2011), entre outros. Aqui parece claro que a discussão que o autor faz sobre didática ocorre anos após ser utilizado como referência pelos grupos que de alguma forma se preocupam com a questão.

Em relação a Didática da História, Rüsen (2010) contribui ao chamar atenção para o

42 Sobre essa aproximação ler: Schmidt, M. A. M. dos S. Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. 42, p. 107-125, dez. 2011a. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 maio 2024.

momento de consolidação da História como ciência, quando se tem a exclusão da Didática da História (aprendizagem histórica) da pauta de problematização do historiador em relação a sua profissão, que a substitui pela metodologia da pesquisa histórica. Isso porque isso leva a separação entre ensino de História e sua pesquisa. Para ele, a consolidação da História como ciência excluiu a Didática da História, colocada como uma disciplina separada da História e, afastando as questões relacionadas à aprendizagem histórica, do centro da reflexão do historiador sobre sua própria profissão. Em seu lugar, priorizou-se a metodologia da pesquisa histórica, resultando na separação entre o “ensino” de História e sua pesquisa. Como consequência, “a História formal não se direcionou diretamente à essência do conhecimento histórico-escolar” (Schmidt, 2020, p. 33). Isso significa dizer que pensar sobre o conhecimento escolar é também função da História.

Nesse sentido, é que os pesquisadores situados no campo denominado de Educação Histórica problematizam as investigações, inferindo que “é preciso definir o que produz a escola e para quê. Ademais, buscam responder a questões relevantes para o mundo em que vivemos, para as realidades brasileira e latino-americana” (Schmidt, 2020, p. 34) refletindo sobre como, quais são as metodologias e quais são as finalidades de produzir e transmitir conhecimentos históricos aos estudantes. Nessa perspectiva, a formação do pensamento histórico corresponde a dimensão epistemológica da aprendizagem, estando presente no processo de formação desse pensamento, conhecimentos históricos de natureza diferente, a serem levados em consideração, entre eles, os conteúdos de História e os conceitos de segunda ordem. Por tais motivos, justifica-se a questão de que a preocupação central em torno da “formação do pensamento histórico têm sido uma das principais questões concernentes a investigações sobre a aprendizagem e, portanto, sobre o ensino de História e pode ser identificada em trabalhos desenvolvidos por diferentes pesquisadores” (Schmidt, 2020, p. 36).

Como resultado de amplo debate e problematizações, Schmidt (2020) aponta que o campo da Educação Histórica apresenta os principais objetivos de suas pesquisas, com destaque para as que estabelecem relação com os princípios de formação do pensamento histórico:

identificar a presença de concepções de aprendizagem, metodologias de ensino, a partir de análises documentais e estudos de caso, relacionados a escolas de Ensino Fundamental e Médio, que possam contribuir para a produção de práticas inovadoras para a formação inicial e continuada de professores; analisar as relações entre concepções de aprendizagem e metodologias de ensino em artefatos da cultura escolar, tais como manuais didáticos, documentos oficiais e propostas curriculares; investigar elementos presentes em artefatos da cultura escolar, tais como manuais didáticos, documentos oficiais e propostas curriculares de História e relacioná-los com elementos constitutivos da cultura da escola, como a proposta pedagógica da

escola e as propostas docentes; pesquisar a relação de crianças e jovens alunos com a aprendizagem histórica em situações de escolarização, que sejam significativas e também construtoras de significados para a formação de identidades (Schmidt, 2020, p. 36-37).

Complementando essa ideia Cainelli (2017) cita a expansão do campo Educação Histórica, a partir dos núcleos de pesquisa que são organizados nos laboratórios de ensino dos programas de pós-graduação e também dos projetos de formação de professores criados no interior das universidades, entre elas a “Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Federal de Goiás (UFG)” (Cainelli, 2017, p. 11).

Essa ampliação também é identificada na criação de outros grupos, como o Grupo liderado por Sandra Regina Ferreira de Oliveira, Estudos e Pesquisa Lugares de Aprender: relações entre escola, criado em 2021. A líder concluiu seu doutorado em 2006, pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, orientada por Ernesta Zamboni, com a tese *Educação Histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental*, demonstrando que nesse período de formação já tinha como preocupação central as discussões inseridas no campo da educação histórica.

Nos artigos aqui analisados usa Rüsen, para pensar questões relacionadas ao ensino de história da educação e a aprendizagem de conteúdos históricos na primeira fase do Ensino fundamental e problematizando a formação da consciência e das narrativas históricas elaboradas por aqueles que vivenciam espaços e saberes capazes de articular história local em temporalidades distintas, na interlocução com outros autores como Benjamin (1987) e Burke (1992), que dialogam sobre relações constituídas entre objeto e pesquisador na construção do conhecimento ao experimentar a cidade, ou ainda, Pesavento (2007) e de Alderoqui (2003, 2012) para examinar sobre as possibilidades educativas da cidade, como espaço de pluralidades, de múltiplas aprendizagens e de constantes modificações por meio da análise de falas de professores.

A autora trabalha ainda com o conceito de monumento como uma ideia estruturante para o conhecimento histórico por considerar que, ao compreender o que são e porque são construídos os espaços de memória, o sujeito pode consolidar possibilidades cognitivas de generalização para outros estudos, aproximando-se do conceito estruturantes de Barca (2007), destacando o processo de cognição histórica. Entre outros autores dialoga também com Lee e Ashby (2000), Lee e Shemilt (2003), Freeman (2011), Ford (2013), Carretero, Castorina, Sarti, Alphen e Barreiro (2013).

A leitura dos artigos possibilita afirmar que Rüsen é referência básica dos grupos liderados por Cainelli, Schmidt, Oliveira e Cerri. No entanto, em relação a postura assumida por Cerri é necessário tecer algumas considerações. Luis Fernando Cerri é líder do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI), criado em 2003, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Concluiu seu doutorado no ano 2000, na Universidade Estadual de Campinas, defendendo a tese *Ensino de história e nação na propaganda do “milagre econômico”- Brasil: 1969-1973*, orientado por Ernesta Zamboni. Ao utilizar o conceito de consciência histórica, o autor estabelece um diálogo com Rüsen, mas adota outros autores, como Angvik e Borries, (1997), que resumidamente é definido como o processo pelo qual se estabelece sentido ao tempo, de modo a orientar as intenções e ações na vida prática, o que envolve um grau de consciência sobre a relação entre passado, presente e futuro e não se limita apenas a percepção de tempo.

Assim, o conceito de consciência histórica está relacionado aos conceitos de cultura histórica e cultura política. Faz uma discussão teórica sobre a educação democrática e a cultura histórica a partir de Biesta (2011, 2013) que aponta uma vasta discussão sobre a ideia de formação cidadã ligada a uma proposta de democracia, alvo de críticas, que seria a forma como as pessoas aprendem sobre política e democracia, entendida como processo linear de preparação dos jovens, que sob o discurso de cidadania plena o leva a uma situação de adaptação e reprodução das ordens sócio-políticas pré-existentes. Ainda nesse sentido traz uma crítica a ideia da escola como única responsável por esse processo de formação, culpabilizando o professor por resultados negativos. Ao discutir sobre essa questão traz o conceito de cidadania de Biesta (2011) e o vincula ao conceito de educação democrática.

Além disso, utiliza-se também a Teoria das Representações Sociais, a partir da teoria do núcleo central de Jean Claude Abric segundo a qual “as representações sociais se hierarquizam em torno de um núcleo central cuja característica é a estabilidade e o poder de fazer que outras imagens intermediárias e periféricas gravitem em torno de si” (Calderón; Cerri, 2016, p. 190). E, a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici na perspectiva conceitual da consciência histórica e da cultura histórica, por considerá-las como categorias compatíveis com o conceito de representações sociais, para estabelecer uma articulação entre o debate historiográfico que tematiza os heróis ligado a questão da identidade nacional.

Ainda, segundo Cerri (2017), é possível uma articulação entre Bergmann e Rüsen (2006) ao abordar sobre problemáticas que envolvem o conceito de Didática da História em função do conceito de consciência histórica, estabelecendo que “Reconhecer a Didática da História, em sua configuração contemporânea, não significa adesão a Rüsen, Pandel, Jeissman, Bergmann, e outros, como referência única ou mesmo principal” (Cerri, 2017, p. 22). Ao fazer

essa discussão reconhece a importância de Rüsen para as mudanças vividas nesse campo, mas aponta o campo da Educação como ciência privilegiada para as discussões relacionadas ao ensino e a aprendizagem, afirmando que a Didática da História é uma disciplina formada por várias vertentes, perspectivas, abordagens, pontos de partida teóricos e preocupações.

Nesse sentido, talvez o que ele esteja procurando ao pensar a Didática como um ramo da pedagogia, sejam as contribuições advindas do campo da Educação, mas, para nós, é por meio dessa Didática, situada no campo da Educação, que há a possibilidade de se pensar também processos de organização da aprendizagem histórica, justamente por se caracterizar como interdisciplinar. Os conteúdos, as metodologias de pesquisa, dentre outros aspectos são do campo da História, mas o processo de mediação é que faz parte do campo da Didática. Quando unimos esses aspectos a Didática da História pode se tornar um campo bem mais amplo que “Ensino de História”, a depender de como pensamos o processo de aprendizagem escolar, a organização da aprendizagem voltada ao desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo, indo além do que pensaram os autores nucleares do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e incorporando as questões subjetivas propostas por González Rey para a emergência do sujeito.

Por fim, ao utilizar o conceito de consciência histórica Cerri (2011) identifica pontos comuns entre Rüsen e Agnes Heller, concluindo que “a consciência histórica tem como principal produto a orientação no tempo. Esta orientação, por sua vez, decorre da identidade e, dialeticamente, a produz e transforma” (Cerri, 2011, p. 60). Consequentemente, dotada de historicidade, produto de seu tempo. É assim que justifica o uso desse conceito como capaz de dar formalidade e consistência a ideia de que o conhecimento histórico escolar não se reduz ao espaço acadêmico para o público infanto-juvenil, inferindo que ele é apenas um dos focos sociais nos quais a história é produzida em formas, conteúdos e funções próprios ao seu contexto. Dentro disso, o “ensino” de história seria uma tentativa por parte das gerações mais velhas de intervirem na consciência histórica em formação. Por todas essas considerações, diferencia-se das perspectivas de outros autores situados no campo da Educação Histórica.

Uma segunda preocupação estalecida pela leitura e análise dos artigos em questão nos aponta que o segundo objeto de preocupação dos historiadores está relacionado a questão das fontes históricas, sendo que as abordagens que utilizam como referência autores que discutem sobre fontes históricas ou abordagens metodológicas, que favoreçam a construção de novas narrativas históricas em sala de aula, incorporando fontes e linguagens diversas ao trabalho pedagógico foram localizados em 19 artigos, equivalente a 18% do total. Privilegiam principalmente autores que discutem questões relacionadas a história oral, como Bom Meihy (2000), Marconi & Lakatos (2010), Alberti (1995; 2004; 2005a; 2005b), Cruz (2005); questões

relacionadas à memória, a partir de autores como Halbwachs, Le Goff; teorias denominadas de complementares como os conceitos espontâneo e científico de Vigotski; noção de modernidade líquida de Bauman; noção de poder e conhecimento de Foucault; autores que privilegiam as fontes iconográficas; autores que discutem sobre tecnologias da informação e comunicação, entre outros.

Dentre os grupos que apresentam artigos com essa preocupação destacam-se: o Grupo História, Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação, criado em 2013, liderado por Jocyleia Santana dos Santos, que conclui doutorado em História, com a tese *A sedução da imagem: a televisão no limiar do Tocantins*, na Universidade Federal de Pernambuco, em 2006, tendo como orientadora Silvia Cortez Silva. A partir dos conteúdos destacados, aponta que é possível utilizar fontes diversas para os estudos históricos. Assim, apresenta a utilização da etnomatemática, com inspiração nas tradições, a partir de uma pesquisa sobre a medida denominada de prato, que embora não faça parte das medidas padrão, é tradicionalmente utilizada pelos feirantes do mercado municipal da cidade de Araguaína, aponta como uma maneira de medir antes estranha aos feirantes dessa localidade, no caso, desenvolvida pelos Kalungas e seus descendentes quilombolas, passa a ser adotada e é repassada para povos de outras regiões do Brasil, fazendo também uma relação com a origem das feiras livres na idade média (Morais; Santos; Osório, 2019).

Em outra pesquisa aponta a importância da educação prisional, a partir de uma pesquisa realizada na Casa de Prisão Feminina de Palmas no intuito de compreender o processo pedagógico inerente ao conselho de classe mostrando que “a educação no sistema prisional além de ser crucial para um processo que visa a ressocialização é também um direito constitucional, pois a Constituição Federal (1988) garante a educação de qualidade para todos” (Aguiar; Santos, 2019, p. 113). Em outro artigo problematiza sobre o uso do celular em sala de aula, como inerente a complexidade do processo ensino/aprendizagem, apontando que é necessário ao professor ter competência, disponibilidade e comprometimento na organização de estratégias que efetivem a aprendizagem significativa, reconhecendo “o uso de tecnologias, como o computador e, mais recentemente, o celular” (Santos; Silva; Pereira, 2018, p. 549), e sua contribuição no processo educacional, alterando o cenário social na busca por melhorias e facilidades da vida prática dos estudantes.

Elege também como conteúdo a memória e o diálogo no contexto tecnológico, a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) afirmando a necessidade de educar tecnologicamente de modo a “conduzir o aluno para a vida na cibercultura de forma consciente, crítica e participativa” (Santos; Silva, 2018, p. 528), defendendo que o educador

criativo é responsável por organizar o trabalho com o objetivo de fortalecer “nos alunos nativos digitais este potencial criativo comunicativo, incluindo-se no processo de ensino aprendizagem como alguém que busca em parceria com os alunos aprender a expressar melhor suas ideias e sua didática em um ambiente educacional fortemente influenciado pelo uso social das TDICs”. (Santos; Silva, 2018, p. 531) Ainda sobre as práticas educativas inovadoras e criativas desenvolve como conteúdo central a interdisciplinaridade como uma alternativa de inovação educativa em Morais, Pinho e Santos (2014).

Além do mais trabalha conteúdos que tem como destaque a questão do simbolismo, como a questão da cor para as pessoas em luto, que na maioria utilizam o preto como facilitador do reconhecimento da perda; e o ato religioso representado pela missa de sétimo dia, mas apontando para a necessidade de enxergar outras maneiras de se vivenciar o luto, que não existe apenas como expressão da morte, embora seja o mais conhecido, mas também pode estar ligado a outras questões, como um término de relacionamento amoroso, perda de emprego, distanciamento por mudança de filho ou parentes para lugares distantes, ou mesmo por algum trauma sofrido, ou seja, situações nas quais “inevitavelmente, o luto estará presente, faz-se necessário, discutir a temática de forma a compreendê-la, tornando-a um tema de estudo e análise e não de tabus” (Silva Neto, et al., 2018, p. 788). A autora ainda aborda conteúdos relacionados a “Pedagogia da Alternância”, como uma forma de organização de projetos educacionais criada para resolver alguns problemas específicos dos agricultores, de modo a propiciar sua permanência no campo, utilizada no Brasil pelos Movimentos Sociais, um modelo de escola em constante movimento, organizado conforme necessidades do grupo, “não é um método fechado, ele está em constante construção, adaptação, em constante movimento” (Santos; Macedo, 2017, p. 598)

Outro grupo interessado em trabalho com fontes para o entendimento de questões específicas é o Grupo Laboratório Blumenauense de Estudos Antigos e Medievais (LABEAM), criado em 2012. É liderado por Dominique Vieira Coelho dos Santos, cujo doutorado foi concluído em 2012, na Universidade Federal de Goiás (UFG), orientado por Ana Teresa Marques Gonçalves, tem como preocupação central o estudo de temáticas ligadas a antiguidade e a história medieval tratados a partir de noções de identidade, cultura e representação.

Por tais preocupações traz como conteúdo os estudos da história das culturas cuneiformes apontando que no Brasil essa temática é pouco abordada, sendo de especialidade apenas de Katia Pozzer (UFRGS) e/ou a Marcelo Rede (USP), o que evidencia “que o cenário atual da assiriologia brasileira é desanimador; não, obviamente, pela qualidade dos docentes supramencionados, mas, em se tratando de um país de dimensões continentais, pelo fato de

existirem apenas dois historiadores especialistas nesta temática” (Santos, 2014, p. 223). Faz também uma reflexão sobre o conceito de “prudência” analisado a partir da obra *Suma Teológica*, de Tomás de Aquino, por acreditar que a partir deste conceito “compreendido como teoria ou lógica da ação humana, no sentido da tomada de decisão, pode nos auxiliar não só a problematizar a História e a Filosofia da Educação na Idade Média, mas também nossas próprias práticas educacionais no tempo presente” (Santos, 2019, p. 1).

Santos (2020b) escreve ainda sobre o resultado alcançado com o desenvolvimento de um projeto denominado Paideia, realizado pela Universidade de Blumenau com o objetivo de promover um curso de iniciação a cultura e ao idioma grego. E, por fim, sobre a importância da contribuição irlandesa para melhor compreensão da Teoria da História e da História da Historiografia, destacando duas narrativas irlandesas do século VII de autoria de Muirchú e Tírechán, consideradas importantes para o autor por tratar de conhecimentos relacionados a Irlanda, neste período, mas sobretudo a história do cristianismo vivenciada ali (Santos, 2020a).

Ainda nessa linha de discussões o Grupo Etrúria – Laboratório de Estudos de Memória, Historiografia e Ensino de História, criado em 2010, na Universidade Federal de Mato Grosso, liderado por Renilson Rosa Ribeiro, aborda sobre a questão indígena a partir do conceito de “índio genérico” e a imagem do negro nos livros didáticos de história produzidos no Brasil, segunda metade do século XX. O líder conclui seu doutorado em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde defendeu a tese *Destemido bandeirante à busca da mina de ouro da verdade: Francisco Adolfo de Varnhagen, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a invenção da idéia de Brasil Colônia no Brasil Império*, em 2009, orientado por Paulo Celso Miceli. Utiliza como referenciais teóricos autores como Montellato; Cabrini; Catelli Junior (2000), Almeida (2003, 2010), Grupioni (1998), Bergamaschi (2010), Garcia (2010), Moreira da Costa (2006), Silva (2008), entre outros. Nos artigos analisados de sua autoria verificamos a preocupação com a representação dos indígenas e dos negros no livro didático. Assim, discorre sobre a questão do negro “nos livros didáticos História produzidos no Brasil na segunda metade do século XX nos remete à análise das principais interpretações historiográficas desenvolvidas sobre a escravidão no mesmo período” (Ribeiro, 2013, p. 281) e sobre “como a temática indígena em linhas gerais tem sido abordada nos livros didáticos de História no Brasil, para em seguida adentrarmos as tramas da história do povo chiquitano na fronteira Brasil-Bolívia, em Mato Grosso” (Ribeiro; Queiroz, 2020, p. 82).

Em terceiro lugar, aparecem os artigos que se fundamentam nas leituras pós-fundacionais, um tipo de abordagem epistêmica responsável por análises da articulação entre conhecimento escolar e emancipação no campo do currículo, adotada pelo Grupo de Estudo

Currículo, Conhecimento e Ensino de História, liderado por Carmen Teresa Gabriel, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Um campo novo de discussão, pois pelo ano de fundação, desenvolve-se a partir de 2006. Aparece com 18 ocorrências, representando 17% do total de artigos analisados. Embora represente um número alto, é o único grupo que utiliza tal abordagem. A líder do grupo desenvolveu seu doutorado na Universidade Católica do Rio de Janeiro, orientada por Vera Maria Candau (preocupada com o desenvolvimento de pedagogias decoloniais, questões relacionadas à pedagógica e à didática), em 2003, desenvolvendo a tese *Um objeto de ensino chamado história - A disciplina de história nas tramas da didatização*, na qual utiliza o conceito de transposição didática de Yves Chavallard (um didata francês situado no campo do ensino da matemática), a proposta de análise do discurso de Fairclough (professor britânico que se destaca pela proposta de análise crítica do discurso) e da hermenêutica de Ricoeur (filósofo e pensador francês, desenvolve contribuições na área da fenomenologia e hermenêutica).

A postura denominada pós-fundacional é assumida pelo grupo posteriormente, tendo como base autores como Marchart, 2009; Retamozo, 2009, Laclau; Mouffe, 2004; Retamozo, 2009; Mendonça, 2014, entre outros. Esses autores trabalham categorias como “saber docente, “sujeito biográfico”, “conhecimento disciplinarizado”, tendo como objetivo “buscar outros caminhos possíveis como perspectiva armada para interpretar politicamente o mundo, uma vez negados tanto a ideia de ‘origem’ como de fundamento último, metafísico e transcendental”. (Gabriel, 2017, p. 521) Para isso, partem de estudos capazes de proporcionar uma leitura política do currículo, desestabilizando sentidos construídos historicamente e hegemônicos no campo educacional e problematizando também o modo como se entende o termo objetividade, marcado por concepções metafísicas de “neutralidade” e “verdade”.

Essas leituras permitem o diálogo com autores do campo da formação de professores que investem na reflexão sobre o processo de profissionalização docente e de modo geral, é possível estabelecer que a postura epistêmica assumida é “radical na formulação da crítica às leituras essencialistas, metafísicas e deterministas do social, por meio de debate político sobre a possibilidade da construção de uma escola democrática face às demandas de direito que interpelam essa instituição em nossa contemporaneidade” (Gabriel, 2016, p. 107). Propõem-se a pensar o lugar epistêmico do processo de aprendizagem da disciplina de história.

Em relação a tal perspectiva destacamos alguns pontos centrais, para melhor entendimento da postura adotada pelo grupo. Em primeiro lugar, o fato de que parte de uma crítica que denominam de pós-fundacional, lembrando que as abordagens fundacionalistas apresentam como ponto comum “a crença fundamental da existência de um centro que orienta,

equilibra e organiza a estrutura: um fundamento último. Em outras palavras, essa tradição sustenta que há um fundamento que define e que possibilita sua totalização estrutural” (Graeff; Nascimento; Marques, 2019, p. 582), sendo que o centro adquire, de modo geral, o significado de fonte originária para todas as coisas e recebeu ao longo da história, nomes diversos, como “(essência, existência, substância, sujeito, transcendentalidade, consciência, Deus, homem e etc.)” (Idem).

Essa postura entra em crise e como resultado de debates e discussões em torno dessas questões, surgindo a crítica denominada de pós-fundacionalista, a partir de meados do século XX, composta por diferentes abordagens teóricas, mas que têm como comum a “crítica contra a existência de um fundamento final, pois este negaria a contingência do mundo e a possibilidade de mudanças” (Graeff; Nascimento; Marques, 2019, p. 590). Essa noção de contingência é fundamental nessa perspectiva, segundo os autores, por colocá-los

diante da recusa de concepções que aceitam fundamentos normativos estáveis e, por conseguinte, leva-nos a aceitar o caráter precário, parcial, histórico, instável dos fundamentos em substituição à ideia de fundamento último (Butler; 1992; Marchart, 2009; Mendonça; Linhares; Barros, 2016) (Graeff; Nascimento; Marques, 2019, p. 590).

E, na falta desses fundamentos normativos é que “o mundo social torna-se uma criação humana sujeita a todas as suas contingências” (Graeff; Nascimento; Marques, 2019, p. 596). Embora não seja nosso objetivo uma análise aprofundada do tema, em linhas gerais, o grupo parte dessas ideias para desenvolver um modo particular para a aprendizagem de conteúdos históricos.

Nos artigos identificamos também um grupo que utiliza como referencial teórico autores que discutem sobre a questão da docência no ensino superior ou sobre a formação de professores, que defendem a importância de teoria e prática caminharem juntas, totalizando 8 trabalhos que representam 8% do total. Com destaque para o Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Geografia (GEPEGH), criado em 2000 e liderado por Selva Guimarães. A líder concluiu o doutorado em História, em 1996, na Universidade de São Paulo, com a tese *Ser professor de História: vidas de Mestres Brasileiros*, sob orientação de Marcos Antônio Silva.

Ao tratar sobre o tema docência universitária utiliza a história oral, tendo como referência autores como Fontana (2010), Guimaraes (2006), Huberman (1992), Thompson (1992) e Souza (2014) e quanto as reflexões sobre o início da carreira na docência universitária recorre-se aos estudos de Bozu (2010), Cunha (2012), Estepa (2016), Garcia (1999), Zabalza (2004) e outros. O destaque do grupo se dá com relação a formação de professores, a partir de

um diálogo teórico-metodológico em obras consideradas de referência no tratamento do tema, como Freire (2001), Libâneo (2010); Saviani (2012), Guimarães (2007), Arruda (2011). Quando se tem como preocupação a formação para a Educação Especial privilegia as análises de Bueno (1999), Glat (2004), Jannuzzi (2004), Mantoan (2003), Mazzotta (1993, 2005), além de outros. O grupo utiliza, ainda, ao tratar do assunto em nível internacional os autores Feiman-Nemser (2001) Richardson (2001), Hargreaves (2004), Zeichner (2005), Flores (2006), Marcelo (2009), Nóvoa (2010). O grupo utiliza o conceito de “professor iniciante” a partir das definições de Huberman (1992) e Garcia (1999) quando se tem como intenção compreender a complexidade que envolve a carreira do professor da fase inicial. Além disso, estabelece diálogos com outros temas, fazendo reflexões em torno da análise de conteúdo de Laurence Bardin para fazer interlocução entre Cecília Meireles e a educação brasileira.

A temática é interesse também de outros grupos, como o representado por Cainelli (2017) que apresenta discussões acerca da utilização da aula-oficina realizada em experiências do PIBID, nas quais os pibidianos revelaram como acreditavam na possibilidade de exercer a docência, tendo como base os pressupostos da Educação Histórica, de modo particular, o modelo de aula-oficina, trabalhado com eles. E também na aplicação, por parte dos pibidianos, desse modelo na sala de aula, onde atuam como professores da educação básica. E, ainda, nos estudos de Pacievitch e Cerri (2010) ao analisar sobre o processo de formação de identidades entre professores de História, utilizando os conceitos de eixos ou indicadores de sentido de Heller (1993) e Rüsen (2001) para compreender a maneira como os professores constroem seu conceito de processo histórico “fundamentais para a formação da consciência histórica: as vivências (memórias individuais e coletivas, experiências profissionais), os conhecimentos adquiridos (acadêmicos e não acadêmicos), as indagações advindas das mudanças pessoais e educacionais em geral” (Pacievitch; Cerri, 2010, p. 175).

Foram mapeados ainda 6 artigos nos quais aparece a questão da história e historiografia da educação como referência para os estudos históricos, correspondendo a 6% do total. Todos se situam nos estudos desenvolvidos pelo Grupo Eleko: diversidades, culturas e experiências formativas, liderado por Alexandra Lima da Silva, criado em 2016, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A líder cursou o doutorado na mesma universidade, onde defendeu a tese *Escritas de Viagem, Escritas da História: estratégias de legitimação de Rocha Pombo no campo intelectual*, em 2012, orientada por Ana Chrystina Venancio Mignot. Para esses estudos destaca como referenciais teóricos autores como Rodrigues (2016), Castillo Gómez (2005), Morais (2007), Moysés (1994, 1992), Lopes (2006), Silveira (2005), Zeferino (2006), Santos (2005, 2009), entre outros.

Entre as questões abordadas estão os significados da escrita entre escravos; a importância de ações diversificadas em torno da escolarização de libertos; o problema da educação da população afrodescendente; olhares para o patrimônio não apenas material, mas também imaterial; a cultura escrita, particularmente sobre escritos infantis, que não se restringem aos escritos escolares; utilização de livros de matrícula, coleções particulares, relatórios, recibos, correspondências, periódicos, coleção de leis, fontes iconográficas, no estudo de instituições escolares; trabalhos de pesquisa desenvolvidos no campo da História da Educação, especificamente sobre o Catolicismo; exemplo de relatos de uma viagem como interessante objeto de pesquisa para a história da educação; além de propor diálogo com os diferentes trabalhos acadêmicos produzidos sobre Rocha Pombo: Bega (2001); Manuel Bonfim, Pedro Couto, Sílvio Romero, entre outros.

Outro aspecto destacado por este grupo de pesquisa refere-se a história social como referência para os estudos históricos, um total de 4, correspondendo a 4% do total. O primeiro artigo escrito por Silva e Orlando (2019) faz referência a história social, mas apontando que a Teoria da história de Rüsen é capaz de lidar com diferentes paradigmas inerentes a ela, como uma forma de responder às preocupações com os princípios formais comuns aos estudos históricos em todas as suas variantes e também como resposta aos desafios da pós-modernidade, que leva ao diálogo histórico entre o realismo objetivista e o construtivismo radical. A autora ancora-se também na história social para pensar o fazer-se dos sujeitos, partindo das margens, sendo a educação compreendida como ferramenta de luta dos sujeitos escravizados. Para tal, utiliza-se de autores como Barros (2005b, 2013), Silva (2000), Santos e Madeira (2006), Silva e Mignot (2017), Martinez e Pessanha (2012), Ribeiro Neto (2017), Marialva Barbosa (2009), entre outros.

Dessa forma, ao desenvolver artigos na perspectiva teórica da História Social, o faz com o objetivo de dar visibilidade a outros sujeitos, excluídos dos grandes temas consagrados pela historiografia oficial, preocupada com a compreensão dos nexos e das relações sociais existentes na atividade humana. Utiliza, ainda, aportes teóricos que trazem a noção de experiência, a luz das contribuições teóricas do historiador inglês Edward Palmer Thompson. Em um caso apenas apresenta-se uma discussão pautada na teoria das representações sociais, criada por Serge Moscovici e a perspectiva da consciência histórica e da cultura histórica.

Três artigos resultam da publicação de dossiês temáticos, representam 3% do total, mas pela proposta não é possível delinear sobre as referências teóricas apresentadas em todos eles, mas foram organizados para contemplar resultado de discussões sobre temas específicos. Em Cainelli e Oliveira 2018 os textos trazem temáticas reafirmando e aprofundando os princípios

da aprendizagem histórica, muitos deles já anunciados no Guia PNLD de história do ano de 2017, mas construídos por décadas e em vários países, por estudiosos do campo do “Ensino de História”, como lugar de ofício seja no campo da pesquisa, docência ou produção de material didático. Outro foi organizado por Caimi e Oliveira (2019), reúne registros sobre o PNLD, trazendo tanto a trajetória do Programa quanto as alterações e discussões sobre o processo de alijamento das Instituições de Ensino Superior ao desmerecer de certa forma o trabalho dos pesquisadores e da pesquisa sobre o ensino de História e os livros didáticos no contexto da avaliação. Por fim, Schmidt e Cainelli (2019) tratam do dossiê cujo tema refere-se a Metodologia da pesquisa em Educação Histórica, que demonstra várias maneiras de se pensar a História, o ensino de História, a pesquisa historiográfica e a pesquisa sobre o ensino de História.

Por fim, dois artigos trazem discussões e utilizam referências de autores que discutem a questão do multiculturalismo, representando 2% do total. Em Oliveira e Cainelli (2019) a discussão sobre o multiculturalismo serve como referencial para o desenvolvimento de argumentação com o objetivo de considerar como a questão dos indígenas aparece como temática a ser discutida em algumas legislações, citando o exemplo do PNLD 2017, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental 2. Ainda sobre a temática Oliveira, Ramos e Cainelli (2019) abordam a questão indígena a partir da ideia da existência de uma unidade (multiculturalismo) pautada na diversidade (especificidades). Nesse sentido, a diversidade dentro da unidade requer que da mesma forma que precisamos nos reconhecer e nos respeitar como grupos dotados de características diferenciadas, esse reconhecimento exige que o multiculturalismo crítico seja colocado como pauta abrangente, pois há uma urgência social de políticas de afirmação das diferenças étnicas, de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outras. Uma discussão ancorada em autores como Candau (2012), McLaren (1997), Torres (2001), Crubellier (1993), Penteado e Issler (1971), Moreno (2014), Mariano e Assad (1989), Silva e Guimarães (2010), entre outros.

A análise quantos aos referenciais teóricos adotados nos aponta como as discussões em torno de temas relacionados ao “ensino”, “aprendizagem”, “educação histórica” ou mesmo “didática da história” vão se delineando e se fortalecendo entre grupos de pesquisadores que buscam caminhos alternativos para pensar questões ligadas à aprendizagem de conteúdos históricos. Porém, mais uma vez predominam, nesses estudos, questões ligadas ao currículo, ao entendimento dos fundamentos e da epistemologia da história em consonância com uma proposta para a didática, mas não foi possível localizar uma concepção em torno do que compreendem como “ensino”, ou como aprendizagem, educação histórica, ou ainda como

didática.

Isso pode se justificar pelo formato da pesquisa aqui adotado, mas as questões apresentadas pelos artigos nos fazem pensar que seja fundamental pensar na Didática da História como campo de estudo, que seja de fato interdisciplinar, considerando as questões pedagógicas como centrais, principalmente no que tange a organização da aprendizagem escolar, aliado às questões epistemológicas que são específicas da história, pensando, assim, os fundamentos, condições e modos que assegurem o desenvolvimento de processo educativos visando a interiorização dos conhecimentos, neste caso, históricos, permitindo o desenvolvimento integral. Com isso, não queremos dizer que esse desenvolvimento integral aconteça apenas na perspectiva por nós defendida, mas que ela se constitui como uma possibilidade real para que ele ocorra.

Para isto, além de metodologias inovadoras, fontes variadas, oferecer contato com patrimônios históricos próximos ou mesmo pensar a questão da formação da consciência histórica e das narrativas históricas, entre outras é necessário organizar a mediação entre tudo isso e o conteúdo, como responsabilidade do professor. Tudo isso pode se tornar eficaz e se constituir como uma alternativa possível, em meio a tantas outras, se pensado em como organizar o ambiente estudantil de tal modo que se busque novas formas de desenvolver conteúdos históricos em sala de aula, a partir do modelo de Atividade de Estudo desenvolvido por Elkonin-Davidov-Repkin, em conjunto com a teoria da subjetividade. Além disso, há referência ao desenvolvimento e ao sujeito, mas de modo também fragmentado, assim como fala-se em subjetividade, agência, atividade, mas sem aprofundamento quanto ao usos desses conceitos, talvez por não ser este o viés das pesquisas analisadas, o que requer maior aprofundamento em pesquisa posterior.

A análise foi importante por apontar como essas produções estão imbuídas de processos subjetivos, nos quais os autores emergem como sujeitos, ao apontarem caminhos alternativos ao sistema hegemônico que conduz o sistema educacional no Brasil, alcançando êxito em suas propostas de formação de conteúdos históricos escolares, apresentando situações de aprendizagem que podem levar ao sentimento de desejo pelo estudo de história ou a se tornar sujeitos de sua aprendizagem, para além das configurações subjetivas que permeiam o contexto escolar e para além de um tipo de aprendizagem instrumental, que predomina nas escolas brasileiras, cujo foco é ainda o ensino, baseado na narrativa, na transmissão de conhecimento. O aspecto que os diferencia de nossa perspectiva é que a partir do que propomos o foco é o desenvolvimento e a formação do sujeito como fonte, conforme defendem V. V. Repkin e N. V. Repkina, para que se criem todas as condições de emergência do sujeito de F. González Rey.

Conseqüentemente, embora de modo limitado, o que se compreendeu quanto aos referenciais teóricos utilizados nos artigos analisados, bem como os conteúdos priorizados, leva a necessidade de refletir como a questão do sujeito e do desenvolvimento é tratada por esses autores, semelhanças e diferenças com a perspectiva desenvolvida nessa tese, assunto do próximo tópico.

6.4 A questão do sujeito e do desenvolvimento nas produções sobre aprendizagem de História nos Grupos de pesquisa analisados

Compreender como as propostas representadas pelos artigos analisados contemplam, explícita ou implicitamente, os processos subjetivos presentes no desenvolvimento psíquico do sujeito está entre nossos objetivos e faz parte deste tópico. Em primeiro lugar, quanto a utilização da palavra “desenvolvimento” em todos os artigos houve uma recorrência de seu uso por 395 vezes no total. Todavia, a maioria das vezes em que foi empregada não traz consigo uma definição do que se entende por desenvolvimento. Da forma como se utiliza, no contexto da frase, podemos inferir que ora é utilizado como processo, ora como realização de algo novo ou que se almeja: “desenvolvimento dessa obra educativa”; “desenvolvimento da linguagem comercial da propaganda”; “desenvolvimento de uma identidade profissional clara”; “desenvolvimento histórico linear”; “desenvolvimento do exercício da docência”; “desenvolvimento de atitudes de experimentação”; “desenvolvimento das atividades”; “desenvolvimento de pesquisas”; “desenvolvimento do pensamento histórico”; “desenvolvimento da competência da narrativa histórica”; “desenvolvimento das noções do tempo histórico”; “desenvolvimento pessoal e profissional”; “desenvolvimento de competências”; “desenvolvimento de políticas públicas”; “desenvolvimento tecnológico”, “desenvolvimento do país”; “desenvolvimento regional”, entre outros. Ora, associada ao nome de algum órgão institucional, como Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, entre outros. Ou ainda, justificando o termo como conceito de segunda ordem (Cainelli, 2012, p. 175), sem esclarecer o que é o conceito de segunda ordem, que parece comum aos defensores da Educação Histórica e aparece depois como proposto por “Barca (2011), a compreensão do passado está relacionada ao desenvolvimento do pensamento histórico (ideias de segunda ordem)” (Cainelli; Barca, 2018, p. 12). O conceito de segunda ordem seria, por este viés, o desenvolvimento do pensamento histórico, o que é repetidamente nítido nos artigos, mas sem uma explicação de como se dá esse

desenvolvimento, parecendo ora haver uma adesão as teorias piagetianas, ora utilizá-las como referência para contrapor a tais teorias, com preocupação para o aspecto cognitivo.

Em ambos, o problema está na preocupação com o sujeito da cognição, que traz como central a “capacidade operacional da criança” (Puentes, 2019a, p. 82), diferente do que propõe V. V. Repkin em relação ao sujeito como fonte, pois segundo Puentes (2019a),

a concepção de ser humano como sujeito da cognição se foca na capacidade operacional da criança; das necessidades e motivos, na tese de que o desenvolvimento psíquico é sempre um processo motivado; das emoções, na ideia davidoviana de que os desejos são fundamentais porque agem como força propulsora das necessidades e motivos (a unidade do cognitivo e o emocional); o sujeito como fonte na convicção repkiniana de que a criança é produtora da atividade e de si mesma (Puentes, 2019a, p. 82).

E, ainda diferente do que temos como sujeito por considerarmos além do que foi apontado por V. V. Repkin “o sistema no interior do qual esse fenômeno se forma: o sistema da subjetividade humana como definida por González Rey” (Puentes, 2019a, p. 82). Vamos falar com mais propriedade sobre essa questão mais a frente, mas pelos apontamentos em relação a questão cognitiva consideramos essencial esse entendimento, desde então.

Essa questão aparece quando se fala do resultado do Projeto CHATA *Concepts of History and Teaching Approaches*, realizado em 1996, cujo objetivo foi investigar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo especificamente na disciplina de História, realizado com estudantes de 13 a 16 anos, quando os autores apontam que foi possível observar que os jovens progrediram em relação a compreensão e capacidade de pensar historicamente. Em suas palavras “como o conhecimento histórico é construído, além de problematizar visões estereotipadas das concepções piagetianas de ‘fases’ do desenvolvimento cognitivo para influências do contexto histórico-cultural do sujeito” (Dias; Cainelli, 2020, p. 11). Sem maiores detalhes, nos fornecem pistas para compreender que há uma crítica ao mau uso das teorias piagetianas, dando a ideia de que, desde que usada corretamente pode ser importante para compreender sobre o processo de desenvolvimento cognitivo. Essa questão do desenvolvimento é objeto de estudo da psicologia e, por mais que se estude sobre esse tema, por sua complexidade, está longe de ser solucionado.

Essa mesma ideia é apresentada em outro artigo, apontando o problema que representa “a negação, por parte de muitos pesquisadores do campo do ensino de História, do potencial da psicologia cognitiva como elemento de contribuição para a pesquisa no campo da construção do conhecimento histórico”, explicitando, ainda, que isso se deu pela forma engessada de repecção da teoria “na perspectiva dos ‘estágios de desenvolvimento’ que se fez desse

referencial, colocando ênfase sobre as características formais do pensamento, com pouca margem para as situações de aprendizagem em contexto” (Caimi; Oliveira 2017, p. 487). Durante a leitura dos artigos observamos a preocupação com a questão do desenvolvimento psíquico do estudante, mas tendo como base os aportes teóricos de Piaget, seja para criticá-lo ou mesmo para aderir a algumas de suas ideias, embora isso não esteja colocado de modo evidente. Importante frisar que, na perspectiva de Piaget “a psique humana era o produto natural da evolução, que cumpre a função de harmozinar o indivíduo com o mundo que o rodeia e constitui um mecanismo de adaptação às condições de vida” (Repkin, 1997 [2020b], p. 372). Esse o grande problema dessa teoria que considera a questão do desenvolvimento como produto das mudanças que ocorrem e que são de caráter biológico.

Os termos desenvolvimento cognitivo e das estruturas do pensamento de acordo com a faixa etária dos alunos aparece repetidas vezes referindo-se sua importância para a formação do pensamento histórico (Cainelli; Barca, 2018, p. 7, Schmidt, 2018 p. 50, Nascimento; Guimarães, 2015, p. 305, Nogueira; Oliveira, 2013, p. 587). Essa questão também pode se ligar ao que Piaget propunha como “estágios particulares do desenvolvimento intelectual (sensorimotor, pré-operatório, operacional concreto e, por fim, operacional formal” (Repkin, 1997 [2020b], p. 372), mas sem uma explicitação clara. V. V. Repkin (1997) atribui a Piaget o mérito por apontar que “a assimilação interna das formas externas e vias de relação com o meio, sua transferência para um plano ideal – ao plano da consciência do nível psíquico” (Idem), além do fato de apontar que “esse processo tem uma lógica interna e a sequência dos estágios que não pode variar. Daí a resolução do problema da correlação entre a aprendizagem e o desenvolvimento” (Idem), mas não consegue perceber como a aprendizagem pode levar ao desenvolvimento, considerando possível apenas que o desenvolvimento possa ser acelerado ou contido. Já em Vigotski o que se diferencia é que o desenvolvimento se apresenta como um processo histórico cultural.

Sobre este aspecto ainda encontramos uma explicação na qual se observa que os estudos iniciais realizados na década de 1960 influenciavam-se “pela teoria piagetiana de desenvolvimento conceitual por estágios invariantes e que utilizavam categorias de análise assentes em pressupostos epistemológicos das ciências naturais” (Barca; Schmidt, 2013, p. 27), porém contrapondo essa ideia surge, “na década de 1970, uma linha de cognição histórica ancorada em princípios estruturais do pensamento histórico” (Idem). Conforme as autoras, buscava-se compreender, de modo aprofundado, como as ideias históricas são construídas “pelos alunos numa perspectiva de menor ou maior aproximação - por níveis de progressão conceitual – ao que se entende por **saber História**, isto é, como dar sentido ao passado, explicar

e interpretar fontes historicamente” (Idem, grifos do autor). A sustentação conceitual e metodológica dessas ideias deram-se recorrendo-se “aos princípios epistemológicos que enformam o conhecimento histórico segundo reflexões filosóficas de autores como Collingwood, Roy Atkinson (1978) e William Dray (1980), ou os que se envolveram nos debates da obra de Fay, Pompa e Vann (1998)” (Idem). Neste caso, também não há uma explicação de quais seriam essas reflexões.

Em relação a formação da consciência histórica está melhor explicitada como “desenvolvimento ‘do processo intelectual por meio do qual um indivíduo domina (e, posteriormente, apropria) os conceitos e o conhecimento da História, e os aplica criticamente para a resolução de problemas históricos e contemporâneos’ (Levesque, 2008, p. 27)” (Schmidt, 2020, p. 36). Ainda nesse sentido, aparece a questão da formação de um sentido de tipo genético como ferramenta para a vida prática, que, a grosso modo, seria “o esforço especulativo de imaginar o desenvolvimento histórico da consciência histórica”, que “nos permite refletir sobre contextos, mecanismos e estratégias de pensamento que deram à consciência histórica os componentes de sua feição no passado e na atualidade” (Cerri, 2011, p. 66). Fala-se também em uma narrativa modelar proposta por Rüsen “para expor seus quatro modos de geração de sentido histórico, para daí desenvolver uma reflexão sobre o desenvolvimento ontogenético, a estrutura narrativa e a função moral da consciência histórica” (Cerri, 2011, p. 76), explicitando que se trata de um instrumento utilizado para duvidar, complexificar e somar evidências a essa teoria dos modos de geração de sentido histórico, que “não constituem necessariamente etapas de desenvolvimento cognitivo (pelo menos não só), mas estratégias diferentes ou respostas diferenciadas a ambientes específicos, convivendo no mesmo indivíduo ou grupo culturalmente homogêneo” (Cerri, 2011, p. 78).

Além disso, foi possível encontrar a conceituação do uso do termo “desenvolvimento” em alguns autores. No primeiro caso, utiliza-se a definição do Dicionário Aurélio, como expõem os autores, no qual “desenvolvimento consiste em: fazer crescer; aumentar as faculdades intelectuais” (Santos; Silva; Pereira, 2018, p.6), mas sem nenhum acréscimo, uma definição muito vaga frente a complexidade inerente ao processo.

Ainda, aparece o uso do termo “desenvolvimento humano sustentado”, definido como atitude investigativa, que assim sendo, deve “estar solidamente ancorada numa reflexão epistemológica sobre o conhecimento histórico e social. Sem o desenvolvimento consistente de competências de compreensão epistemológica, a eficácia dos procedimentos investigativos ficará irremediavelmente comprometida” (Barca, 2012, p. 38). Enfim, alguns autores reconhecem a importância de considerar a relação entre educação formal (aprendizagem) e

desenvolvimento, inferindo que “oportunizar uma aprendizagem desafiante, criativa e válida, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para o ensino de História” (Cainelli; Tomazini, 2017 p. 17); ou “a lógica da escolarização deveria ser a lógica do desenvolvimento, e qualquer etapa da escola obrigatória deveria estar desenhada para promover tais processos de crescimento” (Caimi; Oliveira, 2017, p. 486); ou ainda, “ao tratar das peculiaridades do desenvolvimento cognitivo do jovem, aponta características como capacidade de estabelecer hipóteses, de compreender relações de causa-efeito, de elaborar conclusões por meio de deduções lógicas” (Caimi;Oliveira, 2017, p. 485). Neste aspecto, concordamos que há relação entre aprendizagem e desenvolvimento, mas para que isso ocorra contribui a mediação do processo, por meio da atividade de estudo, teoria central no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, na perspectiva da subjetividade.

Embora nenhum desses autores consigam delinear um conceito para o termo desenvolvimento e nem apontar claramente sobre que aportes da teoria piagetiana estão considerando, reconhecem que há uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento, mas jamais pensando no desenvolvimento para a emergência do sujeito, tal como tratado pela perspectiva aqui proposta. Assim, problematizam essa questão a partir de duas questões colocadas e localizadas por nós: “Como pensar a educação quando se problematiza sua função precípua de contribuir para o desenvolvimento ‘desse potencial racional para que [as pessoas] possam se tornar autônomas, individualistas e autodirigidas?’ (Biesta, 2013, p. 19)” (Gabriel, 2020, p. 8); e, colocando em pauta a pergunta de Funes (1999, p. 15), como questão central: “[...] em que medida o que fazemos na escola contribui para estimular os processos de desenvolvimento dos alunos e alunas?” (Schmidt, 2018a, p. 32-33). Pela leitura dos artigos essa é uma questão a se pensar, proposta pelos próprios didatas da história, a quem estamos assim denominando.

Já no que diz respeito a teoria baseada na teoria histórico-cultural, que em nossa concepção traz de modo evidente, desde o princípio essa preocupação, a única referência que se faz é para mostrar que nos PCNs o sentido de cognição histórica fundamentava-se na “teoria da atividade, baseada em Vigotski, Luria e Leontiev, bem como em seus colaboradores” para a compreensão da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, bem como para entender sobre “a importância conferida aos processos de mediação da linguagem e das relações interpessoais, além da perspectiva da integração dos conceitos de aprendizagem, cultura e educação, provenientes das teses do campo da psicologia cultural” (Schmidt, 2018a, p. 32-33).

Tudo isso nos mostra que, a forma como pensam o desenvolvimento não vai à raiz da questão, inferem alguns esboços do que entendem sobre, concebem a relação entre

aprendizagem e desenvolvimento, problematizam a questão, mas não buscam uma teoria que a coloque como foco. Seria essencial pensar também sobre o lugar do desenvolvimento no processo de aprendizagem histórica. Nossa inquietação se dirige justamente aos processos subjetivos presentes no desenvolvimento psíquicos para a emergência do sujeito, para os quais as aulas devem se organizar, sendo a Didática da História, pensada, nessa perspectiva, como central na formação de professores da Educação Básica, incluindo-se, também, nos cursos de Pedagogia, que precisam pensar na disciplina Didática da História, em seus fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos, sendo de responsabilidade de um didático desta área, como acontece, por exemplo com a matemática ou língua portuguesa. Mas, para isso, é necessário que se apresente um consenso entre os próprios didatas, o que não representa pensamento uniforme, mas um caminho a seguir, apontando as várias possibilidades existentes para o processo de mediação entre alunos e professores. Porém, vale ressaltar que, como conhecedores dos problemas inerentes ao sistema vigente na educação escolar do Brasil, não cabe a escolha por uma educação instrumentalizada.

Preocupados com a organização dos processos subjetivos que levam ao desenvolvimento para a emergência do sujeito da atividade de estudo, interessa-nos tecer algumas reflexões sobre a aprendizagem desenvolvimental situada no sistema Elkonin-Davidov-Repkin, por se diferenciar das demais “não apenas pelo fato de considerar a atividade de maneira global (com todos os principais componentes), mas também por elaborar uma concepção muito particular de aprendizagem” (Puentes, 2020b, p. 39). Trata-se justamente da concepção desenvolvimental da aprendizagem, que pode atingir dois estágios diferentes, dependendo do nível evolutivo da formação da atividade de estudo.

Nesse sistema, defende-se a tese segundo a qual “a didática adequada deve criar as condições para que os estudantes desenvolvam uma Atividade de Estudo que permita o trânsito desde o nível mais simples de aprendizagem (funcional) até o mais complexo (desenvolvimental), atingindo os estágios da aprendizagem colaborativa e autônoma” (Puentes, 2020b, p. 39-40). Por este ponto de vista, a assimilação baseia-se “especialmente na teoria de Vigotski (1935[2013]) sobre a zona de desenvolvimento possível que, diferentemente das teorias cognitivas, parte do pressuposto que a boa aprendizagem é aquela que estimula e cria as condições necessárias para o desenvolvimento” (Puentes, 2020b, p. 40). Aqui, a figura central recai sobre o aluno, com caráter ativo, enquanto que o professor tem a responsabilidade de criar as condições adequadas para que haja o seu desenvolvimento, por meio do compartilhamento de metas, funções e ações que são redefinidas durante o processo de aprendizagem.

Embora aqui se defenda que a atividade de estudo é a forma mais completa de promoção

do desenvolvimento psíquico e subjetivo, isso nos leva às limitações presentes no conceito de desenvolvimento pensado no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, pela ausência ou pelo modo como construíram sua compreensão em relação à subjetividade que, segundo Puentes; Mitjáns Martínez (2023) levam a algumas consequências, entre elas:

1) fragmentação temática a respeito do desenvolvimento psíquico; (2) integração de processos que têm níveis qualitativamente diferentes de desenvolvimento como consequência dessa fragmentação; (3) intento por periodizar o desenvolvimento subjetivo do mesmo modo que o desenvolvimento cognitivo, quando na verdade aquele ocorre em momentos singulares impossíveis de serem periodizados; (4) a compreensão do desenvolvimento da subjetividade como expressão da ação que o indivíduo realiza (Puentes; Mitjáns Martínez, 2023, p. 84).

Em comum, é possível afirmar que todas as teorias desenvolvimentais, se constroem “sob as teses principais de L. S. Vigotski, da aprendizagem que pode, em determinadas condições, influir sobre o desenvolvimento e do potencial da colaboração na zona de desenvolvimento possível do estudante” (Longarezi, 2020, p. 19). Para os autores representantes da teoria desenvolvimental, a *obutchenie* (aprendizagem) não apresenta como foco a instrução e a transmissão de conteúdos prontos, trata-se de uma concepção específica de aprendizagem “porque parte do pressuposto de que o conteúdo da escola de nível fundamental, isto é, a atividade psíquica (o pensamento teórico) não pode ser ensinada, apenas pode ser aprendida pelo aluno que emerge na condição de sujeito na Atividade de Estudo” (Puentes, 2020b, p. 46).

Por esse viés a *obutchenie* (aprendizagem) não é tida como atividade-guia, nem atividade de estudo, mas é um processo que só ocorre a partir das condições adequadas de sua organização. A esse respeito escreve Vigotski (1996), “a *obutchenie* (aprendizagem) não é desenvolvimento, mas a adequada organização da *obutchenie* (aprendizagem) de uma criança leva ao desenvolvimento psíquico” (Vigotski, 1996, p. 30). Acerca desse aspecto, as teses de Vigotski foram comprovadas por Leontiev, Elkonin, Davidov e Repkin, apontando que “o ‘estudo’ é a atividade-guia específica que durante o nível fundamental se ocupa da organização das condições adequadas que favorecem o processo de *obutchenie* (aprendizagem)” (Puentes, 2020b, p. 46). Desde os primeiros estudos experimentais realizados na Escola nº 91 de Moscou, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin objetivava comprovar as teses de Vigotski relacionadas ao “papel essencial que desempenha a aprendizagem das crianças em seu desenvolvimento psíquico e expor as leis psicológicas do sistema Elkonin-Davidov-Repkin”, e como resultado desses estudos “validaram a importância da atividade de estudo, na idade escolar inicial, para o desenvolvimento psíquico do sujeito” (Puentes, 2020b, p. 57). Porém, não se problematizou

sobre as “formas de organização e desenvolvimento dos processo simbólicos e emocionais como unidade inseparável na atividade humana do indivíduo” (Puentes, 2023, p. 88).

A partir da Teoria da Subjetividade e como expresso por Mitjans Martínez e González Rey (2017) é possível definir a aprendizagem “como uma real personalização do aprendido que permite ao aluno sua utilização em situações novas e sua integração com outros conhecimentos e experiências que ampliem suas representações ou que gerem ideias e ações que vão além do apresentado” (Puentes, 2023, p. 84).

Esse processo, como defendido na teoria da subjetividade, longe dessa postura mecanicista, acontece “a partir de um conjunto de etapas e de condições de internalização que permitem transformar a subjetividade social em individual, na medida em que a estrutura da atividade se modifica” (Puentes, 2023, p. 86). Considera-se, para tal, “a relação intrínseca e recíproca que existe entre as formas de atividade historicamente criadas pela humanidade, o sujeito e a subjetividade” (Puentes, 2023, p. 86). Além disso, considera-se o caráter gerador do sujeito, que só está presente na teoria da subjetividade.

Por este viés, o desenvolvimento acontece “como o processo de formação de novos recursos subjetivos que permitem ao indivíduo mudanças qualitativas em áreas diversas da vida e que geram um envolvimento pessoal cada vez mais profundo na área em que a configuração subjetiva do desenvolvimento se organiza” (Puentes, 2023, p. 84). Um dos grandes desafios atuais consiste justamente em “reconhecer que o desenvolvimento humano é um processo complexo que continua ocorrendo ao longo de toda a vida, mobilizado pelas produções subjetivas geradas nas experiências vividas” (Rossato, 2019, p. 72).

Isso porque sem esse reconhecimento ignora-se a condição de sujeito que pode ou não emergir nesse processo e ignora-se ainda que “o desenvolvimento é permeado, essencialmente, pela produção simbólico-emocional de cada pessoa, seja ao vivenciar uma mudança corporal, ao enfrentar novos desafios sociais, ao construir novos recursos cognitivos, ao enfrentar novos desafios intelectuais” (Rossato, 2019, p. 73). Em nosso caso, defendemos que os processos psicológicos são essenciais na organização da Atividade de Estudo, cuja finalidade é o desenvolvimento do sujeito autônomo e criativo.

É impossível, por este ângulo, desconsiderar os processos subjetivos inerentes a cada estudante, em suas individualidades. Assim, cada um vivencia de modo bem específico o que é proposto na atividade de estudo e a forma como isso ocorre é quem vai determinar o grau de aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento, que não pode ser generalizado, “os processos subjetivos atuam como tessitura ao desenvolvimento humano que, em cada pessoa, é tramada com materiais, formas e cores únicas, fazendo com que todo o desenvolvimento

humano seja, em essência, desenvolvimento subjetivo” (Rossato, 2019, p. 73). A partir desse ponto de vista, defende-se a utilização da teoria da subjetividade ao sustentar a seguinte tese:

se bem os processos de ensino-aprendizagem podem gerar sentidos subjetivos imprevisíveis e muitas vezes contrários aos desejados, o papel do ensino e a aprendizagem é fundamental no desenvolvimento humano. Só a *obutchénie* é capaz de criar as condições adequadas e potencializar o desenvolvimento de recursos subjetivos (Puentes, 2023, p. 85).

Por conseguinte, quando nos referimos às limitações da teoria da aprendizagem desenvolvimental, em síntese, afirmamos que embora expressem o desejo de compreender questões relacionadas à subjetividade e seu papel na teoria da atividade de estudo, reconhecendo que não se estudou suficientemente esse aspecto, “não foi possível elaborar uma compreensão adequada para a questão sobre a relação entre atividade de estudo, esfera motivacional, bem como desenvolvimento psíquico e da personalidade” (Puentes; Mitjás Martínez, 2023, p. 99).

E, ao nos referirmos à educação integral, consideramos a unidade entre o simbólico e o emocional para o processo de desenvolvimento, não apenas psicológico (intelectual), mas também subjetivo. Reconhecemos o papel do desenvolvimento psíquico, nos primeiros anos de vida, como condição para o desenvolvimento subjetivo, mas na perspectiva aqui defendida:

é especificamente o desenvolvimento subjetivo o que caracteriza o desenvolvimento dos seres humanos cultural, social e historicamente situados. Nesse último tipo de desenvolvimento, as operações intelectuais aparecem como produções subjetivas, integrando configurações subjetivas que não se referem a atividades específicas, mas a produções subjetivas perante experiências vividas das mais variadas naturezas (de estudo, esportivas, religiosas, relacionais de trabalho, de perdas, de ganhos etc) (Puentes; Mitjás Martínez, 2023, p. 98).

Como afirmado anteriormente, reconhecer a relevância dos estudos desenvolvidos na teoria da aprendizagem desenvolvimental é fundamental, mas é de igual importância compreender a necessidade de analisar a atividade de estudo sem focar nos processos de assimilação e de transformação baseados na formação dos modos de ação, “mas como consequência dos sentidos subjetivos que o aprendiz produz ao viver a experiência de estudo que não se reduz a atividade de estudo em si, mas essencialmente, ao sistema de comunicações e relações onde ele está inserido” (Puentes; Mitjás Martínez, 2023, p. 99).

Nisso consiste o valor heurístico da teoria da subjetividade, segundo a qual “para alguns aprendizes o estudo pode se converter em uma importante configuração subjetiva do desenvolvimento, mas não para aqueles cujo desenvolvimento subjetivo acontece vinculado a outras experiências de vida” (Puentes; Mitjás Martínez, 2023, p. 99). Compreender todo esse

processo requer uma concepção de sujeito diferente das concepções identificadas nos autores da teoria da aprendizagem desenvolvimental, o que para nós se torna ainda mais urgente quando se trata de pensar a aprendizagem de conteúdos históricos e uma organização destes pela didática de história, para que haja, como produto final, os processos subjetivos no desenvolvimento psíquico, a subjetividade presente nesse processo. Essas considerações são essenciais para que possamos analisar como se pensou o desenvolvimento do sujeito nos artigos analisados.

Partimos da ideia segundo a qual,

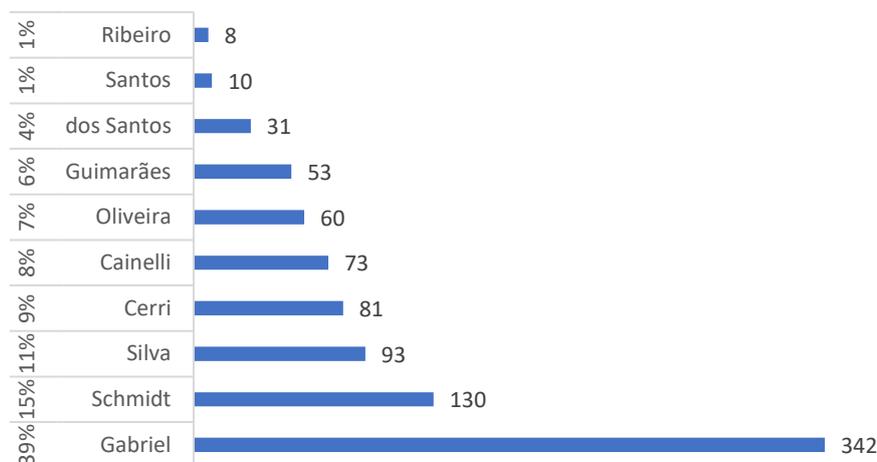
o sujeito e o agente defendido por nós não são a-históricos, não são estáticos, não estão substanciados numa condição subjetiva original. Trata-se de um indivíduo ou grupo com capacidade de se posicionar, de gerar, com seus posicionamentos, processos que estão para além de seu controle e de sua consciência. É um indivíduo configurado subjetivamente, que gera sentidos subjetivos para além de suas representações, mas que, ao mesmo tempo, toma decisões, assume posicionamentos, tem produções intelectuais e compromissos, que são fonte de sentidos subjetivos e abrem novos processos de subjetivação (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 72).

Essa é a forma que melhor representa como o sujeito e o agente são definidos na perspectiva da Teoria da Subjetividade para pensar os processos subjetivos inerentes ao desenvolvimento psíquico. Essencial para compreender e comparar as concepções desenvolvidas sobre essas categorias nos artigos em análise.

Para melhor organização separamos por grupos de pesquisa a forma como cada um concebe ou não a categoria sujeito e, ainda, se em algum momento pensou-se pelo viés aqui apresentado, no modo como seria possível a emergência desse sujeito, mesmo que este não seja o objetivo dos autores, mas que esteja de alguma forma subentendido em seus escritos.

Em primeiro momento, interessou-nos observar o número de recorrências nas quais o termo “sujeito” aparece nos artigos selecionados para análise, separando em um arquivo digital todas elas, que compõem um total de 881 recorrências. A importância aqui reside em saber se o termo é utilizado nos artigos sobre aprendizagem histórica, que grupos o utilizam mais vezes e, principalmente, se há explicitadamente uma preocupação com a conceituação do termo utilizado e qual o sentido atribuído a ele no momento do uso.

Gráfico nº 16: Recorrências do termo sujeito



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com dados disponibilizados no Diretório dos grupos de pesquisa - Plataforma Lattes - CNPq (2024)

De início, o panorama geral que os dados nos apresentam apontam que o termo “sujeito” foi utilizado 881 vezes nos artigos lidos para a análise proposta. O grupo liderado por Gabriel é o que mais vezes usa o termo em seus artigos, chegando a um número de 342 recorrências, o equivalente a 39% do total. Além disso, é o que mais se preocupa com o significado, faz uma crítica ao uso utilizado na modernidade, que traz a ideia de um “sujeito autônomo racional”, que seria a

ideia de sujeito como um ser dotado de uma autonomia baseada na razão, concebida como fundamento metafísico e absoluto, como uma parte, pois, inerente à uma pseudo “natureza humana”. Essas interpretações de “sujeito” e “humanidade” estão na base do humanismo que tem atravessado os processos de produção do conhecimento na área das ciências humanas e sociais, em particular, no campo da educação (Gabriel; Mendes, 2020, p. 7).

A partir dessa crítica, o grupo, fundamentado numa postura epistêmica denominada de pós-fundacional e em diálogo com Foucault e Biesta (2013) se preocupa com categorias, como “saber docente”, “conhecimento disciplinarizado” e “sujeito biográfico”, para pensar questões relacionadas ao currículo, considerado desse ponto de vista como espaço biográfico, a partir da “produção de uma leitura política de currículo que permita desestabilizar sentidos historicamente hegemônicos no campo educacional da ideia de ‘sujeito autônomo racional’” (Gabriel; Mendes, 2020, p. 1).

Segundo os autores, superar a ideia desse “sujeito autônomo racional”⁴³ requer a “morte

⁴³ Segundo Lima (2002) “A racionalidade moderna incorpora o conceito de sujeito epistêmico ao processo educativo. A compreensão de um sujeito universal, dotado de razão e de suas propriedades universais e idênticas

do Sujeito”, expressão usada para “desestabilizar a norma da humanidade hegemônica e universalizada pelo humanismo, como acima mencionado, e trazer para o centro dos debates epistemológicos a questão da multiplicidade dos processos de subjetivação” (Gabriel; Mendes, 2020, p. 8).

Por tais motivos o grupo justifica o interesse por questões relacionadas a formação de professores e a questão do currículo. Sobre as concepções de “sujeito” utilizadas trataremos mais à frente. Assim, ainda que reconheçam a necessidade de conceituar o termo, isso se dá na perspectiva de pensar o currículo e a formação de professores, chamando atenção para a necessidade de tornar o professor autor do currículo escolar, no qual o currículo é denominado de espaço biográfico e o professor o sujeito desse espaço e por isso “sujeito biográfico”.

O segundo grupo que mais utiliza o termo diz respeito ao liderado por Schmidt, com 130 recorrências, representando 15% do total. O grupo tem como preocupação central questões relacionadas a educação histórica e, nesse processo, pensar como se dá “a aprendizagem histórica do sujeito que aprende”, pois para ele “a dinâmica da aprendizagem não se realiza quando a história é ensinada como algo dado” Schmidt (2019, p. 49). A preocupação com o sujeito aqui dá-se no sentido de formar uma consciência histórica, segundo a concepção de Rüsen (1992; 2001),

a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual (Schmidt, 2012a, p. 301).

Essa consciência histórica tem nessa concepção uma “função prática”, que é de conferir identidade aos sujeitos frente a realidade vivida, a partir da qual ele se sente parte dela, por meio de melhor compreensão da dimensão temporal, que serve para orientá-lo a agir intencionalmente frente às demandas do dia a dia. A formação de identidade do sujeito se constitui como ponto de partida no processo de formação de “determinados significados ao passado histórico, contribuindo essa significação para a formação de uma determinada consciência histórica; esta consciencialização, por sua vez, vai interferir na reconstrução das interrelações identitárias” (Barca; Schmidt, 2013, p. 3).

Esse processo requer que o sujeito insira seus objetivos de vida individuais e coletivos situando-os no tempo e se reconhecendo como partícipes do processo e como tal, sujeitos da

em todo indivíduo, passa a ser o solo em que se movimentam as teorias pedagógicas” (Lima, 2002, p. 60). Pelo que se compreende aqui esse sujeito é o que se critica nas abordagens pós-fundacionais.

história, conseguindo “levar o conhecimento com significância para suas vidas e ocorre sem dúvida a consciência histórica a partir das relações estabelecidas entre o meio e a história, o passado-presente e futuro (Vieira; Schmidt, 2015, p. 111). Neste caso, o sujeito é o que se reconhece, então, como parte da história e domina a noção de tempo histórico. Do modo como propomos “o sujeito se constitui, enquanto tal, através do modo particular como produz a sua subjetividade a partir das experiências vividas” (Puentes, 2023, p. 82).

Logo, não é a sua identidade quem dá significado ao seu passado histórico, mas o modo como suas experiências vividas se expressam subjetivamente na atividade de estudo (especialmente organizada para esse fim) e se manifestam na ação do sujeito é que vai dizer se houve ou não a formação de uma “consciência histórica”, o que não se dá de forma homogênea. Ao afirmar sobre essa questão chamamos atenção, particularmente, para a complexidade desse processo, que requer sempre um olhar atento às diferentes reações à uma mesma proposta.

Os autores da perspectiva em questão propõem a formação da consciência histórica a partir de algumas questões problematizadoras, entre elas “‘onde é o meu lugar no tempo?’ e ‘o que eu posso fazer no futuro?’” (Barca; Schmidt, 2013, p. 44), ou ainda “Que tipos de relações os sujeitos estabelecem com o conhecimento histórico? Quais são ou como professores e alunos elaboram a sua compreensão sobre as ideias históricas? Que significados o conhecimento histórico tem para os sujeitos envolvidos no processo ensino/ aprendizagem?” (Schmidt; Urban, 2016, p. 31). Fundamentais para a formação dessa consciência histórica nos sujeitos denominados aqui de socioeducativos, os quais “compreende-se não somente alunos e professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, mas também as produções da cultura escolar, tais como programas, materiais didáticos e instrumentos de avaliação” (Schmidt, 2010a, p. 40). Em nosso caso, “o sujeito é definido como a pessoa envolvida ativamente na delimitação e desenvolvimento de espaços sociais dentro das atividades sociais que realiza” (Puentes, 2023, p. 82).

É possível ainda identificar uma preocupação com as questões relacionadas aos processos de subjetivação e a questão da motivação, embora isso não seja abordado em nenhum dos artigos em análise. Nesse caso, entende-se como processos de subjetivação os modos “pelos quais o sujeito se representa e age como um sujeito crítico, confrontado com uma determinada sociedade e sistema de produção e dominação” (Schmidt, 2015b, p. 23). Para nós, os processos relacionados à subjetividade se apresentam “como aquelas formas complexas em que o psicológico se organiza e funciona na pessoa, cultural e historicamente constituída e nos espaços sociais das suas práticas e modos de vida” (Puentes, 2023, p. 82). Já com relação à motivação, por apenas uma vez aponta-se que essa é uma outra dimensão reconhecida como

importante quando se trata do sujeito que aprende, mas sem oferecer mais pistas sobre como abordar a questão (Barca; Schmidt, 2013, p. 29). No geral, a preocupação central é com a formação do sujeito histórico e social.

Ainda na perspectiva da Educação histórica, o grupo liderado por Cainelli apresenta 73 recorrências de uso do termo “sujeito”, equivalente a 8% do total. Em sua maioria, o sujeito é utilizado em relação a formação da consciência histórica, a partir do conceito desenvolvido por Rüsen, se assemelhando ao uso feito por Schmidt, e, por tal motivo está aqui colocado nesse momento, embora apresente número de recorrências inferior a Silva. Defende que a consciência histórica “tem relação direta com a práxis dos sujeitos e expectativas de transformação de seu meio, pois o ‘histórico como orientação temporal une o passado ao presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual (Rüsen, 2010, p.56)” (Dias, Cainelli, 2020, p. 12).

Nessa concepção, por meio do aprendizado de conteúdos históricos é possível compreender melhor sobre o passado, e, “promover mudanças sociais no meio em que vivem” (Dias; Cainelli, 2020, p. 9). Esse processo de aprendizagem é expresso pela linguagem e nas narrativas, consideradas como manifestação dessa compreensão, orientando para que os sujeitos ajam em seus espaços, o que se dá por meio de três elementos considerados básicos: forma, conteúdo e função. Nesse caso, surge uma questão, se a aprendizagem se expressa pela linguagem e pelas narrativas? Isso significa desconsiderar outros símbolos? Como tratar, por exemplo, os silêncios manifestados por alguns estudantes? Nisso reside a importância da subjetividade, o modo como se dá a organização e o desenvolvimento “dos processos simbólicos e emocionais, como unidade inseparável, na atividade humana” (Puentes, 2023, p. 82).

Em outros casos, refere-se ao sujeito em atividade e em sua capacidade de compreender o mundo que o cerca e resolver as questões que surgem a seu redor (Cainelli, 2017). Mas, no que consiste essa atividade? Seria apenas estar em ação frente a situações vivenciadas em seu cotidiano, demonstrando essa compreensão em relação ao mundo que o cerca? Não se tem claramente uma conceituação do que seria, por este ângulo, o sujeito em atividade, mas com certeza não consiste na atividade de estudo da qual falamos. Importante ressaltar que V. V. Davidov (1996a) já defendia que “a ação só pode ser chamada de atividade, quando está necessariamente associada a uma transformação substancial do objeto e da realidade social, circundante à pessoa. Onde há uma transformação significativa da situação, do objeto e a criação de algo novo” (Davidov (1996a) [2020], p.250). Dessa forma, a ação poderia ser denominada de atividade.

O grupo considera, ainda, a importância da influência alemã para a Didática da História no processo de compreensão da História como inerente ao sujeito, “afinal todos nos orientamos no tempo de alguma maneira. Todos usamos nosso passado como modo de fundamentar nossas ações ou como forma de compreendê-las e interpretá-las” (Thomson; Cainelli, 2020, p. 4). E, traz uma preocupação entre a formação do sujeito e o conhecimento histórico. Justifica como característica marcante dessa concepção “priorizar análises baseadas no cotidiano escolar, mais especificamente no dia a dia das aulas de história e no desenvolvimento do pensamento histórico dos sujeitos que se encontram no ‘chão da escola’” (Thomson; Cainelli, 2020, p. 2).

Por isso, privilegia questões que reflitam sobre o professor e o aluno “como sujeitos do conhecimento e a escola como um espaço de produção de conhecimento e não apenas como um lugar de disseminação de conhecimentos produzidos o que traz o questionamento da seleção de conteúdos” (Cainelli; Tuma, 2012, p. 295). Entre as questões propostas, destaca as apresentadas acima por Schmidt e Urban (2016), acrescentando outras duas “Como jovens e crianças reagem aos processos de produção do conhecimento histórico? Qual o resultado do conhecimento histórico na formação da consciência histórica de jovens e crianças?” (Cainelli, Schmidt, 2012, p. 512). Enfim, a preocupação central está em compreender o processo de formação da consciência histórica no sujeito, o que, em nossa concepção, não forma o sujeito. Este, apenas pode emergir na condição de sujeito frente a algumas situações. Conforme Mitjás Martínez, et al. (2020),

o sujeito não está determinado por um comportamento ou cenário social que o defina de forma universal, senão que emerge dos diferentes sentidos subjetivos que se desenvolvem na vida dele como pessoa e sobre os quais ele assume autoria e responsabilidade ou não, uma vez que, em alguns aspectos da sua vida, talvez não se assuma da mesma maneira (Mitjás Martínez, et al., 2020, p. 40).

Por tais motivos, o resultado desse conhecimento histórico de jovens e crianças não são padrões que devem ser utilizados para saber se houve ou não a formação do sujeito, pelo viés por nós apresentado.

Dando continuidade a análise, em Oliveira identificamos 60 recorrências de uso do termo, correspondente a 7% do total. Está, na maioria, relacionado a formação da consciência histórica, mas no sentido de destacar o protagonismo de sujeitos, considerados excluídos da história, entre eles o indígena, por não ainda não ser “visto como protagonista, como sujeito que resiste e luta, ou ainda, a disputa pelo território indígena não é considerada e o indígena não é visto na atualidade” (Oliveira; Ramos; Cainelli, 2019, p. 82).

Nesse caso, procura dar visibilidade ao protagonismo dos sujeitos no tempo e fala-se de um ensino capaz de conectar os jovens a um saber contextualizado com destaque para a noção de sujeito histórico, por meio da narrativa histórica, para a qual é “necessário que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente (Rüsen, 2001, p. 155) de forma a orientar a vida prática e suprir as carências de orientação do sujeito” (Nogueira; Oliveira, 2012, p. 577). Na perspectiva do grupo, o sujeito e a construção da subjetividade para a formação da identidade histórica se assemelham às concepções apresentadas por Schmidt e Cainelli, às quais já inserimos nossas considerações.

Ainda nesse sentido de formar uma consciência histórica, em Cerri situamos 81 recorrências, representando 9% do total. Concorda com as autoras acima no que diz respeito ao destaque concedido a teoria da consciência histórica de Rüsen, como possibilidade de compreensão do processo, que ele chama de inércia, que implica na formação da “identidade” do sujeito como orientação temporal.

Defende que “o equilíbrio desta gangorra de três temporalidades – passado, presente e futuro –, seu domínio consciente, é o que permite ao sujeito a compreensão do processo, da inércia e a manutenção da identidade” (Barom; Cerri, 2012, p. 1003). Afirma que Rüsen propõe um sentido que parte da consciência histórica do sujeito, projetando um futuro, ou mesmo o passado reconstruído, que “não seria algo que se planeja ou manipula, uma vez que está diretamente ligado às carências e aos interesses do sujeito” (Barom; Cerri, 2012, p. 1000). Há também uma crítica da perspectiva que se tem nas escolas cotidianamente, por não garantir uma formação que capacite para

uma dimensão cognitiva capaz de atribuir ao sujeito uma interpretação do mundo e de si mesmo. Está mergulhado em atribuições de sentido, protonarrativas, tradições pré-existentes capazes de condicionar o seu agir presente (Rüsen, 2001, p. 73). O desafio parece ser tornar o passado vivo enquanto tal, a se escapar ou compreender o processo de inércia que ocorre. A esta formação, Rüsen define como complementar (Rüsen, 2007, p. 97), que, por vez, atende a três esferas: à totalidade, à práxis e à subjetividade (Barom; Cerri, 2012, p. 1003).

Outrossim, a diferença na concepção de sujeito de Cerri é que considera outras concepções de consciência histórica, entre elas a de Ágnes Heller. Para o autor, “o pensamento histórico está formado quando se relaciona diretamente ao todo, ao agir e ao eu de seus sujeitos. Por ‘todo’, refere-se ao agir consciente em meio a um horizonte de interpretações” (Barom, Cerri, 2012, p. 1003). Entre as questões colocadas como necessárias à produção de uma reflexão histórica, destaca que, antes de tudo, deve-se saber

quem são os seus sujeitos, como se localizam no tecido social e como são ou deixam de ser reconhecidos pela sociedade em que se inserem. É necessário mapear quais são as finalidades dessa reflexão, como se adaptam ao que se espera delas e como se constituem como arenas de combate pelos significados que se quer estabelecer nessa reflexão. Que funções sociais ocupam ou querem ocupar? Quais são os conteúdos e as características dessa reflexão? Como se relaciona com as outras reflexões históricas (Cerri, 2013, p. 44)?

Da forma como propõe, o aprendizado histórico acontece como processo da consciência. Assim, apenas quando determinado acontecimento, expresso por meio de um dado objetivo, torna-se real para a consciência é que se considera que ele se tornou subjetivo, desempenhando a partir daí significado para o que ele caracteriza como ordenamento interno do sujeito. Inspirado em Rüsen (2007) aponta que há, de um lado, um dado objetivo do passado relacionado a mudança temporal do homem e do mundo em que vive e, de outro lado, um sujeito dotado de uma autocompreensão e de uma orientação da vida no tempo. Logo, “o aprendizado histórico caracteriza-se, pois, como um movimento duplo: algo objetivo torna-se subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado; simultaneamente, um sujeito confronta-se com essa experiência que se objetiva nele (Rüsen, 2007, p. 107)” (Barom, Cerri, 2012, p. 1004).

Nesse caso, a subjetividade representa como cada pessoa vivencia seu próprio aprendizado e como reage a ele. Desse ponto de vista ocorre

um movimento duplo de aprendizado, de passagem do dado objetivo à apropriação subjetiva, e da busca subjetiva de afirmação ao entendimento objetivo. Significa também, que ao buscar se localizar socialmente/culturalmente o sujeito recorre à temporalidade, seja de experiências que o definem enquanto sujeito, ou o contrário, projetando sua subjetividade como filtro de interpretação do mundo. Um processo dialético onde ao interiorizar novas experiências acerca do passado, refaz-se enquanto sujeito no tempo presente. Um constante tornar o outro, o estranho do passado, como próprio; e o próprio, familiar, os elementos do presente como pertencentes a um movimento do passado. Um aprendizado que se faz na medida em que os dados da experiência do passado são ampliados, o que gera no indivíduo um aumento de seu quadro interpretativo, de orientação histórica, de empatia, tolerância, de autocrítica e de liberdade (Barom; Cerri, 2012, p. 1004).

Em relação a esse aspecto, concordamos quanto a importância do tempo para a história, bem como com a questão de como a subjetividade representa o modo como se vivencia o aprendizado, mas para nós “os sentidos subjetivos constituem a organização simbólico-emocional que a experiência vivida adquire e se manifestam nas mais diversas expressões humanas” (Puentes, 2023, p. 82), não podendo ser tomados de modo separado, menos ainda se configurando como resultado de algo externo transformado em interno, “mas como

configurações subjetivas atuais em torno das emoções e processos simbólicos que se expressam no decorrer das ações em diversas áreas de sua condição social atual (González Rey, 2013” (Idem). Assim sendo, não é a questão da temporalidade que o vai definir enquanto sujeito, o sujeito surge “na tensão entre a sua subjetividade individual e a subjetividade social dominante. Reconhecer o sujeito como singular, ativo e sua história nos permite considerar aspectos sociais que não se reduzem ao individual, mas que estão configurados subjetivamente nas pessoas” (Mitjáns Martínez, et al., 2020, p. 40).

Ao analisar o grupo liderado por Silva (2015), apesar de apresentar 93 recorrências do termo sujeito, que correspondem a 11% do total, não demonstra como preocupação central uma conceituação desse uso. Pela análise, percebemos que, neste caso, o que se pretende, é a partir da “perspectiva teórica da História Social, num compromisso de dar visibilidade a outros sujeitos de ‘fora’ dos grandes temas consagrados pela historiografia oficial, numa preocupação com a compreensão dos nexos e das relações sociais existentes na atividade humana” (Silva, 2015, p. 144). Compreende a educação como possibilidade de resistência e caminho para a emancipação, uma ferramenta de luta de sujeitos excluídos dos grandes temas da historiografia, entre eles os negros escravizados que sempre aparecem como “analfabetos” e em papéis de submissão nos livros didáticos. Contraditoriamente ao que se tem tradicionalmente o grupo procura dar visibilidade a esses sujeitos problematizando as suas reivindicações por “ampliação por participação política e social, uma vez que o domínio das letras significava muito neste sentido” (Silva, 2015, p. 145).

Por este ângulo, os sujeitos são tidos não como autônomos e livres, “mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida, ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura” (Silva, 2015, p. 146). Procuram identificar esses sujeitos em documentos partindo do questionamento de esquecimentos e silêncios, de modo a evidenciar diversificadas memórias e não minimizar essas experiências, “fundamentais para que não esqueçamos os sujeitos que participam desse processo, atentando para as pistas sobre usos e apropriações” (Silva, 2015, p. 147). Neste caso, refere-se aos livros didáticos, mas em seus artigos refere-se também a outros tipos de documentos. Por isso, aponta que, ao contrário das imagens estereotipadas que se tem tradicionalmente, “muitas foram as estratégias de luta destes sujeitos. O domínio das letras e o acesso à instrução foi um deles” (Silva, 2015, p. 167).

Todas essas questões são fundamentais para o campo da Didática da História, mas do modo como concebemos, que sejam tratados como conteúdos científicos, organizados em atividades de estudo, mediadas pelo professor, pensando-se no rompimento de configurações

subjetivas estabelecidas socialmente, nas quais essas imagens se apresentam tradicionalmente, lembrando que “as configurações subjetivas não são reflexo do que vivemos, são as produções subjetivas do que vivemos; por essa razão a pessoa está no lugar de produção” (Mitjans Martínez, et al, 2020, p. 40). Não queremos afirmar que apenas isso garanta o rompimento com tais estereótipos, mas que tal proposta é a que, a nosso ver, cria as condições mais adequadas para que isso ocorra.

Ademais, nos artigos com participação de Guimarães foi possível detectar 53 recorrências, equivalente a 6% do total. Como destaque tem-se a preocupação com a questão da formação da identidade profissional dos professores, vista como “um processo de construção do sujeito historicamente situado” (Soares; Guimarães, 2020, p. 17). Desse ponto de vista, busca-se uma compreensão do mundo do sujeito, em todos os aspectos e defende-se a necessidade de que esse processo ocorra por meio da práxis, para a qual teoria e prática adquirem validade. Assim, em conjunto com o objeto os sujeitos desse processo geram, “– o aluno – um saber próprio da atividade docente que, ao incorporar-se àquele que exerce sua ação sobre um determinado objeto visando à sua transformação, transforma também esse sujeito – no caso – o professor, que se enriquece durante o processo” (Soares; Guimarães, 2019, p. 140).

Para a autora, o trabalho docente significa um momento de objetivação do professor para si, o que só ocorre, quando esse processo ocorre de maneira criativa e sintetizadora e não apenas como adaptação ou interiorização do mundo. Utiliza a ideia de sujeito também ao falar dos estudos biográficos, particularmente em relação aos escravizados, por considerar que neles é possível interpretá-los como protagonistas. Para isso, utiliza o conceito de experiência do historiador inglês Edward Palmer Thompson (1981), por considerá-lo como propício ao produzir reflexões sobre essa questão (Nascimento; Guimarães, 2020).

Importante destacar que, em nossa perspectiva, uma das teorias auxiliares centra-se na questão da formação de professores e que, desde o início essa foi uma preocupação dos autores nucleares do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, sem o qual não é possível uma adesão ao sistema. Concordamos que é necessário olhar para a escola, onde todo o processo de educação escolar acontece e que, ainda há muito o que fazer, mas somos a semente, que como tal, pretende germinar, crescer e frutificar, sem a qual nada se altera, nem no próprio exercício da profissão, nem ao redor.

Já o grupo liderado por Jocyleia Santana dos Santos apresentou 31 recorrências, o que corresponde a 4% do total. Também aponta que ao professor é necessário buscar ações que conduzam a transformação do sujeito, o jovem aluno, considerado protagonista de sua formação, responsável por seu processo educativo, buscando “evidenciar a memória e a

subjetividade desses sujeitos, no sentido de desvelar possibilidades de ações criativas e inovadoras no processo educacional” (Morais; Pinho; Santos, 2014, p. 888). É nesse sentido que utiliza o termo “sujeito” e trata de assuntos diversificados, como o luto, uso do celular e games, entre outros, mas aqui evidencia-se a preocupação com o uso de metodologias inovadoras, o que é também importante, mas precisa de se inserir na organização da aprendizagem, para que haja contribuição desses recursos no processo de mediação.

Por fim, os dois últimos grupos, o liderado por Santos com 10 recorrências e o de Ribeiro com 8 recorrências, ambos correspondendo a 1% cada do total. A noção de sujeito trabalhada por eles é a de formação do sujeito histórico, embora não apontem como isso deve acontecer, trazem a importância da mudança na forma de interpretar os períodos históricos e até mesmo os estudantes em sua condição de sujeitos históricos (Santos; Kraemer, 2019). Além disso, de “trabalhar com os alunos a ideia de como os sujeitos históricos – individuais ou coletivos – e mitos são historicamente construídos e a necessidade de se abordar temáticas relacionadas à diversidade étnico-racial e cultural” (Oliveira, 2020, p. 84).

Nesse caso, para desconstruir imagens construídas ao longo do tempo, que destacam atos heroicos apenas de personagens ligados a uma origem europeia, branca e cristã. Dentro disso, destacam a importância de “abordar os povos indígenas como sujeitos históricos, fugindo do estereótipo de vítimas, submissos, selvagens ou exóticos - condenados ao desaparecimento ou à aculturação” (Oliveira, 2020, p. 87).

Esse seria o quadro geral dos artigos em relação a concepção dos autores ao utilizarem o termo “sujeito”, mas ainda consideramos relevante apontar que tipos de sujeitos eles apresentam. Como ponto comum entre eles é possível dizer que todos buscam um sujeito que esteja bem distante das propostas governamentais, preocupadas com o sujeito submisso, pautadas em um modelo de política educacional neoliberal, em preparação para avaliações externas e na formação para o mercado de trabalho, entre outras questões.

Partem de uma crítica ao sujeito “assujeitado” ou “submisso” e de uma crítica a história objetiva, pela qual acreditam que não há a possibilidade de ninguém se constituir como sujeito. Essa crítica foi identificada com 769 recorrências do uso do termo sujeito, não por estar explícita o tempo todo, mas pela forma na qual foi utilizada. Em Gabriel (2016, 2017) essa crítica aparece de modo claro ao falar dos processos ocorridos no contexto da modernidade, no qual ocorre “a fixação e hegemonização de um sentido particular de ‘razão’ percebida como ‘fundamento último de todo e qualquer discurso educacional” (Gabriel, 2017, 528). Esse discurso, segundo o autor, se associa à ideia do sujeito transcendental e dentro disso, propõe que “os sentidos de ‘sujeito do conhecimento’ ou ‘conhecimento a ser conhecido’ em contextos

de formação se inscrevem nesse quadro de inteligibilidade” (Gabriel, 2017, 529).

Nesse sentido, os discursos pedagógicos, situados no pensamento ocidental hegemônico, trazem que seriam os professores em formação os responsáveis por deter o conhecimento necessário a emancipação do sujeito, a ideia que se tem é “de um sujeito universal, racional, livre e autônomo, posicionado acima das disputas de poder e dos conflitos ideológicos, capaz de identificar e decidir quais são as demandas dos sujeitos subalternizados, de liderar o processo de emancipação em uma direção pré-estabelecida” (Gabriel, 2017, p. 530). Ainda nessa perspectiva, essa concepção de sujeito se relaciona com um tipo de conhecimento que é “reelaborado em objeto de ensino escolar e que tende, por sua vez, a ser percebido de forma coisificada, engessada como depósito do conhecimento objetivado portador da verdade científica esclarecedora e libertadora” (Gabriel, 2017, p. 530).

Assim, esse conhecimento consolidado como verdade científica torna-se a expressão dessa razão, que é libertadora e essencial “a formação de sujeitos emancipados intelectualmente”. Ao destacar essas questões parte da crítica a esse tipo de pensamento para refletir sobre o campo do currículo questionando essa forma de conceber o sujeito por acreditar que “a sedimentação dessa crença se sustenta na ilusão de uma unidade para o conhecimento que se processa fora dos sujeitos, numa inscrição objetivista da realidade” (Gabriel, 2017, p. 530). E, ao mesmo tempo defendendo que é possível abrir “outros caminhos possíveis para pensar igualmente essas questões no âmbito escolar” (Idem) nos quais essa noção de sujeito deve ser decomposta.

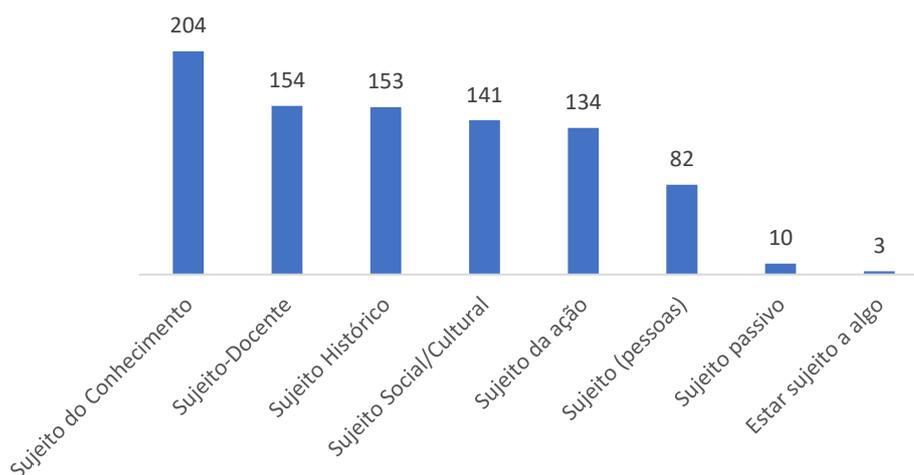
Aponta inclusive que essa concepção está presente nos programas de avaliação externa, exemplificando o caso “Saerjinho”, que criam instrumentos de avaliação a serem aplicados de modo a atingir alunos, professores e escola, permeado de sujeitos sociais diversos, que de alguma forma são assediados por esse sistema em seu cotidiano profissional. Aponta como está presente nesse sistema processos de subjetivação em prol da homogeneização de sentido, um processo “resultante de práticas articulatórias entre as unidades diferenciais disponíveis e mobilizadas em diferentes campos discursivos” (Martins; Gabriel, 2013, p. 167), que trazem o que denomina de lógica da equivalência conforme significado dado por Laclau e Mouffe, que “consiste na dissolução das identidades articulares de sujeitos dentro de um discurso pela criação de uma identidade puramente negativa que é vista como uma ameaça a eles” (Martins; Gabriel, 2013, p. 168). Dentro disso, legitima-se a avaliação perante os sujeitos localizados no âmbito escolar, o que precisa ser problematizado.

Também como crítica a essa concepção de sujeito fala-se da dicotomia entre ensino e pesquisa, na qual se tem a academia como responsável pela produção de conhecimento

histórico, privilégio de algumas pessoas, que no caso da formação de professores se apresenta com foco na profissionalização, mas na ótica da eficiência e eficácia, seguindo “a lógica racionalizadora, técnica, pragmática”, numa perspectiva instrumental, que “tem imposto a primazia da docência como ação em detrimento do professor como sujeito” (Schmidt, 2015b, p. 523).

Até aqui evidenciamos o lado positivo de todos os autores que, embora não tragam a perspectiva do desenvolvimento, da emergência do sujeito e do agente como aqui defendida, evidenciam uma preocupação com a formação histórica para além do que está posto formalmente nas escolas brasileiras. Essa crítica é feita de modo menos evidente, em defesa de outras posturas do sujeito, que serão discutidas abaixo. No geral, o quadro que representa os sentidos de uso do termo está disposto no Gráfico de nº 17, a seguir:

Gráfico nº 17: significado do uso do termo sujeito



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com dados disponibilizados no Diretório dos grupos de pesquisa - Plataforma Lattes - CNPq (2024)

Antes, porém, faz-se necessário apontar que em 3 recorrências o significado do termo refere-se a “estar sujeito a algo”, não corresponde nem a 1% do total, como por exemplo “todos os moradores do planeta terra estão sujeitos às situações de morte e de luto” (Silva; Neto, et al., p. 779) ou ainda “parecem estar sujeitos a mais comentários e opiniões sobre o passado” (Schmidt, 2010, p. 131) e em 10 recorrências (1% do total) refere-se ao sujeito na condição de passividade, mas como crítica a essa condição.

Já o sujeito, referindo-se a pessoas (alunos, professores ou entrevistados), foi utilizado por 82 vezes, 9% do total. Destacamos: “existir como sujeitos, como mulheres” (Silva, 2019, p. 1504), “os sujeitos entrevistados foram: três professores, dois ex-alunos” (Leme; Guimarães, 2010, p. 4), “os jovens estudantes sujeitos da pesquisa” (Silva Júnior; Guimarães, 2013a, p.

149), “os sujeitos participantes do estudo foram onze professores egressos” (Soares; Guimarães, 2019, p. 126), “em função dos lugares sociais contraditórios ocupados pelos diferentes sujeitos” (Schmidt, 2015b, p. 93), “nas relações estabelecidas entre o lugar e os seus sujeitos” (Candoti; Oliveira, 2020, p. 235), “dentro da dimensão das memórias coletivas e individuais dos próprios sujeitos entrevistados (Santos; Silva; Pereira, 2018b, p. 565), “ao responder, os sujeitos aplicam o conceito que têm, além de demonstrá-lo” (Cerri, 2010, p. 164), “André é o sujeito em que o modo exemplar está mais visível” (Pacievitch; Cerri 2010, p. 176), “o sujeito pode responder tanto de modo autoritário quanto democrático” (Cerri; Penna, 2020, p. 20), “conhecimento prévio do sujeito seria a base sobre a qual se construiria uma efetiva aprendizagem” (Cainelli, 2017, p. 20).

Essas são apenas algumas das formas que exemplificam como o termo aparece e que nos leva ao entendimento do uso nesse sentido. Embora não se tenha intenção de explicitar que concepção está presente em sua utilização, está evidente, pelas leituras, que se trata de um sujeito, visto como pessoa, ser humano, mas com alguma importância para o artigo em questão. A ideia que temos é a de que há, inclusive, a valorização desse “sujeito” como partícipe de um processo, mas nada disso está claramente definido pelos autores.

O sujeito é concebido também como sujeito do conhecimento, sendo claramente escrito dessa forma em 16 recorrências, mas considerando o número de vezes que é utilizado com esse sentido perfazem um total de 204 recorrências, 23% do total, formando a maioria absoluta na qual o termo é utilizado no artigo. Pela quantidade, não se trata de expor todas elas aqui, mas trazer para a pauta de análise as consideradas mais relevantes para explicitar o que seria a concepção utilizada. Primeiramente, o uso está relacionado a forma como se compreende a docência pela ideia da existência “de um sujeito-docente percebido como simultaneamente sujeito do conhecimento, de desejo e de demandas, articulado narrativamente a partir da ideia de “sujeito biográfico” (Gabriel; Mendes, 2020, p. 6-7).

A questão central apresentada diz respeito a como pensar esse sujeito do conhecimento, ou sujeito da Educação, sem que para isso haja um retorno ao sujeito racional autônomo “moderno”, sem abrir mão do aspecto racional que faz parte da prática educacional, o que é feito em diálogo com Foucault, ao usar a expressão “morte do sujeito” e Biesta (2013) ao retomar o uso dessa expressão pelo autor explicitando que em Foucault “o fim do homem [ou a morte do sujeito] não é o desaparecimento final do homem ‘como tal’, mas apenas o fim de uma determinada articulação moderna de subjetividade humana (Biesta, 2013, p. 62)” (Gabriel; Mendes, 2020, p. 8). Aponta que pela abordagem pós-fundacional é possível pensar a diferença no campo do currículo, como condição para pensar sobre os sujeitos e sobre o conhecimento.

Em relação ao uso do termo “sujeito do conhecimento” pelo que escreve Foucault (2004) foi possível encontrar também nesse autor a explicitação em relação a fundação desse sujeito, antecedendo a Descartes, no momento de ruptura com a teoria da iluminação divina com Santo Tomás. Sua origem é identificada “[...] do lado da teologia, que pôde fundar-se em Aristóteles e que, com Santo Tomás, e a escolástica [...] fundava o princípio de um sujeito cognoscente em geral’ (Foucault, 2004, p. 36)” (Santos; Kraemer, p. 3). Os autores apontam que aí está a origem do termo e que o seu significado se relaciona ao aspecto cognitivo e ao cuidado do sujeito consigo mesmo, o que em Foucault é chamado de “cuidado de si”. Embora não se trate aqui especificamente sobre essa questão é importante compreender que, nesse caso, o uso do termo “sujeito do conhecimento” está, por vezes, acompanhado de uma explicitação do conceito atribuído a ele.

Aponta como saída para a problemática o uso do que ele denomina de “sujeito biográfico”, como estratégia para a compreensão do significado do uso do termo “sujeito”, após a crítica feita pelos defensores da perspectiva pós-fundacional ao humanismo transcendental. Desse ponto de vista,

essa proposta de articulação implica em desafixar sentidos cristalizados de “sujeito do conhecimento”, sujeito político e /ou personagem social, e buscar outras saídas teóricas no campo do currículo para explorar - por meio dos aportes metodológicos dos estudos (auto)biográficos – as possibilidades de articulação entre “formular demandas” e “tornar-se presença” em contextos de formação (Gabriel; Mendes, 2020, p. 8).

Por este viés, o sujeito (docente) é visto em sua trajetória de vida profissional, como um “sujeito em projeto”, em constante transformação, “inacabado e aberto a múltiplos fechamentos contingenciais que o identificam a uma profissão específica cujo sentido é igualmente resultante de operações hegemônicas em meio às lutas pela sua definição” (Gabriel; Mendes, 2020, p. 12). No caso, exemplifica-se como ocorre essa abordagem atribuindo confiança a capacidade de construção dos acontecimentos e papel principal às narrativas de um professor na condição de sujeito autobiográfico, que em suma seria considera-lo em todos os aspectos. Dessa maneira, como sujeito do conhecimento no momento que “sua identidade de professor de sociologia pesa mais forte, sujeito do desejo, quando os marcadores de sexualidade entram em ação para dar conta do currículo vivido no seu cotidiano profissional; sujeito de demanda, quando compreende a dimensão política de sua profissão” (Gabriel; Mendes, 2020, p. 12).

Aponta o papel principal do sujeito do conhecimento no processo de aprendizagem problematizando o que “ensina”, mas também o que aprende e, ainda, que se deve, nos processos de formação de professores, identificar as demandas desses sujeitos em sua posição

de docentes, trazendo consigo as problemáticas vivenciadas em sua realidade escolar, por fornecerem um panorama da realidade educacional brasileira. Isso significa um deslocamento do foco atribuído ao sujeito que “ensina” para o processo ensino e aprendizagem em relação ao conhecimento escolar, “pensar a docência como *lócus* de produção simultânea de posição de sujeito e de subjetividade política, permite explorar outros sentidos da interface trabalho docente - conhecimento escolar em meio a um acirramento das disputas nas fronteiras” (Gabriel, 2015, p. 438).

Pensar o sujeito docente ao mesmo tempo como sujeito do conhecimento e sujeito da experiência, que apresenta posicionamento frente às relações hegemônicas impostas a ele em sua atividade profissional. Entende por experiência aquilo que é adquirido por meio dos acontecimentos, como escritos por Larossa (2002) e ao utilizar esse conceito propõe pensar a educação a partir dos sentidos inerentes a essa experiência refletindo “quanto aos diferentes enfoques sobre os processos de subjetivação, cabe destacar que o significativo experiência reintroduz o lugar do sujeito em seu duplo-sentido: como sujeito-sujeitado e como sujeito-agente” (Gabriel, 2018a, p. 18).

Nesse momento, faz-se necessário ressaltar que, ao se desenvolver a própria Teoria da Subjetividade, introduziu-se a categoria agente para que houvesse maior precisão no uso da categoria sujeito e que o agente representa uma pessoa ou grupo social “situado no devir dos acontecimentos” e, portanto, não há o sujeito-agente, o agente “toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 73). Entretanto, “o conceito de sujeito representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, o que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação” (Idem). É certo que simplesmente uma ação não é o que define o sujeito.

Em Silva é possível ler nas entrelinhas uma preocupação com o sujeito do conhecimento, para a história da educação, pelo contexto da escrita, mas sem que a autora faça referência direta ao termo. Em seu caso, destaca o saber produzido por escravos demonstrando que, embora não tivessem legalmente acesso a escrita escolar, desenvolveram formas de adquirir acesso a palavra escrita como forma de resistência, por meio da educação doméstica, professores particulares, colégios, escolas e cursos noturnos diversos ou ainda do autodidatismo.

Isso traz para o cenário, segundo a autora, maior visibilidade em relação às perspectivas relacionadas aos aspectos cognitivos e sociológicos, a inserção dos escravos no mundo da

leitura, considerados como “sujeitos em trânsito, detentores de culturas, conhecimentos e vivências ricas e variadas, defende-se que a educação foi uma forma de resistência e que o aprendizado da leitura e da escrita indicou aos escravos caminhos para a conquista da liberdade” (Silva, 2019b, p. 1). Mas não somente em relação a leitura, também apontando seus saberes relacionados aos instrumentos musicais, alfaiataria, culinária, entre outros, que demonstram sua participação no mundo do “saber”, apesar da escravidão, “um compromisso de dar visibilidade a outros sujeitos de ‘fora’ dos grandes temas consagrados pela historiografia; em uma preocupação com a compreensão dos nexos e das relações sociais existentes na atividade humana” (Silva, 2018a, p. 8).

É possível perceber ainda uma preocupação com o aspecto cognitivo do sujeito em Schmidt, ao questionar sobre as relações estabelecidas entre os sujeitos e o conhecimento histórico, que engloba pensar o significado dos conhecimentos históricos de professores e alunos em sua dimensão cultural e em relação aos processos de escolarização. A autora aponta que os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa trazem uma variedade de temáticas de investigação, como as que tem a “consciência histórica como ponto de partida e de chegada da aprendizagem e do ensino de História; análises das ideias históricas de alunos e professores e também das histórias de segunda ordem presentes na consciência histórica dos sujeitos, dos manuais didáticos e dos currículos” (Schmid; Urban, 2016, p. 37). Esses estudos se pautam na formação da consciência histórica da qual falamos anteriormente.

O sujeito da cognição fez parte também da primeira etapa, como classificamos anteriormente, dos estudos de D. B. Elkonin (1960, 1961) e de V. V. Repkin (1968), momento de idealização, elaboração e estabelecimento das teses fundamentais de Vigotski acerca do desenvolvimento humano sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento psíquico, cujo foco consistia em encontrar o modo ideal para que ele ocorresse.

A diferença entre esse sujeito e a formação do aspecto cognitivo presente nos artigos é justamente a preocupação com o modo ideal, atribuído à Atividade de Estudo, como principal para que o desenvolvimento intelectual ocorresse em consonância com a aprendizagem escolar e levando ao autodesenvolvimento e autoeducação voltado ao aspecto cognitivo. A formação de um sujeito capaz de dominar os modos de ação para a resolução da tarefa, tendo ao final sua autotransformação (Puentes, 2019). Importante lembrar desse sujeito para dizer que, mesmo no interior do Sistema Elkonin-Davidov-Rpekin, quando pensou-se o sujeito da cognição, embora já considerando a importância de questões ligadas a formação da personalidade, o sujeito que pensa não foi priorizado como central, o que para nós é primordial para que ocorra essa consciência histórica defendida pelos autores em questão.

Nessa linha também é possível encontrar nos artigos o uso do termo sujeito relacionado a importância de considerar a relação do sujeito (docente) com o saber, tanto teórico quanto prático. Considera que ao discutir essa relação sempre se fala do sujeito, por se tratar “de relação de um sujeito com o mundo que o cerca, mediatizado pelos espaços que o circundam, com a cultura na qual está inserido; trata-se do sujeito imerso num universo que o constitui, e é por este referencial que ele pode agir em busca de saber, de conhecimento” (Tucci De Carvalho; Lügge; Oliveira, 2019, p. 217). Destacamos a importância de considerar a relação entre os processos simbólicos e emocionais, presentes nesse “mundo que o cerca”, no qual “o simbólico⁴⁴ faz referência a todos aqueles processos que substituem e sintetizam sistemas de realidades objetivas em realidades humanas que só são inteligíveis na cultura (Puentes, 2023, p. 83). Nesse simbólico está presente o aspecto emocional, ou o sentido subjetivo que só “se expressa quando é demandado pelo próprio sujeito na atividade humana que realiza” (Idem). Porém, um não é a causa do outro, implicam-se reciprocamente.

Para os autores dos artigos, tanto o local de trabalho do professor quanto de formação é tido um como extensão do outro, ambos capazes de aperfeiçoar o conhecimento, articulado às diferentes habilidades necessárias ao exercício da profissão, tornando-os competentes em sua área de conhecimento, para “que saibam perceber e construir relações com outros saberes. Para tanto, faz-se urgente agregar conhecimentos que vão além das disciplinas e que, de fato, tenha um saber global, envolvendo todos os sujeitos do processo e de forma contínua” (Morais; Pinho; Santos, 2014, p. 895).

Em outro artigo deixa claro que a preocupação central está em considerar a estrutura cognitiva, utilizando o conceito “subsunçor” inspirado em David Ausubel, que está relacionado à aprendizagem significativa, por “servir de ‘ancoradouro’ a uma nova informação de modo que esta adquira, assim, significado para o sujeito (i.e., que ele tenha condições de atribuir significados a essa informação) (Moreira, *ibid.* p. 11)” (Santos; Silva; Pereira, 2018a, p. 6). Nesse caso, pensam o sujeito cognitivo, mas pela figura do professor e apontam uma relação entre estrutura cognitiva e aprendizagem, mas não como aspecto central, mas de modo vago e fragmentado.

Identificamos que além do professor o aluno também é visto como sujeito do conhecimento sendo a escola o espaço de produção desse conhecimento, conforme defendido por Cainelli e Tuma (2012). Nessa lógica importa conhecer os tipos de relações estabelecidas

⁴⁴ Conforme o autor, constituem o simbólico as imagens, a fantasia, a imaginação e tudo aquilo que é capaz de gerar esses processos singulares que resultam irreconhecíveis na experiência vivida de modo direto” (Puentes, 2023, p. 83).

entre os sujeitos e o conhecimento histórico, como professores e alunos elaboram a compreensão sobre as ideias históricas e quais são os significados do conhecimento histórico para ambos e a relação estabelecida entre história ensinada e vida prática por esses sujeitos. Defende-se aqui os estudos relacionados ao campo da Educação Histórica por considerarem que é uma forma

de aproximar-se do pensamento de alunos e professores para compreender as ideias históricas, as relações dos sujeitos com o conhecimento histórico, tendo como referencial a epistemologia da História e relacionar esse conhecimento com a possibilidade de organização didática do ensino, com a aprendizagem nas aulas de História e em outros espaços sociais em que o conhecimento histórico é apreendido (Cainelli; Schmidt, 2012, p. 515).

O foco ao utilizar o termo sujeito está na importância do conhecimento histórico para a sua formação como sujeito. Explicita-se que a influência da Didática da História alemã levou a compreensão da História como “parte constitutiva dos sujeitos, afinal todos nos orientamos no tempo de alguma maneira. Todos usamos nosso passado como modo de fundamentar nossas ações ou como forma de compreendê-las e interpretá-las” (Thomson; Cainelli, 2020, p. 4), sendo este o motivo que leva a consciência história como objetivo de análise das pesquisas situadas no campo da Educação Histórica.

Outra concepção de sujeito diz respeito ao sujeito em ação, da fala, da transformação ou ainda protagonista, utilizada em 134 recorrências (15% do total), aquele que se reconhece como sujeito e se posiciona como tal, seja por meio da palavra ou de ações práticas para transformar algo, inclusive a realidade em que vive, como por exemplo nos estudos realizados em Portugal que trazem “a ideia do jovem que se posiciona como sujeito que tem uma palavra a dizer sobre o estado do país e do mundo” (Barca; Schmidt, 2013, p. 48), ou ainda, quando traz que “essa perspectiva, contudo, não invalida a possibilidade de se compreender os sujeitos como agentes” (Schmidt, 2015a, p. 23).

Nesse caso, a autora chega a apontar sobre a subjetividade nesse processo, mas na perspectiva de Dubet (1996) com o significado de consciência dos sujeitos em relação a ele mesmo e ao mundo que o rodeia. Uma subjetividade que sob esse ponto de vista “pode ser capturada ou sequestrada, restringindo, mas não impedindo, processos de subjetivação, pelos quais o sujeito se representa e age como um sujeito crítico, confrontado com uma determinada sociedade e sistema de produção e dominação” (Schmidt, 2015a, p. 23). Esses processos de subjetivação são pensados aqui como possibilidade de internalização de determinada consciência histórica por parte dos sujeitos, significando “interiorização mais ação dos sujeitos, com vistas às intervenções e transformações na vida humana prática” (Schmidt, 2015b, p. 96-

97).

Sob o ponto de vista que defendemos, quando analisado sobre a subjetividade presente nos contextos escolares “remete a ideia de que a organização adequada dos processos de ensino-aprendizagem, não levam necessariamente ao desenvolvimento desejado dos estudantes” (Puentes, 2023, p. 83-84). Parece contraditório colocar agora essa questão, porque a primeira impressão é de que então não faz diferença organizar esses processos. Porém, o que chamamos atenção é para o fato de que nem sempre essa organização garante a eficácia dos resultados, mas, obviamente, ela é extremamente necessária, apenas não é determinista, pois “os sentidos subjetivos emergem além da intencionalidade e da consciência do indivíduo” (Puentes, 2023, p. 84).

O sujeito da ação se apresenta de várias formas, assim exemplificadas: “o povo é contemplado na abordagem do fato como sujeito participante” (Aquino; Oliveira, 2017, p. 168); “colocar o aluno como sujeito ativo de aprendizagem” (Aquino; Oliveira, 2017, p. 169); “a partir da ação de sujeitos da família imperial portuguesa” (Aquino; Oliveira, 2017, p. 176); “há muitos profissionais resistentes a um fazer que busque uma ação pautada na transformação do sujeito” (Morais; Pinho; Santos, 2014, p. 890); “não impediu o processo de luta desses sujeitos no sentido de ampliar direitos e de participar da vida política, em busca de uma cidadania plena” (Silva, 2015, p. 166); “entendimento dos escravizados como sujeitos ativos e complexos (...) as autobiografias são um caminho para a compreensão dos escravizados como protagonistas e sujeitos da própria história, na luta pela liberdade e pela igualdade” (Nascimento; Guimarães, 2020, p. 263); “torna-se possível compreender o protagonismo dos escravizados” (Nascimento; Guimarães, 2020, p. 268); “luta pela emancipação dos sujeitos” (Nascimento; Guimarães, 2020, p. 279); “tanto o professor quanto os alunos devem ser sujeitos ativos do processo de aprendizagem” (Soares; Guimarães, 2019, p. 54); “sujeitos tradicionalmente ‘esquecidos’, ‘invisíveis’, entraram no palco, como protagonistas” (Guimarães, 2019, tradução nossa, p. 9); “o jovem é visto como o principal sujeito do seu processo educativo, sendo um protagonista em sua formação e em sua propriedade/comunidade” (Santos; Macedo, 2017, p. 592); “a prudência se aplica ao próprio sujeito da ação” (Santos; Kraemer, 2019, p. 8); “o saber histórico como princípio de orientação nas ações dos sujeitos” (Dias; Cainelli, 2020, p. 10). Nessas formas e nas demais utilizadas nesse mesmo sentido, o que fica evidente é a possibilidade de um sujeito que não esteja condicionado a passividade diante da aquisição do conhecimento histórico ou da formação da consciência histórica, conforme a perspectiva adotada por cada autor.

A utilização do termo também se deu no sentido de um sujeito mobilizado pela docência, presente com 154 recorrências, equivalente a 17% do total. No geral, “nessas abordagens a

noção de experiência assume um lugar de destaque, desestabilizando não apenas as fronteiras hegemônicas definidoras do saber como também do sujeito portador desse saber” (Gabriel, 2018a, p.16), apontando as preocupações do Século XX, que permanecem atuais em relação ao modo como se pensa o sujeito-docente nos espaços de debates sobre sua formação. Essa proposição consiste em pensar o “quem” da educação (o professor docente), diferenciando-se das abordagens que buscam a essência do sujeito, “coisificando-o”. Para isso, o autor evidencia três dimensões, que envolvem a “problemática da subjetividade que atravessam os debates epistemológicos contemporâneos no campo das ciências sociais: a própria concepção da categoria sujeito; o posicionamento de sujeitos no lugar da docência; e a produção de subjetividades políticas nesses contextos de formação” (Gabriel, 2018a, p. 17).

Ao se referir a primeira dimensão refere-se às lutas hegemônicas travadas no campo epistemológico pela definição do ser sujeito para propor um outro lugar epistêmico no qual essa questão seja enfrentada, pela articulação entre saber e experiência. Ressalta o potencial da categoria experiência para “exercer essa função discursiva ao evocar simultaneamente a singularidade da cultura profissional docente e dar sentido às práticas pedagógicas cotidianas a despeito das diferentes formas de lidar com esse ofício em função das trajetórias singulares dos indivíduos em formação” (Gabriel, 2018a, p. 19).

Por tais motivos, aponta a necessidade de prestar atenção ao seu uso para a consolidação de uma cultura profissional docente, atentando-se aos efeitos dessa intencionalidade na definição do sujeito-docente, porque ela está diretamente influenciada pelo sentido dado ao termo experiência. Toda essa discussão localiza-se nas teorizações do discurso pós-fundacional a qual “agir politicamente significa tomar decisões em meio a uma infinidade de possibilidades abertas pela reativação da contingência. É nesse processo de identificação que as subjetividades políticas são criadas e formadas” (Gabriel, 2018a, p. 19).

Quanto a segunda dimensão consiste em analisar como o sujeito se posiciona em seus locais de trabalho, o que está atrelado a terceira dimensão, pois dependendo de seu posicionamento ele pode ou não reforçar padrões hegemônicos. Em conformidade com a teoria a preocupação está com a formação ou atuação política do professor, por meio da problematização em relação aos recursos criados e sentidos que esses sujeitos atribuem em relação aos saberes utilizados em seu cotidiano profissional.

Destaca, ainda, que essa relação é mobilizada para que “a força e o papel transformador desse agente político” sejam exaltados, podendo servir tanto para reforçar uma posição considerada subalternizada quanto para a transformação dessa posição, o que requer a análise de algumas problemáticas como a participação e a formação política do lugar da docência, que

“envolve a compreensão da especificidade desse ofício, historicamente construída e coletivamente compartilhada, e esta singularidade é produzida também em meio às disputas para definir e qualificar as relações que esses sujeitos estabelecem com o conhecimento escolar” (Gabriel, 2015, p. 428).

Por este ângulo, o sujeito (professor) é considerado pelas múltiplas dimensões que o constitui, como “condensadores de historicidade”, além da docência, vista como um dos campos metodológicos para se pensar os processos políticos nos quais esses sujeitos tem papel relevante. Como escreve o autor “o foco na agência do lugar da docência implica no entendimento da produção da subjetividade coletiva e dos sujeitos sociais posicionados como docentes na estrutura educacional brasileira. Mas não só” (Gabriel, 2015, p. 433). Essa preocupação está presente em Gabriel e Lima (2020) ao analisar os processos de subjetivação política de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; em Gabriel (2019b) preocupado com as estratégias de resistência adotadas por professores da Educação Básica em processos de formação e, em Gabriel (2013) preocupado em compreender os mecanismos discursivos as subjetividades se constituem como produtoras de demandas. O problema dessa concepção está justamente em seu foco, o professor. Isso não significa desconsiderar a sua importância, mas dizer que essa “agência” do professor só tem sentido, no contexto escolar, se for em prol da transformação das configurações subjetivas que hoje permeiam o cenário educacional brasileiro, trazendo o aluno para o foco de todo o processo.

Outra perspectiva utilizada para a conceituação do termo como sujeito social ou cultural aparece com 141 recorrências (16% do total), embora a maioria não use explicitamente o termo, mas pelo contexto compreendemos que se trata de seu uso com significado semelhante. Consideramos para a análise autores que em algum momento relacionam o sujeito com a esfera social ou cultural. Aqui o sujeito social ou cultural é aquele que sabe “reconhecer e respeitar diferenças, mantendo e/ou transformando a própria identidade, percebendo-se como sujeito social construtor da história” (Schmidt, 2018a, p. 42), que se reconhece como parte de uma sociedade na qual está inserido e como produtor de cultura entendida como todas as dimensões da vida humana, indo do próprio trabalho, moradia, formas de diversão até o que se considera como patrimônio. Embora não se faça referência direta ao termo esse sentido foi atribuído em Santos, Silva e Pereira (2018a), Silva e Orlando (2015, 2019), Costa e Gabriel (2014), Candoti e Oliveira (2020), Schmidt (2010a, 2011, 2012), Dias e Cainelli (2020), Thomson e Cainelli (2020), Cainelli e Tuma (2012), entre outros.

Por fim, o sujeito histórico aparece com 153 recorrências (17% do total), no qual há a formação capaz de desenvolver a capacidade para estabelecer uma relação entre os

acontecimentos em temporalidades diferentes, a aprendizagem de história e a noção de sujeito histórico, compreendido como parte da história, por acreditar que “acima de tudo, é fundamental formar, desde cedo, a noção de sujeito histórico: todos nós fazemos história. A criança faz história” (Zamboni; Guimarães, 2010, p. 342).

Schmidt (2015b, 2018) utiliza o termo sujeito histórico e o aponta como um dos conceitos históricos analisados, mas sem explicitar seu significado. Chega a afirmar em outro artigo que ao abordar, por exemplo, sobre a história e cultura da África os sujeitos são tratados “na sua historicidade e mostrando sua presença na contemporaneidade de forma positiva” (Schmidt, 2018a, p. 45). Já em outro momento aponta que a aula se constitui como espaço de compartilhamento de experiências, de relação dos sujeitos com os saberes envolvidos na produção desse saber, ampliando-se a forma como se entende a aula de história e dando abertura para novos aspectos ao debate no campo da Didática da História.

Aqui propõe que os princípios da Didática da História sejam assumidos por professores e alunos para que “busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História” (Schmidt, 2012a, p. 299). Está falando da necessidade de perceber os professores como partícipes da realidade histórica, que pode ser tema problematizado e transformado em “conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real” (Schmidt, 2012a, p. 300). E, no mesmo sentido o sujeito histórico foi utilizado por Zamboni e Guimarães (2010) ao apontarem como sujeito histórico todos aqueles que são vistos como participantes da história, inclusive os que foram silenciados pela historiografia.

É esse o sentido apreendido do uso do termo “sujeito histórico” em questão, assim exemplificados: “ora, desde que surgiu na Terra, o ser humano constitui um sujeito histórico, ou seja, tem feito história, mesmo sem escrever” (Caimi; Oliveira, 2017, p. 492); “artífices da cidadania, sujeitos da própria história (Silva, 2014, p. 811); “tal abordagem resultou em formas de legitimação de sujeitos históricos que ocupavam espaços de poder” (Silva, 2015, p. 165); “várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, as histórias silenciadas” (Silva Júnior; Guimarães, 2013b, p.21); “buscamos a interpretação de como se articula o pensamento da criança sobre os deslocamentos temporais, a causalidade, os sujeitos históricos e as fontes históricas em situações didáticas de discussões” (Oliveira; Cainelli; Tuma, 2010, p. 362); “procuraram abordar os povos indígenas como sujeitos históricos, fugindo do estereótipo de vítimas, submissos, selvagens ou exóticos - condenados ao desaparecimento ou à aculturação”

(Oliveira, 2020, p. 87); “mostram a tensão interna que sofre uma narrativa heroica largamente dominante frente a sujeitos históricos e movimentos que nunca viram seu rosto refletido no espelho dos heróis nacionais” (González Calderón; Cerri, 2016, p. 196).

Por fim, está presente a definição de sujeito histórico proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que “seriam vistos como todos aqueles que, em determinados contextos históricos, mostraram suas especificidades, sendo líderes de lutas para transformações ou permanências na sua realidade, atuando em grupo ou de forma isolada” (Oliveira, 2020, p. 88), que considera como sujeito histórico apenas aqueles que em algum momento assumem a posição de liderança, bem diferente dos sujeito histórico presente na maioria dos artigos, para os quais todos de alguma forma são sujeitos históricos, ainda que as ações de alguns permaneçam no anonimato.

Todas essas considerações são importantes para se pensar os processos subjetivos presentes no desenvolvimento psíquico, quando elegemos como central a categoria sujeito. Porém, em nenhum dos autores foi possível perceber a preocupação com o processo de emergência desse sujeito nas mesmas condições que as aqui apresentadas. Essa é a questão central, em nossa concepção, a ser problematizada no campo da Didática da História, se queremos uma mudança no modo como se organiza a aprendizagem de conteúdos históricos escolares e do modo como pensamos o desenvolvimento para a emergência do sujeito.

7.1 Resultado apresentado

Interessa-nos nesse tópico apresentar, resumidamente, quais foram os resultados obtidos pelos artigos analisados, pois a partir deles é possível visualizar suas contribuições ou mesmo as problemáticas a serem tratadas em pesquisas futuras, entre outras questões, para pensar aspectos importantes no campo da Didática da História.

A preocupação com estudos acerca de temáticas indígenas ou da cultura afro-brasileira, apontam que apesar da obrigatoriedade desses estudos na disciplina de História, instituído pela Lei 11.645/2008, esse é um dos aspectos mais frágeis apresentados nos livros didáticos. Na análise sobre as coleções apresentadas no Guia PNLD (2017), embora o próprio Guia chame atenção já na introdução para essa questão, o que se tem é que “ainda persiste um tratamento das sociedades indígenas brasileiras carregado de limitações e silenciamentos (...) ainda que apresentem diferenças significativas quanto ao nível de aprofundamento na abordagem da temática indígena, têm semelhanças quanto à seleção dos conteúdos” (Oliveira; Ramos; Cainelli, 2019, p. 79).

Há uma denúncia de que por mais que se reconheça a conquista na implantação da lei, na prática, é uma visão estereotipada dos indígenas pelos conteúdos apresentados nos livros didáticos, que apresentam de modo secundário os conflitos e lutas que representam a resistência dos indígenas no passado, bem como as questões relacionadas ao genocídio indígena e as dificuldades vivenciadas por eles na atualidade, como as que envolvem a distribuição de terras, apresentadas apenas de modo complementar, como indicações de pesquisas. Aponta que

os desafios são muitos e, decerto, as leis e diretrizes aqui comentadas servem ao propósito de fazer avançar ainda mais a discussão. Uma base curricular nos moldes da primeira versão da BNCC-História poderia constituir uma reformulação de fato nos livros didáticos, permitindo que os alunos significassem sua própria história como partícipes de uma sociedade multicultural e, ao mesmo tempo, pautada na riqueza da diversidade (Oliveira; Ramos; Cainelli, 2019, p. 83).

O grande problema das coleções, presentes no PNLD, está em trabalhar o conteúdo silenciando aspectos essenciais ao conhecimento dos povos indígenas, como sua historicidade, suas lutas em prol da manutenção de suas terras, desde o período colonial a contemporaneidade, referências aos povos indígenas que, ainda hoje, apresentam condições de vida precárias, sendo isolados nas periferias das cidades e em aldeias urbanas, pois quando se refere a esse aspecto o foco está nos povos que vivem em aldeias ou áreas rurais.

Em estudos sobre a forma como o negro é tratado nos livros didáticos comprova-se que as interpretações históricas sobre o negro são “permeadas pelo racismo, discriminação e preconceito nos livros didáticos de História do Brasil, essa pesquisa (Ribeiro, 2002, 2004, 2008, p. 43-77) trouxe para a mesa de debate novos problemas que necessitam ser tratados com maior profundidade” (Ribeiro, 2013, p. 295).

Entre os problemas, destaca dois pontos centrais. O primeiro, “a ausência de análise mais profunda no interior dos próprios textos didáticos de História do Brasil sobre as representações do negro”, que engloba a necessidade de melhor análise de documentos, inserção de dados de pesquisa, reflexão acerca de como se constroem as imagens dos negros nos livros didáticos. O segundo, diz respeito a “falta de aprofundamento do diálogo entre o discurso historiográfico e o didático no que concerne ao tema proposto” (Ribeiro, 2013, p. 295).

Janz e Cerri (2018) apontam também para assimilação de novos sentidos e conteúdo, mas que não chegam a quebrar o sentido tradicional da história afro-brasileira objetivado na implantação da Lei e que isso é mais notado na rede particular em comparação com a pública. Concluem que o sucesso dessa política só é possível por meio de debates que problematizem os conteúdos tradicionais, permitindo “a operação significativa de reflexão, pela qual as

abordagens tradicionais possam ser relativizadas e complexificadas, não apenas por uma demanda de novos valores educativos, mas por uma questão de respeito e sintonia mínima ao estado atual do conhecimento histórico” (Janz; Cerri, 2018, p. 206).

Em trabalho anterior, os autores identificaram que a falta de conhecimento sobre a história afro-brasileira se associa a um posicionamento que se opõe às políticas afirmativas para os negros e que, portanto, impõe-se urgente problematizar alguns temas como o Dia da Consciência Negra, o Treze de Maio, entre outros, sob a luz da consciência histórica, exemplificando pelas suas experiências, por meio das quais afirmam que as narrativas observadas como respostas dos alunos levam à constatação de que eles adquiriram parcialmente competência narrativa, percebendo o tempo como presente infinito e atribuindo sentido ao todo temporal, mas no caso daqueles que se diziam contrários a política de cotas, não houve demonstração de uso do conhecimento do passado na justificativa por tal posição.

Afirmam que o importante é o desenvolvimento da competência da experiência, ou seja, o conhecimento da história, como ferramenta importante para o desenvolvimento e aprimoramento da competência de interpretação, orientação e, conseqüentemente, da capacidade de tomar decisões. Sendo assim, ressaltam a importância de compreender “que a tomada de decisão ou a competência de orientação não se baseia necessariamente em princípios morais e éticos. É uma decisão individual, tomada a partir da sua subjetividade” (Janz; Cerri, 2017, p.110-111). Se assim for, a questão de como se formam as subjetividades no estudante é essencial para pensar também esse aspecto.

Como avanços identificados nos artigos após a implementação da Lei há o destaque para a presença da temática indígena nas coleções aprovadas pelo PNLD (2017) , ainda que isso se dê por força da lei, por resultar na valorização da diversidade cultural no Brasil (Oliveira; Ramos, Cainelli, 2019). Aponta-se, ainda, uma rica variedade de materiais didáticos, construídos como alternativas pedagógicas em escolas e universidades, por professores de história e a presença do caráter interdisciplinar para o trabalho com conteúdos relacionados a cultura afro-brasileira e indígena, embora ainda sejam em quantidade limitada e muitas vezes sem a divulgação merecida, como demonstra o estudo de Guimarães (2015).

Como exemplos de trabalhos positivos e do reconhecimento do negro em suas potencialidades silenciadas tradicionalmente pela historiografia acrescenta-se os trabalhos com autobiografias de escravizadas e escravizados, como gênero literário, ocultas por muito tempo, ainda que se soubessem de sua existência desde o século XVIII e que vislumbra a inserção do escravizado no universo da cultura letrada e da educação, e como o acesso à palavra escrita representou, para muitos, a oportunidade de “fazer comunicável sua memória e experiência”

(Silva, 2019, p.280). A análise de anúncios em jornais pertencentes ao período Imperial também leva a constatação da existência do domínio da escrita e da leitura por alguns escravos, demonstrando que “a ambiguidade em torno dos escravos que dominavam a leitura e a escrita precisa ser colocada em questão. A palavra tinha poder. Para muitos escravos, foi o caminho para superar a escravidão” (Silva, 2018a, p.22).

Dentro disso, é essencial compreender a educação “como uma brecha para a conquista da mobilidade e ascensão social em tempos de escravidão. A educação foi parte do movimento de resistência dos escravizados e representou para muitos um caminho para a conquista da liberdade” (Silva, 2018a, p.21), o que não se dava da mesma maneira entre os próprios negros (alguns pagavam professores particulares, outros foram autodidatas) e nem entre as instituições, que tinham interesses diversos ao defender que os escravos tivessem acesso a escolarização, as iniciativas dos senhores eram diferentes das intenções da Igreja e do Estado, que, por sua vez, se diferia dos centros abolicionistas e associações e irmandades de homens pretos, para os quais “educar-se foi uma forma de luta e de seguir em frente em uma sociedade que perseguia, estigmatizava e procurava demarcar - no corpo, no gesto e na fala - o lugar do escravizado” (Silva, 2018a, p.22).

Por fim, o estudo de povos originários e suas realidades se expressa como um novo modo de olhar a história, apontando em relação ao povo Chiquitano⁴⁵ que, apesar de toda violência simbólica e física, presente em sua história, apresentam-se como povos que mantêm “suas práticas culturais ancestrais, educando as gerações mais novas por meio de uma educação marcada no corpo e que acontece no cotidiano das aldeias, nos momentos ritualizados como é o caso do Curussé, e também nas festas de santos, nas romarias, entre outros espaços” (Ribeiro, 2020, p.107).

Os artigos apontam que é possível aos professores uma abordagem do tema a partir de outros contextos não apresentados nos livros didático, existindo outras possibilidades de narrativas, além das oficiais. Os exemplos apresentados são um convite a “educadores e alunos a trilhar percursos novos para pensar a diversidade, a diferença e pluralidade cultural – tendo por referência que fazer história é estar constantemente em movimento, entre lugares, conhecendo o outro e a si mesmo” (Ribeiro, 2020, p.107). Entre os temas silenciados estão, não somente a história indígena e afrodescendente, mas também das mulheres, dos imigrantes, entre outros que expressem as diferenças (Oliveira; Caimi, 2019).

45 Conforme estudo de Ribeiro (2020) são povos originários que habitam a fronteira entre a Bolívia e o Brasil.

Quando o tema representou a análise de livros didáticos, observou-se que as primeiras décadas do século XXI sejam representativas em relação a necessidade de perceber a existência das diferenças em todos os aspectos e, no campo da história, mesmo reconhecendo a questão, “o que o livro didático de História ainda não alcançou é a capacidade de permitir ao aluno, a partir de sua leitura, chegar aos sentidos, despertar a fascinação e os raciocínios históricos” (Cainelli; Oliveira, 2018, p. 24).

De modo geral, os artigos que tratam a questão concluem que há um jogo presente nos livros didáticos que envolve aspectos diferentes, como: a ideia de cidadania presente, a existência de um mercado editorial (o livro como fonte de renda), a escrita do livro como atividade profissional, a distinção social do autor ao escrever o livro, a posição do leitor, possibilidade de ampliação da instrução (Silva, 2014), a solidez e eficácia adquirida ao longo do tempo pelo PNLD, o aumento quantitativo de obras encaminhadas para avaliação, os embates e questionamentos quanto a legitimidade das universidades e da equipe de avaliadores, a amplitude alcançado pelo PNLD no Brasil, os recursos mobilizados para a compra dos livros didáticos (Caimi; Oliveira, 2019), o PNLD como um dos maiores programas públicos estruturados no Brasil que abarca também o PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola (Oliveira; Caimi, 2019), a permanência dos métodos mnemônicos e “textos curtos com questionários que pretendem obter respostas explícitas e de uma História predominantemente cronológica, a qual não busca problematizar os fatos históricos” (Aquino; Oliveira, 2017, p.175). Todos esses aspectos são apresentados como objetos a se problematizar nos livros didáticos.

Em relação especificamente aos livros de história os esforços de suas análises demonstram que o tratamento dado a temporalidade histórica é “predominantemente a partir do tempo físico, repetindo, no ensino médio, praticamente a mesma abordagem desenvolvida no ensino fundamental, o que evidencia limitada preocupação com a progressão e a complexificação do domínio das noções temporais entre os dois segmentos” (Oliveira; Caimi, 2019, p. 493), isso porque ao comparar os livros didáticos do 6º ano e comparar com o 1º ano do Ensino Médio, identificou-se uma espécie de reprodução das propostas.

Esse, um dos pontos falhos apresentados nos conteúdos dos livros didáticos, sob os quais os pesquisadores devem se debruçar, segundo as autoras, o que “exige ações sistemáticas, claramente intencionadas e apoiadas no campo da didática e da metodologia da História” (Oliveira; Caimi, 2019, p. 493). Quando pensado como lugar ocupado pelo livro didático na organização escolar, as autoras demonstram que essas ações são urgentes, para que o livro didático seja de fato um produto cultural a ser utilizado como suporte pedagógico efetivo para

o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, “essa tarefa passa pelo esforço de aproximar as discussões acerca do desenvolvimento cognitivo produzidas no âmbito acadêmico das instâncias de produção didática e dos espaços escolares. Desafio que é de todos, pesquisadores, professores, autores e editoras” (Oliveira; Caimi, 2019, p. 495).

Em artigo no qual Schmidt (2018b) analisa sobre os critérios de avaliações dos livros didáticos no Brasil, fica evidente a postura da autora e do grupo em relação ao posicionamento defendido por eles, no que se diferenciam dos demais, que é pensar a defesa da aprendizagem como foco nesse processo de formação do pensamento histórico, como objetivo da didática, pensar a aprendizagem histórica em direção a literacia histórica, colocando o aluno como “cidadão do mundo e do seu tempo”. Propõe, assim, que:

1. A aprendizagem, e não o ensino seria o foco da Didática da História, pois, sabendo-se como se aprende, sabe-se como se ensina; 2. O fundamento da aprendizagem histórica está respaldado em categorias da própria ciência da História e sua finalidade é o desenvolvimento da competência da narrativa histórica como capacidade de formação do sentido histórico (Schmidt, 2018b, p. 31).

As propostas da autora são assertivas, segundo nossa concepção, em parte, porque não concordamos que seja possível ensinar, mas sim que o foco seja a aprendizagem. Um outro ponto neste artigo, especificamente, diz respeito a crítica feita pela autora em relação a incorporação da teoria da atividade como critério proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para avaliação dos manuais didáticos de História, baseada em Vigotski, Luria, Leontiev e seus colaboradores, “para fundamentar a maneira de se entender as relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento” além da “importância conferida aos processos de mediação da linguagem e das relações interpessoais, além da perspectiva da integração dos conceitos de aprendizagem, cultura e educação, provenientes das teses do campo da psicologia cultural” (Schmidt, 2018b, p. 32-33), justificando que essas categorias não fazem parte da cognição histórica situada na ciência da história. A essa crítica também não podemos manifestar apoio, pois como demonstram todos os aportes teóricos situados no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, já apresentados, essa é uma questão primordial quando se pensa uma aprendizagem para o desenvolvimento, embora da forma como é estabelecido nos PCNs isso não fique claro, o que seria objeto de outra investigação.

Do mesmo modo, discordamos de Dias e Cainelli (2020) ao dizer que as propostas inerentes ao campo da Educação Histórica se aproximam “do **construtivismo social**, sobretudo nas contribuições da compreensão dos processos cognitivos analisados por **Vigotski** e no destaque que confere à interação do sujeito com o objeto de estudos, ponderando os conteúdos

como uma produção histórica das práticas sociais” (Dias; Cainelli, 2020, p. 16, grifos nossos). Nossa discordância está no fato de considerar Vigotski como pertencente ao construtivismo, o que não corresponde a perspectiva desse autor, nem da Teoria Histórico Cultural, como demonstrado em nossas discussões teóricas anteriores.

Outrossim, expõe que no processo de avaliação dos livros didáticos há uma proximidade com os pressupostos que Rüsen (2010) ao estabelecer os aspectos fundamentais a serem observados na elaboração de um livro didático ideal, “tais como um formato claro e estruturado, uma estrutura didática clara, uma relação eficaz com o aluno, uma relação com a prática de sala de aula” (Schmidt, 2018b, p. 36). Além disso, aponta que um livro didático para ser útil deve atender a alguns aspectos básicos, como

a forma de apresentação dos materiais didáticos (imagens, mapas e croquis, textos), a pluridimensionalidade da experiência histórica, pluridimensionalidade (a nível dos leitores), os pressupostos científicos da História, as capacidades metodológicas, o caráter de processo da História e a pluriperspectividade ao nível do observador, a força de convicção da exposição, perspectivas globais, formação do juízo histórico e referências ao presente (Schmidt, 2018, p. 36).

Inferê, assim, que os critérios adotados para avaliação valorizam aspectos importantes, como a Multiperspectividade da História, as categorias temporais e da historicidade dos conceitos históricos, entre outros aspectos relevantes.

Um outro ponto de destaque, nos artigos, diz respeito aos compêndios de História Universal, que foram traduzidos para as escolas secundárias brasileiras, utilizados no século XIX como uma forma de difundir um sentido histórico para a Europa civilizada, justificando a necessidade da presença da história universal nos currículos escolares, como forma de inserção do Brasil no âmbito da civilização. Como resultado desse estudo, conclui-se “que a História Universal não é uma evidência, mas uma representação singular do passado. Tratava-se, especificamente, de uma representação particular do mundo, que, como sabemos, está ancorada no ambiente cultural e nos desdobramentos históricos das nações europeias” (Farias Júnior; Guimarães, 2020, p. 834). Conhecer sobre o processo de construção do conteúdo de história é essencial para uma abordagem crítica em relação ao que representa em cada momento histórico.

Essas preocupações não se restringem aos livros didáticos. Assim, ao analisar os escritos de Cecília Meireles, na “Página de Educação”, parte do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, a conclusão obtida a coloca como educadora e jornalista que utiliza os jornais para expressar sua “luta a favor de uma modernização no cenário educacional, como uma forma de diminuir as diferenças sociais existentes no país e assim, proporcionar condições de uma vida

melhor para o cidadão brasileiro” (Nascimento; Guimarães, 2015, p. 311), como alternativa de manifestação em prol da educação brasileira, no caso, em defesa, de uma função educativa e social para a escola.

Além de todas as preocupações com “o que”, “que conteúdo” ser trabalhado no campo da didática da história, segundo a nomenclatura que adotamos na perspectiva aqui defendida, observamos como ponto comum entre alguns grupos de pesquisa a questão da formação de professores, cujas pesquisas desenvolvidas e expressas nos artigos produzidos, trazem algumas inquietações, bem como resultados alcançados na prática. Esse ponto, presente nas diretrizes educacionais instituídas desde a década de 1990 reconhece a necessidade de melhor qualificação para os professores, sendo, inclusive, financiada por organizações internacionais a partir de então. O problema apontado diz respeito a um modelo de formação capaz de atender a perspectiva de fortalecimento da carreira docente no Brasil, reconhecendo a docência como carreira possível e que seja capaz de ofertar “melhoria das condições de trabalho e das políticas públicas de obtenção de diplomas de graduação; e proporcionar uma formação continuada que não separe ou enfraqueça o contato dos egressos das demandas da sociedade brasileira e do contexto social global” (Guimarães, 2012, p. 274).

Alguns artigos apresentam resultado de pesquisas realizadas, na prática, com a formação de professores. Cainelli (2019) aponta que separar suas narrativas por tempo de formação evidenciou diferenças em suas perspectivas, sendo que os mais antigos de magistério apresentam preferência pelo que denomina de “conteúdos substantivos”, que é uma postura de trabalho mais “tradicional”, já os que possuem menos tempo de formação são mais abertos a uma desconstrução do conteúdo apresentado nas narrativas, buscando uma postura mais crítica em relação à história. Em comum, todos eles apresentam sua argumentação a partir do fato, deixando claro que é o evento indicado que representa a forma como “ensinam”, que pode ser tanto no sentido de manter quanto desconstruir a história. Isso demonstra a necessidade de investigações em relação aos fatores contextuais que exercem influência sobre as escolhas e decisões dos professores.

Além disso, conclui em outro artigo no qual avalia sobre o PIBID, na formação de professores que esta deveria ser vista com mais atenção quando se falar de preparar os professores de história para atuar na Educação Básica, o que seria uma maneira de levá-los a focar mais na progressão do conhecimento histórico do que na reprodução de convenções quantitativas e conteudistas, sendo o aluno “‘visto como agente do seu próprio conhecimento’ e as atividades propostas nas aulas deveriam ser ‘diversificadas e intelectualmente desafiadoras [...] de forma que todos os materiais produzidos pelos alunos, os testes os diálogos fossem

produtos a serem avaliados pelos professores” (Barca, 2004a, p. 134) (Cainelli; Tomazini, 2017, p. 18). O desenvolvimento da pesquisa aponta que a formação inicial oferecida aos professores pelo PIBID pode trazer resultados positivos em sua atuação profissional, seja atuando na Educação Básica ou dando continuidade no universo acadêmico.

Ainda sobre PIBID, tem-se o destaque de projetos ou temas desenvolvidos de modo interdisciplinar, por professores regentes de áreas específicas e se constituem como um desafio a ser melhor compreendido e expandido, diante da realidade complexa vivenciada no contexto escolar. Por sua importância, o estudo do tema torna-se necessário para que se possa compreender melhor “quanto à forma de se construir e de se constituir a inter, a multi e a transdisciplinaridade, o que nos remete a refletir também, sobre as transformações nos cursos de formação de professores para que a prática interdisciplinar se configure no interior das ações pedagógicas” (Tucci De Carvalho; Lugle; Oliveira, 2019, p.229).

A necessidade de investimento em formação de professores se apresenta também no estudo feito pela autora sobre o currículo básico para a escola pública do Paraná implantado em 1990, que demonstrou as mudanças provocadas na prática escolar ao propor abordagem diferente da tradicional, “esta proposição curricular deu visibilidade à demanda por ações para a formação continuada de professores que ao não se efetivar desacelerou o processo de reversão da presença da abordagem tradicional no Ensino de História nas escolas públicas paranaenses” (Cainelli, Tuma, 2012, p. 303). Um estudo que demonstra como a formação é essencial a mudança de postura em relação a abordagem dos conteúdos, para além do modelo tradicional.

O tema foi foco da pesquisa realizada por Pacievitch e Cerri (2010), que analisam professores de história em processo de formação para os quais o saber histórico se apresenta como fator de conhecimento que se reflete em sua vida de maneira geral, permeando suas “histórias de vida, as memórias como alunos, o conhecimento acadêmico sobre a história, as utopias políticas e a relação com o transcendente”, apresentam narrativas que demonstram para os autores que “o processo de consciência histórica mostrou-se importante para pensar uma das formas de constituição docente: a partir da construção de saberes e identidades dos professores de História” (Pacievitch; Cerri, 2010, p. 182), concluindo que enxergar o potencial dessas narrativas de quem exerce a profissão é importante para pensar o processo de aprendizagem histórica no país.

Gabriel (2019a) também demonstra um exemplo de formação de professores desenvolvido pela UFRJ reforçando a ideia de que é necessário que a Universidade estabeleça parcerias com as escolas locais para que em conjunto reflitam sobre as demandas reais dos professores, vislumbrando outro tipo de formação docente como possibilidade real, insistindo

na indispensabilidade desses eventos para auxiliar nas demandas locais apresentadas cotidianamente. Por este ângulo, isso significa “construir artesanalmente a articulação com as escolas parceiras, negociar olho no olho com os pares, manter a continuidade do ritmo intenso de trabalho, reajustar propósitos e propostas em função das singularidades de cada curso de licenciatura” (Gabriel, 2019a, p. 206). Seria, inclusive, uma forma de valorizar a formação teórica de conteúdos específicos dos quais fala Schmidt (2015c), pois assim a prática estaria em consonância com a relevante função social da escola e a finalidade da história seria de fato pensar a formação do cidadão crítico.

Em outro estudo realizado com professores da Educação Básica demonstrou-se que “ainda é necessário um investimento maior no que se refere a formação de professores de História para o exercício da docência na Educação Básica” (Cerezer; Guimarães, 2015, p.148). Aqui a escuta proporcionada a professores que atuam nessa fase denuncia a preocupação demasiada com os conhecimentos históricos nos cursos de Graduação. Embora reconhecendo que eles são importantes, chama atenção a necessidade de pensar também “maior articulação das ações desenvolvidas pelos cursos de formação inicial com os estudos sobre formação docente” (Cerezer; Guimarães, 2015, p. 149).

Mas, a formação precisa ultrapassar os modelos dominantes apresentados na atualidade pelos órgãos governamentais, que dificulta ações criativas e inovadoras no processo educacional, numa tentativa de limitar cada vez mais a liberdade dos professores na organização de suas aulas. Como denunciado,

O professor é um cidadão. A autonomia dos professores não pode ser destruída. São inúmeras as possibilidades de leituras, interpretações e trabalhos pedagógicos que potencializam a construção de aprendizagens históricas significativas nos diversos contextos sociais, culturais e educacionais. Estejamos atentos aos perigos da história única, como denunciam Adichie (2009) e Mangueira (2019) (Guimarães, 2019, p. 17).

Isso exige a inclusão do olhar para as memórias e subjetividades dos professores em formação, assim como para os conhecimentos específicos das áreas, em relação com outros saberes, o que só se torna possível ao ultrapassar o modelo de ações individuais, sendo desenvolvida de forma continuada e em coletividade. Nessa perspectiva, “estudos e pesquisas vêm apontando, ainda que de forma tímida, para as transformações no aspecto da inovação e criatividade provocadas na prática docente” (Morais; Pinho; Santos, 2014, p. 895).

Para além dessas questões visualizamos também grande preocupação com a questão da formação para atendimento às características específicas da Educação Inclusiva, particularmente nos currículos analisados em 2018 dos Cursos de Pedagogia, que, segundo se

apresenta, cumprem as exigências normativas, mas com grandes lacunas no que diz respeito ao atendimento aos portadores de deficiências diversas, ainda que se reconheça os avanços ocorridos. Conclui-se que “não basta apenas integrar o aluno com deficiência na escola regular, é necessário incluí-lo de fato, reconhecer as diferenças e respeitar suas necessidades individuais, de modo a promover a diminuição das desigualdades sociais e a ampliação das oportunidades” (Pereira; Guimarães, 2019, p. 583). Mas, da forma como se encontra nos currículos, ainda é uma realidade distante.

A formação de professores não se restringe ao atendimento da Educação Básica, mas também é apresentado como problema comum, perceptível entre docentes universitários, particularmente em sua fase inicial, “caracterizada por dilemas, desafios, aprendizagens e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Esse período é, porquanto, um tempo singular-plural de construção e ressignificação das identidades dos professores formadores” (Soares; Guimarães, 2020, p. 17). As inquietações presentes nas narrativas de professores universitários revelam sentimentos diversos, como “angústia, solidão pedagógica e institucional, incertezas, falta de informações, choque de realidade e aspectos relativos à sobrevivência e às descobertas da/na docência” (Soares; Guimarães, 2020, p. 17). Por tais motivos, requer, sob esse ponto de vista, estudos mais aprofundados.

Os artigos apresentam também reflexões sobre a aprendizagem histórica. Em primeiro momento, nos estudos de Gabriel e Mendes (2020) tem-se o movimento em relação às várias formas de planejamento das aulas para que a aprendizagem ocorra, demonstrando que muitas vezes há um deslocamento da própria forma de entender sobre o conhecimento a ser trabalhado nas disciplinas. Em outro artigo conclui reafirmando “a possibilidade de compreensão da aprendizagem histórica para além de aquisições de conhecimentos disciplinares, evidenciando processos multidimensionais que se inscrevem na cultura histórica e na cultura escolar” (Martins; Barbosa; Gabriel, 2020, p. 166). Nesse sentido, vê a aprendizagem de História como forma de experienciar o passado por meio da imaginação, recriando conceitos, refletindo sobre a historicidades das coisas do presente e atribuindo racionalidade histórica crítica às experiências vivenciadas.

Como tema de dossiê, traz na apresentação uma reflexão sobre os artigos que o compõe avaliados como forma de “colaborarem para a melhoria da qualidade da educação histórica na vida prática, sinalizam para novas possibilidades e projetos de investigação. Espera-se, assim, que o dossiê cumpra a sua finalidade de contribuir na construção do conhecimento no campo da Educação Histórica” (Schmidt; Cainelli, 2019, p. 15). Aponta que a escola brasileira ainda é falha quanto a forma de “ensinar” história, feita de modo tradicional, apresentada de forma

cronológica e factual. Aponta “a falta de utilização de marcadores temporais pelos alunos brasileiros” (Cainelli, 2011, p. 12), que apresentam entendimento do passado como estático em suas narrativas, embora tenha encontrado também algumas narrativas nas quais está presente a relação entre presente, passado e futuro, mas em quantidade mínima. Enfim, “nos estudos realizados no Brasil, percebemos algumas questões preocupantes no que tange ao ensino aprendizagem da história. Uma dessas questões diz respeito à dificuldade que os alunos apresentam em construir uma teia narrativa explicativa coerente sobre o passado” (Cainelli, 2011, p. 13).

O grupo liderado por Cainelli aponta que uma das saídas para a aprendizagem de história são as reflexões produzidas no campo da Educação Histórica, que surge no Brasil nas primeiras décadas do século XXI e se constitui como uma área de investigação com foco em questões ligadas à cognição e metacognição. Esses estudos são objeto de pesquisa “que vêm sendo desenvolvidos no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) ligados à UFPR ou em demais núcleos como a UEL, UNILA, UFGO, UFMT” (Dias; Cainelli, 2020, p. 15). Apresenta-se como aporte teórico-metodológico, que segundo a autora constitui-se como “proposta epistemológica relacionada à construção do conhecimento científico, contribuindo com reflexões da importância e funções do ensino de História e, fundamentalmente, na atribuição de sentido e orientações para a vida prática dos sujeitos” (Dias; Cainelli, 2020, p. 17).

A importância dos trabalhos desenvolvidos por professores de História do Ensino Fundamental e Médio, do Paraná, que fazem parte do LAPEDUH, também é destacada por Schmidt e Urban (2016), pelos resultados obtidos, seja em publicação nos eventos nacionais e internacionais ou pela variedade de temáticas de investigações desenvolvidas em seu interior, contribuindo para pensar “questões que envolvem a consciência histórica como ponto de partida e de chegada da aprendizagem e do ensino de História”, incluindo novas problemática e abordagens bem como novos sentidos atribuídos aos processos de aprendizagem histórica (Schmidt; Urban, 2016). Sintetiza, atualmente a importância dos estudos desenvolvidos pelo Grupo, mostrando que vêm delimitando o aporte metodológico, por três recortes principais:

- 1) investigação da relação entre concepções de aprendizagem e metodologias de ensino, a partir de análises documentais realizadas em manifestações da cultura escolar, tais como manuais didáticos e documentos oficiais; 2) análise das relações entre elementos da cultura escolar e seu uso, a partir da investigação do pensamento histórico de professores e alunos, realizado por meio de inquéritos sobre situações de ensino e aprendizagem presentes em manuais e propostas curriculares, por parte de professores e alunos; e 3)

estudos em casos específicos relacionados a escolas de Ensino Fundamental e Médio, tendo como finalidade sistematizar elementos para construção de inovações em processos de ensino e aprendizagem de História (SCHMIDT, 2020, p. 38).

Preocupados com a aprendizagem da história, um dos conceitos problematizados, em função dos desafios impostos neste século, diz respeito ao de literacia histórica, entendido como formação da consciência histórica, como função específica da história. Tendo como referência a construção de “uma relação histórica cada vez mais complexa, em que a consciência histórica seja portadora da orientação entre o presente, o passado e o futuro, no sentido do voltar-se para dentro (o papel das identidades) e para fora (na perspectiva da altere idade)” (Schmidt, 2010, p.19).

A autora conclui que a formação da consciência histórica nesse sentido se dá para que resulte em subjetiva ação, entendida como um processo de interiorização mais ação dos sujeitos, que levem a intervenções e transformações na vida prática. Até utiliza o termo “compreender os sujeitos como agentes”, embora não esteja se referindo diretamente a perspectiva da teoria da subjetividade, pois para a autora a subjetividade diz respeito “a expressão utilizada por Dubet (1996), a consciência que os sujeitos têm do mundo e deles próprios” (Schmidt, 2010, p.18). O uso da expressão aqui refere-se ao fato de que mesmo no modelo atual escolar que visa controlar subjetivamente pela lógica do capital, ainda é possível encontrar “processos de subjetiva ação, pelos quais o sujeito se representa e age como um sujeito crítico, confrontando com uma determinada sociedade e sistema de produção e dominação” (Schmidt, 2010, p.18).

Dessa forma, os autores situados no campo denominado de Educação Histórica estabelecem a consciência histórica como lugar da aprendizagem, revelado na e pela linguagem, presente nas narrativas históricas, mas também nos símbolos imagéticos, que de maneira geral expressem sentidos de interpretação do tempo, e se constituem, como reveladores da consciência histórica. Por isso assinalam o interesse de investigações “que envolvem a definição, conceituação, elaboração, investigação das funções, abordagem das condições, forças motrizes e consequências das ideias históricas presentes na cultura escolar, seja nas ideias de professores e alunos, seja em outros lugares da cultura escolar” (Schmidt, 2010, p.44).

Além disso, conclui que há entre os autores o interesse pelas questões epistemológicas da história em diálogo com as ciências da educação, com predomínio de análises que enfatizam metodologia de pesquisa de natureza qualitativa, influenciadas por pesquisas sociológicas e etnográficas, além das situadas exclusivamente na própria ciência da história que evidenciam, pelas categorias utilizadas, “a existência de uma rede conceitual já estruturada, podendo se falar na existência de um arcabouço teórico situado, principalmente, na categoria cultura e

consciência histórica” (Schmidt, 2010, p.46).

Porém, isso não foi suficiente, em acordo com a autora, para fugir da “predominância de metodologias de ensino pautadas em concepções de aprendizagem focadas na pedagogia dos objetivos e desenvolvimento de habilidades e competências” (Schmidt, 2010, p.47). E essa é uma das preocupações do campo, fazer com que as pesquisas se fundamentem em teoria da aprendizagem que foquem na formação de sentidos de orientação temporal. Embora apresente esse grande desafio, reconhece que as pesquisas indicam entre os jovens e crianças as potencialidades “para aprendizagem e formação do pensamento histórico, baseadas em categorias como verdade, evidência, intersubjetividade e significância, bem como a necessidade de se tomar como ponto de partida da aprendizagem as protonarrativas ou narrativas prévias dos alunos” (Schmidt, 2010, p.48). Como resultado de investigações realizadas no campo da Educação Histórica “assume-se o pressuposto fundamental de que a História como ciência é uma modalidade específica de conhecimento que, segundo Rüsen, emerge da carência de todos os homens” (Schmidt, 2012, p.101) e, portanto, o grande desafio apresentado consiste em “qualificar a aprendizagem e o ensino de História na sua forma escolar”, conforme a perspectiva de Rüsen (2001).

E, embora não aponte nos demais artigos, chega a propor uma reflexão apontando os debates produzidos no Brasil sobre o que se denomina de “história difícil” ou “burdening history” como “um campo em aberto no que se refere à especificidade da historiografia. pouco ou quase nada tem sido produzido na área do ensino de História, relativamente a temas controversos ou conflitos que marcaram a história brasileira” (Schmidt, 2015a, p.24). Essas pesquisas, segundo a autora, demonstram avanços nos aspectos metodológicos e historiográficos, mas que não repercutiram em mudanças no que tange ao processo de aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, aponta questões a se levar em consideração no que se refere a aprendizagem de história no contexto escolar de crianças e jovens, entre elas destaca: as mudanças na relação entre aprendizagem e ensino de história; a formação do conceito de literacia histórica⁴⁶ ou como ensinar a pensar historicamente; Aprendizagem histórica como formação da consciência histórica. E, ainda, percebe em outro trabalho, em 13 teses analisadas, duas tendências presentes nos debates sobre Educação Histórica, “a necessidade de se qualificar

46 Conforme defende a autora, o “conceito de literacia histórica entende que a finalidade do ensino de História é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar todas as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente” (Schmidt, 2010, p. 48).

a aprendizagem histórica a partir do conceito de história transformativa, O segundo, nas trilhas do pensamento ruseeniano, aponta para a importância de se pensar a formação da consciência histórica na perspectiva de uma didática humanista da história” (Schmidt, 2019, p. 50).

Traz para as discussões uma questão que se assemelha a nossa preocupação quanto a necessidade de pensar sobre o lugar da Didática da História, apontando que vem ocorrendo no Brasil uma separação entre a didática da história e a história acadêmica que contribui para a formação de um código disciplinar da história baseado em características específicas “que, de modo geral, empurrou as questões do ensino e aprendizagem da história tendencialmente para o âmbito da cultura escolar, especialmente para as relações com determinadas teorias pedagógicas, como a pedagogia das competências” (Schmidt, 2015b, p.111).

Chama atenção para o que a autora denomina de Didática da Educação Histórica, em “seu escopo teórico, natureza e dimensões” e também para a necessidade de pensar questões relacionadas “a categoria da interculturalidade (Fronza, 2012)”, por apresentar “novos e complexos desafios para a Educação Histórica, no sentido de se investigar a presença da interculturalidade como pressuposto para se analisar as desigualdades construídas ao longo da história, entre diferentes grupos socioculturais, tais como étnico-raciais e de gênero” (Schmidt, 2019, p. 50). E, assim, reconhecer na interculturalidade uma potência para o exercício da democracia, na qual estejam presentes relações de igualdade entre os grupos socioculturais, “como uma utopia que signifique o real empoderamento de todos e todas que foram historicamente explorados” (Schmidt, 2019, p. 50).

Retoma o assunto em outro artigo para reafirmar que o processo de formação da consciência histórica ‘não é uma questão da Teoria da História, mas da Didática da História – uma disciplina da ciência da História, mas relativamente independente da Teoria da História’ (Schmidt, 2020, p.43). Como resultado dessa reflexão reconhece a necessidade de novas pesquisas relacionadas ao campo da Didática da História, que articulem os conhecimentos necessários ao desenvolvimento do pensamento histórico em articulação com um projeto de educação “pensado na perspectiva da insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas à diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental e de uma nova relação com a natureza e com o outro, pois essa relação é fundamental para a compreensão do mundo” (Schmidt, 2020, p.43).

Apresenta, ainda, alguns pressupostos importantes, que se resumem em: não cabe ao professor ser mero “reprodutor/ transmissor/ depositador de conhecimentos”, estabelecendo relação orgânica entre ensino e pesquisa em seu processo de profissionalização; necessidade de se entender a ideia de aluno e suas aprendizagens como construção histórica, social e cultural,

nas quais constroem a si mesmos e, portanto, a cidadania; estabelecer diálogo entre a cultura histórica e a cultura escolar, incluindo a cultura dos sujeitos que atuam e vivem no universo escolar (Schmidt, 2020).

Portanto, corrobora Dias e Cainelli (2020) ao dizer que, ao defendermos uma postura metodológica é importante conhecer melhor esse campo “e esse caminho se apresenta como uma lacuna para muitas investigações na atualidade. Defendemos que utilizar uma metodologia e fundamentar-se nela requer uma real reflexão e aprofundado estudo epistemológico acerca de seus postulados basilares” (Dias; Cainelli, 2020, p. 17). Essa é uma das questões que precisam fazer parte das pesquisas no campo, que requer clareza quanto a forma como o conhecimento se dá e as limitações metodológicas do pesquisador, aspectos que permeiam a estrutura científica de uma pesquisa. Conclui nesse estudo “apresentando alguns questionamentos e trazendo reflexões sobre a importância de ampararmos nossas metodologias em reflexões aprofundadas, que tragam à tona discussões epistemológicas e que nos deem o embasamento adequado em nossas investigações sobre o contexto escolar” (Dias; Cainelli, 2020, p. 17).

Na busca por produzir reflexões no campo da Educação Histórica, apresenta os desafios teóricos e epistemológicos para as pesquisas realizadas nessa perspectiva, concluindo que essas investigações contribuem na compreensão da construção do que denomina de “código disciplinar de história”. Em um dossiê reúnem esses trabalhos, apontando que se desenvolvem em diálogo com as metodologias de investigação qualitativa, tendo como preocupação central investigar processos de aprendizagem em Educação Histórica. Em seu conjunto, os artigos objetivam contribuir com o aprofundamento das discussões sobre aprendizagem histórica no Brasil e representam “referências das pesquisas que estão sendo realizadas no Brasil com a temática da educação Histórica tendo como perspectiva questões relacionadas à teoria e a historiografia” (Cainelli, Schmidt, 2012, p. 515).

Ainda sobre a Didática da História foi possível identificar que seu processo de mudança de paradigma ocorre durante o processo de redemocratização nacional, com o fim da ditadura, a partir dos anos 1980. Momento no qual os professores de história veem a disciplina de história como possibilidade de auxiliar no processo de transformação social e aprofundamento da democracia e vivenciam uma crise em relação ao “ensino” de história, ao perceberem os equívocos apresentados quanto ao papel dessa disciplina escolar até aquele momento e reconhecerem esse campo como “resultado, sempre variável, de um embate, sem resultados definitivos, entre diferentes forças sociais, suas identidades e suas visões do passado” (Cerri, 2017, p. 19). Então, passa por transformações que resultam em perspectivas diversas, que ora se apresenta como Didática da História, ora como “ensino de história”, ou ainda conforme o

contexto os termos apresentem equivalência entre si, o que demonstra uma falta de consenso entre os historiadores ou estudiosos do campo.

Cerri (2017) chama atenção para o fato de que é fundamental olhar atentamente para esse campo, que considera como ligado a área da Educação como ciência privilegiada, mas também sociológica, curricular, ou ainda, antropológica, sendo “um pouco ou tudo isso”, mas defende que “o que a torna histórica, e faz com que permaneça assim, é que ela sempre partirá (nas perguntas) da História, e retornará (nos resultados, encaminhamentos e novos questionamentos) da História” (Cerri, 2017, p. 28).

Os estudos feitos pelo grupo concluem que o desenho, até o momento, em relação às discussões em torno da Didática da História trouxe inicialmente a didática de história pensada pela ciência da história, a partir de Rüsen. Embora essa não fosse sua preocupação central, o que se viu na fase inicial foi uma teoria da história da história preocupada com sua própria dimensão didática. A esse conceito de Didática de História, “que se convencionou definir como um campo intermediário entre as produções acadêmicas e o aprendizado dos alunos, estende-se para além das salas de aula, debruçando-se sobre o ofício do historiador, e também para além dele, sobre o aprendizado histórico em geral” (Barom; Cerri, 2012, p. 1002).

A crítica que faz ao uso do termo para designar esse campo se justifica ao defender que “o ensino de história não pode ser considerado como a ação socialmente estabelecida cujo objetivo é formar a consciência histórica, e muito menos conscientizar historicamente pode ser um objetivo do ensino de história” (Gelbcke; Cerri, 2019, p. 62) e aponta que ele foi pensado dessa forma pelas gerações mais velhas com o intuito de intervir na consciência histórica em formação. Porém, apenas isso é insuficiente, haja visto que o mundo experimentado socialmente não se divide apenas em gerações, é necessário considerar outros aspectos, como “classes sociais, vertentes políticas e religiosas, perspectivas culturais distintas, enfim, um amálgama de modos de vida e projetos de futuro que se confrontam no momento da produção dos currículos prescritos, e continuam nos confrontos e tensões típicos da escola contemporânea” (Gelbcke; Cerri, 2019, p. 62). A história que resulta do processo de aprendizado histórico no campo da formação parece ser o ponto de convergência entre a ciência da história, didática da história e o ensino da história. E, é justamente a preocupação com o uso do conceito de formação e de aprendizado histórico que faz crescer os objetos da Didática da História (Barom; Cerri, 2012).

O que nos parece claro é que a Didática da História como campo requer problematizações mais profundas para que seja estabelecida como responsável pela organização da aprendizagem histórica no Brasil. Inclusive, que sejam esclarecidas algumas

questões relacionadas ao “o que” é a didática e sua importância no processo de formação dos historiadores, não apenas como pesquisadores, mas também como futuros professores de história, seja para atuarem na Educação Básica, Ensino Médio ou mesmo na própria graduação e/ou pós-graduação. E, se almejamos futuros bons professores de história, a inclusão e o retorno da didática como disciplina que tem seu valor nesse processo impõe-se urgente, o que requer um campo bem delineado e fortalecido.

Para além dessa discussão, identificou-se também como resultado de pesquisas, em evidência nos artigos, algumas considerações sobre a formação do pensamento histórico nos estudantes que revelam diferenças em termos de identidade e no uso de conhecimentos históricos entre jovens brasileiros e portugueses, como nos estudos de Barca e Schmidt (2013) apontando entre outras questões que “é importante refletir sobre o significado dos conteúdos ou conceitos substantivos da História e a sua relação com os processos cognitivos na formação da consciência histórica dos jovens alunos” (Barca; Schmidt, 2013, p.53). Em estudo anterior Cerri (2010) também apresenta como as marcas do passado colonial e recentemente do pensamento liberal está presente nas narrativas dos alunos que fazem parte do projeto desenvolvido “Jovens e História” objeto de estudo do autor, demonstrando também que é importante refletir sobre o significado de conteúdos trabalhados na história escolar.

A preocupação foi alvo de investigação realizada com 60 jovens alunos que, ao produzirem suas narrativas, conseguiram estabelecer diálogo entre si e o outro, entre o presente, passado e futuro como forma de expressão da sua consciência histórica apontando “diferentes formas e valores pelas quais os jovens traduzem o passado para o presente, bem como suas perspectivas de futuro” (Schmidt, 2011a, p.123), demonstrando como a história pensada para além do modelo tradicional pode ser instrumento de transformação.

Outro ponto importante citado nos artigos como resultado de pesquisas diz respeito a questão da cidadania como objeto da aprendizagem histórica tratada por Silva Júnior e Guimarães (2013) ao concluírem que os jovens carregam marcas de uma sociedade influenciada pelas drogas e pela violência, “são descrentes em relação às políticas públicas. Prevalece uma consciência ainda fragmentada, com características de uma cidadania passiva, abstrata”. Nesse sentido, um dos pontos fortes e grande desafio seria justamente pensar na incorporação desse conceito de cidadania na história escolar como disciplina formativa, mas uma cidadania ativa, “na perspectiva crítica e autônoma”.

Dentro disso, assinala que a história “tem o papel de trabalhar o conceito de cidadania, considerando que a liberdade não consiste apenas em gozar de certos direitos, consiste, essencialmente, no fato de ser coparticipante do governo, o que significa contribuir na formação

de um governante em potencial” (Silva Júnior; Guimarães, 2013a, p.167). Já em relação ao tempo, concluem que entre os jovens há interesse pela história apresentando uma visão positiva em relação à influência exercida por ela em suas vidas, a maioria apresenta uma noção que traz o presente como momento a ser vivido, o futuro como incerto e o passado como essencial nas reflexões sobre o presente (Silva Júnior; Guimarães, 2013b).

Quando se trata do reconhecimento de nomes considerados heróis os resultados apontam que há nas narrativas dos jovens chilenos a presença de uma tensão sofrida pela narrativa heroica dominante quando apresentadas a sujeitos históricos e movimentos que não se veem representados como tal, demonstrando que “a cultura histórica chilena tem um núcleo central bastante compacto e homogêneo, em torno dos ‘pais fundadores’ vinculados ao processo de independência, sobretudo, com espaço para a representação de diferentes vertentes políticas” (González Calderón; Cerri, 2016, p. 197).

Os resultados apresentados nos artigos inferem ainda que “conhecer elementos da consciência histórica dos jovens, bem como fazer uma avaliação preliminar de formas de atuação de sua consciência histórica em relação às demandas da vida prática, pode ser um dos pressupostos metodológicos para o ensino de história” (Schmidt, 2016, p.41). Nesse caso, avaliando-se a opinião dos jovens com relação a manifestações conclui-se que independente de participarem ou não delas, há uma aprovação entre os jovens que a veem como forma legítima de participação política, contrariando a opinião daqueles que veem nelas uma forma de guerra a ser reprimida. Na visão dos jovens, “as manifestações são uma forma de reinventar a política e recriar a sociedade, solidária e libertariamente” (Schmidt, 2016, p.46).

Em artigo mais atual há entre os jovens “significativa diversidade de posicionamentos, marcada pela escassez de ocupantes dos quadrantes autoritários, bem como a ausência de posturas radicalizadas. Conclui-se, portanto, que, nestas condições e para esta amostra, o argumento da doutrinação não encontra base empírica” (Cerri; Penna, 2020, p. 8). Isso porque demonstram que os jovens aprendem sobre política e democracia em sua vida cotidiana, inclusive na escola e que, provavelmente, as denúncias sobre doutrinação escolar que ocorrem na sociedade atualmente se dão por “sujeitos que denunciam doutrinações com base em experiências pontuais que provavelmente estão contaminadas por subjetividade, pelo parâmetro utilizado para identificar doutrinação (a percepção ou sensação do sujeito, majoritariamente)” (Cerri; Penna, 2020, p. 26).

Nisso consiste pensar sobre a questão do currículo, bastante discutida no interior de alguns grupos de pesquisa que trazem algumas conclusões importantes, como o entendimento dele não como algo estático, no qual se avalia apenas "pontos fortes e fracos", mas compreender

que “como práxis, exige mais do que “meros reparos”, devendo ser repensado em sua contraditória construção histórica, sendo construído e reconstruído cotidianamente” (Leme; Guimarães, 2010, p.10). Além disso, a necessidade de “apontar a complexidade do jogo político que busca hegemonizar sentidos de escolas e currículos emancipatórios” (Gabriel; Castro, 2013, p. 65), que definem significados para a própria instituição escolar como produtora de pensamentos hegemônicos, onde o que está em jogo não é acabar com os antagonismos presentes nem a eliminação da ideia universal, mas “deslocar a fronteira onde estão sendo disputados em permanência sentidos de ‘escola’, ‘universidade’, ‘conhecimento escolar’, ‘conhecimento acadêmico’, ‘docência’, ‘aluno’” (Gabriel, 2013, p.165), entre outros aspectos a serem observados nas discussões sobre currículos, em especial de história.

O grupo liderado por Gabriel é o que mais discute, entre os analisados aqui, questões relacionadas ao currículo, adotando como forma de abordagem pós-fundacional defendida como capaz de provocar um olhar para o que é hegemônico, mas no sentido de deslocamento de uma preocupação com foco no “conhecimento objetivo”, para “uma redefinição, ressignificação da ideia de objetividade em um paradigma antiessencialista, na compreensão de que esse lugar da objetividade é resultante da luta hegemônica. Articular, fechar, definir são, pois, ações de objetivação” (Gabriel, 2013, p.104). Nesse estudo, evidencia a articulação existente nas demandas inerentes ao processo de efetivação de um projeto político maior, que busca a integração entre países do MERCOSUL, com a criação de um sentido de identidade latino-americana, apontando que enquanto professores e pesquisadores é necessário se posicionar frente a questão, para o qual deve-se atentar sobre o jogo político, sendo capazes para isso de identificar as regras e convenções estruturantes da produção de significados nesse processo.

O resultado das pesquisas realizadas no interior do grupo reforçam a ideia da força de atuação do professor no exercício da docência, quando se usa as possibilidades conceituais para refletir sobre os projetos de objetivação do conhecimento escolar, presente nos currículos, a partir de uma visão que os veem como processos de produção de subjetividades políticas, pois nessa perspectiva, isso significa pensar “o sujeito/ docente que se relaciona com o saber, significa deslocar o foco dos sujeitos que ensinam, para os sujeitos que se constituem no processo de ensino e aprendizagem em meio às relações que estabelecem com o conhecimento escolar” (Gabriel, 2015, p.438) e, nesse sentido, eles (o professor docente) não estaria condenado a repetição, mas abertos a diferença.

Reforça, ainda, as possibilidades desse tipo de abordagem para uma leitura política do campo curricular que busque a afirmação de um sentido de escola pública democrática, para a

qual deve-se “pensar o conhecimento escolar como um bem público e como tal plural, heterogêneo, visível e sempre aberto a outras e novas configurações. Passível, pois, de ser compartilhado, herdado e relançado” (Gabriel, 2018b, p.54). Nessa concepção, os conhecimentos escolares não estão a serviço de uma política de construção de identidade, mas de problematização das diferenças inerentes a um mundo comum. A proposta de um currículo comum, para a autora, não se traduz pelo estabelecimento de conteúdos mínimos, mas sugere que seja visto como “currículo do domínio público, um currículo que se inscreveria entre comunidades racionais e a comunidade dos que não tem nada em comum, entre a importância do que é dito, trazido para ser compartilhado, o que é intercambiável, visível e de quem diz, fala com sua própria voz” (Gabriel, 2018b, p.55).

Outro ponto tocado pela autora e que é importante diz respeito a necessidade de problematizar os currículos de licenciatura de modo a significá-los “como espaço de formação e locus de atuação profissional, a escola e os sujeitos que nela atuam ocupam um lugar de protagonismo na política em questão, rompendo com as hierarquias estabelecidas entre essas instituições” (Gabriel, 2019b, p. 1560), ultrapassando dicotomias existentes entre ensino/pesquisa, teoria/prática, entre outras. Em relação a esses cursos fala que de modo diferente dos professores habilitados para atuarem em áreas específicas está ausente nos cursos de pedagogia “um espaço- tempo ao longo de seu percurso formativo para trabalhar com os saberes disciplinares de referência”, o que precisa ser repensado na área, pois apesar de que esse aspecto não seja suficiente ao exercício da docência, “essa marca dos cursos de Pedagogia dificulta ainda mais, que esses/as professores/as se percebam e sejam percebidos/as como produtores/as de conhecimento” (Gabriel; Lima, 2020, p. 17).

Já em relação a política de avaliação externa presente no sistema escolar brasileiro, pelo estudo de casos particulares, é perceptível a presença das avaliações como espaço de hegemonização, como locus de produção de significados, além de ato de significação, “as análises apontaram que há disputas não pelo que do conhecimento histórico fixado, mas pelo quem tem o direito de fixar tal conhecimento em um instrumento avaliativo” (Martins; Gabriel, 2016, p.697). Assim, esse processo faz parte de um jogo político maior, que não se resume em um problema de gestão da escola, mas parte desse jogo em busca da fixação de significados dessa avaliação.

Entre os exemplos citados, os discursos em torno da reforma do ensino médio, em prol da universalização do ENEM, unificando o acesso às Instituições Federais de Ensino, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), analisados por meio de documentos, evidenciam que uma “articulação hegemônica em torno da organização curricular por competência sutura

politicamente uma estrutura do Exame fundamentada no discurso da situação-problema, para julgar as aprendizagens na conclusão da educação básica” (Rocha; Gabriel Rocha; Gabriel, 2014, p.2006). Concluem que o discurso em torno da inovação é utilizado com o intuito de fortalecer as divergências do discurso “conteudista”, publicizando o exame como ferramenta de reforma curricular. Para isso “encarna projetos de rendimento escolar, de avaliação, de desempenho acadêmico, de democratização do sistema de ensino, de educação de qualidade e de currículo nacional que nunca serão completos” e, ao mesmo tempo é “marcado pelo paradoxo, próprio de todo jogo político em torno da hegemonização de uma seleção e da organização curricular válida para o território nacional” (Idem).

Outra pesquisa cujo objeto de pesquisa também foi o tratamento do ENEM em teses de doutorado “evidenciou processos de aproximações, tensões, aceitação, críticas, resistências, deslocamentos de resistências, ampliação conceitual e influências diretas nos saberes e nas práticas docentes, mais pela motivação e demanda dos estudantes e da mídia do que pelos canais oficiais” (Nascimento; Guimarães, 2020, p. 1375). Apontam relevantes aspectos educacionais, como avaliação, currículo, saberes e práticas docentes, além da falta de participação da maioria dos atores escolares em seu processo de elaboração, implantação e implementação como política pública educacional, que por ainda estar em curso não ser possível delinear se cumpriu ou não seu objetivo inicial, mas concebe “que o Enem ainda não alcançou seu amplo potencial pedagógico, com vistas a produzir impactos significativos na qualidade da educação básica” (Nascimento; Guimarães, 2020, p.1377).

Quanto a preocupação com questões relacionadas ao uso de metodologias inovadoras a conclusão que se chega estabelece que questionamentos e desafios característicos da inserção do digital na cultura escolar e histórica permanecem em aberto, como temática longe de se esgotar. (Costa; Gabriel, 2014) Além disso, há o reconhecimento de alguns projetos específicos desenvolvidos, que ampliam as atividades docentes com o uso de recursos tecnológicos digitais, como ferramentas necessárias a construção de uma cultura digital, que embora apresente dificuldades técnicas e financeiras, se constituem como oportunidade de inovação, não apenas quanto ao uso dessa tecnologia, mas nas formas de interação entre professores e alunos, diante das dificuldades encontradas, o que auxilia no processo de desenvolvimento coletivo de habilidades para a resolução de problemas desafiadores no cenário educacional “cibercultural” (Santos; Silva, 2018). Em outro artigo, os resultados indicam a transformação sofrida nas pesquisas assiriológicas com a utilização dos tablets, “o que fez aumentar significativamente as possibilidades de diálogo e de interação, permitindo ao público brasileiro ter open access a uma infinidade de material específico” (Santos, 2014, p. 236).

Ainda no campo das metodologias, um dos casos apresentados na Pedagogia da Alternância em uma escola do campo, específica para uma comunidade de assentados, avaliou-se como recurso positivo por permitir às crianças, no tempo com a comunidade, troca de experiência com a família e camponeses e por utilizarem os aprendizados da Pedagogia da Alternância para a melhoria da produção agrícola local, trazendo qualidade do aprendizado e de vida tanto para os educandos quanto para a comunidade de assentados (Santos; Macedo, 2018).

Por fim, como último aspecto apresentado nos resultados dos artigos analisados identificamos sobre o uso de fontes diversas para estudos de temas específicos, os quais apresentamos resumidamente. Em relação ao uso da iconografia pictórica, os resultados assinalam a necessidade de trabalhar mais nas escolas com a produção historiográfica escrita e imagética, pois por meios das pinturas e narrativas produzidas os estudantes compreenderam que o representado nem sempre reflete a realidade, além de descobrir que eles próprios poderiam representar um fato histórico, por meio da pintura de telas, como uma, entre tantas possibilidades de narrar a história. Ressaltam, que “a iconografia pictórica histórica é um instrumento importante para a construção do pensamento histórico, quando tratadas como fonte, e conseqüentemente para a elaboração da aprendizagem histórica” (Vieira; Schmidt, 2015, p.112).

Em relação ao uso da medida prato utilizadas pelos feirantes no mercado municipal de Araguaína, além de compreender sobre a importância dos saberes construídos e passados de pai para filho (Morais; Santos, Osório, 2019). A observação de um Conselho de Classe participativo em um sistema prisional é mensurada como instrumento pedagógico eficiente para a melhoria da prática pedagógica, pois para as mulheres (estudantes em questão) tem a educação como grande oportunidade, mas, ainda assim, apresentam como negativo nessa forma de avaliação a falta de participação da família. (Aguiar; Santos, 2019) Foi apresentado também um trabalho com relato de experiências sobre o luto levando a problematização do luto como resultado da “morte”, mas também de “perdas diversas”, a morte vista e tratada como tabu, para aponta-la como continuidade e a valorização da vida, “assim, vale a pena vivenciar, curtir o luto, sabendo que poderá sair dele revigorado para a luta da vida, que pode ser finita do corpo e infinita da alma” (Silva Neto, et al., 2018, p. 791).

No uso de um caso irlandês, verificou-se que casos de ficção podem “ajudar a repensar e reavaliar outras historiografias da Antiguidade Tardia, Medieval e Medieval Tardia, tanto na Europa quanto em outros lugares”, além de “mudar a forma como vemos as historiografias pré-modernas” (Santos, 2020, p.220). Já no caso de estudo da língua grega, avaliam como

oportunidade de desenvolvimento de uma perspectiva histórica dos estudantes acerca do idioma e dos textos, “aprenderam a conhecer os povos gregos de maneira muito mais realista, ou seja, com muitos costumes, etnias e políticas no decorrer das continuidades e rupturas históricas que relacionam povos por meio de um idioma” (Santos; Silva, 2020, p.21). O conceito de prudência de Tomás de Aquino é objeto de estudo do qual se conclui sobre a importância deste conceito para a tomada de decisões (Santos; Kraemer, 2019). Em relação a código de conduta moral e ritos também se analisou o movimento bandeirante evidenciando-se a fusão entre o movimento e a Igreja católica, sendo também forte expressão do associativismo feminino, usado para legitimar a circulação de intelectuais católicas no espaço público, “a educação, a cultura e a assistência foram, em princípio, os âmbitos em que elas mais se envolveram, exercendo politicamente, a partir dessas frentes, um conjunto de ações voltadas a assegurar as bases católicas da sociedade brasileira” (Orlando; Silva, 2019, p.1515).

As investigações que utilizam como fonte a literatura infantil feitas por Mignot e Silva (2015) e Zamboni e Guimarães (2010) demonstram que se trata de uma fonte rica a ser problematizada pelo professor, pois por mais que se trate de um mundo imaginário, na maioria traz aspectos da realidade, seja como fuga, doses de humor, criatividade, erudição, promovendo o contato com outras linguagens, outras histórias. Como constatação, enriquece o processo de Alfabetização e amplia a aprendizagem histórica. Outros gêneros literários foram utilizados demonstrando a mesma importância, como o caso do livro de Marcelo Mac Cord, no caso, utilizado para melhor entendimento da história da educação no Brasil, por Silva, 2015. E, ainda a história de um andarilho, que não apenas percorreu pelo país, mas escreveu sobre suas andanças e muito contribuiu para o conhecimento sobre a história do Brasil e em particular do Paraná (Silva, 2013).

Para a História da Educação evidencia-se uma inquietação em relação ao uso da cultura material inerente a escola por sua utilidade como objeto historiográfico, daí os apontamentos em relação a valorização e preservação de edifícios escolares, objetos e acervos, além da criação de políticas públicas, para o desenvolvimento da consciência histórica voltada ao exercício da cidadania (Silva; Orlando, 2019).

A cidade e os espaços públicos se apresentaram como fonte histórica, “reflexo da ação humana no tempo e no espaço, evidenciando a consciência histórica correspondente aos grupos que nela interagem e interferem, bem como suas memórias, rupturas e continuidades” (Candoti; Oliveira, 2020, p. 241). Assim sendo, torna-se objeto importante na observação e investigação do tempo experienciado, bem como das narrativas que fazem parte da vida dos cidadãos. Como resultado, “a pesquisa denota a importância de experienciar a cidade e de compartilhar saberes

e experiências ao aprender sobre história local, entendendo que o estudo envolve conhecimentos históricos e diferentes componentes curriculares” (Candoti; Oliveira, 2020, p.257).

Enfim, pensar essas propostas em seu foco, temáticas mais problematizadas, referências e metodologias aplicadas, concepção de sujeito e de desenvolvimento, resultados obtidos por estes autores foram indicadores importantes para nos levar a uma situação hipotética fundamental. Tudo isso, nos aponta que o campo da Didática da História é um campo amplo e complexo, mas fundamental para se pensar na aprendizagem de conteúdos históricos, para a qual é preciso um consenso em torno das questões teóricas, epistemológicas e metodológicas de responsabilidade desse campo, em articulação com outras áreas, como a Educação e a Psicologia, pois para nós só há aprendizagem adequada "quando a configuração subjetiva que se forma torna-se uma configuração subjetiva do desenvolvimento que leva ao progresso de novos recursos subjetivos do sujeito que vão além da disciplina que se aprende (Mitjans Martínez e González Rey, 2017, p. 73” (Puentes, 2023, p. 85).

Mas, como isso pode ocorrer? Para nós, “só a *obutchénie* é capaz de criar as condições adequadas e potencializar o desenvolvimento dos recursos subjetivos”, a qual requer a problematização dos processos subjetivos presentes no desenvolvimento do sujeito. Chegamos, portanto, a um modelo teórico pensado para o campo da Didática da História, a partir do que já foi experimentado e comprovadamente apontado com eficaz em relação ao processo de desenvolvimento psíquico, no interior do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, bem como no interior da Teoria da Subjetividade em relação aos processos subjetivos presentes neste desenvolvimento psíquico.

7.2 Um modelo teórico para a Didática da História

Pensar um modelo teórico para a Didática da História exigiu de nós um processo complexo, que se iniciou pelo descontentamento em relação ao exercício da profissão como professor de História, especialmente formado para essa função, mas que não se sentia satisfeito com os resultados obtidos, na prática, com seus alunos, em todas as etapas da Educação Básica, inerente ao contexto escolar brasileiro, do qual somos parte. Portanto, já inicia com a denúncia de que não houve uma preocupação formal com a questão da aprendizagem em seu processo de formação como professor licenciado em História, bem como não há um projeto institucional preocupado com a formação continuada de professores, para além do modelo instrumental, apenas com palestras, algumas interessantes, outras desmotivantes, no início do ano letivo, ou

ainda, participação em cursos organizados pelo governo federal, que trazem um projeto de educação que não contempla nossa perspectiva de professor, com exceção dos PCNs em ação mencionados na introdução, que não se efetivaram no mesmo formato inicial, enquanto ação continuada. Provavelmente por despertar grande interesse entre os professores e discussões em relação a problemas comuns, que poderiam se fortalecer e gerar ameaças ao poder instituído.

O contato com os aportes teóricos localizados na Didática Desenvolvimental, situada no interior do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, cuja principal teoria desenvolvida é a Atividade de Estudo, seu objetivo, conceito, conteúdo e estrutura, ou melhor, tudo que se desenvolveu no interior do Sistema, é fundamental para pensar na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como problematizar sobre os processos de organização da aprendizagem. Porém, reconhecendo que apenas pensar o aspecto cognitivo não é suficiente para o entendimento das questões subjetivas presentes no desenvolvimento psíquico, por meio da categoria sujeito, em consonância com tudo que já foi discutido e apresentado anteriormente. Daí a utilização da Teoria da Subjetividade, por considerar que avança sobre este aspecto.

Em relação a Atividade de Estudo, consideramos fundamentais as contribuições de V. V. Repkin nos quatro aspectos apresentados por Puentes (2023): a) objetivo da Atividade de Estudo, b) conceito da Atividade de Estudo, c) conteúdo da Atividade de Estudo e, d) estrutura da Atividade de Estudo” (Puentes, 2023, p. 98).

Assim, o objetivo da atividade de estudo aqui, e no que se diferencia substancialmente das atividades propostas em livros didáticos ou nos programas que atendem às expectativas de avaliação externa, consiste na assimilação dos modos generalizados de ação (ação de estudo, ação de controle e ação de avaliação), generalizados como conhecimento científico, na forma de conceito teórico, para os quais o caminho vai da ascensão do abstrato ao concreto, mas na perspectiva de V. V. Repkin, trata-se dos “**modos** historicamente formados de realização das ações prática e teóricas, isto é, a meta do sujeito, que resolve a tarefa de estudo” (Repkin, 1997 [2020b], p. 371). A aprendizagem escolar deve se voltar para a formação não do conhecimento empírico, mas desse conhecimento teórico em questão e nisso consiste, em primeiro lugar a organização da aprendizagem por meio da Atividade de Estudo, embora não se resuma a essa questão, pois, inclusive nesse processo estão presentes as questões subjetivas.

A própria meta representa que a Atividade de Estudo deve coincidir de alguma forma com as metas estabelecidas pelo sujeito que aprende, contempladas na tarefa de estudo proposta pelo professor, mas não como algo pronto e acabado, mas susceptível de novas reformulações, em acordo com as problemáticas que se apresentam no decorrer de seu processo de desenvolvimento. A Atividade de Estudo, diferencia-se quanto a sua perspectiva, pois está planejada para que o desenvolvimento

aconteça, “está orientada para o desenvolvimento da criança como seu objetivo mais próximo” (Repkin, 1997 [2020b], p. 371). Nesse processo, o conteúdo da Atividade de Estudo consiste na descoberta do seu princípio geral, que seria a essência do conceito teórico (Repkin1997 [2020b]).

Esse, inclusive, é o grande problema apresentado no modelo de aprendizagem funcional, predominante nas escolas brasileiras, na qual identifica-se certo nível de desenvolvimento, cuja preparação volta-se “para o cumprimento de determinadas funções” (Repkin, 1997 [2020b], p. 371). Sem um planejamento adequado para este fim “educa um funcionário, melhor dito, a pessoa que atua de acordo com receitas e indicações” (Idem). Dessa forma, a “Atividade de Estudo deve ser entendida como uma atividade para a autotransformação do sujeito” (Repkin, 1997 [2020b], p. 376) e “a Atividade Desenvolvimental é o desenvolvimento do sujeito” (Repkin, 1997 [2020b], p. 377), embora V. V. Repkin esteja se referindo ao sujeito como fonte de atividade e esta não seja a nossa perspectiva. Mas, a atividade desenvolvimental, em nossa perspectiva também é o desenvolvimento do sujeito, pensado na perspectiva da Teoria da Subjetividade. Com relação a estrutura da Atividade de Estudo, além de assegurar a solução da tarefa, todos os seus componentes são entendidos na concepção de aprendizagem como produção subjetiva, como aponta Puentes (2020b).

Partindo dessas considerações, a Atividade de Estudo torna-se primordial para se pensar na aprendizagem de conteúdos históricos no campo da Didática da História, por meio das teorias identificadas nesta tese, mas, ainda, não é suficiente, por entendermos que esse campo precisa considerar também as questões epistemológicas, específicas do campo da História, para as quais todas essas discussões produzidas pelos autores analisados ganham importância, já que na maior parte dos artigos, evidencia-se uma preocupação sobre que conteúdo deve estar presente em sala de aula. Com a ressalva que em nossa concepção eles sempre devem ser tratados como conhecimentos teóricos e a preocupação deve se concentrar na essência do conhecimento científico. Por fim, as metodologias também fazem parte desse campo, mas precisam ser tratadas como meios para mediar o processo de aprendizagem, mas não de qualquer aprendizagem, na perspectiva da teoria da subjetividade ela deve ser criativa, ou seja, “um tipo de aprendizagem no qual a criatividade tem uma presença marcante” (Santos; Mitjans Martínez, 2023, p. 60).

Explicitando como esse modelo poderia ser sintetizado e considerando que todos os conceitos necessários ao entendimento do sujeito em nossa perspectiva foram esplanados durante o desenvolvimento desta tese, decidimos criar uma representação gráfica, citada a seguir:

Figura nº 2 – Representação Gráfica: Modelo Teórico para a Didática da História



Fonte: Hilma Aparecida Brandão, criado em 12/10/2024.

Disponível

https://www.canva.com/design/DAGTYqhvKEM/cs7SOZj9AR99_0WcdccwsA/view?utm_content=DAGTYqhvKEM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor em:

Segundo essa representação gráfica propomos que a Didática da História parta dos pressupostos teórico-metodológicos localizados na teoria histórico-cultural, que apresenta em comum a relação que estabelece Vigotski (1956, [1935] 2024; Puentes, 2024) entre educação, aprendizagem e desenvolvimento, na qual a boa aprendizagem é aquela “que promove o desenvolvimento”, mas que para ser considerada boa deve provocar novas e potentes funções, em fase de amadurecimento na zona de desenvolvimento possível.

Para tal, consideramos essencial a junção de duas teorias: a teoria da Didática Desenvolvimental, inserida no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e a Teoria da Subjetividade de González Rey e Mitjans Martínez. A primeira, pelo desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo, por meio da qual propõe-se de modo interdisciplinar e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento de conteúdos científicos pertencentes a qualquer disciplina estudantil, um modelo de atividades escolares, bem diferentes do que se tem tradicionalmente como atividade no contexto escolar brasileiro atual. Nela estão implícitas a tarefa de estudo, como unidade principal por meio da

qual se chega ao movimento de abstração que vai do abstrato ao concreto, mas em conjunto com outras dez teorias auxiliares que possibilitam a formação do conceito científico.

Na representação, destacamos a importância da Atividade de Estudo organizada a partir de quatro fatores: a) objetivo: deve ser a assimilação dos modos generalizados de ação; b) conceito: deve ser a autotransformação do sujeito; c) conteúdo: o princípio geral, que é a essência do conceito teórico e d) a estrutura: considerada como ato integral da atividade, ou seja, compreende desde a formulação da tarefa até sua solução, compreendendo, portanto, desde o planejamento, execução, controle até a correção da atividade. Tudo isso, em acordo com o que Repkin (1997 [2020b]) aponta e está descrito acima.

Mas, diferencia-se em nosso caso porque também estamos pensando nas questões subjetivas presentes nesse processo, como primordiais para que as condições de desenvolvimento do “sujeito como fonte” estabelecido por Repkin e Repkina (1997, 2019) aconteça, lembrando que ele apresenta algumas características sem as quais esse desenvolvimento é impossível, entre elas o desenvolvimento como estágio inicial para que a formação da personalidade ocorra, que se dá de modo individual e a necessidade de passar por quatro etapas de sujeito: comunicativo, ações práticas, compreensivo e criativo (Puentes, 2019, p. 77). O

Aqui o objetivo principal da Atividade de Estudo é a constituição desse sujeito e não do pensamento teórico apenas, embora ele seja importante. Para nós, o estudo é a atividade principal a ser desenvolvida na faixa etária de 6 a 11 anos, momento ideal para o desenvolvimento integral (tanto psíquico quanto subjetivo) e que coincide com os anos que vão do 1º a 5º ano. Para tanto, a Teoria da Subjetividade, partindo da unidade entre o simbólico e o emocional, complementa teoricamente o que já se estabeleceu na Teoria da Didática Desenvolvimental ao considerar a possibilidade de estabelecer como foco o sujeito, dotado de características emocionais como imaginação, sonho, criatividade, que gosta ou não de algo, com sentimentos diversos, que precisam ser respeitados nesse processo.

Ao afirmar sobre essas questões estamos propondo maior problematização em relação ao desenvolvimento do interesse pelo estudo de conteúdos históricos, tendo como resultado a aprendizagem criativa, da qual fala González Rey e Mitjans Martínez. Assim, é necessário pensar em cada sujeito individualmente, muitas vezes dedicar tempo para conhecer sua história de vida, dar atenção às problemáticas que trazem para a sala de aula, conversar informalmente para diagnosticar possíveis causas para o desinteresse em relação ao estudo, ou seja, pensar em estudos de caso para estabelecer diagnósticos mais precisos, propor tarefas de estudo, a partir disso e pensar, ainda, que isso pode não ser suficiente. Estar sempre atento aos aspectos emocionais é questão primordial nesse processo. Sem isso, por mais que se proponha uma Atividade de Estudo em acordo com tudo que já se desenvolveu no interior do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin não garante, para alguns sujeitos, seu

desenvolvimento como sujeito, fonte de atividade.

Logo, entre os meios possíveis de observar se esse processo ocorreu ou não com sucesso está a emergência do sujeito em atividades práticas, atitudes cotidianas nas quais além de estar em atividade, evidencie-se uma postura de sujeito, frente às situações diversas, o que ocorre de modo particular e variado, a depender de condições emocionais, culturais e sociais.

O que estamos propondo como desenvolvimento é que ele só ocorre quando se tem a formação das condições subjetivas para o enfrentamento dessas situações cotidianas com autoria, o que só se torna possível a partir do momento que se tem também desenvolvimento psíquico, aqui o simbólico e o emocional está em unidade. Considerando todos esses aspectos e passando por todas as fases citadas anteriormente é que se criam todas as condições para que haja a emergência do sujeito. Dessa forma, de modo criativo, esse sujeito poderá ou não se responsabilizar por aspectos de sua própria vida escolar, familiar ou em sociedade, agindo de modo crítico, subversivo, transcendendo normas estabelecidas, ou não, mas com todas as condições formadas para que isso aconteça. As questões subjetivas são essenciais para esse desenvolvimento e o desenvolvimento cria as condições adequadas para a emergência desse sujeito.

Esperamos, por este ângulo, criar as condições adequadas para que o sujeito tenha todas as condições para sua emergência, não apenas durante a realização da Atividade de Estudo, mas também em novas situações, sejam estas relacionadas ao conhecimento científico ou a situações práticas de seu cotidiano. Por tudo isso, é fundamental considerar os processos subjetivos inerentes ao desenvolvimento desse sujeito. Enfim, é desse tipo de aprendizagem histórica que estamos falando. Acreditamos que respeitando-se todas essas considerações e tudo que já foi produzido pelos grupos de pesquisa analisados por meio da leitura de artigos escritos por seus líderes, a História, como disciplina científica, cumpra de modo mais eficiente sua função de formar o cidadão, não do ponto de vista neoliberal, mas o cidadão emancipado, autônomo, capaz de agir subversivamente e criativamente frente às situações de adversidade vivenciadas em seu cotidiano.

Poderíamos, nesse momento, sermos questionados quanto a não criação de nada novo até aqui, ou ainda de estarmos propondo algo ainda não experimentado. Porém, a junção dessas duas teorias por si já se apresenta como algo novo, que surge dos estudos de Puentes, em conjunto com integrantes do Gepedi, algo que para a Didática da História ainda não foi pensado, ainda que haja outras fontes preocupadas com os aportes da Didática Desenvolvimental, como o trabalho de dissertação de mestrado de Priscila Milena de Paulo Ruella, intitulado *A atividade de estudo nas aulas de História: do interesse ao desenvolvimento do pensamento teórico*; ou ainda, a dissertação de mestrado apresentada por Izaudir Diniz Linhares, com o título *O ensino médio em Uberlândia: o perfil do professor e da aula de História*. O que estamos propondo como caminho possível para

desenvolver conteúdos históricos em sala de aula e já experimentado, diferencia-se por sua realização em separado. Isso porque temos bons resultados quanto a análise de casos feita por defensores da teoria da subjetividade e da mesma forma com projetos experimentais realizados no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, mas não em conjunto como aqui apresentado.

Aliás, outro questionamento pode acontecer em relação ao fato de que se trata aqui de algo não experimentado. Porém, como nos apontam todos os autores nucleares da Didática Desenvolvimental, bem como da Teoria da Subjetividade, essas questões já foram por várias vezes experimentadas, seja em laboratórios ou em estudos de caso desenvolvidos em trabalho de campo, comprovando sua eficiência. Além disso, comprova-se o caráter interdisciplinar dessa proposta, segundo a qual a mesma forma de organização do processo de mediação da aprendizagem pode ser útil e igualmente eficiente em todas as áreas do conhecimento, inclusive da História.

Por fim, o modelo aqui proposto permeia-se por questões emocionais inerentes ao próprio pesquisador, movido pela paixão no que tange a assuntos educacionais. Portanto, todo esse processo carrega o que é denominado por González Rey (2007) de “imaginação recursiva do pesquisador”, que para além do olhar cognitivista acreditou durante todo o percurso que: “1) produzir conhecimento científico é uma atividade apaixonada; 2) o intelecto é uma produção humana que se desdobra da emoção; 3) a imaginação e o prazer atravessam a construção da informação” (Patiño Torres, 2020, p. 186). Além disso, que esse estudo só adquire sentido na perspectiva de seu desenvolvimento prático no retorno à escola, em sala de aula, onde essa teoria não vai ser apenas aplicada, mas constantemente refeita, pois o trabalho prático resulta sempre em novas demandas, pois aqui entende-se que o trabalho como professor exige compromisso e ética e que a pesquisa precisa estar em consonância com a postura do pesquisador/professor em sala de aula. Logo, o modelo teórico aqui pensado passa a ter sentido porque “implica a revitalização da ciência como produção viva e criativa, o que é fruto da emergência do pesquisador como sujeito da produção do saber” (Mitjans Martínez, et al., 2020, p. 27).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar a pesquisa chegamos a um momento de reflexão em torno dos avanços aqui obtidos, mas conscientes de que se trata apenas do fechamento de um ciclo. Isso porque não há como resultado um conhecimento fechado sobre o tema, livre de problematizações e novas construções. O fim aqui é só o começo, pois, como pensamos, a teoria só adquire sentido se aplicada na prática e é com esse propósito que nos despedimos dessa fase de estudo, com o olhar voltado para o retorno a sala de aula, com mais propriedade em relação ao posicionamento teórico assumido e expectativas de desenvolvimento de futuras e novas pesquisas.

Chegar a este ponto nos remete às indagações iniciais para as quais estivemos atentos no decorrer de todo processo da escrita. Em primeiro lugar, o estudo nos possibilitou passear pela História para compreender como vão se estabelecendo configurações subjetivas, modelos e padrões relacionados ao estudo de conteúdos históricos no contexto escolar, apontando o campo como locus de disputa entre projetos oficiais e projetos que demonstram a emergência de sujeitos, reunidos em Associação (como a Anpuh), preocupados com a defesa da instituição da Disciplina como independente e autônoma, no Brasil, com importantes conquistas para a área, inclusive quanto a necessidade de inserção de temas silenciados, mas extremamente relevantes, como a questão da história africana, indígena ou das mulheres. Isso demonstra real possibilidade de atos subversivos e alternativas criativas frente ao que está oficial constituído, a partir da emergência de sujeitos.

Com isso, sentimo-nos motivados para o retorno a sala de aula, pois sentimos que não estamos sós. Embora com perspectivas diferentes, somos a resistência e, como tal, responsáveis pela mudança, seja de pequeno ou grande alcance. Em meio ao modo como se organiza oficialmente o ambiente escolar nos vemos frente a oportunidade de experimentar algo novo, complexo e extremamente importante para o desenvolvimento do sujeito como fonte e, a partir da valorização dos processos subjetivos inerentes a esse processo, considerar a possibilidade de emergência de sujeitos.

Isso não nos coloca diante de uma zona de conforto, como se apenas pelo estudo e aplicação de boas teorias nos assegurássemos de bons resultados. Ao contrário, apesar de sua fundamental importância, é na prática que surgem os maiores desafios, mas também que nos proporciona visualizar possibilidade de análises concretas no cotidiano escolar. Encerramos com mais questões e sem conseguir as melhores respostas para as que apresentamos ao iniciar este estudo.

Pontuamos que o sistema educacional brasileiro desenvolvido na perspectiva das

políticas neoliberais, organiza-se para que se forme o sujeito voltado ao atendimento do mercado, seja como consumidor ou mão de obra (barata). Com isso, não se objetiva alternativas criativas e subversivas, embora a resistência aconteça em alguns casos, mas não de modo organizado para tal. O que a prática nos possibilita afirmar é que chega ao Ensino Médio (fase estudantil na qual nossa prática se insere) uma grande maioria de sujeitos que não conseguem fugir de padrões pré-estabelecidos por este modelo de política governamental. Com dificuldades para leitura e compreensão de informações simples, interpretação de fontes, ações criativas frente ao estudo. Por tais motivos, nosso trabalho, embora em fase diferente da que se considera o estudo como potente para o desenvolvimento psíquico e subjetivo, como já explicitado antes, consiste em desenvolver atividades de estudo que os coloquem frente à necessidade de estabelecer para si o desejo de estudar com autonomia e de se portar como responsáveis por sua autotransformação.

Consideramos que os processos subjetivos presentes no desenvolvimento psíquico podem ser pensados por meio da categoria sujeito, tanto na perspectiva da Atividade de Estudo, considerando o sujeito como fonte, conforme perspectiva desenvolvida por V. V. Repkin, em conjunto com o grupo de Kharkov, cujos estudos foram divulgados por Repkin e Repkina (1997), quanto na perspectiva da Teoria da Subjetividade, de González Rey e Mitjans Martínez. E, que em todas as fases, respeitando a potencialidade de cada uma delas, é possível conseguir avanços importantes neste sentido.

Por este ângulo, a Atividade de Estudo traz como objetivo central o desenvolvimento da criança com sujeito de sua aprendizagem, capaz de desejar e estabelecer novas tarefas de estudo e resolvê-las. Nesta condição, o sujeito se apresenta como fonte da sua própria atividade de estudo, num processo que leva a sua autotransformação, tendo passado por todas as fases citadas por Puentes (2019): o sujeito comunicativo, das ações práticas, compreensivo, para chegar ao sujeito criativo.

Em nossa concepção somente em Atividade de Estudo é possível criar todas as condições adequadas para a formação desse sujeito, mas além disso, no que nos diferenciamos dessa perspectiva, estamos pensando nos processos subjetivos que permeiam o contexto escolar e que fazem parte tanto das configurações subjetivas, quanto das emoções e particularidades de cada sujeito, lembrando que o processo no qual tudo isso ocorre não é homogêneo, cada um tem suas particularidades, cargas afetivas e emocionais que interferem em sua aprendizagem escolar e, por consequência, em seu desenvolvimento psíquico.

Porém, acreditamos que para os conteúdos históricos é possível organizar Atividades de Estudo, na perspectiva aqui defendida, considerando-se todas as teorias auxiliares

desenvolvidas pelos estudiosos da Didática Desenvolvimental em conjunto com os processos subjetivos presentes na teoria da subjetividade, que precisam ser considerados na organização dessas atividades.

Para a segunda questão proposta, em relação às transformações ocorridas no Século XXI, os dados são bastante reveladores. Apontam uma preocupação crescente em relação a aprendizagem de conteúdos históricos e, de maneira geral, todos concordam que o problema da história e de como se dá a mediação da disciplina em sala de aula seja um problema atual. Como Ensino ou como Didática da História, o posicionamento dos autores em relação a urgência do reconhecimento desse campo se apresenta na maioria dos artigos, o que nos leva a pensar que isso requer maior foco nesse processo de mediação que reconheça a Didática como problema central, com seus fundamentos, condições e modos próprios, mas também pensando as questões epistemológicas, pois ao professor de História não basta apenas organizar o processo de mediação pautado em teorias que não sejam instrumentais, como é nosso caso, mas, obviamente, melhor preparação com relação ao conteúdo, inclusive sendo necessário refletir sobre essa questão nos cursos de Pedagogia, para o qual a presença do historiador é fundamental para tratar especificamente das disciplinas relacionadas à Didática da História, contribuindo com conhecimentos do ramo da epistemologia da história.

Isso porque quando nos referimos a essa questão chamamos atenção para a pouca quantidade de carga horária reservada às disciplinas de áreas específicas, entre elas a própria História, para a qual os historiadores são melhores preparados, em função do estudo voltado aos conteúdos da disciplina, assim como isso deve ocorrer nas outras disciplinas específicas como Português, Matemática, etc. A Didática específica precisa atender todas as disciplinas que são ministradas na Educação Básica, de modo específico na primeira do Ensino Fundamental, porque é no curso de Pedagogia que se prepara para o exercício da profissão nesta fase escolar. O que se vê hoje como problema é que não se pensa essas questões e quando o professor chega à escola apresenta dificuldade com conteúdos de algumas disciplinas por falta desse estudo aprofundado. Ele precisa chegar dotado de conhecimentos científicos básicos de cada área na qual atuará com seus alunos e isso cabe aos cursos de Pedagogia, mas em parceria com professores das áreas específicas. Não tivemos como intuito estudar especificamente sobre a grade curricular desses cursos, mas a experiência em sala de aula e com professores em formação em cursos de pós-graduação nos permite fazer tal afirmação.

Os dados nos apontam que há uma separação entre a Disciplina de História e o campo da Didática da História, que precisa ser repensada, pois a nosso ver tanto é importante pensar questões ligadas a teoria da História quanto à Didática, não se sobrepondo um sobre o outro.

Assim como, tudo isso não exclui os trabalhos interdisciplinares, que em alguns momentos, são essenciais, sejam buscando discussões feitas na área da Pedagogia, Psicologia, Linguística, Antropologia, Artes, Filosofia, entre outras, pois muitas vezes são nessas áreas que encontraremos aportes teóricos e metodológicos para pensar no fortalecimento das disciplinas específicas, como o caso da História.

Em relação aos artigos analisados, da forma como realizamos a pesquisa, considerando as mesmas formas de avaliação da Capes, por meio do *qualis* atribuído na publicação dos artigos, destacamos que há certo prejuízo, no sentido de silenciarmos alguns grupos que poderiam se apresentar com trabalhos também importantes para a compreensão de processos aqui delineados. Entretanto, existiria uma dificuldade inicial de pensar por outra maneira, pois se pegássemos, por exemplo, apenas as produções da Anpuh ou da Abeh, estaríamos privilegiando um grupo em detrimento do outro, não sendo uma ação neutralizada em relação a escolha. Portanto, ao seguir os padrões convencionais, houve a possibilidade de uma visão geral sobre o tema, a partir da análise de grupos de pesquisa cadastrados há mais tempo no diretório do Cnpq e que ficariam de fora, como o Grupo liderado por Schmidt, por exemplo. Enfim, para o momento, foi o caminho necessário, o que não exclui outras possibilidades futuras.

Ao destacar sobre o que pesquisam esses grupos e contrapor as ideias aqui propostas, como perspectivas diferentes, não queremos desvalorizar suas produções, ao contrário, reconhecemos que todos os estudos do campo foram importantes para a consolidação do campo e ampliação de debates, que futuramente repercutirão em ações concretas nos mais variados contextos escolares do país, para as quais contribui também este trabalho. Por sua natureza complexa, mas também pautada em possibilidades reais.

Os artigos analisados fazem essa comunicação com outras disciplinas em alguns momentos, mas com perspectivas diferentes. Apontam que a disciplina de história foi um campo de disputas em prol de qual conteúdo abordar, e que o Século XX representou bem esses momentos, nos quais ora esteve no contexto escolar como disciplina independente, ora como parte de outra como Estudos Sociais, até firmar-se como uma disciplina, reconhecida como tal, criando-se os cursos universitários de História. Porém, em muitos momentos olhada com desconfiança por nossos governantes, que sabem da força que podem adquirir, justamente por tratar de assuntos do passado, muitas vezes, sobre os quais deseja-se seu silenciamento, por motivos diversos.

Também foi possível perceber a importância de movimentos organizados, como a ANPUH, para a conquista de algumas leis que reconheçam a necessidade de tratar de alguns

temas esquecidos, como as questões ligadas a história e cultura Afro-Brasileira e indígena, mas não apenas, as próprias associações ligadas aos professores de História foram essenciais a sua manutenção enquanto autônoma, além de parte da ANPUH participar, na BNCC, do movimento contrário a esta ser o fio condutor do currículo .

Os grupos de pesquisa representam como o tema foi pensado com maior número de adeptos no final do século passado. Dentre eles, estão dois grupos dentre os 5 % criados ainda no final do Século XX, três criados na primeira década do Século XXI, 3 criados entre 2010 e 2015 e apenas 2 criados entre 2015 e 2021.

Já na segunda década do Século XXI, o aumento de cursos de mestrados e doutorados, voltados ao aperfeiçoamento de professores, como por exemplo, o Profhistória trazem para o campo discussões pertinentes a aprendizagem de história, com foco na perspectiva da Educação Histórica, inicialmente de Peter Lee, de matriz inglesa, mas incluindo depois as discussões feitas por Jörn Rüsen, de matriz alemã, além do foco em questões como metodologias inovadoras, conteúdo, currículo, avaliação, entre outros.

Faz-se necessário ressaltar que ao analisar os artigos produzidos pelos líderes de grupos de pesquisa identificados na busca pelo tema utilizamos o estado da arte, por compreender que é uma importante metodologia para o levantamento de dados bibliográficos, mas como não nos interessa apenas o levantamento desses dados, a interpretação se deu pela epistemologia qualitativa de González Rey, mas com todas as ressalvas feitas nos escritos sobre a metodologia, por se tratar de objetos de pesquisa diferentes.

A relevância esteve justamente em permitir uma interpretação que visse nas produções dos autores momentos de sua emergência como sujeitos, responsáveis por propor discussões no campo da “Educação histórica”, “didática da história” ou ainda do “ensino de história”. Quando falamos dessa questão da emergência como sujeitos nos referimos ao que propõe de novo para fugir de padrões criados pelas políticas públicas atuais, ainda que não estejam em consonância com a perspectiva adotada por nós. Todos esses estudos são importantes na medida que problematizam a forma como se dá hoje a aprendizagem de conteúdos históricos e é em diálogo com esses autores que chegamos a um novo “modelo”, não como ideal, mas como ponto de partida para o desenvolvimento de uma nova teoria, sempre aberta às mudanças e possíveis transformações. Compreendemos o estudo como essencial à vida de todo professor, pois em conjunto com a prática é que ele vai ganhando formas e se estabelecendo como meio de resistência, nascendo daí projetos que subvertem a ordem estabelecida. O texto visto como representação do posicionamento do autor frente ao grupo e a temas de extrema relevância. Apontando que a discussão está presente no Brasil todo e que o tema é atual, requer maiores

problematizações e alcance.

Os dados apontam para a predominância dos estudos sobre o tema, com produções mais bem qualificadas na área da Educação, indicando que a aprendizagem de conteúdos históricos tem relação com as discussões feitas no campo da Educação. Além disso, todos os pesquisadores tem formação na área de história, sendo apenas um com formação em Estudos Sociais. Ademais, a área predominante coincide em todos os casos com a área de formação no doutorado, sem exceção, os seis líderes que concluíram sua formação nesse nível, em educação, atuam em grupos dessa área, assim como os quatro líderes que concluíram na área de História também atuam, nessa área, nos grupos de pesquisa.

Isso reforça a ideia segundo a qual o doutorado e a defesa da tese cumpre uma etapa, mas que não se finda com o curso. O retorno ao ambiente de trabalho fomenta continuidade em relação as pesquisas práticas e aplicação das teorias, para alguns. Apontam, ainda, que 2018 foi o ano de maior publicação, o que confirma a importância dos cursos de formação de professores para as problematizações do campo.

A maioria absoluta das produções sobre o tema trazem o século XXI como preocupação central, isso porque as questões ligadas à aprendizagem de História, estiveram presentes neste período, como visto durante todo o Estado da Arte. No século XX a preocupação central consistiu na instituição da História como disciplina autônoma e independente. Já no Século XXI, o crescimento da demanda por professores habilitados levou a problematização, cada vez maior, em relação a como organizar o ambiente escolar de modo a produzir aprendizagem significativa, e cumprir os objetivos da história na vida prática do aluno, ainda que sejam os objetivos propostos nos PCNs, na própria BNCC, ou os objetivos propostos pelos profissionais especialistas no assunto. Além disso, indicam, que existem várias formas de estudo, mas, que elas não garantem eficiência e qualidade ao sistema educacional, de modo particular o brasileiro.

Embora as produções representem autores que são líderes de grupos de pesquisa vinculados ao “ensino de história”, foco localizado, não há em nenhuma delas uma definição da concepção que se tem ao utilizar esse termo para definir o campo e, ainda quando se trata da defesa do termo “didática da história” a definição traz outras perspectivas que são também importantes, mas a elas cabe acrescentar o “como mediar” o processo de questões pedagógicas inerentes ao aprender em sala de aula, cujo foco seja a formação do sujeito autônomo, criativo, subversivo, em situações de desenvolvimento psíquico, que os levem a emergência na condição de sujeito conforme pensado por González Rey e nem a atuação do sujeito como fonte, como pensado por V. V. Repkin. Fala-se no sujeito histórico, do conhecimento, das cognição, autobiográfico, etc, mas esse não é o foco das abordagens.

Por fim, todas essas questões nos leva ao desenvolvimento de um modelo teórico que defende a possibilidade de desenvolver conteúdos históricos organizados em Atividade de Estudo, não como qualquer atividade, mas considerando tudo que já foi dito pelos autores nucleares do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, em consonância aos processos subjetivos inerentes a Teoria da Subjetividade, visando a autotransformação do sujeito como fonte, numa relação estreita entre aprendizagem e desenvolvimento, criando as condições adequadas e necessárias a emergência do sujeito. Com todas essas colocações encerramos este ciclo para o um novo recomeçar, esperançosos por dias melhores e um futuro mais promissor em relação ao contexto escolar brasileiro. Que sejamos a semente e o exemplo!

9. REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Antíteses**, vol. 5, núm. 10, julho-diciembre, 2012, pp. 555-565. Universidade Estadual de Londrina Londrina, Brasil. Disponível em: Redalyc.O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. Acesso em 12/01/2021. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p555>.

AGUIAR, A. da C. P.; SANTOS, J. S. dos. Unidade Prisional Feminina de Palmas: Conselho de Classe Participativo. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 5, n. 5, p. 937–961, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6948>. Acesso em: 5 abr. 2024. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2019v5n5p937>

ALMEIDA, P. A trajetória da categoria teórica de sujeito no pensamento de González Rey. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R.; PUENTES, R. V. (organizadores) **Teoria da subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais**. 1. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2022. ISBN 978-65-5755-043-4.

ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Revista Pro-posições**. V. 28, N.1 (82), jan./abr, 2017, p. 55-80. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvjnZDChYypd/?lang=pt>. Acesso em 07/11/2023. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0141>.

ALVES, L. A. M.; GAGO, M.; LAGARTO, M. Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica / XX Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica. Universidade do Porto, 2021. Disponível em: Repositório Aberto da Universidade do Porto: **Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica / XX Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica** (up.pt). Acesso em 22/09/2023. <https://doi.org/10.21747/9789898970336/vin>.

ÂNGELO, F. N. P. (Chiquinha Paresi). Os dez anos da lei nº 11.645/2008: Avanços e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39 n. 109, p. 357-378, set.-dez., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yrXGvcNFhs5JLcjJv9Nx5bG/>. Acesso em 07/11/2023. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019216733>.

ANTUNES, C. Acerca da indissociabilidade entre as categorias trabalho e educação. **Motrivivência**. Ano XXII, nº 35, p. 41-6, Dez/2010. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2010v22n35p41>.

AQUINO, L. F. ; OLIVEIRA, S.R.F. A Independência do Brasil nos livros didáticos para crianças: uma análise da produção didática entre as décadas de 1970 e 2000. **História & Ensino**, v. 3, p. 155-180, 2017. Disponível em: <https://research.amanote.com/publication/YZmD23MBKQvf0BhiYajI/a-independncia-do-brasil-nos-livros-didticos-para-crianas-uma-anlise-da-produo> acesso em 06/04/2024. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2017v23n2p155>.

ARANTES, A. R. V. Refletindo sobre a UEG: o programa licenciatura plena parcelada de pedagogia para trabalhadores da educação. v. 2 n. 1 (2013): **Anais do II Seminário de Educação, Linguagem e Tecnologias**. Disponível em:

<https://www.anais.ueg.br/index.php/selt/issue/view/145>. Acesso em 26/10/2023.

BARCA, I.; SCHMIDT, M. A. La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. **Educatio Siglo XXI**, 31(1), 25–46, 2013. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175091> Acesso em 20/03/2024.

BARCA, I., MARTINS, E. R., SCHMIDT, M. A. (orgs). **Jorn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. ISBN 8573352507.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/19691>. Acesso em 03 de abril de 2022. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000300015>.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. O ensino da história a partir da teoria de JÖRN RÜSEN. **Seminário de Pesquisa do PPE**. Universidade Estadual de Maringá-PR, 2011. Disponível em: Microsoft Word - 006 (uem.br). Acesso em 12 de Janeiro de 2022.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. Os micro campos da didática da História: A teoria da História de Jörn Rüsen, pesquisas acadêmicas e o ensino da história. **Revista de Teoria da História**. Universidade Federal de Goiás, volume 11, nº2, 2014. Disponível em: <<http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/teoria/article/view/334>.> Acesso em: 3 out. 2021. ISSN · 2175-5892.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, 2015. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i8.200>.

BAROM, W.C.C. ; CERRI, L. F. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educação e Realidade**, v. 37, p. 991-1008, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gBHCVsLVmCJs3m9kNbwLnrG/>. Acesso em 09/03/2024. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000300015>.

BERETA, C. A produção sobre o Ensino de História na pós-graduação profissional. **YouTube**. Disponível em: (9) A produção sobre o Ensino de História na pós-graduação profissional. - YouTube. Acesso em 20/10/2022.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2008. ISBN 8524926511, 9788524926518.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. 383 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1993. Disponível em: Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar (ufsc.br). Acesso em 20/10/2022. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/208387>.

BITTENCOURT, C. M. F. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, [S. l.], n. 164, p. 487-516, 2011. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19206>. Acesso em: 14 set. 2023.
<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i164p487-516>.

BOCK, A. M. B. Subjetividade social: um diálogo sobre a categoria da dimensão subjetiva da realidade social. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C.; PUENTES, R. V. (organizadores). **Teoria da subjetividade**: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. 1. ed. Campinas: SP: Alínea, 2020. ISBN 978-65-5755-000-7.

BRANDÃO, H. A. LIMA, J. A. Relato de experiência: vida e obra de Zankov. **O Uno e o Diverso**. 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1jouceYaVsPFcrAdRbVuH2Uh8jSpSTQp8?usp=s>. Acesso em 14/02/2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: htm>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: lei 9394.pdf (mec.gov.br) . Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: Introdução (mec.gov.br). Acesso em 15 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br). Acesso em 15/04/2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15/04/2020.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. Disponível em: PNE - Plano Nacional de Educação.indb (inep.gov.br). Acesso em: 14/04/2020.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado. Brasília: 1999. Disponível em: título-1 (mec.gov.br). Acesso em 14/09/2022.

CAIMI, Flávia E. A aprendizagem profissional do professor de história: desafios da formação inicial. **Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. 20, p. 27-42, jul.-dez. 2009. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/352>. Acesso em: 9 de jul. de 2021. 2175-0742 (Online).

CAIMI, F. E.; OLIVEIRA, S.R.F. Progressão do conhecimento histórico entre o ensino fundamental e o ensino médio: um olhar sobre o livro didático. **Acta Scientiarum. Education (Online)**, v. 39, p. 483-495, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v39n5/2178-5201-actaeduc-39-5-483.pdf> Acesso em 06/04/2024. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i0.29864>.

CAIMI, F. E.; DE OLIVEIRA, S. R. F. Apresentação. **Revista História Hoje, [S. l.]**, v. 7, n. 14, p. 5–20, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/520>. Acesso em: 6 abr. 2024. DOI: 10.20949/rhhj.v7i14.520.

CAINELLI, M. R.; FERREIRA DE OLIVEIRA, S. R. Dossiê - Livro Didático de História: conhecimento histórico e Didática da História no mundo contemporâneo. **História & Ensino**, v. 24, p. 13-27, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Hilma/Downloads/Dossie_-_Livro_Didatico_de_Historia_conhecimento_h.pdf. Acesso em 06/04/2024. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2018v24n2p13>.

CAMPOLINA, L. O. A complexidade das mudanças em educação: reflexões sob a perspectiva cultural-histórica da subjetividade. In: MITJANS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; PUNTES, R. V (organizadores). **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: discussão sobre educação e saúde**. Uberlândia: EDUFU, 2019. <https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-502-2>.

CANDOTI, E. A.; OLIVEIRA, S.R.F. Projeto Conhecer Londrina: narrativas e saberes pelas ruas da cidade. **História & Ensino**, v. 26, p. 234-259, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Hilma/Downloads/Projeto_Conhecer_Londrina_narrativas_e_saberes_pel%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Hilma/Downloads/Projeto_Conhecer_Londrina_narrativas_e_saberes_pel%20(1).pdf) Acesso em: 6/04/2024. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2020v26n2p234>.

CASTELLANO, E. S. A cultura material a favor da antiguidade clássica. In: BUENO, A.; CREMA, E.; ESTACHESKI, D.; NETO, J. [organizadores] **Aprendizagens Históricas: ensino de história**. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018. Disponível em: www.revistasobreontens.site. Acesso em 26/09/2023. ISBN: 978-85-65996-54-9.

CAINELLI, M. R. Didática da história e a competência de atribuição de sentido: um estudo a partir da metodologia da educação histórica. **EDUCAR EM REVISTA**, v. 35, p. 55-67, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BwQwkkwVPqwsPKzZ7nRpb7x/> acesso em: 01/04/2024. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64400>.

CAINELLI, M.; Oliveira. S. R. F. Livro Didático de História: conhecimento histórico e Didática da História no mundo contemporâneo. **História & Ensino**, v. 24, p. 13-28, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330836804_Dossie_-_Livro_Didatico_de_Historia_conhecimento_historico_e_Didatica_da_Historia_no_mundo_c ontemporaneo acesso em 01/04/2024. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2018v24n2p13>.

CAINELLI, M.; BARCA, I. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **EDUCAÇÃO E PESQUISA**, v. 44, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/BKsCBnJLhgLFrcwGG8PxcJq/> acesso em 01/04/2024. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844164920>.

CAINELLI, M. R.; TUMA, M. M. P. A experiência do passado reconhecida no tempo presente: um estudo sobre o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná? *História* (1990). **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 287-305, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/cainelli-tuma.pdf> Acesso em 01/04/2024. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org 287.

CAINELLI, M. R.; SCHMIDT, M. A. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação Histórica. **Antíteses (Londrina)**, v. 5, p. 509-518, 2012. Disponível em: <https://doaj.org/article/f40efbac48084cf1b69fdefa32d0da33> acesso em 01/04/2024. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p509>.

CAINELLI, M. R.; TOMAZINI, E. C. A aula-oficina como campo metodológico para a formação de professores em História: um estudo sobre o PIBID/História/UEL. **História & Ensino**, v. 23, p. 11-33, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/Hilma/Downloads/A_aula-oficina_como_campo_metodologico_para_a_form%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Hilma/Downloads/A_aula-oficina_como_campo_metodologico_para_a_form%20(1).pdf) acesso em 01/04/2024. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2017v23n2p11>.

CASTELS, M. **A sociedade em rede**. vol. 1. São Paulo: paz e terra, 1999, (prólogo). ISBN 8521903294.

CASTRO, M.; ANDRADE, R. S. Ser professor de História em Minas Gerais (1964-1980). In: GUIMARÃES, S. (organizadora). **Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009a. ISBN: 8575163728.

CEDRO, W. L.; MOURA, M. O. O Clube de Matemática: um espaço para a formação inicial de professores que ensinam matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 3, n. 5, 11, 2010. Disponível em: O Clube de Matemática: um espaço para a formação inicial de professores que ensinam matemática | Perspectivas da Educação Matemática (ufms.br). Acesso em: 06/10/2000. ISSN 1982-7652.

CEDRO, W. L. (organizador). **Clube da Matemática: vivências, experiências e reflexões**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. V. 1. ISBN: 978-8544403631.

CEREZER, O. M.; GUIMARAES, S. Professores de história iniciantes: entre saberes e práticas. **História & Ensino**, v. 21, p. 125-150, 2015. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/hzojdors6nhjlp76vuax26cmji> Acesso em 02/04/2024. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p125>.

CERRI, L. F. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15076>. Acesso em: 9 mar. 2024. ISSN: 2175-6236.

CERRI, L. F. O historiador na reflexão didática. **História & Ensino**, v. 19, p. 27-47, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272673401_O_historiador_na_reflexao_didatica Acesso em 11/03/2024. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2013v19n1p27>.

CERRI, L. F. Um lugar na História para a Didática da História. **História & Ensino**, v. 23, p.

11-30, 2017. Disponível em:
https://www.academia.edu/42391487/UM_LUGAR_NA_HIST%C3%93RIA_PARA_A_DID%C3%81TICA_DA_HIST%C3%93RIA. Acesso em 09/03/2024.
<https://doi.org/10.5433/2238-3018.2017v23n1p11>.

CERRI, L. F.; MOLAR, J. O. Jovens diante da história: o nacional e o internacional na América Latina. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 05, n. 02, p. 161-171, dez. 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092010000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 mar. 2024.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.5i1.161171>.

CERRI, L. F.; PENNA, F. A. Uma escola, cem partidos: A multiplicidade de posições político-econômicas entre estudantes em um estudo quantitativo. **História & Ensino**, v. 26, p. 8-28, 2020. Disponível em:
https://web.archive.org/web/20210428152942/http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histen_sino/article/download/38665/28775, com acesso em 08/03/2024. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2020v26n2p8>.

COSTA, M. A. F.; GABRIEL, C. T. Sentidos de 'digital' em disputas no currículo de História: que implicações para o ensino desta disciplina? **TEMPO E ARGUMENTO**, v. 06, p. 165, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338132153009.pdf> acesso em 27/03/2024. <https://doi.org/10.5965/2175180306122014165>.

DAVIDOV, V. V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo (1987a). In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.) **Ensino Desenvolvemental**. Antologia. Livro 1. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2017. ISBN: 978-85-7078-433-9.

DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo: situação atual e problemas de pesquisa. 1991. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – 2ª ed.** – Curitiba: CRV, 2020b. ISBN: 978-6525107592. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-497-1>.

DAVIDOV, V. V. Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. 1996a. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V.; FIOREZI DE MARCO, F. (organizadores). **Teoria da atividade de estudo: contribuições do Grupo de Moscou – Bauru, SP: Mireveja, 2023.** ISBN: 978-65-86638-44-8.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e Estrutura da Atividade de Estudo. 1986. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – 2ª ed.** – Curitiba: CRV, 2020b. ISBN: 978-6525107592.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo (1987b). In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V.; FIOREZI DE MARCO, F. (organizadores). **Teoria da atividade de estudo: contribuições do Grupo de Moscou – Bauru, SP: Mireveja, 2023.** ISBN: 978-65-86638-44-8.

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança. 1980. In: PUENTES, R. V.;

CARDOSO, C. G. C.; AMORIM P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – 2ª ed.** – Curitiba: CRV, 2020b. ISBN: 978-6525107592.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicología teórica y experimental.** Moscú, Editoria Progreso, 1988. ISBN: 5010006219, 9785010006211.

DAVIDOV, V. V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. 1996b. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V.; FIOREZI DE MARCO, F. (organizadores). **Teoria da atividade de estudo: contribuições do Grupo de Moscou – Bauru, SP: Mireveja, 2023.** ISBN: 978-65-86638-44-8.

DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa da atividade de estudo. 1996c. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V.; FIOREZI DE MARCO, F. (organizadores). **Teoria da atividade de estudo: contribuições do Grupo de Moscou – Bauru, SP: Mireveja, 2023.** ISBN: 978-65-86638-44-8.

DAVIDOV, V. V. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. 1997. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – 2ª ed.** – Curitiba: CRV, 2020b. ISBN: 978-6525107592.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. 1981. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – 2ª ed.** – Curitiba: CRV, 2020b. ISBN: 978-6525107592.

DE ALCÂNTARA, R.; DO CARMO DE OLIVEIRA, A. M. Aportes da epistemologia qualitativa e da metodologia construtivo-interpretativa de González Rey à pesquisa educacional: um estudo de caso. **Actualidades Investigativas en Educación**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2020. DOI: 10.15517/aie.v20i2.41639. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/41639>. Acesso em: 5 ago. 2023. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41639>.

DIAS, S.; CAINELLI, M. R. Ensino de História: Educação Histórica no contexto de mudanças das práticas pedagógicas (Paraná, 2008). **EDUCAÇÃO (SANTA MARIA. ONLINE)**, v. 45, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v45/1984-6444-edufsm-45-e36242.pdf> Acesso em 01/04/2024. <https://doi.org/10.5902/1984644436242>.

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: importância na vida do estudantes. 1967. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – 2ª ed.** – Curitiba: CRV, 2020. ISBN: 978-6525107592..

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. 1989. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – 2ª ed.** – Curitiba: CRV, 2020. ISBN: 978-6525107592.

ELKONIN, D. B. Estrutura da atividade de estudo. 1960. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO,

C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin** – 2ª ed. – Curitiba: CRV, 2020. ISBN: 978-6525107592.

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo. 1961. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin** – 2ª ed. – Curitiba: CRV, 2020. ISBN: 978-6525107592.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. 1987. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (organizadores). Tradutor Roberto Valdés Puentes. **Ensino Desenvolvimental: antologia. Livro I.** – Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. ISBN: 978-85-7078-433-9.

FARIAS, M. N.; FONSECA, A. D.; ROIZ, D. S. A escola metódica e o movimento dos Annales: contribuições teórico-metodológicas à história. **Akrópolis**, v. 14, n. 3 e 4: 121-126, 2006. <https://portal.issn.org/resource/ISSN/1982-1093>.

FARIAS J. J. P. de; GUIMARÃES, S. Manuais de ensino de História oitocentistas: reflexões sobre o cristianismo na história escolar no Império do Brasil. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 817–836, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/56846>. Acesso em: 2 abr. 2024. <https://doi.org/10.14393/che-v19n3-2020-10>.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revisão & Sínteses. Educ. Soc.** 23 (79). Ago/2002. Acesso em 23/02/2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.

FONTES, G. B. Ensino de história: um produto de seu tempo. In: BUENO, A.; CREMA, E.; ESTACHESKI, D.; NETO, J. (organizadores) **Aprendizagens Históricas: ensino de história. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens**, 2018. Disponível em: www.revistasobreontens.site. Acesso em 26/09/2023. ISBN: 978-85-65996-54-9.

GABRIEL, C. T.; DA COSTA, W. Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15078>. Acesso em: 1 abr. 2024. ISSN: 2175-6236.

GABRIEL, C. T. Complexo de formação de professores: uma experiência (inter)institucional em curso. **Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado**, 23(3), 189–209, 2019a. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9833> Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9833> Acesso em 21/03/2024. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9833>.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)**, v. 46, p. 104-130, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Z5pNh5tqzhbtcWmh8JZssvf/> Acesso em 22/03/2024. <https://doi.org/10.1590/198053143551>.

GABRIEL, C. T. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular.

Currículo sem Fronteiras, v. 17, p. 515-539, 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/gabriel.pdf> Acesso em 21/03/2024. ISSN 1645-1384 (online).

GABRIEL, C. T. Currículo e construção de um comum: articulações insurgentes em uma política institucional de formação docente. **Revista E-curriculum (PUCSP)**, v. 17, p. 1545-1565, 2019b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44944>. Acesso em 20/03/2024. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1545-1565>.

GABRIEL, C. T. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico -metodológicas na análise de textos curriculares. **Revista FAEEBA**, v. 22, p. 54-67, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v22n40/v22n40a06.pdf> Acesso em 20/03/2024. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2013.v22.n40.p55-67>.

GABRIEL, C. T. Docência, demanda e conhecimento: articulações em tempo de crise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 425-444, 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/gabriel.pdf> Acesso em 22/03/2024. ISSN 1645-1384 (online).

GABRIEL, C. T. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. e230071, 2018a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Rw8KZNRKYMTgxbG8GcscCMb/> Acesso em 21/03/2024. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230071>.

GABRIEL, C. T. Sentidos de público e comum nas políticas curriculares: que efeitos na definição de conhecimento escolar? **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 64, p. 25-58, jan. 2018b. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596X2018000100025&lng=pt&nrm=iso. acessos em 20 de mar. 2024. Epub 20-Set-2020. <https://doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v32n64a2018-03>.

GABRIEL, C. T. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História** (Online), v. 32, p. 187-210, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/LRMGRGLB75LdJj7gyg9cZyq/> Acesso em 20/03/2024. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882012000200011>.

GABRIEL, C. T.; CASTRO, M. M. de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 45, n. 31, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5105>. Acesso em: 1 abr. 2024. <https://doi.org/10.1590/198053143551>.

GABRIEL, C. T.; LIMA, T. P. Pinto de. Currículo de história e agência docente: possibilidades de articulação nos anos iniciais do ensino fundamental. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e23857, jan. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592021000102016&lng=pt&nrm=iso. acessos em 20 mar. 2024. Epub 24-Set-2020. <https://doi.org/10.18593/r.v46i0.23857>.

GABRIEL, C. T.; MENDES, N. R. Saber docente e experiências com feminismos: reconfigurações curriculares insurgentes. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zxdBgHcCj4fsktdSxKPZsPF/> Acesso em 20/03/2024.

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.75674>.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648–669, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2812>. Acesso em: 27 out. 2023. <https://doi.org/10.1590/198053142768>.

GELBCKE, J.; CERRI, L. F. Leituras de ?1808? Aspectos educativos, estéticos e cognitivos desde a Didática da História. **ACTA SCIENTIARUM. EDUCATION (ONLINE)**, v. 41, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7384234> Acesso em: 11/03/2024. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.36339>.

GIACOMONI, M. P. **Ensino de História, retórica e narrativas: o professor- orador na sala de aula.** (Tese de doutorado). Porto Alegre. 2018. <http://hdl.handle.net/10183/181855>.

GONZÁLEZ CALDERÓN, F.; CERRI, L. F. ; ROSSO, A. J. Heróis e cultura histórica entre estudantes no Chile. **Revista Brasileira de História (Online)**, v. 17 Mai, p. 1-23, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/W8bMr5RbTSnCbBnQMT5hhML/>. Acesso em: 09/03/2024. http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472016v36n71_008

GONZÁLEZ REY, F. A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. GONZÁLEZ REY, F. PUENTES, R.V (orgs.). **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: discussões sobre Educação e Saúde.** Uberlândia: EDUFU, 2019a. <https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-502-2>.

GONZÁLEZ REY, F. A new path for the discussion of Social Representations: advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. **Theory & Psychology**, v. 25, n. 4, p. 494-512, 2015. Disponível em: https://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/Gonzlez_Rey_-_A_new_path_for_the_discussion_of_social_representation.pdf. Acesso em 20/01/2021. <https://doi.org/10.1177/0959354315587783>.

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemología cualitativa y subjetividade.** São Paulo: EDUC, 1997. ISBN 85-283-0112-5.

GONZÁLEZ REY, F. Epistemologia y Ontologia: un debate necesario para la psicología hoy. **Diversitas** (Bogotá), v. 5, p. 205-224, 2009. Disponível em: Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa (fernandogonzalezrey.com). Acesso em 02/08/2023. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2009.0002.01>.

GONZÁLEZ REY, F. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A; NEUBERN, M.; MORI, V. D (organizadores). **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. ISBN: 978-85-7516-703-8.

GONZÁLEZ REY, F. Methodological and Epistemological Demands in advancing the study of subjectivity. **Culture & Psychology**, v. 26, n. 3, p. 562-577, 2019b. Disponível em: Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa (fernandogonzalezrey.com). Acesso em 02/08/2023. <https://doi.org/10.1177/1354067X19888185>.

GONZÁLEZ REY, F. O que oculta o silêncio epistemológico da psicologia. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 8, p. 20-34, 2013a. Disponível em: Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa (fernandogonzalezrey.com). Acesso em 02/08/2023. ISBN: Não identificado.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo, SP: Thomson, 2005. <https://doi.org/10.15329/0104-5393.20190016>.

GONZÁLEZ REY, F. Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. **Liminales**, v. 2, n. 4, p. 13-38, 2013b. Disponível em: Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa (fernandogonzalezrey.com). Acesso em 02/08/2023. <https://doi.org/10.54255/lim.vol2.num04.233>.

GONZÁLEZ REY, F. Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN:8524918497.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. ISBN: 9788522103232.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas: Alínea, 2017. ISBN: 978-85-7516-810-3.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. **Psicoperspectivas** (Online): Individuo y Sociedad, v. 15, p. 5-16, 2016. Disponível em: Uma epistemologia para o estudo da subjetividade: suas implicações metodológicas | González-Rey - Espanha | Psicoperspectivas. Individuo e Sociedade. Acesso em 20/07/2023. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-667>.

GRAEFF, C. B., NASCIMENTO, K., & MARQUES, M. D. S. (2019). A crítica pós-fundacionalista: um debate em construção. **Novos Rumos Sociológicos**, 7(11), 580. Disponível em: file:///C:/Users/Hilma/Downloads/A_critica_pos_fundacionalista_um_debate.pdf. Acesso em 14/05/2024. <https://doi.org/10.15210/norus.v7i11.17061>.

GUIMARÃES, S. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003. ISBN: 8544900151, 9788544900154.

GUIMARÃES, S. (organizadora). **Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009a. ISBN: 978-85-7516-372-6.

GUIMARÃES, S. **Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão. 2009b. ISBN: 9788573197501.

GUIMARAES, S.. La historia enseñada a las niñas y niños en el Brasil hoy: estrategias contra el peligro de la historia única? **Clio & Asociados. La Historia Enseñada**, v. 28, p. 8-19, 2019. Disponível em: https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/82837/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1. Acesso em 02/04/2024. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i28.8120>.

GUIMARÃES, S. Public Policy and Teacher Education in Brazil after 1990. **Policy Futures in Education (Online)**, v. 10, p. 263-273, 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2012.10.3.263> acesso em 02/04/2024. <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.3.263>.

GUIMARAES, S.. The teaching of Afro-Brazilian and indigenous culture and history in Brazilian basic education in the 21st century. **Policy Futures in Education (Online)**, v. 13, p. 939-948, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1478210315579980> acesso em 02/04/2024. <https://doi.org/10.1177/1478210315579980>.

GUIMARÃES, S.; PAULA, B. X. . La enseñanza de la historia y cultura de África y afrobrasileña en Brasil. *Iber* (Barcelona), v. 72, p. 52-68, 2012. ISSN 1133-9810.

JANZ, R. C. ; CERRI, L. F. Articulação entre passado e presente a partir da compreensão do 13 de maio e do 20 de novembro por estudantes. **DIÁLOGOS (MARINGÁ. IMPRESSO)**, v. 21, p. 99-112, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3055/305552668010.pdf>. Acesso em 11/03/2024. <https://doi.org/10.4025/dialogos.v21i2.39531>.

JANZ, R. C.; CERRI, L. F. Escravidão e liberdade segundo estudantes de Ponta Grossa (PR): o que mudou após a lei 10.639/03. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 183–211, 2018. DOI: 10.5965/2175180310252018183. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310252018183>. Acesso em: 9 mar. 2024. <https://doi.org/10.5965/2175180310252018183>.

KAWAMOTO, R. S. P. **A gestão da rede pública de ensino no Estado de Goiás, frente às políticas neoliberais entre 2011 a 2021**. 2023. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023. <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4972>.

LEME, C. L. S.; GUIMARÃES, S. Knowledge and curricular practices: an analysis on a university-level healthcare course. **Interface** (Botucatu. Impresso), v. 5, p. 23-38, 2010. Disponível em: http://socialsciences.scielo.org/pdf/s_icse/v5nse/scs_a16.pdf acesso em 02/04/2024. ISSN: 1414-3283.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. ISBN: 8524925574, 9788524925573.

LIBÂNEO, José C. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (Org.) . **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. ISBN: 6588717962, 9786588717967.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. A Pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (Organizadores). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. ISBN: 978-85-5440-076-7.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (Organizadores). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ª

ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. ISBN: 978-85-5440-076-7.

LIMA, João Francisco Lopes de. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade. **Interações**, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 59-84, dez. 2002. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 jul. 2024. ISSN: 1413-2907.

LONGAREZI, A. M. Gênese e constituição da *Obutchénie* Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. **Revista Educação (UFSM)**, Santa Maria. Vol. 45, 2020, p. 1-32. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/48103/pdf>. Acesso em 09/12/2023. (DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>).

LONGAREZI, A. M. Prefácio. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – 2ª ed.** Curitiba: CRV, 2020. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2020.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Organizadores). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental.** Uberlândia: Edufu, 2017. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-460-5>.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa.** Campinas: Papirus, 2011. ISBN: 9788544902820.

LONGAREZI, A. M. Apresentação. In: LONGAREZI, A. M.; REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; REPKIN, V. V. **Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo: abordagem na perspectiva do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin.** 1. Ed. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2023. ISBN: 8575917315, 978-8575917312.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R.V. **O Estado da arte sobre didática no Brasil.** Educação e Filosofia. Uberlândia: Edufu, v.29, p. 175-198, 2015. (DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n57a2015-p175a198>).

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V.; FIOREZI DE MARCO, F. Apresentação. In: **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições do Grupo de Moscou.** Bauru, SP: Mireveja, 2023. ISBN: 978-65-86638-44-8.

LONGAREZI, A. M.; REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; REPKIN, V. V. **Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo: abordagem na perspectiva do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin.** 1. Ed. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2023. ISBN: 8575917315, 978-8575917312.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, D. S. Apresentação do Dossiê. In: LONGAREZI, A. M.; SILVA, D. S. (Org.). **Dossiê: Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual.** Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. Uberlândia, MG. v.2. n.3.p.571-590. set./dez. 2018. <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47433>.

MADEIRA-COELHO, C. M. Desafios da formação docente: contribuições da teoria da

subjetividade na perspectiva cultural-histórica. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: discussões sobre educação e saúde**. Uberlândia: EDUFU, 2019. <https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-502-2>.

MADEIRA-COELHO, C. M.; CAMPOLINA, L. O. O valor da noção de experiência nos processos de aprendizagem e desenvolvimento subjetivo. In: CAMPOLINA, L. O.; SANTOS, G. C. S. (organizadoras). **Desenvolvimento e Aprendizagem: contribuições atuais da teoria cultural-histórica da Subjetividade**. Curitiba: CRV, 2023. ISBN: 6525141249, 978-6525141244.

MADEIRA-COELHO, C. M. Pesquisa em Educação: desafios para a Epistemologia Qualitativa de González Rey. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (organizadores) **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas – SP: Editora Alínea, 2014. ISBN: 978-85-7516-703-8.

MARTINS, M. L. B. A produção sobre o Ensino de História na pós-graduação. **YouTube**. Disponível em: (9) A produção sobre o Ensino de História na pós-graduação profissional. - YouTube. Acesso em 20/10/2022.

MARTINS, M. L. B.; BARBOSA, A. R. de F.; GABRIEL, C. T. Refigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 145–169, 2020. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/704>. Acesso em: 21 mar. 2024. DOI: 10.20949/rhhj.v9i18.704.

MARTINS, M. L. B.; GABRIEL, C. T. Conhecimento histórico escolar: fixações de sentidos a partir de uma política de avaliação no Rio de Janeiro. **PRÁXIS EDUCATIVA (IMPRESSO)**, v. 11, p. 693-713, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89446960010/html/> Acesso em 26/03/2024. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0010>.

MATVEEVA, N. I.; REPKIN, V. V.; SKOTARENKO, R. V. Condições de domínio das formas autônomas da atividade de estudo na escola. 1975. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – 2ª ed.** – Curitiba: CRV, 2020b. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-497-1>.

MELO, T. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro na Educação: caminhos, cruzamentos e disputas (1900–1922). **Rev. Bras. Educ.** 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fmWJh5rMvTJfKRcFQGjKxSd/>. Acesso em 24/10/2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240030>.

MIGNOT, A.; SILVA, A. L. da. . Un mundo imaginário: rastros autobiográficos en la escritura de Kaurin. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 20, p. 153-169, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/revista/2119/V/20> Acesso em 07/04/2024. ISSN 1405-6666.

MISTURA, L. As matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil: um estudo compreensivo. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 77–100, 2020. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/693>. Acesso em: 25 jul. 2024. DOI:

10.20949/rhhj.v9i18.693.

MISTURA, L. **Entre tensões e proposições:** um estado do conhecimento sobre a aprendizagem histórica no Brasil em dissertações e tese (2005-2018). Tese (doutorado) – Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2019. <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/2266>.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson Learning, 2005, p. 2-25. ISBN-13:9788522104734.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Epistemologia Qualitativa: dificuldades, equívocos e contradições para outras formas de pesquisa qualitativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; PUNTES, R. V (organizadores). **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade:** discussão sobre educação e saúde. Uberlândia: EDUFU, 2019. <https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-502-2>.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (organizadores) **Ensino e Aprendizagem:** a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012. <https://doi.org/10.1590/1983-21172022240101>.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GOULART, D. M.; TACCA, M. C. V. R.; MORI, V. D. Teoria da Subjetividade: contribuições em diferentes campos e contextos. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; PUENTES, Roberto Valdés; TACCA, Maria Carmen (orgs.). **Teoria da subjetividade:** discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. 1. ed. Campinas: SP: Alínea, 2020. ISBN 978-65-5755-000-7.

MONTEIRO, A. M. 27 de ago. de 2007. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro. Mauad Editora Ltda, 2007. ISBN: 8574785245, 9788574785240.

MORAIS, C. de S.; SANTOS, J. S. dos; OSÓRIO, N. B. A medida prato desenvolvida no mercado municipal de Araguaína-TO. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 54–74, 2019. Disponível em: <http://177.70.35.171/index.php/cocar/article/view/2150>. Acesso em: 5 abr. 2024. ISSN: 2237-0315.

MOTTER, A. F. C.; FRISON, M. D. Neoformações na perspectiva da teoria da atividade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 94-103, Ago. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Hilma/Downloads/NEOFORMACOES_NA_PERSPECTIVA_DA_TEORIA_DA_ATIVIDADE.pdf. Acesso em 02/02/2022. <https://doi.org/10.9771/gmed.v10i2.24870>.

NADAI, E. Ensino de historia no Brasil: trajetoria e perspectiva. **Revista Brasileira de Historia**, v. 13, n. 25/6, p. 143-62, 1993. Acesso em: 19 set. 2022. ISBN: Não identificado.

NASCIMENTO, C. A. de O.; GUIMARAES, S. O Enem nas pesquisas acadêmicas: saberes e práticas docentes em foco. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n. spe, p. 1357-1379, dez. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-

17302020000401357&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 abr. 2024. Epub 29-Jun-2023. <https://doi.org/10.14393/er-v27nea2020-8>.

NASCIMENTO, R. L. S.; GUIMARAES, S. Nas Páginas do Diário de Notícias e do Manifesto Pioneiros de 1932: diálogos de Cecília Meireles com a história da educação brasileira. **Cadernos de História da Educação (Online)**, v. 14, p. 301-312, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Hilma/Downloads/NAS_PAGINAS_DO_DIARIO_DE_NOTACIAS_E_DO_MANIFESTO_D.pdf acesso em: 02/04/2024. <https://doi.org/10.14393/che-v14n1-2015-18>.

NOGUEIRA, M.; OLIVEIRA, S. R. F. de. O Ensino de História de Educação na Universidade Estadual de Londrina e a Formação da Consciência Histórica: reflexões a partir das vozes de professores e alunos. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/21713>. Acesso em: 6 abr. 2024. ISSN: 1982-7806.

OLIVEIRA, B. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S; MILLER, S. (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. ISBN: 8586305820, 9788586305825.

OLIVEIRA, S. R. F. de; CAIMI, F. E. Entrevista com Junia Sales Pereira: o PNLD em perspectiva. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 158–171, 2018. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/464>. Acesso em: 6 abr. 2024. DOI: 10.20949/rhj.v7i14.464.

OLIVEIRA, S.R.F.; CAINELLI, M. R. ; TUMA, M. M. P. . Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da História nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES (Impresso)**, v. 30, p. 355-367, 2010. Acesso em 06/04/2024. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300006>.

OLIVEIRA, E. G.; DAMIS, O. T. Planejamento: processo de organização e de sistematização da prática de Didática na formação de professores. [A. do livro]. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (organizadores). **Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2011, p. 115-164. ISBN: 9788544902820.

OLIVEIRA, T. M. C. R.; GABRIEL, C. T. Ensino de história e a invenção do comum: tensões identitárias em diferentes escalas na política curricular do Mercosul Educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa , v. 08, n. 02, p. 465-487, ago. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092013000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 abr. 2024. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.8i2.0006>.

OLIVEIRA, S.R.F.; MIRANDA, S. R. . Por que refletir sobre o que significa educar para a compreensão do tempo?. **Cadernos CEDES (Impresso)**, v. 30, p. 1-5, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/hQshwknCs5W9zjgwpHq5Zz/> acesso em 06/04/2024. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300001>.

OLIVEIRA, S. R. F. de; RAMOS, M. E. T.; CAINELLI, M. R. As sociedades indígenas nos livros didáticos de História: entre avanços, lacunas e desafios. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 63–85, 2018. DOI: 10.20949/rhj.v7i14.471. Disponível em:

<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/471>. Acesso em: 1 abr. 2024.
<https://doi.org/10.20949/rhj.v7i14.471>.

ORLANDO, E. de A.; SILVA, A. L. da. Semper Parata: catolicismo e bandeirantismo no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 63, p. 1501-1517, out. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2019000401501&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 abr. 2024. Epub 30-Jan-2020. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.19.063.ds09>.

PACHECO, R. de A.; ROCHA, H. Quando o ensino vira tema de pesquisa: o ensino de história na pós-graduação em história. **Anos 90**, [S. l.], v. 23, n. 44, p. 51–84, 2016. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.65880>.

PACIEVITCH, Caroline ; CERRI, L. F. Guerrilheiros ou sacerdotes? Professores de História, consciência histórica e construção de identidades. **Pro-Posições (UNICAMP. Impresso)**, v. 21, p. 163-183, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9sMt7RcfCTPMYkPyQtMJBZy/>. Acesso em 09/03/2024. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000200011>.

PATIÑO TORRES, J. F. A unidade entre pesquisa e prática: reflexões a partir do método construtivo-interpretativo de González Rey. In: MITJÁNSMARTÍNEZ, Albertina Mitjans; PUENTES, Roberto Valdés; TACCA, Maria Carmen (orgs.). **Teoria da subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional**. 1. ed. Campinas: SP: Alínea, 2020. ISBN 978-65-5755-000-7.

PEREIRA, C. A. R.; Guimarães, S. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 571-586, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/CXq9DC4TmRGWkHG6wdxHbtg/?format=pdf&lang=pt> acesso em 02/04/2024. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>.

PINHEIRO, A. C. F. **5 Gerações de Historiadores da Educação Brasileira**. João Pessoa: Editora do CCTA-UFPB, 2020. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19i0.47525>.

PINHO, M. J. de; MORAIS, M. J. da S.; SANTOS, J. S. dos. Índícios de criatividade e inovação no processo de formação continuada. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 4, p. 880–898, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6635>. Acesso em: 5 abr. 2024. DOI: 10.21723/riaee.v9i4.6635.

PRESTES, Z; TUNES, E. e NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: Um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, A; PUENTES, R. (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia. EDUFU, 2013. ISBN: 8546215073, 9788546215072.

[PUENTES, R. V.](#) **Lev S. Vigotski e a aprendizagem coletiva desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 3. ed. São Carlos: Pedro & João, 2024. v. 17. 458p. ISBN: 6526503381, 978-6526503386.

PUENTES, R. V. A noção de sujeito na concepção da Aprendizagem Desenvolvimental: uma aproximação inicial à Teoria da Subjetividade. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia**

Pedagógica, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 58–87, 2019a. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50575>. Acesso em: 02 fev. 2024. DOI: 10.14393/OBv3n1.a2019-50575.

PUENTES, R. V. A Atividade de Estudo segundo V. V. Repkin: contribuições da subjetividade para uma abordagem crítica. In: LONGAREZI, A. M.; REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; REPKIN, V. V. **Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo**: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. 1ª ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-497-1>.

PUENTES, R. V. **Didática Desenvolvimental da Atividade**: Uma aproximação ao Sistema Elkonin- Davidov-Repkin (1958-2015). In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros – Livro II. Uberlândia EDUFU, 2019b. (e-book). Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29693/4/TeoriaAtividadeEstudo.pdf>. Acesso em 20/11/2021.

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental na perspectiva da subjetividade: da aprendizagem reflexo-associativa à aprendizagem como produção criativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C.; PUENTES, R. V. (organizadores). **Teoria da subjetividade**: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. 1. ed. Campinas: SP: Alínea, 2020a. ISBN 978-65-5755-000-7.

PUENTES, R. V. O Sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da Didática Desenvolvimental da Atividade (1958-2015). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – 2ª ed. – Curitiba: CRV, 2020b. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-497-1>.

PUENTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – 2ª ed. – Curitiba: CRV, 2020c. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-497-1>.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. **Educação** (online), Santa Maria, v. 44, p. 48-70, 2019b. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644437312>.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – 2ª ed. – Curitiba: CRV, 2020d. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-497-1>.

PUENTES, R. V. V. V. Repkin: concepção de sujeito da atividade de estudo (1990-2021). **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1–38, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/69012>. Acesso em: 11 jul. 2024. DOI: 10.14393/OBv7n1.a2023-69012..

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. Ensino desenvolvimental da atividade: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957-1977). **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 24, p. e20106, 2019.

Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2016>. Acesso em: 11 dez. 2020. DOI: 10.26512/lc.v24i0.20106..

PUENTES, R. V.; FAQUIM, J. P. da S.; FRANCO, Z. L. V. Las Investigaciones sobre Formación de Profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 5, n. 12, 2011. DOI: 10.31496/rpd.v5i12.88. Disponível em: <https://rjddc.uniube.br/index.php/rpd/article/view/88>. Acesso em: 15 set. 2022.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (organizadores). **Fundamentos Psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental [recurso eletrônico]**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017b. Disponível em: [Fundamentos_psicologicos_2017.indd \(ufu.br\)](https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-460-5). Acesso em 02/02/2021. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-460-5>.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 247-271, mar. 2013. Acesso em 02/02/2021.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Uma introdução à Didática Desenvolvimental soviética e suas diferentes interpretações no âmbito Latino-americano (Brasil, Cuba e México): (apresentação). **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 24, p. e23823, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/23823>. Acesso em: 9 dez. 2023. DOI: 10.26512/lc.v24i0.23823.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. **Obutchénie**. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica, 2020. 4(1), 201–242. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-57369>> Acesso em: 20 jan. 2021. <https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-57369>.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da Teoria Histórico-Cultural. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 29, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21060>. Acesso em: 8 dez. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>.

PUENTES, R. V. MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Teoria da aprendizagem desenvolvimental (TAD): uma análise de sua concepção de desenvolvimento à luz da teoria da subjetividade. In: CAMPOLINA, L. O.; SANTOS, G. C. S. (organizadoras). **Desenvolvimento e Aprendizagem**: contribuições atuais da teoria histórico-cultural da Subjetividade. – Curitiba: CRV, 2023.

RALEJO, A. S. R.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. O. BNCC e ensino de história: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021. Acesso em 12 de janeiro de 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056>.

REPKIN, V. V. A Formação da atividade de estudo como um problema psicológico. 1977. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – 2ª ed. – Curitiba: CRV, 2020b. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-497-1>.

REPkin, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. 1997. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – 2ª ed. – Curitiba: CRV, 2020b. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-497-1>.

REPkin, V. V. Estrutura da atividade de estudo. 1976a. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – 2ª ed. – Curitiba: CRV, 2020b. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-497-1>.

REPkin, V. V. Formação da atividade de estudo nos estudantes. 1978. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – 2ª ed. – Curitiba: CRV, 2020b. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-497-1>.

REPkin, V. V. O conceito de atividade de estudo. 1976b. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – 2ª ed. – Curitiba: CRV, 2020b. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-497-1>.

REPkin, V. V. Organização psicológica do conteúdo e da estrutura da atividade de estudo. 1968. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (organizadores). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – 2ª ed. – Curitiba: CRV, 2020b. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-497-1>.

REPkina, N. V. A escola psicológica de Kharkiv e o sistema de aprendizagem desenvolvimental (2012). In: LONGAREZI, A. M. [et al.]. **Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo**: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. – 1. Ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-497-1>.

REPkin, V. V.; REPkina, N. V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. 2019. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. **Ensino Desenvolvimental**: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin (organizadores). – Campinas, SP: Mercado de Letras; Uberlândia, MG: Edufu, 2019. ISBN: 978-85-7591-570-7

REPkin, V. V.; REPkina, N. V. O conteúdo da aprendizagem desenvolvimental como problema didático-pedagógico (2018). In: LONGAREZI, A. M. [et al.]. **Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo**: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. – 1. Ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-497-1>.

REPkin, V. V.; REPkina, N. V. O que é aprendizagem desenvolvimental? In: LONGAREZI, A. M. (et al.) **Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo**: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. 1. Ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-497-1>

RIBEIRO, R. R.. Letras negras, páginas brancas: imagens do negro nos diálogos (im)pertinentes entre a historiografia e o ensino de história (Brasil, segunda metade do século

XX). **ETD. Educação Temática Digital**, v. 15, p. 281-299, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Hilma/Downloads/Dialnet-LetrasNegrasPaginasBrancas-4687078.pdf> Acesso em 06/04/2024. <https://doi.org/10.20396/etd.v15i2.1283>.

RIBEIRO, R. R.; QUEIROZ, L. A. de. Por um ensino de história indígena em Mato Grosso: o povo Chiquitano na fronteira Brasil/Bolívia. **História & Ensino**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 78–112, 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/35615>. Acesso em: 6 abr. 2024. DOI: 10.5433/2238-3018.2020v26n1p78.

ROCHA, A. A. ; GABRIEL, C. T. ENEM nos documentos: uma leitura pós-fundacional da reestruturação do exame em 2009. **REVISTA E-CURRICULUM (PUCSP)**, v. 12, p. 1993-2018, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21677> Acesso em 20/03/2024. ISSN: 1809-3876.

ROBL, F.; DIAS DE MELLO, P. E. A expansão e a avaliação dos cursos de História no Brasil. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 137–164, 2015. Disponível em: <https://rhhj.emnuvens.com.br/RHHJ/article/view/166>. Acesso em: 25 set. 2024. DOI: 10.20949/rhhj.v4i7.166.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Acesso em: 12/09/2022. Doi:10.11606/T.48.2002.tde-22102014-134348.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 15 set. 2022. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.080.DS00>.

ROSA, S. V. L.; SANTOS, W. B. Orientações do Banco Mundial para a Formação dos Professores do Brasil: Análise Crítica e Insurgência. In: LIBÂNEO, J.C.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (organizadores.). **Didática e Currículo**: Impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, CEPED Publicações, 2016. ISBN: 978-85-69818-35-9.

ROSA, S. V. L.; SANTOS, W. B. Trabalho docente e qualidade da educação básica: crítica às diretrizes do Banco Mundial. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 46, p. 665-687, set./dez. 2015. <https://doi.org/10.26512/lc.v21i46.4695>.

ROSSATO, L. A produção sobre o Ensino de História na pós-graduação profissional. **YouTube**. Disponível em: (9) A produção sobre o Ensino de História na pós-graduação profissional. - YouTube. Acesso em 20/10/2022.

ROSSATO, M. Contribuições da Epistemologia qualitativa na mobilização de processos de desenvolvimento humano. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; PUNTES, R. V (organizadores). **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade**: discussão sobre educação e saúde. Uberlândia: EDUFU, 2019. <https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-502-2>.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTINEZ, A. Contribuições da metodologia construtivo-

interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. **Revista Lusófona de Educação**. V. 40, n. 40, p. 185-198, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6442>. Acesso em: 5 ago. 2023.

ROSSETO, G. A. R; FIGHERA, A. C. M; SANTOS, E. G.; HOLLWEG, P. BOLZAN, D. P. V. **Desafios dos estudos “estado da arte”**: estratégias de pesquisa na pós-graduação. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Hilma/Downloads/Desafios_Dos_Estudos_Estado_Da_Arte_Estr.pdf. Acesso em 03/02/2022. ID: 164789447.

RÜSEN, J. **A História Entre a Modernidade e a Pós-modernidade. História: questões e debates**. Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101, jan./dez. 1997. Não identificado.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. tradução de Peter Horst Rautmann. Caio da Costa Pereira, Daniel Martinesehen, Sibebe Paulino - Curitiba: W.A. Editores, 2012. ISBN: 856592100X, 978-8565921008.

RÜSEN, J. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 7-16, jul./dez. 2006. ISBN 978-65-89849-40-7.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n.7, p.27-36. oct. 1992. Tradução para o espanhol de Silvia Finocchio. Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt. Acesso em 13 de janeiro de 2022. ISBN: Não identificado.

RÜSEN, J. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007a. <https://doi.org/10.15848/hh.v0i1.29>.

Rüsen, Jörn. **Reconstrução do passado. teoria da história II**: os princípios da pesquisa histórica. tradução de Asta-Rose Alcaide; revisão técnica de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2007b. 188p. ISBN: 8523009426, 978-8523009427.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010. ISBN: 85-230-0615-X.

RÜSEN, J. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015. ISBN: 8584800042, 978-8584800049.

SANTOS, D. V. C. De tablet para tablet - novas ferramentas para a pesquisa e o ensino da história das culturas cuneiformes na era digital. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 212–241, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306122014212>. Acesso em: 7 abr. 2024. DOI: 10.5965/2175180306122014212..

SANTOS, D. História e Historiografia na Early Christian Ireland: a “Vita Patricii”, de Muirchú, e a “Collectanea”, de Tírechán. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 13, n. 33, p. 197–227, 2020. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1548>. Acesso em: 7 abr. 2024.

DOI: 10.15848/hh.v13i33.1548.

SANTOS, R. J.; BARROS, L. F. A história moderna na sala de aula: reflexões para o ensino e a prática docente. In: BUENO, A.; CREMA, E.; ESTACHESKI, D.; NETO, J. (organizadores) *Aprendizagens Históricas: ensino de história*. União da Vitória/Rio de Janeiro: **LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens**, 2018. Disponível em: www.revistasobreontens.site. Acesso em 26/09/2023. ISBN: 978-85-65996-54-9.

SANTOS, D.; KRAEMER, C. História e filosofia da educação na Idade Média: uma reflexão sobre o conceito de prudência na Suma Teológica de Tomás de Aquino. **Acta Scientiarum**, v. 41, p. 1-12, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Hilma/Downloads/Dialnet-HistoriaEFilosofiaDaEducacaoNaIdadeMedia-7384245.pdf> acesso em 07/04/2024. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.47777>.

SANTOS, D.; SILVA, D. O projeto Paideia: Ensinando grego antigo no município de Blumenau (SC). **NUNTIUS ANTIQUUS**, v. 16, p. 193-218, 2020. Disponível em: http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/nuntius_antiquus/article/view/16893 acesso em 07/04/2024. <https://doi.org/10.35699/1983-3636..19417>.

SANTOS, J. S. dos; MACEDO, M. de L. L. Pedagogia da Alternância: teoria e prática na construção do conhecimento. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 581–602, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3169>. Acesso em: 5 abr. 2024. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n4p581>.

SANTOS; M. O.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A subjetividade social e sua relação com a aprendizagem: o caso de uma prática educativa empresarial. In: CAMPOLINA, L. O.; SANTOS, G. C. S. (organizadoras). **Desenvolvimento e Aprendizagem: contribuições atuais da teoria histórico-cultural da Subjetividade**. – Curitiba: CRV, 2023. ISBN 978-65-251-4124-4. DOI: 10.24824/978652514124.4.

SANTOS, J. S.; SILVA, E. P.; PEREIRA, I. C. A. Benefícios pedagógicos do uso de equipamentos celulares em sala de aula. **Revista Observatório**, v. 4, p. 1-959, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Hilma/Downloads/BENEFICIOS_PEDAGOGICOS_DO_USO_DE_EQUIPAMENTOS_CELU.pdf acesso em 05/04/2024. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p536>.

SANTOS, J. S.; OSÓRIO, N. B.; GÓES, E. H. S. TDICS e Games no Ensino Médio Inovador: memórias de professores criativos. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 4, n. 4, p. 500–549, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3833>. Acesso em: 5 abr. 2024. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n4p500>.

SANTOS, M. A. R. ; SANTOS, C. A. F. ; SERIQUE, N. P.; LIMA, R. R. Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 8, n. 17, p. 202–220, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/215>. Acesso em: 15 set. 2023. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.215>.

SCHMIDT, M. A. M. S. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. **Mneme - Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 10–26, 2015a. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8094>. Acesso em: 12 mar. 2024. ISSN: 1518-3394

SCHMIDT, M. A. M. S. A Cognição Histórica Situada e os critérios de avaliação de Manuais Didáticos no Brasil. **História & Ensino**, v. 24, p. 29-53, 2018a. Disponível em: [file:///C:/Users/Hilma/Downloads/A_Cognicao_Historica_Situada_e_os_criterios_de_ava%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Hilma/Downloads/A_Cognicao_Historica_Situada_e_os_criterios_de_ava%20(2).pdf). Acesso em: 13/03/2024. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2018v24n2p29>.

SCHMIDT, M. A. M. S. Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica. **Métis: História & Cultura**, v. 19, p. 23-46, 2020a. Disponível em: https://ppghist.uema.br/wp-content/uploads/2023/10/SCHIMICH-M.-Auxiliadora.-Contribuicoes-de-Jorn.-Rusen-para-a-pesquisa-em-Educacao-Historica.-METIS-historia-cultura-v.-19-n.-38-p.-23-47-jul.dez_.-2020.pdf Acesso em 20/03/2024. <https://doi.org/10.18226/22362762.v19.n.38.02>.

SCHMIDT, M. A. M. S. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica - doi: 10.5216/hr.v17i1.21686. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, 2012a. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/21686>. Acesso em: 12 mar. 2024. <https://doi.org/10.5216/hr.v17i1.21686>.

SCHMIDT, M. A. Didática da História: contribuições de uma pesquisa em colaboração. **Confesimpohis2018**.blogspot.com IV Simpósio Internacional de Ensino de História. Departamento de História. UNESPAR, Campus União da Vitória, 2018b.

SCHMIDT, M. A. **Didática reconstrutivista da História**. Curitiba: CRV, 2020b. <https://doi.org/10.24824/978658608758.1>.

SCHMIDT, M. A. Didática reconstrutivista da história e a formação da consciência histórica dialógica. **Revista Territórios e Fronteiras**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 166–184, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1149> . Acesso em: 14/02/2023. <https://doi.org/10.22228/rtf.v14i2.1149>.

SCHMIDT, M. A. M. S.. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. **Diálogos (Maringá. Impresso)**, v. 19, p. 87-116, 2015b. <https://doi.org/10.4025/dialogos.v19i1.1064>.

SCHMIDT, M. A. M. S.. Formação do professor de história no Brasil: embates e dilaceramentos em tempos de desassossego. **Educação (UFSM)**, v. 40, p. 517-528, 2015c. Disponível em: file:///C:/Users/Hilma/Downloads/Formacao_do_professor_de_historia_no_Brasil_embate.pdf Acesso em 12/03/2024. <https://doi.org/10.5902/1984644418206>.

SCHMIDT, M. A. M. S. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 31–48, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/232>. Acesso em: 13 mar. 2024. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.232>.

SCHMIDT, M. A. M. S.. Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades

da consciência histórica de jovens brasileiros. **Educar em Revista (Impresso)**, v. 42, p. 107-126, 2011a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LGkwHws3fhyBFC4RWxmzbLL/> acesso em 13/03/2024. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500008>.

SCHMIDT, M. A. M. S. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 16, n. 37, p. 73–91, 2012b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 13 mar. 2024. ISSN online: 2236-3459.

SCHMIDT, M. A. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, [S. l.], v. 15, p. 9–21, 2009. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11424>. Acesso em: 14 mar. 2024. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2009v15n0p9>.

SCHMIDT, M. A. M. Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952. **Dossiê: História da Leitura e do Livro**. História 30 (2), Dez 2011b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/54Mr6qh6TkrRLXnqjfbF3sQ/>. Acesso em 02/02/2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742011000200007>.

SCHMIDT, M. A. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 35-53, mar. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000200035&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 mar. 2024. Epub 30-Abr-2019. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45981>. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45981>.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. Aprender história: perspectivas da educação histórica. **Ijuí: Unijuí**, 2009. Disponível em: SciELO - Brasil - Aprender História: perspectivas da Educação Histórica Aprender História: perspectivas da Educação Histórica. Acesso em 15/11/2022. ISBN: 8574297755, 978-8574297750.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. Apresentação - -A História é uma recolha de experiências-. **EDUCAR EM REVISTA**, v. 35, p. 9-16, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7WrmZycvMGMJp9Y6PwYkTPP/> acesso em 01/04/2024. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64592>.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. B. História na perspectiva de crianças: aprendendo a ler e escrever relatos históricos utilizando fontes familiares. **Education 3-13: international Journal of primary, elementary and early years education**, v. 38, p. 289-299, 2010. (Tradução) Disponível em: [file:///C:/Users/Hilma/Downloads/Aprendendo_a_ler_aprendendo_a_escrever_h%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Hilma/Downloads/Aprendendo_a_ler_aprendendo_a_escrever_h%20(1).pdf) Acesso em 12/03/2024. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2008v14n0p71>.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, Tania Maria Figueredo Braga. Organização de Periódico: Dossiê História, epistemologia e ensino: desafios de um diálogo em tempos de incerteza. **Educar em Revista (Impresso)**, v. 42, p. 01-322, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/spgNwC6pS3zJJpDNQvjdrSL/>. Acesso em: 13/03/2024. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500002>.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. Aprendizagem e formação da consciência histórica:

possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 60, p. 17-42, jun. 2016. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200017&lng=pt&nrm=iso. acessos em 13 mar. 2024. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46052>.

2SILVA, J. C. J. Análise histórica das Constituições brasileiras. **Revista ponto-e-vírgula**, 10, 17-244, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/13910/10234>. Acesso em 26/10/2024. ISSN 2236-6717.

SILVA, A. L. da.. Caminhos da liberdade: os significados da educação dos escravizados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-27, 2018a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PWrYsgyFMvx7wM77CBgmssM/> acesso em 06/04/2024. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230067>.

SILVA, A. L. da. Culturas letradas, experiência e ensino: uma análise a partir de livros didáticos de história do Brasil (1870-1924). **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S. l.]**, v. 51, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/24050>. Acesso em: 7 abr. 2024. ISSN 2176-2767 (Online).

SILVA, A. L. da. Folhas de ébano: (auto) biografias de escravizados e ensino de história. **Revista História Hoje, [S. l.]**, v. 7, n. 14, p. 263–284, 2018b. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/411>. Acesso em: 6 abr. 2024. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.411>.

SILVA, A. L. da. Lado a lado: marcas católicas do bandeirantismo no Brasil. **Revista História da Educação, [S. l.]**, p. 21–39, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/70539>. Acesso em: 7 abr. 2024. ISSN online: 2236-3459.

SILVA, A. L. da.. O saber que se anuncia: o poder da palavra em tempos de escravidão (Rio de Janeiro, 1830 a 1888). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, p. 1-29, 2018c. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/vzXpZ8J4rGnRqSBz5Q69dc/> Acesso em 06/04/2024. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e002>.

SILVA, A. L. da. "Quem construiu a Tebas de sete portas?" Artífices da cidadania, sujeitos da própria história. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 46, p. 811-814, dez. 2015. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2015000300811&lng=pt&nrm=iso. acessos em 07 abr. 2024. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.046.RS01>.

SILVA, A. L. da.. Um educador itinerante: o caso Rocha Pombo. **Revista FAEEBA**, v. 22, p. 155-166, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a14.pdf> acesso em 07/04/2024. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p155-166>.

SILVA, M. A. Prefácio. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (Organizadores). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. ISBN: 978-85-5440-076-7.

SILVA, M. M. da. A produção sobre o Ensino de História na pós-graduação profissional. **YouTube**. Disponível em: (9) A produção sobre o Ensino de História na pós-graduação profissional.- YouTube Acesso em 20/10/2022. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. ISBN: 8586583448, 978-8586583445.

SILVA, A. L. da; ORLANDO, E. de A. Memória e patrimônio na história da educação: possibilidades e desafios. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 425–444, 2019. DOI: 10.14393/che-v18n2-2019-9. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/50293>. Acesso em: 6 abr. 2024. ISSN online: 2236-3459.

SILVA JUNIOR, E. A. S. A utilização das fontes escritas no ensino de história. In: BUENO, A.; CREMA, E.; ESTACHESKI, D.; NETO, J. (organizadores) **Aprendizagens Históricas: ensino de história**. União da Vitória/Rio de Janeiro: **LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens**, 2018. Disponível em: www.revistasobreontens.site. Acesso em 26/09/2023. ISBN: 978-85-65996-54-9.

SILVA JUNIOR, A. F. da; GUIMARAES, S. Ensino de história e formação cidadã: um estudo com jovens estudantes em escolas no meio rural e urbano. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 08, n. 01, p. 197-218, abr. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092013000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 abr. 2024. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.8i1.0008>.

SILVA JÚNIOR, A. F.; GUIMARÃES, S. Jovens, tempo e história: leituras de um caleidoscópio. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 32, p. 17–32, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/4223>. Acesso em: 2 abr. 2024. <https://doi.org/10.5585/eccos.n32.4223>.

SILVA, M. A.; GUIMARÃES, S. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010. Tradução. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>.

SILVA, M.; GUIMARÃES S. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2016.

SILVA NETO, L.; MACEDO, M. de L. L.; OSÓRIO, N. B.; SECHIM, W. Z.; SANTOS, J. S. dos. Narrativas de Mulheres: as perdas e o luto. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 4, n. 6, p. 776–793, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5169>. Acesso em: 5 abr. 2024. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n6p776>.

SOARES, M. A. N. O ensino de história presente nos parâmetros curriculares do ensino médio (PCNEM): a construção do sujeito adequado. **História & Ensino**, [S. l.], v. 8, p. 29–44, 2002. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12227>. Acesso em: 26 set. 2023. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2002v8n0p29>.

SOARES, O. P. **A atividade de ensino de História: processo de formação de professores e alunos.** (Tese de doutorado). São Paulo: Junqueira & Marin, 2008. <https://doi.org/10.11606/T.48.2017.tde-02052016-144159>.

SOARES, S. S.; GUIMARÃES, S. Docência Universitária: trajetórias de professores formadores iniciantes em cursos de licenciatura. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 58, n. 57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21023>. Acesso em: 2 abr. 2024. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n57ID21023>.

SOARES, S. S.; GUIMARÃES, S. Histórias de vida de professoras iniciantes na universidade: caminhos da docência. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 52–67, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.uniced.edu.br/ambienteeducacao/article/view/725>. Acesso em: 2 abr. 2024. <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n32019p52a67>.

SPOSITO, M. P. (Org.) **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, volume 2 / Marília Pontes Sposito, coordenação. –Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009. ISSN: 0100-1574 | e-ISSN: 1980-5314.

TEIXEIRA, R. S., Temas de pesquisa no Campo de Ensino de História: presenças e lacunas. **YouTube**. Disponível em: (4) Temas de pesquisa no Campo de Ensino de História: presenças e lacunas - YouTube. Acesso em 02/11/2022.

THONSON, A. B. A.; CAINELLI, M. R. Grounded Theory: conceito, desafios e os usos na Educação Histórica. **EDUCACAO UNISINOS (ONLINE)**, v. 24, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/R4Mwn9wsHkPkbCdWDV5KrRJ/> acesso em 01/04/2024. <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.04>.

TUCCI DE CARVALHO, A. M. F.; LUGLE, A. M. C.; DE OLIVEIRA, S, R. F. A interdisciplinaridade intrínseca nas ações desenvolvidas no PIBID. **Práxis Educacional (Online)**, v. 15, p. 211-231, 2019. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UESB-7_83d071d9c007cc77ac4be13dae852a8b/D acesso em 06/04/2024. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i34.5506>.

VIEIRA, J. L. L.; SCHMIDT, M. A. M. S. . Iconografia Pictórica Histórica: a produção de evidências e a aprendizagem histórica. **História & Ensino (UEL)**, v. 21, p. 83-113, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Hilma/Downloads/Iconografia_pictorica_historica_a_produc.pdf. Acesso em 13/03/2024. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n1p83>.

VIGOTSKI, L. S. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте (O problema da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico na idade escolar). *Теории учения*. Хрестоматия. Часть 1. Отечественные теории учения. Под ред. Н. Ф. Талызиной, И. А. Володарской. — М.: Редакционно-издательский центр «Помощь», 1996. ISSN: 1814-2052 / 2311-7273 (online).

VIGOTSKI, Lev. S. **Desenvolvimento mental, das crianças no processo de aprendizagem coletiva**: seleção de artigos. 1935. Tradução, introdução e notas de Roberto Valdés Puentes e Rosa Gevorkovna Nurijanyan. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. ISBN: 978-65-265-

1501-3

ZAMBONI, Ernesta ; Guimarães, Selva. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. **Cadernos CEDES (Impresso)**, v. 30, p. 339-353, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/shFPmsgw6tMqmxKJnjBrFWg/?lang=pt> acesso em 02/04/2024. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300005>.