

DIDÁTICA DA HISTÓRIA, COGNIÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DO HISTORIADOR

Augusto Ridson de Araújo Miranda/ UECE¹
ridson.araujo @uece.br

Antonio Germano Magalhães Junior/ UECE²
germano.junior@uece.br

Resumo: Este artigo visa problematizar limites e possibilidades de uma proposta de inserção dos estudos da Didática da História- campo de estudos da Teoria da História que estabelece, a partir do tempo presente, relações formativas com as compreensões de passado e futuro- a partir das reflexões de Rüsen (2006) e de suas reverberações nos estudos em Cognição Histórica- por meio dos conceitos de *evidência histórica* (ASHBY, 2003); *empatia histórica* (LEE, 2003); *explicação histórica* (BARCA, 2001b)- e Educação Histórica, na condição de "saberes da ação pedagógica" da História, nos dizeres de Gauthier *et al* (1998), necessários para ampliar o campo epistemológico de possibilidades de atuação do historiador, este devendo estar atento aos aspectos formativos de sua *práxis*. Para embasar a proposta, realizamos observação participante de uma disciplina da licenciatura em História da Universidade Estadual do Ceará e análise documental dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de licenciatura do estado do Ceará e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História.

Palavras-Chave: Didática da História; Cognição Histórica; Educação Histórica; Consciência Histórica; Formação Docente

Abstract: This paper aims to discuss limits and possibilities of a proposal for inclusion of studies in Didactics of History - field of studies in Theory of History that establishes, from the present time, formative relationships with the understandings of past and future- from the reflections of Rüsen (2006) and its reverberations in studies in Historical Cognition- through the concepts of *historical evidence* (ASHBY, 2003); *historical empathy* (Lee, 2003); *historical explanation* (BARCA, 2001b) - and History Education, provided "knowledge of pedagogical action" of History, in Gauthier *et al's* words (1998), needed to expand the epistemological field of possibilities of historian's action, that must be aware of the formative aspects of their praxis. To support the proposal, we conducted participant observation of a degree in the discipline of History at UECE and documental analysis of Political Pedagogical projects of undergraduate programs in the state of Ceará and National Curriculum Guidelines for History courses.

Keywords: Didactics of History; Historical Cognition; History Education; Historical Consciousness; Teacher Training

Este artigo visa problematizar o campo de estudos da Didática da História - vertente da produção historiográfica que visa discutir a função formativa da História,

¹ Mestrando em Educação-UECE

² Pós-doutor em Educação-UFRN. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação-UECE

como disciplina científica que, a partir do tempo presente, pensa as relações entre as demais temporalidades para a formação humana dos indivíduos - e suas possibilidades de inserção na formação epistemológica do historiador em suas variadas modalidades universitárias (licenciatura e bacharelado), visando superar a disposição dicotômica e hierarquizada entre elas, por meio das reflexões históricas de Jörn Rüsen (1992; 2006). Nossa proposta de inserção perpassa pelas discussões em torno das aplicabilidades da Didática da História, com as investigações da Cognição Histórica, vertente cognitivista-sociointeracionista dos estudos em Ensino de História (que investigam as concepções prévias de indivíduos acerca de conceitos históricos, especialmente estudantes e professores) e os projetos educacionais que visam a promoção de uma melhoria cognitiva dos sujeitos investigados, que compõem o campo de estudos da Educação Histórica. Neste sentido, não apenas mencionamos, mas problematizamos três concepções históricas investigadas pela Cognição Histórica e promovidos pela Educação Histórica: evidência histórica, por meio dos estudos de Ashby (2003); empatia histórica, pelos estudos de Lee (2001; 2003); e de explicação histórica, pelos estudos de Barca (2001b; 2003; 2006); e os objetivos formativos da Educação Histórica, que são os de construir com os sujeitos uma Consciência Histórica crítico-genética (RÜSEN, 1992 apud SCHMIDT; GARCIA, 2005).

Discutir o processo formativo dos historiadores no Brasil perpassa não somente a problematização das categorias supracitadas, mas as condições de inserção e as concepções de formação histórica pensadas pelas políticas públicas de formação universitária no Brasil e que perpassam as Resoluções do Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História. Ainda: perpassa os processos de concepção formativa, em que nos baseamos em Rüsen (2006) para entender que, na Epistemologia da História, todo historiador é um formador social (e assim um potencial docente, uma vez que sua prática docente depende de instâncias legais - no caso do Brasil, nas licenciaturas-, escolhas e possibilidades de espaços de atuação do historiador - que no caso brasileiro são, em sua maioria, as escolas), e nos baseamos em Gauthier *et al* (1998), no sentido de que toda formação (docente) deve ser sugestiva, e não prescritiva.

No final do artigo, retomando as discussões de Rüsen acerca da Didática da História e das práticas formativas no Brasil no tocante à História, partiremos das matrizes curriculares das licenciaturas em História das duas principais universidades públicas do estado do Ceará (cruzando informações com os documentos legais que regulam estas licenciaturas) e de uma observação participante em uma disciplina na licenciatura em História da UECE para pensarmos limites e possibilidades de inserção dos estudos em Didática da História e de suas reverberações (Cognição Histórica e Educação Histórica).

DIDÁTICA DA HISTÓRIA: UMA NECESSIDADE EPISTEMOLÓGICA PARA O HISTORIADOR

O teórico da História Jörn Rüsen apresenta, em um elucidativo ensaio chamado "Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão" (2006; original de 1987), importantes contribuições para a epistemologia da História, bem como de pistas para a formação inicial dos historiadores. Ele parte de dois problemas relativos ao processo de constituição de uma epistemologia da História que, apesar de tomar como referencial a trajetória historiográfica da ciência histórica na Alemanha, podem ser significativamente situados na constituição da produção historiográfica brasileira.

O primeiro problema que Rüsen estabelece é a constituição de uma dicotomização entre a dimensão didático-pedagógica e a dimensão profissional do historiador; situando o historiador até o início do século XIX como um filósofo da História (apesar das problemáticas concernentes a este campo do conhecimento), Rüsen (2006, p. 8) afirma que os historiadores tomavam como primordial o exercício formativo de cada produção historiográfica: "Mesmo durante o Iluminismo, quando as formas modernas de pesquisa e discurso acadêmicos foram sendo forjadas, historiadores profissionais ainda discutiam os princípios didáticos da escrita histórica como sendo fundamentais para seu trabalho." Rüsen postula que o princípio de *historia magistra vitae* foi ao longo do processo de profissionalização do historiador e de sua inserção nos espaços de produção científica acadêmica, situados no século XIX, foi sendo paulatinamente substituído pela racionalização científica do método historiográfico,

considerado incompatível com o exercício social, e atribui à instituição da Escola Metódica, com Ranke, a perda do foco na produção historiográfica como um produto articulado às necessidades formativas do contexto social e temporal da época. Podemos discordar em parte do historiador alemão, uma vez que concordamos com Reis (2008)- que empreende uma reflexão acerca dos objetivos da Escola Metódica: tornou a História uma disciplina científica estratégica para fundamentar as expectativas ideológicas traçadas no século XIX, voltadas ao estabelecimento dos Estados-Nação, entre os quais a Alemanha se usufruiu, pela premissa de um "passado comum"- mas consideramos que Rüsen (2006, p. 9) é preciso ao apontar a consequência da perda contínua de força da primazia didática do historiador:

A "cientifização" da história acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. A esse respeito, a cientifização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática. Desse ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar "irracionalização" da história.

Tal processo apontado pelo historiador alemão repercute na dicotomização entre o papel "científico" e o papel formativo (didático) do historiador, o que acarreta o segundo problema apontado por Rüsen: a separação entre a dimensão de pesquisa de sua atuação e a sua dimensão educativa é materializada na separação curricular formativa do historiador, os bacharelados e as licenciaturas (vale ressaltar que Rüsen é quem realiza o percurso histórico até a realidade atual, com os termos de licenciatura e bacharelado). Como anteriormente apontado, Rüsen entende que esta postura dos historiadores levou a um estreitamento da compreensão epistemológica da História. Lima (2011), ao dialogar com Rüsen, nos remete ao pensamento da Associação Nacional de História (ANPUH), que auxiliou o Ministério da Educação na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de História, determinando as possibilidades de atribuições profissionais:

I - planejar, organizar, implantar e dirigir serviços de pesquisa histórica;
II - planejar o exercício da atividade do magistério, na educação básica e superior, em suas dimensões de ensino e pesquisa;
III - planejar, organizar, implantar e dirigir serviços de documentação e

informação histórica;
IV - elaborar critérios de avaliação e seleção de documentos para fins de preservação;
V - elaborar pareceres, relatórios, planos, projetos, laudos e trabalhos sobre assuntos históricos;
VI - assessorar instituições responsáveis pela preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural.

Lima (2011) nos ajuda, portanto, partindo de Rüsen e da compreensão legal dos discursos escritos das DCNs, a desconstruir a dicotomia estabelecida historicamente pelos historiadores, propondo uma formação epistemológica da História que seja completa, capaz de entender seu papel educacional (de formação do pensamento histórico) de uma sociedade inserida no tempo e espaço, conforme as proposições de Bloch (2002), tanto mediante sua produção de conhecimento historiográfico escrito, quanto sua produção de conhecimento no campo do ensino histórico e patrimonial, articulando-se aos diversos espaços de atuação do historiador: escolas, universidades, centros de pesquisa, museus e demais organizações civis e militares. Neste sentido, o papel do historiador não se resume à prática da pesquisa- entendida como apenas formada pelas disciplinas de cunho historiográfico cujo referencial epistêmico subjaz às teorias e métodos que sejam dissociados da uma premissa de reflexão sobre as repercussões formativas de sua produção (formação esta social e cultural) - formadoras de uma cultura bacharelesca. Rüsen, com efeito, inverte esta lógica, dimensionando tanto a formação do historiador para atuar no ensino e na pesquisa, convidando o historiador a articular estas duas facetas de sua *práxis* formativa das consciências históricas da sociedade.

Em outra de suas obras, Rüsen (1992 apud SCHMIDT; GARCIA, 2005) aponta que o exercício final de toda operação historiográfica, seja a de uma escrita acadêmica ou a de uma prática de ensino, é a de formar (ou contribuir para a formação) de uma consciência histórica (ou seja, a dimensão concreta da operação histórica que cada sujeito realiza no campo mental e representa no campo discursivo). Estas podem se configurar de quatro formas, apresentadas pelas autoras:

tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); **exemplar** (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); **crítica** (permite formular pontos de vista históricos, por

negação de outras posições); e **genética** (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade). (grifos das autoras)

Para Rüsen (2001), a formação de uma consciência histórica tradicional e exemplar, propostas simultaneamente pelos historiadores da Antiguidade Clássica e pelas práticas humanas antigas em relação aos eventos passados, em que as necessidades de manutenção das ordenanças socioculturais perpassavam a ligação dos homens às tradições (como continuidade: consciência tradicional; e a relação passado-presente como modelo de referência aos atos ditos como corretos e como errados) foi aos poucos rompida pela historiografia do século XIX (a partir do historicismo de Dilthey) e, sobretudo, consolidada pela renovação epistemológica da História com os Annales, buscando uma consciência histórica ao mesmo tempo crítica e genética. Entretanto, os sujeitos não se formam historiadores e, na condição de uma cultura histórica ocidental ainda repleta de referências à História como a realizada "por grandes homens, grandes fatos e de discursos de verdade" (como problematizado por Magalhães Junior, 2001, p.39), cabe ao historiador promover uma Educação Histórica, capaz de auxiliar outros sujeitos em sua formação humana (não necessariamente futuros historiadores) a "pensar historicamente", nos dizeres de Schmidt; Barca (2010).

Consideramos então, na abertura pensada por Rüsen e sua obra histórica, e na argumentação de Lima (2011, p.7), que, ao dialogar com Rüsen e André Chervel, se constitui necessidade premente inserir na formação do historiador o campo de estudos da Didática da História e de suas reverberações na produção do pensamento histórico ensinado, notadamente os estudos em Cognição Histórica e as práticas de Educação Histórica, cujos objetivos se calcam na formação de uma consciência histórica crítico-genética dos sujeitos que aprendem, é pensar em uma formação em História que:

Significa suprir "as carências de orientação, as formas de apresentação e as funções de orientação existencial" através de experiências que remontem à atividade própria dos historiadores, devidamente repensada para os outros níveis de ensino. É entender o conhecimento histórico não como algo "dado", mas como um conhecimento construído por alguém participante de uma comunidade, que obedece a determinadas regras estabelecidas por seus pares e que a apresentação sob a forma de uma escrita.

Para podermos problematizar a proposta de inserção dos campos acima situados de estudos formativos para o historiador que se preocupa com as repercussões de sua produção histórica nos outros (na sua inteligibilidade, ou seja, em sua *aprendizagem*), nos segmentos seguintes iremos situar conceitual e historicamente os estudos em Cognição Histórica e Educação Histórica. Deixamos de antemão posto que nossa proposta de inserção se dá em uma perspectiva de sugestão formativa, conforme proposto por Gauthier *et al* (1998, p. 342), de dar liberdade ao docente (e aqui entendemos que todo historiador forma outros sujeitos históricos) para se formar conforme "sugestões pautadas pela prudência e pela prática coerente com a epistemologia do fazer pedagógico".

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA COGNITIVISTA

Na trilha das renovações teórico-metodológicas da ciência histórica, próprias da trajetória epistemológica da História no século XX, e motivadas pelo alargamento das concepções históricas de tempo, de fontes para a prática da pesquisa histórica, e principalmente das possibilidades de objetos de estudo ampliados e decorrentes desta abertura epistemológica na História (CARDOSO; VAINFAS, 1997), a área de pesquisa e de reflexões acerca do Ensino de História (um objeto de estudo ressignificado pela historiografia dos Annales e de seus sucessores) vem ganhando novos contornos a partir da segunda metade do século XX, ganhando novos domínios de estudo, com espaços cada vez maiores nos programas de pós-graduação e até mesmo de graduação em História e em Educação. Desta forma, um renovador campo surgiu, desde os anos 1970, em diálogo com a psicopedagogia dita construtiva, com a denominação de "Educação Histórica", área de articulação teórico-prática dos estudos em "Cognição Histórica" (BARCA, 2001b).

Investigando como professores, alunos e demais pessoas fora da comunidade escolar compreendem noções históricas como as de verdade, de veracidade, de mudança e permanência, significância, evidência (interpretação de fontes), empatia (compreensão) e variância na narrativa; historiadores avaliam o nível de cognição em História por meio de testes que visam não somente investigá-lo, mas melhorá-lo, por

meio de metodologias que propõem programas de estudo, promovendo uma progressiva educação (ou mais apropriadamente, “reeducação”) histórica. Segundo Barca (2001a, p.15), estes estudos renovaram a concepção construtivista sobre cognição:

[...] A pesquisa (as pesquisas em geral da Educação Histórica) de inspiração construtivista- que busca responder à questão central: “como é que os sujeitos constroem as suas ideias?”- tem revelado que crianças e adolescentes operam com aparatos conceptuais bem mais complexos do que a aplicação redutora de “velhas” teorias de desenvolvimento à educação advogam [...] o discurso escolar sobre cognição continua a centrar-se sobre ideias estereotipadas e abstractas sobre o desenvolvimento cognitivo, catalogando o raciocínio das crianças em pensamento concreto e o dos adolescentes em pensamento abstracto, como se não houvessem variâncias.

Barca (2011a) indica, portanto, uma compreensão anterior que indicava “etapas” de desenvolvimento humano, fomentada pelos estudos de Piaget, biólogo suíço que, analisando seus indícios, os agrupou, em estágios denominados *sensório-motor* (0 a 2 anos de idade); passando pelo *pensamento intuitivo* (2 a 7 anos) – com representações iniciais do que foi assimilado no *sensório-motor*; para depois entrar em um nível *operatório*, ou seja, o *concreto* (7 a 12 anos) – cujas representações não apenas se concretizam como necessitam do que é concreto para estabelecer o que chama de “reversibilidade” (La Taille, 1992), que é a capacidade de operacionalizar o conhecimento acompanhando seu desenrolar e suas etapas de constituição; atingindo apenas depois dos 12, a possibilidade do estabelecimento do conhecimento *formal* ou *abstrato*–isto é, a formulação de hipóteses e deduções que se desprendem da necessidade do concreto para estabelecer a reversibilidade. Em suma, o indivíduo abstrai para tomar hipóteses e deduções do que tomou como informações para construir um conhecimento, este formal, como afirma La Taille (1992, p.16). Estas etapas são físicas e biológicas, tomadas como “leis, análogas à lógica de classes e relações, independente da natureza dos objetos aos quais se aplicam” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2005, p.19), e assim sendo, invariáveis.

O sócio-interacionista Vygotsky aponta outro caminho para a construção de conhecimento, a partir das interações sociais e com as acomodações culturais que o ser humano constitui em sua vida, de sentido biológico, sendo desta forma uma aproximação à perspectiva piagetiana (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2005, p.22).

Entretanto, existe uma grande diferença entre as duas abordagens: Vygotsky postula que existem duas perspectivas em relação aos níveis de desenvolvimento cognitivo: uma é o nível em que se está (ZDR- Zona de Desenvolvimento Real); a outra é o potencial que pode ser atingido (ZDP- Zona de Desenvolvimento Potencial), que, mediante a interação entre sujeito e meios sociais, pode e deve ser otimizada pela mediação do professor, e que embasa projetos como os acima referidos, que se empenham na progressão de níveis de compreensão em determinadas noções.

Embora entendamos, como visto acima, que por mais que já houvesse uma abertura nos autores clássicos para questionar a invariância dos estágios de desenvolvimento, calcada principalmente pela interação social e cultural dos indivíduos, os estudos em Educação Histórica renovaram a compreensão teórica dos estágios de desenvolvimento do conhecimento, por meio de projetos práticos em História que visam a interação social e com o contato dinâmico com a atividade historiográfica renovada contextualizada no início deste trabalho. Por isso, para compreender como a Educação Histórica busca desconstruir, através de estudos práticos, a noção de invariância os estágios de desenvolvimento e como isto traz possibilidades para a formação docente, traçaremos um histórico da Educação Histórica, a partir do desenvolvimento do projeto "CHATA" (*Concepts of History and Teaching Approaches*³) e dos conceitos elaborados a partir de suas investigações em Cognição Histórica. Nossa premissa é clara: para possibilitar melhor qualidade da aprendizagem histórica, se faz necessário isto repercutir na formação docente, partindo das necessidades que os licenciandos apresentam durante a graduação, conforme apresentado por Ferreira; Magalhães Junior (2013) em trabalho recente, sobretudo partindo da premissa de um ensino de história mediado por contato com fontes históricas primárias (Magalhães Junior *et al*, 2011). Entendemos que os projetos em Educação Histórica e seus pressupostos teórico-metodológicos trazem à lume pistas para a formação docente em História pela premissa supracitada.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: CONCEITOS APLICADOS PARA A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES E DE PROFESSORES

³ Concepções de História e Abordagem de Ensino (tradução nossa)

Como discutimos anteriormente, a área de investigação em Cognição Histórica preocupa-se com as noções que as pessoas tomam acerca de conceitos históricos (especialmente as de variância narrativa, empatia e evidência histórica). Tais noções são pontos de partida para projetos educacionais nesta área, desde a década de 1970; Barca (2001), a respeito de tais projetos, apresenta-nos um panorama histórico da relação entre Cognição e Educação Histórica :

[...] Ashby, Lee; Dickinson [...] conduziram o Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) através do qual estudaram as ideias de alunos de 6 aos 14 anos de idade. Os seus trabalhos sobre ideias acerca de compreensão, explicação, evidência (interpretação de fontes) e variância na narrativa em História encontram-se profundamente publicados (cf., por exemplo, Lee, 2001) e citados praticamente por todos os investigadores da área.

Também vários investigadores, nos Estados Unidos e Canadá, têm dedicado a sua pesquisa a trazer à luz critérios epistemológicos que estão na base do raciocínio histórico, quer entre jovens estudantes quer entre historiadores e pais de alunos. Estes investigadores têm realçados a natureza situada da construção do conhecimento histórico (Barton, 2001; Barton; Levstick, 2001, entre outros). Conceitos de significância histórica, mudança, evidência e narrativa têm sido centrais nestas pesquisas.

O licenciando em História deve ter em perspectiva que estas pesquisas não apenas visam compreender competências históricas, mas igualmente identificar como estas se constroem através da análise textual das respostas dos alunos sobre determinada situação-problema, testemunho em entrevista aos pesquisadores destes projetos, ou pela marcação positivo-negativa de assertivas que abordam determinadas interpretações de História. Isto permite ao docente melhor avaliar seus estudantes, vislumbrando, em um sentido mais amplo, melhorar a aprendizagem em História, conforme entendem Magalhães *et al* (2011) e Barca (2001b), esta citada abaixo:

A partir delas, conclui-se que as crianças têm já um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local, a mídia, especialmente a TV, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da detecção destas ideias – que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada – que o professor poderá contribuir para modificar e tornar mais elaboradas.

Estas análises permeiam um ponto em comum, que é o da necessidade supracitada de promover uma progressão em estudos históricos de estudantes dos ensinos regulares. Tais progressões estão presentes nas avaliações feitas por estes projetos, que hierarquizam níveis de compreensão dos processos históricos, os quais observamos em todos os estudos analíticos presentes, o que segundo Barca (2001a) e os precursores da área, Dickinson; Lee (1984), Ashby; Lee (1987, apud BARCA, 2001a) consideram estas convergências de etapas uma confirmação da validade destas pesquisas e de seus resultados.

Os autores anteriormente citados atuaram na concepção do projeto “CHATA”, financiado pelo “*Economic and Social Research Council*” (ESRC)⁴. Lee (2001, pp. 13-29) explica que tal projeto, investigou 320 alunos de 9 escolas (3 primárias e 6 secundárias), de 6 a 14 anos, começando por uma sondagem inicial para reunir informações acerca do grau de compreensão de noções históricas, tais como (entendimento de causas em História; empatia histórica; objetividade da pesquisa histórica; evidência histórica; narrativa histórica), apresentando tarefas em desafio construtivo, como questionários e questões de múltipla escolha, contendo textos contraditórios entre si. A abordagem se deu, conforme descreve Lee (2001, p.16):

[...] da apresentação de duas versões diferentes de um mesmo tópico, com realização de três conjuntos de tarefas, com a duração de três semanas, a utilização do mesmo tipo de perguntas para todas as crianças, usando de testemunhos diferentes com opiniões diferentes com diferentes opiniões. No fim, foram realizadas como atividades tarefas escritas e entrevistas para averiguar os níveis de compreensão histórica.

O ato de realizar a mesma atividade com crianças de níveis diferentes se deve à perspectiva da Educação Histórica de repensar a progressão de níveis cognitivos das propostas piagetianas, estas baseadas na maturação psicossocial do indivíduo baseada, sobretudo, na faixa etária. A resposta a este ato de repensar, justifica-se segundo Lee (2001, p.16), já que “[...] os textos eram simples, pois tratava-se de serem interpretados por crianças entre os 6 e os 14 anos de idade. A questão central que foi colocada às crianças era: como podia haver diferenças ao contar-se a mesma história?”

⁴ Conselho para pesquisas econômicas e sociais (tradução nossa)

A noção de "evidência histórica", que é basilar a ser desenvolvida pelas práticas docentes em História (e necessária a ser discutida pelos futuros historiadores-educadores), segundo Ashby (2003), está conectada diretamente à noção de investigação histórica, ou seja, a metodologia de classificação, análise e manuseio de caráter científico de fontes. Parte-se, tanto teórica quanto metodologicamente do contato dos estudantes e de qualquer segmento da sociedade que visa a uma compreensão histórica do contato com as fontes que "o passado deixou para trás" (idem, p.20). Desta forma, a autora constrói uma compreensão de aproximação metodológica do estudante com a própria disciplina histórica e seus métodos, o que para ela é fundamental em qualquer embasamento em Educação Histórica, como pode ser visto a seguir:

[...] os professores de História estão convencidos de que a Educação Histórica deve assegurar a compreensão do aluno de que o conhecimento assenta na interpretação do material que o passado deixou para trás, que isso foi reconstruído com base na evidência, não sendo uma simples cópia do passado.

Essa noção de evidência está no topo de uma escala progressiva, que parte de uma falta de interpretação às fontes (considerando-as como o "espelho fiel do passado"), passando pela compreensão da fonte como ponte a informações – ainda sem o estabelecimento de um conhecimento, e quanto mais informações mais "verdade" – a uma compreensão destas fontes como pertencentes a um "lugar histórico". Na progressão de seus estudos, o estudante começa a perceber que estas informações podem ser limitadas e precisa de uma metodologia para aferição do que está sendo analisado, partindo de mais de uma fonte. Por fim, em um estágio de compreensão de evidência histórica, conseguem entender os limites de cada evidência, situando-as no contexto de produção destas e a que se referem concretamente. A autora parte de seis níveis.⁵

Outro conceito aqui abordado, que consideramos de fundamental importância a ser considerado pelo docente em formação é o de "empatia história", segundo Lee (2003, pp.19-33) pode ser entendido como:

⁵Tais níveis (1- Imagens do passado; 2- Informação; 3- Testemunho; 4- Tesoura e cola; 5- evidência em isolamento; 6- Evidência em contexto). Ashby (2003, pp. 54-55).

[...] uma realização, algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectarmos tudo isso com o que aqueles sujeitos fizeram.

[...] a partilha dos sentimentos para com o passado não pode ser parte da compreensão histórica ou da "empatia" [...] Não podemos nos sentir orgulhosos de uma vitória militar quando não possuímos os valores daqueles que a ganharam, valores esses que fundamentaram esse mesmo orgulho. Este fato não constitui um mero problema de acesso ou evidência. Há limites lógicos em causa, impostos pelo elemento cognitivo presente nas emoções.

Felizmente é possível considerar os objetivos e as crenças ou convicções das pessoas do passado sem as aceitar [...] se entendermos as questões enquadradas num conjunto de circunstâncias, face a um conjunto de objetivos.

Nada disto exclui a simpatia, e certamente depende de saber o que é ter sentimentos. Mas a compreensão histórica não é simpatia, e não pode depender da partilha de sentimentos, porque torná-la-ia impossível.

A esta explicação de Lee (2003), podemos identificar o conceito de empatia como a busca de uma compreensão histórica que considere os sentimentos e valores do passado (por isso a nomenclatura "empatia") sem cair no anacronismo, ingenuidade científica, contemplando a incompatibilidade da História com a noção de simpatia com seus objetos de estudo. E que este conceito não pode ser dissociado dos conceitos de evidência e de explicação histórica, justamente por serem elaborados em conjunto com pesquisadores que elaboraram outros conceitos acerca das competências históricas. Por exemplo, Ashby; Lee (1987) propõem uma progressão em cinco níveis⁶. Depois, Lee (2001, pp. 25-28) propõe uma progressão mais específica (1- Tarefa explicativa não alcançada; 2- confusão; 3- explicação através da assimilação e déficit; 4- explicação através de papéis e/ou de estereótipos; 5- explicação em termos de lógica da situação à luz do cotidiano/presente; 6- explicação em termos do que as pessoas pensavam: empatia histórica; 6- Explicação em termos de um contexto material e de ideias mais amplo). Buscando meramente interpretar estas categorias, especialmente a segunda concepção, mais recente, de Lee (2001), compreendemos que a progressão sai de níveis de não compreensão das ideias do passado ao julgamento de valor do passado como deficitário em relação ao presente; e depois ao reconhecimento do passado pelos valores presentes, partindo de estereótipos ou do cotidiano (aqui já há certa conexão de valores); à aquisição do objetivo traçado: compreender os valores do passado; e por fim ao domínio da "empatia", com a percepção do contexto. O docente precisa estar atento a

⁶ (1- passado opaco; estereótipos generalizados; 3-empatia derivada do cotidiano; 4- empatia histórica restrita; 5- empatia histórica contextualizada)

esta compreensão subjetivista acerca do passado como compreendido pelos seus estudantes (que em larga medida tem relação com suas vivências e percepções do tempo presente), pois em um nível inferior de estruturação de sua empatia histórica o estudante frequentemente comete anacronismo.

Um terceiro conceito a ser estudado pelo futuro docente em História é o de "explicação histórica" e que se aproxima de outros na área de Educação Histórica pelo que vimos na análise de Barca (2001a), próximo do conceito de variância histórica e o de provisoriedade em história, na perspectiva de uma concepção de História que considera a comprovação científica como provisória, passível de diferentes interpretações que atingem diferentes níveis de profundidade na "compreensão", por meio de uma variância narrativa. E nestes, a explicação histórica varia de acordo com o estilo, formulação e polissemia de cada narrativa textual aplicada.

Com base na análise destes discursos produzidos por estes autores (do qual tomamos como centro Barca, 2001b; Gago, 2001), podemos entender que a formulação destes conceitos pode ser validada tanto pela mesma forma como são elaborados os níveis de desenvolvimento de cada sujeito analisado como porque partem de uma mesma premissa: "[...] indagar-se como é que adolescentes encaravam a existência de diferentes respostas explicativas para uma mesma questão histórica" (BARCA, 2001a, p.16). E estas noções se interligam às noções de Peter Lee, especialista em empatia histórica, que explicaremos a seguir, pois segundo Barca (2006,p.22):

[...] as respostas e a argumentação produzidas pelos jovens inquiridos constituem dados que, em linhas gerais, convergem com os estudos sobre cognição histórica desenvolvidos em Inglaterra por Lee (2005), entre outros, no sentido de que crianças e jovens entendem e relacionam pontos de vista diferenciados, contanto que a situação que lhes é apresentada surja de alguma forma familiar e motivadora.

O aluno apreende quando a experiência é significativa para ele.

Considerando os relatos anteriores, o conceito de explicação se relaciona com a empatia, pois é necessário ter alguma relação de interesse para que o indivíduo esteja inclinado a considerar a ampliação de seu entendimento acerca de algo, considerando outros componentes para análise. No entanto, Barca (2006, p.22) realiza uma importante ressalva:

Em relação ao tratamento de versões diferentes, o senso comum tenderá a expressar-se de uma destas formas, segundo pressupostos emocionais ou acrílicos:

- “uma versão é a melhor porque é a que mais me agrada”.
- “todas as versões são iguais em valor, pois todas dependem de um determinado ponto de vista”.

Segundo Barca (2001b; 2006), esta compreensão sai de um entendimento próximo ao senso comum, seja ele emocional ou acrítico a uma compreensão plástica e embasada. Seguindo a tendência das investigações em Cognição Histórica, classificando a compreensão em níveis progressivos, estes variam de uma incompreensão em identificar a variação de explicação (ou até mesmo em variação narrativa)– nível 1; a uma compreensão de verdade aos testemunhos e inverdade aos outros, inclusive análises historiográficas– nível 2; a uma diferenciação de narrativas e explicações decorrentes, baseadas nas fontes (e na evidência, mas que se limita a considerar a “verdade pela conjunção de valores”–nível 3; a evidência é usada de forma correta, mas imatura pela crença de uma narrativa objetiva e neutra, a do historiador, que chega à explicação consensual– nível 4; por fim, os estudantes chegam à noção de perspectiva: evidência e narrativas devem ser vistas em contexto, pois o conhecimento é provisório e deve ser visto como produto de sua época– nível 5⁷.

Com base nas observações dos dados oferecidos pelas respostas dos estudantes do projeto, os pesquisadores em Cognição Histórica elaboraram um esquema de progressão dos níveis dos estudantes, com base em cada noção explorada, o que ajuda a projetar uma escala de estudos de progressiva dificuldade em História e a desmistificar o passado como algo irreal e impossível para a compreensão humana, o que justifica a ação do projeto CHATA e de outros projetos com o público-alvo escolar em Educação Histórica, como o elaborado por Isabel Barca em Portugal. A respeito disto, Lee (2003, p.25) nos ensina que:

Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja, como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso.

A progressão das ideias é então possível em História, tornando-se uma transição de ideias menos poderosas para ideias mais poderosas [...] Isso se aplica não somente às concepções de evidência, mas também à compreensão das pessoas no passado: um modelo de progressão em empatia histórica.

⁷ Estes níveis são apresentados como: 1- A Estória; 2- A explicação correta; 3- quanto mais fatores melhor; 4- uma explicação consensual?; 5- perspectiva; tanto In: BARCA (2001a, pp.16-17); como In: BARCA (2001b).

Diante da problematização das categorias exploradas nas investigações em Cognição Histórica, explicitados como noções históricas desenvolvidas ao longo da trajetória de formação cognitiva de pessoas em aprendizagem (estudantes e professores) e objetivamente trabalhadas, em um sentido pedagógico e avaliativo (no sentido de Luckesi (1998), de verificar para levantar subsídios de um ensino que vise à melhoria da aprendizagem), pretendemos no segmento seguinte problematizar limites e possibilidades de inserir os estudos de Didática da História e seus desdobramentos no campo da Cognição Histórica e Educação Histórica na formação inicial do historiador, sobretudo em uma compreensão dos saberes docentes (entendendo todo historiador como potencial docente, na perspectiva de Rüsen).

POSSIBILIDADES FORMATIVAS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA E DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: REFLEXÕES A PARTIR DAS LICENCIATURAS EM HISTÓRIA NO CEARÁ

Evitando uma abordagem que possa aparentar-se prescritiva ao discutir propostas de formação histórica, compreendemos que devemos partir dos anseios e lacunas de formação que os historiadores, sobretudo aqueles que se encontram nos cursos de licenciatura, apresentam em sua formação.

Gauthier *et al* (1998), bem como Tardif (2002) propõem uma reflexão acerca do saber docente, ou seja, do: "saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". (TARDIF, 2002, p.36). Entendem que os saberes constitutivos da formação de um docente se dão desde a formação humana prévia à formação profissional, aos saberes disciplinares (os epistemológicos referentes à disciplina que irá ministrar), além dos ditos saberes pedagógicos - estes divididos entre os saberes curriculares; saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica (este último como o mobilizador dos saberes disciplinares vinculados aos saberes experienciais). A ênfase de cada autor é distinta (Tardif privilegia os saberes experienciais e Gauthier *et al* privilegiam os saberes da ação pedagógica) mas a concepção de saberes como constituídas de três características básicas é recorrente: os

saberes docentes são plurais, todos interferem na formação e práticas docentes e a forma como os sujeitos os mobilizam e consideram importantes à sua prática de ensino são realizadas de forma hierárquica, em que cada sujeito privilegia em sua concepção para ensinar determinados saberes em relação a outros.

Ora, partindo de uma concepção de historiador que considera toda operação historiográfica como *didática*, (RÜSEN, 2006) ou seja, dialogando com o que Gauthier *et al* (1998, p.137) define como "as preocupações com os processos de aprendizagem", que não podem se desassociar do processo de ensino - entendendo assim o historiador como potencial docente, um sujeito que ensina, mesmo este se afirmando como bacharel- podemos compreender que a formação do historiador é perpassada pela discussão dos saberes docentes (sobretudo em países como o Brasil, em que a maioria dos espaços formativos do historiador se dá nas licenciaturas).

Entendemos igualmente que nem todo historiador se faz um docente, ou seja, nem todo historiador exerce a função de professor qualificado para ensinar; bem como nem todos os que ensinam História em escolas e espaços educativos (museus, equipamentos patrimoniais, empreendimentos privados, órgãos públicos) são formados em História; e que, por mecanismos legais atrelados à Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), não podem ministrar aulas de História senão em condição de formação *strictu sensu*. Contudo, entendemos que todo historiador, por seu papel social de formador (investiga e produz conhecimento para ser usufruído pela sociedade) tem a enriquecer sua formação tendo o contato com uma Teoria da História que alargue sua dimensão epistemológica e gnoseológica (ganhos que consideramos possíveis) com os pressupostos da Didática da História propostos por Rüsen (2006) e os estudos realizados pela Cognição Histórica (que se faz uma possibilidade investigativa do historiador, ao pensar as concepções históricas de sujeitos históricos no tempo e espaço).

Considerando as ressalvas descritas nos quatro últimos parágrafos, vamos partir de uma realidade mais restrita, a formação de historiadores nos cursos de licenciatura da Universidades públicas do estado do Ceará, para daí empreendermos um esforço propositivo de mudança na formação dos docentes que, em um nível local, possa futuramente trazer pistas à formação histórica no Brasil.

Analisando as matrizes curriculares, por meio dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de licenciatura das principais universidades cearenses, como exemplo, percebemos a ainda lacuna de disciplinas que se debruçam acerca da didática do ensino de História de forma mais detida; enquanto na Universidade Estadual do Ceará (UECE) existe uma disciplina obrigatória denominada "Didática do Ensino de História" (sem a obrigatoriedade de uma disciplina de Didática Geral, o que não consideramos como opção produtiva do colegiado de professores do curso de História da UECE, uma vez que entendemos que são complementares), na Universidade Federal do Ceará (UFC) a disciplina geral existe, e uma específica está diluída em diversas disciplinas que, não necessariamente, apresentam concatenação para este fim.

A inserção de disciplinas de cunho formativo docente dos historiadores, se aproximando do que Gauthier *et al* (1998, p.33) chamam de "saberes da ação pedagógica" (como anteriormente mencionamos visa articular os saberes experienciais aos saberes disciplinares- no caso, os saberes historiográficos e da Teoria da História- de maneira validada, apresentando "o saber experiencial a partir do momento em que se torna público e que é testado através de pesquisas realizadas em sala de aula") ocorreu nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Universidade Federal do Ceará (UFC) em conformidade com as resoluções do Conselho Nacional de Educação para as licenciaturas em História (como a Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002, que dispõe das DCNs para os cursos de licenciatura em História), sob a forma de Oficinas (nomenclatura usada pela UFC) ou Laboratórios (nomenclatura usada pela UECE), como por exemplo a Oficina de História do Brasil e o Laboratório de História Geral, respectivamente; não nos cabe neste momento indagar o estado das práticas exercidas, mas questionar a inserção de discussões acerca de Didática da História e prolongamentos (com os estudos em Cognição Histórica e projetos em Educação Histórica) e entender que tais leituras e reflexões são exequíveis.

A inserção da temática da Educação Histórica foi feita por iniciativas esporádicas em leituras pontuais, frutos de uma introdução recente da temática no estado, por conta da VIII Jornada Internacional em Educação Histórica, sediada em Fortaleza e co-organizada pelo departamento de História da UFC (em conjunto com outras universidades, como a Universidade Estadual de Londrina- hoje referência

nacional para Educação Histórica), conforme observações realizadas nos dois cursos. Portanto, pelo que pudemos observar em uma pesquisa preliminar, a dissolução da discussão acerca da temática da didática do ensino de História na formação docente dos historiadores-educadores, campo fértil para debates e aprendizado acerca dos recentes esforços para a melhoria do ensino de História -em que claramente a Cognição Histórica traz os resultados mais destacados e aprofundados- nos moveu a realizar este esforço de pesquisa.

Ao realizarmos atividades com os estudantes da disciplina de Didática do ensino de História, durante o primeiro semestre de 2014, pudemos claramente perceber, pela fala de alguns licenciandos, que suas angústias são voltadas em torno "do que fazer" para tornar uma aula de História atrativa e significativa. Ao apresentarmos os esforços do projeto *CHATA* e alguns dos conceitos elaborados, estes licenciandos apresentaram em seus discursos a necessidade de uma leitura mais aprofundada desta temática, em forma de disciplina específica, como acontece nas licenciaturas inglesas de História (LEE, 2003). Tal informação é significativa: por partirem de projetos que dialogam as fontes históricas com a metodologia do historiador em busca de uma *praxis*, ou seja, nos dizeres de Certeau (2008), de um *métier* histórico, os esforços em Educação Histórica promovem melhorias significativas nos níveis de aprendizagem de estudantes e fornecem aos professores preciosas pistas de como (melhor) proceder em suas propostas pedagógicas em História. Consideramos que os ganhos obtidos ao propor estudos e reflexões neste área de estudos a professores de História em formação de suma relevância, pois redimensionam a forma como entendem o ato de educar, seja das estratégias metodológicas (SCHMIDT; BARCA, 2010) ao ato de avaliar (MAGALHÃES JUNIOR *et al*, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM COGNIÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Se considerarmos, entretanto, que a inserção de uma proposição de uma disciplina que de fato inserisse na formação docente os estudos de Didática da História, de Cognição Histórica e de Educação Histórica, os quais oferecemos pistas conceituais de como poderiam ser desenvolvidos nos segmentos anteriores deste texto, não

poderíamos fazê-lo sem problematizar seus possíveis problemas de execução e de suas contribuições.

Gauthier *et al* (1998), ao realizarem um estudo do tipo "Estado da Arte" - nos escritos de Nóbrega-Therrien; Therrien; (2011), ou seja, um estudo-levantamento crítico, de viés sintético e analítico - das pesquisas acerca dos saberes docentes, nos alertam dos riscos e nos indicam as contribuições científicas das pesquisas do tipo Cognitivista, os quais podemos inserir os estudos em Cognição Histórica. Tais estudos apontam como principais problemas das pesquisas de viés cognitivista: a excessiva tendência destes estudos em operar uma taxatividade cognitiva, de como os sujeitos (estudantes e professores) pensam e constróem redes cognitivas; a "propensão [...]a definir o ensino como uma ciência [...] que estaria voltada unicamente para as atividades de processamento de informação leva a reduzir a importância de outras variáveis"(GAUTHIER ET AL, p. 156); da tendência das pesquisas de cunho cognitivista serem realizadas em condições artificiais de aprendizagem, compreendendo que "[...] o professor estaria em condições de prever e provocar a construção do conhecimento como algo totalmente intencional [...] como se fosse tudo controlável"(idem, p. 156).

E as pesquisas analisadas por Gauthier *et al* (1998) apontam, por outro lado, relevantes contribuições de tais estudos: "ajudam a avançar o processo de compreensão do pensamento de professores"(*Op. Cit.*, p. 154) - o que incluiríamos, de alunos, e neste sentido, de futuros professores na condição de aprendizagem em que se encontram- ; a localizar os problemas de ensino e de aprendizagem; a desenvolver diferentes e inovadoras estratégias de ensino; e se situadas em uma perspectiva mais branda de cognitivismo, articulando elementos fenomenológicos e interpretativistas, avançar na compreensão subjetiva dos sujeitos em relação aos processos de aprendizagem.

Entre as possíveis armadilhas e as possíveis vantagens, em que ponto se encontram os estudos em Cognição Histórica? Como construir uma possibilidade de formação do historiador que educa outros sujeitos e os auxilia no processo de aprendizagem e melhoria cognitiva das noções históricas que leve em consideração as conclusões feitas por Gauthier *et al* (1998)?

No esteio das reflexões apontadas por Barca (2001a) e (2006) e de Lee (2001), temos algumas pistas e norteamentos reflexivos: 1) a Cognição Histórica, por levar em

conta vislumbres educativos da Educação Histórica e por levar como norteamento teórico da História os estudos de Rüsen acerca da Consciência Histórica (1992 apud SCHMIDT; GARCIA, 2005) e (2001), pensa a cognição e a aplicabilidade do ensino em um viés real da sala de aula e das concepções prévias dos estudantes, evitando a armadilha apontada por Gauthier *et al* (1998) de que os estudos cognitivistas tendem a artificializar a investigação das relações de ensino-aprendizagem; 2) Pelos mesmos motivos do primeiro argumento, os estudos em Cognição Histórica levam em conta as experiências sociohistóricas dos estudantes e de professores, pois estes não formam suas concepções históricas apenas no espaço educacional, mas sim da vida em suas múltiplas dimensões, o que não mecaniciza a aprendizagem, uma vez que considera a aprendizagem histórica como multiconceitual e não-linear; 3) podemos entender a perspectiva da Cognição Histórica como situada nos estudos cognitivistas sociointeracionistas, em diálogo com Vygotsky, o que é compreendida por Gauthier *et al* (1998) como a perspectiva cognitivista que foge aos parâmetros destes tipos de estudos, por ser complementar a outro enfoque de pesquisa, o Interacionista-Subjetivista⁸.

Para, entretanto, não tomarmos os estudos em Cognição Histórica como a resolução dos problemas da formação do historiador, temos que levar em consideração as ressalvas de Gauthier *et al* (1998), mas igualmente às de Tardif (2002), uma vez que ambos compreendem a dimensão plural dos saberes necessários à constituição do docente em formação, não se restringindo aos referenciais da *ação pedagógica*. E, sem dúvida, ainda se faz necessário nos remetermos às lições de Certeau (2008, p. 139), que muito se assemelham aos referenciais da Didática da História (como Rüsen (2006) e da Educação Histórica (como Barca (2001), em que, para cada operação historiográfica (para ele a escrita, mas podemos estender à prática docente) não "[...] se pode perder de vista as dimensões da História, e o respeito ao seu *métier* [...] este de uma natureza epistemológica própria [...] para dialogar com o(s) outro(s)". Diante desta reflexão, o ato de historiar, como pesquisador e/ou docente, seguindo esta orientação primária, de que tudo historiado é voltado aos outros (e à inteligibilidade do outro), refletir sobre

⁸ Gauthier e seus colaboradores compreendem que os estudos acerca dos saberes docentes podem se complementarizar em suas abordagens, sobretudo articulando os estudos Cognitivistas com os do enfoque Interacionista-Subjetivista

Didática da História, Cognição Histórica e Educação Histórica são potencialidades ,
porque não dizer (sempre) presentes.

Referências Bibliográficas

ASHBY, Rosalyn; ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter. Children's Concepts of Empathy and Understanding. In: PORTAL, C. (ed.) *The History Curriculum for Teachers*, Falmer Press, 1987.

_____; O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. Tradução de Ana Catarina Simão. In: BARCA, Isabel (org). *Jornadas Internacionais de Educação Histórica, II*. 2001. Portugal. Atas: Educação Histórica e Museus. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho: Lusografe, 2003.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: Uma nova área de investigação. In: *Revista da Faculdade de Letras- HISTÓRIA*. Porto: III Série, vol.2, 2001a.

_____.Concepções de Adolescentes sobre Múltiplas Explicações. In: BARCA, Isabel (Org). *Jornadas Internacionais de Educação Histórica, I*. 2000. Portugal Atas: Perspectivas em Educação Histórica. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho: Lusografe, 2001b

_____; Em torno da Epistemologia da História. In: ____; GAGO, Marília (orgs.) *Actas das 3ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Universidade do Minho. Braga, 2006.

BLOCH, Marc. *Apologia da História*, ou o Ofício do Historiador.Tradução: André Telles, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2002.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História- Ensaios de Teoria e Metodologia*. Rio de Janeiro, Campus,1997.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. *A escrita da história*. 2Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FERREIRA, Maria Nahir Batista; MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano. As necessidades formativas dos professores de história. *Anais do XXVII Simpósio Nacional da ANPUH*, Natal, 2013

LA TAILLE, Yves de; O Lugar da Interação Social na Concepção de Jean Piaget. In: DANTAS, H; LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em ação*. São Paulo: Summus, 1992.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org). *Jornadas Internacionais de Educação Histórica, I*. 2000. Portugal Atas: Perspectivas em

Educação Histórica. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho: Lusografe, 2001.

_____. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: Compreensão da vida no passado. In: BARCA, I. (Org). *Jornadas Internacionais de Educação Histórica, II*, 2001. Portugal. Atas: Educação Histórica e Museus. Portugal: Lusografe, 2003

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1998.

MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano; O tempo não espera: reflexões sobre História e Memória através de um caso de relato perdido. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano (Orgs.) *Memórias no Plural*. Fortaleza: LCR, 2001. Col. Diálogos Intempestivos.

_____. SILVA NETA, Maria de Lourdes da e CECATTO, Adriano. *Ensinar e aprender: avaliação no ensino de História*. XX EPENN. Manaus, AM. 2011.

MAGALHÃES, Olga; ALFACE, Henriqueta. O cinema como recurso pedagógico na Aula de História. In: *Educação Histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí:Ed. Unijuí, 2011.

NÓBREGA-TERRIEN; Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Fundamentos da Pesquisa. Fortaleza: EdUECE, Vol. I, 2011.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Os “estágios” do desenvolvimento da inteligência. *Viver mente e cérebro* – coleção memória da pedagogia. São Paulo, v. 1, n. Piaget, 2005.

RUSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. Propuesta Educativa, Argentina, n 7. out. 1992. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A Formação da Consciência Histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. IN: *Cadernos Cedes*, vol. 25, nº67, set./dez. 2005.

_____. *Razão histórica: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica*. Brasília, DF: UNB, 2001.

_____. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006

SCHMIDT, Maria A; BARCA, I; M, E. Resende (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*.
Curitiba: Ed. UFPR, 2010.