

Estudar, aprender e se desenvolver na história: uma possibilidade via elaboração conceitual

Studying, learning and developing in history:
a chance via conceptual development

Francisca Lacerda de Góis

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

anna.lacerda@hotmail.com

Maria da Paz Cavalcante

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

mariadapazc@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho discute a formação e o desenvolvimento de conceitos científicos na escola. Seu objetivo é analisar algumas contribuições teóricas, acerca da formação e desenvolvimento de conceitos científicos, numa relação com o processo de elaboração conceitual no ensino de História. De caráter bibliográfico e fundamentado nas perspectivas Histórico-Cultural e Aprendizagem Histórica, o estudo permitiu vislumbrar que o processo de ensino e de aprendizagem, desenvolvido com base na elaboração conceitual, contribui para promover a aprendizagem e o desenvolvimento do educando. Apresenta-se uma proposição de atividade, a ser efetivada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a familiarização com atributos de conceitos desse componente curricular. Essa produção contribui para enfatizar as potencialidades formativas da História fortalecendo a sua presença no currículo escolar.

Palavras-chave: História. Aprendizagem histórica. Conceitos científicos.

Abstract

This paper discusses the formation and development of scientific concepts in school. Its goal is to analyze some theoretical contributions, about the formation and development of scientific concepts, in a relation with the process of conceptual elaboration in the teaching of History. It is bibliographical work and based on the Cultural-Historical perspective and Historical Learning that has allowed glimpsing the process of teaching and learning, built on the conceptual development collaborates to promote learning and development of students. For the level of education to which they relate (in the early years of elementary school), the aim is to acquaint the student with the attributes of the concept, from the area of History, selected for study. It is presented a proposal of activity to be applied in the starter years of elementary school, which considers the familiarity with concepts and attributes of the school subject. This production helps to emphasize the formative potentialities of History strengthening its presence in the school curriculum.

Keywords: History. Historical learning. Scientific concepts.

I ntrodução

As nossas preocupações a respeito da produção do conhecimento histórico a ser ensinado, levam-nos a refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem de um modo geral e, em particular, no que diz respeito ao componente curricular História, sobretudo no tocante às suas possibilidades de, ao mesmo tempo em que se constitui numa ferramenta para a compreensão da realidade, promove o desenvolvimento de funções especificamente humanas. Nessa direção, uma questão vem nos inquietando: trata-se do problema da seleção e organização de conteúdos face à impossibilidade de se utilizar todo o arcabouço de informações acumuladas ao longo do tempo.

Essa questão se encontra atrelada ao fato de a História singularizar-se por ter se desenvolvido em sua forma moderna, primeiro como disciplina didática (destinada a ensinar) e depois como disciplina científica. O Estado-Nação a converteu num instrumento para cultivar o sentimento de identidade, em função do passado que prefigura o presente, uma vez que se fazia necessário consolidar a ideia de unidade nacional, indispensável à sua existência.

A História científica desenvolveu-se, como as outras ciências humanas da época, baseada nos critérios de cientificidade do Positivismo. Naquele momento histórico, fazia-se necessária a construção de uma História baseada no nascimento das nações, nos “grandes homens” que faziam a história política, militar e constitucional. Essa tendência marcou sua presença no Brasil até os anos de 1970.

Tradicionalmente, o ensino da História apresentou como objetivo exclusivo e inquestionável ensinar aos alunos fatos, personagens e explicações sobre o passado (prontos para serem repetidos), o que gerava um amplo programa de conhecimentos, considerados como parte de uma cultura necessária à educação acadêmica. Nesse aspecto mais geral, insere-se quanto ao conhecimento histórico: a simplificação e a interpretação dos conteúdos no processo de ensino e de aprendizagem desse componente curricular.

Uma das críticas à simplificação da História reside no fato de que grande parte dos relatos históricos é constituída com dois objetivos: um deles se refere aos fins pedagógicos e o outro se vincula, entre outros aspectos, à concepção epistemológica, filosófica e ideológica do autor. Assim, a História é relatada como verdade absoluta e não como construção, o que é agravado pelo fato de se considerar que, diante da vastidão de

testemunhos e documentos, os recortes realizados no sentido da eleição dos fatos considerados relevantes implicariam a omissão de alguns deles. Nessa perspectiva, ela se apresenta mais como um produto do que como um processo contextualizado e complexo.

Muito embora as diversas informações sejam importantes para o enriquecimento da bagagem empírica, é inconcebível que a legitimidade da investigação histórica dependa da amplitude e complexidade dos dados sob os quais se baseia. Nesse sentido, a tarefa do professor consiste, também, em selecionar e organizar as informações com o objetivo de encontrar um fio condutor através do qual os fatos cobrem seu sentido.

Nas últimas décadas, o ensino desse componente curricular vem passando por uma importante transformação, um destaque tem sido dado aos hábitos e crenças do homem comum, em detrimento de apenas à vida dos heróis. Temas como o cotidiano, cultura, populações, história dos afrodescendentes, as minorias, a cidadania, entre outros são discussões comuns em salas de aula.

Todavia, são várias as dificuldades que precisamos considerar no planejamento do ensino de História. Prats (2001) nos apresenta algumas delas, como as dificuldades contextuais e as ligadas à natureza da História como ciência social. As contextuais, estão relacionadas a três fatores: visão social da história, função política, que em determinadas ocasiões pretendem os governantes para com esse componente curricular e, por último, a tradição e formação dos professores. As ligadas à natureza da história como ciência social, encontram-se àquelas tanto gerais como específicas.

Dentre as dificuldades gerais, está o fato da História envolver análise e explicação de todo um passado social; de tratar de um conhecimento extremamente complexo e dinâmico em que os fenômenos se encontram entrelaçados dialeticamente. E, no que se refere às específicas, encontra-se a da aprendizagem de conceitos históricos. Para esse autor (2001), o tratamento correto de temas, como causalidade, multicausalidade, localização e identificação de espaços culturais, requer estratégias didáticas que deveriam considerar os processos de ensino-aprendizagem em vários períodos de escolarização, permitindo a construção ordenada e profunda dos conceitos a serem apreendidos pelos alunos.

Segundo Schmidt (1999), o aluno tem um vocabulário histórico de uso cotidiano que é apropriado para descrever situações da realidade em que ele vive. Todavia, muitas vezes, esse vocabulário é insuficiente para apreender a essência dos fenômenos sociais.

Assim, divisamos uma perspectiva de trabalho com o ensino de História organizado com uma preocupação de promover o desenvolvimento de funções mentais. Um dos caminhos possíveis para essa efetivação é o processo de formação e desenvolvimento de conceitos científicos, o qual ocorre de forma intencionalmente organizada suscitando um aprendizado que “[...] adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. (VYGOTSKY, 2008, p. 103).

Podemos evidenciar o valor que o processo de elaboração conceitual assume na ciência contemporânea e acentuar a importância da História, como componente curricular de grande potencialidade formativa, que pode contribuir para que isso ocorra. Ao mesmo tempo, destacar a problemática da educação brasileira quanto a uma oferta de ensino que não contribui, satisfatoriamente, com o desenvolvimento integral do aluno e, ao mesmo tempo, não proporciona uma formação docente comprometida com as demandas de uma sociedade plural e em constante processo de mudança.

Essa realidade acarreta a necessidade de uma reflexão na maneira de como se ensina e se aprende a partir do entendimento de que os problemas educacionais, também, estão diretamente associados ao modelo de ciência preponderante num determinado momento histórico, o qual influencia teorias de ensino e de aprendizagem e a prática pedagógica.

Situar, nesse contexto, o ensino de História é compreender as suas possibilidades, no que tange à aprendizagem e desenvolvimento do aluno, em cujo processo formativo destacamos a importância dos estudos acerca da teoria Histórico-Cultural referente à elaboração de conceitos científicos.

No que se refere à apropriação desses conceitos, numa relação com a didática, Sforzi (2004) realiza uma análise exploratória de uma atividade de ensino, em um terceiro ano do Ensino Fundamental, buscando indícios da promoção de desenvolvimento psíquico na aprendizagem de conceitos científicos. Dentre os indícios encontrados está o de que é preciso que os conceitos estejam inseridos em uma atividade na qual sua função como ferramenta seja explícita.

No estudo de Ferreira (2009), esta apresenta bases de uma metodologia de ensino-aprendizagem de conceitos resultantes de pesquisas e de intervenções com alunos e professores de uma escola pública. Embasada nessa metodologia, em caráter experimental, Oliveira (2013) investigou a relação entre o desenvolvimento do pensamento teórico e a prática pedagógica de uma professora da Educação Infantil. Essa tese, elucida um processo de formação de uma professora, envolvida na elaboração de

conceitos que compõem os conhecimentos curriculares, especificamente o conceito de família.

Igualmente, utilizando essa metodologia conceitual, Marques (2014) analisou a relação entre o ensino da História e o desenvolvimento do pensamento teórico. A análise dos dados revelou a predominância do pensamento empírico das colaboradoras (duas professoras que lecionam no quarto ano do Ensino Fundamental), tanto no que diz respeito ao processo de elaboração e (re)elaboração dos conceitos de História e de pensamento teórico, quanto à relação entre o ensino da História e o desenvolvimento do pensamento teórico. Todavia, foi constatado o início do desencadeamento do processo de mudança na forma de pensar o ensino da História.

Núñez (2009), por sua vez, discute como a formação de conceitos no processo de ensino e de aprendizagem não se limita à questão cognitiva, envolvendo aspectos tanto intelectuais como afetivos. Para isso, integra de forma dialética as contribuições de Vygotsky, de Leontiev e de Galperin.

E Guedes (2008), considerando a organização de conhecimentos em redes, trata de níveis de elaboração conceitual, em um processo de formação com professores pesquisadores, em que um dos resultados revela dificuldades desses docentes romperem com conceitos internalizados que se manifestam em práticas perpetuadas.

Essas produções sinalizam para a necessidade de mais pesquisas que contribuam para um melhor desenvolvimento da aprendizagem do aluno e ampliação de nossa compreensão sobre o sentido lógico e teórico dos processos do pensamento, dos quais situamos o processo de elaboração conceitual, com ênfase no ensino de História. Nessa direção, empreendemos um diálogo, também, com a Aprendizagem Histórica. Assim, trabalhos como os de Lee (2001), Barca (2001) e Rösen (2010), dentre outros, convergirão para refletirmos acerca da dimensão cognitiva da aprendizagem histórica.

Consideramos que os conceitos implicam significados que atribuímos aos fenômenos em um processo marcado por um eterno devir e perecer. Os diversos conteúdos, com os quais o aluno se depara na escola, constituem-se em vários campos conceituais que, por oferecerem novos significados sobre o mundo, ampliam o seu horizonte de percepção possibilitando mudanças na forma e no conteúdo do seu pensamento. Assim, a estruturação do ensino e da aprendizagem da História não é determinada por um único aspecto, e sim, por um entrelaçamento de vários saberes. Nesse percurso, a capacidade de lidar com os atributos e as relações próprias de determinados conceitos possibilitam o desenvolvimento da capacidade para as generalizações teóricas.

Para tanto, há necessidade de ampliação de estudos acadêmicos que se proponham a discutir encaminhamentos para o trabalho com os conhecimentos dos vários ensinamentos e, particularmente, do ensino de História na educação básica, tendo como elemento norteador o processo de elaboração conceitual. Dessa forma, esperamos contribuir para a efetivação de um ensino de História comprometido com o desenvolvimento integral do educando.

Nossa compreensão desse desenvolvimento se encontra fundamentada na perspectiva Histórico-Cultural. Reportando-nos a Vygotsky (1991), este nos diz que existe um sistema dinâmico de sentido que representa a vinculação, a unidade dos processos intelectuais e afetivos. Também Kostjuk (2007, p. 53) declara que “o desenvolvimento das características intelectuais do aluno não poderá discutir-se de modo adequado se se prescindir do desenvolvimento das outras características (emotivas, volitivas, do caráter), quer dizer, da formação unitária da personalidade em desenvolvimento”. Assim, o desenvolvimento integral do educando envolve os aspectos: cognitivos, afetivos, sociais, estéticos, motores e de valores.

Tomando por base o exposto, objetivamos analisar algumas contribuições teóricas acerca da formação e desenvolvimento de conceitos científicos, numa relação com o processo de elaboração conceitual no ensino de História.

Para isso, iniciamos apresentando uma discussão sobre a Aprendizagem Histórica. Em seguida, abordamos o processo de formação e desenvolvimento de conceitos, ancorados na teoria Histórico-Cultural. Dando continuidade, faremos uma discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem da História, estabelecendo uma relação com o processo de elaboração conceitual e finalizamos apresentando uma proposição de atividade, no âmbito do ensino-aprendizagem, para os anos iniciais do nível fundamental, considerando a familiarização com os atributos de conceitos que compõem o *corpus* teórico dessa área de conhecimento.

Aprendizagem histórica em evidência

A Educação Histórica constitui uma área de pesquisa que traz inovadas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da história. Tem como um dos principais intelectuais Jörn Rüsen e se fundamenta na Epistemologia da Ciência da História, na Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e na Historiografia. Essa fundamentação na própria teoria da história constitui um traço que lhe é marcante.

As pesquisas no Brasil, ancoradas nos pressupostos teóricos dessa área, têm apresentado uma atenção à análise dos processos, dos produtos e da natureza do ensino de História. Dentre essas produções, evidenciamos: Schmidt e Garcia (2005), Schmidt (2008), Garcia (2008), Cainelli e Lourençato (2011), Fronza (2011), Gevaerd (2011), Silva (2011), Cerri (2001, 2011), Azambuja e Schmidt (2011), Cavalcante (2014), dentre outros.

Os estudos sobre Educação Histórica tiveram início, na década de 1970, na Inglaterra, no Canadá e nos Estados Unidos da América. Foram ganhando força em países como Portugal, Espanha e, nos últimos anos, no Brasil. “Tem como ponto de vista privilegiado a cognição histórica situada” (AZAMBUJA; SCHMIDT, 2011) na epistemologia da própria ciência da História.

As pesquisas em cognição histórica situada, segundo Barca (2001, p. 13), “partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da História, através de tarefas concretas”. E acrescenta:

[...] têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos). (BARCA, 2005, p. 15).

As ideias históricas dos sujeitos são constituídas a partir de concepções advindas de experiências cotidianas. As formas de organizar e dar sentido a essas experiências individuais e coletivas são relevantes como possibilidade de internalização de determinada consciência histórica e inserção do indivíduo no direcionamento do seu próprio projeto de vida.

O caráter histórico do aprendizado histórico e a constatação da sua diversidade e dinâmica constitutiva da consciência histórica nos levam a pensar que, no ensinar e aprender História, faz-se necessário estar presente uma perspectiva no atendimento a uma formação interessada pelos valores humanos e sociais. Assim,

[...] se coloca como fundamental a necessidade de modificar, de maneira duradoura e concreta, modos de internalização do conhecimento, historicamente existentes, desafiando as formas atualmente dominantes de cognição, consolidadas em favor do capital. (SCHMIDT, 2009, p. 205).

O caráter processual da internalização de conhecimentos envolve o exercício do pensamento durante o qual o sujeito coordena diferentes noções entre si, organizando-

as e relacionando-as com suas concepções espontâneas, ao mesmo tempo em que apreende e constrói significados. Isso é posto em andamento considerando necessidades de orientação temporal dos indivíduos e experiências de ações relevantes.

A aprendizagem histórica se relaciona à capacidade dos seres humanos de se orientar no tempo e diz respeito a

[...] um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo. (RÜSEN, 2010, p. 82),

Nessa direção, a memória histórica como uma força ativa, dinâmica e constitutiva do sentimento de identidade é imprescindível. À medida que o sujeito apreende os conhecimentos acerca da história, amplia a sua competência de buscar e construir significados de forma mais complexa. Assim, “o aprendizado histórico seria, no entanto, parcial, quando considerado somente como processo cognitivo. Ele é também determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses”. (RÜSEN, 2010, p. 44).

A preocupação com o aprendizado histórico, no sentido de que existe uma intenção de atuarmos no processo ensino-aprendizagem identificando o grau de consistência e de elaboração das ideias históricas dos alunos – relacionadas com a qualidade das situações de aprendizagem –, estende-se também à atenção para com aspectos que envolvem necessidades, valores, representações, sentidos, emoções, normas, estética entre outros. Assim, ressaltamos a importância do contexto concreto das experiências dos discentes, suas verbalizações e interações com o outro (materiais/ professor/ colegas).

Com a identificação de ideias históricas tácitas dos alunos e a compreensão de como pensam historicamente, podemos favorecer a internalização de conceitos substantivos e de segunda ordem com vistas às intervenções e transformações na vida prática. Nessa direção, evidenciamos produções como as de Lee (2001), Ashby (2003), Chaves (2006), Monsanto (2004), Simão (2007), entre outras. Para Lee (2001, p. 20) os “conceitos substantivos são os que se referem a conteúdos da história como, por exemplo, o conceito de indústria” e os conceitos de segunda ordem “são os que se referem à natureza da História, como por exemplo explicação, interpretação, compreensão”.

O processo ensino-aprendizagem da história, ao envolver a compreensão acerca do trabalho do homem em sociedade, as relações travadas ao longo dessa trajetória como mutáveis no tempo e condicionadas cultural, política e historicamente, requer uma proposição de ensino a ser desenvolvida ao longo do processo educativo a qual deverá favorecer uma mudança didática e conceitual no sentido da construção/reconstrução de novas significações, cuja estrutura se articule com a aprendizagem dos alunos e a reflexão crítica empreendida pelo professor. Nesse caso, o problema da relação teoria e prática exige o estabelecimento de uma multiplicidade de relações interagindo dialeticamente em cujo processo o docente compreende a necessidade dessa mudança e suas razões.

Refletindo a elaboração conceitual no âmbito da teoria Histórico-Cultural

Uma concepção epistemológica que considere que qualquer forma de pensamento (propriamente teórico) exige do homem uma orientação, tanto com relação ao conteúdo como à forma da estruturação dos conhecimentos (DAVIDOV, 1986), põe-nos frente à necessidade de pensar o ensino da História através do processo de elaboração conceitual como uma forma de contribuir para a formação humana integral do educando.

As produções brasileiras, no campo da educação, revelam que a teoria Histórico-Cultural vem norteando um número significativo de estudos e pesquisas. Dos estudos fundamentados nesse referencial teórico, a exemplo de Góis (2003), Ferreira (2009), Núñez (2009), Oliveira (2013) e Marques (2014), a compreensão de que a formação de conceitos é um elemento imprescindível ao processo de desenvolvimento do indivíduo contribui para pensarmos um processo de ensino e de aprendizagem da História que colabore para o desenvolvimento integral dos alunos.

Os estudos referentes à formação e desenvolvimento de conceitos, na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, têm sua origem nas ideias de Vygotsky (1991, 2008), cujo suporte teórico é o princípio de que a aprendizagem ocorre mediante uma articulação de processos externos e internos. Segundo essa teoria, as funções psíquicas superiores se efetivam primeiro em atividade conjunta (plano externo) e, em seguida, como uma atividade do indivíduo (plano interno).

Os estudos de Vygotsky (1991), Talízina (1983), Leontiev (2007), Galperin (1986, 1995) entre outros, têm evidenciado que as funções mentais, assim como o processo de elaboração conceitual, se desenvolvem mediante um processo intencionalmente estruturado. Isso aponta para a responsabilidade da instituição escolar e seu papel no que se refere ao avanço do aluno para níveis superiores do seu desenvolvimento.

Uma das formas para que tal fato ocorra é que a atividade pedagógica se efetive no sentido de contribuir para que o educando desenvolva determinadas ações externas que, posteriormente, se transformarão em internas. Nesse caso, faz-se necessário que sejam oferecidas ao aluno determinadas atividades, no sentido da produção das interações do sujeito com o objeto de conhecimento, nas quais as representações prévias do discente e a mediação do professor são imprescindíveis. Essa questão põe de manifesto a necessidade de compreensão do conceito de atividade.

Desenvolvido pelo materialismo histórico-dialético, esse conceito teve um avanço teórico com Leontiev (1983, 2006) que se pautando nas ideias de Vygotsky e de alguns colaboradores como Luria, Elkonin, dentre outros, conseguiu evidenciar a sua relevância no ensino e na aprendizagem. Tendo se configurado de grande importância na perspectiva Histórico-Cultural, esse conceito vem sendo utilizado por psicólogos e educadores para o entendimento, organização e desenvolvimento do ensino e da aprendizagem a exemplo de Talízina (1987, 1988), Núñez e Pacheco (1997, 1998), dentre outros.

Por atividade estamos designando os “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.” (LEONTIEV, 2006, p. 68). A atividade do indivíduo está ligada às suas necessidades e nela o sujeito internaliza o objeto de conhecimento.

O desenvolvimento da atividade na ambiência escolar acontece com os conceitos espontâneos e os científicos se relacionando e se influenciando mutuamente. Os primeiros são aqueles construídos na experiência cotidiana dos indivíduos, e os científicos são aqueles elaborados através do ensino sistemático com o fim explícito de ensinar e de aprender. (VYGOTSKY, 1991). Operamos com conceitos científicos e não científicos para resolvermos situações práticas do cotidiano. No entanto, como diz esse autor (1982), no uso dos conceitos não científicos o pensamento se volta para o objeto e no uso dos conceitos científicos o pensamento se volta mais para a atividade mental (para o conceito).

Vygotsky (1991, p. 71) entende que “um conceito é um ato real e complexo de pensamento [...]”; que os conceitos científicos são elaborados na escola se caracterizando por se constituírem em um sistema de inter-relações cujo desencadeamento envolve processos mentais de análise, abstração, generalização e síntese, dentre outros (VYGOTSKY, 1991).

Os conceitos científicos, constituem categorias que compõem o sistema simbólico que medeia as ações dos homens sobre os diferentes fenômenos. Na perspectiva da dialética, surgem e se formam em conexão com o desenvolvimento de seus objetos e com os meios de domínio prático desses objetos que têm um caráter histórico e social. Assim, a formação e desenvolvimento de conceitos pressupõem, não somente a ação de um indivíduo, tomada isoladamente, mas sim, uma certa atividade conjunta.

O desenvolvimento dos conceitos científicos se origina no caráter consciente e voluntário. No entanto, ele percorre o caminho “para baixo”, na esfera do pessoal e do concreto. Os espontâneos, ao contrário, iniciam-se no concreto empírico, mas seguem “para cima”, em direção às propriedades superiores do conceito: a voluntariedade e a consciência. (VYGOTSKY, 1991). Não há uma relação linear entre os conceitos científicos e os espontâneos, mas, uma dinâmica dialética que envolve um processo de interação.

Na perspectiva Histórico-Cultural, esses conceitos fazem parte de um sistema de relações e generalização e são determinados por um processo, não podendo ser ensinado por meio de treinamento. Segundo esse autor (1991, p. 72), “o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio”. Assim, faz-se necessário captar a essência (causalidade, identidade, diferença etc) que existe no conceito, o que se dá na transição do material à consciência, da sensação ao pensamento, requerendo para isso um ensino dirigido ao desenvolvimento das capacidades cognoscitivas do educando.

Talízina (1988), por sua vez, apregoa que a indicação das características essenciais de um conceito é suficiente para mudar o seu caráter espontâneo, no entanto, faz-se necessária a organização de situações de aprendizagem de forma a possibilitar, não apenas a definição do conceito, mas a sua aplicação consciente.

Com relação à consciência, o caráter social da atividade humana promove o seu constante desenvolvimento. Nos conceitos, historicamente formados, encontram-se as formas de atividades material e ideal em cujo teor se encontra inserida a consciência objetivada. Um conceito científico resulta de análises e abstrações, dentre outras

operações mentais e dá significado à existência do mundo mediante processos de reestruturação ou reorganização do sistema de conceitos.

Ao interagir com os conceitos da História, por exemplo, o sujeito pode adquirir novos modos de operações intelectuais mais amplas e qualitativamente diferentes, inserindo-se as abstrações e generalizações. No entanto, segundo Leontiev (2007), para se aprender conceitos, generalizações, conhecimentos é preciso o aluno formar ações mentais adequadas que vão se organizando ativamente. Daí, é mister entendermos a necessidade de execução de ações e operações que encaminhem o aluno à apropriação das características essenciais desses conceitos. Trata-se, ainda, de acordo com Núñez e Pacheco (1998) de propiciar, nesse momento, situações de aprendizagem que tanto permitam a definição do conceito científico como a sua aplicação.

O que isso representa no processo de aprendizagem? Que o aluno amplia suas informações e conhecimentos lhes atribuindo significados ao fazer uso de conceitos, como instrumentos de pensamento, numa reflexão que envolve análise, síntese, dentre outras operações – internalizando o que necessita aprender.

A História e o processo de elaboração conceitual

A consideração de que compete à escola viabilizar um processo educativo comprometido com o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à aquisição de conhecimentos nos levou a priorizar o processo de elaboração conceitual tendo em vista a formação no aluno de valores e atitudes, através de uma prática que fomenta o ato de pensar. Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem efetivados em sala de aula se encontram diretamente associados ao tipo de conhecimento que o conteúdo escolar suscita no aluno. Dentro desse quadro, mais geral, situamos o processo de elaboração dos conceitos científicos escolares.

A opção pelo processo de formação e desenvolvimento de conceitos, como elemento nucleador do processo de ensino e de aprendizagem da História, representa também uma perspectiva motivadora para a aprendizagem pela sua abrangência, no sentido de permitir uma nova cosmovisão. Além disso, a História traz em si um amplo poder intelectual e formativo tendo em vista a possibilidade de reconstrução constante no marco das relações que delimitam os mais diferentes interesses. Sendo assim, o ensino de História se encontra imbuído de uma função intelectual e formativa na condição de conhecimento e saber. Isso ocorre porque o conhecimento das ações humanas, no

presente e no passado, possibilita uma ação crítica e reflexiva que por sua vez contribui para desenvolver o pensamento do aluno no marco de uma ação desalienadora.

A História, como forma de conhecimento, portanto, abre novos caminhos para sua própria reconstrução, uma vez que as necessidades geradas pela vida do homem em sociedade, num determinado espaço-tempo, impulsionam os avanços científicos e tecnológicos possibilitando a sua constante revisão.

Na verdade, a História se constitui num importante laboratório para análise social, no qual os alunos aprendem a realizar uma análise crítica da realidade, base fundamental para exercer a sua liberdade. Além disso, a aprendizagem desse componente, como matéria educativa, apresenta grande potencialidade no que se refere ao desenvolvimento do indivíduo, uma vez que ajuda a compreender a complexidade de qualquer acontecimento, de qualquer fenômeno social, político, econômico, entre outros, o que enriquece o pensamento e relativiza o conflito.

Ao mesmo tempo, ela facilita a compreensão do presente a partir da análise do passado. A volta ao passado, em busca das essências, ajuda no desenvolvimento do pensamento conceitual e, além disso, permite construir esquemas mentais de diferenças e semelhanças; estabelecer a compreensão das continuidades e descontinuidades sociais; despertar o sentimento de identidade, com base na compreensão das raízes culturais, em cujo processo estão implícitos valores como a ética e a tolerância e contribuir para desenvolver faculdades mentais mediante um estudo disciplinado.

Outra perspectiva que a História apresenta, refere-se ao fato da possibilidade de enriquecer outras áreas do conhecimento como literatura, filosofia, antropologia dentre outras. Isso é favorável à formação do indivíduo e converge para a construção de um pensamento de cunho conceitual.

No ensino da História, faz-se necessário seguir, por um lado, alguns caminhos metodológicos que contribuam para o desencadeamento dos processos de elaboração conceitual pelos alunos e, por outro, a promoção do diálogo entre categorias analíticas em estreita relação com os significados que serão tecidos ao longo do processo, pois o desenvolvimento de conceitos “[...] pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar”. (VYGOTSKY, 1991, p. 72).

Os processos de aprendizagem ocorrem em diferentes níveis de escolarização e em qualquer idade, sendo dinâmico e complexo. Na opinião de Vygotsky (2007, p. 40): “[...] todo processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a

aprendizagem”. A escola e, em particular, o ensino de História são responsáveis pelo desenvolvimento do aluno. O ato de refletir, analisar, sintetizar, abstrair, criticar, inferir e generalizar pode ser gerenciado no ensino desse componente curricular de forma consequente. A História para se tornar inteligível se utiliza de conceitos. Para apreendê-los é requerido o conhecimento da lógica desses conceitos.

A necessidade de um entendimento sobre a formação de conceitos, na sua relação com o processo de ensino e de aprendizagem, evidencia a ênfase que deve ser dada nas instituições escolares a um maior desenvolvimento do aluno. Referindo-nos à infância, assinalamos que “é precisamente durante o início da idade escolar que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são: a consciência reflexiva e o controle deliberado adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 1991, p. 77).

Essa postulação, do autor em pauta (1991), chama-nos atenção para a importância da instituição escolar desencadear ações cuja meta seja que o aluno aprenda e se desenvolva. Nesse transcurso, cada componente curricular desempenha um papel relevante no que se refere ao conhecimento específico da matéria, à formação de habilidades, competências e ao desenvolvimento das faculdades mentais.

É nesse sentido que consideramos que no ensino e na aprendizagem da História é preciso atentar para o fato de que a assimilação de conceitos requer a formação de imagens as quais “formam-se como resultado da atividade da imaginação, que constrói quadros e representações históricas partindo de elementos da experiência adquirida”. (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 2007, p. 82).

O processo de elaboração dos conceitos históricos implica, ainda, a sua utilização de forma temporal, sem perder o seu sentido histórico, o que exige um domínio metodológico para que mudanças conceituais ressignificadas possam ser operadas, numa atitude consciente e voluntária por parte do aluno. E isso ocorre, conforme Davidov e Márkova (1987), quando existem avanços qualitativos na forma e nos níveis das capacidades e nos tipos de atividades que o aluno se apropria.

O aprendizado escolar, portanto, é responsável pelo desenvolvimento mental do aluno, contribuindo para a construção de significados e a identificação dos conhecimentos já internalizados pelos discentes. E o processo de elaboração conceitual oportuniza a definição de ideias gerais como representações estruturantes do conceito.

Pensando a construção de conceitos no ensino e aprendizagem da História

Nas últimas décadas, o ensino de História tem sido alvo de várias reflexões acarretando avanços, particularmente, no tocante à produção historiográfica. É verdade, entretanto, que algumas dessas produções não têm se efetivado na concretude da sala de aula, mesmo a História tendo passado por um importante desenvolvimento em sua configuração como disciplina científica e acadêmica, despertando uma certa atenção por parte dos setores educacionais e sociais.

Tomando como ponto de partida a problemática explicitada, oferecemos ao leitor uma proposição de ensino de História, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, centrado no processo de formação e desenvolvimento de conceitos científicos.

A necessidade de intentarmos um processo de ensino-aprendizagem, nos anos iniciais do Ensino Fundamental no âmbito da História, remete-nos (inicialmente) à familiarização com os atributos de determinados conceitos que compõem o *corpus* teórico do referido componente curricular. Dessa forma, o aluno deverá conhecer os atributos e as relações que são estabelecidas pelo conceito em estudo.

Vários são os conceitos que podem nuclear o ensino e a aprendizagem da História como: tempo histórico, espaço, civilização, modo de produção, cultura, governo, república, escravidão, liberdade, grupo social, cidadania entre outros. Todos são importantes para o conhecimento da realidade humana, se compreendermos que o ensino de História deve ter a preocupação com o desenvolvimento da personalidade do aluno, a promoção da sua capacidade crítico-reflexiva, de modo que venha a se tornar autônomo, que tome decisões, que seja solidário, que compreenda as leis que regem o seu entorno, enfim, que possa intervir no mundo em que vive.

Não se trata de estudar o conceito pelo conceito, mas principalmente o que esse processo representa para a formação do educando. Esclarecemos que nosso intento apresenta como um fator importante a questão de o aluno se familiarizar com os atributos do conceito (que for posto para estudo), por considerarmos que a elaboração conceitual se efetiva durante todo o período escolar.

Para tanto, é imprescindível o comprometimento com um processo de ensino e de aprendizagem que tenha como ponto de partida as vivências e experiências do aluno; aquilo que lhe é imediatamente perceptível para depois, num processo adequadamente

orientado, ele poder decifrar as injunções que determinaram que o presente se configure de uma determinada forma e não de outra.

A partir dessa compreensão o ensino de História poderá ser estruturado tendo como eixo o conceito priorizado para estudo. Isso possibilitará ao educando, mediante a busca de conhecimentos em situações multifacéticas, desenvolver também atitudes, habilidades, competências, postura ética, além de funções que se encontram em vias de desenvolvimento. Nesse processo, a mediação do professor é fundamental.

À proporção que o aluno for desenvolvendo esquemas mentais favoráveis aos aprendizados, a referida mediação deverá, paulatinamente, colocá-lo em situações de aprendizagens mais complexas de forma que venha a contribuir, efetivamente, para o emergir das funções mentais superiores. Estamos, deste modo, atentos ao fato de que a ação de significar e ressignificar acontecimentos implica desenvolver essas funções.

Para a efetivação de um processo de ensino e de aprendizagem filiado à elaboração de conceitos, fazem-se necessários alguns itinerários a serem seguidos. Inicialmente, identificar os conhecimentos já internalizados pelo aluno. Trata-se de que tais conhecimentos constituem a base sobre a qual o professor organizará as situações de aprendizagem. Portanto, compreendemos que os conhecimentos entram em relação com os precedentes e, quando isso não ocorre, pode ocasionar a reprodução mecânica, dificultando a aprendizagem.

Considerando que existem inúmeras perspectivas para se trabalhar no ensino de História, é mister expressarmos que nesse processo de elaboração conceitual dois aspectos são relevantes: a compreensão da própria realidade que cerca o educando e o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

A concretude dessa proposição passa necessariamente pela adoção de alguns critérios como: o domínio pelo professor do conceito científico nucleador do estudo; o conhecimento das exigências que garantam uma direção efetiva do processo de assimilação; a elaboração de diversas e diferentes tarefas concatenadas com objetivos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, com a promoção de habilidades, atitudes, hábitos e valores; a focalização dos conteúdos sob distintos aspectos; a promoção da reflexão, da crítica e o debate entre os alunos sobre as temáticas postas para estudo; o experimento de estratégias que tenham como fundamento a criatividade, o desenvolvimento de atitudes; a capacidade de solucionar problemas; o cultivo de valores éticos e sociais; a correspondência entre objetivos, conteúdos, métodos, técnicas e avaliação considerando o nível de desenvolvimento do aluno, mas desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades.

Para a implementação desses critérios, é promovida a utilização de metodologias adequadas, ancoradas em teorias de aprendizagem que contemplem a participação do aluno de forma individual e em grupo, a reflexão crítica, o confronto, a troca de ideias de modo que o aluno construa sua aprendizagem, desenvolva sua criatividade e aprenda com seus próprios erros.

Em consonância com o nível de desenvolvimento do discente, o professor poderá prever uma sequência gradativa de situações de aprendizagem em níveis diferenciados, conforme o desempenho dos alunos. As situações de aprendizagem a serem desenvolvidas poderão advir de diversos tipos de aula: expositiva, trabalho de pesquisa, seminário, aula de campo, estudos por problemas sejam eles individuais e/ou em grupos.

Qualquer atividade humana pressupõe a orientação, a execução e o controle os quais podem estar presentes em todos os momentos da atividade, ocasião em que o professor estrutura as ações que os alunos deverão realizar.

Na orientação, o docente deve se ocupar daquilo que motiva o aluno para a aprendizagem, uma vez que como nos diz Talízina (1987, p. 71, tradução nossa), “[...] se o aluno não quiser estudar não é possível que aprenda”. Logo, a atenção do docente para com esse aspecto deve se voltar tanto para a dimensão cognitiva como para a fisiológica e a realidade de vida do aluno. Assim, a motivação iniciada nesse momento se estende a todo o percurso da formação conceitual devendo contribuir para aprendizagens com níveis de significações mais elevados.

Na execução, dar-se-á a exercitação pelos alunos das ações e operações, apresentadas e analisadas por ocasião da orientação, as quais conduzem à familiarização com os atributos do conceito com a menor possibilidade de erro. Nesse procedimento, os alunos atuam sabendo o que fazem e porque o fazem.

Conforme Monteiro (1998), nessa fase de execução, uma atenção especial deve ser dada pelo professor no sentido de verificar quais os alunos resolvem as tarefas sozinhos e quais os que as fazem com ajuda. Dessa forma, ele passa a conhecer o desenvolvimento efetivo do aluno e a potencialidade presente em cada um deles, o que lhe possibilita estruturar situações de aprendizagem propiciadoras do desencadeamento do processo de elaboração conceitual.

Como parte da atividade de aprendizagem, o professor poderá sugerir uma situação na qual o aluno evidencie um conceito que ele tenha construído assistematicamente. Em seguida, esse aluno poderá enumerar os atributos (essenciais e secundários) desse conceito e desenvolver a habilidade de identificá-los.

Após compreender o que é essencial e secundário, o educando poderá reelaborar o seu conceito original destacando os elementos que não podem estar ausentes nesse conceito. Em continuidade ao processo, o professor deverá propor tarefas nas quais os alunos tenham a oportunidade de evidenciar sua familiarização com os atributos do conceito em estudo. Nesse percurso, o educando vai expondo suas dúvidas, construções, erros e acertos em um processo através do qual o professor vai mostrando caminhos, complexificando as tarefas, enfim, acompanhando a aprendizagem e o desenvolvimento do aprendiz.

A comprovação da efetividade dos procedimentos empregados para a atividade de aprendizagem ocorre no momento do controle – ocasião em que o aluno observa que, se a execução não coincide com a orientação, é preciso uma retificação de suas ações como forma de viabilizar o aprendizado almejado. A constatação dos limites e possibilidades pelo discente serve para estimulá-lo dando continuidade ao seu aprendizado. Nesse caso, o controle se constitui numa ajuda ao aluno, uma vez que ele

[...] deve se caracterizar por uma sequência de atividades estruturadas, constituindo autênticas sessões de trabalho. O objetivo central não é somente comprovar se o aluno elaborou significativamente os conceitos e pode aplicá-los em determinadas tarefas, mas também se está desenvolvendo a atividade correspondente à etapa de assimilação em questão. (NÚÑES; PACHECO, 1997, p. 128, tradução nossa).

Acrescentamos que se o controle estiver limitado à correção de respostas finais, correspondentes às tarefas desempenhadas pelos educandos, isso não garante a consecução da atividade de aprendizagem. O controle se efetiva nos distintos momentos de solução de uma tarefa ou problema.

No âmbito da execução, o aluno poderá controlar sua atividade de aprendizagem se a sequência de tarefas por ele desenvolvidas evidenciarem um nível de familiarização com os atributos do conceito por ele alcançado. Assim, a tarefa por ele realizada precisará se relacionar diretamente com a qualidade alcançada. Dessa forma, conforme Talízina (1987, p. 86, tradução nossa), “[...] para organizar corretamente o controle o aluno deve ter a possibilidade de controlar-se a si mesmo cada vez que tenha a necessidade desse controle”. E acrescenta: “[...] o controle no processo docente não só faz a função de retroalimentação, mas também influencia na motivação do ensino”. (TALÍZINA, 1987, p. 86). Nessa direção, as ações de correção precisam ser ensinadas ao aluno para que ele possa ir aprendendo a atuar de forma independente.

Do exposto, reafirmamos que o processo de ensino e de aprendizagem da História, respaldado na formação e desenvolvimento de conceitos científicos, quando realizado de forma que alunos e professores participem ativamente da sua realização, promove a internalização de conhecimentos pelo aluno. Nesse processo, o discente é contemplado com o desenvolvimento de funções mentais ao mesmo tempo em que, paulatinamente, vai desenvolvendo a sua aprendizagem de forma independente. Nesse caso, ressaltamos a importância que adquirem a orientação, a execução e o controle os quais estão imbricados durante todo o processo.

Considerações finais

A necessidade de garantir educação para todos é uma exigência que vem se configurando cada vez mais necessária frente ao desenvolvimento acentuado do conhecimento na contemporaneidade. A educação escolar é um tipo de atividade especial e frutífera, cuja organização permite que as novas gerações se apropriem das experiências das gerações anteriores e as ampliem. Desejar que os conhecimentos científicos sejam assimilados, gerando um maior impacto da escolarização sobre o aluno, é conceber que isso ocorre ao lado da consciência do próprio ato de pensamento do educando.

Possibilitar aos alunos expandir seus horizontes, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e a produção de novos põe em causa, entre outros aspectos, as operações e instrumentos de pensamento, conceitos e teorias.

No processo de apropriação e de objetivação de qualquer fenômeno, existe a multidimensionalidade das realidades humanas em suas inter-relações. Dessa forma, o processo de elaboração conceitual tem no desenvolvimento psicológico, social, político e cultural do ser humano um potencial de mediação, contribuinte para a construção e transformação do sujeito e do objeto.

Compreendemos que, quando o aluno internaliza e entende as leis que regem o fenômeno, ocorre um avanço intelectual, e o discente vai se tornando sujeito do seu próprio conhecimento. Nesse processo, dá-se a elucidação dos fenômenos que são apreendidos pelo ser humano na sua experiência cotidiana e a apreensão das leis e princípios que os fundamentam.

O processo de elaboração conceitual se constitui em uma das ferramentas para a compreensão da realidade, além de possibilitar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, de habilidades, de atitudes, de competências e de postura ética.

A opção por um ensino, que priorize a formação de conceitos científicos, precisa ser efetivada em função do que este processo representa para o desenvolvimento das potencialidades do aluno. Assim, ressaltamos a função a ser desempenhada pela escola, responsável que é pela sistematização do saber que a humanidade acumulou ao longo do processo histórico e, também, sua contribuição no desenvolvimento integral da personalidade do educando.

O processo de elaboração conceitual no ensino de História auxilia na formação de estruturas cognitivas, permitindo ao aluno problematizar seu próprio pensamento e ação. As possibilidades assinaladas convergem na direção do papel dos educadores de História, considerando as condições que lhe são dadas e às que são chamados a construir, na perspectiva de utilização de suas salas de aula como objeto de investigação empírica e conceitual.

Referências

ASHBY, Rosalyn. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, Isabel. Educação histórica e museus. JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 2., 2003, Braga. *Actas...* Braga: UM, 2003. p. 37-57.

AZAMBUJA, Luciano de; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Aprendi a pensar que música também é história”: perspectivas da educação histórica. In: BARCA, Isabel. (Org.). *Educação e consciência histórica na era da globalização*. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2011. p. 201-222.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*. História. Porto, III série, v. 2, p. 13-21, 2001.

_____. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2005, Londrina. *Anais...* Londrina: Atrito Art, 2005. p. 15-25.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.cefetce.br/ensino/cursos/médio/Lei.htm>>. Acesso em: 8 ago. 2009.

_____. *Plano Nacional de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997, 5 v. (1ª a 4ª séries).

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998. (5ª a 8ª séries).

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução Rubens Eduardo Farias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007. p. 63-85.

CAVALCANTE, Maria da Paz. *Ensinar e aprender história na relação dialética entre interpretação e consciência histórica*. 331p. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014.

CAINELLI, Marlene; LOURENÇATO, Lidiane. O ensino de história na transição da quarta para quinta série: um estudo com a metodologia da educação histórica. In: BARCA, Isabel. (Org.). *Educação e consciência histórica na era da globalização*. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2011. p. 311-326.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

_____. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAVES, Fátima Rosário Costa. *A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros*. 159p. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Braga, 2006.

DAVIDOV, V. V. Los problemas fundamentales del desarrollo del pensamiento em el proceso de enseñanza. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Tradução Carmem Rodríguez García. La Habana: Pueblo y Educación, 1986. p. 234-238.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: _____. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS (ontología)*. Moscou: Progreso, 1987. p. 173-193.

FERREIRA, Maria Salonilde. *Buscando caminhos: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos*. Brasília: Liber Livro, 2009.

FRONZA, Marcelo. Os jovens e as ideias de objetividade e verdade na aprendizagem histórica sobre o passado a partir das histórias em quadrinhos. In: BARCA, Isabel (Org.). *Educação e consciência histórica na era da globalização*. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2011. p. 179-200.

GALPERIN, P. Ya. Acerca de la investigación del desarrollo intelectual del niño. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Tradução Carmem Rodríguez García. La Habana: Pueblo y Educación, 1986. p. 228-234.

_____. Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. In: ROJAS, L. Q. *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1995.

GARCIA, Tânia Braga. Estudos sobre consciência histórica na Universidade Federal do Paraná. In: BARCA, Isabel (Org.). *Estudos de consciência histórica na Europa, América,*

Ásia e África. JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 7., 2008, Braga. *Actas...* Braga: UM, 2008. p. 123-134.

GUEDES, Neide Cavalcante. Construir conceitos e tecer conhecimento em rede: uma relação possível? In: FERREIRA, Maria Salomilde; FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira (Org.). *Mapas e redes conceituais: reestruturando concepções de ensinar e aprender*. Teresina: EDUFPI, 2008. p. 57-81.

GEVAERD, Rosi. A ideia de escravidão: da narrativa do manual didático às narrativas produzidas pelos alunos. In: BARCA, Isabel (Org.). *Educação e consciência histórica na era da globalização*. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2011. p. 159-177.

GÓIS, Francisca Lacerda de. *O ensino da História e o processo de elaboração conceptual*. 278 p. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, Alexis. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007. p. 43-62.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em educação histórica*. JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 1., 2001, Braga. *Actas...* Braga: UM, 2001 p. 13-27.

LEE, Peter J. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, John D; DONOVAN, M. Suzanne. (Eds). *How students learn: history, math and science in the classroom*. Washington, DC: Nacional Academy Press, 2005. p. 31-54.

LEONTIEV, Alexei N. *Actividad, conciencia, personalidad*. Tradução Librada Leyva Soler, Rosario Bilbao Crespo e Jorge C. Potrony Garcia. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.

_____. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: _____. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007. p. 87-105.

MARQUES, Antônia Batista. *Há possibilidade do ensino de história desenvolver o pensamento teórico?* 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MONTEIRO, P. R. *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Pueblo y Educación, 1998.

MONSANTO, Márcia Maria Magalhães. *Concepções de alunos sobre significância histórica no contexto da história de Portugal: um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino*

básico e do secundário. 185p. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga, 2004.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. *Vygotsky, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; PACHECO, Otmara Gonzalez. *La formación de conceptos científicos: una perspectiva desde la teoría de la actividad*. Natal: EDUFRN, 1997.

_____. A formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin. *Caderno de Pesquisa*, n. 105, p. 92-109, nov. 1998.

OLIVEIRA, Maria da Paz Siqueira de. *Pensando e agindo: estudo da relação entre desenvolvimento do pensamento e a prática pedagógica do professor*. 213p. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

PRATS, Joaquín. Dificuldades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria. In: _____. *Enseñar Historia: notas para uma didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, 2001. p. 35-51. Disponível em: <<http://www.ub.es/histodidactica.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

ROCHA, Ubiratan. Mediações no ensino da História. In: II ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1996, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996. p. 190-200.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 79-91.

_____. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 41-49.

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. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 jun. 2011.

_____. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. *Educar*: Editora UFPR, Curitiba, Especial, p. 11-31, 2006. Disponível em <<http://www.ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/download/5550>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Perspectivas de investigação em educação histórica na Universidade Federal do Paraná. In: BARCA, Isabel (Org.). Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África. JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 7., 2008, Braga. *Actas...* Braga: UM, 2008. p. 109-121.

_____. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009.

_____. Construindo conceitos no ensino de história: "a captura lógica" da realidade social. *Hist. Ensino*, Londrina, v. 5, p. 147-163, out. 1999. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12443/10933>>. Acesso em: 2 abr. 2016.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, Maria da Conceição. Educação histórica: perspectivas para o ensino de história em Goiás. *sÆculum - Revista de História*, João Pessoa, n. 24, p. 197-211, jan./ jun. 2011. Disponível em < http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum24_art05_silva.pdf >. Acesso em: 10 jun. 2012.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira. *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do ensino básico e secundário*. 324p. Tese (Doutorado em Educação), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga, 2007.

TALÍZINA, Nina F. *Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior*. Habana: CEPES, 1983.

_____. *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. La Habana: Universidad de La Habana, 1987.

_____. [1984]. *Psicología de la enseñanza*. Tradução Ana Clavijo. Moscou: Progreso, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed., 2. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Obras escogidas II*. Madrid: Visor, 1982

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007. p. 25-42.

Submetido em 20/10/2015, aprovado em 30/04/2018.