

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Cognição histórica situ(i)ada

Augusto Ridson de Araújo Miranda, Luis Fernando Cerri

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18670>

Submetido em: 2026-10-29

Postado em: 2026-10-30 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

COGNIÇÃO HISTÓRICA SITU(I)ADA

AUGUSTO RIDSON DE ARAÚJO MIRANDA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2049-9991>
ridson.araujo@ufpe.br

LUIS FERNANDO CERRI²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9650-0522>
[<lfcerri@uepg.br>](mailto:lfcerri@uepg.br)

¹ Universidade Federal de Pernambuco. Campus Sertânia, Pernambuco (PE), Brasil.

² Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná (PR), Brasil.

RESUMO: O texto revisa criticamente a produção intelectual em torno do conceito de Cognição Histórica Situada, destacando a importância de compreender a aprendizagem de história como um fenômeno além de contextualizado e multidimensional, multidisciplinar. Ressalta as contribuições e a influência das correntes inglesas, francesas, alemãs e ibéricas nesta construção conceitual, com ênfase na cognição histórica epistemocentrada. Destaca ainda a relação entre cognição situada e abordagens socioculturais, posicionando-se a na ênfase de que o aprendizado envolve dimensões cognitiva, política, afetiva e moral, questionando a visão puramente cognitivista. O texto critica o sítio da cognição pela História, aponta a importância de integrar diferentes tradições teórico-metodológicas e reforça a necessidade de uma compreensão complexa e hibridizada da cognição histórica, capaz de articular consciência histórica, cultura, identidade e usos sociais do passado. Ao discutir tensões entre Didática da História, Educação Histórica e teorias da aprendizagem, o artigo evidencia disputas conceituais e defende uma abordagem de fronteira entre História e Educação.

Palavras-chave: Cognição histórica situada, educação histórica, abordagens socioculturais, epistemocentrismo, consciência histórica.

SITUATED (BESIEGED) HISTORICAL COGNITION

ABSTRACT: This text critically reviews the scholarly literature surrounding the concept of Situated Historical Cognition, highlighting the importance of understanding history learning as a phenomenon that is not only contextualized and multidimensional but also multidisciplinary. It highlights the contributions and influence of English, French, German, and Iberian schools of thought on this conceptual framework, with an emphasis on epistemocentric historical cognition. It also highlights the relationship between situated cognition and sociocultural approaches, emphasizing that learning involves cognitive, political, affective, and moral dimensions, thereby challenging the purely cognitivist view. The text critiques the place of cognition in history, points to the importance of integrating different theoretical and methodological traditions and reinforces the need for a complex and hybridized understanding of historical cognition, capable of integrating historical consciousness, culture, identity, and the social uses of the past. By discussing tensions between the didactics of history, historical education, and learning theories, the article highlights conceptual disputes and advocates for an interdisciplinary approach at the intersection of history and education.

Keywords: Situated historical cognition, history education, sociocultural approaches, epistemocentrism, historical consciousness.

COGNICIÓN HISTÓRICA SITUADA (ASEDIADA)

RESUMEN: El texto revisa críticamente la producción intelectual en torno al concepto de cognición histórica situada, destacando la importancia de entender el aprendizaje de la historia como un fenómeno no solo contextualizado y multidimensional, sino también multidisciplinario. Destaca las contribuciones y la influencia de las corrientes inglesas, francesas, alemanas e ibéricas en esta construcción conceptual, con énfasis en la cognición histórica epistemocéntrica. Además, destaca la relación entre la cognición situada y los enfoques socioculturales, haciendo hincapié en que el aprendizaje implica dimensiones cognitivas, políticas, afectivas y morales, y cuestionando la visión puramente cognitivista. El texto critica el lugar que ocupa la cognición en la Historia, señala la importancia de integrar diferentes tradiciones teórico-metodológicas y refuerza la necesidad de una comprensión compleja e hibridada de la cognición histórica, capaz de articular la conciencia histórica, la cultura, la identidad y los usos sociales del pasado. Al analizar las tensiones entre la didáctica de la historia, la educación histórica y las teorías del aprendizaje, el artículo pone de manifiesto las disputas conceptuales y defiende un enfoque que se sitúa en la frontera entre la historia y la educación.

Palabras clave: Cognición histórica situada, educación histórica, enfoques socioculturales, epistemocentrismo, conciencia histórica.

INTRODUÇÃO

Este texto problematizará a corrente investigativa de estudos no Ensino de História denominada Educação Histórica (History Education, na Inglaterra), que toma fôlego de perspectiva orientadora da práxis do campo a partir da Inglaterra e que se expande pelos países ibéricos, Canadá e Brasil, bem como influencia a Didática da História em sua matriz francesa e repercute em partes significativas (ou mesmo majoritárias) da produção histórico-didática de orientação alemã no Brasil. Esta produção tende, por sua vez, a articular os estudos rüsenianos com os da Educação Histórica, a partir de um norte comum que possuem: pautar o desenvolvimento (cognitivo) dos sujeitos aprendentes de modo situado pela progressão de competências/ habilidades/ noções/ ideias (varia conforme a tradução e leitura educacional dos autores) científicas históricas, ditadas pela Teoria e Metodologia da História.

Um correto exercício intelectual para essa problematização é que este texto não pretende esgotar o entendimento que tem de si mesma a Cognição História Situada, na Educação Histórica; nem de desmerecê-lo. Mas o leitor que notou o jogo linguístico entre situada e sitiada desde seu título parte minimamente de um pressuposto válido: este entendimento de “situado” aqui é entendido como “sitiado” ou, talvez de forma mais modalizada, epistemocentrado. Por isto, antes de se falar em Cognição História situada, é necessário problematizar o conceito de cognição situada e de como esta discussão adentra os estudos em Cognição História/ Ensino de História, um lugar de fronteira do qual a Didática da História ocupa uma de suas bases mais fundamentais.

A COGNIÇÃO SITUADA NA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Grosso modo, todo o campo da Psicologia do Desenvolvimento parte das investigações acerca dos processos da formação humana (físico-motora, afetivo-emocional, sociocultural e intelectual), numa dialética entre potenciais genéticos, congênitos, ambientais e experiências formativas; suas interlocuções profundas com a Psicologia da Aprendizagem se firmam justamente na compreensão de como todos esses processos formativos se pautam pelo desenvolvimento cognitivo e como ele se articula dialeticamente com a formação dos saberes e das várias dimensões da identidade e cultura. Assim, onde se “situa” o “situada”, para os estudos da Cognição Situada, que decorrem justamente da interface entre Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem? Nessas dialéticas anteriormente referidas. Mas, ao longo da história desses estudos cognitivistas, a ênfase no que situar varia conforme concepções de mundo, tradições e paradigmas científicos que trazem consigo uma implicação/complicação que permite uma leitura sitiada/ epistemocentrada na ciência.

Segundo Venâncio e Borges (2006), existem três macro-correntes das Ciências Cognitivas: o *Cognitivismo*, que assume a cognição de forma objetivista mecânica (análogo à máquina física), como um repertório de instrumentos para resolver problemas, e o ato de aprender como ato de poder assimilar e criar representações do mundo externo pela absorção do interno; o *Conexionismo*, que assume a cognição de forma biomecânica “computacional” (organismo vivo é um computador biológico), como uma rede processadora de informações oriundas da aprendizagem por interação entre o meio, e o ato de aprender como o ato de articular as significações das interações em rede; e a *Cognição Situada*, esta de múltiplas abordagens biológicas, psicológicas e das teorias de comunicação, nas quais o sujeito humano está dialeticamente situado em seu meio sociocultural, significando e se apropriando dos meios socioculturais para mobilizar sua cognição diante das interações vividas.

Na Cognição Situada, as teorias de aprendizado ‘bebem’ de uma fonte variada: a Epistemologia Genética de Jean Piaget (1896-1980) – desenvolvimento ontogenético da cognição a partir de etapas de desenvolvimento biológico rumo à progressiva autonomia a partir das relações com o meio; o Sociointeracionismo de Lev Vygotsky (1896-1934) – desenvolvimento cognitivo das funções superiores do pensamento a partir das interações socioculturais mediadas pela linguagem - e, sobretudo, a Cognição Enativa de Francisco Varela (1946-2001) – desenvolvimento cognitivo a partir das significações das vivências, gerando aprendizados experienciais. Para este ensaio, não se trata de discorrer sobre todas as suas correntes, mas interpretar que seu cerne é que a cognição situada *não se trata, necessariamente*, de uma cognição de um conhecimento científico específico ou prévio:

A Cognição Situada define que todo ato cognitivo é um ato experiencial, e, portanto, situado, resultante do acoplamento estrutural e da interação congruente do organismo-em-seu ambiente. A cognição não é, portanto, a representação de um mundo pré-concebido, cujas características podem ser especificadas antes de qualquer atividade cognitiva. Ao contrário, é ação incorporada “[...] é a atuação de um mundo com base em uma história da diversidade de ações desempenhadas por um ser no mundo”. [...]. Nessa perspectiva, não somos meros expectadores passivos de um mundo pré-dado e

independente de nós. O mundo em que vivemos depende de nossa estrutura biológica, que especifica o meio em que vivemos, de forma contingente com a dinâmica das mudanças estruturais indivíduo-e-meio. (Venâncio; Borges, 2006, pp. 32-33)

A leitura supracitada dá a entender que o cerne do “situada” que caracteriza esta tendência parte da relação entre sujeito e meio, em operações situadas por esta relação. Já para Suchman (2007 *apud* Santos *et al*, 2015, pp.187-188), este foco *pode ser* centrado em contextos cognitivos mais específicos:

Cognição situada é uma corrente de pensamento que questiona a concepção cognitivista da ação humana. Segundo Suchman (2007), a ação humana só pode ser interpretada em relação aos dados de uma situação determinada, em referência a um contexto. A ação não é determinada por um plano pré-estabelecido, ela não é tão planificada quanto se pensa. Nesse sentido, Suchman (2007) define três características da ação humana: a) Peso determinante dos fatores contextuais na ação humana: A ação é determinada por diferentes variáveis da situação. A ação só pode ser interpretada em relação aos dados da situação; b) Limitação do papel funcional dos planos: O plano não prescreve a ação, ele apenas a orienta. Ele é considerado apenas como emergente da ação situada; c) Realidade e formato das representações internas: Forte questionamento da representação mental. Um ponto de divergência fundamental em relação ao cognitivismo ortodoxo. Esta abordagem considera que as pessoas constroem seus planos quando estão em alguma situação, criando e alterando seus próximos movimentos, baseados no que está realmente acontecendo. Examina a cognição em contextos naturais (naturalismo) com a intenção de compreender como ela está distribuída entre artefatos e pessoas e como os “atores” usam tais recursos para realizarem ações.

Já Barom (2012), dentro dos estudos produzidos pelo GEDHI, por exemplo, argumenta que a cognição situada seria a cognição escolar, situada num contexto específico do ambiente escolar, o que é uma apreensão possível, já que a clivagem de situação é o contexto espacial. Se a Cognição Situada não tem obrigatória relação com o aprendizado científico, mas sim a contextos cognitivos específicos investigando como os atores usam os recursos do meio (ambientais, sociais, culturais, linguísticos, intersubjetivos) para realizarem ações nestes contextos específicos, por que é amarrada à dimensão científica da cognição nos estudos da Educação Histórica inglesa e em seus desdobramentos? Por que é tão relevante nos demais estudos em Cognição Histórica?

Os estudos sobre Cognição Histórica podem, genericamente falando, se relacionar a todas as mobilizações do pensamento histórico, isto é, da reflexão sobre a passagem temporal e os processos constitutivos de sentido sobre ela – o que abrange, porém não se restringe ao que é produzido cientificamente pela História, ainda que esta ciência deva preconizar teórica, e metodologicamente (e analisar empiricamente) os processos constitutivos dos sentidos temporais.

COGNIÇÃO HISTÓRICA SITUADA OU SITUADA

Nesse sentido, Rüsen (2001, 2015) avança em suas contribuições teóricas elaborando matrizes do pensamento histórico, uma concepção de Teoria da História que abranja todas as possibilidades de processos constitutivos de sentido (da reflexão de um sujeito comum sobre a própria vida ou o que se passa em sua comunidade a uma explicação analítica historiográfica complexa), visando articulá-los por meio do conceito de consciência histórica (que consideramos ser um processo de geração histórica de sentido com diversas formas). Por sua vez, a geração histórica de sentido se desdobra em uma tipologia de análise de como este sentido é narrado e tipologias de dimensões socioculturais aos quais está situado. Assim, Rüsen cria uma contribuição para a Cognição Histórica via Didática da História, situada entre Teoria da História, Ensino de História, e estudos que atravessam Filosofia da História, Estudos da Linguagem, História Antropológica, Ciências da Educação, dentre outras articulações.

Um grupo de leitores de uma matriz de pensamento sobre ensino e aprendizagem histórica poderá interpretar essa tentativa de articulação de Jörn Rüsen como o esforço histórico-didático de pensar a Didática da História a partir da Teoria da História (não necessariamente reduzir uma à outra), dar importância a todas as formas de geração histórica de sentido e indicar que suas diferenças se encontram em grau de complexidade, funcionalidade e modos de expressão, e que *se situam* em condições socioculturais específicas. Outro grupo poderá interpretar que Rüsen pode defender que a Didática da História é “situada” (ou sitiada) dentro da Teoria da História (portanto que essa área é da História, assim como o Ensino de História) e que, portanto, o desenvolvimento (cognitivo) dessa consciência histórica passa necessariamente pela aprendizagem científica da História – que seria na forma de aquisição de competências narrativas e desenvolvimento de sentidos mais complexos e humanistas.

O Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI-UEPG) tende a se situar no primeiro grupo de leitores e não partilhar da segunda leitura; já alguns interlocutores de Jörn Rüsen situados na Didática da História Alemã e os defensores da Educação Histórica que dialogam com este autor tenderiam a rejeitar a primeira leitura e aderir à segunda. Como se pode ver, a diferença de leituras pressupõe concepções em disputa, o que perpassa o “situada” em questão. Dito doutra forma: esta discussão também é Cognição Histórica situada. Mas não é Situada, muito menos sitiada, epistemocentrada. Vamos entender melhor?

Trata-se de um equívoco histórico reduzir os estudos em Cognição Histórica situada (esta última palavra sem a inicial maiúscula) à Cognição Histórica Situada (com maiúscula) tal qual entende e difunde a Educação Histórica inglesa, e tanto os documentos coligidos por Piet Fontaine como a tese de Isabel Barca (1996, 2000) explicam isto, apontando para diferenças e semelhanças entre distintas tradições de estudos. Fontaine, em nome da *International Society for History Didactics* (ainda hoje existente e fundada em 1980) entre 1986 e 1988, em quatro rodadas, questiona 25 pesquisadores da Europa, Ásia e América do Norte acerca do que compreendem por Didática da História (que para alguns países era sinônimo de Ensino de História), pedindo que escrevessem em 15 linhas. Participaram desta

sondagem, dentre vários outros, Jörn Rüsen, Karl-Ernst Jeismann, Bodo von Borries, Klaus Bergmann e Annette Kühn, da Alemanha; Henry Moniot, da França; Peter Lee, da Inglaterra. Algumas das conclusões de Fontaine (1986) são compiladas por Pacievitch (2017):

1) as más compreensões do termo não se referem apenas ao termo didática (que possui tom pejorativo nos Estados Unidos da América e no Brasil), mas, também, ao termo história; 2) não há consenso de que a didática da história seja um campo de pesquisa; 3) há quem restrinja o objeto da DH apenas ao ensino, há quem o vincule inextricavelmente à teoria da história, há quem a confunda com a didática geral, há quem a vincule com a consciência histórica e, finalmente, quem a conecte com a comunicação entre as pessoas comuns e o passado; 4) poucos tratam da escola conjuntamente com outros lugares educativos; 5) nem todos reconhecem as dimensões diversas que a DH pode abarcar (o que, como e por quê se ensina/aprende história); 6) por fim, uma semelhança importante: quase todos os participantes da enquete enfatizam a importância da DH em relação a projetos de futuro.

Como se percebe, há mais dissensos que consensos em 1985, o que pode ser compreendido por uma articulação fragmentada, à época, de um movimento internacional, que depende das barreiras linguísticas (FONTAINE, 1986, p.1) e dos desenvolvimentos de cada país. Há outros pontos que é pertinente acrescentar, de Fontaine (1986-1988), que Pacievitch (2017) não abordou no compilado supracitado:

a) os francófonos tendem a associar a Didática da História com a história escolar e a considerar a Didática da História como uma área interdisciplinar entre História e Educação; isto foi percebido também por Cardoso (2008). Dos alemães, somente Bodo von Borries considerava uma área interdisciplinar, algo que o próprio (Borries, 2018a) define como algo não hegemônico entre os alemães.

b) os anglófonos rejeitam o termo “didática” e consideram que o correspondente inglês ao termo alemão *Geschichtsdidaktik* é a *History Education*, entendendo a “educação” como um fenômeno com enfoque escolar e cognitivo científico (FONTAINE, 1987). A depender do país, se considera como uma área interdisciplinar (Canadá) ou se é epistemocentrado na teoria da História (Inglaterra) ou de empréstimo da Cognição Psicológica piagetiana (Estados Unidos). Em comum, associam o termo “didactics” ao domínio da Pedagogia.

c) dentro dos participantes teutófonos (maior quantidade, entre alemães, austríacos e suíços), havia um certo consenso quanto ao foco na relação consciência-cultura-identidade, mas não havia consenso a qual destas categorias deveria se centrar a Didática da História. Os alemães, em especial, também divergem entre si acerca das capacidades da Didática da História de desenvolver a aprendizagem, mas são consensuais em relacionar História e orientação na vida prática, por meio da identidade (uma palavra-chave para a Didática da História, nas respostas de Annette Kuhn).

d) não há dúvidas em interpretar que a consciência e aprendizagem históricas são inerentes ao ser humano (ao menos como potencial), sendo individual, e que há um processo

de seu desenvolvimento, mas há opiniões diferentes se tem de ser “ativada” (FONTAINE, 1988, p.22) por treinamento ou somente ocorre a partir da percepção temporal.

e) não menos importante: há uma relação estabelecida entre mobilização da consciência histórica, fatores sociais e socialização, seja no despertar ou do acionamento ou do desenvolvimento da consciência histórica via aprendizagem, algo que aproxima Borries (FONTAINE, 1988, pp. 22-23), outro relevante pesquisador e produtor de praxiologias sobre a Didática da História alemã de uma noção de Cognição Situada não epistemocentrada.

Essas contribuições de Piet Fontaine apontam para claras diferenças de concepções entre as Didáticas da História francófona (francesa e canadense) e alemã, além de claras diferenças da Didática da História alemã com a Educação Histórica inglesa, endossando os questionamentos feitos por Cardoso (2008), Saddi (2014), Cerri (2017) e Szlachta Junior e Ramos (2021): para estes autores, há diferenças claras entre as 3 correntes no que dizem respeito às compreensões de consciência e aprendizagem histórica, que incidem diretamente em concepções epistemológicas e didáticas e enfoques investigativos distintos. Cada uma sendo “Cognição Histórica situada”, só a inglesa estandarizando a concepção Situada, mas tendo em sua maioria esses traços de uma compreensão epistemocentrada.

No caso francófono, em especial, Henri Moniot (1935 - 2017) é o mais conhecido desta corrente e abre um caminho para esta área na França no campo do ensino de História (TUTIAUX-GUILLON, 2011). Em seu depoimento a Fontaine (1987, p.96), afirmou que:

A Didática da História estuda as operações que ocorrem quando aprendemos História, os problemas que se põem quando se ensina História. Ela visa o domínio das práticas: organização da matéria ensinada, concepção de objetivos e de exercícios, escolha e uso de mídias, avaliação, nível de linguagem... A reflexão que a nutre abraça os saberes (constituição da história aprendida, historiografia, formas e significados da história incluídos em discursos e imaginários sociais...) os públicos (representações sociais, equipamentos cognitivos dos estudantes, afetividades...). Ensinar é um ofício, que se analisa. Mas não está tudo bem. O didata não é um expert: ele não pode pensar no lugar do professor, nem no lugar do aluno. (Moniot *In* Fontaine, 1987 p. 96)¹

A partir desta resposta para Fontaine (1987) e do que Moniot depois sintetiza em seu manual didático da História (Moniot, 1993), depreende-se que este autor concebe que a Didática da História articula investigações da História do Ensino de História junto à relação entre os usos públicos e sociais da cultura histórica (via memória e consciência histórica) e a investigações e normatizações acerca do (desenvolvimento do) aprendizado do conhecimento histórico a partir do enfoque escolar, destacando nessa tripla dimensão a relação entre os saberes e suas apropriações. Para isso, em seu manual, Moniot (1993) começa pela dimensão da História do Ensino de História: problematiza historicamente que a disciplina histórica escolar, na França, tem certa autonomia aos saberes acadêmicos, e que tal relação passa a ser hierarquizada no século XX a partir do poder institucional das universidades e de seus agentes

¹ Original em francês. Tradução nossa.

como detentores do saber-poder, gerando descompassos temáticos e crises de legitimidade dos docentes escolares.

Cabe à Didática da História fazer a *mediação didática* entre os saberes/cultura universitária e os saberes/cultura escolar, fazendo-o cumprir as funções da História (transmissão de uma memória social; contribuição à formação cívica e política; formação da razão historicamente embasada; referência de valores e coesão social) problematizando criticamente ambos os universos culturais e norteando o ensino para o desenvolvimento da aprendizagem histórica *através do desenvolvimento da consciência da* (cultura, memória e identidade social norteadas pela) *História*.

CONTRIBUIÇÕES FRANCESAS

Moniot (1993) tenta articular a teoria do aprendizado da História com as contribuições distintas correntes cognitivistas (inatistas, ontogenéticas, sociointeracionistas), considerando que *a aprendizagem cognitiva é desenvolvida em etapas e de forma situada nas interações sociais e associada também a situações afetivas e morais* (onde claramente se ‘situa’ o ‘situada’ para o francês, com o perdão da redundância). Assim, na busca por embasar uma ‘pedagogia histórica’ dos objetivos de aprendizagem para o Ensino de História (a Didática do Ensino de História, que para ele é uma das dimensões da Didática da História), que tenha como foco a avaliação destes objetivos em investigações didáticas dos professores, estabelece que esses objetivos de aprendizagem histórica são: a) análise e comentário de fontes históricas – replicando o ofício do historiador; b) aprendizagem dos conhecimentos factuais; c) aprendizagem do pensamento historiador; d) aprendizagem dos usos sociais e culturais que são feitos de história e de que o conhecimento do passado se dá através dos interesses do presente.

Enfatizando estes objetivos, o foco de Moniot (1993) é propor estratégias do desenvolvimento de cada aprendizado, a fim de que o aprendiz, respectivamente: a) desenvolva o letramento histórico, que para este autor é ler e escrever historicamente, mobilizando discursos históricos com maior proficiência (compreensão que, como demonstrarei, é distinta da Educação Histórica inglesa e lusófona); b) desenvolva a busca por discursos históricos e campos investigativos historiográficos, para ampliar as redes factuais e superar lacunas nos temas que a memória social e os currículos escolares não abordam diretamente; c) desenvolva a lidar com situações-problema de análise de fontes e textos históricos e desenvolver potenciais reflexivos da análise histórica; d) desenvolver a apropriação das funções públicas da História (supracitadas) no desenvolvimento de uma identidade mais racional e madura. Importante dizer que, para Moniot (1993), os objetivos de aprendizado e as formas de desenvolvimento se interpelam entre si e se articulam, sendo que ao desenvolver uma se estimula a desenvolver a outra.

Assim, a Didática da História para Moniot (1993) visa simultaneamente investigar e desenvolver os aprendizados cognitivos históricos dos sujeitos em busca de uma progressiva

autonomia do aprendente por meio do conhecimento factual, analítico e reflexivo da História, tornando-os saberes por meio de usos práticos (ler, escrever, falar). Imbricadamente relacionada à consciência histórica (do coletivo pela cultura e dos usos públicos da História, do passado significativo; e do individual, via identidade), a aprendizagem cognitiva aqui é vista de modo mais abrangente ao conhecimento científico, posta como racionalização da História em todos os seus modos e dimensões.

Outra contribuinte à Didática da História na França é Nicole Tutiaux-Guillon (2011; 2019, junto a Cariou), que traz em dois panoramas acerca da Didática da História na França, reflexões complementares. Em Tutiaux-Guillon (2011), ela argumenta que na França:

A cultura popular francesa contribui enormemente para a história. Em contrapartida, a didática da história – em seu sentido francês – é um tanto marginal, mesmo que tenha se desenvolvido fortemente desde a década de oitenta, em um contexto caracterizado por mudanças na sociedade e na escola, assim como na historiografia. A didática da história tem estudado os conteúdos, os objetivos e as práticas do ensino e do aprendizado da história, se apoiando em referências da epistemologia, ciências educacionais, psicologia, história da educação, etc., mas construindo suas próprias abordagens teóricas. Entretanto, a didática da história é pouco institucionalizada, não tem lugar na formação de professores e seus resultados são completamente reconstruídos quando transportados para a cultura profissional. (TUTIAUX-GUILLON, 2011, p.16)

Este diagnóstico pouco mudou em 2019 (TUTIAUX-GUILLON; CARIOU, 2019), embora tenha avançado, segundo as autoras, na quantidade e qualidade empírica das investigações acerca dos processos *cognitivos* de aprendizagem histórica e da compreensão de como as representações sociais que articulam cultura histórica popular e cultura histórica escolar são didatizadas em temas de ensino e aprendidas, enfatizando nesse sentido uma cognição histórica situada no social. Ainda que isto dê indícios de que a corrente francesa seja um meio-termo entre a teutófona e a anglófona, a própria Tutiaux-Guillon (2011) aponta o que há de comum e de diferente entre elas:

A didática da história na França não se refere à filosofia da história, como na Alemanha, ou a aspectos técnicos da atividade docente como no significado tradicional Anglo-Saxão. O termo é usado na França desde a década de oitenta para a história, provavelmente a partir de seu uso em pesquisas sobre ensino e aprendizagem de matemática, língua/literatura francesa ou as ciências experimentais. Usar o termo didática enfatiza a diferença com a pedagogia: as pesquisas em didática da história se centram em torno das especificidades de ensinar e aprender uma disciplina específica (história), e não em questões gerais sobre a escola, como, por exemplo, motivação, trabalho do professor, etc. Enfatiza também a diferença entre história acadêmica, desenvolvida por historiadores, e história escolar (história estabelecida pelos currículos, proposta pelos livros didáticos e outros instrumentos didáticos, e realmente ensinada em salas de aula e aprendida pelos estudantes). A didática da história estuda os conteúdos, objetivos e práticas do ensino e aprendizagem da história, tendendo a referências à epistemologia, às ciências educacionais, à história da educação, etc., mas

construindo suas próprias abordagens teóricas. (TUTIAUX-GUILLON, 2011, pp.18-19)

Esta concepção epistemológica/cognitiva da Didática da História francesa é muito mais direcionada para os conceitos substantivos que mobilizam identitariamente os sujeitos para os usos da História:

Aprender conceitos em história ou explicar o passado é lidar com o passado e o presente, com o conhecimento escolar e as opiniões, em um processo baseado em convivência e intuição – nenhum exercício específico, nas aulas de história comuns, é direcionado à conceptualização ou à explicação. A interpretação dominante na didática da história atual é o que Lautier [...] chama de polifasia cognitiva: senso comum e senso científico (histórico) são mais intrincados do que separados, e o limite entre eles é poroso. Cariou [...] tem, igualmente, pesquisado os possíveis efeitos do pensamento histórico de exercícios que treinam os alunos a controlar as analogias que estes desenvolvem para compreender uma determinada situação do passado. Ele afirma que, por um lado, os estudantes foram capazes de qualificar suas interpretações, e escrever textos tanto mais verdadeiros quanto mais conceptualizados sobre documentos originais. Por outro lado, o senso comum nunca desapareceu dos mesmos textos. Como concluem Allieu-Mary e Lautier [...], longe de uma perspectiva conformista sobre a epistemologia clássica, o processo de aprendizado da história é um ir e vir entre o senso comum social e um pensamento mais científico. (TUTIAUX-GUILLON, 2011, p. 28)

Diferente do que defende Moniot (1993), de uma cognição via racionalização da cultura e da identidade, Tutiaux-Guillon (2011) já deixa mais explícito que sua perspectiva de Didática da História é mais próxima de uma Cognição Histórica Epistemocentrada/Situada no sentido de Sitiada, a partir das relações entre aprendizagem histórica e o ‘ir e vir’ entre o senso comum e o conhecimento científico, mesmo que também lide com questões de orientação para a lida com o passado; e que a consciência histórica seria a consciência da disciplina histórica.

Oldimar Cardoso (2008, pp.159-160) ajuda a mostrar como se situa essa produção histórico-didática francófona para além da França, considerando a produção canadense, o que ajuda tanto a compreender como estão presentes as diferentes formas de concepções de consciência histórica como se revela uma disputa entre concepções de Cognição Histórica (e o que há de situada nelas):

a) consciência (da disciplina) histórica: representação simbólica sobre esta disciplina e como ela organiza simbolicamente o mundo e a ligação entre o passado e o presente (Nicole Tutiaux-Guillon; Marie-José Mousseau);

b) pensar historicamente (pensar historiador): modo de pensar da cultura histórica advinda da disciplina histórica (Robert Martineau); ações críticas de operações cognitivas históricas (Nicole Lautier); modos de pensamento específicos da História (Charles Heimberg).

c) consciência da inserção social de um indivíduo ou de um grupo na História de sua sociedade: similaridade entre identidade, memória e consciência (Henry Moniot).

A VERTENTE INGLESA E A COGNIÇÃO HISTÓRICA SITUADA

A terceira corrente apresentada, a da Educação Histórica inglesa, está entre os mais difundidos estudos de Cognição Histórica Situada ao ponto de assumir o protagonismo dessa corrente e dela se tornar sinônima (SCHMIDT, 2009; URBAN, 2009), o que acaba por ser um erro histórico duplo, excluindo o “situada” de outras perspectivas de estudos sobre aprendizagem/cognição históricas e, como será demonstrado, restringindo o situado à dimensão científica da História. Mas por que isto ocorre? A pista está em Barca (2000, p.28):

Também Johnson-Laird e Wason [...] sugeriram que sujeitos inteligentes podem ter um desempenho diferente ou abstractos ou realistas – os adultos podem ter um desempenho bem-sucedido na sua versão abstracta. Isto infirmaria a previsão de Piaget de que o pensamento operacional formal provavelmente não é susceptível de ser afectado pelo tipo de tarefas realizadas. Estudos subsequentes dentro deste enquadramento teórico, inspirados também nas preocupações de Vygotsky com as influências sociais e linguísticas na cognição, investigaram a competência cognitiva como uma função de contexto e do conteúdo, ou seja, a cognição situada.

Há, para Barca (2000, 2001b), uma direta relação entre Cognição Situada e as contribuições de Vygotsky, que embasa leituras da relação entre cognição e sociedade por interações via linguagem, norteando as mobilizações de significado e sentido situadas na sociedade e cultura. Mas há um motivo para ignorar os estudos piagetianos. Barca (2000) coloca que a Cognição Histórica, especialmente desenvolvida nos anos 1960 nos Estados Unidos e Inglaterra, se ancorava em estudos de Piaget e Bruner, investigando o pensamento histórico de estudantes escolares, motivados ou em buscas por melhorias nos resultados dos testes educacionais ou buscando interpretar o porquê de estudantes adolescentes das séries finais de escolarização não optavam por estudar História.

O esforço investigativo se acirra quando políticas curriculares governamentais de EUA e países da Europa Ocidental que, nos anos 1960, progressivamente tiraram a disciplina escolar da escolarização primária (algo que repercute no Brasil) ou ameaçaram fazê-lo, como na Inglaterra; estes governos embasaram suas medidas em estudos ancorados nos pressupostos piagetianos dos estágios de desenvolvimento (ainda que deles tenha se feito um reducionismo à invariância biológica dos estágios), que indicariam uma impossibilidade de crianças e jovens antes do estágio operatório formal de terem condições de aprender História.

Os mesmos estudos inspirados em Piaget indicavam que as progressões lógicas da aprendizagem histórica se davam em contextos sociais favorecidos e via mediação interativa com professores e sujeitos influentes na educação histórica dos jovens. Isto, segundo Barca (2000, 2001b), é apropriado por estudos da Cognição Histórica inglesa (e depois em outros países anglófonos, como EUA e Canadá), que abandonaram Piaget por Vygotsky e por referenciais da epistemologia da História e historiografia. Segundo Barca (2001b, pp. 13-15) isto foi um marco no Ensino de História anglófono; a autora destaca a iniciativa do Projeto *Chata*, na Inglaterra:

[...] Os anos 70 do século XX marcam o início de uma época de grande intensidade investigativa em relação à cognição histórica. Países como a Inglaterra, os EUA ou Canadá começam a romper com a aceitação dos caminhos tradicionais do Ensino de História e procuram aduzir novos elementos à forma como os alunos assumem a compreensão da História e, sobretudo, à forma como constroem o seu conhecimento.

[...] Ashby; Lee; Dickinson [...] conduziram o Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) através do qual estudaram as idéias de alunos de 6 aos 14 anos de idade. Os seus trabalhos sobre idéias acerca de compreensão, explicação, evidência (interpretação de fontes) e variância na narrativa em História encontram-se profundamente publicados [...] 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 realçado a natureza situada da construção do conhecimento histórico [...]. Conceitos de significância histórica, mudança, evidência e narrativa têm sido centrais nestas pesquisas. (BARCA, 2001b, p. 15).

Chamamos a atenção para os conceitos apontados por Isabel Barca. As ramificações do Projeto *Chata*, com os estudos da Educação Histórica propriamente dita, tratam de investigar (Cognição Histórica) e desenvolver (Educação Histórica), em uma perspectiva articulada orientada metodologicamente pela pesquisa-ação, os conceitos históricos de segunda ordem, justamente os conceitos apontados por Barca (2001b), sendo o desenvolvimento em si chamado de “letramento histórico” (LEE, 2006). Schmidt, Barca e Garcia (2011, p. 11-12) explicam que: “Por ideias de segunda ordem, em história, entendem-se os conceitos em torno da natureza da história (como explicação, objetividade, evidência, narrativa) subjacentes à interpretação de conceitos substantivos tais como ditadura, democracia, Idade Média ou Renascimento”. Segundo Lee (2000, p.11), no prefácio à tese de Barca (2000), “[...] os estudantes necessitam ser equipados com um conjunto de ferramentais intelectuais para lidar com o passado de formas históricas.”² Lee (2006) explicita que essas ferramentas intelectuais são as estruturas históricas utilizáveis (UHF, abreviação de *usable historical framework*), matéria-prima para a educação histórica promover o letramento histórico (ou aprendizagem histórica científica embasada na epistemologia da História).

É essa busca por articular letramento histórico e conceitos oriundos de elementos significativos da cultura e da identidade que tem o potencial (nem sempre explorado) desta corrente de avançar nos estudos sobre aprendizagem histórica na dimensão cognitiva. A lógica que norteia essas contribuições é sintetizada por Peter Lee (2000, 2001) como a natureza da História como contraintuitiva, ou seja, a tendência do senso comum cultural histórico geralmente entrar em conflito com os saberes históricos científicos e isto influencia na formação e mobilização das noções substantivas (como conceitos advindos da cultura histórica) e de segunda ordem (no modo estruturante do pensamento histórico em uma ótica científica).

² Original em inglês. Tradução nossa.

Três outras chaves de interpretação das formas de compreensão histórica de pessoas em geral são as de Lee (2003), de empatia histórica – compreensão da alteridade do passado no presente; de Ashby (2003), de evidência histórica – compreensão da construção do conhecimento histórico por meio da análise de evidências históricas; e de Barca (2001a), de explicação histórica – compreensão das formas de explicar e lidar com as explicações do passado.

Estas foram desenvolvidas juntas no Projeto *Chata* em 1987³, que propõem uma progressão em cinco níveis da ideia de empatia como uma forma de compreensão histórica que considere os sentimentos e valores das experiências humanas no passado sem cair em práticas históricas (norteadas pela razão científica) de anacronismo ou reduções de simpatia/antipatia com seus objetos de estudo (1- passado opaco; 2- estereótipos generalizados; 3-empatia derivada do cotidiano; 4- empatia histórica restrita; 5- empatia histórica contextualizada). Essa noção de empatia como uma compreensão histórica geral (que, a nosso ver, articula experiência, interpretação e orientação) se coaduna com as de evidência, pela capacidade de análise (que, a meu ver, articula experiência e interpretação); e de explicação, pela capacidade de uso das perspectivas históricas (que, a meu ver, junta interpretação e orientação).

Depois, Lee (2001, pp. 25-28) propõe uma progressão mais específica da empatia e que amalgama mais ainda estas três noções (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). Já Ashby (2003, pp. 54-55) desenvolve empiricamente a noção de evidência a partir de (1- Imagens do passado; 2- Informação; 3- Testemunho; 4- Tesoura e cola; 5- evidência em isolamento; 6- Evidência em contexto). E Barca (2001a, pp.16-17), que destrincha a noção de explicação em 1- A Estória; 2- A explicação correta; 3- quanto mais fatores, melhor; 4- uma explicação consensual?; 5- perspectiva.

Como se pode ver, cada ideia na Educação Histórica é estruturada de forma etapista, o que avaliamos não ser útil à compreensão de historiadores profissionais (cuja maioria das mobilizações atinge com frequência os níveis mais altos), embora muito válida como norteadora de práticas de ensino em pesquisas interventivas-avaliativas e como norteadoras de práticas de ensino voltadas à aprendizagem histórica (Ramos; Cainelli, 2015). Porém, considera-se importante ressaltar que, como esta corrente tem como compromisso de fato a investigação da dimensão cognitiva, o que é concluído de seus estudos – vide Schmidt e Barca (2014) e Schmidt e Urban (2016) – tem o potencial de contribuir analiticamente para o acúmulo dos estudos sobre significados e sentidos, concepções de mundo, identidades e, na dialética destes, a consciência histórica de professores e de alunos escolares e, por isto, seu mérito é inquestionável – os usos e as ênfases é que podem e devem ser, em nome do

³ Originalmente publicado por Ashby; Dickinson e Lee (1987) e depois em Ashby e Lee (1987).

saudável debate científico histórico-didático. Podemos exemplificar como cada um dos desenvolvimentos dos 3 conceitos de segunda ordem apontam possibilidades para o funcionamento da dimensão cognitiva para além do estipulado por esta perspectiva:

a) a empatia (ou compreensão) vai de uma incompreensão do outro no passado a uma compreensão da diferença intertemporal, a partir de um contexto concreto e pluriperspectivado – algo que definitivamente se aproxima do que Rüsen (2015) defende como uma atitude empática orientada pela História e que norteia sua tipologia genética;

b) a evidência rumo de uma ingenuidade no trato com as fontes para a evidência em contextos de uso intencional com base em referenciais ontoteóricos de quem analisa, bem como de experiência no e com o tempo de quem analisa;

c) a explicação vai de uma compreensão anedótica da narratividade e da objetividade da explicação histórica para as formas desenvolvidas pela historiografia do século XX, de provisoriedade e pluriperspectivação – o que também se aproxima da Teoria da História de Rüsen em sua defesa pela explicação dialética (2007a) e da perspectivação característica da tipologia genética (2007b, 2015).

EPISTEMOCENTRISMO E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Como se pode perceber a partir de alguns dos principais referenciais da Educação Histórica, seja inglesa ou portuguesa, esta corrente parte de uma Cognição Histórica centrada na epistemologia da História, similar às Didáticas da História francesa e alemã, mas similar apenas da francesa no enfoque escolar (FONTAINE, 1987); é a essa ideia autocentrada que Lee (2000) e Barca (2000) desenvolvem que faz com que Schmidt (2009) e seu grupo no Brasil – Urban (2009), Oliveira (2012, 2017), Fronza (2018), Caraméz (2014) e outros – tomem toda a cognição histórica situada como cognição epistemocentrada na História:

[...] a intenção é apontar alguns elementos constitutivos de concepções que fundamentam as finalidades e os processos de aprendizagem em História. O diálogo com essas concepções será feito a partir da referência e adesão à concepção da cognição histórica situada, cujos princípios e finalidades ancoram-se na própria ciência da História e servem de embasamento à área de pesquisa da Educação Histórica. (SCHMIDT, 2009, p.22)

Assim, o “situado” nessa perspectiva da Educação Histórica é **estrategicamente deslocado para o epistemológico em contexto escolar, pois assim se tem justificativa empírica para que se investigue e se defenda o ensino de História escolar**. E nesse sentido, por de fato ter uma relação estabelecida pela proposta epistemocentrada na História, há muitas formas de se conectar as perspectivas inglesa e alemã, o que ajuda a entender por que Isabel Barca e, principalmente, o grupo brasileiro liderado por Maria Auxiliadora Schmidt o fizeram. Schmidt, Barca e Garcia (2011, p. 12) defendem essa corrente sinérgica, que acaba por ser majoritária em termos de circulação nos estudos histórico-didáticos no Brasil:

Passou-se também a investigar quais os ‘usos’ que os alunos fazem da história em termos da sua orientação temporal. A atenção ao conceito multifacetado de consciência histórica emergiu pelos trabalhos do filósofo Rüsen e numa feliz convergência com os contributos de Lee [...], Wertsch [...] e Seixas [...]. O interesse atribuído a essa problemática tem a ver, essencialmente, com a preocupação sobre ‘para que serve aprender história?’, e nela incluem-se os estudos sobre concepções de jovens, nomeadamente os que exploram as ideias expressas em narrativas por eles construídas e as mensagens nucleares sobre o passado a elas subjacentes. Como salienta Rüsen, a narrativa é a face material da consciência histórica. Neste contexto, a narrativa é entendida como a forma usual da produção historiográfica, que pode emanar de escolas diversas. Pela análise de uma narrativa histórica, ganha-se acesso ao modo como o autor concebe o passado e suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história. Ela espelha por isso, tácita ou explicitamente, um certo tipo de consciência histórica, isto é, as relações que o seu autor encontra entre o passado, o presente e, eventualmente, o futuro, no plano social e individual. No que concerne à Educação Histórica formal, ela será um meio imprescindível para as crianças e jovens exprimirem as suas compreensões do passado histórico e consciencializarem progressivamente a sua orientação temporal de forma historicamente fundamentada.

A chave para disto virar uma sinergia no Brasil (e o porquê de ser importante diferenciá-las, mesmo sendo possível o diálogo entre elas) é elucidada por Szlachta Junior e Ramos (2021, pp. 106-107), pois nos anos 1990:

[...] houve a difusão de um conjunto de métodos, técnicas, temas, conceitos e objetivos da History Education e ainda a articulação com outros referenciais, em especial com a Didática da História alemã, como o trabalho de Magne Angvik e Bodo von Borries [...]. Isabel Barca (Portugal), na tese intitulada *O pensamento histórico dos jovens. Ideias dos acontecimentos acerca da provisoriedade da explicação histórica*, defendida em 1996 e publicada em Portugal em 2000, orientada por Peter Lee, identificou várias referências quanto à trajetória da History Education, bem como a orientação teórico-metodológica do campo. Nesse trabalho, Barca estuda as explicações históricas dos alunos e a noção desses sobre a provisoriedade da explicação histórica. Isabel Barca representa as parcerias possíveis com estudiosos de diferentes países, e mais recentemente seus estudos sobrepõem Peter Lee e Jörn Rüsen. A nosso ver, são dois campos intercambiáveis, mas, grosso modo, a History Education apresenta um método indutivo, privilegiando a instrumentalização metodológica na coleta de dados que possa mostrar como um grupo particular de sujeitos pensa, enquanto a Didática da História utiliza o método dedutivo, discutindo premissas gerais (consciência histórica, cultura histórica e formação histórica) em direção às premissas particulares, questionando por que os sujeitos pensam de determinada forma e como fazer para que pensem de forma diferente, de preferência perspectivando uma sociedade mais democrática e humana. Thiago Augusto Divardim de Oliveira realçou os cuidados nas aproximações conceituais da History Education com a Didaktik Geschichte, pois esses percorreram caminhos diferentes: Jörn Rüsen comprometeu-se com “os horizontes políticos da formação humana”, considerando a sociedade de maneira mais ampla [...], e Peter Lee “acaba focalizando mais detalhadamente as respostas e padrões das respostas dadas pelos alunos”

Como os autores argumentam, as duas correntes abordam, a partir de enfoques cognitivos solidamente referenciados na ciência histórica, processos metodológicos e objetivos formativos distintos. Contudo, tais cuidados nas aproximações conceituais supracitados não são suficientemente tomados nessa sinergia, uma vez que o principal grupo disseminador da Educação Histórica no Brasil, o grupo ligado ao LAPEDUH-UFPR (liderado por Maria Auxiliadora Schmidt – com intenso intercâmbio com Isabel Barca, mais destacada pesquisadora da Educação Histórica em Portugal e ex-orientanda de Peter Lee, principal expoente da History Education inglesa, também é o atual maior disseminador editorial e acadêmico de obras traduzidas para o português das obras de Rüsen (SCHMIDT, 2018), e que estabeleceu por muito tempo intenso intercâmbio com Estevão Martins (1947-2025), ex-orientando do didata alemão e tradutor da maioria dessas obras.

A influência deste grupo, com alguns desses pesquisadores se tornando formadores de professores e orientadores de pesquisa no Estado do Paraná e em outros Estados torna a ideia da sinergia hegemônica (RAMOS; CAINELLI, 2015; BAROM, 2012), elogiada (ALVES, 2013) e tornada evidente aqui e em Portugal (SCHMIDT, BARCA; 2014), e até por Lee (2006) e Rüsen (2012, 2015) em obras traduzidas por estes autores para o português.

Urban (2009) assume como pressuposto esta sinergia, de tal modo que defende ser o paradigma de Didática da História mais atual (à época) o da Educação Histórica, e a equivale à Cognição Histórica Situada, entendida por ela (e por esse grupo, vide SCHMIDT, 2009; FRONZA, 2018 e outros trabalhos) como a cognição-educação situada (centrada) na epistemologia da História, voltada à formação e desenvolvimento da consciência histórica. Igualando, portanto, Cognição História Situada, Educação Histórica e Didática da História (considerando estudos espanhóis, portugueses, ingleses e brasileiro), coloca-os em contrapartida ao que chama de Didática da História na perspectiva da ‘Transposição Didática’, equivalendo todas as perspectivas de Ensino de História mediado por fontes, como as de Fonseca (2009), Bittencourt (2009) e Monteiro (2007), ou outras perspectivas embasadas em concepções de aprendizagem não específica dos estudos históricos.

Ditas as diferenças entre as três perspectivas, é possível pô-las para dialogar – concordando com Szlachta Junior e Ramos (2021) –, principalmente entre a sinergia lusófona das correntes inglesa e Rüsen e a corrente francesa. Cardoso (2019), sintetizando as diferenças das três correntes, advoga que a corrente alemã da Didática da História é a vertente de fato epistemocentrada na Teoria da História (por sintetizar Ensino de História e Circulação Social da História subordinados à Didática da História). A seu tempo, a vertente inglesa separa *Public History* da *History Education* e a francesa separa *Enseignement de l’histoire* e os Estudos de Memória e Patrimônio. Interpretamos como Cristiani Bereta da Silva (2019) e Fontaine (1988) que são enfoques igualmente importantes: “Mesmo em suas diferenças, as perspectivas teóricas alemã e francesa sobre a didática da história contribuíram significativamente para a consolidação de uma ideia de história escolar qualitativamente (e não hierarquicamente) diferente da história acadêmica.” (Silva, 2019, p. 51).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM BUSCA DA FRONTEIRA

Importante finalizar ponderando dois aspectos que podem permitir enxergar o debate sobre Cognição História situada de uma outra forma, sem ser sitiada. O primeiro é o entendimento que se tem no GEDHI de Didática da História, em perspectiva alemã, não é unívoco, mas parte de uma premissa comum de buscar não se limitar ao cognitivismo cientificista epistemocentrado que parte da produção rüseniana dá a sugerir, buscando diálogos interdisciplinares com estudos didáticos de outras matrizes e a Antropologia Cultural, bem como interlocuções pluriperspectivadas, dialogando com Paulo Freire e estudos decoloniais. Aí se reivindica um lugar de fronteira entre a História e a Educação, e não um lugar na História, apenas.

Quando se pondera as produções do GEDHI nesses últimos 21 anos, por meio de artigos, dissertações e teses engajadas com a consciência e cultura de jovens latino-americanos, profissionalidade docente de futuros e experientes professores e suas formações históricas e ataques à legitimidade da disciplina histórica escolar, percebe-se que a dimensão cognitiva se dialetiza com a política, a estética, a afetiva, a moral e a religiosa na compreensão do real, por meio dos sentidos gerados intersubjetivamente entre pessoas por meio de uma entrevista, de um questionário, ou da relação com os mundos socioculturais historicamente *situadas*. Destacam-se, dentre outras dissertações e teses deste grupo, Pacievitch (2007), Hass (2011), Barom (2017), Cruz (2020), Klüppel (2021) e Miranda (2022), que demonstram a preocupação comum de superar o entendimento cognitivista de desenvolver competências científicas ou verificar/avaliar a complexidade de mobilizações narrativo-discursivas de sujeitos; em vez disso, compreender a complexa dialética entre pensar, querer e exercer poder, sentir e crer na orientação do agir comunicativo:

Nesse sentido, no discurso praticado pelas/os jovens negras/os é possível visualizar uma variedade maior de eventos e personagens, mas que são muito periféricos no conjunto. Esses eventos e personagens, entretanto, não estão relacionados necessariamente a uma reorganização da história, ou a uma contestação da narrativa mestra tradicional. A menor complexidade do conjunto discursivo dos/as jovens negros/as, entretanto, parece estar relacionada justamente no caráter da história, e, nesse sentido, a um ceticismo, cinismo, desinteresse, desconfiança ou rejeição, que, apesar de serem canalizadas no sentido de uma reorganização do discurso histórico, são também meios de contestação. Nesse primeiro caso, a diferença entre os conjuntos discursivos parece estar relacionada especificamente à subjetividade dos/as jovens negros/as, que, não representados no discurso da nação, estabelecem estratégias de rejeição desse discurso (Klüppel, 2021, p.131)

Direta ou indiretamente, estas obras contribuem aos estudos de uma Cognição Histórica, e situada de fato, porque situada em contextos sociais, culturais, linguísticos, políticos e intersubjetivos historicamente situados. O que permite refletir o segundo aspecto: se reexaminarmos as três perspectivas discutidas neste verbete que investigam a

aprendizagem histórica – e que, portanto, são estudos em Cognição Histórica situada (ou poderíamos dizer Cognição Situada historicamente, considerando a especificidade das contribuições histórico-didáticas alemãs) – nenhuma delas se limita ao cognitivo. Muito menos ao cognitivo científico. E isto vale até para a Educação Histórica inglesa.

Afinal, é só ponderar as contribuições da História Antropológica de Rüsen (2015, 2016); as dimensões da aprendizagem de Borries (2018b); as reflexões das relações entre consciência, poder e cultura de Moniot (1993) e entre consciência histórica e representações sociais de Tutiaux-Guillion (2011); e até o argumento da noção hoje clássica de empatia histórica de Lee (2003), autor-referência na *History Education*. Ainda que o ideal de ciência seja o de ampliar e abarcar o máximo possível de aspectos de outras dimensões, pautar que todas as dimensões humanas da identidade/ cultura/ aprendizagem/ experiência/ formação/ geração histórica de sentido girem em torno da cognição científica é incorrer na incompreensão do que se visa apreender e desenvolver: a humanidade nos humanos.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

Os autores declaram que não utilizaram ferramentas de Inteligência Artificial generativa para a redação, análise ou interpretação dos dados deste manuscrito.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ronaldo C. História e vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. *História & Ensino*, v. 19, p. 49-69, 2013.
- ASHBY, R. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, I. (ed.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2003.
- BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações. In: BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em educação histórica*. Braga: Universidade do Minho; Lusografe, 2001a. p. 29-43.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras: História*, Porto, série 3, v. 2, p. 13-21, 2001b.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar*, Curitiba, n. esp., p. 93-112, 2006.
- BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP; Universidade do Minho, 2000.
- BAROM, Wilian C. C. *Didática da História e consciência histórica: pesquisa na pós-graduação brasileira (2001-2009)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.
- BAROM, Wilian C. C. *Integração latino-americana e consciência histórica: a noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de 2013*. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BORRIES, Bodo V. Aprendizagem histórica como oportunidade de participação na cultura histórica, apuração da identidade histórica e prática em competência histórica. In: SCHMIDT,

- Maria A.; FRONZA, Marcelo; PYDD NECHI, Lucas. *Jovens e a consciência histórica*. 2. ed. Curitiba: WA Editores, 2018a, p. 13-15.
- BORRIES, Bodo V. Relação entre sociedade, história e ensino de História: abordagem pela competência, o “pensamento histórico” como uma nova tentativa de aproximação com o mundo dos alunos. In: SCHMIDT, M. A.; FRONZA, M.; PYDD NECHI, L. *Jovens e a consciência histórica*. 2. ed. Curitiba: WA Editores, 2018b. p. 15-32.
- CARAMEZ, Cláudia S. *A aprendizagem histórica de professores pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da Educação Histórica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- CARDOSO, Oldimar. Didática da História. In: FERREIRA, M. de M.; OLIVEIRA, M. M. D. de (org.). *Dicionário de ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 50-53.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de didática da história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.
- CERRI, Luis F. Um lugar na História para a Didática da História. *História & Ensino*, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.
- CRUZ, Matheus M. *Jovens brasileiros e a temática indígena: reflexões sobre direitos humanos, cultura histórica e interculturalidades*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.
- FONSECA, Selva G. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.
- FONTAINE, Piet. *What is history didactics? Information: International Society for History Didactics*, First round, v. 7, n. 2, p. 90-100, 1986.
- FONTAINE, Piet. *What is history didactics? Information: International Society for History Didactics*, Round II, 1987.
- FONTAINE, Piet. *What is history didactics? Information: International Society for History Didactics*, Round IV, 1988.
- FRONZA, Marcelo. A interculturalidade na geração do sentido histórico de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos que narram o conflito entre indígenas e europeus durante a conquista da América. In: Ana Claudia Urban; Estevão de Rezende Martins; Marlene Cainelli. (Org.). *Educação Histórica: ousadia e inovação em Educação e em História - Escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt*. 1ed. Curitiba: W. A. Editores, 2018, v. 1, p. 283-298.
- GAGO, Marília. Consciência histórica no fluir do tempo e de olhares. In: Ana Claudia Urban; Estevão de Rezende Martins; Marlene Cainelli. (Org.). *Educação Histórica: ousadia e inovação em Educação e em História - Escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt*. 1ed. Curitiba: W. A. Editores, 2018, v. 1, p. 73-83.
- HASS, Gláucia M. *Consciência histórica e narrativa: um estudo sobre orientação temporal de estudantes da educação básica*. 2011. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.
- KLÜPPEL, Giuvane de Souza. *Nas fronteiras da nação: relações entre identidade nacional e discursos sobre a história do Brasil construídos por jovens da cidade de Ponta Grossa - PR*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2021.
- LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado. In: BARCA, I. (org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Universidade do Minho: Lusografe, 2003. p. 19-36.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, p. 131-150, mar. 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>>. Acesso em: 24 jul. 2025.

- LEE, Peter. Prefácio. In: BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho, 2000. p. 11-13.
- LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em educação histórica: actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: UMINHO, 2001.
- MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. *Nos meios-termos dos mundos: dialética entre sentidos históricos e profissionais de professores-referência dos cursos de História da UECE*. 533 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.
- MONIOT, Henri. *La didactique de l'histoire*. Paris: Nathan, 1993.
- MONTEIRO, Ana. M. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- OLIVEIRA, Thiago. A. D. *A relação ensino e aprendizagem como práxis: a Educação Histórica e a formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- OLIVEIRA, Thiago. A. D. *Formação histórica (Bildung) como princípio da Didática da História no Ensino Médio: teoria e práxis*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- PACIEVITCH, Caroline. *Nem sacerdotes, nem guerrilheiros: professores de História e os processos de consciência histórica na construção de identidades*. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.
- PACIEVITCH, Caroline. Conhecimento didático e formação de professores de História: contribuições para a teoria e a prática. *Diálogo Andino*, Arica, n. 53, p. 117-126, jun. 2017.
- RAMOS, Márcia E. T.; CAINELLI, Marlene. A Educação Histórica como campo investigativo. *Diálogos*, Maringá, v. 19, n. 1, p. 11-27, jan./abr. 2015.
- RÜSEN, J. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Tradução: Caio C. Pereira, Daniel Martineschen, Peter H. Rautman, Sibebe Paulino. Colaboração: Ingetraud Rüsen. Curitiba: W. A. Editores, 2012, 229 p.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado*. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da UnB, 2007a.
- RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007b.
- RÜSEN, Jörn. O que é a cultura histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História. In: SCHMIDT, M. A. M. S.; MARTINS, E. C. de Rezende (org.). *Jörn Rüsen*. 1. ed. Curitiba: WA Editores, 2016. p. 53-81.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. 1. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.
- SADDI, Rafael. *Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil*. *OPIS*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 133-147, 2014.
- SANTOS, Neri dos; MARTINS, Onilza B.; MEDEIROS, Luciano F. de. Cognição e aprendizagem situada: da associação à aprendizagem por reestruturação. *Revista Intersaberes*, v. 10, n. 19, p. 155-203, 2015. <https://doi.org/10.22169/revint.v10i19.730>.
- SCHMIDT, Maria. A. M. S. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, Maria A. M. S.; BARCA, I. *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 21-52.
- SCHMIDT, Maria. A. M. S.; BARCA, I.; GARCIA, T. B. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: SCHMIDT, M. A. M. S.;

BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão R. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2011. p. 7-21.

SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel. Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; URBAN, A. C. *Passados possíveis: a Educação Histórica em debate*. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 21-39.

SCHMIDT, Maria A. M. S.; URBAN, Ana C. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. *Educar em Revista*, n. 60, p. 17-42, 2016.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, M. de M.; OLIVEIRA, M. M. D. de (org.). *Dicionário de ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 79-83.

SZLACHTA JR., Arnaldo M.; RAMOS, Márcia E. T. As contribuições da *History Education* para o ensino de História. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 96-113.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. O paradoxo francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. *Educação & Realidade*, v. 36, n. 1, p. 15-37, 2011.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole; CARIOU, Didier. History didactics in France: research and professional issues. In: KÖSTER, M.; THÜNEMANN, H.; ZÜLDORF-KERSTING, M. (ed.). *History Education: international perspectives and disciplinary traditions*. 2. ed. [S. l.]: Wochenschau, 2019. p. 230-249.

URBAN, Ana Cláudia. *Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

VENÂNCIO, Ludmila S.; BORGES, Mônica E. N. Cognição situada: fundamentos e relações com a ciência da informação. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 11, n. 22, p. 30-37, 2006.

Submetido: XX/XX/20XX

Preprint: XX/XX/20XX

Aprovado: XX/XX/20XX

Editor de seção:

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

Os autores declaram que não utilizaram ferramentas de Inteligência Artificial generativa para a redação, análise ou interpretação dos dados deste manuscrito.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Por tratar-se de ensaio teórico bibliográfico, os conteúdos referentes ao estudo estão contidos no manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor 1 - Conceitualização, Escrita: rascunho original.

Autor 2 - Conceitualização, Supervisão, Escrita: revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.