

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VIVIAN MARIA KORB

**INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UMA REVISÃO
SISTEMÁTICA**

**CURITIBA
2023**

VIVIAN MARIA KORB

**INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UMA REVISÃO
SISTEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau.

CURITIBA

2023

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB 9 / 1636

K84i
2023
Korb, Vivian Maria
Intervenções pedagógicas na educação histórica : uma revisão sistemática /
Vivian Maria Korb ; orientadora: Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau. -- 2023
131 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2023
Bibliografia: f. 102-109

1. Educação. 2. Revisão sistemática. 3. Prática de ensino. 4. História – Estudo
e ensino. 5. Aprendizagem. 6. Construção do conhecimento. I. Vosgerau, Dilmeire
Sant'Anna Ramos. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título

CDD 20. ed. – 370

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 953
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Vivian Maria Korb

Aos vinte e quatro dias do mês agosto do ano de dois mil e vinte e três, reuniu-se às 8h, na Sala IPE 004 - Térreo (Bloco Amarelo) da PUCPR, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Prof.^a Dr.^a Marília Gago, Prof.^a Dr.^a Raquel Pasternak Glitz Kowalski e Prof.^a Dr.^a Adriana Mocelim para examinar a Dissertação da mestranda **Vivian Maria Korb**, ano de ingresso 2021, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A mestranda apresentou a dissertação intitulada "**INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA**" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 09:30 sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: Sugere-se a publicação em artigo científico.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau



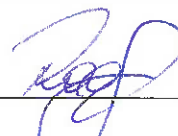
Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Marília Gago

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Raquel Pasternak Glitz Kowalski



Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Adriana Mocelim




Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu



Aos meus pais, Leonor e Valdir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Leonor e Valdir, que sempre apoiaram todos os meus sonhos e que têm todo o meu amor.

Agradeço à minha orientadora, Profe Dil, que me ensinou o que é ser pesquisadora, que será para sempre um exemplo de professora, que confiou em mim e que me motivou a fazer sempre meu melhor.

Agradeço ao meu supervisor do estágio, Vitor, que tenho como amigo, que me ajudou a crescer enquanto profissional, que sempre teve meus estudos em primeiro lugar e que me ensinou a nunca duvidar da minha genialidade.

Agradeço à minha família e aos meus amigos, que são motivo de alegria diária, com quem adoro poder compartilhar minha vida, que entenderam a minha ausência e que sempre estiveram lá para me fazer sorrir.

Agradeço à minha amiga, Stephanie, que me apresentou o campo da Educação Histórica e que dividiu a experiência de fazer um Mestrado comigo, com todos seus altos e baixos.

Agradeço à minha psicóloga, Cláudia, que não me deixou surtar, que me conhece tão bem que chega a assustar, que me ajuda a enfrentar meus medos e que me ensinou a respirar quando parece impossível.

Agradeço aos meus colegas pesquisadores do grupo CIDES, que tive o prazer de conhecer e acompanhar, que me acolheram tão bem e com que sempre me senti à vontade para dividir as angústias e maravilhas de ser pesquisadora.

Agradeço às professoras da banca, Profe Adri, Profe Marília e Profe Raquel, que gentilmente aceitaram participar desse momento tão importante para minha formação.

Agradeço, por fim, à PUCPR, que me diplomou gente boa, que me agraciou com a bolsa de estudos que tornou meu mestrado possível e que tenho como casa.

*“Se não avaliarmos o que já foi estudado,
como podemos estar em condições de saber
‘o que se sabe’ ou de planejar o que mais
precisa ser estudado?”*

(GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2017, p. 1, tradução nossa).

RESUMO

Os estudos de revisão buscam fornecer uma visão geral sobre o conhecimento existente acerca de determinado tema, organizando, esclarecendo e resumindo o conjunto de literatura relevante em uma área, fornecendo uma visão mais ampla de um fenômeno em detrimento de um único estudo. Considerando a escassez de estudos de revisão realizados acerca do campo de estudos da Educação Histórica, a presente revisão sistemática de metassíntese qualitativa foi desenvolvida visando contribuir para o avanço das pesquisas na área, tendo como objetivo sistematizar as possibilidades de intervenções pedagógicas para o ensino e aprendizagem da História aplicadas na Educação Básica desenvolvidas em pesquisas no campo da Educação Histórica. Acerca do encaminhamento metodológico, foi, a partir do modelo PRISMA-P, construído um protocolo de pesquisa, constando as seguintes etapas: (a) construção do referencial teórico a partir das contribuições de José Manuel Touriñán López acerca dos princípios da intervenção pedagógica, de Luis Fernando Cerri, Geiso Germinari, Rafael Saddi para contextualização da Didática da História e de Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli, Isabel Barca, Ana Claudia Urban e do teórico alemão, Jörn Rüsen, para fundamentar os conceitos de Educação Histórica; (b) desenvolvimento da estratégia de busca, realizada nas bases de dados SciELO, ERIC, Science Direct, Web of Science e Scopus com os descritores “*Historical education*”, “*Historical learning*”, “*Historical consciousness*”, “*History didactics*” e “*Historical culture*”; (c) filtragem e seleção dos estudos, a partir da qual, do total de 2123 artigos levantados nas bases, foram considerados onze para a análise; (d) descrição do método de avaliação de qualidade dos estudos, a partir do instrumento *Methodological Quality Questionnaire*; (e) codificação e detalhamento da extração de dados, realizada com o *software* de análise de dados ATLAS.ti; a partir dos ciclos de codificação de Johnny Saldaña e da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin e, por último, (f) síntese e sumarização dos resultados. Como resultado, pelo mapeamento das intervenções pedagógicas identificadas nas pesquisas, constatou-se que elas propiciam uma mudança atitudinal dos alunos ao colocá-los na posição de sujeitos de sua aprendizagem por meio da utilização dos meios da cientificidade da histórica, promovendo a aprendizagem histórica, em um esforço de superar as práticas tradicionais de ensino de História. Como tendências das intervenções, apontam-se a utilização de fontes primárias, estabelecimento de relações entre o passado e o presente, desenvolvimento do pensamento crítico, contemplação da cientificidade da História, trabalho por empatia e identificação, discussões e reflexões estruturadas, abordagem interdisciplinar e processual e foco na construção de narrativas histórica. Dentre as limitações do estudo de revisão, ressalta-se que ele foi conduzido por somente uma pesquisadora, o que introduz a possibilidade de viés devido à subjetividade inerente ao processo de filtragem e análise dos artigos selecionados. Ao final, concluiu-se sobre a necessidade de realização de mais estudos de revisão acerca das pesquisas em Educação Histórica, assim como a importância das investigações realizadas nesse campo que estejam preocupadas com a operacionalização dos conceitos em contextos reais, como percebido nas pesquisas analisadas, que tem como objeto intervenções pedagógicas para aprendizagem histórica.

Palavras-chave: Educação Histórica. Revisão sistemática. Aprendizagem histórica. Intervenções pedagógicas.

ABSTRACT

Review studies seek to provide an overview of existing knowledge on a given topic, organizing, clarifying and summarizing the body of relevant literature in an area, providing a broader view rather than a single study. Considering the scarcity of review studies carried out in the field of History Education, this qualitative meta-synthesis systematic review was developed to contribute to the advancement of research in the area, with the aim of systematizing the possibilities of pedagogical interventions for the teaching and learning of History applied in Basic Education developed in research in the field of History Education. Regarding the methodological approach, based on the PRISMA-P model, a research protocol was initially constructed, consisting of the following stages: (a) construction of the theoretical framework, relying on the contributions of José Manuel Touriñán López about the principles of pedagogical intervention, Luis Fernando Cerri, Geiso Germinari, Rafael Saddi were used to contextualize the Didactics of History and Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli, Isabel Barca, Ana Claudia Urban and, mainly, the German theorist Jörn Rüsen, to support the concepts that integrate the field of History Education; (b) development of the search strategy, that was carried out in the SciELO, ERIC, Science Direct, Web of Science and Scopus databases using the descriptors "Historical education", "Historical learning", "Historical consciousness", "History didactics" and "Historical culture", (c) filtering and selection, from which, of the total of 2123 articles surveyed in the databases, eleven were considered for the analysis; (d) description of the method used to assess the quality of the studies, for which the Methodological Quality Questionnaire was used; (e) coding and detailing of the data extraction, carried out using the ATLAS.ti data analysis software based on Johnny Saldaña's coding cycles and Laurence Bardin's Content Analysis, and finally, (f) synthesis and summarization. As a result, by the mapping of pedagogical interventions it was showed that they bring about a change in students' attitudes by placing them in the position of subjects of their learning through the use of the scientific means of history, promoting students' historical learning in an effort to overcome traditional history teaching practices. Trends in the interventions include the use of primary sources, establishing relationships between the past and the present, developing critical thinking, contemplating the scientific nature of history, working through empathy and identification, structured discussions and reflections, an interdisciplinary and procedural approach, and a focus on constructing historical narratives. Among the limitations of this research is the fact that the review study was conducted by just one researcher, which introduces the possibility of bias due to the subjectivity inherent in the process of filtering and analyzing the selected articles. In the end, was concluded that there is a need to carry out more review studies about the research in Historical Education, as well as the importance of the research carried out in this field that are concerned with the operationalization of concepts in real contexts, as perceived in the studies analyzed, which has as its object pedagogical interventions for historical learning.

Keywords: History education. Systematic review. Historical learning. Pedagogical interventions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização do campo de pesquisa da Educação Histórica	28
Figura 2 - Operações básicas da consciência histórica	32
Figura 3 - Categorias constitutivas das competências do pensamento histórico	36
Figura 4 - O processo da aprendizagem histórica	38
Figura 5 - Passos da revisão sistemática	40
Figura 6 - PICO para o desenvolvimento de questão de revisão sistemática de evidências qualitativas	41
Figura 7 - PICO da questão do estudo de revisão	42
Figura 8 - Construção do referencial teórico do estudo de revisão	44
Figura 9 - Resultado da identificação dos artigos (SciELO)	48
Figura 10 - Resultado do processo de filtragem dos artigos (SciELO)	49
Figura 11 - Diagrama de fluxo do estudo de revisão	52
Figura 12 - Relação de pesquisas desenvolvidas por país e continente	59
Figura 13 - Referencial teórico de Educação Histórica utilizado nas pesquisas	61
Figura 14 - Relações gerais identificadas a partir dos resultados	79
Figura 15 - Aluno como sujeito ativo da aprendizagem histórica	80
Figura 16 - Mudança de atitude do aluno	82
Figura 17 - Os princípios da cientificidade da História na prática de ensino	85
Figura 18 - O processo de aprendizagem histórica identificado nas intervenções	87
Figura 19 - Visão tradicional do ensino de História	89
Figura 20 - Prática do professor perante a Educação Histórica	91
Figura 21 - Intervenções pedagógicas para aprendizagem histórica	92
Quadro 1 - Levantamento em bases de dados para validação da revisão sistemática	18
Quadro 2 - Os quatro tipos de constituição histórica de sentido	34
Quadro 4 - Critérios de seleção (CS) dos estudos para a pesquisa	45
Quadro 5 - Resultado de busca por base de dados	47
Quadro 6 - Processo de codificação e extração de dados	53
Quadro 6 - Códigos estruturais	54
Quadro 7 - Identificação do núcleo temático das pesquisas	59
Quadro 8 - Referencial teórico citado nas pesquisas	60

Quadro 9 - Mapeamento metodológico das pesquisas quanto à abordagem	62
Quadro 10 - Mapeamento metodológico das pesquisas quanto ao método	62
Quadro 11 - Mapeamento metodológico das pesquisas quanto aos participantes ...	63
Quadro 12 - Mapeamento metodológico das pesquisas quanto aos instrumentos de coleta de dados	64
Quadro 13 - Mapeamento metodológico das pesquisas quanto aos métodos de análise de dados	64
Quadro 14 – Propostas de intervenções pedagógicas aplicadas.....	65
Quadro 16 - Benefícios e desafios para os alunos identificados nas intervenções pedagógicas	69
Quadro 17 - Aspectos gerais das intervenções pedagógicas	75
Quadro 18 - Tendências identificadas nas intervenções pedagógicas.....	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Validação dos descritores e bases de busca da pesquisa	46
Tabela 2 - Pontuação MQS dos artigos selecionados.....	51
Tabela 3 - Caracterização dos estudos por ano de publicação.....	58
Tabela 4 - Caracterização dos estudos por país em que é desenvolvido	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATLAS.ti	–	Advanced Technology for Large and Complex Qualitative Data Analysis
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ERIC	–	Educational Resources Information Center
JBÍ	–	Joanna Briggs Institute
MQQ	–	Methodological Quality Questionnaire
MQS	–	Methodological Quality Score
PICO	–	Population, interventions, comparators, outcomes
PICo	–	Population, phenomena of interest, context
PRISMA	–	Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses
PRISMA-P	–	Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols
Redalyc	–	Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal
SAGE	–	Sage Publications
SciELO	–	Scientific Electronic Library Online

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO.....	16
1.2 QUESTÃO DA REVISÃO.....	17
1.3 JUSTIFICATIVA.....	18
1.4 OBJETIVOS.....	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 OS PRINCÍPIOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	20
2.2 A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E SUA CONSTITUIÇÃO ENQUANTO UMA DISCIPLINA CIENTÍFICA	21
2.2.1 Um novo olhar para Didática da História.....	24
2.2.2 A Didática da História para a Educação Histórica	26
2.3 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM CAMPO DE PESQUISA	28
2.3.1 Sobre a consciência histórica	30
2.3.2 Sobre a aprendizagem histórica.....	37
3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	40
3.1 DEFINIÇÃO DA QUESTÃO DA REVISÃO	40
3.2 DESENVOLVIMENTO DO PROTOCOLO DA PESQUISA.....	42
3.3 CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO	43
3.4 DEFINIÇÃO DOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS ESTUDOS	45
3.5 DESENVOLVIMENTO DA ESTRATÉGIA DE BUSCA	45
3.5.1 Definição de descritores de busca.....	46
3.5.2 Definição das bases de dados.....	47
3.5.3 Identificação dos artigos.....	47
3.6 FILTRAGEM E SELEÇÃO DOS ESTUDOS (<i>SCREENING</i>).....	48
3.7 DESCRIÇÃO DO MÉTODO DE IDENTIFICAÇÃO DA QUALIDADE DOS ESTUDOS.....	49
3.8 CODIFICAÇÃO E DETALHAMENTO DA EXTRAÇÃO DE DADOS	53
3.8.1 Detalhamento do plano de codificação	53
3.9 SÍNTESE E SUMARIZAÇÃO	56
4 RESULTADOS	58
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS CONSIDERADOS PARA ANÁLISE	58

4.2 PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA APONTADAS NAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	65
4.2.1 Mapeamento das intervenções pedagógicas.....	65
4.2.2 Análise dos resultados apresentados pelas pesquisas.....	79
4.3 TENDÊNCIAS E LACUNAS NAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA COM FOCO EM INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS.....	93
4.4 APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ÂMBITO DAS INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA COM FOCO EM INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
5.1 LIMITES	100
5.2 PERSPECTIVAS	100
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICES	110
ANEXOS	125

1 INTRODUÇÃO

Os estudos de revisão buscam fornecer uma visão geral sobre o conhecimento existente acerca de determinado tema, organizando, esclarecendo e resumindo o conjunto de literatura relevante em uma área (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Sendo assim, são parte indispensável do trabalho do pesquisador, pois “Se não avaliarmos o que já foi estudado, como podemos estar em condições de saber “o que se sabe” ou de planejar o que mais precisa ser estudado?” (GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2017, p. 1, tradução nossa)¹.

Podem ser encontrados diferentes tipos de estudos de revisão, dentre eles: levantamento bibliográfico, revisão de literatura, revisão do tipo estado da arte, estudo bibliométrico, revisão integrativa e revisão sistemática (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Estes estudos ajudam a afirmar o que já é, ou não, conhecido sobre determinado fenômeno, assim como a identificar novas pesquisas que podem responder questões ainda não abordadas (NEWMAN; GOUGH, 2020). Além disso, podem auxiliar na tomada de decisões sobre práticas e políticas, haja vista a limitação de evidências que podem ser fornecidas por um único estudo (GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2017; NEWMAN; GOUGH, 2020).

Porém, para que isso seja possível, os estudos de revisão devem ser realizados de maneira sistemática, rigorosa e transparente (NEWMAN; GOUGH, 2020). Tem-se assim que, uma revisão é também uma pesquisa científica, devendo, portanto, seguir o mesmo rigor metodológico adotado por qualquer outra. Uma revisão sistemática seria então “[...] uma revisão de pesquisas existentes utilizando métodos de pesquisa explícitos, justificáveis e rigorosos” (GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2017, p. 4, tradução nossa)².

Dentre os estudos de revisões sistemáticas, encontra-se a metassíntese qualitativa, que sintetiza resultados de pesquisas empíricas e qualitativas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Trabalhando com um número reduzido de pesquisas, possibilita uma análise mais profunda das investigações, gerando

¹ “If we do not assess what has been studied already then how can we be in a position to know ‘what is know’ or to plan what more needs to be studied?” (GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2017, p. 1).

² “[...] a review of existing research using explicit, accountable rigorous research methods” (GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2017, p. 4).

resultados amplos pelo cruzamento, integração e comparação de dados (ALENCAR; ALMOULOU, 2017; VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Tendo surgido de pesquisas internacionais, principalmente da área da saúde, é um método de pesquisa ainda pouco utilizado no Brasil (ALENCAR; ALMOULOU, 2017). Assim, ao se deparar com uma literatura nacional escassa sobre o assunto, o melhor caminho para aqueles que desejam realizar uma revisão sistemática é recorrer aos modelos internacionais, disponibilizados por plataformas como *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA)³, Cochrane⁴, Campbell Collaboration⁵, EPPI-Centre⁶ e Joanna Briggs Institute (JBI)⁷.

A partir dessas, as diretrizes e protocolos que asseguram a presente pesquisa foram selecionadas em razão de sua ampla utilização nos estudos de revisão internacionais e da facilidade de adequação às necessidades específicas de uma revisão de pesquisas qualitativas. Já as bases de dados que compõem o estudo de revisão, SciELO, ERIC, *Science Direct*, *Web of Science* e SCOPUS, foram escolhidas visando fornecer uma visão internacional de como se desenvolvem os estudos na área em questão.

Diante do exposto, será aqui apresentada a pesquisa que compõem a presente dissertação: um estudo de revisão sistemática de metassíntese qualitativa, o qual visa contribuir para o avanço das pesquisas em Didática da História.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

As pesquisas desenvolvidas em Didática da História pretendem proporcionar aos professores e investigadores um ponto de partida para ancorar reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem da História (BALSEIRO, 2011; URBAN, 2011). Como campo disciplinar, suas definições podem variar de acordo com o paradigma teórico em questão (CERRI, 2017; URBAN, 2011). Não obstante, as investigações demonstram um esforço conjunto para superar cânones secularmente estabelecidos no ensino de História, tirando o professor da inércia da acomodação para vislumbrar novos horizontes de inovação educacional (CERRI, 2017).

³ <http://prisma-statement.org/>

⁴ <https://www.cochrane.org/>

⁵ <https://www.campbellcollaboration.org/>

⁶ <https://epi.ioe.ac.uk/cms/>

⁷ <https://jbi.global/>

Nesse contexto investigativo se inserem os estudos no campo epistemológico da Educação Histórica, que se preocupam com o desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos, permitindo um olhar mais complexo para os processos formativos (SCHMIDT; BARCA, 2014). Estes focam no processo de atribuição de sentido às experiências temporais, interligando passado, presente e futuro a partir da vida prática e da necessidade de orientação no tempo dos sujeitos (RÜSEN, 2010).

As pesquisas seguem diferentes tendências de acordo com os países em que se desenvolvem, como Brasil, Alemanha, Portugal e Reino Unido, polos férteis de investigação na área, apresentando, no entanto, como constante, a fundamentação na epistemologia própria da História (SCHMIDT; URBAN, 2016). A partir da epistemologia da História toma-se como pressuposto que existe um processo cognitivo único a essa ciência, apoiado na consciência histórica, sob o qual os processos de ensino devem estar ancorados.

As pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Histórica prezam por aproximar teoria e prática, aspecto que, talvez, ainda falte no cenário global das pesquisas acerca dos processos de ensino e aprendizagem da História (BARCA, 2012).

Percebe-se assim a relevância das investigações em Educação Histórica, que, no esforço de superar práticas tradicionais, caminham em busca da “construção de um novo paradigma para o ensino de história e para as formas de se lidar com o passado” (BARCA, 2012), disseminando resultados alinhados à práxis e que possam ser efetivamente ajustados e aplicados nos mais diferentes ambientes educativos (BARCA, 2012).

Neste contexto, porém, sente-se falta de uma sistematização das pesquisas desenvolvidas no campo, seja para viabilizar a aplicação efetiva de seus resultados, seja para contribuir para pesquisa futuras, integrando e sistematizando os estudos já realizados na área da Educação Histórica.

1.2 QUESTÃO DA REVISÃO

Considerando que no Brasil existem poucos estudos sistematizados sobre as pesquisas em Ensino de História realizadas ou em andamento (GERMINARI, 2014, p. 60) e visando contribuir de maneira significativa para o campo da Educação Histórica, analisando as intervenções pedagógicas realizadas na área (PAGE et al., 2021),

propõe-se o desenvolvimento de uma revisão sistemática com a seguinte questão central de investigação: **de acordo com as pesquisas em Educação Histórica, quais as possibilidades de intervenções pedagógicas para o ensino e aprendizagem da História na Educação Básica?**

1.3 JUSTIFICATIVA

A partir de um levantamento em bases de dados, nacionais e internacionais (Quadro 1), constatou-se que existe uma lacuna em relação a estudos de revisão sistemática acerca de pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Histórica. Sendo que, dentre as cinco revisões sistemáticas identificadas, nenhuma apresenta como foco estudos desenvolvidos exclusivamente nessa área.

Quadro 1 - Levantamento em bases de dados para validação da revisão sistemática

Base de dados	Descritor	Filtro	Resultado da busca	Revisões sistemáticas identificadas
Campbell Colaboration	"historical education" OR "historical learning" OR "historical consciousness" OR "history didactics" OR "history education" OR "historical culture"	<i>Education</i>	Nenhuma pesquisa identificada	Nenhuma pesquisa identificada
SciELO	("historical education" OR "historical learning" OR "historical consciousness" OR "history didactics" OR "history education" OR "historical culture") AND "systematic review"	Sem filtro	Nenhuma pesquisa identificada	Nenhuma pesquisa identificada
ERIC	("historical education" OR "historical learning" OR "historical consciousness" OR "history didactics" OR "history education" OR "historical culture") AND "systematic review"	Sem filtro	7 artigos	Cetin (2022), Déri, Tremblay-Wragg e Mathieu-C (2022), Lammert (2020), Rutherford, McCalman e Bainbridge (2019) e Wissinger e Ciullo (2018)

Fonte: a autora, 2023.

Além disso, com base em um levantamento no portal de dados abertos da CAPES, entre os anos de 2017 e 2020, não foi identificada nenhuma tese ou dissertação situada no campo da Educação Histórica que tenha desenvolvido um estudo de revisão sistemática (KORB; VIEIRA; VOSGERAU, 2023).

As revisões sistemáticas, assim como os demais tipos de estudos de revisão, podem informar o que já é conhecido sobre determinado tema, apontando o que ainda não foi contemplado em pesquisas passadas, possibilitando a construção de uma base sólida para o desenvolvimento de novos estudos. Já que, dependendo do fenômeno em questão, um estudo de revisão pode fornecer uma visão mais concreta e completa em detrimento de uma única pesquisa (GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2017).

Logo, justifica-se a relevância de uma revisão sistemática, que além de contribuir para prática do ensino e aprendizagem da História, também permitirá traçar um esboço de como as pesquisas ancoradas na Educação Histórica vêm se desenvolvendo.

1.4 OBJETIVOS

O objetivo geral da revisão é sistematizar as possibilidades de intervenções pedagógicas para o ensino e aprendizagem da História aplicadas na Educação Básica desenvolvidas em pesquisas no campo da Educação Histórica. Tendo como objetivos específicos:

- a. descrever as propostas de intervenções pedagógicas na Educação Básica apontadas nas pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Histórica relativas ao processo de ensino e aprendizagem da História;
- b. identificar tendências e lacunas nas pesquisas desenvolvidas em Educação Histórica com foco em intervenções pedagógicas;
- c. verificar como se dá a aproximação entre teoria e prática no âmbito das investigações em Educação Histórica acerca de intervenções pedagógicas para o ensino e aprendizagem da História.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresenta-se na sequência o referencial teórico construído para a presente pesquisa: o primeiro subtópico trata sobre os princípios da intervenção pedagógica; na sequência, relata-se a constituição da Didática da História enquanto uma disciplina científica e sua concepção na perspectiva da Educação Histórica; por fim, concentra-se no campo da Educação Histórica, ampliando os conceitos de consciência histórica e aprendizagem histórica.

2.1 OS PRINCÍPIOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O termo intervenção, amplamente utilizado em áreas como Psicologia, Medicina e Administração, ainda levanta certa problemática na Educação (DAMIANI et al., 2013). Carregado de diferentes significados, muitas vezes seu sentido é atrelado à algo autoritário, de impedimento da liberdade, conexão que, muito provavelmente, remonta ao período da ditadura militar no Brasil (DAMIANI et al., 2013; SZYMANSKI; CURY, 2004).

A palavra, no entanto, não subentende uma relação autoritária em seu sentido denotativo. Intervenção, do ato de intervir (FERREIRA, 2010), antônimo de abstenção, desinteresse, inibição, isenção (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2003). No dicionário Aurélio da língua portuguesa é possível ainda encontrar a definição para uma intervenção em meio educacional: “Intervenção didática. Educ. Ato pelo qual o professor interfere no processo de aprendizagem visando o bem ensinar” (FERREIRA, 2010, p. 1176).

Portanto, a utilização do termo intervenção, atrelada à perspectiva da Educação, como se coloca na presente pesquisa, se refere simplesmente ao ato de intervir educacionalmente, no caso, um ato pedagógico.

Entende-se por intervenção pedagógica uma “Ação consciente e voluntária que visa apoiar, estimular ou modificar as diversas relações numa situação pedagógica” (LEGENDRE, 1993, p. 757, tradução nossa)⁸. Estas têm como objetivo auxiliar no desenvolvimento do aluno: seus talentos, valores, conhecimento e competências,

⁸ “Action consciente et volontaire qui a pour but de soutenir, de stimuler ou de modifier les diverses relations dans une situation pédagogique” (LEGENDRE, 1993, p. 757).

visão do mundo e comportamento pessoal em relação a si próprio e aos outros (LEGENDRE, 1993).

Em seu processo de planejamento e aplicação, o docente atua com intencionalidade pedagógica. Isso implica na adoção de um conjunto de condutas intencionais, realizadas na tarefa educativa para atingir, com e para o aluno, os fins e os meios justificados pelo conhecimento da educação e pelo funcionamento do sistema educativo (TOURIÑÁN LÓPEZ, 2011). Assim, a intencionalidade está na conduta do docente e no conjunto de ações que ele tem como necessárias para alcançar um objetivo (TOURIÑÁN LÓPEZ, 1997).

Pode-se esquematizar o processo de uma intervenção pedagógica como:

[...] "A" (agente educador) faz "X" (o que o conhecimento da educação explica e justifica) para alcançar o resultado "R" (que "B" - agente educador - realize os comportamentos "Y" - explicitados na intervenção pedagógica de "A" - e alcance o objetivo "Z" - habilidade, hábito, atitude ou conhecimento educativo (TOURIÑÁN, 2011, p. 284, tradução nossa)⁹.

À vista disso, a conduta do docente age como um fator externo ao comportamento do aluno, que não pode ser desconsiderado do processo, sendo esse um agente ativo, que transforma os estímulos externos em processos mentais. Logo, o aluno é o agente das mudanças que ocorrem em si próprio e, respeitar tal condição, pressupõe que as intervenções pedagógicas ocorram em uma situação desejada ou aceita por ele (TOURIÑÁN LÓPEZ, 2011).

2.2 A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E SUA CONSTITUIÇÃO ENQUANTO UMA DISCIPLINA CIENTÍFICA

Não existe no país uma definição consensual do conceito de Didática da História (SADDI, 2012). Ademais, é possível traçar algumas diretrizes características desse campo de estudos, se tratando assim de um caso em que o termo começa a ser utilizado antes mesmo de ser formalizado como conceito. (SADDI, 2012).

O termo não é totalmente novo no campo de estudos voltado ao ensino de História (URBAN, 2011). Enquanto disciplina de cursos de formação de professores,

⁹ “[...] ‘A’ (agente educador) hace ‘X’ (lo que el conocimiento de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado ‘R’ (que ‘B’ -agente educando- efectúe las conductas ‘Y’ - explicitadas en la intervención pedagógica de ‘A’ - y alcance el objetivo ‘Z’ - destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo” (TOURIÑÁN LÓPEZ, 2011, p. 284).

além de Didática da História, também aparece, por exemplo, como sinônimo de Metodologia de Ensino, Prática de Ensino e Fundamentos Metodológicos de História (SCHMIDT, 2006; URBAN, 2011).

Independente do nome que venha a receber, o termo é usualmente utilizado para se referir a um código disciplinar (SCHMIDT, 2006; URBAN, 2011), “[...] uma tradição configurada historicamente que estabelece um conjunto de ideias, valores e rotinas que definem e delineiam a função educativa da história” (SADDI, 2012, p. 212). Estando assim relacionado com os modos de educar de cada sociedade e/ou período e com suas múltiplas determinações na imagem social da História como disciplina escolar, em sua função e forma (ABUD, 2011; CAINELLI; SCHMIDT, 2012).

É possível identificar diferentes pressupostos teóricos que constituem o código disciplinar da História, já que foram estabelecidos diversos caminhos de ensino e aprendizagem, cada um com sua perspectiva em relação ao conhecimento, ao aluno, ao conteúdo, ao professor e à escola (URBAN, 2011).

Salvaguardado que o ensino de História não é uniforme e possui significados distintos nos diversos países onde se insere, tem-se que, no Brasil, o código disciplinar da História se caracterizou tradicionalmente pela busca de uma identidade assimiladora, unificadora e colaboracionista, que contribuiria para a formação de um aluno-cidadão interessado no espírito público e nos projetos coletivos da nação, roupando-se de saber civilizatório (ABUD, 2011; CERRI, 2017).

Ele se desenvolveu visando fortalecer o Estado e a identidade nacional, tomando a História como meio para construção da genealogia da nação (ABUD, 2011). Com tom nacionalista, o ensino de História se encarregaria da formação política do cidadão nacional, desempenhando, para além do papel civilizatório, a formação da identidade nacional e da cidadania política (BITTENCOURT, 1993).

Encontrando raízes na historiografia europeia, o código disciplinar brasileiro para o ensino da História foi estruturado a partir de currículos franceses e do discurso dos países imperialistas (BITTENCOURT, 1993). Pautou-se nas ideias do positivismo e na linearidade dos acontecimentos históricos, com a centralidade da visão cronológica da História (ABUD, 2011).

Segundo a visão positivista, ou tradicional, do ensino de História deveria se aproximar das ciências naturais, tidas como “positivas”: a matemática, física e biologia (AZEVEDO; STAMATTO, 2010). Para tal, buscou-se enfatizar a objetividade e a

cientificidade na análise dos eventos passados, concebendo o organizando-os num contínuo e harmonioso tempo linear (AZEVEDO; STAMATTO, 2010).

De acordo com o pensamento positivista, o historiador deve ser imparcial, um sujeito neutro. Sua função seria unicamente a de extrair os fatos dos documentos e organizá-los em sequência cronológica, sem espaço para reflexão teórica, evitando hipóteses, julgamentos e problematizações do real (AZEVEDO; STAMATTO, 2010). Para tal, a História existe em si, objetivamente, sendo acessada, não construída (AZEVEDO; STAMATTO, 2010).

A influência positivista também é perceptível na ordenação do tempo cronológico do ensino de História (BITTENCOURT, 1993). A seleção dos fatos e dos marcos de determinação dos períodos históricos dos programas disciplinares baseou-se primordialmente em eventos políticos, nos monarcas e líderes da nação, organizando-se entorno de História Política (ABUD, 2011; BITTENCOURT, 1993). Assim, toda a narrativa é conduzida com base nesta, mesmo quando abordados temas da História Econômica, Social, Cultural, da Arte, entre outras (ABUD, 2011).

Pautando-se em uma visão europeia, procurou-se ainda adaptar a História do Brasil a uma periodização historiográfica eurocêntrica, aproximando o Brasil da História da Europa. Nessa perspectiva tradicional do código disciplinar não existe “nós” sem “eles”, vinculando o passado nacional e americano ao passado europeu (ABUD, 2011). Aqui, o Brasil insere-se na História a partir da dominação portuguesa, seguindo a trilha esboçada pelos europeus rumo à civilização. O discurso didático enfatiza o Brasil como “país do futuro”, predestinado à grandiosidade pela sua riqueza de território e recursos (BITTENCOURT, 1993).

Logo, a partir de uma visão tradicional de ensino de História, tem-se que seu código disciplinar se estabelece entorno de três tendências: (1) subalternidade da História do Brasil em relação à História da Europa Ocidental, (2) ordenamento cronológico dos conteúdos e (3) periodização historiográfica de natureza política (ABUD, 2011).

Ademais, para tal código, a Didática da História se resumiria às técnicas de ensino, com o conhecimento histórico assumindo um papel secundário, em uma perspectiva na qual a Didática sobrepõe-se à História (CERRI, 2017). Podendo ser identificadas quatro reduções ao seu respeito: (1) como uma metodologia do ensino de História, tendo um caráter funcional, com preocupações técnico-metodológicas; (2) como o ensino escolar da História, estando restrita à prática de ensino no ambiente

da escola; (3) como uma didática externa à ciência histórica, abstraindo a epistemologia da história e focando na questão pedagógica do ensino; (4) ou como uma área de formação sem caráter científico ou disciplinar bem definido (SADDI, 2012).

Porém, no final do século XX, a Didática da História passa por uma mudança paradigmática, intensificada pelas novas demandas sociais (CERRI, 2017), que questiona sua delimitação como uma metodologia de ensino limitada ao ambiente escolar e sem vínculo com sua ciência de referência (RÜSEN, 2006; SADDI, 2012). Tal mudança dá substrato à emergência do campo da Educação Histórica e seguiu amparada inicialmente, dentre outras perspectivas teóricas, pela produção de historiadores e didáticos ingleses e alemães.

2.2.1 Um novo olhar para Didática da História

As raízes da Educação Histórica podem ser encontradas nos estudos ingleses da década de 1960 e 1970, período em que, meio a uma reconstrução curricular e popularidade da televisão, havia o receio de que os estudantes deixassem de querer estudar História (KMIECIK; FERREIRA, 2018). A especificidade de tais investigações se encontra no fato de terem incluído as experiências de professores de História, realizando um diálogo entre a ciência e as práticas de ensino, qualidade essencial do campo da Educação Histórica. Tal diálogo diz respeito tanto ao desenvolvimento e formação do pensamento histórico, quanto a aquisição de conteúdos específicos da História, articulando o “o que” se aprende com o “como” se aprende (KMIECIK; FERREIRA, 2018).

No cenário inglês destacam-se os estudos desenvolvidos na década de 1980 por Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby no projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*), pautado na ideia de que aprender História era aprender a pensar o passado historicamente (KMIECIK; FERREIRA, 2018). Estas, e demais investigações posteriores, da conhecida como Escola de Londres, fundamentaram a elaboração de um modelo de progressão das ideias baseado na natureza da explicação histórica (GERMINARI, 2014), além da categoria de literacia histórica, “[...] um conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler o mundo historicamente” (KMIECIK; FERREIRA, 2018, p. 29).

Na mesma época, na Alemanha, ancorando-se nas reflexões de historiadores como Jörn Rüsen e Klaus Bergmann, proliferou-se a noção de que a consciência histórica seria o objeto de investigação da Didática da História, ocupando-se das formas e funções da aprendizagem histórica (KMIECIK; FERREIRA, 2018; SADDI, 2012). O conceito de consciência histórica firma a ideia de que o conhecimento histórico vai além do ambiente acadêmico, manifestando-se em diferentes formas, conteúdos, funções e pontos de vista (CERRI, 2017). Portanto, o conhecimento histórico transmitido nas escolas não poderia ser meramente uma simplificação ou resumo do conhecimento acadêmico, mas sim um dos diversos focos sociais a partir do qual a história é produzida, contemplando assim a função didática da História (SCHMIDT, 2020a).

Para se compreender tais mudanças de função, demanda e finalidade do ensino de História e o local de centralidade adquirido pela consciência histórica nos debates entorno da Didática da História, principalmente no campo da Educação Histórica, é preciso olhar para o contexto alemão da década de 1990, quando a aprendizagem da História foi impactada pelo processo de reunificação do país, pós Guerra Fria (CERRI, 2017; KMIECIK; FERREIRA, 2018).

As abordagens de ensino da História na Alemanha Oriental e Ocidental fundamentavam-se em concepções didáticas distintas, resultando em práticas de ensino e pesquisa diferentes. A oeste, havia um compromisso com a investigação teórica sobre os efeitos sociais da história ensinada em uma sociedade plural, enquanto a leste, a doutrina estatal marxista-leninista limitava os aspectos metodológicos e as controvérsias científico-históricas no ensino (GERMINARI, 2014).

Frente à reunificação, educadores e pesquisadores dos dois Estados enfrentaram o desafio de encontrar um método de ensino e aprendizado de História que se adequassem à nova realidade política e social (GERMINARI, 2014). Encarando dissonâncias no que dizia respeito a utilização de um conceito de identidade nacional como guia da formação dos estudantes, optou-se por incorporar a categoria “consciência histórica”, cunhada por Jörn Rüsen, como objetivo principal de formação histórica dos jovens alemães, tendo em vista seu caráter formal, que evitava discordâncias ideológicas (GERMINARI, 2014).

As discussões iniciadas na Alemanha repercutiram nos centros de estudo dos demais países, especialmente no Reino Unido, e irradiaram nas pesquisas

desenvolvidas nos Estados Unidos, Canadá, Portugal e, também, no Brasil (KMIECIK; FERREIRA, 2018).

No contexto brasileiro as mudanças paradigmáticas da Didática da História podem ser observadas principalmente em meio ao processo de redemocratização nacional, com o gradual fim da ditadura militar nos anos 1980 (CERRI, 2017).

Este gerou questionamentos acerca da neutralidade da educação, evidenciando que os conteúdos e métodos não eram inerentes, mas construídos social e politicamente. Tendo em vista que, no período da ditadura, as instituições educativas buscaram alinhar o ensino de história à doutrina de segurança nacional, com o objetivo de promover uma pedagogia passiva e colaborativa com as autoridades e um patriotismo acrítico (CERRI, 2017).

Dessa percepção decorreu a crise da ideia de unicidade e de neutralidade da educação, questionando-se a visão de que o objetivo do ensino de História seria transmitir uma narrativa unívoca de uma geração para outra (CERRI, 2017). Em meio à necessidade de responder a estas novas angústias, o campo da Educação Histórica se desenvolveu no Brasil com influências alemãs e anglo-saxônicas, focando sobretudo nas investigações acerca da aprendizagem histórica baseadas na teoria da consciência histórica proposta por Rüsen (KMIECIK; FERREIRA, 2018).

O que se percebe em comum nos contextos apresentados é o fenômeno de uma crise de identidade coletiva levar à emergência de uma nova percepção sobre a história e o ensino dela. Isso faz com que os indivíduos comecem a perceber ou considerar as falhas na formação que o ensino tradicional de História pode fornecer, encorajando a busca por novos caminhos (CERRI, 2017).

2.2.2 A Didática da História para a Educação Histórica

Na última década, com o crescimento das pesquisas em Educação Histórica no Brasil, a disciplina da Didática da História passou por uma ampliação (SADDI, 2012), nutrindo-se da historiografia e pedagogia em um processo interdisciplinar permanente (BALSEIRO, 2011). Além disso, pelo questionamento de seu objeto de investigação, suas perspectivas são expandidas, indo além das questões de ensino e aprendizagem no ambiente escolar:

A didática da história agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar (RÜSEN, 2006, p. 12).

A partir dessa ampliação, reivindica-se uma didática da história baseada nas ocorrências e interesses dos alunos, contemplados em processos de uma aprendizagem histórica situada na sua ciência de referência, a História (RÜSEN, 2022), em um processo de aproximação entre teoria e prática (BARCA, 2012). Sendo que, ao recorrer à teoria da história e à pesquisa histórica para orientar suas próprias investigações, a Didática da História se estabelece gradualmente como uma subdisciplina da ciência histórica (SADDI, 2012).

Assim, a Didática da História, na perspectiva da Educação Histórica, muda seu foco das teorias e métodos voltados unicamente ao ensino e se aproxima de uma teoria ou ciência da aprendizagem histórica (CERRI, 2017; RÜSEN, 2022). Ela se volta para os processos mentais - ou atividades da consciência - sobre as quais se funda o aprendizado histórico (RÜSEN, 2010). “Seu objeto é a consciência histórica das pessoas como locus dessa aprendizagem, seu formato, seu desenvolvimento e sua função na vida pessoal e na social dos alunos” (RÜSEN, 2020, p. 17).

Nas sociedades modernas é necessário que se opere profissionalmente um processo de aprendizagem em que a nova geração adote a orientação cultural vigente, tarefa incumbida aos professores e professoras de história (RÜSEN, 2022). Assim, refletindo didaticamente acerca da aprendizagem e consciência histórica, com base nos processos próprios e específicos do pensamento histórico, a pesquisa em Didática da História possibilita a produção de saberes específicos para a atuação do profissional do ensino de história (RÜSEN, 2020).

Para tornar isso possível, a aprendizagem histórica será investigada a partir de três vertentes: (1) empírica, analisando os processos de ensino e aprendizagem da História; (2) normativa, refletindo sobre os objetivos e apropriação do conteúdo e conhecimento histórico; e (3) pragmática, elucidando as competências do ensino de História e seus efeitos na consciência histórica (RÜSEN, 2020).

Essa ampliação teórica e disciplinar da Didática da História está, aqui, amparada na perspectiva da Educação Histórica, que toma como questão principal a

função didática da ciência da História, gerando a necessidade de se refletir sobre a teoria e seus desdobramentos na prática de ensinar e aprender (SCHMIDT, 2020a).

Logo, a Didática da História possui um campo específico de trabalho que a distingue substancialmente da ciência da História. Ela é responsável pela ciência da aprendizagem histórica, produzindo de maneira científica e especializada o conhecimento necessário para compreender os processos de aprendizagem histórica e lidar com eles de forma competente (RÜSEN, 2015).

2.3 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM CAMPO DE PESQUISA

A Educação Histórica (Figura 1) se constitui como um domínio de pesquisa particular em Didática da História (CAINELLI; SCHMIDT, 2012; CERRI, 2017). As pesquisas consoantes tomam como base a epistemologia própria da História, sustentadas nos pressupostos teóricos e metodológicos da área, circunscrevendo-se em problemáticas relacionadas à aprendizagem histórica (CAINELLI; SCHMIDT, 2012; GERMINARI, 2014). Em suma, elas abordam questões relacionadas à consciência histórica, focando na aprendizagem e na formação do pensamento histórico (SCHMIDT, 2020b).

Figura 1 - Localização do campo de pesquisa da Educação Histórica



Fonte: a autora (2023).

O número de pesquisas nessa área cresceu no Brasil na última década, sendo possível perceber um impulso no número de linhas de pesquisa e publicações na área (CAINELLI; SCHMIDT, 2012). Essa expansão também pode ser observada em outros países, como Alemanha, Estados Unidos, Portugal e Reino Unido, que são

importantes polos de produção de conhecimento para a Educação Histórica (CAINELLI; SCHMIDT, 2012).

Podem ser identificadas diferentes correntes se desenvolvendo no âmbito das pesquisas em Educação Histórica realizadas nos diferentes países, porém, ainda sim se identificam algumas convergências (GERMINARI, 2014). Estas compõem algumas das características essenciais a esse campo de estudos:

a) A aprendizagem ocorre em contextos concretos; b) As crianças e os jovens usam suas experiências para dar sentido ao passado, o qual nem sempre se ajusta as suas ideias prévias; c) Vários fatores influenciam a cognição histórica, tais como as vivências prévias dos sujeitos, a natureza específica do conhecimento, os tipos das tarefas ofertadas e as aptidões individuais. Estes são elementos fundamentais para progressão do conhecimento; d) As ideias históricas de crianças e jovens apresentam uma progressão lógica, mas não invariante, cada sujeito pode oscilar entre níveis mais ou menos elaborados conforme a situação. A progressão de ideias por idade é tendencial, mas não determinante (GERMINARI, 2014, p. 59).

As pesquisas desenvolvidas nesse campo nascem visando aproximar teoria e prática, apresentando resultados baseados em estudos empíricos e com real aplicabilidade (BARCA, 2012). As investigações têm na escola o ponto de partida de suas perguntas e o foco de seus resultados (CAINELLI; SCHMIDT, 2012; SCHMIDT; URBAN, 2016). Logo, a teoria que dá suporte à Educação Histórica ganha sentido e se afasta da especulação quando se estabelece uma relação entre a sua epistemologia, a prática investigativa e a prática de ensino (BARCA, 2012).

Assim sendo, as dimensões e elementos relacionados à natureza da ciência da História e às suas articulações com a aprendizagem e, portanto, com o ensino de História, têm sido o objeto e a finalidade das investigações (SCHMIDT, 2020b). Nessa área, os pesquisadores concentram sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, explorando tanto as ideias dos alunos e professores, quanto o significado da aprendizagem histórica presentes nos artefatos da cultura escolar e da cultura da escola (CAINELLI; SCHMIDT, 2012).

As pesquisas em Educação Histórica desenvolvidas na atualidade podem ser divididas em três núcleos, sendo eles: (1) análise sobre conceitos de segunda ordem, que, baseando-se nos debates atuais sobre filosofia e teoria da História, visam compreender o pensamento histórico seguindo critérios de qualidade que envolvem raciocínio e lógica histórica; (2) análise relativa aos conceitos substantivos, que foca nas reflexões acerca de conceitos históricos, em suas noções gerais e particulares; e,

por fim, (3) reflexões sobre o uso do saber histórico, que enfatiza a História na vida cotidiana, relacionada ao seu significado e uso (GERMINARI, 2014).

Os conceitos substantivos são encontrados quando tratamos de tipos particulares de conteúdos históricos, seja em suas noções gerais, a exemplo de conceitos como revolução, imigração, democracia, entre outros, seja em noções particulares, relacionadas aos contextos espaço-temporais específicos (GERMINARI, 2014), como a Revolução Francesa ou a Independência do Brasil. Sua análise permite entender como professores e alunos compreendem o conteúdo da História (CAINELLI; SCHMIDT, 2012).

A aprendizagem dos conceitos substantivos possui grande relevância na formação da consciência histórica, visto que permite compreender os “textos visíveis”, como os presentes nos manuais didáticos e no currículo e, os “textos invisíveis”, como as ideias de alunos e professores, contribuindo assim para o aprimoramento do processo de ensino (SCHMIDT; URBAN, 2016).

Já os conceitos de segunda ordem estão relacionados aos processos mentais do pensamento histórico, englobando “[...] empatia, significância, orientação temporal, narrativa, intersubjetividade, interculturalidade, explicação histórica e evidência [...]” (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 35). Sendo assim, eles permitem compreender o processo de aprendizado realizados por alunos e professores (CAINELLI; SCHMIDT, 2012).

A Educação Histórica pode ser então entendida como um campo ou domínio teórico e epistemológico particular (CERRI, 2017), que, abarcado pelas discussões da Didática da História e tendo em seu cerne a formação da consciência histórica, atribui um sentido social e prático ao conhecimento histórico (CAINELLI; SCHMIDT, 2012).

2.3.1 Sobre a consciência histórica

A consciência histórica se encontra no cerne da Didática da História, quando esta é pensada a partir da Educação Histórica (GREVER; ADRIAANSEN, 2019). É um processo cognitivo inerente aos sujeitos, fundamental para a compreensão e interpretação do passado, assim como para orientação na vida prática, tornando inteligível o presente e conferindo às ações uma perspectiva futura (RÜSEN, 2010).

A abordagem da consciência histórica como competência cognitiva floresceu, em grande parte, a partir das publicações de teóricos e didáticos alemães, os quais

foram amplamente inspirados pela filosofia da história (GREVER; ADRIAANSEN, 2019). Porém, de início, ainda não havia um consenso acerca da definição do termo, que se dividia em uma visão normativa e uma visão não normativa (SADDI, 2012).

Em sua perspectiva normativa, a consciência histórica se refere a um modelo correto de consciência, aquela que todos deveriam ter. Essa noção nega a pluralidade e a alteridade, impondo um modelo único de consciência e taxando suas demais manifestações como inexistentes ou falsas (SADDI, 2012). Do outro lado, têm-se as concepções não normativas de consciência histórica, que se tornaram hegemônicas no campo de investigação da Didática da História (SADDI, 2012). Nessa perspectiva:

Sua definição mais amplamente aceita é: uma atividade mental de interpretar o passado, para entender o presente e projetar o futuro. Desse modo ela conecta passado, presente e futuro em uma representação da evolução temporal do mundo humano. Ela sintetiza as experiências do passado com os critérios de sentido praticados na vida prática do presente e com perspectivas de futuro que orientam o agir (RÜSEN, 2022, p. 193).

Ela se instaura na carência humana de orientação ao agir e na experiência da contingência temporal, ou seja, do sentir os efeitos das mudanças que ocorrem no tempo (RÜSEN, 2001). São essas carências de orientação que surgem da vida prática que se articulam na forma de interesse cognitivo pelo passado, tido como o ponto de partida para o pensamento histórico dos sujeitos (RÜSEN, 2001, 2022).

Em sua função prática, de orientação temporal, a consciência histórica confere uma direção temporal à realidade, auxiliando os sujeitos a guiarem intencionalmente suas ações, através da mediação da memória histórica (RÜSEN, 2010). A orientação temporal se apresenta em duas esferas da vida: (1) a externa, que revela a dimensão temporal da vida prática, conferindo temporalidade à atividade humana; e (2) a interna, que revela a dimensão temporal da subjetividade interna dos sujeitos, a partir da qual o indivíduo constitui sua identidade histórica (RÜSEN, 2010).

Identidade trata-se do fato elementar das pessoas se distinguirem uma das outras, “[...] é a projeção intelectual do sujeito humano na diversidade do pertencimento e seu retorno a si próprio (ou ao nós)” (RÜSEN, 2022, p. 123). Existem diferentes formas de identidade, sendo a identidade histórica somente uma entre várias, com sua particularidade repousando em ser o tipo que se desenvolve no tempo (SEIXAS, 2004). Aqui, a identidade nada mais é do que uma história que age sobre nós mesmos e que os indivíduos utilizam para caracterizar sua individualidade (RÜSEN, 2022; SEIXAS, 2004), pois “a minha” história é diferente “da sua”. Estamos

assim em um constante processo de afirmação de nossa identidade histórica, narrando a história que constitui a nós e aos outros (RÜSEN, 2022).

A narrativa histórica é a forma linguística pela qual a consciência histórica se manifesta e desempenha seu papel de orientação temporal (RÜSEN, 2010; SCHMIDT, 2020b). Essa narrativa é considerada a expressão tangível da consciência histórica, compreendida como sua competência essencial e específica (RÜSEN, 2010).

A competência narrativa faz efetiva a orientação temporal no presente pela recordação do passado, em um processo produção de narrativas a partir da construção de uma trama da experiência temporal (RÜSEN, 2010). O produto dessa trama narrativa, capaz de orientar os sujeitos temporalmente, é uma história (RÜSEN, 2010). Logo, é pela competência narrativa que se atribui sentido ao passado.

Sendo parte essencial da consciência histórica, compreender os elementos que constituem a narrativa histórica, possibilita também explicar as operações de competências básicas da consciência e como elas interagem sequencialmente (Figura 2). São três os elementos que constituem uma narração histórica: (1) conteúdo, como competência para a experiência temporal, (2) forma, como competência para a interpretação histórica e (3) função, como competência para orientação temporal (RÜSEN, 2010).

Figura 2 - Operações básicas da consciência histórica



Fonte: a autora (2022) com base em Rüsen (2010).

Observando as operações básicas da consciência histórica, tem-se que a consciência histórica é um processo cognitivo complexo que pode ser analisado sob uma perspectiva de desenvolvimento, buscando compreender como ela se forma e se

manifesta ao longo do tempo (RÜSEN, 2020). No entanto, devido à sua natureza intrincada, que envolve elementos lógicos de conteúdo, forma e função, é desafiador estabelecer teoricamente como ela se desenvolve e investigá-la empiricamente (RÜSEN, 2020).

Por conseguinte, as investigações que abordam o desenvolvimento da consciência histórica e sua competência narrativa recorrem a identificação e distinção entre as estruturas básicas dos critérios de sentido do pensamento histórico, que são inerentes ao processo em questão e permitem analisá-lo empiricamente (RÜSEN, 2010).

Os critérios de sentido, tratam da construção do sentido histórico do passado, ou seja, das etapas do processo de internalização da História como um fator de orientação cultural no tempo (RÜSEN, 2010). São eles que regulam o trato reflexivo do homem com o mundo e consigo mesmo por meio da mobilização daquilo que faz sentido para o sujeito, ou seja, de como ele se relaciona com a História (RÜSEN, 2001, 2020).

Os critérios de sentido podem ser divididos, a partir de suas fundamentações antropológicas, em quatro: tradicional, exemplar, genético e crítico (Quadro 2).

Quadro 2 - Os quatro tipos de constituição histórica de sentido

Tipo da constituição histórica de sentido	Relação ao presente	Representação do fluxo temporal	Forma de comunicação	Constituição de identidade	Sentido do tempo
Tradicional	Origens dos ordenamentos do mundo e das formas de vida	Duração na mudança	Adesão	Adoção de ordenamentos prévios do mundo ("imitação")	O tempo é eternizado enquanto sentido
Exemplar	Eventos, que demonstram regras gerais do agir	Validade supratemporal das regras do agir, que abrangem formas de vida temporalmente diversas	Argumentação com força de julgar	Competência regulativa em situações do agir ("astúcia")	O tempo é especializado enquanto sentido
Genético	Mudanças, que se inserem nas formas próprias de vida, oriundas de outras formas ou alheias	Evoluções, nas quais a formas de vida se alteram, a fim de ajustar-se à dinâmica do duradouro	Relacionamento discursivo de posições e perspectivas divergentes	Relacionamento discursivo de posições e perspectivas divergentes	O tempo é temporalizado enquanto sentido
Crítico	Acontecimentos, que questionam orientações históricas vigentes	Rupturas, descontinuidades, oposições	Tomada consciente de posição em distanciamento quanto a outras posições	Rejeição de formas sugeridas de vida ("convicção")	O tempo torna-se julgável enquanto sentido

Fonte: Rüsen (2015, p. 211).

Tomando como base a evolução da estrutura cognitiva dos critérios de pensamento, eles são ordenados de maneira que a tradicional precede a exemplar, que precede a genética, com a crítica promovendo a transição de uma à outra (RÜSEN, 2015, 2020).

O sequenciamento lógico-evolutivo dos critérios de sentido não subentende que um tipo de critério substitui o anterior, já que, um se combina ao outro no processo de formação da consciência histórica (RÜSEN, 2020). Ou seja, os critérios de sentido coexistem no pensamento histórico, aparecendo, normalmente, completamente mesclados (RÜSEN, 2010, 2015).

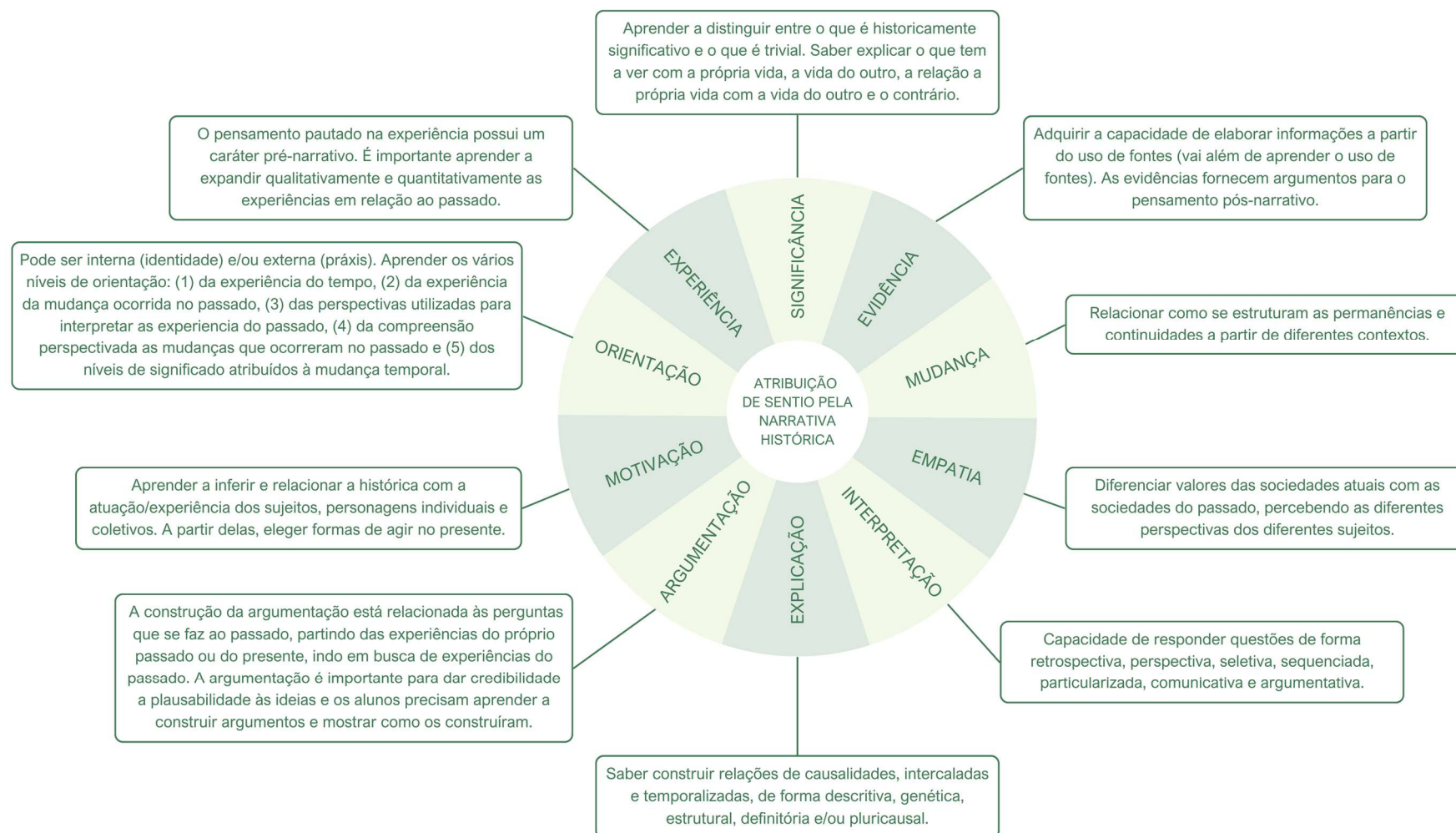
A importância prática dessa tipologia reside no fato de tornar perceptíveis e demonstráveis as estruturas de significado específicas presentes no próprio pensamento histórico e nas formas de narração histórica (RÜSEN, 2015).

Aplicados os critérios de sentido à narração histórica, face observável da consciência histórica, tem-se que: a narrativa tradicional estabelece as condições necessárias para os outros três tipos de narrativa. A narrativa exemplar vai além das limitações da narrativa tradicional, ampliando o horizonte de experiência. A narrativa genética reintroduz a dimensão temporal no contexto de significado da narrativa exemplar. Por sua vez, a narrativa crítica atua como uma forma de transição, podendo permanecer dentro do horizonte de significado dos outros três tipos e possibilitando alternativas, com a substituição de uma por outra (RÜSEN, 2015).

A constituição de sentido histórico é parte essencial da consciência histórica e constitui a base fundamental para compreender o processo de aprendizagem histórica (RÜSEN, 2015). Ao considerar as formas e processos pelos quais os indivíduos lidam com as experiências do passado, torna-se evidente como a aprendizagem histórica vai além da mera aquisição de conhecimento sobre o passado. Ela implica em uma mudança na maneira como abordamos o passado, transitando de um modo de pensamento tradicional para um modo genético (RÜSEN, 2010).

Tendo como cerne a atribuição de sentido pela narrativa histórica, pode-se observar algumas competências do pensamento histórico (Figura 3), constitutivas dos processos de aprendizagem, que podem direcionar a organização e planejamento de atividades de ensino e avaliação (SCHMIDT, 2020a).

Figura 3 - Categorias constitutivas das competências do pensamento histórico



Fonte: a autora (2023), adaptado de Schmidt (SCHMIDT, 2020a, p. 105).

A formação do pensamento histórico ocorre em relação direta com a formação e construção do conhecimento historiográfico, assim como com a práxis (SCHMIDT, 2020a). A abordagem científica particular de reconstruir o passado através do conhecimento histórico não apenas deriva da vida prática, mas também retorna a ela de maneira a influenciar diretamente a vida daqueles que se engajam nesse processo, individualmente e coletivamente (SCHMIDT, 2020a).

É nesse processo que se insere a produção e formação da consciência histórica, sempre relacionada com a vida prática (SCHMIDT, 2020a), movendo-se “[...] do presente para o passado, para voltar ao presente satisfeita com experiências que lhe permitam ‘abrir’ o futuro” (GAGO, 2018, p. 70), tratando-se da categoria básica para entender o processo de aprendizagem histórica (RÜSEN, 2012, 2015).

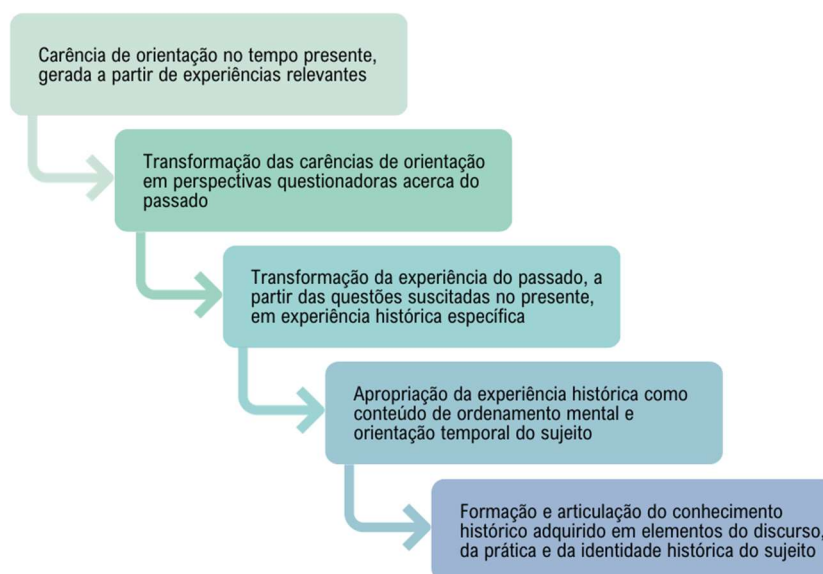
2.3.2 Sobre a aprendizagem histórica

Os processos mentais da consciência histórica são tratados como aprendizagem quando são adquiridas as competências para “a) experimentar o tempo passado, b) interpretá-lo na forma da história e c) utilizá-lo para um propósito prático na vida diária” (RÜSEN, 2010, p. 75). Logo, tem-se a aprendizagem histórica como um processo de mudança da consciência histórica (GAGO, 2018).

“A aprendizagem histórica é um processo mental pelo qual se adquirem as competências necessárias à orientação da própria vida mediante a consciência histórica, no âmbito da cultura histórica disponível em sua própria sociedade” (RÜSEN, 2022, p. 193). Ela tem como base a habilidade de se orientar temporalmente na vida prática a partir da recordação da realidade passada, dando sentido ao passado (RÜSEN, 2010), que deixa de ser algo estático e distante, para ter uma função real na vida dos sujeitos.

A aprendizagem histórica é descrita de acordo com as operações fundamentais da consciência histórica, que são decompostas e organizadas em uma sequência regrada, originada e motivada nos sujeitos pela necessidade de orientação no presente (RÜSEN, 2012). Atribuindo-se assim um caráter processual à aprendizagem histórica (Figura 4).

Figura 4 - O processo da aprendizagem histórica



Fonte: a autora (2023) com base em Rüsen (2010).

Portanto, a história só será produtivamente apropriada enquanto aprendido quando deixar de ser aprendida como um bloco estático de conhecimentos e passar a ser elaborada com base nas perguntas e respostas geradas pelas experiências na vida prática (RÜSEN, 2010).

Além disso, é necessário que os processos cognitivos relacionadas a aprendizagem histórica sejam apreendidos a partir da ciência de referência, a História (SCHMIDT, 2009). Ou seja, a partir da perspectiva de uma cognição histórica situada, a maneira pela qual o aluno adquiri conhecimento deve se fundamentar na própria racionalidade histórica e os processos cognitivos devem se alinhar à epistemologia da ciência da História (SCHMIDT, 2009).

Ressalta-se, no entanto, que o aprendizado histórico não deve ser tomado somente como um processo cognitivo, sendo também determinado por aspectos emocionais, estéticos, normativos e de interesses dos sujeitos (RÜSEN, 2010).

As determinações teóricas traçadas acerca da narrativa da consciência histórica e sua relação com a aprendizagem histórica são, porém, abstratas. A partir delas seria difícil investigar empiricamente o processo de aprendizagem (RÜSEN, 2010).

Recorre-se então aos quatro tipos da constituição histórica de sentido (tradicional, exemplar, genético, crítico), que podem ser identificados nas construções narrativas de sentido acerca da experiência temporal e valem como formas de

aprendizagem (RÜSEN, 2010, 2015). Eles podem ser utilizados para distinguir e interpretar diferentes fases e níveis do desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos, estando circunscritos em diferentes etapas do processo de aprendizagem histórica (RÜSEN, 2010).

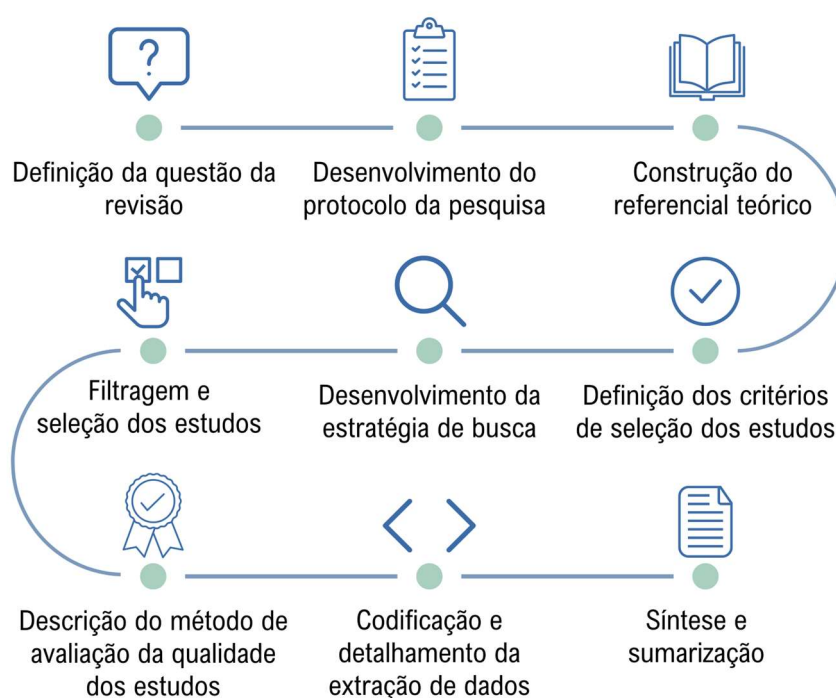
A compreensão da aprendizagem histórica em sua ordem lógica de desenvolvimento denota um aumento qualitativo de experiência, subjetividade e interpretação histórica (RÜSEN, 2010), desenvolvendo-se por meio de quatro faculdades: (1) a faculdade de fazer e vivenciar experiências históricas; (2) a faculdade de interpretar experiências históricas; (3) a faculdade de utilizar a interpretação de experiências históricas, ou seja, o conhecimento histórico para orientação da própria vida; e, (4) a faculdade de orientar e motivar suas ações tendo noção de seu papel na evolução do tempo (RÜSEN, 2022).

Tem-se assim que a aprendizagem histórica é fundamentada nos processos cognitivos da consciência histórica, realizando-se quando o sujeito experiencia o tempo passado, utilizando-o como referência para orientação no presente e projeção para o futuro (GAGO, 2018).

3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

O encaminhamento metodológico da presente pesquisa estruturou-se entorno dos passos de uma revisão sistemática (Figura 5), baseando-se primordialmente em Gough, Oliver e Thomas (2017), Newman e Gough (2020), *Joanna Briggs Institute* (2020; 2015) e no protocolo PRISMA (MOHER et al., 2015; PAGE et al., 2021).

Figura 5 - Passos da revisão sistemática



Fonte: a autora (2023) com base em Newman e Gough (2020) e *Joanna Briggs Institute* (2015).

Nessa seção serão descritos e detalhados os passos seguidos, assegurando a transparência, responsabilidade e replicabilidade do estudo de revisão realizado.

3.1 DEFINIÇÃO DA QUESTÃO DA REVISÃO

Nos estudos de revisão sistemática, a questão de pesquisa será responsável por determinar os critérios de seleção dos artigos, além de facilitar uma busca mais eficaz nas bases de dados e a estruturação do relatório da revisão (LOCKWOOD; MUNN; PORRITT, 2015; SALMOND; BENNETT, 2021). Assim, a “questão de revisão dá a cada revisão sua estrutura particular e orienta as principais decisões sobre quais

tipos de estudos incluir; onde procurá-los; como avaliar a sua qualidade; e como combinar suas descobertas” (NEWMAN; GOUGH, 2020, p. 7, tradução nossa)¹⁰.

Para o desenvolvimento de questões de revisão sistemática, normalmente é utilizado o referencial PICO, mnemônico do inglês *population* (população), *interventions* (intervenção), *comparators* (comparadores) e *outcomes* (resultados) (GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2017; LOCKWOOD; MUNN; PORRITT, 2015).

Este, porém, não é o mais indicado para as revisões de evidências qualitativas, sendo que a expressão do fenômeno de interesse, pode já representar o resultado esperado (SALMOND; BENNETT, 2021). Como no caso da presente pesquisa, em que o fenômeno de interesse, a aprendizagem histórica, é também o resultado esperado.

Nesse caso é recomendada a utilização de variações do PICO, como o PICo (Figura 6), mnemônico do inglês *population* (população), *phenomena of interest* (fenômeno de interesse) e *context* (contexto), adaptado para as revisões de evidências qualitativas (SALMOND; BENNETT, 2021).

Figura 6 - PICo para o desenvolvimento de questão de revisão sistemática de evidências qualitativas



Fonte: a autora (2023) com base em Lockwood, Munn e Porritt (2015) e Salmond e Bennett (2021).

¹⁰ “The review question gives each review its particular structure and drives key decisions about what types of studies to include; where to look for them; how to assess their quality; and how to combine their findings” (NEWMAN; GOUGH, 2020, p. 7).

Sendo assim, tomando como base o modelo PICo, foram definidos os referenciais de população, fenômeno de interesse e contexto para o desenvolvimento da questão do estudo de revisão (Figura 7).

Figura 7 - PICo da questão do estudo de revisão



Fonte: a autora (2023).

A partir da questão do estudo de revisão deu-se início ao processo de desenvolvimento do protocolo da pesquisa.

3.2 DESENVOLVIMENTO DO PROTOCOLO DA PESQUISA

O desenvolvimento e adoção do protocolo¹¹ de pesquisa garante a rigorosidade dos estudos de revisão sistemática, assegurando que ela foi cuidadosamente planejada anteriormente à sua aplicação (MOHER et al., 2015; Systematic Review Resource Package. The Joanna Briggs Institute Method for Systematic Review Research Quick Reference Guide, 2015). Além disso, o desenvolvimento de um protocolo também minimiza a possibilidade da tomada de decisões arbitrárias durante o processo de seleção e análise dos estudos, evitando a adoção de vieses

¹¹ “[...] um protocolo é um documento que apresenta um plano explícito para uma revisão sistemática. O protocolo detalha a fundamentação e, a priori, a abordagem metodológica e analítica da revisão” (MOHER et al., 2015, p. 3, tradução nossa).

tendenciosos por parte do pesquisador (MOHER et al., 2015; NEWMAN; GOUGH, 2020).

O nível de detalhamento do protocolo da revisão sistemática pode variar de acordo com o seu objetivo. Porém, para aquelas que investigam impactos de intervenções educativas sem adotar uma questão exploratória, como no presente caso, devem ter especificações claras antes do início do estudo, reduzindo a possibilidade de viés do revisor (NEWMAN; GOUGH, 2020).

Assim posto, o protocolo dessa revisão (APÊNDICE A) foi previamente traçado a partir das diretrizes do *Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols*¹², o PRISMA-P (MOHER et al., 2015).

Para validação e construção do protocolo da pesquisa, foi construído um corpo inicial de dados. Esse foi composto pelos artigos identificados na base SciELO. A base SciELO foi escolhida por ter apresentado o menor retorno de resultados na busca com os descritores, facilitando assim a aplicação inicial do método da revisão em uma quantidade menor de dados, estando este passível à futuras correções.

3.3 CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

As revisões sistemáticas costumam atrair críticas por não apresentarem embasamento teórico, porém essa é uma má concepção acerca desse tipo de pesquisa, que possibilita gerar, explorar ou testar teorias (GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2017). Assim como nas demais modalidades de pesquisa, a definição do referencial teórico é o ponto inicial de um estudo de revisão sistemática, já que ele possibilita descrever e explicar os fenômenos a serem investigados, assim como suas variáveis e possíveis interrelações (GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2017; NEWMAN; GOUGH, 2020).

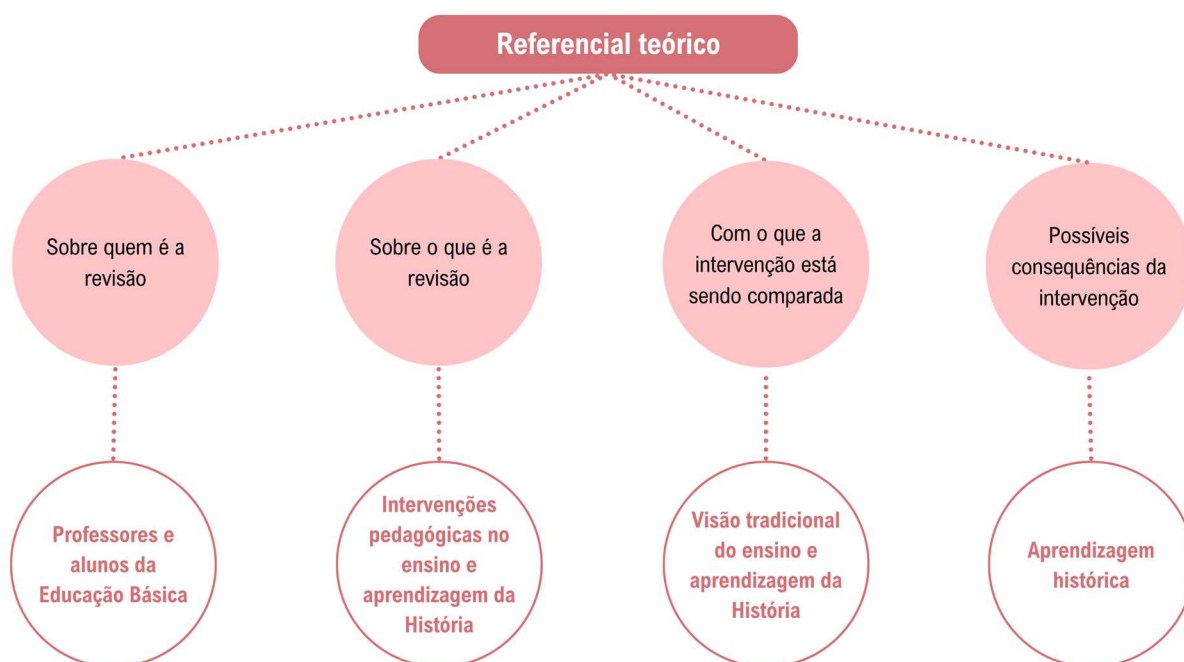
A exemplo, as revisões acerca dos efeitos de intervenções têm seu referencial construído com base em teorias e evidências sobre como tal intervenção funciona. Sendo assim:

¹² Itens preferidos para relatório de protocolo de revisão sistemática e meta-análise.

Uma revisão para investigar o impacto de uma intervenção educativa terá um quadro conceitual que inclui uma hipótese sobre um link causal entre; sobre quem é a revisão (as pessoas), sobre o que é a revisão (uma intervenção e com o que ela está sendo comparada) e as possíveis consequências da intervenção nos resultados educacionais dessas pessoas (NEWMAN; GOUGH, 2020, p. 7, tradução nossa)¹³.

A partir disso, foi construído o referencial da presente revisão (Figura 8), já apresentado no tópico 2, do referencial teórico.

Figura 8 - Construção do referencial teórico do estudo de revisão



Fonte: a autora (2023).

Elucidando-o brevemente: para conceitualizar intervenção pedagógica utilizou-se o pesquisador espanhol José Manuel Touriñán López e a principal referência no que diz se trata do ensino e aprendizagem da História no campo da Educação Histórica, e tudo o que o segue, foi o alemão Jörn Rüsen, acompanhado dos pesquisadores brasileiro Maria Auxiliadora Schmidt, Ana Cláudia Urban, Marlene Cainelli, Rafael Saddi, Geiso Germinari e Luis Fernando Cerri e da portuguesa, Isabel Barca.

¹³ “A review to investigate the impact of an educational intervention will have a conceptual framework that includes a hypothesis about a causal link between; who the review is about (the people), what the review is about (an intervention and what it is being compared with), and the possible consequences of intervention on the educational outcomes of these people” (NEWMAN; GOUGH, 2020, p. 7).

3.4 DEFINIÇÃO DOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS ESTUDOS

Para assegurar a seleção somente de estudos que se enquadram na questão da presente pesquisa, foram definidos os critérios de seleção (Quadro 3) - também referidos como critérios de inclusão e exclusão (NEWMAN; GOUGH, 2020). Sendo que, para ser considerado, o artigo deve, necessariamente, atender a todos os critérios definidos (GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2017).

Quadro 3 - Critérios de seleção (CS) dos estudos para a pesquisa

Critério		Estudos incluídos
CS 1	Tipo de publicação	Artigo científico
CS 2	Período	Publicados entre 2012 e 2022 (10 anos)
CS 3	Língua	Português, inglês e espanhol
CS 4	Tipo de pesquisa	Pesquisas empíricas
CS 5	Foco do estudo	Aprendizagem histórica
CS 6	Participantes	Alunos e professores de História da Educação Básica
CS 7	Quadro teórico	Pesquisas fundamentadas teoricamente no campo teórico da Educação Histórica
CS 8	Campo de estudo	Didática da História
CS 9	Resultado dos estudos	Intervenções pedagógicas para aprendizagem e ensino da História
CS 10	Qualidade metodológica	Estudos com nota mínima de 16 no Methodological Quality Questionnaire - MQQ (ACOSTA et al., 2020)

Fonte: a autora (2023).

A partir dos critérios, delimitou-se a natureza das evidências que serão consideradas para compor o escopo da revisão, sendo esses utilizados para o desenvolvimento da estratégia de busca e no processo de filtragem dos artigos levantados.

3.5 DESENVOLVIMENTO DA ESTRATÉGIA DE BUSCA

O desenvolvimento prévio de uma estratégia de busca sólida possibilita identificar os artigos relevantes para o estudo de revisão (GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2017; NEWMAN; GOUGH, 2020). Ela deve detalhar as bases de dados que serão contempladas e como a busca será realizada, ou seja, quais serão os descritores utilizados (NEWMAN; GOUGH, 2020).

3.5.1 Definição de descritores de busca

Para a definição dos descritores de busca foram listados possíveis palavras-chave que se relacionam com a questão da pesquisa e que poderiam ser utilizadas para descrever e caracterizar o fenômeno em foco (Systematic Review Resource Package. The Joanna Briggs Institute Method for Systematic Review Research Quick Reference Guide, 2015), a saber, a aprendizagem histórica.

Para validação dos descritores foi realizada uma busca inicial em bases de dados e portais de periódicos acadêmicos (Tabela 1), visando identificar a quantidade de resultados que o uso de cada descritor apresentou e possíveis combinações (SCHIAVON, 2015, p. 58).

Tabela 1 - Validação dos descritores e bases de busca da pesquisa

Descritor de busca	SciELO	ERIC	Redalyc	SAGE	Taylor & Francis Online	Portal de periódicos da CAPES
"historical education"	38	196	94	105	370	517
"history education"	81	4621	345	708	2323	12409
"historical learning"	20	90	109	141	376	692
"history didactics"	16	9	55	7	72	270
"historical consciousness"	72	97	332	1656	4182	7089
"historical culture"	29	45	112	257	817	2202
"historical culture" OR "historical education" OR "historical learning" OR "historical consciousness" OR "history didactics"	152	426	554	341	5540	10282
"historical culture" OR "historical education" OR "historical learning" OR "historical consciousness" OR "history didactics" OR "history education"	214	4953	772	1101	7479	22062

Fonte: a autora (2023).

Excluiu-se o descritor "*history education*" por apresentar um volume de resultados destoante dos demais, provavelmente em razão de abarcar artigos situados para além da Educação Histórica. Optou-se por utilizar descritores em inglês para padronizar as buscas, tendo em vista que, mesmo nos artigos em português e espanhol, tem-se a presença de resumo e palavras-chave em inglês, não acarretando assim na exclusão de artigos escritos em outras línguas.

Assim, foram listados os seguintes descritores a serem utilizados em conjunto com o descritor booleano “OR”: “*Historical education*” OR “*Historical learning*” OR “*Historical consciousness*” OR “*History didactics*” OR “*Historical culture*”¹⁴.

3.5.2 Definição das bases de dados

Foram selecionadas bases com relevância nacional e internacional em publicações científicas, sendo essas¹⁵: SciELO, ERIC, *Science Direct*, Scopus e *Web of Science*. A escolha das bases foi validada a partir dos resultados iniciais das buscas (Tabela 1).

Outro fator considerado para a escolha das bases foi o alcance de publicações em diferentes idiomas. Enquanto SciELO e ERIC são importantes bases para artigos em português e espanhol, contemplando pesquisas do Brasil e América Latina, *Science Direct*, Scopus e *Web of Science* são bases que contemplam, em sua maioria, pesquisas em inglês, idioma que permite acessar pesquisas produzidas não somente nos países anglófonos, mas em todo o mundo.

3.5.3 Identificação dos artigos

Após a definição das bases de dados, foi realizada a busca com os descritores já previamente definidos, tendo sido utilizados também os diferentes filtros disponíveis entre os sistemas de busca, visando atender aos critérios de seleção da revisão (Quadro 4).

Quadro 4 - Resultado de busca por base de dados

Base de dados	Filtro utilizado	Resultado da busca	Após remoção de duplicados
SciELO	Ano de publicação: 2012-2022 Tipo: Artigo	113	112
ERIC	“ <i>Peer reviewed only</i> ” Tipo: <i>Journal Articles</i>	357	357
Science Direct	Tipo: <i>Research Articles</i> Ano de publicação: 2012-2022	467	466
Scopus	Ano de publicação: 2012-2022	812	804

¹⁴ “Educação histórica” OU “Aprendizagem histórica” OU “Consciência histórica” OU “Didática da História” OU “Cultura histórica”.

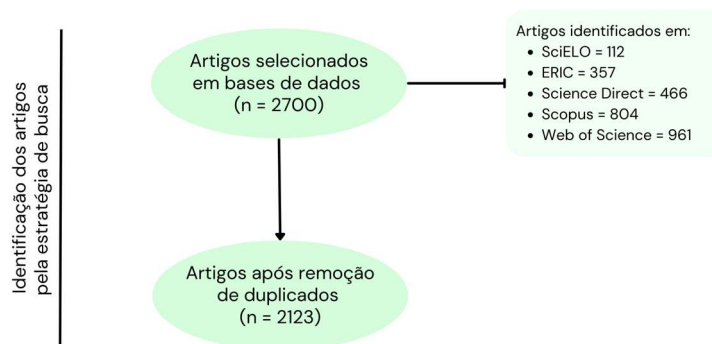
¹⁵ Na fase de desenvolvimento do protocolo da pesquisa optou-se por utilizar também a base Redalyc, porém, a plataforma não oferece uma opção que possibilite baixar o resultado das buscas em um conjunto de dados, logo, seria necessário baixar os artigos individualmente. Em razão dessa dificuldade e do prazo da pesquisa, optou-se por não contemplar essa base de dados no desenvolvimento do estudo de revisão.

	Tipo: Artigo Status de publicação: final Fonte: jornal, trade jornal Língua: português, inglês, espanhol		
Web of Science	Ano de publicação: 2012-2022 Tipo: Artigo	967	961

Fonte: a autora (2023).

Os 2700 artigos que retornaram nas buscas foram baixados e importados para o gerenciador de referências *Mendeley*, no qual foi realizado o processo de remoção de duplicados. Ao final, o número total de artigos identificados nas cinco bases reduziu para 2123 (Figura 9).

Figura 9 - Resultado da identificação dos artigos (SciELO)



Fonte: a autora (2023).

Além do processo de identificação, a filtragem dos artigos também foi realizada pelo *Mendeley*, pois esse possibilita registrar os diferentes passos do processo em pastas utilizadas para subdivisão dos filtros de seleção. Tal registro é fundamental para assegurar a transparência e reprodutibilidade do estudo de revisão, além da validade dos achados e resultados da pesquisa (GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2017).

3.6 FILTRAGEM E SELEÇÃO DOS ESTUDOS (SCREENING)

O processo de filtragem, ou *screening*, visa identificar se os estudos levantados na busca nas bases de dados estão de acordo com os critérios de seleção estabelecidos para a revisão. Filtrando, assim, aqueles que respondem à questão de pesquisa, daqueles que não se enquadram (GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2017).

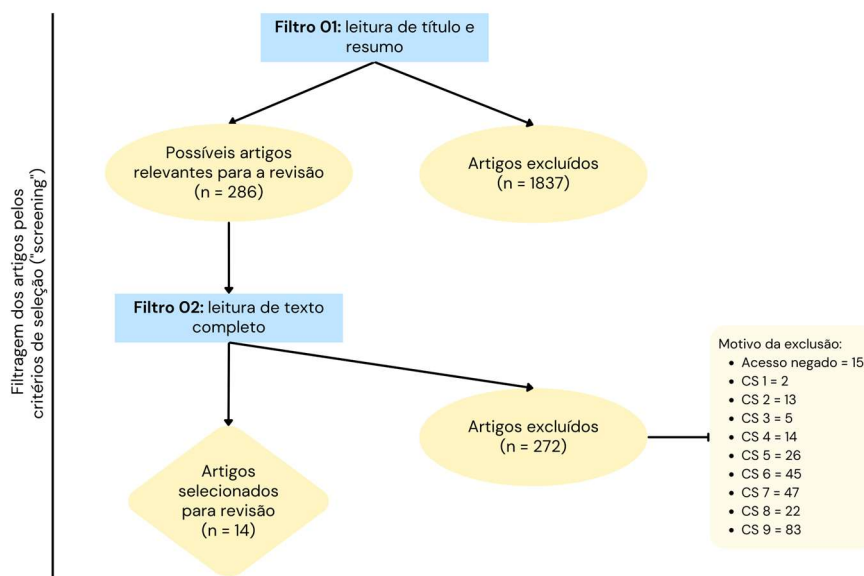
Esse processo é normalmente feito em duas etapas: (Filtro 01) primeiro pelo título e resumo, para identificar possíveis estudos relevantes para a pesquisa e excluir aqueles que já se demonstraram inadequados, (Filtro 02) em seguida é realizada a

leitura do texto completo daqueles tidos como “possíveis”, confirmando a adequação à revisão ou exclusão (NEWMAN; GOUGH, 2020).

Visando assegurar a transparência da revisão, foram identificados também os motivos de exclusão dos artigos no segundo filtro. Para que essa etapa pudesse ser realizada, era necessário ter acesso ao texto no íntegro, sendo que, nos casos em que isso não foi possível, os artigos foram excluídos da revisão.

Ao final do processo de *screening* foram identificados quatorze artigos condizentes com os critérios de seleção estabelecidos para revisão (Figura 10).

Figura 10 - Resultado do processo de filtragem dos artigos (SciELO)



Fonte: a autora (2023).

Seguindo essa etapa, os artigos selecionados para revisão tiveram sua qualidade metodológica avaliada, para só assim serem considerados na revisão aqui desenvolvida.

3.7 DESCRIÇÃO DO MÉTODO DE IDENTIFICAÇÃO DA QUALIDADE DOS ESTUDOS

A condução de uma revisão sistemática, pressupõe, dentre outros aspectos, a avaliação das afirmações e declarações apresentadas nos artigos relativas ao campo que está sendo estudado. Consequentemente, presume avaliar a qualidade metodológica das pesquisas responsáveis por tais afirmações (ACOSTA et al., 2020).

Assim, a qualidade de cada artigo deve ser avaliada para manter uma consistência no padrão do rigor metodológico das pesquisas (Systematic Review Resource Package. The Joanna Briggs Institute Method for Systematic Review Research Quick Reference Guide, 2015). A utilização de instrumentos, como checklists ou questionários, permite que a criticidade do estudo de revisão sistemática seja mantida, evitando potenciais escolhas arbitrárias do revisor (ACOSTA et al., 2020).

Logo, para identificação da qualidade metodológica dos estudos selecionados para a presente revisão, foi utilizado o instrumento *Methodological Quality Questionnaire* (MMQ) (ANEXO A), desenvolvido para auxiliar os revisores na avaliação da qualidade metodológica de estudos empíricos selecionados para estudos de revisão sistemática (ACOSTA et al., 2020).

O modelo do MMQ permite pontuar os artigos de acordo com nove critérios distintos, relacionados à sua qualidade metodológica e validade das evidências apresentadas (ACOSTA et al., 2020). Sendo esses: (C1) definição teórica ou conceitual do objeto da pesquisa, (C2) definição operacional do objeto da pesquisa, (C3) desenho de pesquisa, (C4) desenho amostral dos dados, (C5) amostra de dados, (C6) evidência de confiabilidade e validade em estudos quantitativos ou confiabilidade, credibilidade e confiabilidade em estudos qualitativos, (C7) análise de dados, (C8) implicações para a prática e (C9) implicações para a política (ACOSTA et al., 2020). Cabe salientar que os “critérios oito e nove oferecem flexibilidade de acordo com o problema específico” (ACOSTA et al., 2020, p. 3)

A pontuação em cada critério se dá em duas etapas: a primeira etapa consiste em uma questão com resposta “sim” (um ponto) ou “não” (zero ponto). Caso a resposta seja “sim” na primeira etapa, na segunda etapa é respondida uma afirmação com “concordo” (dois pontos) ou “discordo” (zero ponto). Ao final da avaliação, o artigo recebe uma nota geral pela soma dos critérios, a *Methodological Quality Score* (MQS), podendo pontuar de zero a vinte e sete pontos (ACOSTA et al., 2020).

Além do método a ser utilizado para validar a qualidade metodológica dos artigos, também deve-se definir, de antemão, a nota de corte para consideração (AROMATARIS; MUNN, 2020). Assim, para determinar a pontuação mínima a ser atingida para que um artigo compusesse o corpo de análise dessa revisão, foi realizada a avaliação pelo MQQ dos artigos selecionados na SciELO, que compuseram o corpo inicial de análise da pesquisa.

Dos cinco artigos selecionados da SciELO (CUNHA, 2016; LOZANO; SEGURA, 2016; PEÑUELAS, 2021; SIMAN; COELHO, 2015; YONHSON, 2020), a pontuação 16 foi escolhida como MQS mínima, já que a diferença dessa para a menor pontuação seguinte foi a maior identificada, permitindo tomá-la como uma nota de corte entre os artigos com qualidade metodológica aceitável e os aquém.

Com base na avaliação dos artigos selecionados pelos critérios da MQS (Tabela 2), foram desconsiderados para análise três estudos (CUNHA, 2016; LÖFSTRÖM et al., 2022; SIMAN; COELHO, 2015) que não obtiveram uma nota igual ou superior à 16.

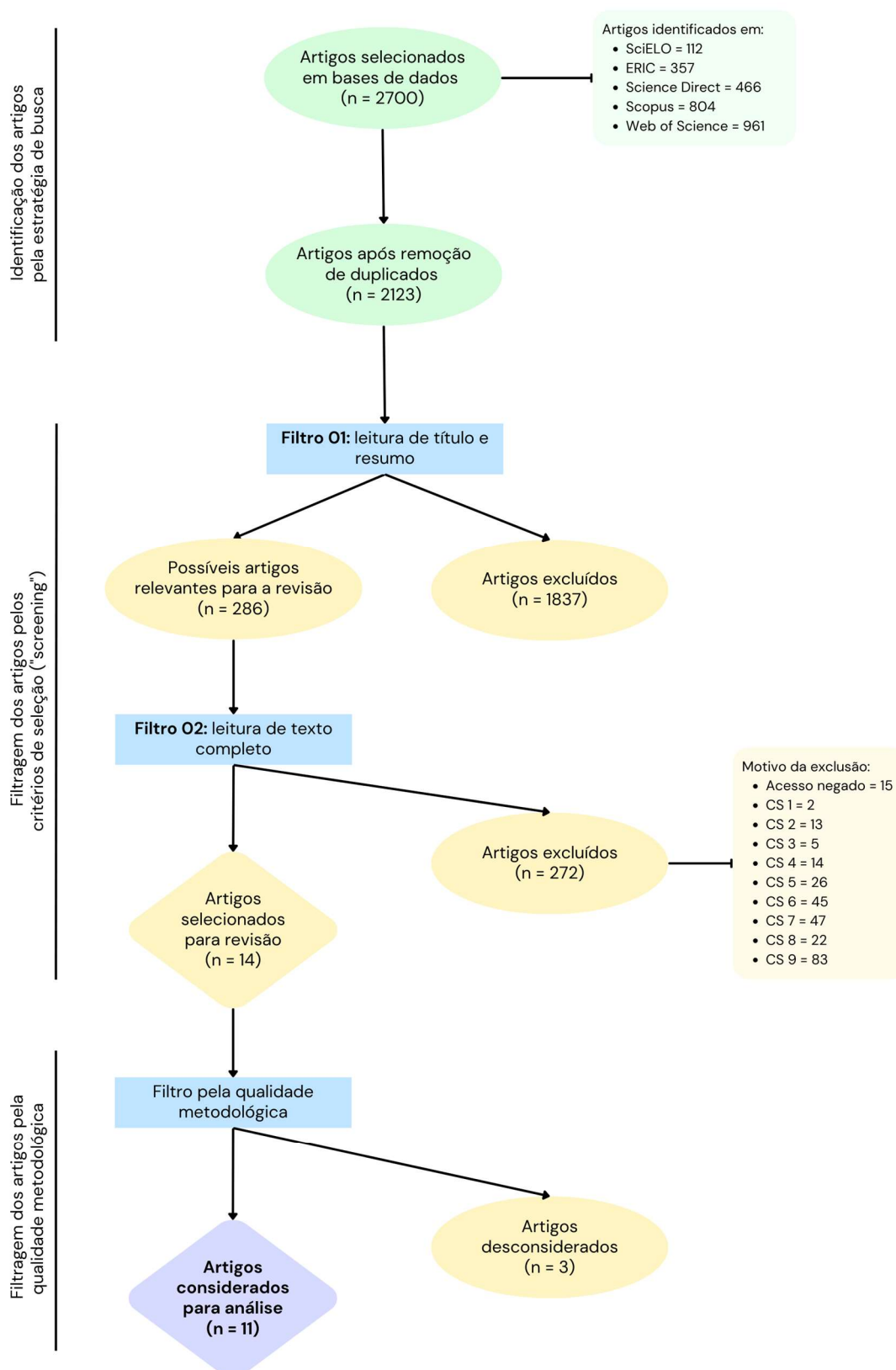
Tabela 2 - Pontuação MQS dos artigos selecionados

Artigo	Pontuação por critério																		MQS
	C1		C2		C3		C4		C5		C6		C7		C8		C9		
Bertram, Wagner, Trautwein (2017)	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	0	0	24
Van Straaten, Wilschut, Oostdam (2018)	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	0	0	1	2	1	2	0	0	21
Lozano, Segura (2016)	1	2	1	2	1	2	1	0	1	2	0	0	1	2	1	2	0	0	19
Johansson (2021)	1	2	1	2	1	2	1	2	0	0	0	0	1	2	1	2	0	0	18
Peñuelas (2021)	1	2	1	2	1	2	1	0	1	2	0	0	0	0	1	2	0	0	16
Yonhson (2020)	1	2	1	2	1	2	1	0	0	0	0	0	1	2	1	2	0	0	16
Donnelly (2020)	1	2	1	2	1	2	1	0	0	0	0	0	1	2	1	2	0	0	16
Johansson (2017)	1	2	1	2	1	2	1	0	0	0	0	0	1	2	1	2	0	0	16
Martins, Cainelli (2021)	1	2	1	2	1	2	1	0	0	0	0	0	1	2	1	2	0	0	16
Ningsih, Sutimin (2019)	1	2	1	2	1	2	1	0	0	0	0	0	1	2	1	2	0	0	16
Nunes (2019)	1	2	1	2	1	2	1	0	0	0	0	0	1	2	1	2	0	0	16
Cunha (2016)	1	2	1	2	1	2	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	12
Siman, Coelho (2015)	1	2	1	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	10
Löfström et al (2022)	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	2	0	0	10

Fonte: a autora (2023) com base em Acosta et al (2020).

Assim, ao final do processo de identificação, filtragem e seleção dos artigos pelo processo de *screening* e avaliação do rigor metodológico, foram considerados para compor o presente estudo, onze artigos. O processo completo é representado pelo diagrama de fluxo da pesquisa (Figura 11), construído com base no referencial PRISMA 2020 para revisões sistemáticas (PAGE et al., 2021)

Figura 11 - Diagrama de fluxo do estudo de revisão



Fonte: a autora (2023) com base em Page et al (2021).

Salienta-se a importância de documentar rigorosamente todas as etapas do processo da revisão sistemática, como assinalado durante a descrição das etapas metodológicas da presente pesquisa, assegurando assim sua transparência e replicabilidade.

3.8 CODIFICAÇÃO E DETALHAMENTO DA EXTRAÇÃO DE DADOS

O desenvolvimento de um plano de codificação passa pelas etapas de (1) identificação inicial de códigos relevantes, (2) definição de códigos pilotos a partir do referencial e questão de pesquisa e (3) teste do plano de codificação (GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2017).

Logo, para testar e validar a estratégia de codificação a ser utilizadas para extração de dados, foi realizada inicialmente a análise dos três artigos levantados da base de dados SciELO seguindo as etapas descritas. A partir disso, foi desenvolvido um plano de codificação, detalhado na sequência. Este foi adicionado ao protocolo de pesquisa (APÊNDICE A) e utilizado na análise do corpo total de dados da revisão.

3.8.1 Detalhamento do plano de codificação

Para o processo de codificação e extração de dados dos artigos (Quadro 5) utilizou-se o software para análise de dados qualitativos ATLAS.ti¹⁶, tendo como base os ciclos de codificação de Saldaña (2013) e os apontamentos de Vosgerau, Pocrifka e Simonian (2016), acerca das possibilidades de utilização dessa técnica atrelada à análise de conteúdo de Bardin (2016) e utilização do software já citado.

Quadro 5 - Processo de codificação e extração de dados

Etapa		Descrição
Pré-codificação	Leitura Flutuante	Reconhecimento da literatura que compõe o escopo da pesquisa, estabelecendo contato com os documentos, realizando uma leitura inicial e identificando primeiras impressões (BARDIN, 2016).
	Seleção de citações e criação de memos analíticas	Seleção de citações livres de frases que podem auxiliar no melhor entendimento da literatura e criação de memos analíticas para documentar o processo de pensamento do pesquisador ao longo da leitura (SALDAÑA, 2013).
Primeiro ciclo de codificação	Codificação estrutural e demográfica para	A codificação demográfica permite caracterizar os dados fornecendo importantes informações para análise e interpretação dos dados. A codificação estrutural consiste

¹⁶ O pacote de dados do ATLAS.ti com a análise completa realizada pode ser acessado no site do grupo de pesquisas CIDES: <https://www.cidespesquisa.com.br/>.

	sistematização dos artigos	em identificar partes do texto relacionadas ao mesmo tópico, sistematizando os dados e servindo de base para detalhamentos futuros (SALDAÑA, 2013).
	Sub codificação estrutural temática	Para cada código primário gerado pela codificação estrutural, foram gerados subcódigos por agrupamento de temáticas semelhantes (SALDAÑA, 2013; VOSGERAU; POCRIFKA; SIMONIAN, 2016).
Ciclo intermediário de codificação		Refinamento da análise a partir da criação de novos códigos por meio do cruzamento de dados, abertura de redes e utilização da ferramenta de coocorrência (SALDAÑA, 2013).
Segundo ciclo de codificação		Identificação de padrões e recorrências e demonstração de resultados (SALDAÑA, 2013).

Fonte: a autora (2023).

O detalhamento de cada uma das etapas do processo de codificação é apresentado na sequência.

3.8.1.1 Primeiro ciclo: codificação demográfica e estrutural

A codificação de atributos permite mapear características e informações demográfica dos dados, fornecendo importante contextualização para análise e interpretação dos dados, principalmente pelo cruzamento de informações (SALDAÑA, 2013). Na presente pesquisa foram criados dois códigos demográficos, um para identificação do ano de publicação do artigo e outro para o local de desenvolvimento da pesquisa.

A codificação estrutural permite a indexação de partes específicas dos dados, facilitando o acesso à informação em um conjunto grande de dados (SALDAÑA, 2013). Normalmente, resulta na codificação de grandes segmentos de texto e tópicos amplos, que podem, posteriormente, servir de base para análises aprofundadas (SALDAÑA, 2013). Para tal, foi criado um grupo de códigos com base na estrutura básica de um artigo científico (Quadro 6).

Quadro 6 - Códigos estruturais

Codificação estrutural (CodE)	Descrição
CodE_QuestãoDaPesquisa	Quando o autor anuncia a questão proposta
CodE_ObjetoDaPesquisa	Quando o autor descreve o objetivo da pesquisa
CodE_RefTeórico	Quando o autor cita o referencial teórico utilizado
CodE_Metodologia	Quando o autor anuncia o método da pesquisa
CodE_Metod_Abordagem	Quando o autor anuncia a abordagem metodológica
CodE_Metod_Participantes	Quando o autor anuncia os participantes da pesquisa
CodE_Metod_Instrumento ColetaDeDados	Quando o autor descreve os instrumentos de coleta de dados utilizados

CodE_Metod_Processo AnáliseDeDados	Quando o autor anuncia o método ou descreve o processo de análise de dados
CodE_Resultados	Quando o autor apresenta os resultados da pesquisa
CodE_Conclusões	Quando o autor apresenta suas conclusões sobre a pesquisa
CodE_Lacunas	Quando o autor apresenta as lacunas da sua pesquisa
CodE_TendênciasAvanços	Quando o autor apresenta tendências e avanços identificados a partir de sua pesquisa

Fonte: a autora (2023).

Além dos códigos relacionados com a estrutura básica dos artigos, também foi criado, com base na questão da pesquisa, um código visando assinalar as intervenções pedagógicas identificadas nos estudos.

3.8.1.2 Primeiro ciclo: sub codificação dos códigos estruturais

A partir de cada código estrutural, as informações foram reanalisadas tematicamente gerando um subcódigo, que é o resultado da análise aplicada a um código primário, nesse caso, aos códigos estruturais, visando especificá-los (SALDAÑA, 2013).

Essa estratégia permitiu realizar o mapeamento dos artigos identificando tendências de pesquisa, temas emergentes, metodologias utilizadas e resultados apresentados, processo este detalhado no item 3.9, da síntese e sumarização.

3.8.1.3 Ciclo intermediário

O ciclo intermediário permite que se avance de forma mais eficiente em direção a uma análise e compreensão mais complexa e precisa dos dados coletados (SALDAÑA, 2013). A partir do trabalho já realizado no primeiro ciclo de codificação, ele auxilia no refinamento dos códigos, pela identificação de padrões e recorrências, revisitando a categorização e organização já feita (SALDAÑA, 2013).

Tem-se o ciclo intermediário como um processo iterativo, de repetição, no qual os códigos são revisitados e recodificados inúmeras vezes, aprimorando assim a compreensão dos códigos. Nele, o pesquisador começa a identificar temas e padrões emergentes nos dados, agrupando-os em categorias relevantes (SALDAÑA, 2013).

Tal processo ocorre principalmente pela criação de redes e tabelas e pela utilização da ferramenta de recorrência no software de análise de dados.

3.8.1.4 Segundo ciclo de codificação

O objetivo do segundo ciclo de codificação é reorganizar e realizar os dados já codificados. Ele possibilita criar um modelo de análise mais sofisticado e completo, que pode ser utilizado para extrair *insights* significativos dos dados coletados. Nessa etapa o pesquisador identifica aquilo que não foi explicitamente anunciado, mas que surgiu da organização conceitual, temática e teórica do arranjo construído por meio do ciclo primário e intermediário de codificação (SALDAÑA, 2013).

“A codificação no segundo ciclo é a reorganização e a condensação da vasta quantidade de detalhes analíticos iniciais em um 'prato principal'” (SALDAÑA, 2013, p. 208, tradução nossa)¹⁷. Ao final desse processo chegamos aos resultados, conclusões e achados da pesquisa (SALDAÑA, 2013).

3.9 SÍNTESE E SUMARIZAÇÃO

Uma síntese vai além de simplesmente listar os resultados dos estudos incluídos. Ela representa uma tentativa de integrar as informações provenientes dos estudos individuais, visando produzir uma resposta mais abrangente à pergunta da revisão do que aquela fornecida pelos estudos individuais (NEWMAN; GOUGH, 2020). É um processo de combinação e análise dos dados para obter uma compreensão mais completa e profunda do tema em questão, capturando sua essência (Systematic Review Resource Package. The Joanna Briggs Institute Method for Systematic Review Research Quick Reference Guide, 2015).

Logo, o processo de síntese permite caracterizar e mapear os estudos que compõem o estudo de revisão, conectando os resultados colhidos em um produto coerente, que gera um novo conhecimento e entendimento mais completo e profundo do tema em questão (GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2017; NEWMAN; GOUGH, 2020).

Visando assegurar a solidez da síntese apresentada, buscou-se atender aos seguintes critérios (GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2017):

- a. a tradução dos resultados dos estudos é consistente e coerente;
- b. os resultados apresentados não dependem somente de um ou dois estudos incluídos na síntese;

¹⁷ Second Cycle coding is reorganizing and condensing the vast array of initial analytic details into a 'main dish' (SALDAÑA, 2013, p. 208).

- c. os estudos selecionados apresentam resultados confiáveis, não afetando assim a confiabilidade da síntese;
- d. os resultados colhidos são aplicáveis ao contexto do estudo de revisão;
- e. os resultados colhidos nos estudos respondem à pergunta da revisão;
- f. a síntese apresentada é mais do que a soma dos resultados colhidos.

Por fim, a síntese e sumarização dos estudos teve uma base temática, o que permitiu conduzir tal processo fundamentando-se nos estudos selecionados para a análise e no referencial teórico da presente revisão (GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2017), sendo apresentada no item 4 do texto, dos resultados.

4 RESULTADOS

Serão apresentados na sequência os resultados do presente estudo de revisão, subdivididos e organizados a partir dos objetivos específicos da pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS CONSIDERADOS PARA ANÁLISE

A caracterização dos onze estudos considerados para revisão permitiu traçar um mapeamento das pesquisas que apresentam propostas de intervenções pedagógicas. Em relação ao ano de publicação (Tabela 3), foram selecionadas pesquisas desenvolvidas em 2016 (LOZANO; SEGURA, 2016), 2017 (BERTRAM; WAGNER; TRAUTWEIN, 2017; JOHANSSON, 2017), 2018 (VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018), 2019 (NINGSIH; SUTIMIN, 2019; NUNES, 2019), 2020 (DONNELLY, 2020; YONHSON, 2020) e 2021 (JOHANSSON, 2021; MARTINS; CAINELLI, 2021; PEÑUELAS, 2021).

Tabela 3 - Caracterização dos estudos por ano de publicação

Ano de publicação	Total de pesquisas desenvolvidas
2016	1
2017	2
2018	1
2019	2
2020	2
2021	3

Fonte: a autora (2023).

Acerca do país de realização dos estudos (Tabela 4), foram identificados dois desenvolvidos no México (LOZANO; SEGURA, 2016; PEÑUELAS, 2021), Brasil (MARTINS; CAINELLI, 2021; NUNES, 2019) e Suécia (JOHANSSON, 2021, 2017) e um na Alemanha (BERTRAM; WAGNER; TRAUTWEIN, 2017), Australia (DONNELLY, 2020), Chile (YONHSON, 2020), Indonésia (NINGSIH; SUTIMIN, 2019) e Países Baixos (VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018).

Tabela 4 - Caracterização dos estudos por país em que é desenvolvido

País	Total de pesquisas realizadas
Brasil	2
México	2
Suécia	2

Alemanha	1
Austrália	1
Chile	1
Indonésia	1
Países Baixos	1

Fonte: a autora (2023).

A partir de uma análise demográfica dos estudos (Figura 12), identificou-se que nenhuma pesquisa selecionada foi desenvolvida no continente africano e que os dois polos de concentração são América e Europa.

Figura 12 - Relação de pesquisas desenvolvidas por país e continente



Fonte: a autora (2023).

A partir da análise das questões e objetivos dos artigos levantados, também foi possível identificar seus núcleos temáticos (Quadro 7), com base em Germinari (2014).

Quadro 7 - Identificação do núcleo temático das pesquisas

NT	Descrição	Qtde	Pesquisas	Exemplo de questão/objetivo
Conceitos de segunda ordem (CSO)	Pesquisas que focam no pensamento histórico dos alunos em relação à lógica de	5	Lozano, Segura (2016), Johansson (2021), Donnelly (2020), Ningsih, Sutimin (2019) e Martins, Cainelli (2021)	“¿Se puede desarrollar el pensar históricamente mediante un diseño educativo que utilice una estrategia de evaluación formativa?” (LOZANO; SEGURA, 2016, p. 66). “[...] this study aimed to develop an instrument to measure students’ historical thinking especially the skills

	raciocínio histórico			of using primary source evidence in the form of portfolio assessment, which consists of essay items and interview guides” (NINGSIH; SUTIMIN, 2019, p. 102).
Conceitos substantivos (CSu)	Pesquisas que focam na noção dos alunos acerca de conceitos ou temas da História	3	Yonhson (2020), Bertram, Wagner, Trautwein (2017) e Nunes (2019)	“¿cuáles son las transformaciones y/o continuidades de las voces presentes en las narrativas elaboradas por los y las estudiantes sobre el antes, el durante y el después de la dictadura cívico-militar en Chile , luego de ser expuestas a una unidad didáctica que pretende desarrollar narrativas históricas con fragmentos autobiográficos del estudiantado?” (YONHSON, 2020, p. 15).
Uso dos saberes históricos (USH)	Pesquisas que focam no significado e uso da História na vida cotidiana	3	Van Straaten, Wilschut, Oostdam (2018), Peñuelas (2021) e Johansson (2017)	“analizar el proceso de construcción del corredor histórico para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia” (PEÑUELAS, 2021, p. 11).
Legenda NT - Núcleo temático CSO - Conceitos de segunda ordem CSu - Conceitos substantivos USH - Uso dos saberes históricos				

Fonte: a autora (2023).

Em relação ao referencial teórico das pesquisas (Quadro 8), serão aqui apresentados os autores utilizados para referenciar as temáticas consoantes à Educação Histórica em duas os mais das pesquisas selecionadas.

Quadro 8 - Referencial teórico citado nas pesquisas

Autor	País	Pesquisas em que foi citado	
		Qntd	Referências
Jörn Rüsen	Alemanha	6	Yonhson (2020) e Martins, Cainelli (2021), Bertram, Wagner, Trautwein (2017), Donnelly (2020), Johansson (2017) e Johansson (2021)
Peter Seixas	Canadá	5	Lozano, Segura (2016), Bertram, Wagner, Trautwein (2017), Donnelly (2020), Ningsih, Sutimin (2019) e Johansson (2017)
Peter Lee	Reino Unido	5	Lozano, Segura (2016), Bertram, Wagner, Trautwein (2017), Donnelly (2020), Johansson (2017) e Nunes (2019)
Sam Wineburg	EUA	3	Lozano, Segura (2016), Bertram, Wagner, Trautwein (2017) e Johansson (2017)
Isabel Barca	Portugal	3	Peñuelas (2021), Yonhson (2020) e Martins, Cainelli (2021)
Maria Auxiliadora Schmidt	Brasil	2	Yonhson (2020) e Martins, Cainelli (2021)
Tom Morton	Canadá	2	Johansson (2017) e Lozano, Segura (2016)
Bruce Van Sledright	EUA	2	Bertram, Wagner, Trautwein (2017), Donnelly (2020) e Lozano, Segura (2016)
Sebastián Plá	México	2	Peñuelas (2021) e Yonhson (2020)

Denis Shemilt	Reino Unido	2	Bertram, Wagner, Trautwein (2017), Donnelly (2020) e Johansson (2017)
Roselyn Ashby	Reino Unido	2	Johansson (2017) e Nunes (2019)

Fonte: a autora (2023).

Os autores citados em mais pesquisas foram Jörn Rüsen, da Alemanha, Peter Seixas, do Canadá e Peter Lee, do Reino Unido. Além desses, também se pontuam as contribuições de Tom Morton, do Canadá, Rosalyn Ashby e Denis Shemilt, do Reino Unido, Sam Wineburg e Bruce Van Sledright, dos Estados Unidos, Isabel Barca, de Portugal, Maria Auxiliadora Schmidt, do Brasil e Sebastián Plá, do México (Figura 13).

Figura 13 - Referencial teórico de Educação Histórica utilizado nas pesquisas



Fonte: a autora (2023).

Devido ao número reduzido de estudos que compõem essa revisão não foi possível realizar um mapeamento quantitativo do referencial teórico utilizado nas pesquisas no campo da Educação Histórica, sendo, para isso, necessária a realização de um estudo de revisão de outra natureza. Porém, ainda sim é possível atestar a centralidade das contribuições de Jörn Rüsen para o campo, assim como dos pesquisadores da Escola de Londres, como Peter Lee, e do Canadá, como Peter Seixas.

Em relação à subcodificação dos códigos estruturais relacionados aos métodos apresentados, descritos no Quadro 6, foi possível traçar um mapeamento

metodológico das pesquisas. Quanto à abordagem (Quadro 9), foram identificadas cinco pesquisas de tipo misto e seis de tipo qualitativo.

Quadro 9 - Mapeamento metodológico das pesquisas quanto à abordagem

Referência	NT	Mista	Qualitativa
Bertram, Wagner, Trautwein (2017)	CSu	X	
Van Straaten, Wilschut, Oostdam (2018)	USH	X	
Lozano, Segura (2016)	CSO	X	
Johansson (2021)	CSO		X
Peñuelas (2021)	USH		X
Yonhson (2020)	CSu	X	
Donnelly (2020)	CSO		X
Johansson (2017)	USH		X
Martins, Cainelli (2021)	CSO		X
Ningsih, Sutimin (2019)	CSO	X	
Nunes (2019)	CSu		X

Fonte: a autora (2023).

Quanto ao método de pesquisa (Quadro 10), o Estudo de Caso foi o mais utilizado, aparecendo em três pesquisas. Além deste, também foi utilizada a Fenomenografia, *Learning Study*, Pesquisa-Ação Participativa, *Randomized Controlled Trials* e *Variation Theory*. Cinco artigos não especificaram o método seguido, isso, porém, não significa que as pesquisas não apresentaram rigor metodológico, pois descrevem seus procedimentos, tendo passado pelo filtro do *Methodological Quality Questionnaire* (MQQ) na fase de seleção dos estudos.

Quadro 10 - Mapeamento metodológico das pesquisas quanto ao método

	Bertram, Wagner, Trautwein (2017)	Van Straaten, Wilschut, Oostdam	Lozano, Segura (2016)	Johansson (2021)	Peñuelas (2021)	Yonhson (2020)	Donnelly (2020)	Johansson (2017)	Martins, Cainelli (2021)	Ningsih, Sutimin (2019)	Nunes (2019)
Estudo de Caso		X		X			X				
<i>Design Research</i>		X									
Fenomenografia								X			
<i>Grounded Theory</i>							X				
Pesquisa-Ação Participativa					X			X			

<i>Randomized Controlled Trials</i>	X										
<i>Variation Theory</i>								X			
Não especificado			X			X			X	X	X

Fonte: a autora (2023).

Acerca dos participantes das pesquisas (Quadro 11), todas indicaram contar com a participação de alunos e seis com a participação de professores. Tem-se ainda que as pesquisas que apontaram os professores como participantes não tinham esses como foco, já que o alvo das intervenções era o aluno.

Além disso, somente a pesquisa de Nunes (2019), que anunciou ter sido desenvolvida durante o Mestrado Profissional, teve o próprio investigador como o professor, sendo que as demais foram desenvolvidas pelos pesquisadores, tendo o professor somente como participante.

Quadro 11 - Mapeamento metodológico das pesquisas quanto aos participantes

Referência	NT	Aluno	Professor
Bertram, Wagner, Trautwein (2017)	CSu	X	
Van Straaten, Wilschut, Oostdam (2018)	USH	X	
Lozano, Segura (2016)	CSO	X	X
Johansson (2021)	CSO	X	X
Peñuelas (2021)	USH	X	X
Yonhson (2020)	CSu	X	
Donnelly (2020)	CSO	X	X
Johansson (2017)	USH	X	X
Martins, Cainelli (2021)	CSO	X	
Ningsih, Sutimin (2019)	CSO	X	X
Nunes (2019)	CSu	X	

Fonte: a autora (2023).

Foi identificada uma variedade de instrumentos de coleta de dados (Quadro 12): entrevistas, observação, questionários, registro anedótico, *survey* e aplicação de atividades para alunos, o instrumento mais utilizado. Acredita-se que a aplicação de atividades foi o tipo mais frequente, pois permite que os pesquisadores acessem as narrativas históricas produzidas pelos alunos, sendo essa a face material da consciência histórica (RÜSEN, 2010; SCHMIDT, 2020b).

Quadro 12 - Mapeamento metodológico das pesquisas quanto aos instrumentos de coleta de dados

	Bertram, Wagner, Trautwein (2017)	Van Straaten, Wilschut, Oostdam	Lozano, Segura (2016)	Johansson (2021)	Peñuelas (2021)	Yonhson (2020)	Donnelly (2020)	Johansson (2017)	Martins, Cainelli (2021)	Ningsih, Sutimin (2019)	Nunes (2019)
Atividade para alunos	X	X	X			X			X		X
Entrevista		X			X		X	X		X	
Observação				X	X		X	X			X
Questionário		X	X							X	X
Registro anedótico					X						
Survey							X				

Fonte: a autora (2023).

Ainda sobre os instrumentos, vale ressaltar que, ao longo do processo de filtragem dos estudos, foram identificadas pesquisas (PINTO, 2017; PINTO; ZARBATO, 2017; REIS; SILVA, 2021, entre outras) que apresentavam como instrumento para coleta de dados algum tipo de intervenção pedagógica, porém não tinham está como foco do estudo. Sendo assim, não foram considerados na presente revisão sistemática, que tem seu foco nas intervenções pedagógicas tratadas como objeto da pesquisa.

Em relação ao método de análise de dados (Quadro 13), além da Análise de Conteúdo, utilizada em duas pesquisas, também foram utilizadas a *Item Response Theory*, *Limital Space Theory*, *Partial Credit Model* e o Teste de Wilcox. Quatro estudos não definiram explicitamente o método utilizado para a análise dos dados.

Quadro 13 - Mapeamento metodológico das pesquisas quanto aos métodos de análise de dados

	Bertram, Wagner, Trautwein (2017)	Van Straaten, Wilschut, Oostdam	Lozano, Segura (2016)	Johansson (2021)	Peñuelas (2021)	Yonhson (2020)	Donnelly (2020)	Johansson (2017)	Martins, Cainelli (2021)	Ningsih, Sutimin (2019)	Nunes (2019)
Análise de Conteúdo						X		X			
<i>Item Response Theory</i>	X										
<i>Limital Space Theory</i>				X							

<i>Partial Credit Model</i>										X	
Teste de Wilcoxon			X								
Não especificado		X			X		X		X		X

Fonte: a autora (2023).

Algumas informações referentes aos processos metodológicos das pesquisas não foram explicitamente anunciadas nos artigos. Tal situação dificultou o mapeamento das pesquisas, porém, isso não significa que os estudos não atendem a um rigor metodológico, já tendo passado pelo filtro do MQQ.

Tem-se o mapeamento das características dos estudos como um passo fundamental para a presente revisão sistemática, possibilitando reconhecer que tipos de pesquisas são desenvolvidas quando se trata da proposição de intervenções pedagógicas.

4.2 PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA APONTADAS NAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A seguir será apresentada a síntese das intervenções pedagógicas identificadas nos estudos selecionados, assim como uma análise de seus resultados. Sendo que, o mapeamento das intervenções aqui apresentado tem como base o quadro de síntese das pesquisas, previamente construído (APÊNDICE B).

4.2.1 Mapeamento das intervenções pedagógicas

Foram identificadas quinze propostas de intervenção pedagógica, descritas no Quadro 14. Os nomes para identificação destas não são, necessariamente, propostos ou utilizados pelos autores dos estudos, tendo sido atribuídos unicamente para facilitar o processo de sintetização.

Quadro 14 – Propostas de intervenções pedagógicas aplicadas

Intervenções Pedagógicas	Descrição das etapas
Analogias históricas (VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018)	1ª) Aplicação da abordagem de analogia histórica durante os estudos da Primeira e a Segunda Guerra; 2ª) Realização de analogias, sob a supervisão de seus professores, entre as Guerras Mundiais e os fenômenos atuais, como a guerra das forças de coalizão lideradas pelos EUA contra o chamado Estado Islâmico (EI), que começou em 2014. 3ª) Leitura de um texto (especialmente escrito para este estudo) sobre a situação contemporânea do conflito no Oriente Médio;

	4ª) Realização de discussões sobre: (1) se a guerra contra o EI pode ser considerada uma guerra mundial e (2) se o conhecimento sobre o fim militar da Segunda Guerra Mundial pode ser útil para contemplar como a guerra contra o EI pode terminar.
Aprendizagem histórica intercultural por perspectiva (JOHANSSON, 2021)	1ª) Escolha de conteúdo que permita ao aluno práticas de reconhecimento de perspectivas (descoberta da perspectiva de outra pessoa por meio da aproximação de alguém que está separado de nós pelo tempo e pelo contexto). Nesse caso o conteúdo abordado foi o comércio transatlântico de escravos. 2ª) Mostra e discussão acerca de imagens e pintura angustiantes da escravidão. 3ª) Reflexão sobre os diferentes pontos de vistas dos personagens identificados nas obras.
Aprendizagem histórica intercultural por descentralização (JOHANSSON, 2021)	1ª) Escolha de conteúdo que permita ao aluno práticas de descentralização (descoberta das próprias perspectivas, valores e visões de mundo, por meio do afastamento de si mesmo em uma perspectiva distanciada.). Nesse caso o conteúdo abordado foi o colonialismo e suas consequências em diferentes regiões, como Nigéria, Groenlândia e Lapónia. 2ª) Apresentação aos alunos de obras de artistas pós-coloniais contemporâneos. 3ª) Realização de viagem de campo a um museu para investigar e desconstruir coleções etnográficas relacionadas à Nigéria e à Groenlândia; 4ª) Reflexão sobre a postura eurocêntrica e colonialista do museu visitado
Avaliação Formativa (LOZANO; SEGURA, 2016)	1ª) Desenvolvimento de uma rubrica baseada em perguntas investigativas sobre conceitos procedimentais que atendem a uma progressão de ideias; 2ª) Aplicação de questões abertas associadas ao conteúdo e à rubrica; 3ª) Autoavaliação das respostas pelos alunos a partir das rubricas.
Avaliação por portfólio (NINGSIH; SUTIMIN, 2019)	1ª) Aplicação de um teste de redação em que o aluno deve realizar a análise de uma fonte primária; 2ª) Correção a partir de uma rubrica previamente desenvolvida; 3ª) Disponibilização de um guia de entrevista aos alunos; 4ª) Realização de uma entrevista pelos alunos com um entrevistado que seja testemunha ou saiba sobre o tema previamente definido; 5ª) Categorização dos dados colhidos na entrevista para serem cruzados com outras fontes identificadas; 6ª) Escrita de relatório final.
Corredor histórico (PEÑUELAS, 2021)	1ª) Criação de grupos de alunos para cada civilização mesoamericana, que pesquisaram bibliografia e criaram um folheto informático; 2ª) Realização de um workshop de arqueologia para identificação de objetos representativos de cada civilização, sua localização geográfica e temporal, com elaboração de maquetes e objetos; 3ª) Construção conjunta de um corredor histórico, destacando a localização geográfica e temporal e expressão cultural representativa de cada uma das civilizações.
Filmes em sala de aula - Gallipoli (1981) (DONNELLY, 2020)	1ª) Utilização do filme Gallipoli (1981), de Peter Weir, em uma sequência didática para tratar acerca da participação da Austrália na Primeira Guerra Mundial. 2ª) Apresentação do filme em trechos, cada qual despertando um questionamento a ser discutido. 3ª) Realização de atividades de pesquisa e análise de fontes primárias relacionadas ao contexto histórico e personagens do filme com os alunos. 4ª) Produção de diários, cartões postais e notícias do ponto de vista dos personagens do filme, para desenvolver a empatia e as habilidades de tomada de perspectiva
Filmes em sala de aula - The Motorcycle Diaries (2004) (DONNELLY, 2020)	a) Utilização do filme The Motorcycle Diaries (2004) em sequência didática para tratar sobre Che Guevara; 2ª) Construção de uma linha do tempo sobre a vida de Che Guevara; 3ª) Mostra do filme The Motorcycle Diaries (2004) na íntegra para os alunos, que realizaram anotações sobre suas percepções ao assisti-lo;

	4ª) Realização de pesquisas extras sobre a vida de Che Guevara, instigadas pelas questões levantadas pelo filme; 5ª) Entrega para os alunos de perguntas de reflexão prévias e pequenos trechos para leitura, compostos de: opiniões variadas sobre Guevara, reações ao filme em estudo e a mitologização de indivíduos como heróis; 6ª) Preparação prévias dos alunos e realização de discussões estruturada em sala de aula.
História Oral em sala (BERTRAM; WAGNER; TRAUTWEIN, 2017)	1ª) Aplicação de intervenção educacional focada em História Oral ativa e passiva, na unidade de estudo sobre a "Revolução pacífica na República Democrática Alemã (RDA)", ao longo de sete lições. 2ª) Utilização de entrevistas de história oral de três formas: entrevistas ao vivo, análise de vídeo e leitura de transcrição de vídeo, para melhorar compreensão dos alunos sobre princípios epistemológicos da História e distinção entre fontes primárias e relatos históricos. 3ª) Realização de pré-teste antes da intervenção, pós-teste após a intervenção e teste de acompanhamento 2 a 3 meses depois.
Linhas longitudinais (VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018)	1ª) Aplicação da abordagem de linhas longitudinais (descrever desenvolvimentos políticos, socioeconômicos ou culturais de longo prazo) no estudo sobre quatro aspectos do desenvolvimento da cidadania na história ocidental: súditos que obedecem; cidadãos que governam; direitos e liberdades civis; e deveres cívicos. 2ª) Preenchimento de quadros com espaços de escrita em ordem cronológica (um quadro para cada aspecto da cidadania), para que os alunos organizassem suas anotações ao longo das aulas de forma que fosse possível identificar os desenvolvimentos de longo prazo da cidadania. 3ª) Escrita de comentários gerais sobre questões relacionadas aos quatro aspectos da cidadania; 4ª) Instrução para que os alunos fizessem ao conhecimento do conteúdo histórico, a utilização do livro didático regular como obra de referência.
Narrativas autobiográficas (YONHSON, 2020)	1ª) Criação de narrativas autobiográficas relacionadas à cultura histórica do Chile pelos alunos e dois de seus familiares; 2ª) Desenvolvimento das habilidades de pensamento histórico presentes nas narrativas históricas produzidas pelos alunos; 3ª) Avaliação e reformulação pelos alunos das narrativas criadas, levando em consideração as habilidades históricas trabalhadas, as redações de seus familiares e os fragmentos autobiográficos já trabalhados anteriormente.
Pesquisa com fontes primárias (JOHANSSON, 2017)	1ª) Aplicação de aulas de pesquisa com fontes primárias com os alunos sobre o contexto histórico de democratização na Suécia de 1850 a 1930, focando em três grupos de atores históricos: trabalhadores, mulheres e (supostamente) prostitutas; 2ª) Desenvolvimento de um modelo para auxiliar os alunos na atividade, que se estruturou em quatro seções: (1) obtenção de fontes, (2) contextualização, (3) corroboração e (4) utilidade; 3ª) Apresentação de um conjunto de perguntas prévias em cada etapa para orientar os alunos em seu trabalho interpretativo, realizado em grupo.
Produção de biografias (NUNES, 2019)	1ª) Apresentação de documentos históricos sobre as biografadas: três mulheres mortas e desaparecidas durante a Ditadura Civil-Militar brasileira: Alceri Maria Gomes da Silva, Ísis Dias de Oliveira e Luiza Augusta Garlippe; 2ª) Análise das fontes em grupos e preenchimento de fichas de análise das fontes; 3ª) Leitura crítica dos documentos, comparando-os com registros historiográficos e lendo textos teóricos sobre o período estudado; 4ª) Leitura de resumo-temático sobre a Ditadura Civil-Militar para usar como base na escrita das biografias; 5ª) Trabalho em grupos para escrever a narrativa biográfica com base nas leituras e análises anteriores, tendo modelos de biografias como referência e com a orientação do professor para realizar a escrita; 6ª) Avaliação pelo professor das narrativas escritas pelos estudantes, que foram devolvidas para que eles pudessem fazer correções e alterações necessárias.

Produção de HQs (MARTINS; CAINELLI, 2021)	1ª) Planejamento a partir da metodologia de ensino da Aula Oficina de Isabel Barca 2ª) Distribuição da HQ de “Os Miseráveis” e realização de leitura exploratória; 3ª) Análise dos trechos da obra que retratavam problemas sociais, comparando-os com questões atuais, buscando identificar semelhanças e diferenças; 4ª) Realização de uma roda de conversa sobre o humanismo e o Novo Humanismo de Rüsen, as discussões ocorreram entorno de trechos dos quadrinhos de “Os Miseráveis”; 5ª) Produção de narrativas sobre a roda de conversa pelos alunos; 6ª) Produção individual de uma história em quadrinhos retratando problemas sociais de acordo com sua percepção.
Questões humanas persistentes (VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018)	1ª) Aplicação da abordagem das questões humanas persistentes (questões que foram abordados por pessoas no passado e no presente de maneiras semelhantes ou diferentes, como a desigualdade social ou questões de crime e punição.) relacionadas à Guerra Fria; 2ª) Apresentação de um breve texto (escrito especificamente para essa finalidade) sobre as operações secretas da CIA durante a chamada Guerra ao Terror; 3ª) Escrita de uma redação comentando afirmações relacionadas à questão persistente; 4ª) Leitura de um texto sobre assuntos socioeconômicos e políticos atuais na China; 5ª) Escrita de um comentário, contendo referência ao conteúdo histórica, de aproximadamente 250 palavras sobre a afirmação de que, daqui a 10 anos, a China não seria mais um estado comunista.

Fonte: a autora (2023).

As propostas de intervenções pedagógicas listadas têm como foco o processo de aprendizagem dos alunos, tendo indicado os benefícios para este, assim como os desafios que enfrentaram (Quadro 15).

Quadro 15 - Benefícios e desafios para os alunos identificados nas intervenções pedagógicas

Intervenção Pedagógica	Benefícios	Desafios
Analogias históricas (VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018)	▪ Fazer analogias motivava os alunos, que estavam ansiosos para comparar eventos do passado e do presente e para elaborar significados do conhecimento do conteúdo. ▪ Ambos os professores notaram que a abordagem de analogia histórica fez com que os alunos discutissem espontaneamente os significados e as aplicações de conceitos gerais (por exemplo, guerra mundial, propaganda). ▪ Os alunos tendem a raciocinar com fatores explicativos pessoais em vez de não pessoais, relacionando o passado ao presente quando estão pessoalmente envolvidos. Eles demonstram interesse em tópicos que envolvem emoções, moralidade e julgamentos pessoais em circunstâncias que lhes são familiares. ▪ Os professores consideraram o projeto de pesquisa útil em vista de sua prática de ensino. ▪ As abordagens ajudaram os professores a fazer conexões entre o passado, o presente e o futuro e, como tal, foram úteis em vista de sua prática pedagógica diária.	
Aprendizagem histórica intercultural por perspectiva (JOHANSSON, 2021)	▪ Para reconhecer diferentes perspectivas os alunos se apoiaram em suas experiências no mundo, trabalhando a empatia histórica, utilizando seus sistemas morais e de valores ▪ Quando confrontados com a distância histórica, os alunos utilizaram da alteridade para com as pessoas do passado; eles reconheceram que os valores, as intenções e as visões de mundo eram diferentes, ▪ Os estudantes utilizaram o conhecimento histórico e fizeram conexões explícitas entre o passado e a sociedade contemporânea e trouxeram suas próprias experiências para fazer interpretações históricas. ▪ Os estudantes foram incentivados a desenvolver explicações complexas com base no contexto histórico e refletiram sobre como esse conhecimento poderia ser aplicado na sociedade contemporânea.	▪ Os alunos tendiam a equiparar o aprendizado sobre o tráfico de escravos a um aprendizado moral (de certo ou errado), desconsiderando fatores estruturais e históricos
Aprendizagem histórica	▪ No momento de discussão após a visita, os pontos de vista divididos por dois alunos de nacionalidade distinta da maioria	▪ Sem uma contextualização histórica sólida, a narrativa foi construída por meio de uma técnica de "colagem". Os alunos

intercultural por descentralização (JOHANSSON, 2021)	foram um ponto de partida para que outros alunos descentralizassem seus próprios pontos de vista, relacionando-se historicamente com outras perspectivas culturais. ▪ Quando os alunos trazem experiências individuais, coletivas e culturais, eles avançam mais na aprendizagem histórica. ▪ Os estudantes foram incentivados a desenvolver explicações complexas com base no contexto histórico e refletiram sobre como esse conhecimento poderia ser aplicado na sociedade contemporânea.	procuraram contextualizar as obras de arte buscando informações históricas que ainda não possuíam para dar sentido a elas. ▪ Diante da ausência de uma narrativa clara, eles preencheram as lacunas utilizando suas estruturas de compreensão habituais para criar significado. ▪ Os alunos tiveram dificuldades para sintetizar o que aprenderam durante a visita ao museu, não aparentando reconhecer os traços colonialistas das coleções etnográficas
Avaliação Formativa (LOZANO; SEGURA, 2016)	▪ Permite a progressão de ideias; ▪ Enriquece a consciência histórica dos alunos; ▪ Auxilia na compreensão da utilização de rubricas; ▪ Possibilita a identificação de relações entre os eventos históricos e o presente.	▪ Os alunos demonstraram dificuldades quanto aos eventos históricos mais distintos e complexos apresentados.
Avaliação por portfólio (NINGSIH; SUTIMIN, 2019)	▪ A avaliação de portfólio pode superar as limitações da avaliação de múltipla escolha porque incentiva os alunos a desenvolver habilidades necessárias para se tornarem sujeitos independentes ▪ A avaliação de portfólio envolve os alunos em atividades complexas, como discussão, análise e colaboração com colegas de trabalho, e exige que os alunos forneçam respostas baseadas em evidências, aprimorando suas habilidades de pensamento crítico e de solução de problemas. ▪ Ela pode ser usada para avaliar a capacidade dos alunos de usar fontes históricas, incluindo a capacidade de encontrar, selecionar, interpretar e contextualizar fontes primárias para construir conhecimento sobre o passado.	
Corredor histórico (PEÑUELAS, 2021)	▪ Valoriza as experiências pessoais, imaginação, memória e vivências dos alunos; ▪ Promove uma mudança de atitude dos alunos, que se demonstraram mais motivados e participantes ativos das atividades; ▪ Enriquece a consciência histórica individual e coletiva dos alunos; ▪ Desenvolve o manejo de informações históricas; ▪ Permite vivenciar a História de maneira diária na escola facilitando a compreensão dos processos históricos.	

Filmes em sala de aula - Gallipoli (1981) (DONNELLY, 2020)	▪ O uso de filmes históricos para levar os alunos a uma maior compreensão de como suas vidas estão conectadas a eventos passados. ▪ Os alunos relataram uma conexão emocional com os filmes, motivo para a retenção da memória, relacionado com o "ver" o passado ou se identificar com os personagens ▪ O impacto visual dos filmes leva a um maior engajamento dos alunos ▪ Os filmes incentivaram os alunos a pesquisarem mais sobre as temáticas abordadas fora de sala de aula	
Filmes em sala de aula - The Motorcycle Diaries (2004) (DONNELLY, 2020)		
História Oral em sala (BERTRAM; WAGNER; TRAUTWEIN, 2017)	▪ Estudantes que interagiram com testemunhas de história oral ao vivo relataram maior interesse e aprendizado subjetivo em comparação com os grupos de vídeo e texto. ▪ Os alunos mostraram melhor compreensão da natureza reconstrutiva da história, especificidades da história oral e conceitos históricos.	▪ A autenticidade e a credibilidade das testemunhas oculares ao vivo podem ter dificultado que os alunos do grupo ao vivo mantivessem distância dos testemunhos orais e dos relatos históricos em geral. ▪ As testemunhas oculares carismáticas podem tornar ainda mais difícil para os alunos manterem distância do relato. Portanto, seria desejável entrevistar uma testemunha ocular carismática do passado, mas sua capacidade de persuasão deve ser levada em conta
Linhas longitudinais (VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018)	▪ Os alunos tendem a raciocinar com fatores explicativos pessoais em vez de não pessoais, relacionando o passado ao presente quando estão pessoalmente envolvidos. Eles demonstram interesse em tópicos que envolvem emoções, moralidade e julgamentos pessoais em circunstâncias que lhes são familiares. ▪ Os professores consideraram o projeto de pesquisa útil em vista de sua prática de ensino. ▪ As abordagens ajudaram os professores a fazer conexões entre o passado, o presente e o futuro e, como tal, foram úteis em vista de sua prática pedagógica diária.	▪ Muitos alunos não fizeram nenhuma referência a ele e copiaram mais ou menos os comentários que fizeram na primeira rodada. Outros se referiram ao conteúdo de forma muito geral. ▪ Os alunos tinham dificuldade em lidar com desenvolvimentos de longo prazo e pular de um evento para outro em grandes períodos ("dos faraós egípcios a Luís XIV e depois a Hitler"). ▪ Os alunos estavam tendo dificuldades com "declínio" e "retrocessos" na história. Isso foi um pouco decepcionante para professora, pois considerava esse tipo de flutuação um dos aspectos mais atraentes da abordagem de linhas longitudinais
Narrativas autobiográficas (YONHSON, 2020)	▪ Promove pensamentos históricos mais complexos quando são utilizadas diferentes vozes na narrativa; ▪ Auxilia na vinculação entre o presente dos alunos e o passado; ▪ Auxilia da construção de relações entre a identidade pessoal dos alunos e o passado; ▪ Possibilita a projeção dos alunos para o futuro a partir de suas ações enquanto agentes políticos.	▪ Os alunos demonstraram dificuldade em relação ao conteúdo abordado; ▪ Os alunos demonstraram resistência à incorporação de fontes históricas em suas narrativas;

Pesquisa com fontes primárias (JOHANSSON, 2017)	▪ A análise das conversas mostra que a perspectiva pessoal dos alunos desempenhou um papel importante na interpretação e criação de significado enquanto eles trabalhavam com as fontes primárias. ▪ As observações do trabalho dos alunos com as fontes primárias mostram que as elas podem levantar questões históricas relevantes e interessantes, iniciar discussões de tópicos históricos e motivar o aprendizado e a contextualização histórica. ▪ As perspectivas pessoais dos alunos não devem ser excluídas da sala de aula de história, já que sua inclusão pode fornecer tanto a motivação quanto a base para o aprendizado histórico. Esse processo deve, porém, ser feito com cautela. ▪ As investigações históricas que são morais ou eticamente carregadas parecem despertar a motivação para que os alunos se envolvam com questões históricas	▪ As tarefas visavam possibilitar que os alunos reproduzissem o que um historiador normalmente faria com fontes primárias em relação a questões históricas. Entretanto, os dados lembram que os alunos e os historiadores não pensam da mesma forma. Os historiadores têm amplo conhecimento histórico e uma relação desenvolvida com a história, enquanto os alunos, em geral, não têm. ▪ Os alunos pareciam não estar totalmente cientes da historicidade do texto e interpretavam a fonte como interpretariam outros textos contemporâneos. ▪ É preciso que os alunos separem a perspectiva atual e a perspectiva histórica da fonte, o que aparenta ser um desafio para eles.
Produção de biografias (NUNES, 2019)	▪ Os alunos se demonstraram engajados, curiosos e motivados durante a análise das fontes primárias e escrita das biografias, demonstrando que a produção de conhecimento é algo que interessa os alunos ▪ Os alunos conseguiram inferir informações a partir da análise crítica e problematização das fontes primárias, construindo conhecimento histórico ▪ Os alunos utilizaram-se de empatia histórica ao refletir sobre as memórias das personagens estudadas, aspecto que também esteve presente nas narrativas biográficas produzidas por eles. ▪ Os alunos analisaram fontes primárias, compararam com outros registros historiográficos, utilizaram conceitos adequados ao período e chegaram a suas conclusões ao escrever sobre o assunto. ▪ Os estudantes compreenderam que o material produzido por eles não se tratava de “opinião”, mas de um conhecimento histórico produzido por eles. ▪ Ao desenvolverem suas narrativas biográficas os alunos adotaram posturas da prática historiográficas, apresentando fontes e embasamento para suas colocações	▪ Os estudantes ainda diferenciaram pontos de vista contraditórios do passado, interpretando e criando um ponto de vista do presente sobre esse fato do passado.
Produção de HQs (MARTINS; CAINELLI, 2021)	▪ A produção de HQ estimula a criatividade dos alunos, muitas vezes não valorizada na perspectiva tradicional de ensino	

	▪ Desenvolvimento de habilidade de comunicação e de diferentes formas de expressão ideias e opiniões ▪ Os alunos demonstraram se orientar temporalmente, fazendo relações entre passado e presente, além de projeções futuras ▪ Tratando sobre problemas sociais, os alunos foram capazes de analisar o presente, refletir sobre ele e pensar em mudanças necessárias para promover ações positivas e benéficas para o mundo em que vivemos. ▪ A HQ, como algo que pertence ao cotidiano dos alunos e faz parte de seu universo cultural, facilitou o envolvimento dos alunos na atividade proposta e uma aprendizagem significativa ▪ A produção de HQ permitiu que os alunos expressassem suas ideias históricas em um formato não convencional, como o texto escrito.	
Questões humanas persistentes (VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018)	▪ Os alunos tendem a raciocinar com fatores explicativos pessoais em vez de não pessoais, relacionando o passado ao presente quando estão pessoalmente envolvidos. Eles demonstram interesse em tópicos que envolvem emoções, moralidade e julgamentos pessoais em circunstâncias que lhes são familiares. ▪ Os professores consideraram o projeto de pesquisa útil em vista de sua prática de ensino. ▪ As abordagens ajudaram os professores a fazer conexões entre o passado, o presente e o futuro e, como tal, foram úteis em vista de sua prática pedagógica diária.	▪ Nos comentários do pré-teste sobre afirmações relacionadas à questão humana duradoura aplicada (imposição de sistemas de valores com uma alegação de validade universal), muitos alunos formularam considerações gerais de tipo moral, por exemplo, condenando o uso da violência ou defendendo as liberdades pessoais. ▪ No pós-teste a maioria dos alunos mantiveram seus comentários iniciais, sem fazer referência ao conhecimento do conteúdo histórico em suas explicações. ▪ Os alunos entrevistados, em geral, não conseguiram dar uma explicação para o fato de não usarem o conhecimento do conteúdo histórico, aparentemente porque era a primeira vez que consideravam a possibilidade de usar a história dessa forma. ▪ Muitos alunos entrevistados achavam que a história nos ensina lições, aparentando ter dificuldade em relacionar o conhecimento histórico factual com a questão genérica aplicada. ▪ Os alunos tiveram dificuldades com os comentários sobre a viabilidade do comunismo na China, aparentemente porque não estavam acostumados a discutir sobre possíveis futuros nas aulas de história.

Fonte: a autora (2023).

Além da conjuntura referente ao processo de aprendizagem dos alunos, também foram identificados aspectos positivos e desafios gerais das intervenções (Quadro 16).

Quadro 16 - Aspectos gerais das intervenções pedagógicas

Intervenção Pedagógica	Aspectos positivos	Desafios
Analogias históricas (VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018)	- Os professores não tiveram nenhum problema com a implementação de analogias históricas em uma sequência de oito aulas regulares. - Devido aos efeitos positivos sobre o envolvimento e a motivação dos alunos em sala de aula, eles pretendiam aplicar essa estratégia de ensino com mais frequência. - Os professores consideraram o projeto de pesquisa útil em vista de sua prática de ensino. - As abordagens ajudaram os professores a fazer conexões entre o passado, o presente e o futuro e, como tal, foram úteis em vista de sua prática pedagógica diária.	- Os professores temiam ser impedidos por cronogramas apertados em futuras aplicações dessa intervenção - Foi um processo desafiador, em que os alunos às vezes lutavam para entender o que se esperava que eles aprendessem. - Os professores observaram uma tensão entre o uso das abordagens e o cumprimento das exigências curriculares dentro do tempo determinado. - A incorporação das abordagens pedagógicas em um currículo existente, ao qual foram acrescentadas apenas pequenas alterações pode ser uma explicação para o uso limitado do conhecimento histórico pelos alunos.
Aprendizagem histórica intercultural por perspectiva (JOHANSSON, 2021)	- Uma abordagem intercultural de aprendizagem histórica permite contemplar conteúdos que valorizam a complexidade cultural e das diferentes nacionalidades; - As atividades propostas foram além de simplificações, atentando a multiculturalidade e fazendo com que os alunos reconhecessem diferentes perspectivas, questionassem narrativas unilaterais e examinassem suas próprias crenças históricas; - Os resultados afirmaram que incluir uma quantidade adequada de problemas e desafios, no sentido de desafios de aprendizagem, é instigante, aos alunos, levantando questionamentos e a motivação para aprender.	Foi um processo desafiador, em que os alunos às vezes lutavam para entender o que se esperava que eles aprendessem.
Aprendizagem histórica intercultural por descentralização (JOHANSSON, 2021)	- Os resultados afirmaram que incluir uma quantidade adequada de problemas e desafios, no sentido de desafios de aprendizagem, é instigante, aos alunos, levantando questionamentos e a motivação para aprender. - Descentralizar foi uma ação necessária para poder reconhecer as perspectivas dos outros	O conteúdo era de alta complexidade filosófica e o aprendizado apresentava desafios.
Avaliação Formativa	- A utilização de rubricas é útil para que o professor aprenda a ensinar; - A utilização das tecnologias é eficaz no processo.	A progressão de ideia se deu de uma maneira diferente para cada evento histórico apresentado.

(LOZANO; SEGURA, 2016)		
Avaliação por portfólio (NINGSIH; SUTIMIN, 2019)	▪ A avaliação do portfólio pode ajudar os professores a conhecer as habilidades dos alunos, como a avaliação do pensamento crítico.	▪ O instrumento desenvolvido tem limitações relacionadas ao maior consumo de tempo no processo de avaliação; ▪ A avaliação do portfólio requer tempo para avaliar as habilidades dos alunos, ao contrário de um teste de múltipla escolha.
Corredor histórico (PEÑUELAS, 2021)	▪ O trabalho em equipe facilita a organização cronológica dos eventos; ▪ As atividades manuais desenvolvidas no workshop contribuem para a contextualização dos eventos históricos; ▪ Possibilita expandir a difusão da história em meios extracurriculares; ▪ Dá um sentido diferente à prática do professor, gerando motivação; ▪ Permite superar práticas monótonas e tradicionais.	▪ Inicialmente, o professor apresentou resistência à proposta.
Filmes em sala de aula - Gallipoli (1981) (DONNELLY, 2020) Filmes em sala de aula - The Motorcycle Diaries (2004) (DONNELLY, 2020)	▪ O uso de filmes históricos para levar os alunos a uma maior compreensão de como suas vidas estão conectadas a eventos passados. ▪ Os filmes criam um ambiente no qual questões passadas e contemporâneas são discutidas, contrastadas e analisadas no contexto da identificação e avaliação de valores ▪ Os resultados apontam para a integração dos filmes em currículos educacionais, pelos quais os efeitos emocionais e cognitivos da linguagem cinematográfica são empregados para analisar o assunto em foco. ▪ A empatia é um elemento fundamental para o aprendizado, para a imaginação histórica e para o papel da empatia em um sistema de construção de valores.	▪ A maioria dos professores participantes tendeu a subutilizar o filme, com muitos relatando pouca ou nenhuma integração do filme ao estudo histórico e poucas tentativas de conectá-los aos estudos escolares. ▪ Por muitos professores os filmes eram usados principalmente para "chamar a atenção" ou como introdução à época ou ao tópico nas salas de aula de história, e concluiu que muitos profissionais não conseguiram aproveitar os potenciais de ordem superior dos filmes.
História Oral em sala (BERTRAM; WAGNER; TRAUTWEIN, 2017)	▪ Os benefícios de aprendizado da abordagem de história oral persistiram do pós-teste ao teste de acompanhamento. ▪ O potencial motivacional da história oral ao vivo deve ser aproveitado nas aulas de história. ▪ O uso de entrevistas de história oral - ao vivo, em vídeo ou em texto - incorporadas em um ambiente de aprendizagem voltado	▪ Os professores devem estar cientes dos riscos envolvidos no uso da abordagem de história oral em relação à credibilidade das testemunhas oculares para os alunos e devem transformar o relato das testemunhas oculares em um tópico de discussão adicional na sala de aula.

	para a promoção do pensamento histórico e do conhecimento relacionado ao tópico mostrou-se eficaz. ▪ A abordagem da história oral - incorporada em uma aula de unidade orientada por competência - poderia ser usada para promover a percepção dos alunos sobre sua compreensão de termos centrais, como fontes e relatos, e melhorar sua percepção dos princípios epistemológicos da história.	▪ A "aura de autenticidade" em torno de testemunhas ao vivo apresentou desafios para manter a distância cognitiva de contas.
Linhas longitudinais (VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018)	▪ Os professores consideraram o projeto de pesquisa útil em vista de sua prática de ensino. ▪ As abordagens ajudaram os professores a fazer conexões entre o passado, o presente e o futuro e, como tal, foram úteis em vista de sua prática pedagógica diária.	▪ A professora teve de dedicar um tempo considerável à matéria regular, porque os alunos pareciam ter déficits de conhecimento e precisavam se preparar para as provas. Assim, ela observou que as demandas curriculares afetavam a aplicação adequada da abordagem de linhas longitudinais. ▪ Os professores observaram uma tensão entre o uso das abordagens e o cumprimento das exigências curriculares dentro do tempo determinado. ▪ A incorporação das abordagens pedagógicas em um currículo existente, ao qual foram acrescentadas apenas pequenas alterações pode ser uma explicação para o uso limitado do conhecimento histórico pelos alunos.
Narrativas autobiográficas (YONHSON, 2020)	▪ Ao reformularem suas narrativas, os alunos utilizaram as narrativas produzidas por seus familiares.	▪ Ao se utilizarem de um narrador onisciente, os alunos estão se apoiando em uma visão objetiva do passado; ▪ Inicialmente os alunos não consideravam válidos os conhecimentos extracurriculares.
Pesquisa com fontes primárias (JOHANSSON, 2017)	▪ Inicialmente, ao observar a análise das fontes realizada pelos alunos, refletiu-se que eles estavam comentando erros, como julgamentos moralizantes e declarações anacrônicas. No entanto, a teoria da consciência histórica mudou a maneira como as perspectivas pessoais dos alunos são consideradas em relação ao ensino de história, passando a valorizá-las como ponto inicial da aprendizagem. ▪ A pesquisa contribuiu para o aprimoramento da prática dos professores.	▪ Comunicar o conhecimento sobre o ensino, como dicas práticas ou descrições de métodos, tem seus limites, pois a dependência situacional e contextual torna as experiências menos poderosas para melhorar o ensino em outras salas de aula.
Produção de biografias (NUNES, 2019)	▪ O momento de escrita das biografias, analisando os documentos e as fichas de análise foi importante para a compreensão da aprendizagem histórica e como os estudantes são capazes de produzir conhecimento histórico. ▪ A observação de todo o processo da sequência didática, principalmente dos momentos de discussão dos alunos durante	▪ Não chegou a ser definida a forma de tornar públicas as escritas biográficas dos estudantes, seja em formato de folder, livreto ou online. E, devido ao calendário escolar e à falta de tempo, não foi possível concluir essa etapa importante, que consistiria em compartilhar o conhecimento

	a análise das fontes, se provou fundamental e tão importante quanto a entrega da atividade final ▪ O processo de realização das atividades se mostra tão ou mais importante do que o resultado, evidenciando que a avaliação e análise não devem se concentrar apenas no instrumento formal, escrito e entregue ao professor, mas em todo o processo da sequência didática. ▪ Ao promover aos estudantes a prática do trabalho do historiador, também foi instigada a curiosidade e trabalhada a capacidade de resolver problemas, cruzar fontes, estabelecer comparações, interpretar diferentes tipos de textos	histórico produzido pelos estudantes com a comunidade escolar.
Produção de HQs (MARTINS; CAINELLI, 2021)	▪ Possibilidade de desenvolvimento de atividade interdisciplinaridade de História, Língua Portuguesa e Artes	▪
Questões humanas persistentes (VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018)	▪ A professora envolvida no estudo ficou satisfeita ao notar que a questão humana duradoura selecionada se adequava bem ao conteúdo da aula regular. ▪ Os professores consideraram o projeto de pesquisa útil em vista de sua prática de ensino. ▪ As abordagens ajudaram os professores a fazer conexões entre o passado, o presente e o futuro e, como tal, foram úteis em vista de sua prática pedagógica diária	▪ Os professores observaram uma tensão entre o uso das abordagens e o cumprimento das exigências curriculares dentro do tempo determinado. ▪ A incorporação das abordagens pedagógicas em um currículo existente, ao qual foram acrescentadas apenas pequenas alterações pode ser uma explicação para o uso limitado do conhecimento histórico pelos alunos.

Fonte: a autora (2023).

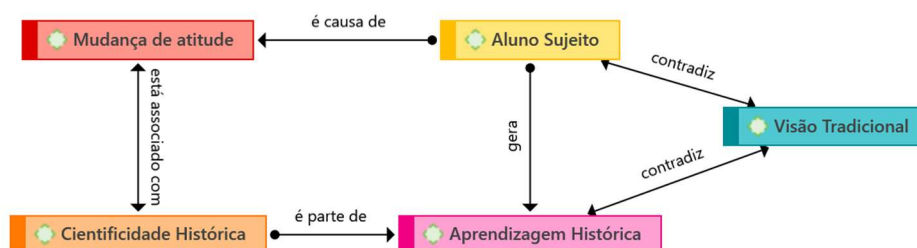
Observando o conjunto de propostas de intervenções pedagógicas listadas, percebe-se como elas possibilitam que o aluno assuma uma postura ativa perante seu processo de aprendizagem da História: autoavaliando seu pensamento histórico, construindo meios de identificação da vida cotidiana com o passado, criando pontes de significação pessoal para com os eventos históricos e manejando as informações e fontes históricas.

4.2.2 Análise dos resultados apresentados pelas pesquisas

A partir de uma análise conjunta dos resultados apresentados pelas pesquisas, foi possível identificar padrões e recorrências em relação às propostas de intervenções pedagógicas fundamentadas na Educação Histórica.

De maneira geral, percebe-se que a aprendizagem histórica está relacionada com o estabelecimento de uma postura ativa dos alunos, enquanto sujeitos de sua aprendizagem, que causa uma mudança de atitude, estando essas relacionadas à utilização dos meios da cientificidade histórica em sala de aula. Tal processo contradiz uma visão tradicional do ensino de histórica, como demonstra a Figura 14.

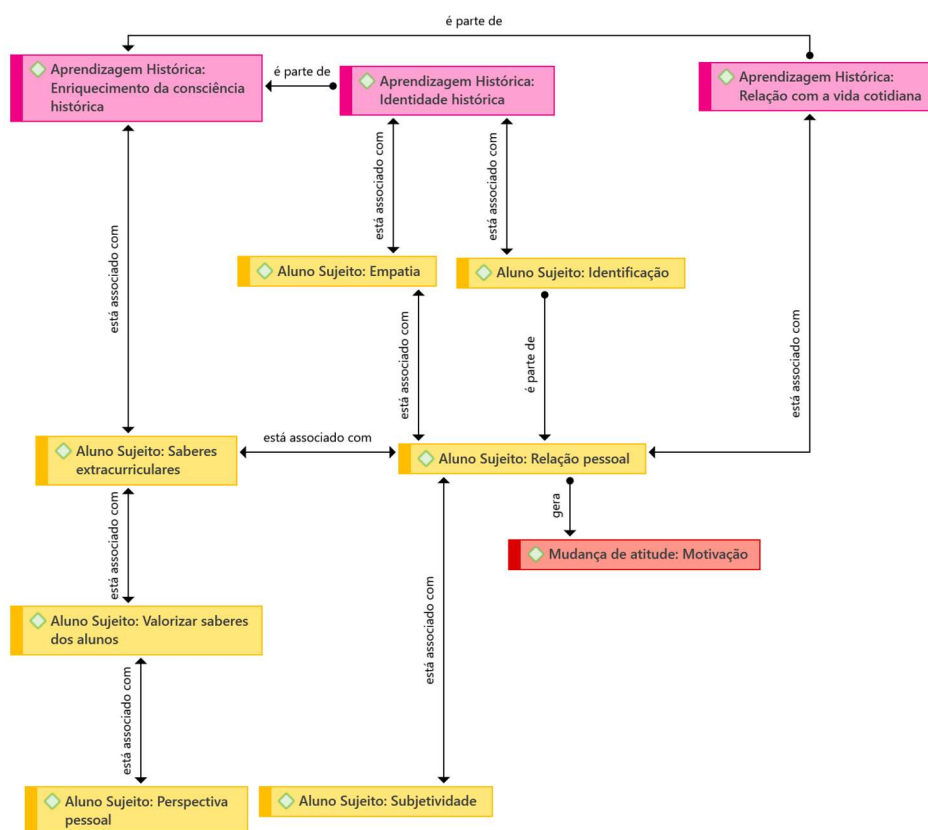
Figura 14 - Relações gerais identificadas a partir dos resultados



Fonte: a autora (2023).

A posição do aluno enquanto sujeito da aprendizagem (Figura 15) subentende o estabelecimento de uma relação pessoal deste com o conhecimento, possibilitando que, pela identificação e empatia, os alunos desenvolvam uma identidade histórica (SCHMIDT, 2020a). Esta é considerada a dimensão interna da orientação temporal - função prática da consciência histórica - e revela a dimensão temporal da subjetividade interna dos sujeitos (RÜSEN, 2022; SCHMIDT, 2020a). Logo, quando os alunos constroem seu conhecimento a partir da identificação e empatia, eles desenvolvem, concomitantemente, sua identidade enquanto sujeitos históricos.

Figura 15 - Aluno como sujeito ativo da aprendizagem histórica



Fonte: a autora (2023).

Parte da relação pessoal estabelecida entre aluno e conhecimento está relacionada com a valorização dos saberes prévios dos alunos, que eles trazem dos espaços extracurriculares (JOHANSSON, 2021; NUNES, 2019; PEÑUELAS, 2021; YONHSON, 2020). Pela valorização dos saberes dos alunos, suas perspectivas pessoais e seus sistemas morais e de valores são aceitos como parte do processo de construção dos saberes históricos. Quando os alunos percebem que são valorizados no processo de ensino e aprendizagem, isso gera maior motivação e, consequentemente, uma mudança de atitude.

Este, porém, não é um processo simples de ser realizado. Os alunos, acostumados com uma perspectiva tradicional de ensino, que preza pela objetividade e imparcialidade (AZEVEDO; STAMATTO, 2010), são postos em uma posição passiva, recebendo um conteúdo pronto, que deve simplesmente ser aceito. Eles não participam ativamente da construção do conhecimento e, muitas vezes, seus saberes prévios são desconsiderados. Na investigação de Johansson (2017) salta aos olhos o testemunho do pesquisador ao comentar como os alunos utilizam suas perspectivas

pessoais para construção do conhecimento, porém isso só era expresso quando o professor não estava presente:

Entretanto, é importante enfatizar a dimensão pessoal da análise de fontes primárias. O estudo mostra que, embora os professores tenham considerado o lado disciplinar do conhecimento da história na elaboração de tarefas e aulas, os alunos incluíram suas perspectivas pessoais sobre as questões históricas de forma intuitiva e repetida. Esse discurso estava, na maioria das vezes, oculto para os professores porque só ocorria no trabalho em grupo dos alunos (revelado pelas gravações). Isso enfatiza a necessidade dos alunos de incluir perspectivas pessoais na interpretação histórica (cf. Barton 2009; Ohman Nielsen 2006) (JOHANSSON, 2017, p. 178)¹⁸.

Além disso, a partir dos resultados apresentados, compreende-se que o aluno, ao estabelecer uma relação pessoal com a história, constrói elos com sua vida cotidiana (LOZANO; SEGURA, 2016; MARTINS; CAINELLI, 2021; NUNES, 2019; PEÑUELAS, 2021; VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018), indispensável ao processo de aprendizagem histórica, pois, é a partir das carências de orientação que nascem no tempo presente e na vida prática, que será estabelecido um sentido ao passado (RÜSEN, 2010, 2022).

Essa mudança de olhar é incentivada pela teoria da consciência histórica, que repensa a maneira como a perspectiva pessoal dos alunos é tratada em relação ao ensino de História. Sendo esta considerada o ponto de partida para atribuição de sentido ao passado e orientação temporal (RÜSEN, 2010). Este processo fica claro na declaração de Johansson (2017) acerca da análise do processo interpretativo dos alunos:

¹⁸ “However, it is important to stress the personal dimension of primary source analysis. The study shows that while the teachers considered the disciplinary side of knowing history in designing tasks and lessons, the students included their personal perspectives on the historical issues intuitively and repeatedly. This discourse was mostly hidden from the teachers because it only occurred in the students’ group work (revealed by the recordings). This emphasises the need on the students’ part to include personal perspectives in historical interpretation (cf. Barton 2009; Ohman Nielsen 2006)” (JOHANSSON, 2017, p. 178).

criatividade (MARTINS; CAINELLI, 2021), imaginação (DONNELLY, 2020), resolução de problemas (NINGSIH; SUTIMIN, 2019) e pensamento crítico (DONNELLY, 2020; NINGSIH; SUTIMIN, 2019; NUNES, 2019). Pois, quando o aluno sai de uma postura passiva, de receber o conteúdo pronto, ele se torna sujeito de sua aprendizagem.

Sendo que, a partir dos princípios da Educação Histórica, o diálogo entre a ciência e as práticas de ensino é imprescindível para aprendizagem da Histórica (SCHMIDT, 2020a). Logo, a produção de conhecimento histórico pelos alunos apresenta uma relação direta com a cientificidade da Histórica. Quando a cientificidade da história é amparada pelo processo de ensino, ou seja, quando a prática tem como base a ciência de referência, a História, os processos de construção do conhecimento histórico são levados para dentro de sala.

O trabalho com fontes históricas encontra-se no cerne de grande parte das intervenções pedagógicas identificadas (BERTRAM; WAGNER; TRAUTWEIN, 2017; DONNELLY, 2020; JOHANSSON, 2017; LOZANO; SEGURA, 2016; NINGSIH; SUTIMIN, 2019; NUNES, 2019; PEÑUELAS, 2021; YONHSON, 2020), criando possibilidades de o aluno produzir seu conhecimento tal como o historiador produz o conhecimento histórico (DONNELLY, 2020; JOHANSSON, 2017; NINGSIH; SUTIMIN, 2019; NUNES, 2019). Este trabalho está diretamente associado com o a habilidade de manejar e interpretar informações históricas, consoante ao processo de enriquecimento da consciência histórica e aprendizagem histórica (SCHMIDT, 2020a).

Ao colocar o aluno em uma posição de produtor do conhecimento, também são trabalhadas habilidades de resolução de problemas ao tratar do manejo de informações históricas (BERTRAM; WAGNER; TRAUTWEIN, 2017; DONNELLY, 2020; NINGSIH; SUTIMIN, 2019; NUNES, 2019; PEÑUELAS, 2021; YONHSON, 2020). Esse processo é fundamental no enriquecimento da consciência história dos alunos, pela atribuição de sentido e orientação temporal.

Utilizando-se de pensamento crítico e da diferenciação de pontos de vista para resolução de problemas, desenvolvem-se habilidades fundamentais para a interpretação histórica. Saber interpretar as mudanças temporais é fundamental para lidar com a contingência do tempo histórico (SCHMIDT, 2020a). As experiências temporais vivenciadas são, de início, contingências carentes de interpretação e, para que o sujeito se oriente temporalmente, as habilidades de manejo de informações históricas serão fundamentais (SCHMIDT, 2020a).

Aqui vale ressaltar o papel das provocações e questionamento tem no processo de ensino e aprendizagem da história (JOHANSSON, 2021, 2017). Quando tratado a partir da visão tradicional de ensino o aluno permanece em uma zona de conforto, ele não é motivado a olhar para a história com um olhar problematizador e crítico (AZEVEDO; STAMATTO, 2010). E tais questionamento pode ser tidos como uma porta de entrada dos alunos para a transformação enriquecimento de consciência histórica.

Quando surgem os questionamentos, se desperta a necessidade de orientação do aluno, ele se sente motivado a compreender e interpretar o passado, para tornar seu presente, e seus questionamento, inteligíveis. Ou seja, ele aprende a interpretar a contingência do tempo, mobilizando o pensamento histórico a partir dos desafios postos pelo professor (SCHMIDT, 2020a).

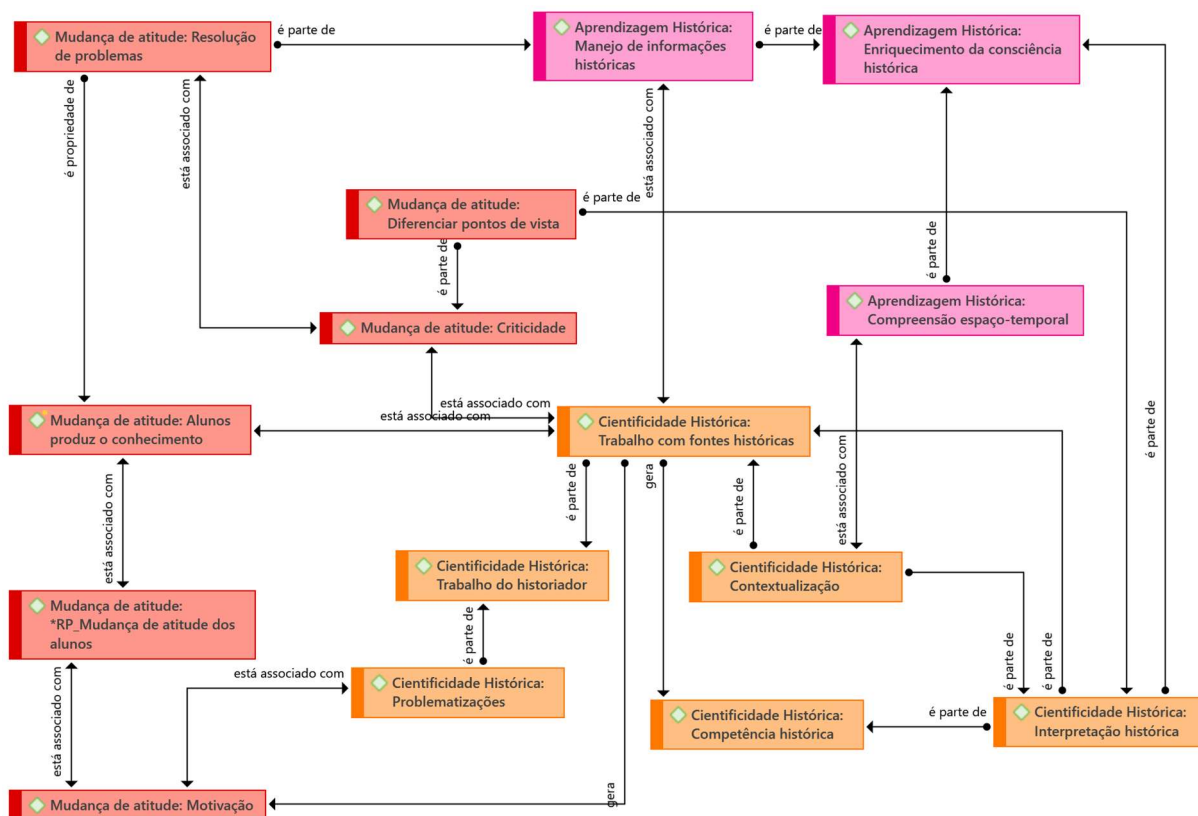
Tal processo é descrito por Johansson (2021) ao perceber a importância de “*bits of troublesomeness*”, em tradução direta “partes problemáticas”, tidas como as provocações geradas pelo professor:

[...] este estudo sugere que “partes problemáticas” específicas, sejam elas disciplinares, do mundo da vida, de habilidades ou de perspectivas de conteúdo, podem ser produtivas e suscitar perguntas autênticas e a necessidade de aprender, funcionando assim como pontos de entrada para o espaço liminar. São essas partes problemáticas que abrem o espaço liminar e servem como pontos de entrada para os alunos (JOHANSSON, 2021, p. 83, tradução nossa)²⁰.

Ao trabalhar com a cientificidade da histórica (Figura 17), o aluno também compreende que a história não é uma simples cópia do passado, que o conhecimento não é um dado pronto, mas construído. Tais constatações são fundamentais para a aprendizagem histórica, pela qual o aluno identifica sua posição como sujeito histórico.

²⁰ “[...] this study suggests that specific ‘bits of troublesomeness’, be they disciplinary, lifeworld, skill or content perspectives, can be productive and can raise authentic questions and a need to learn, thereby functioning as entry points into liminal space. It is these bits of troublesomeness that open the liminal space and serve as entry points for students (JOHANSSON, 2021, p. 83).

Figura 17 - Os princípios da cientificidade da História na prática de ensino



Fonte: a autora (2023).

Porém, como cita Johansson no processo de implementação dos processos da cientificidade histórica em sala de aula, é importante que os alunos não sejam tratados como “mini historiadores”:

“[...] tentamos criar tarefas que reproduzissem o que um historiador normalmente faria com fontes primárias em relação a questões históricas. Entretanto, os dados nos lembram que os alunos e os historiadores não pensam da mesma forma. Os historiadores têm amplo conhecimento histórico e uma relação desenvolvida com a história, enquanto os alunos, em geral, não têm” (JOHANSSON, 2017, p. 176, tradução nossa)²¹.

Ao trabalhar com a cientificidade da Histórica, contemplando os aspectos cognitivos situadas na ciência de referência (SCHMIDT, 2009), também se desenvolvem importantes habilidades de contextualização (JOHANSSON, 2021, 2017; NUNES, 2019; PEÑUELAS, 2021), fundamentais para a interpretação histórica

²¹ “[...] we tried to construct assignments that replicated what a historian would typically do with primary sources in relation to historical questions. However, the data remind us that students and historians do not think alike. Historians have extensive historical knowledge and a developed relationship to history, whereas students, commonly, do not” (JOHANSSON, 2017, p. 176).

e o manejo de informações históricas. Tal aspecto é apontado por Donnelly (2020) ao refletir sobre os resultados de sua intervenção:

Nessas aulas de história contemporânea, a cognição do historiador é modelada para os alunos, e eles têm a oportunidade de experimentar os mecanismos epistemológicos da disciplina por meio de pesquisas e da construção de análises e argumentos históricos (DONNELLY, 2020, p. 122, tradução nossa)²².

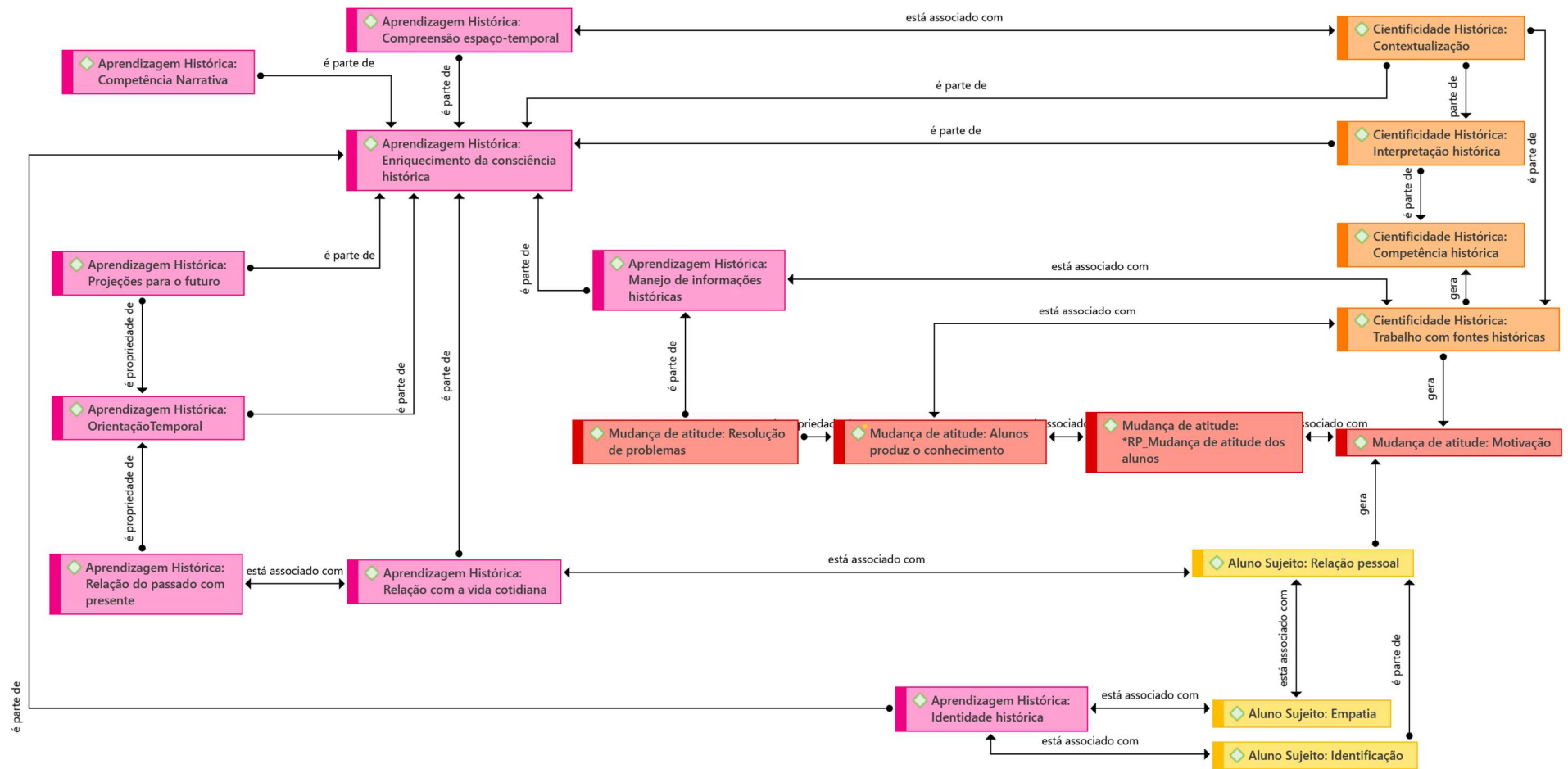
Logo, tratar da cientificidade da histórica com aluno, ou seja, trabalhar a partir da epistemologia da histórica para produzir o conhecimento histórico, não significa esperar que o aluno construa seu conhecimento tal qual o historiador, mas que ele trabalhe aspectos cognitivos relacionados com a cientificidade histórica, como interpretação, argumentação, contextualização e problematização.

Tem-se que parte central do olhar para Didática da Histórica a partir da Educação histórica está no vínculo entre a ciência de referência e a prática de ensino (BARCA, 2012). A partir dos resultados apresentados percebe-se que, adotar os princípios da cientificidade histórica nas práticas de ensino favorece uma mudança de atitude do aluno, que sai de uma postura passiva e se sente mais motivado no processo de aprendizagem (BERTRAM; WAGNER; TRAUTWEIN, 2017; DONNELLY, 2020; JOHANSSON, 2021, 2017; NUNES, 2019; PEÑUELAS, 2021; VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018).

Todos os processos aqui citados estão relacionados com a aprendizagem histórica dos alunos (Figura 18), processo mental pelo qual se adquirem as competências necessárias à orientação da própria vida mediante a consciência histórica e desenvolvimento do pensamento histórico (RÜSEN, 2022). Logo, além das mudanças de atitude frente ao processo de ensino, não se pode deixar de lado o enriquecimento da consciência histórica dos alunos.

²² In these contemporary history classes, the cognition of the historian is modelled for the students, and they are given opportunities to experiment with the epistemological mechanisms of the discipline through enquiry and the construction of historical analysis and argument (DONNELLY, 2020, p. 122).

Figura 18 - O processo de aprendizagem histórica identificado nas intervenções



Fonte: a autora (2023).

Vários dos processos intrínsecos à aprendizagem histórica dos alunos foram levantados pelas intervenções pedagógicas amparadas. Dentre esses, destaca-se o manejo de informações históricas, das evidências, diretamente relacionado com o trabalho com fontes históricas e a posição do aluno enquanto produtor do próprio conhecimento (BERTRAM; WAGNER; TRAUTWEIN, 2017; DONNELLY, 2020; NINGSIH; SUTIMIN, 2019; NUNES, 2019; PEÑUELAS, 2021; YONHSON, 2020). Aqui, para além de aprender a utilizar as fontes, os alunos devem saber elaborar informações a partir de seu uso (SCHMIDT, 2020a).

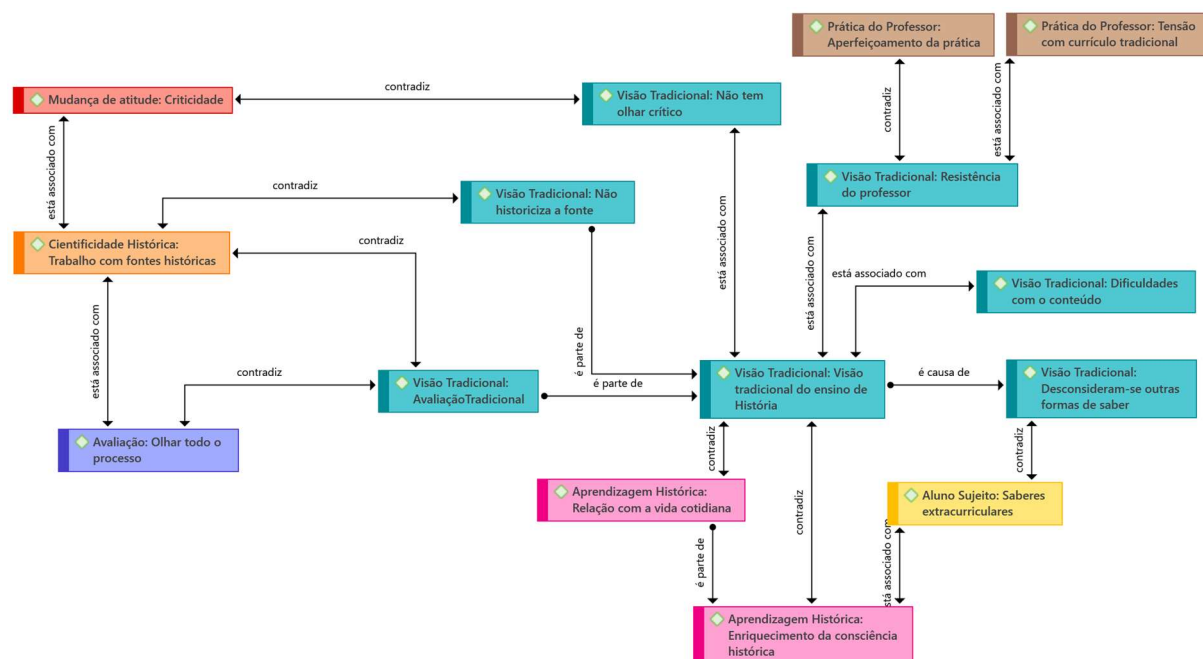
Para isso, serão necessárias competências como a interpretação histórica (JOHANSSON, 2021, 2017) e a contextualização (JOHANSSON, 2021, 2017; NUNES, 2019; PEÑUELAS, 2021), que também auxiliam na compreensão espaço-temporal dos eventos históricos (JOHANSSON, 2021, 2017; PEÑUELAS, 2021), fundamental para a orientação temporal dos alunos.

Percebe-se ainda como a relação pessoal dos alunos com a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento da identidade histórica, pela empatia e identificação, assim como para a construção de elos entre passado e presente (DONNELLY, 2020; JOHANSSON, 2021, 2017; LOZANO; SEGURA, 2016; MARTINS; CAINELLI, 2021; NUNES, 2019; VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018; YONHSON, 2020), traçados a partir da vida cotidiana do aluno e indispensáveis para atribuição de sentido ao passado (JOHANSSON, 2021; NUNES, 2019; PEÑUELAS, 2021; VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018; YONHSON, 2020).

Por fim, o enriquecimento da consciência histórica também é percebido pela projeção dos alunos para o futuro, a partir do presente e com base no passado (MARTINS; CAINELLI, 2021; VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018; YONHSON, 2020).

Porém, para que as intervenções pedagógicas ancoradas nos princípios da Educação Histórica possam ser aplicadas com êxito, auxiliando no enriquecimento da consciência metodológica dos alunos e na mudança da sua atitude perante o processo de aprendizagem, os desafios postos por uma visão tradicional da História devem ser superados (Figura 19).

Figura 19 - Visão tradicional do ensino de História



Fonte: a autora (2023).

O enraizamento dessa visão tradicional nos modos de ensino reflete nas dificuldades e na resistência apresentadas pelos estudantes (JOHANSSON, 2021, 2017; LOZANO; SEGURA, 2016; YONHSON, 2020) e professores (PEÑUELAS, 2021; VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018) ao aplicar intervenções que destoam do *status quo*.

A visão tradicional de ensino da História, que desconsidera os saberes extracurriculares e dos alunos (AZEVEDO; STAMATTO, 2010), dificulta a construção de laços pessoais com os saberes históricos, assim como dificulta o enriquecimento da consciência histórica dos alunos (JOHANSSON, 2021; NUNES, 2019; YONHSON, 2020). Os conteúdos prévios dos alunos são ignorados, sendo que esses, tomam por vezes, que os saberes que trazem de fora da sala de aula não têm espaço na construção do conhecimento, como expresso por Yonhson (2020) acerca de sua experiência ao realizar a intervenção pedagógica:

No estágio inicial da intervenção, três alunos indicam que não têm o conhecimento necessário para contar a história, portanto, eles a contarão de uma perspectiva subjetiva. O que essa pequena amostra demonstra é que eles não consideram que o conhecimento que possam ter adquirido em outras instâncias de aprendizagem seja válido para a sala de aula, juntamente com uma baixa consciência dos diferentes espaços educacionais informais que influenciam seu desenvolvimento (YONHSON, 2020, p. 25, tradução nossa)²³.

Além disso, a visão tradicional contradiz uma abordagem pautada da cientificidade da Histórica, com a marginalização do trabalho com fontes históricas (AZEVEDO; STAMATTO, 2010), que pode desenvolver habilidades fundamentais, como a historicização das fontes e a análise crítica das informações.

Outro aspecto da visão tradicional que apresenta desafios é o formato de aplicação das avaliações (MARTINS; CAINELLI, 2021; NINGSIH; SUTIMIN, 2019; YONHSON, 2020). Muito da organização curricular gira em torno do processo avaliativo, este, porém, não está preocupado em olhar o processo como um todo, somente o produto final, avaliando se o aluno aprendeu ou não o conteúdo factual.

Porém, quando adotada a perspectiva da Educação Histórica, o processo de avaliação deve ser contínuo e procedural (JOHANSSON, 2017; PEÑUELAS, 2021; YONHSON, 2020). O foco está no desenvolvimento dos processos cognitivos dos alunos e com o eles são utilizados na produção do conhecimento e não no conteúdo meramente factual.

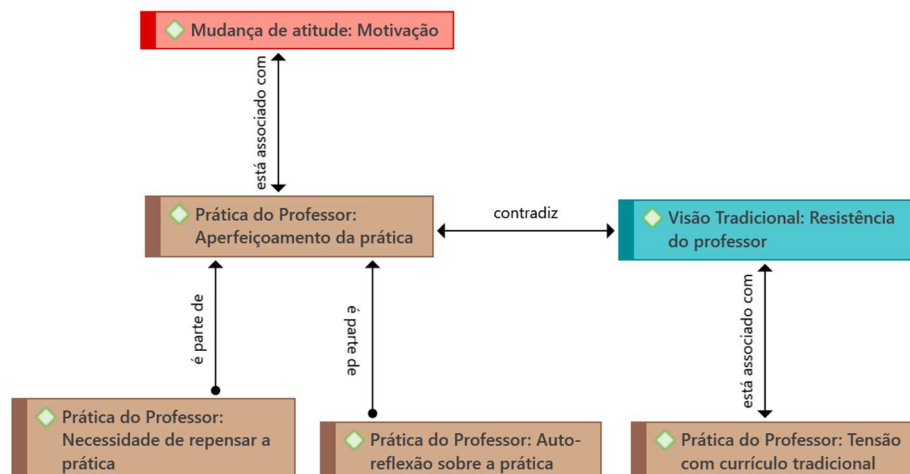
Logo, uma avaliação que permite contemplar o desenvolvimento da aprendizagem histórica e tudo o que acompanha, deve olhar para o processo como um todo. Frisando a importância da estruturação de intervenções que possibilitem ao professor o acesso aos processos cognitivos dos alunos (NUNES, 2019), normalmente percebidos nos momentos de discussão, conversa, reflexões e no desenvolvimento das atividades, e não somente na entrega de um produto final.

Por fim, no que tange a experiência dos professores ao desenharem as estratégias de aprendizagem, percebem-se as tensões impostas pelo currículo tradicional (VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018), ainda centrado em uma abordagem histórica cronológica, com uma periodização de natureza política e sem

²³ “En la etapa inicial de la intervención tres alumnos señalan que no tienen los conocimientos necesarios para realizar la narración, por ello, lo contarán desde una perspectiva subjetiva. Lo que demuestra esta pequeña muestra es que no consideran válidos para el aula los conocimientos que podrían haber adquirido en otras instancias de aprendizaje, a lo que se suma la escasa conciencia de los distintos espacios educativos informales que influyen en su desarrollo” (YONHSON, 2020, p. 25).

espaço para reflexões e questionamentos (ABUD, 2011; AZEVEDO; STAMATTO, 2010). Alguns dos desafios citados são a falta de tempo e a necessidade de dar conta do conteúdo curricular, concomitante com a implementação de intervenções não necessariamente amparadas pelo currículo.

Figura 20 - Prática do professor perante a Educação Histórica



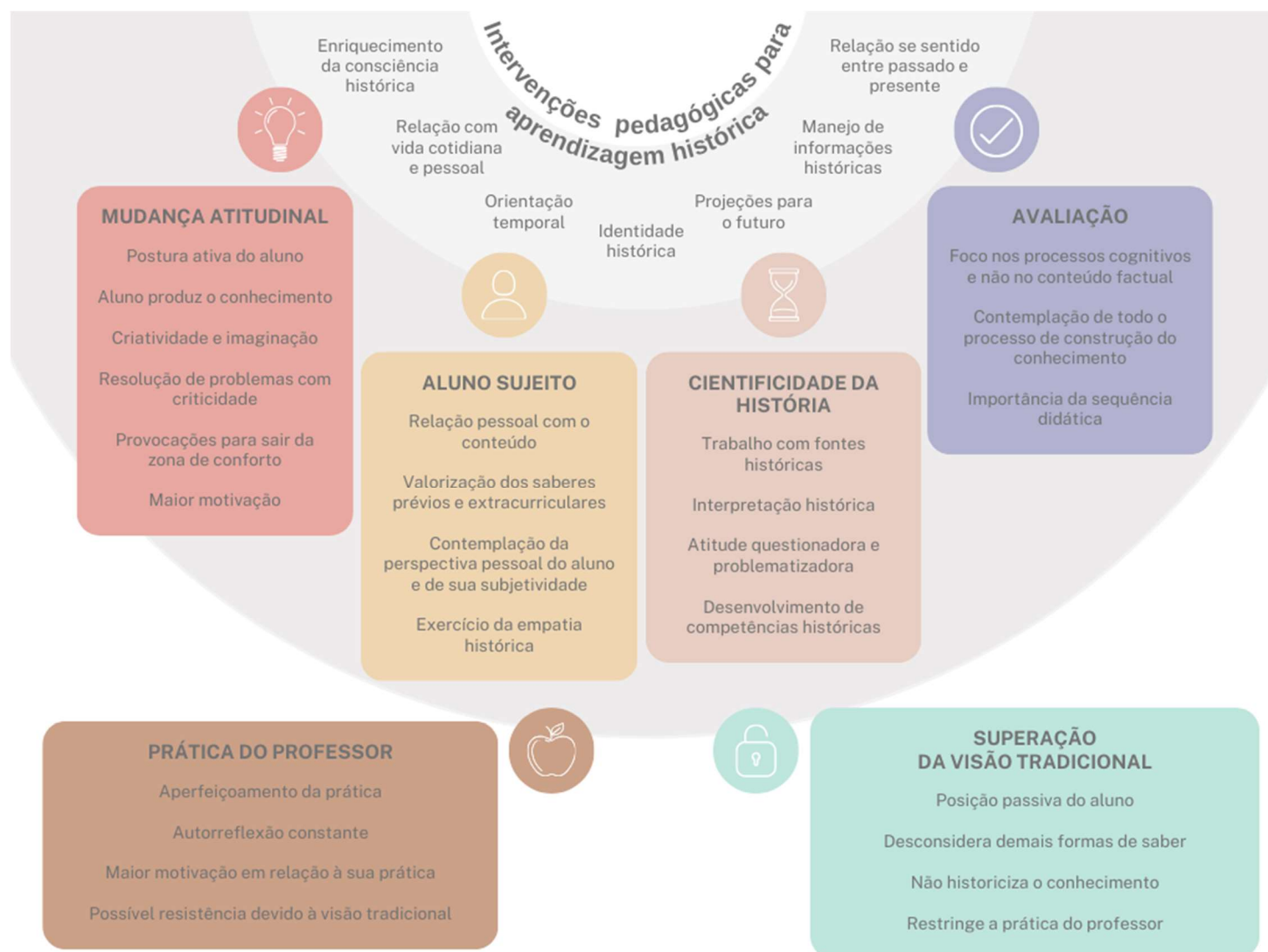
Fonte: a autora (2023).

Mesmo em vista as dificuldades, os professores perceberam que a aplicação de intervenções pedagógicas ancoradas na Educação Histórica cria um espaço fértil para autorreflexão sobre a sua prática, ressaltando a necessidade de repensar a prática para que seu aprimoramento seja possível (JOHANSSON, 2017; LOZANO; SEGURA, 2016).

A resistência do professor frente ao novo ainda é algo muito real e apresenta desafios, porém, quando é quebrada, cria-se um sentimento de motivação frente aos novos resultados que podem ser atingidos e práticas que podem ser aplicadas. Aqui o professor assume uma posição não de mero transmissor do conteúdo, mas de orientador e facilitador da aprendizagem histórica dos alunos.

A partir dos resultados das intervenções colhidos nas pesquisas selecionadas, foi possível sistematizar um quadro referencial de como as intervenções pedagógicas para aprendizagem histórica se configuram (Figura 21).

Figura 21 - Intervenções pedagógicas para aprendizagem histórica



Fonte: a autora (2023).

São elencados, no centro do círculo, os princípios da aprendizagem histórica que norteiam as intervenções. Atrelado a esses, são apresentadas as categorias que permitem caracterizar as propostas em relação à mudança atitudinal, ao aluno sujeito, à cientificidade da história e à avaliação. Por fim, articuladas às intervenções, são postas as possibilidades que elas apresentam para a prática dos professores e para superação de práticas tradicionais de ensino de História.

Este quadro pode ser considerado o início de um detalhamento maior, ainda necessário e carente de investigação mais profunda, acerca da operacionalização dos conceitos relacionadas à aprendizagem histórica e de como os princípios da Educação Histórica vêm sendo postos em prática em sala de aula.

4.3 TENDÊNCIAS E LACUNAS NAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA COM FOCO EM INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Nas investigações analisadas destacasse a tendência para realização de pesquisas de natureza qualitativa, que tem seu foco nos alunos enquanto participantes e se utilizam da aplicação de atividades como principal meio para coleta de dados, visando, por meio desse, acessar as narrativas históricas construídas por estes. Além da aplicação de atividades, também se destaca a utilização de observação, entrevistas e questionários. Sendo que, o método de investigação citado com mais frequência foi o Estudo de Caso, utilizado em três pesquisas (DONNELLY, 2020; JOHANSSON, 2021; VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018).

Em relação às tendências identificadas nas intervenções pedagógicas desenvolvidas pelas pesquisas (Quadro 17), destacam-se a utilização de fontes primárias, o estabelecimento de relação entre o passado e o presente, o desenvolvimento do pensamento crítico, estratégias de empatia e identificação, discussões e reflexões estruturadas, a abordagem interdisciplinar, a construção de narrativas históricas e a abordagem processual.

Quadro 17 - Tendências identificadas nas intervenções pedagógicas

Tendência	Descrição
Utilização de fontes primárias	Grande parte das intervenções enfatizam a utilização e análise de fontes primárias, como documentos históricos, pinturas e testemunhos, no planejamento das atividades. Isso permite que os alunos tenham um contato direto com evidências históricas, trazendo a cientificidade da histórica para sala de aulas e propiciando o desenvolvimento d habilidade de contextualização, problematização e interpretação histórica, fundamentais para o manejo de informações históricas.

Estabelecimento de relação entre passado e presente	O estabelecimento de relações entre eventos históricos e questões do presente é um dos pontos centrais das intervenções apresentadas. Tal atividade incentiva os alunos a fazerem conexões entre o passado e o presente, auxiliando na atribuição de sentido ao passado a partir do presente e analisando como problemas e temas históricos podem se relacionar com a sociedade atual.
Desenvolvimento do pensamento crítico	Muitos dos passos descritos buscam desenvolver habilidades de pensamento crítico nos alunos, como análise de fontes, reflexão sobre diferentes perspectivas e formulação de argumentos bem fundamentados. Pelo desenvolvimento da criticidade e do “pensar por si mesmo” cria-se maior resistência a ser manipulado.
Contemplanção da cientificidade da História	Aspectos cognitivos relacionados a epistemologia da História são trabalhados nas intervenções pedagógicas, contemplando o fazer historiográfico no contexto educativo a partir do trabalho com fontes históricas e o desenvolvimento de habilidades de contextualização, problematização, interpretação e utilização de conceitos.
Estabelecimento de empatia e identificação	Estabelecimento de relações pessoais dos alunos com o conteúdo pelo desenvolvimento de abordagens que incentivem os alunos a se identificarem com personagens históricos ou a desenvolverem empatia pelos contextos e desafios enfrentados.
Discussões e reflexões estruturadas	As intervenções incluem discussões em grupo, reflexões estruturadas e atividades colaborativas, promovendo a troca de ideias e diálogo entre os alunos e auxiliando no manejo de diferentes pontos de vista e interpretação histórica dos tópicos discutidos.
Abordagem interdisciplinar	Utilização de elementos de diferentes disciplinas, como filosofia, literatura, arte, política e sociologia. Isso ajuda os alunos a entenderem como os eventos históricos de forma holística, apreciando como estão interligados com a vida prática e como se relacionam com diferentes âmbitos culturais da sociedade.
Foco na construção de narrativas históricas	As intervenções incentivam os alunos a desenvolverem suas habilidades de escrita e comunicação ao produzirem ensaios, histórias em quadrinhos, relatórios e outros tipos de narrativas históricas, que permitem acessar seus níveis de consciência histórica.
Abordagem processual	Tanto a construção das atividades, quanto da avaliação de seus resultados são estruturadas de forma processual, ou seja, orientadas para uma série de etapas que os alunos seguem para chegar a uma compreensão mais profunda dos tópicos em estudo. Além disso, a avaliação processual permite que se foque nos processos cognitivos e não somente no conteúdo factual

Fonte: a autora (2023).

Em relação às lacunas percebidas, ressaltasse uma fragilidade metodológica das pesquisas, percebida durante a avaliação pelo *Methodological Quality Questionnaire*. As pesquisas selecionadas atendiam a nota de corte proposta, porém, ainda sim apresentavam lacunas, como na anúncio explícita do método da pesquisa e do método de análise de dados. A falta de informações acerca dos processos metodológicos afeta a transparência das pesquisas.

Ainda sobre os processos metodológicos das pesquisas, tendo em vista a importância da aproximação entre teoria e prática e que o campo da Educação Histórica tem em suas raízes a realização de pesquisas em conjunto e a partir da prática dos professores, percebe-se que mais pesquisas poderiam ser realizadas

juntamente aos professores ou pelos próprios professores em processo de reflexão e aprimoramento de suas práticas (JOHANSSON, 2017; LOZANO; SEGURA, 2016).

Uma aproximação entre pesquisadores e professores, colaborando no desenvolvimento de investigações em cenários educativos reais, contribui para diminuir a distância entre a pesquisa em educação e a prática de ensino (VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018). As pesquisas focam seu olhar no sujeito da aprendizagem, nos alunos, relegando a figura do professor a um mero coadjuvante, porém, observar suas práticas também é fundamental para entender os processos relacionados à aprendizagem histórica, sendo ele o responsável por desenhar e aplicar intervenções pedagógicas que a propiciem.

No que tange as intervenções pedagógicas, suas etapas nem sempre são bem descritas, por vezes faltando mais informações mais detalhadas dos processos em relação aos objetivos de aprendizagem competências a serem desenvolvidas, como apresentado, por exemplo, por Donnelly (2020). Independente disso, as propostas compartilhadas ainda servem de inspiração, levando sempre em consideração as limitações impostas pelos diferentes contextos educativos. Sobre as dicas compartilhadas e a dificuldade de contribuição para diferentes contextos, Johansson (2021) comenta que:

Comunicar o conhecimento sobre o ensino, como dicas práticas ou descrições de métodos tem seus limites, pois a dependência situacional e contextual corre o risco de torná-los menos eficazes no aprimoramento do ensino em outras salas de aula (JOHANSSON, 2021, p. 178, tradução nossa)²⁴.

Além disso, como já exposto, várias das pesquisas excluídas durante a filtragem dos artigos utilizavam intervenções pedagógicas nas investigações, porém não tinham essas como objetos de análise, focando na análise da consciência histórica dos alunos.

Logo, percebe-se que existem mais intervenções pedagógicas ancorada na educação histórica sendo aplicada em meio as investigações, porém, que os resultados de sua aplicação não aparecem em foco. Percebe-se assim uma gama de investigações já sendo realizadas e que poderiam contribuir não só com as pesquisas

²⁴ "To communicate knowledge of teaching as practical tips or descriptions of methods has its limits, because the situational and contextual dependence risk making them less powerful in improving teaching in other classrooms" (JOHANSSON, 2021, p. 178).

acerca da consciência histórica dos sujeitos, mas também com possíveis práticas de operacionalização desse conceito caso tivessem uma ampliação, olhando para as intervenções e não somente para os processos cognitivos.

Um espaço rico para olhar para pesquisas que estão preocupadas também com a prática é, por exemplo, no mestrado profissional. Uma revisão narrativa realizada com teses e dissertações em Educação Histórica revelou que 56% dos projetos de dissertação são desenvolvidos nesses programas (KORB; VIEIRA; VOSGERAU, 2023). No entanto, existe uma lacuna significativa em traduzir essas descobertas em artigos científicos, dificultando a divulgação dos resultados.

Dentre as tendências identificadas, no que tange a relação com a teoria da consciência histórica, nota-se a falta do exercício de projeção para o futuro. Sendo ela parte constituinte do pensamento histórico, mas ainda pouco presente nas intervenções analisadas. “É [...] a discrepância entre a expectativa do futuro e a experiência do presente que atrai a atenção para o passado” (RÜSEN, 2010), logo, perspectivar o futuro é indispensável para a atribuição de sentido às experiências temporais.

Também não se pode deixar de notar o pequeno papel desempenhado pelas novas tecnologias nas intervenções analisadas. É fundamental entender como estas podem ser integradas na aprendizagem histórica, já que o desenvolvimento tecnológico e emergência das redes sociais, que fazem parte da cultura dos alunos, não podem ser deixados de fora dos espaços de aprendizagem (HAYDN; RIBBENS, 2017).

Muito das carências de orientação surgem em espaços *on-line*, que influenciam diretamente como a história é ensinada e como as pessoas acessam o passado. São muitos os benefícios, como facilidade de acesso a informações e democratização do conhecimento. Mas também não podem ser ignorados os perigos de acesso a informações falsas, que podem ser mitigados com um trabalho pedagógico próximo às novas tecnologias, utilizando-as para iniciar debates e discussões, desenvolver habilidades de interpretação e criticidade, checar e cruzar referências e questionar propósitos e motivos (HAYDN; RIBBENS, 2017).

Foram aqui apresentadas algumas das tendências e lacunas identificadas nas intervenções pedagógicas analisadas, sendo que as últimas não são consideradas em nenhum momento como deméritos das investigações, mas como possibilidades de aprimoramentos para o campo de pesquisas.

4.4 APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ÂMBITO DAS INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA COM FOCO EM INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Um dos méritos da Educação histórica está na ênfase da conexão entre teoria e prática (BARCA, 2012). As pesquisas nesse campo reconhecem a importância de não se deixar de lado o polo da práxis, ancorando práticas de ensino na epistemologia específica da História. Tal preocupação tem suas raízes no fato de a teoria da consciência histórica partir e ter como fim a vida prática dos sujeitos, ou seja, a necessidade de orientação surge na vida prática, para buscar respostas na ciência e orientar o agir na vida prática (RÜSEN, 2020).

Portanto, a Educação Histórica preza pela harmonia entre teoria e prática. Isso implica em uma epistemologia que não esteja apenas preocupada com a produção do conhecimento, mas também em como esses saberes irão circular na sociedade, abordando assim problemáticas relacionadas à função social do conhecimento (SCHMIDT, 2020a).

Logo, a Didática da História, a partir da perspectiva da Educação Histórica, não se preocupa apenas com a transmissão de fatos, mas incorpora uma compreensão profunda da epistemologia subjacente à disciplina. Consequentemente, a interseção entre epistemologia (produção dos saberes) e didática (ensino dos saberes) é fundamental para a eficácia da aprendizagem histórica e a compreensão mais ampla da função social do conhecimento histórico (SCHMIDT, 2020a).

Os fundamentos epistemológicos desempenham um papel vital na pesquisa em Didática da História e foram identificados nas investigações contempladas pelo estudo de revisão. A teoria da consciência histórica, por exemplo, não esteve presente somente no referencial teórico das pesquisas, mas também foi base para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas aplicadas e no exame da esfera cognitiva dos alunos.

Outro aspecto da aproximação entre teoria e prática visível nas pesquisas foi a clara contemplação da cientificidade da história nas intervenções. Pode-se considerar que essa é a manifestação mais direta da junção entre epistemologia e didática. Por meio desta, o fazer historiográfico é trazido para dentro de sala de aula, abordando e trabalhando competências de contextualização, problematização, argumentação e

análise de fontes, processo inerentes ao trabalho de produção de conhecimento do historiador.

Essa aproximação, no entanto, deve ser feita com cautela, aqui não se refere a colocar o aluno em uma posição de historiador, mas de prezar pelo desenvolvimento das competências cognitivas do pensamento histórico, que estão intrinsecamente alinhadas à produção de conhecimento historiográfico.

As pesquisas aqui contempladas têm em seu cerne a aproximação entre teoria e prática, independente de terem diretamente enunciado tal condição, já que essa é uma qualidade inerente às investigações ancoradas na Educação Histórica, por meio da operacionalização se seus conceitos intrínsecos ao desenvolverem as intervenções elencadas.

Logo, pesquisas que se preocupem em pensar como atrelar a teoria da consciência histórica às práticas em sala de aula ocupam um espaço privilegiado, que ainda tem muito a ser explorado, podendo ajudar a lançar luz sobre como aplicar os conceitos teóricos de forma concreta e eficaz em contexto educacional reais, enriquecendo assim o campo de investigações da Educação Histórica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa enfatiza, primeiramente, a importância da realização de estudos de revisão. Estes são parte fundamental do fazer científico e tem um papel essencial no reconhecimento de um campo de estudos, assim como no estabelecimento de uma base sólida para novas pesquisas. Ao se deparar com uma escassez de estudos de revisão realizados acerca da Educação Histórica, considera-se essa dissertação, um estudo de revisão sistemática de metassíntese qualitativa, uma contribuição relevante para o campo.

Ademais, ao olhar para intervenções pedagógicas, também foi possível reconhecer como se dão os esforços de aproximação entre teoria e prática em contexto educacionais reais. Sistematizar tais processos e seus resultados, identificando tendências e lacunas, permite também apoiar futuras pesquisas que esteja preocupada com a operacionalização dos conceitos da Educação Histórica, perspectiva que ainda tem muito a ser explorada.

Logo, pelo mapeamento sistemático realizado das intervenções, foi possível reconhecer como as pesquisas vêm se desenvolvendo, quais as fronteiras atingidas e quais caminhos ainda podem ser trilhados. Tendo atingido assim, aos objetivos postos no início da investigação.

Além disso, espera-se que os resultados aqui apresentados possam colaborar não somente com as investigações de pesquisadores da área, mas, principalmente, com os professores que têm interesse por aproximar sua prática à Educação Histórica. Pois, acredita-se que, ao ultrapassar as fronteiras acadêmicas, adotando uma visão abrangente e incorporando a dimensão da práxis, o conhecimento ganha um novo significado. Aspecto este inerente à Educação Histórica e que deve ser sempre nutrido pelas novas pesquisas.

Acerca do desenvolvimento do presente estudo de revisão, aponta-se para a importância da construção de um protocolo de pesquisa completo, sólido e verificável. Para a construção desse, e antes de partir para a análise do conjunto completo de dados colhidos, é fundamental realizar uma análise em pequena escala, possibilitando mitigar possíveis erros e vieses. Poder trabalhar com os dados em pequena escala é de extrema importância para o bom encaminhamento da revisão e propicia que o pesquisador lide com seu corpo completo de dados com mais propriedade.

Por fim, a realização de uma revisão sistemática de metassíntese qualitativa foi gratificante, ao saber que se pode contribuir para o avanço da ciência a partir de uma metodologia de pesquisa por vezes ignorada no cenário nacional.

5.1 LIMITES

Dentre as limitações identificadas ao longo do desenvolvimento do presente estudo de revisão sistemática é, primeiramente, importante considerar que a investigação foi conduzida por uma única pesquisadora, o que introduz a possibilidade de viés devido à subjetividade inerente ao processo de filtragem e análise dos artigos selecionados. Para mitigar essa preocupação, sugere-se que futuras pesquisas de revisão sistemática adotem uma abordagem colaborativa, envolvendo dois ou mais pesquisadores, a fim de atenuar possíveis vieses.

Além disso, é crucial reconhecer que a acessibilidade a alguns artigos foi limitada, o que pode ter consequências na abrangência das informações abordadas na pesquisa. Isso, por sua vez, pode impactar o nível de representatividade dos resultados obtidos.

O número reduzido de artigos contemplados pela pesquisa, onze ao total, também poderia ser tido como um limitador no que tange a representatividade dos resultados. Porém, essa é uma característica das revisões sistemáticas, que, trabalhando com um número reduzido de pesquisas, permitem realizar uma análise mais profunda das investigações, gerando resultados amplos pelo cruzamento, integração e comparação de dados.

Logo, essa era uma questão considerada para a pesquisa desde o início, tendo em vista a especificidade dos estudos de revisão sistemática e a rigorosidade metodológica da pesquisa. Mesmo que não tenha sido feito um recorde robusto de pesquisas, pode-se atestar pela qualidade das pesquisas selecionadas, propiciando assim uma visão sólida do fenômeno em interesse: as intervenções pedagógicas na Educação Básica, ancoradas na Educação Histórica.

5.2 PERSPECTIVAS

Conclui-se que ainda existe um espaço inexplorado nas investigações desenvolvidas no campo da Educação Histórica no que tange a operacionalização de seus conceitos teóricos em práticas reais. Logo, acredita-se que o desenvolvimento

de pesquisas focadas em propostas de intervenções pedagógicas, que permitam utilizar e pensar os conceitos da Educação Histórica a partir de um olhar prático, sejam de grande valia para suprir tal carência.

Pensar a partir desse olhar implica reconhecer a função social das pesquisas realizadas no campo da Educação Histórica. Já que, investigar as possibilidades de articulação entre teoria e prática é imprescindível para viabilizar e perceber o impacto dos resultados das investigações em cenários educacionais reais, ou seja, em sala de aula, nos processos de ensino e aprendizagem da História.

Porém, para que esse impacto seja perceptível, é imprescindível a atuação de professores conscientes de suas ações educativas, que possam justificar suas escolhas e alinhar seus objetivos e práticas ao propósito da formação do pensamento histórico e aprendizagem histórica de seus alunos. Eles devem ser capazes de pensar o “por quê” e o “para que” de suas ações. Logo, se faz necessário pensar também a prática e a formação do professor, aspecto que chegou a ser brevemente abordado pelas pesquisas contempladas na presente revisão, mas que ainda tem muito a ser aprofundado.

Além disso, ressalta-se a necessidade de que estudos de revisão sejam uma constante não somente na Educação Histórica, tendo sido identificados poucos, mas em qualquer campo de pesquisa, pois possibilitam que se acesse o que já foi pesquisado e o que ainda carece de maiores investigações. Permitindo, além disso, construir uma base sólida para pesquisas futuras.

Assim, acredita-se que a presente dissertação, uma revisão sistemática de metassíntese qualitativa, pode auxiliar a preencher tal lacuna e inspirar demais pesquisadores, que se identificam e buscam contribuir ativamente com a Educação Histórica, a também realizarem e publicarem seus estudos de revisão, permitindo assim vislumbrar novos horizontes para esse campo de pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a história e seu código curricular. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 42, p. 163–177, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25890/17281>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- ACOSTA, Sandra; GARZA, Tiberio; HSU, Hsien Yuan; GOODSON, Patricia. Assessing Quality in Systematic Literature Reviews: A Study of Novice Rater Training. **SAGE Open**, [S. l.], v. 10, n. 3, 2020. ISSN: 21582440. DOI: 10.1177/2158244020939530/SUPPL_FILE/ONLINE_APPENDIX.PDF. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/suppl/10.1177/2158244020939530>. Acesso em: 4 jul. 2022.
- ALENCAR, Edvone de Souza; ALMOULOU, Sado Ag. A metodologia de pesquisa: metassíntese qualitativa. **Reflexão e Ação**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 204, 2017. ISSN: 0103-8842. DOI: 10.17058/rea.v25i3.9731.
- AROMATARIS, Edoardo; MUNN, Zachary (ORG.). **JBI Manual for Evidence Synthesis**. [s.l.] : JBI, 2020. Disponível em: <https://jbi-global-wiki.refined.site/space/MANUAL>. Acesso em: 3 abr. 2023.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. [S. l.], v. 3, n. 6, p. 703–728, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.
- BALSEIRO, Carmen Lucía Cataño. Jörn Rüsen y la conciencia histórica. **Historia y Sociedad**, [S. l.], n. 21, p. 223–243, 2011. ISSN: 01218417.
- BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 37–51, 2012. ISSN: 1414-6312. DOI: 10.5216/hr.v17i1.21683.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERTRAM, Christiane; WAGNER, Wolfgang; TRAUTWEIN, Ulrich. **Learning Historical Thinking with Oral History Interviews: A Cluster Randomized Controlled Intervention Study of Oral History Interviews in History Lessons**. **American Educational Research Journal** 2017. (3) Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0002831217694833>.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, [S. l.], v. 13, n. 25/26, p. 193–221, 1993.
- CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. **Antiteses**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 509–518, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1933/193325796001.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na História para a Didática da História. **História & Ensino**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 11, 2017. ISSN: 1414-3488. DOI: 10.5433/2238-3018.2017v23n1p11.

ÇETIN, Hakan. **A Systematic Review of Studies on Augmented Reality Based Applications in Primary Education**. *International Journal of Education and Literacy Studies* 2022. (2)

CUNHA, Jorge Luiz Da. Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 35, n. 60, p. 93–105, 2016. ISSN: 0104-4060. DOI: 10.1590/0104-4060.46025. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200093&lang=pt.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca De; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silva Siqueira. Pesquisas Do Tipo Intervencao Pedagogica. **Cadernos de Educação faculdade de Educação - UFPel**, [S. l.], v. 45, n. 0, p. 57–67, 2013. ISSN: 2178-079x. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/CADUC.V0I45.3822>.

DÉRI, Catherine E.; TREMBLAY-WRAGG, Émilie; MATHIEU-C., Sara. **Academic Writing Groups in Higher Education: History and State of Play**. *International Journal of Higher Education* 2022. (1)

DONNELLY, Debra. **Using Films in the Development of Historical Consciousness: Research, Theory and Teacher Practice**. *History Education Research Journal* 2020. (1) Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=Theory+and+Practice+Teacher+commonplace&ft=on&ff1=locAustralia&id=EJ1343024>.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5. ed., Curitiba: Positivo, 2010. 2272 p.

GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores**. Porto: CITCEM, 2018. ISBN: 9789723617160.

GERMINARI, Geyso D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, [S. l.], n. 42, p. 54–70, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>. Acesso em: 12 maio. 2021.

GOUGH, Oliver; OLIVER, Sandy; THOMAS, James. **An introduction to systematic reviews**. 2. ed., London: Sage Publications Inc., 2017. 331 p.

GREVER, Maria; ADRIAANSEN, Robbert Jan. Historical consciousness: the enigma of different paradigms. **Journal of Curriculum Studies**, [S. l.], v. 51, n. 6, p. 814–830, 2019. ISSN: 13665839. DOI: 10.1080/00220272.2019.1652937. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>.

HAYDN, Terry; RIBBENS, Kees. Social Media, New Technologies and History Education. *Em: Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and*

Education. [s.l.] : Palgrave Macmillan UK, 2017. p. 735–753. DOI: 10.1057/978-1-137-52908-4_38.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003. 953 p.

JOHANSSON, Maria. **Moving in Liminal Space: A Case Study of Intercultural Historical Learning in Swedish Secondary School**. *History Education Research Journal* 2021. (1) Disponível em: <https://uclpress.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.14324/HERJ.18.1.05>.

JOHANSSON, Patrik. **Learning Study as a Clinical Research Practice to Generate Knowledge about the Learning of Historical Primary Source Analysis**. *Educational Action Research* 2017. (1) Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1129529>.

KMIECIK, Daciele Sikora; FERREIRA, Fabio. Educação Histórica: uma tradição construída. *Em*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia (org.). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018. v. 1. p. 23–40.

KORB, Vivian Maria; VIEIRA, Inglyde Jeane da Silva; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. Descobrimos o campo de estudos da Educação Histórica: uma revisão narrativa. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 18, 2023. ISSN: 1809-7286. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/e023tl4009>. Acesso em: 23 jul. 2023.

LAMMERT, Catherine. **Becoming Inquirers: A Review of Research on Inquiry Methods in Literacy Preservice Teacher Preparation**. *Literacy Research and Instruction* 2020. (3)

LEGENDRE, Renald. **Dictionnaire actuel de l'éducation**. 2. ed., Montréal: Guérin, 1993.

LOCKWOOD, Craig; MUNN, Zachary; PORRITT, Kylie. Qualitative research synthesis: Methodological guidance for systematic reviewers utilizing meta-aggregation. **International Journal of Evidence-Based Healthcare**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 179–187, 2015. ISSN: 17441609. DOI: 10.1097/XEB.0000000000000062. Disponível em: https://journals.lww.com/ijebh/Fulltext/2015/09000/Qualitative_research_synthesis___methodological.10.aspx. Acesso em: 31 mar. 2023.

LÖFSTRÖM, J.; AMMERT, N.; EDLING, S.; SHARP, H. Avanços na educação ética na aula de história: o prosseguimento das interseções da consciência moral e histórica. **Curriculo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 22, 2022. DOI: 10.35786/1645-1384.V22.1103. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85151464173&doi=10.35786%2F1645-1384.V22.1103&partnerID=40&md5=a06f266f42cd470b45699cd517ce6ced>.

LOZANO, Sergio Manuel Méndez; SEGURA, Felipe Tirado. Pensar historicamente: una estrategia de evaluación formativa. **Revista Electronica de Investigacion Educativa**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 62–78, 2016. ISSN: 1607-4041. Disponível em:

<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84995873418&partnerID=40&md5=7b663345434475ed412e66faa999e269>.

MARTINS, Giovana Maria Carvalho; CAINELLI, Marlene Rosa. Aprendizagem histórica e novo humanismo: as ideias históricas dos jovens a partir da leitura dos quadrinhos de “Os Miseráveis”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 573–592, 2021. ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v16i2.13202. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13202>.

MÉNDEZ LOZANO, Sergio Manuel; TIRADO SEGURA, Felipe. Pensar historicamente: una estrategia de evaluación formativa. **Revista electrónica de investigación educativa**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 62–78, 2016. ISSN: 1607-4041. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200005&lang=pt.

MOHER, David; SHAMSEER, Larissa; CLARKE, Mike; GHERSI, Davina; LIBERATI, Alessandro; PATTICREW, Mark; SHEKELLE, Paul; STEWART, Lesley A.; PRISMA-P GROUP. Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015: elaboration and explanation. **BMJ**, [S. l.], 2015. Disponível em: <https://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/2046-4053-4-1>. Acesso em: 27 mar. 2023.

NEWMAN, Mark; GOUGH, David. Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. *Em*: ZAWACKI-RICHTER, Olaf; KERRES, Michael; BEDENLIER, Svenja; BOND, Melissa; BUNTINS, Katja (org.). **Systematic Reviews in Educational Research**. 1. ed., [s.l.] : Springer VS, 2020.

NINGSIH, T. Z.; SUTIMIN, L. A. Development of portfolio assessment to measure the student's skill of using primary source evidence. **New Educational Review**, [S. l.], v. 56, n. 2, p. 101–113, 2019. DOI: 10.15804/tner.2019.56.2.08. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350500895_Development_of_Portfolio_Assessment_to_Measure_the_Student's_Skill_of_Using_Primary_Source_Evidence.

NUNES, F. D. Women's Biography and History Teaching - methodological possibilities to learn Brazilian Civil-Military Dictatorship. **Aedos**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 306–329, 2019. ISSN: 1984-5634. Disponível em: https://www.academia.edu/96338451/Women_s_Biography_and_History_Teaching_methodological_possibilities_to_learn_Brazilian_Civil_Military_Dictatorship.

PAGE, Matthew J. et al. PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. **BMJ**, [S. l.], v. 372, n. 160, 2021. ISSN: 17561833. DOI: 10.1136/bmj.n160. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33781993/>. Acesso em: 30 maio. 2023.

PEÑUELAS, Samuel Alejandro Portillo. Implementación del corredor histórico en Educación Primaria para la Enseñanza de la Historia de México. **Dilemas contemporáneos: educación, política y valores**, [S. l.], v. 8, n. 3, 2021. ISSN: 2007-7890. DOI: 10.46377/dilemas.v8i3.2624. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8n3/2007-7890-dilemas-8-03-00009.pdf>.

PINTO, Helena. A interculturalidade em Educação Patrimonial: desafios e contributos para o ensino de História. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 63, p. 205–220, 2017. ISSN: 0104-4060. DOI: 10.1590/0104-4060.48650. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100205&lang=pt.

PINTO, Helena; ZARBATO, Jaqueline. Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, [S. l.], v. 43, n. 4, p. 203–227, 2017. ISSN: 0718-0705. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v43n4/art11.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

REIS, Aaron Sena Cerqueira; SILVA, Joilson Pereira Da. Consciência histórica e representações sociais: um estudo acerca das percepções de jovens estudantes sobre o Brasil. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, 2021. ISSN: 1517-9702. DOI: 10.1590/s1678-4634202147226702. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100711&lang=pt.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. 194 p.

RÜSEN, Jörn. Didática Da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7–16, 2006. . Acesso em: 28 ago. 2022.

RÜSEN, Jörn. **Jörn rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010. 150 p.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas/ Jörn Rüsen, com a colaboração de Ingetraud Rüsen**. Tradução Peter Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W&A Editores, 2012. 232 p.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: Uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015. . Acesso em: 26 abr. 2023.

RÜSEN, Jörn. Consciência histórica como tema da didática da história. **Métis História e Cultura**, [S. l.], v. 19, n. 38, p. 15–22, 2020. DOI: 10.18226/22362762.v19.n.38.01.

RÜSEN, Jörn. **Cultura histórica, formação e identidade: sobre os fundamentos da didática da história**. Curitiba: WAS Edições, 2022. 248 p.

RUTHERFORD, Katrina; MCCALMAN, Janya; BAINBRIDGE, Roxanne. **The Post-Schooling Transitions of Remote Indigenous Secondary School Graduates: A Systematic Scoping Review of Support Strategies**. *Australian and International Journal of Rural Education* 2019. (2)

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum**.

Education, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 211–220, 2012. ISSN: 2178-5198. DOI: 10.4025/actascieduc.v34i2.16989.

SALDAÑA, Johnny. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. London: Sage Publications Inc., 2013. 306 p.

SALMOND, Susan; BENNETT, Marsha J. **Systematic review of qualitative evidence**. [s.l.: s.n.]. 295–349 p. ISBN: 9780826152268. DOI: 10.1891/9780826152268.0012.

SCHIAVON, Sandra Helena. **Aplicação da revisão sistemática nas pesquisas sobre formação de professores: uma discussão metodológica**. 2015. 1–94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, [S. l.], 2015. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3185. Acesso em: 10 maio. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. **Perspectiva**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 709–729, 2006. ISSN: 2175-795X.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: Editora CRV, 2020 a. 173 p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica. **MÉTIS- história & cultura**, [S. l.], v. 19, n. 38, p. 23–47, 2020 b. DOI: 10.18226/22362762.v19.n.38.02. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9986>. Acesso em: 5 maio. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica: limites e possibilidades. *Em*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Claudia (org.). **Passados possíveis: a educação histórica em debate**. Ijuí: Ed. Unijui, 2014. p. 264. ISBN: 978-85-419-0129-1.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? **ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História**, [S. l.], 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 60, p. 17–42, 2016. ISSN: 0104-4060. DOI: 10.1590/0104-4060.46052. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200017&lang=pt. Acesso em: 12 maio. 2021.

SEIXAS, Peter. **Theorizing Historical Consciousness**. Toronto: University of Toronto Press, 2004. 255 p. ISBN: 0802087132.

SIMAN, Lana Mara de Castro; COELHO, Araci Rodrigues. O Papel da Mediação na Construção de Conceitos Históricos. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 591–612, 2015. ISSN: 2175-6236. DOI: 10.1590/2175-623646116. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200591&lang=pt.

Systematic Review Resource Package. The Joanna Briggs Institute Method for Systematic Review Research Quick Reference Guide. [s.l.] : The Joanna Briggs Institute, 2015. 28 p. Disponível em: <https://www.heds.ir/images/Books/Systematic-Review-Resource-Package.pdf>.

SZYMANSKI, Heloisa; CURY, Vera Engler. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Estudos de Psicologia (Natal)**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 355–364, 2004. DOI: 10.1590/s1413-294x2004000200018.

TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel. La racionalización de la intervención pedagógica: Explicación y comprensión. **Revista de Educación**, [S. l.], v. 314, p. 157–186, 1997. Disponível em: http://www.dondestalaeducacion.com/files/6014/7914/0742/37._Racionalizacin_de_la_intervencion_pedaggica..pdf.

TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel. Intervención Educativa , Intervención Pedagógica y Educación : La Mirada Pedagógica. **Revista portuguesa de pedagogia**, [S. l.], p. 283–307, 2011.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da história: contribuições para a formação de professores**. Curitiba: Juruá, 2011. 206 p.

VAN STRAATEN, D.; WILSCHUT, A.; OOSTDAM, R. Exploring pedagogical approaches for connecting the past, the present and the future in history teaching. **Historical Encounters**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 46–67, 2018. ISSN: 2203-7543. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326391670_Exploring_pedagogical_approaches_for_connecting_the_past_the_present_and_the_future_in_history_teaching.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; POGRIFKA, Dagmar Heil; SIMONIAN, Michele. Etapas da análise de conteúdo complementadas por ciclos de codificação: possibilidades a partir do uso de software de análise qualitativa de dados. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação**, [S. l.], v. 1, p. 789–798, 2016. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/671>.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 165–189, 2014. ISSN: 1518-3483. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.ds08. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a09.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

WISSINGER, Daniel R.; CIULLO, Stephen. **Historical Literacy Research for Students with and at Risk for Learning Disabilities: A Systematic Review. Learning Disabilities Research & Practice** 2018. (4)

YONHSON, Andrés Felipe Soto. Las voces de los estudiantes y la educación histórica: Oportunidades, tensiones y desafíos en la construcción de narrativas históricas con fragmentos autobiográficos. **Sophia Austral**, [S. l.], n. 26, p. 13–31, 2020. ISSN: 0719-5605. Disponível em:

<http://www.scielo.cl/pdf/sophiaaust/n26/0719-5605-sophiaaus-26-13.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – PROTOCOLO PRISMA-P DO ESTUDO DE REVISÃO	112
APÊNDICE B – QUADRO DE SÍNTESE DAS PESQUISAS.....	118

APÊNDICE A – PROTOCOLO PRISMA-P DO ESTUDO DE REVISÃO

Seção e tópico		Nº	Item da checklist	Descrição
Informações administrativas				
Título	Identificação	1a	<i>Identify the report as a protocol of a systematic review</i> Identificar o relatório como o protocolo de uma revisão sistemática	Protocolo de revisão sistemática de evidência qualitativas de pesquisas acerca de intervenções pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem da História.
	Atualização	1b	<i>If the protocol is for an update of a previous systematic review, identify as such</i> Se o protocolo é uma atualização de uma revisão sistemática anterior, o identificar como tal	Não aplicável
Registro		2	<i>If registered, provide the name of the registry (such as PROSPERO) and registration number</i> Se registrado, fornecer o nome do registro (como o PROSPERO) e o seu número	Não aplicável
Autores	Contato	3a	<i>Provide name, institutional affiliation, e-mail address of all protocol authors; provide physical mailing address of corresponding author</i> Fornecer nome, afiliação institucional e endereço de e-mail de todos os autores do protocolo; fornecer endereço de correspondência físico do autor correspondente	Vivian Maria Korb Afiliação: Pontifícia Universidade Católica do Paraná E-mail: vivian.korb@hotmail.com
	Contribuições	3b	<i>Describe contributions of protocol authors and identify the guarantor of the review</i> Descrever as contribuições dos autores do protocolo e identificar o fiador da revisão	Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau Afiliação: Pontifícia Universidade Católica do Paraná E-mail: dilmeire.vosgerau@pucpr.br
Emendas		4	<i>If the protocol represents an amendment of a previously completed or published protocol, identify as such and list changes; otherwise, state plan for documenting important protocol amendments</i> Se o protocolo representar uma alteração de um protocolo previamente concluído ou publicado, identifique como tal e liste as alterações; caso contrário, identificar plano para documentar alterações importantes do protocolo	Não aplicável

Suporte	Fontes financiadoras	5a	<i>Indicate sources of financial or other support for the review</i> Indicar fontes de apoio financeiro ou outro para a revisão	A autora recebe bolsa institucional Marcelino Champagnat por melhor desempenho acadêmico para pós-graduação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná
	Patrocinadores	5b	<i>Provide name for the review funder and/or sponsor</i> Forneça o nome do financiador e/ou patrocinador da revisão	Não aplicável
	Papel de patrocinadores ou financiadores	5c	<i>Describe roles of funder(s), sponsor(s), and/or institution(s), if any, in developing the protocol</i> Descrever as funções do(s) financiador(es), patrocinador(es) e/ou instituição(ões), se houver, no desenvolvimento do protocolo	Não aplicável
Introdução				
Justificativa		6	<i>Describe the rationale for the review in the context of what is already known</i> Descreva a justificativa da revisão com base no contexto do que já se sabe sobre o tema	Com base nos resultados de levantamento em bases de dados, percebe-se uma lacuna em relação a estudos de revisão sistemática acerca de pesquisas no campo da Educação História. Tendo isso em vista, justifica-se a relevância de uma revisão sistemática sobre as possibilidades de utilização de diferentes estratégias, métodos, técnicas e recursos para aprendizagem histórica. Tal estudo, além de contribuir para prática do ensino e aprendizagem da História, também permitirá traçar um esboço de como as pesquisas em Educação Histórica vem se desenvolvendo.
Objetivos		7	<i>Provide an explicit statement of the question(s) the review will address with reference to participants, interventions, comparators, and outcomes (PICO)</i> Forneça uma declaração explícita da(s) pergunta(s) que a revisão abordará com referência aos participantes, intervenções, comparadores e resultados (PICO) Adequação para PICO População - Quais as características da população em interesse? Fenômeno em interesse - Quais são os fenômenos de interesse? Um evento, atividade, experiência ou processo?	Questão da pesquisa: De acordo com as pesquisas em Educação Histórica, quais as possibilidades de intervenções pedagógicas para o ensino e aprendizagem da História na Educação Básica? → População – alunos e professores de História da Educação Básica → Fenômeno em interesse – intervenções pedagógicas ancoradas na Educação Histórica → Contexto – processo de ensino e aprendizagem de História Objetivo geral: Sistematizar as possibilidades de intervenções pedagógicas para o ensino e aprendizagem da História aplicadas na

		Contexto - Quais são os aspectos do cenário ou perspectiva da revisão?	Educação Básica desenvolvidas em pesquisas no campo da Educação Histórica. Objetivos específicos: a. descrever as propostas de intervenções pedagógicas na Educação Básica apontadas nas pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Histórica relativas ao processo de ensino e aprendizagem da História; b. identificar tendências e lacunas nas pesquisas desenvolvidas em Educação Histórica com foco em intervenções pedagógicas; c. verificar como se dá a aproximação entre teoria e prática no âmbito das investigações em Educação Histórica acerca de intervenções pedagógicas para o ensino e aprendizagem da História.
Métodos			
Critério de inclusão	8	<i>Specify the study characteristics (such as PICO, study design, setting, time frame) and report characteristics (such as years considered, language, publication status) to be used as criteria for eligibility for the review</i> Especifique as características do estudo (como PICO, design do estudo, cenário, recorte temporal) e características do relatório (como anos considerados, idioma, status da publicação) a serem usadas como critérios de inclusão para a revisão	Tipo de publicação: artigo científico Língua: inglês, português e espanhol Ano de publicação: 2012-2022 Critério de qualidade metodológica: Methodological Quality Questionnaire (MQQ) – pontuação mínima de 16 (máx. 27). Tipo de pesquisas: empíricas Campo de estudo: Didática da História Foco do estudo: aprendizagem histórica Sujeitos da pesquisa: professores e alunos de história da educação básica Quadro teórico: pesquisas fundamentadas teoricamente no campo de estudos da Educação Histórica Resultado dos estudos: intervenções pedagógicas para aprendizagem histórica
Fonte de dados	9	<i>Describe all intended information sources (such as electronic databases, contact with study authors, trial registers or other grey literature sources) with planned dates of coverage</i> Descreva todas as fontes de informação pretendidas (como bancos de dados eletrônicos, contato com autores de estudos, registros de ensaios ou outras fontes) com datas planejadas de cobertura	Bases de dados eletrônicas: SciELO, ERIC, Redalyc, Science Direct, Scopus e Web of Science

Estratégia de busca		10	<i>Present draft of search strategy to be used for at least one electronic database, including planned limits, such that it could be repeated</i> Apresentar rascunho da estratégia de busca a ser utilizada para pelo menos uma base de dados eletrônica, incluindo limites planejados, de forma que possa ser repetida	Descritores de busca: “Historical education” OR “Historical learning” OR “Historical consciousness” OR “History didactics” OR “Historical culture”. Filtros: selecionados em case sistema de busca de acordo com os critérios de inclusão do estudo de revisão
Registros da pesquisa	Administração de dados	11a	<i>Describe the mechanism(s) that will be used to manage records and data throughout the review</i> Descreva o(s) mecanismo(s) que será(ão) usado(s) para gerenciar registros e dados ao longo da revisão	Os dados serão inicialmente exportados em formato compatível com o programa de gerenciamento de referências Mendeley, onde serão checados por duplicados e ocorrerão os dois primeiros ciclos de filtragem dos artigos. A filtragem por qualidade dos artigos utilizando o MQQ será realizada utilizando o Excel. Os artigos selecionados serão exportados para o software de análise de dados ATLAS.ti para coleta e análise de dados.
	Processo de seleção	11b	<i>State the process that will be used for selecting studies (such as two independent reviewers) through each phase of the review (that is, screening, eligibility and inclusion in meta-analysis)</i> Declare o processo que será usado para selecionar estudos (como dois revisores independentes) em cada fase da revisão (ou seja, triagem, elegibilidade e inclusão na meta-análise)	Filtragem por “screening” Filtro 1: leitura de resumo e título (Sim ou possivelmente) Filtro 2: leitura de texto completo quando indicado como “possivelmente” no filtro 1 Filtragem por qualidade metodológica - Methodological Quality Questionnaire (MQQ): pontuação mínima de 16
	Processo de coleta de dados	11c	<i>Describe planned method of extracting data from reports (such as piloting forms, done independently, in duplicate), any processes for obtaining and confirming data from investigators</i> Descrever o método planejado de extração de dados de relatórios (como formulários-piloto, feitos de forma independente, em duplicata), quaisquer processos para obter e confirmar dados de investigadores	Construção de um corpo inicial de análise: validação do processo de coleta de dados e possibilidades. Construção de “codificação modelo”: validação de processo e estrutura de codificação em um estudo piloto Utilização da “codificação modelo”: utilização da codificação modelo nos demais artigos selecionados
Análise (itens) de dados		12	<i>List and define all variables for which data will be sought (such as PICO items, funding sources), any pre-planned data assumptions and simplifications</i> Liste e defina todas as variáveis para as quais os dados serão buscados (como itens PICO, fontes de	✓ Codificação demográfica: para identificação de país de realização da pesquisa a ano de publicação ✓ Codificação estrutural dos artigos para mapeamento das pesquisas contempladas (1) Questão da pesquisa (2) Objetivo da pesquisa

		financiamento), quaisquer suposições de dados pré-planejados e simplificações	(3) Referencial teórico (4) Procedimentos metodológicos (abordagem, método, população, instrumento de coleta de dados e método de análise de dados) (5) Resultados (6) Conclusões (7) Avanços e lacunas da pesquisa ✓ Sub codificação temática para aprofundamento dos códigos estruturais ✓ Codificação do núcleo temático das pesquisas, de acordo com o referencial teórico ✓ Codificação das intervenções pedagógicas apresentadas
Resultados esperados e priorização	12	<i>List and define all outcomes for which data will be sought, including prioritization of main and additional outcomes, with rationale</i> Liste e defina todos os resultados para os quais os dados serão buscados, incluindo a priorização dos resultados principais e adicionais, com justificativa	(1) Informação de recursos, técnicas, métodos e/ou estratégias utilizadas no processo de aprendizagem histórica. (2) Informação de aplicabilidade dos resultados. (3) Informação do tipo de aprendizagem histórica alcançada em relação aos recursos, técnicas, métodos e/ou estratégias utilizadas (4) Relação entre teoria e prática nos resultados apresentados. (5) Implicações e recomendações para prática do professor. (6) Avanços, limitações e implicações apontados da pesquisa.
Riscos e tendências	14	<i>Describe anticipated methods for assessing risk of bias of individual studies, including whether this will be done at the outcome or study level, or both; state how this information will be used in data synthesis</i> Descrever métodos antecipados para avaliar o risco de viés de estudos individuais, incluindo se isso será feito no nível do resultado ou do estudo, ou ambos; indicar como essas informações serão usadas na síntese de dados	Tendências de lacunas nas publicações (falta de estudos no levantamento de dados, dificuldade de acesso as pesquisas) Tendências de lacunas nos resultados das pesquisas (falta de dados nos resultados dos estudos levantados): resultados apresentados tal qual nos estudos selecionados Apresentação de lacunas no levantamento das publicações e nos resultados das pesquisas de forma sintética nos resultados, visando atestar lacunas e dificuldades na realização do estudo de revisão
Síntese dos dados	15a	<i>Describe criteria under which study data will be quantitatively synthesized</i> Descrever os critérios sob os quais os dados do estudo serão sintetizados quantitativamente	Não aplicável

	15b	<i>If data are appropriate for quantitative synthesis, describe planned summary measures, methods of handling data and methods of combining data from studies, including any planned exploration of consistency (such as I², Kendall's τ)</i> Se os dados forem apropriados para síntese quantitativa, descreva as medidas resumidas planejadas, métodos de manipulação de dados e métodos de combinação de dados de estudos, incluindo qualquer exploração planejada de consistência (como I², τ de Kendall)	Não aplicável
	15c	<i>Describe any proposed additional analyses (such as sensitivity or subgroup analyses, meta-regression)</i> Descreva quaisquer análises adicionais propostas (como análises de sensibilidade ou subgrupo, meta-regressão)	Não aplicável
	15d	<i>If quantitative synthesis is not appropriate, describe the type of summary planned</i> Se a síntese quantitativa não for apropriada, descreva o tipo de resumo planejado	Síntese temática: sumarização de resultados por meio da codificação de dados para identificação de categorias e temas • Mapeamento das pesquisas (estrutura) • Apresentação de quadro de síntese (resultados)
Meta-bias	16	<i>Specify any planned assessment of meta-bias(es) (such as publication bias across studies, selective reporting within studies)</i> Especifique qualquer avaliação planejada de metaviés(es) (como viés de publicação entre estudos, relatórios seletivos dentro dos estudos)	Inferência de resultados a partir dos dados apresentados: apresentação de resultados tal qual apresentados nos estudos selecionados. Subjetividade da pesquisadora acerca da fragilidade do rigor metodológico na área de pesquisa em questão: seleção e filtragem de estudos com base na MMQ
Confiabilidade das evidências	17	<i>Describe how the strength of the body of evidence will be assessed</i> Descrever como a força do conjunto de evidências será avaliada	A investigação contará com o presente protocolo de investigação e respeita as diretrizes apostadas pelo "PRIMA 2020 checklist" A investigação será submetida a avaliação de uma banca de qualificação e defesa de dissertação.

Fonte: a autora (2023) com base em Moher *et al.* (2015).

APÊNDICE B – QUADRO DE SÍNTESE DAS PESQUISAS

Questão/objetivo da pesquisa	Intervenção pedagógica aplicada	Síntese dos resultados apresentados
Lozano e Segura (2016) – Avaliação formativa		
“La pregunta de investigación que se formuló fue: ¿Se puede desarrollar el pensar históricamente mediante un diseño educativo que utilice una estrategia de evaluación formativa? Y la hipótesis de trabajo: ‘Si se diseña una estrategia en la cual los estudiantes evalúan su progresión de ideas sistemáticamente, con base en los conceptos procedimentales utilizando rúbricas, se desarrolla la competencia del pensar históricamente’” (LOZANO; SEGURA, 2016, p. 66).	Foi desenvolvida uma estratégia educacional baseada em uma abordagem de avaliação formativa, que incluiu o uso de perguntas investigativas para ajudar os alunos a refletir sobre conceitos procedimentais que atendem a uma progressão de ideias (elencados em uma rubrica). Dois fatores foram usados para avaliar o progresso do pensamento histórico: um teste de cinco perguntas abertas baseadas nos cinco períodos históricos do currículo e o consenso dos alunos sobre sua progressão de ideias acerca dos conceitos procedimentais apresentados na rubrica. Os alunos receberam feedback usando rubricas e orientação do professor.	✓ Os alunos compreenderam as rubricas; ✓ A utilização de rubricas permitiu a progressão de ideias históricas e enriquecimento da consciência pedagógica dos alunos; ✓ A utilização de rubricas é útil para que o professore aprenda a ensinar; ✓ A utilização de tecnologias foi eficaz no processo; ✓ Os alunos demonstram dificuldades quanto aos eventos históricos mais distintos e complexos apresentados; ✓ A progressão de ideia se deu de uma maneira diferente para cada evento histórico apresentado; ✓ Os alunos identificaram relações entre os eventos históricos e o presente.
Peñuelas (2021) – Corredor histórico		
“El objetivo de este estudio fue analizar el proceso de construcción del corredor histórico para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia y describir los resultados de su implementación con relación a las competencias que se desarrollan en la asignatura” (PEÑUELAS, 2021, p. 11).	Durante um período de 15 dias, foi implementado um projeto que incluiu três competências: manejo de informações históricas, compreensão do tempo e do espaço histórico e formação de uma consciência histórica para a convivência. Para a primeira competência, foram criados grupos de trabalho para cada civilização, que pesquisaram bibliografia e criaram folhetos informativos. Para a segunda competência, foi realizado um workshop de arqueologia para identificação de objetos representativos e sua localização geográfica e temporal, com elaboração de maquetes e objetos pelos alunos. Para a terceira competência, os alunos construíram juntos um corredor histórico que destacava a localização geográfica e temporal e expressão cultural representativa de cada uma das civilizações mesoamericanas.	✓ Inicialmente, o professor apresentou resistência a proposta apresentada; ✓ O trabalho em equipe facilitou a organização cronológica dos eventos; ✓ Foram valorizadas as experiências pessoais, imaginação, memória e vivências dos alunos; ✓ As atividades manuais desenvolvidas no workshop contribuíram para a contextualização dos eventos históricos; ✓ A proposta possibilitou expandir a difusão da história em meios extracurriculares; ✓ Observou-se uma mudança de atitude dos alunos, que se demonstraram mais motivados e participaram ativamente; ✓ A compreensão dos processos históricos pelo estudante é facilitada quando ele vivencia de maneira diária na escola, sentindo-se parte da História; ✓ Durante o planejamento, execução e exibição do corredor histórico, percebeu-se o enriquecimento da consciência história individual e coletiva dos alunos; ✓ A proposta apresentada pode dar um sentido diferente à prática do professor, gerando motivação; ✓ A proposta apresentada permite superar práticas monótonas e tradicionais.
Yonhson (2020) – Narrativas autobiográficas		
“Considerando el problema didáctico mencionado, la pregunta de investigación que se pretendió responder fue: ¿cuáles son las transformaciones y/o continuidades de las voces presentes en las narrativas elaboradas por los y las estudiantes sobre el antes, el durante y el después de la dictadura cívico-militar en Chile, luego de ser expuestas a una unidad didáctica que pretende desarrollar narrativas históricas con fragmentos	A intervenção foi dividida em 3 fases. Na primeira fase, os alunos criaram narrativas sobre um tema relacionado à cultura histórica de Chile, tendo como base a questão: “O que sei sobre o Chile antes, durante e depois do golpe de Estado de 1973?”. Eles também pediram a duas pessoas significativas para eles que realizassem o mesmo exercício. A segunda fase teve como objetivo desenvolver as habilidades de pensamento histórico presentes nas narrativas históricas produzidas pelos alunos no primeiro momento, destacando a continuidade e mudança a partir de uma perspectiva social e individual (autobiográfica). Na	✓ Ao se utilizar de um narrador onisciente para construir suas narrativas, os alunos estão se apoiando em uma visão objetiva do passado; ✓ As narrativas que apresentam pensamentos históricos mais complexos incorporam diferentes vozes; ✓ Os alunos demonstram dificuldade em relação ao conteúdo abordado; ✓ Inicialmente os alunos não consideravam válidos os conhecimentos extracurriculares; ✓ Os alunos demonstram resistência a incorporar fontes históricas em suas narrativas; ✓ Ao reformularem suas narrativas, os alunos utilizaram das narrativas produzidas por suas pessoas significativas; ✓ O tratamento dado pelos alunos às fontes históricas e as narrativas provenientes do âmbito familiar reflete uma tensão existente entre os saberes curriculares e os saberes extracurriculares. ✓ Observou-se um aumento significativa das vinculações entre o passado e o presente dos alunos;

autobiográficos del estudiantado?" (YONHSON, 2020, p. 15).	terceira e última fase, os alunos avaliaram e reformularam as narrativas criadas no início da intervenção didática, levando em consideração as habilidades históricas trabalhadas, as redações de suas pessoas significativas e os fragmentos autobiográficos já trabalhados anteriormente (YONHSON, 2020).	✓ Pelo caráter autobiográfico, observou-se a construção d reação entre o passado e a identidade pessoal dos alunos; ✓ É necessário primeiramente reconhecer a consciência histórica que o sujeito traz, para depois trabalhar suas habilidades do pensamento histórico; ✓ A construção das narrativas possibilitou que os alunos projeções em direção ao futuro a partir de suas ações enquanto agentes políticos.
Martins e Cainelli (2021) – Produção de HQs		
O objetivo foi trabalhar a questão da dignidade humana e da miséria partindo das discussões de Rüsen (2012; 2015) sobre o Novo Humanismo. O objeto de investigação da pesquisa foi o uso escolar de "Os Miseráveis" em quadrinhos na aprendizagem histórica de jovens estudantes. (MARTINS; CAINELLI, 2021, p. 574)	Para a intervenção foram elaborados planos de aula-oficina seguindo o modelo proposto por Isabel Barca (2004), que foram desenvolvidos ao longo de seis aulas de História. Na primeira aula, os alunos receberam uma HQ e realizaram uma leitura exploratória. Nas aulas seguintes, analisaram trechos da obra que retratavam problemas sociais, comparando-os com questões atuais, buscando identificar semelhanças e diferenças. Também foi realizada uma roda de conversa sobre o humanismo e o Novo Humanismo de Rüsen, as discussões ocorreram entorno de trechos dos quadrinhos de "Os Miseráveis" e os alunos produziram uma narrativa sobre a roda. Por fim, os estudantes produziram histórias em quadrinhos individuais retratando problemas sociais de acordo com sua percepção.	✓ A produção de HQ estimula a criatividade dos alunos, muitas vezes não valorizada na perspectiva tradicional de ensino ✓ Desenvolvimento de habilidade de comunicação e de diferentes formas de expressão ideias e opiniões ✓ Interdisciplinaridade de História, Língua Portuguesa e Artes ✓ Os alunos demonstraram se orientar temporalmente, fazendo relações entre passado e presente, além de projeções futuras ✓ Tratando sobre problemas sociais, os alunos foram capazes de analisar o presente, refletir sobre ele e pensar em mudanças necessárias para promover ações positivas e benéficas para o mundo em que vivemos. ✓ A HQ, como algo que pertence ao cotidiano dos alunos e faz parte de seu universo cultural, facilitou o envolvimento dos alunos na atividade proposta e uma aprendizagem significativa ✓ A produção de HQ permitiu que os alunos expressassem suas ideias históricas em um formato não convencional, como o texto escrito.
Nunes (2019) – Produção de biografias		
"[...] como objetivo contribuir para o entendimento da aprendizagem em história na educação básica, partindo de pressupostos teórico-metodológicos da empatia história, desenvolvida por Peter Lee, conectando com a escrita de biografias de mulheres mortas e desaparecidas da ditadura civil-militar brasileira"(NUNES, 2019, p. 306)	A intervenção consistiu em, a partir de fontes primárias e textos de apoio, escrever trechos biográficos sobre três mulheres mortas e desaparecidas durante a Ditadura Civil-Militar brasileira: Alceri Maria Gomes da Silva, Ísis Dias de Oliveira e Luiza Augusta Garlippe. A atividade começou com a apresentação de documentos históricos para os alunos, que, separados em grupos, preencheram fichas de análise das fontes. Em seguida, os estudantes fizeram uma leitura crítica dos documentos, comparando-os com registros historiográficos e lendo textos teóricos sobre o período estudado. Eles também receberam um resumo-temático sobre a Ditadura Civil-Militar para usar como base na escrita das biografias. No terceiro momento, os alunos trabalharam em grupos para escrever a narrativa biográfica com base nas leituras e análises anteriores, tendo modelos de biografias como referência. O professor orientou essa escrita. Posteriormente, na quarta etapa, as narrativas escritas pelos estudantes foram devolvidas para que eles pudessem fazer correções e alterações necessárias.	✓ O momento de escrita das biografias, analisando os documentos e as fichas de análise importante para a compreensão da aprendizagem em história e como os estudantes são capazes de produzir conhecimento histórico. ✓ Os alunos se demonstraram engajados, curiosos e motivados durante a análise das fontes primárias e escrita das biografias, demonstrando que a produção de conhecimento é algo que interessa os alunos ✓ A observação de todo o processo da sequência didática, principalmente dos momentos de discussão dos alunos durante a análise das fontes, se provou fundamental e tão importante quanto a entrega da atividade final ✓ Os alunos conseguiram inferir informações a partir da análise crítica e problematização das fontes primárias, construindo conhecimento histórico ✓ Os estudantes ainda diferenciaram pontos de vista contraditórios do passado, interpretando e criando um ponto de vista do presente sobre esse fato do passado. ✓ Os alunos utilizaram-se de empatia histórica ao refletir sobre as memórias das personagens estudadas, aspecto que também esteve presente nas narrativas biográficas produzidas por eles. ✓ Os alunos analisaram fontes primárias, compararam com outros registros historiográficos, utilizaram conceitos adequados ao período e chegaram a suas conclusões ao escrever sobre o assunto. ✓ Os estudantes compreenderam que o material produzido por eles não se tratava de "opinião", mas de um conhecimento histórico produzido por eles. ✓ Ao desenvolveram suas narrativas biográficas os alunos adotaram posturas da prática historiográficas, apresentando fontes e embasamento para suas colocações ✓ O processo de realização das atividades se mostra tão ou mais importante do que o resultado, evidenciando que a avaliação e análise não devem se concentrar apenas no instrumento formal, escrito e entregue ao professor, mas em todo o processo da sequência didática.

		✓ Promover aos estudantes a prática do trabalho do historiador, também foi instigada a curiosidade e trabalhada a capacidade de resolver problemas, cruzar fontes, estabelecer comparações, interpretar diferentes tipos de textos ✓ Não chegou a ser definida a forma de tornar públicas as escritas biográficas dos estudantes, seja em formato de folder, livreto ou online. E, devido ao calendário escolar e à falta de tempo, não foi possível concluir essa etapa importante, que consistiria em compartilhar o conhecimento histórico produzido pelos estudantes com a comunidade escolar.
Johansson (2021) – Aprendizagem histórica intercultural		
"In this process, two research questions were generated concerning the aspects that activate intercultural learning, or that hinder or complicate it: (1) When and how do spaces of learning opportunities appear in the learning process, and what opens the learning process for new understandings when students are engaged in acquiring intercultural knowledge, skills or attitudes? (2) What barriers do students face when encountering the specific learning contents, and what blocks them from navigating the learning process effectively?" (JOHANSSON, 2021, p. 65)	Foram analisadas duas sequências didáticas diferentes: SEQUÊNCIA 01 – Reconhecimento de perspectivas A sequência focou em práticas de reconhecimento de perspectivas (descoberta da perspectiva de outra pessoa por meio da aproximação de alguém que está separado de nós pelo tempo e pelo contexto). O conteúdo abordado foi o comércio transatlântico de escravos. Os alunos foram convidados a se conectar com o passado por meio de pinturas angustiantes retratando a escravidão. Realizou-se uma reflexão acerca dos diferentes pontos de vistas dos personagens identificados nas obras. SEQUÊNCIA 02 - Descentralização A sequência focou em práticas de descentralização (descoberta das próprias perspectivas, valores e visões de mundo, por meio do afastamento de si mesmo em uma perspectiva distanciada.). O conteúdo abordado foi o colonialismo e suas consequências em diferentes regiões, como Nigéria, Groenlândia e Lapónia. Apresentou-se aos alunos obras de artistas pós-coloniais contemporâneos. Os alunos fizeram uma viagem de campo a um museu para investigar e desconstruir coleções etnográficas relacionadas à Nigéria e à Groenlândia, compreendendo que estas foram construídas a partir de uma postura eurocêntrica e colonialista.	✓ Uma abordagem intercultural de aprendizagem histórica permite contemplar conteúdos que valorizam a complexidade cultural e das diferentes nacionalidades; ✓ As atividades propostas foram além de simplificações, atentando a multiculturalidade e fazendo com que os alunos reconhecessem diferentes perspectivas, questionassem narrativas unilaterais e examinassem suas próprias crenças históricas; ✓ Foi um processo desafiador, em que os alunos às vezes lutavam para entender o que se esperava que eles aprendessem. ✓ Os estudantes foram incentivados a desenvolver explicações complexas com base no contexto histórico e refletiram sobre como esse conhecimento poderia ser aplicado na sociedade contemporânea. ✓ Os resultados afirmaram que incluir uma quantidade adequada de problemas e desafios, no sentido de desafios de aprendizagem, é instigante, aos alunos, levantando questionamentos e a motivação para aprender. ✓ Descentralizar foi uma ação necessária para poder reconhecer as perspectivas dos outros ✓ Quando os alunos trazem experiências individuais, coletivas e culturais, eles avançam mais na aprendizagem histórica. SEQUÊNCIA 01 ✓ Os alunos tendiam a equiparar o aprendizado sobre o tráfico de escravos a um aprendizado moral (de certo ou errado), desconsiderando fatores estruturais e históricos ✓ Para reconhecer diferentes perspectivas os alunos se apoiaram em suas experiências no mundo, trabalhando a empatia histórica, utilizando seus sistemas morais e de valores ✓ Quando confrontados com a distância histórica, os alunos utilizaram da alteridade para com as pessoas do passado; eles reconheceram que os valores, as intenções e as visões de mundo eram diferentes, ✓ Os estudantes utilizaram o conhecimento histórico e fizeram conexões explícitas entre o passado e a sociedade contemporânea e trouxeram suas próprias experiências para fazer interpretações históricas. SEQUÊNCIA 02 ✓ O conteúdo era de alta complexidade filosófica e o aprendizado apresentava desafios. ✓ Sem uma contextualização histórica sólida, a narrativa foi construída por meio de uma técnica de "colagem". Os alunos procuraram contextualizar as obras de arte buscando informações históricas que ainda não possuíam para dar sentido a elas. ✓ Diante da ausência de uma narrativa clara, eles preencheram as lacunas utilizando suas estruturas de compreensão habituais para criar significado. ✓ Os alunos tiveram dificuldades para sintetizar o que aprenderam durante a visita ao museu, não aparentando reconhecer os traços colonialistas das coleções etnográficas ✓ No momento de discussão após a visita, os pontos de vista divididos por dois alunos não suíços (que abordaram a perspectiva colonialista do museu) tornaram-se um ponto de partida para que outros alunos descentralizassem seus próprios pontos de vista, relacionando-se historicamente com outras perspectivas culturais.

Donnelly (2020) – Filmes em sala de aula		
This paper reports on the findings in relation to film (in the form of feature, documentary, docudrama and short clips) and argues that it has the potential to contribute to the historical consciousness of the watcher/learner. The paper proposes a model to illustrate the pedagogical mechanisms at work in these instances, and implementation strategies and practices are further examined by reference to two teaching protocol case studies (DONNELLY, 2020, p. 114)	Foram analisadas duas sequências didáticas diferentes: SEQUÊNCIA 01 – Gallipoli (1981) O filme Gallipoli (1981), de Peter Weir, foi utilizado em uma sequência didática para tratar acerca da participação da Austrália na Primeira Guerra Mundial. O filme foi apresenta em trechos, cada qual despertando um questionamento a ser discutido. Para tal foram propostas atividades de pesquisa e análise de fontes primárias aos alunos. Para desenvolver a empatia e as habilidades de tomada de perspectiva, os alunos produziram diários, cartões postais e notícias do ponto de vista dos personagens do filme. SEQUÊNCIA 02 – The Motorcycle Diaries (2004) Para tratar sobre Che Guevara foi construída uma sequência didática utilizando o filme The Motorcycle Diaries (2004). Iniciou-se com a construção de uma linha do tempo sobre a vida de Che Guevara e na sequência os alunos assistir o filme na íntegra, devendo fazer anotações sobre suas percepções e pesquisas extras sobre a vida de Che. A sequência culminou em discussões estruturadas em sala de aula. Os alunos receberam algumas perguntas de reflexão prévias e fizeram a pré-leitura de pequenos trechos compostos de: opiniões variadas sobre Guevara; reações ao filme em estudo, The Motorcycle Diaries (2004); e a mitologização de indivíduos como heróis.	✓ O uso de filmes históricos para levar os alunos a uma maior compreensão de como suas vidas estão conectadas a eventos passados. ✓ Os filmes criam um ambiente no qual questões passadas e contemporâneas são discutidas, contrastadas e analisadas no contexto da identificação e avaliação de valores ✓ Os alunos relataram uma conexão emocional com os filmes, motivo para a retenção da memória, relacionado com o "ver" o passado ou se identificar com os personagens ✓ O impacto visual dos filmes leva a um maior engajamento dos alunos ✓ Os filmes incentivaram os alunos a pesquisarem mais sobre as temáticas abordadas fora de sala de aula ✓ Os resultados apontam para a integração dos filmes em currículos educacionais, pelos quais os efeitos emocionais e cognitivos da linguagem cinematográfica são empregados para analisar o assunto em foco. ✓ A empatia é um elemento fundamental para o aprendizado, para a imaginação histórica e para o papel da empatia em um sistema de construção de valores. ✓ A maioria dos professores participantes tendeu a subutilizar o filme, com muitos relatando pouca ou nenhuma integração do filme ao estudo histórico e poucas tentativas de conectá-los aos estudos escolares. ✓ Por muitos professores os filmes eram usados principalmente para "chamar a atenção" ou como introdução à época ou ao tópico nas salas de aula de história, e concluiu que muitos profissionais não conseguiram aproveitar os potenciais de ordem superior dos filmes.
Ningsih e Sutimin (2019) – Avaliação por portfólio		
"[...] this study aimed to develop an instrument to measure students' historical thinking especially the skills of using primary source evidence in the form of portfolio assessment, which consists of essay items and interview guides". (NINGSIH; SUTIMIN, 2019, p. 102)	O instrumento de avaliação de portfólio foi projetado possibilita analisar o pensamento histórico dos alunos, especialmente no uso e na análise de fontes históricas primárias, incluindo a habilidade de resolução de problemas, o pensamento crítico, o raciocínio histórico, a habilidade de usar evidências de fontes primárias e a interpretação histórica. A avaliação por portfólio consiste em analisar a habilidade dos alunos no uso de evidências de fontes primárias por meio de: (1) um teste de redação em que o aluno deve realizar a análise de uma fonte primária, corrigido a partir de uma rubrica, e (2) um guia de entrevista, no qual o aluno deve realizar uma entrevista relacionada à temática em questão com uma testemunha e categorizar os dados para serem cruzados com outras fontes, ao final o aluno escreve um relatório.	✓ A avaliação de portfólio pode superar as limitações da avaliação de múltipla escolha porque incentiva os alunos a desenvolver habilidades necessárias para se tornarem alunos independentes ✓ A avaliação de portfólio envolve os alunos em atividades complexas, como discussão, análise e colaboração com colegas de trabalho, e exige que os alunos forneçam respostas baseadas em evidências, aprimorando suas habilidades de pensamento crítico e de solução de problemas ✓ A avaliação do portfólio pode ajudar os professores a conhecer as habilidades dos alunos, como a avaliação do pensamento crítico ✓ Ela pode ser usada para avaliar a capacidade dos alunos de usar fontes históricas, incluindo a capacidade de encontrar, selecionar, interpretar e contextualizar fontes primárias para construir conhecimento sobre o passado. ✓ O instrumento desenvolvido tem limitações relacionadas ao maior consumo de tempo no processo de avaliação. ✓ A avaliação do portfólio requer tempo para avaliar as habilidades dos alunos, ao contrário de um teste de múltipla escolha

Johansson (2017) – Pesquisa com fontes primárias		
“[...] the research question that is addressed is formulated as follows: how can learning study as a clinical research practice contribute to developing teaching practices and theory of history didactics concurrently?” (JOHANSSON, 2017, p. 169)	Foram desenvolvidas aulas de pesquisa com fontes primárias com os alunos sobre o contexto histórico de democratização na Suécia de 1850 a 1930, focando em três grupos de atores históricos: trabalhadores, mulheres e (supostamente) prostitutas. Foi desenvolvido um modelo para auxiliar os alunos na atividade, que se estruturou em quatro seções: (1) obtenção de fontes, (2) contextualização, (3) corroboração e (4) utilidade. Em cada etapa um conjunto de perguntas orientou os alunos em seu trabalho interpretativo realizado em grupo.	✓ As tarefas visavam possibilitar que os alunos reproduzissem o que um historiador normalmente faria com fontes primárias em relação a questões históricas. Entretanto, os dados lembram que os alunos e os historiadores não pensam da mesma forma. Os historiadores têm amplo conhecimento histórico e uma relação desenvolvida com a história, enquanto os alunos, em geral, não têm. ✓ A análise das conversas mostra que a perspectiva pessoal dos alunos desempenhou um papel importante na interpretação e criação de significado enquanto eles trabalhavam com as fontes primárias. ✓ As observações do trabalho dos alunos com as fontes primárias mostram que as elas podem levantar questões históricas relevantes e interessantes, iniciar discussões de tópicos históricos e motivar o aprendizado e a contextualização histórica. ✓ Os alunos pareciam não estar totalmente cientes da historicidade do texto e interpretavam a fonte como interpretariam outros textos contemporâneos. ✓ É preciso que os alunos separem a perspectiva atual e a perspectiva histórica da fonte, o que aparenta ser um desafio para eles. ✓ As perspectivas pessoais dos alunos não devem ser excluídas da sala de aula de história, já que sua inclusão pode fornecer tanto a motivação quanto a base para o aprendizado histórico. Esse processo deve, porém, ser feito com cautela. ✓ Inicialmente, ao observar a análise das fontes realizada pelos alunos, refletiu-se que eles estavam comentando erros, como julgamentos moralizantes e declarações anacrônicas. No entanto, a teoria da consciência histórica mudou a maneira como as perspectivas pessoais dos alunos são consideradas em relação ao ensino de história, passando a valorizá-las como ponto inicial da aprendizagem. ✓ A pesquisa contribuiu para o aprimoramento da prática dos professores. ✓ Comunicar o conhecimento sobre o ensino, como dicas práticas ou descrições de métodos, tem seus limites, pois a dependência situacional e contextual torna as experiências menos poderosas para melhorar o ensino em outras salas de aula. ✓ As investigações históricas que são morais ou eticamente carregadas parecem despertar a motivação para que os alunos se envolvam com questões históricas
Van Straaten, Wilschut e Oostdam (2018) - Conectando passado, presente e futuro		
“In this study, we explore the efficacy of these approaches in a traditional history curriculum with chronologically ordered topics and a strong focus on memorising historical data. Our aim is to find out whether the approaches can be applied effectively in existing educational settings or whether major curriculum revisions are required.” (VAN STRAATEN; WILSCHUT; OOSTDAM, 2018, p. 47)	Foram analisadas três sequências didáticas diferentes: SEQUÊNCIA 01 – Questões humanas persistentes O objetivo era explorar questões humanas persistentes (questões que foram abordados por pessoas no passado e no presente de maneiras semelhantes ou diferentes, como a desigualdade social ou questões de crime e punição.) relacionadas à Guerra Fria ao longo de oito aulas. Nas primeiras seis aulas regulares sobre a Guerra Fria, foram destacados assuntos relacionados à questão persistente. Para dar início as atividades o tema foi apresentado aos alunos com um breve texto (escrito especificamente para essa finalidade) sobre as operações secretas da CIA durante a chamada Guerra ao Terror. Depois de ler esse texto, os alunos foram instruídos a escrever uma redação comentando afirmações relacionadas à questão persistente. Para verificar se usariam o conhecimento histórico espontaneamente, os alunos não foram solicitados a se referir ao conhecimento do conteúdo, sendo, somente após, instruídos a revisar e reconsiderar seus comentários iniciais. As últimas duas aulas	✓ Os professores consideraram o projeto de pesquisa útil em vista de sua prática de ensino. Três professores indicaram que, por causa do projeto, estavam mais aptos a relacionar o passado com o presente e o futuro. O projeto inspirou um professor a continuar a fazer esse tipo de ligação. ✓ As abordagens ajudaram os professores a fazer conexões entre o passado, o presente e o futuro e, como tal, foram úteis em vista de sua prática pedagógica diária; no entanto, eles observaram uma tensão entre o uso das abordagens e o cumprimento das exigências curriculares dentro do tempo determinado. ✓ Os alunos tendem a raciocinar com fatores explicativos pessoais em vez de não pessoais, relacionando o passado ao presente quando estão pessoalmente envolvidos. Eles demonstram interesse em tópicos que envolvem emoções, moralidade e julgamentos pessoais em circunstâncias que lhes são familiares. ✓ A incorporação das abordagens pedagógicas em um currículo existente, ao qual foram acrescentadas apenas pequenas alterações pode ser uma explicação para o uso limitado do conhecimento histórico pelos alunos. ✓ Nossos estudos de caso apontaram que a combinação dessas abordagens com um currículo que atende a outros propósitos (como um forte foco na memorização de conhecimentos tópicos) é audaciosa e sobrecarrega o tempo de aula disponível e as prioridades dos professores SEQUÊNCIA 01 - Questões humanas persistentes ✓ Nos comentários do pré-teste sobre afirmações relacionadas à questão humana duradoura aplicada (imposição de sistemas de valores com uma alegação de validade universal), muitos alunos formularam

abordaram a ascensão da China comunista e o colapso da União Soviética. Os alunos tiveram de escrever um comentário de aproximadamente 250 palavras sobre a afirmação de que, daqui a 10 anos, a China não seria mais um estado comunista. Em preparação para essa tarefa de redação, eles leram um texto sobre assuntos socioeconômicos e políticos atuais na China. Os alunos foram explicitamente instruídos a fazer referência ao conhecimento do conteúdo histórico nessa atividade.

SEQUÊNCIA 02 – Linhas longitudinais

A abordagem de linhas longitudinais (descrever desenvolvimentos políticos, socioeconômicos ou culturais de longo prazo, por exemplo, o surgimento de estados nacionais ou o processo de secularização e cientificação) foi aplicada ao longo de 12 aulas, em que os alunos estudavam quatro aspectos do desenvolvimento da cidadania na história ocidental: súditos que obedecem; cidadãos que governam; direitos e liberdades civis; e deveres cívicos. Para cada um dos quatro aspectos, o foco estava nos desenvolvimentos de longo prazo e nos padrões de mudança e continuidade na história. Os alunos receberam quadros com espaços de escrita em ordem cronológica (uma planilha para cada aspecto da cidadania), eles permitiram que os alunos organizassem suas anotações de forma que fosse possível identificar os desenvolvimentos de longo prazo da cidadania. Os alunos usaram o livro didático regular como obra de referência e receberam a tarefa de escrever comentários sobre questões gerais relacionadas aos quatro aspectos da cidadania. Eles foram explicitamente instruídos a fazer referência ao conhecimento do conteúdo histórico.

SEQUÊNCIA 03 – Analogia histórica

A abordagem de analogia histórica (relações entre o passado e o presente, por exemplo, no contexto da unificação europeia, uma analogia entre o Império Romano e a União Europeia.) foi utilizada durante os estudos da Primeira e a Segunda Guerra Mundial em aulas regulares de história (oito aulas). Sob a supervisão de seus professores, os alunos fizeram várias analogias entre as Guerras Mundiais e os fenômenos atuais, como a guerra das forças de coalizão lideradas pelos EUA contra o chamado Estado Islâmico (EI), que começou em 2014. Os alunos tiveram que decidir se a guerra contra o EI pode ser considerada uma guerra mundial e se o conhecimento sobre o fim militar da Segunda Guerra Mundial pode ser útil para contemplar como a guerra contra o EI pode terminar. Além de seus livros didáticos, eles leram um texto (especialmente escrito para este estudo) sobre a situação contemporânea do conflito no Oriente Médio.

considerações gerais de tipo moral, por exemplo, condenando o uso da violência ou defendendo as liberdades pessoais.

- ✓ No pós-teste a maioria dos alunos mantiveram seus comentários iniciais, sem fazer referência ao conhecimento do conteúdo histórico em suas explicações.
- ✓ Os alunos entrevistados, em geral, não conseguiram dar uma explicação para o fato de não usarem o conhecimento do conteúdo histórico, aparentemente porque era a primeira vez que consideravam a possibilidade de usar a história dessa forma.
- ✓ Muitos alunos entrevistados achavam que a história nos ensina lições, aparentando ter dificuldade em relacionar o conhecimento histórico factual com a questão genérica aplicada.
- ✓ A professora envolvida no estudo ficou satisfeita ao notar que a questão humana duradoura selecionada se adequava bem ao conteúdo da aula regular.
- ✓ Os alunos não tiveram dificuldade com os textos e tarefas adicionais, exceto com os comentários sobre a viabilidade do comunismo na China, aparentemente porque não estavam acostumados a discutir sobre possíveis futuros nas aulas de história

SEQUÊNCIA 02 – Linhas longitudinais

- ✓ Apesar das instruções para usar o conhecimento do conteúdo histórico em suas redações pós-teste, sete muitos não fizeram nenhuma referência a ele e copiaram mais ou menos os comentários que fizeram na primeira rodada. Outros se referiram ao conteúdo de forma muito geral.
- ✓ Os alunos tinham dificuldade em lidar com desenvolvimentos de longo prazo e pular de um evento para outro em grandes períodos ("dos faraós egípcios a Luís XIV e depois a Hitler").
- ✓ Os alunos estavam tendo dificuldades com "declínio" e "retrocessos" na história. Isso foi um pouco decepcionante para professora, pois considerava esse tipo de flutuação um dos aspectos mais atraentes da abordagem de linhas longitudinais
- ✓ De acordo com a professora, trabalhar com desenvolvimentos longitudinais que se estendem desde os tempos antigos até os modernos se encaixava bem no currículo nacional que, afinal, era organizado cronologicamente em torno de dez eras.
- ✓ ela teve de dedicar um tempo considerável à matéria regular, porque os alunos pareciam ter déficits de conhecimento e precisavam se preparar para as provas. Assim, ela observou que as demandas curriculares afetavam a aplicação adequada da abordagem de linhas longitudinais.

SEQUÊNCIA 03 – Analogia histórica

- ✓ De um total de 57 alunos, 26 alunos (46%) concordaram e 31 discordaram (54%) com a caracterização da guerra contra o chamado EI como uma guerra mundial. A maioria dos alunos (65%) explicou sua escolha fazendo referência à Primeira e à Segunda Guerras Mundiais.
- ✓ A maioria dos alunos (54%) acredita que o conhecimento sobre o fim militar da Segunda Guerra Mundial não foi útil para prever como a guerra contra o EI se desenrolaria.
- ✓ Fazer analogias motivava seus alunos, que estavam ansiosos para comparar eventos do passado e do presente e para elaborar significados do conhecimento do conteúdo.
- ✓ Ambos os professores notaram que a abordagem de analogia histórica fez com que os alunos discutissem espontaneamente os significados e as aplicações de conceitos gerais (por exemplo, guerra mundial, propaganda).
- ✓ Os professores não tiveram nenhum problema com a implementação de analogias históricas em uma sequência de oito aulas regulares.
- ✓ Devido aos efeitos positivos sobre o envolvimento e a motivação dos alunos em sala de aula, eles pretendiam aplicar essa estratégia de ensino com mais frequência, mas temiam ser impedidos por cronogramas apertados

Bertram, Wagner e Trautwein (2017) – História Oral em sala		
"The current study contributes to filling this gap by exploring the effects of working with oral history interviews in history lessons with the use of psychometrically sound instruments" (BERTRAM; WAGNER; TRAUTWEIN, 2017, p. 451).	A intervenção educacional foi realizada focando na História Oral ativa (entrevistas ao vivo) e passiva (vídeos, textos), integrada a um ambiente de aprendizado tradicional. A intervenção foi aplicada em 3 turmas distintas e uma quarta turma foi utilizada como grupo de controle. A intervenção teve como unidade de estudo a "Revolução pacífica na República Democrática Alemã (RDA)" e foi conduzida pelo mesmo professor em todas as turmas. A sequência didática consistiu em sete lições, sendo que em duas delas os alunos trabalharam com entrevistas de história oral de três maneiras diferentes: entrevistando uma testemunha ocular, analisando um vídeo da entrevista e trabalhando com a transcrição do vídeo. O pré-teste foi realizado antes da intervenção, o pós-teste logo após e um teste de acompanhamento ocorreu 2 a 3 meses depois. O objetivo principal era melhorar a compreensão dos alunos sobre os princípios epistemológicos da História (a reconstrução do passado, a análise crítica de relatos históricos e as oportunidades/limitações da história oral) e a distinção entre fontes primárias e relatos históricos.	✓ Os estudantes nos grupos de intervenção tiveram um desempenho melhor do que o grupo de controle em quatro dos cinco testes de realização. ✓ Os grupos de intervenção mostraram melhor compreensão da natureza reconstrutiva da história, especificidades da história oral e conceitos históricos. ✓ O grupo que ouviu um relato de História Oral ao vivo obteve uma pontuação mais baixa do que os grupos de vídeo e texto em testes relacionados à compreensão da desconstrução e história oral. ✓ O grupo ouviu um relato de História Oral ao vivo mostrou melhor compreensão da diferença entre fontes primárias e relatos históricos. ✓ Estudantes que interagiram com testemunhas de história oral ao vivo relataram maior interesse e aprendizado subjetivo em comparação com os grupos de vídeo e texto. ✓ Os benefícios de aprendizado da abordagem de história oral persistiram do pós-teste ao teste de acompanhamento. ✓ A abordagem da história oral - incorporada em uma aula de unidade orientada por competência - poderia ser usada para promover a percepção dos alunos sobre sua compreensão de termos centrais, como fontes e relatos, e melhorar sua percepção dos princípios epistemológicos da história. ✓ Os professores devem estar cientes dos riscos envolvidos no uso da abordagem de história oral em relação à credibilidade das testemunhas oculares para os alunos e devem transformar o relato das testemunhas oculares em um tópico de discussão adicional na sala de aula. ✓ A "aura de autenticidade" em torno de testemunhas ao vivo apresentou desafios para manter a distância cognitiva de contas. ✓ O potencial motivacional da história oral ao vivo deve ser aproveitado nas aulas de história. ✓ O uso de entrevistas de história oral - ao vivo, em vídeo ou em texto - incorporadas em um ambiente de aprendizagem voltado para a promoção do pensamento histórico e do conhecimento relacionado ao tópico mostrou-se eficaz. ✓ A autenticidade e a credibilidade das testemunhas oculares ao vivo podem ter dificultado que os alunos do grupo ao vivo mantivessem distância dos testemunhos orais e dos relatos históricos em geral. ✓ As testemunhas oculares carismáticas podem tornar ainda mais difícil para os alunos manterem distância do relato. Portanto, seria desejável entrevistar uma testemunha ocular carismática do passado, mas sua capacidade de persuasão deve ser levada em conta

Fonte: a autora (2023).

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – METHODOLOGICAL QUALITY QUESTIONNAIRE (MQQ).....	127
---	-----

ANEXO A – METHODOLOGICAL QUALITY QUESTIONNAIRE (MQQ)

Methodological Quality Questionnaire (MQQ): Instructions, Criterion One, and Score Summary

Instructions: For each criterion, the rater must do the following: (1) read the criterion question and answer it by marking “yes” or “no,” and (2) complete the question rationale. IF rater’s response is “yes,” provide an excerpt from the text and the page number that supports the rater’s “yes” response. IF rater’s response is “no” because information to answer the criterion question is either not provided or insufficient to evaluate the criterion, write/ type “not provided” or “insufficient information provided” in the rationale space.

Next: IF you marked “no,” continue to the NEXT criterion question. Only answer the “Extension Statement” if the answer to the corresponding criterion question was “yes.” IF you marked “yes” on the criterion question (e.g., Criterion 1), continue to the Extension Statement on the same criterion (e.g., Criterion 1): (1) read the extension statement, (2) mark “agree” or “disagree,” and (3) provide the rationale that supports your response (whether you agreed or disagreed with the extension statement). IF you marked “agree,” provide an excerpt from the text that supports your answer (“agree”). Use the MQQ checklist as you work through each criterion. QI = Qualitative Studies; Qn = Quantitative Studies.

C1	Criterion 1: Theoretical or Conceptual Definition	Page No.	Rating (No = 0 pts Yes = 1pt)	Extension – Statement	Rating (Disagree = 0 pts Agree = 2 pts)	Score
1.	Was the construct or phenomenon of interest theoretically or conceptually defined? (<i>At minimum, the theory must be named or standards cited.</i>)		☐ No ☐ Yes	1. The characteristics of the construct of interest or the relationship between parameters were clearly defined.	☐ Disagree ☐ Agree	
Rationale:				Rationale:		

C2	Criterion 2: Theoretical or Conceptual Definition	Page No.	Rating (No = 0 pts Yes = 1pt)	Extension – Statement	Rating (Disagree = 0 pts Agree = 2 pts)	Score
	2. Was the construct defined operationally? (<i>A statement of how the variable(s) corresponding to the construct [quantitative study] or how the phenomenon [qualitative study] was measured must be provided.</i>)		☐ No ☐ Yes	2a. For Quantitative Study: The process of how the construct was measured was described (the corresponding variables). OR 2b. For Qualitative Study: The measurement process comprised describing: how the research was conducted, what sampling methods were employed, and how and where data was collected.	☐ Disagree ☐ Agree	
Rationale:				Rationale:		

C3	Criterion 3: Research Design	Page No.	Rating (No = 0 pts Yes = 1pt)	Extension – Statement	Rating (Disagree = 0 pts Agree = 2 pts)	Score
	3. Was the research design described (<i>If not, at minimum, the research design must be named.</i>)		☐ No ☐ Yes	3. The research design must be grounded in or linked to the research question or hypothesis.	☐ Disagree ☐ Agree	
Rationale:				Rationale:		

C4	Criterion 4: Sampling Design	Page No.	Rating (No = 0 pts Yes = 1pt)	Extension – Statement	Rating (Disagree = 0 pts Agree = 2 pts)	Score
	4. Was a sampling method described? (<i>The rationale and procedures for selecting study sample/participants</i>)		☐ No ☐ Yes	4. The sampling method was described in enough detail to be replicable.	☐ Disagree ☐ Agree	
Rationale:				Rationale:		

C5	Criterion 5: Sample	Page No.	Rating (No = 0 pts Yes = 1pt)	Extension – Statement	Rating (Disagree = 0 pts Agree = 2 pts)	Score
	5. Was the sample well-characterized? <i>(Must include specific descriptors of the sample, such as gender if human sample)</i>		☐ No ☐ Yes	5. Characteristics of the sample and context that might influence the constructs of interest were listed and described.	☐ Disagree ☐ Agree	
Rationale:				Rationale:		

C6	Criterion 6: Evidence of Reliability and Validity (Qn); Trustworthiness, Credibility, and Dependability (QI)	Page No.	Rating (No = 0 pts Yes = 1pt)	Extension – Statement	Rating (Disagree = 0 pts Agree = 2 pts)	Score
	6a. For Quantitative Study: Was evidence of reliability and validity provided for data collected? OR 6b. For Qualitative Study: Were trustworthiness, credibility, and/or dependability addressed? <i>(Author[s] must address either trustworthiness or credibility.)</i>		☐ No ☐ Yes	6a. For Quantitative Study: Information about instrument development and adaptations for specialized populations (e.g., language translations) or short versions of the instrument were reported. OR 6b. For Qualitative Study: Triangulation, data saturation, and/or member checking were discussed.	☐ Disagree ☐ Agree	
Rationale:				Rationale:		

C7	Criterion 7: Data Analysis	Page No.	Rating (No = 0 pts Yes = 1pt)	Extension – Statement	Rating (Disagree = 0 pts Agree = 2 pts)	Score
	7. Was the data analysis plan consonant with the research question and design? <i>(The data analysis techniques must be appropriate for the research design.)</i>		☐ No ☐ Yes	7. Data analysis rendered usable data for interpretation and application in educational practices. <i>(Was it interpreted meaningfully, that is linkage to scientific evidence and/or theoretical/ conceptual framework.)</i>	☐ Disagree ☐ Agree	
Rationale:				Rationale:		

C8	Criterion 8: Implications for Practice [Topic specific]	Page No.	Rating (No = 0 pts Yes = 1pt)	Extension – Statement	Rating (Disagree = 0 pts Agree = 2 pts)	Score
	8. Were findings described and interpreted in terms of implications for [students, practitioners, clinicians, professionals]?		☐ No ☐ Yes	8. Evidence was provided that identified impacts of [findings] on target population and best practices.	☐ Disagree ☐ Agree	
Rationale:				Rationale:		

C9	Criterion 9: Implications for Policy [Topic specific]	Page No.	Rating (No = 0 pts Yes = 1pt)	Extension – Statement	Rating (Disagree = 0 pts Agree = 2 pts)	Score
	9. Did policy implications of [the topic] flow from the findings?		☐ No ☐ Yes	9. Policy implications for [the findings related to this topic] were discussed and clarified with specific suggestions for policymakers and [practitioners, associations, institutions].	☐ Disagree ☐ Agree	
Rationale:				Rationale:		

Methodological Quality Questionnaire Score Summary Possible scores for each criterion are 0, 1 or 3		
Criteria		Score
C1	Theoretical or Conceptual Definition	
C2	Operational Definition	
C3	Research Design	
C4	Sampling Design	
C5	Sample	
C6	Validity/Reliability or Trustworthiness/Credibility Evidence	
C7	Data Analysis	
C8	Implications for Practitioners	
C9	Implications for Policy	
Total Methodological Quality Score (Maximum score = 27 pts.)		