

PARA CONHECER A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM INVENTÁRIO DA TEORIA E FILOSOFIA DA HISTÓRIA – UM OLHAR E DIFERENTES PERSPECTIVAS

TO KNOW HISTORICAL EDUCATION: AN INVENTORY OF THEORY AND PHILOSOPHY OF HISTORY - A VIEW AND DIFFERENT PERSPECTIVES

Thiago Augusto Divardim de Oliveira¹

Endereço profissional: Instituto Federal do Paraná, Campus Curitiba - Rua João Negrão, 1285, Rebouças
Cep. 80230-150
Curitiba – PR, Brasil
E-mail: thiagodivardim@gmail.com

Resumo: Didática da história e educação histórica configuram domínios científicos que dialogam de diferentes maneiras com referenciais da teoria e filosofia da história, da historiografia e das ciências da educação. Progressão do pensamento histórico, processo formativo da consciência histórica e desenvolvimento de competências representam perspectivas da relação entre teoria da história e as atividades de pesquisa, ensino e aprendizagem que são indiciárias da incorporação dessas influências. O artigo propõe um inventário a partir de Gramsci, traçando um olhar brasileiro, sobre diferentes perspectivas epistemológicas da Alemanha, Inglaterra e Portugal. As fontes analisadas no inventário foram produções de referência da área e que frequentemente são utilizadas em conjunto por pesquisadores brasileiros. O inventário permite perceber tradições epistemológicas distintas e alguns diálogos interdisciplinares que auxiliam na ampliação dos debates da didática da História pensada no âmbito da teoria e da própria ciência da História.

Palavras-chave: Didática da história; Educação histórica; Teoria da história.

Abstract: The Didactics of history and the historical education constitute scientific domains that dialogue in different ways with references from the theory and philosophy of history, historiography and educational sciences. Progression of historical thinking, formative process of historical consciousness and the development of competencies that represent perspectives of the relationship between theory of history and research activities, teaching and learning that are indicative of the incorporation of these influences. The article proposes an inventory from Gramsci, drawing a Brazilian view, on different epistemological perspectives from Germany, England and Portugal. The sources analyzed in the inventory were referenced productions in the area and are often used together by Brazilian researchers. The inventory makes it possible to perceive distinct epistemological traditions and some interdisciplinary dialogues that help to broaden the debates on the Didactics of History thought within the scope of the theory and the science of History itself.

Keywords: Didactics of history; History education; Theory of history.

¹ Professor do Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba) e pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - LAPEDUH – UFPR. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

Introdução

Esse dossiê apresenta em suas questões iniciais a indagação “que referenciais, pressupostos e categorias fundamentam a aprendizagem e o ensino da História?”. Tal pergunta pode ser indiciária do crescimento e ampliação dos debates da didática da História no Brasil, e da presença de preocupações que envolvem formas e funções da História na relação com a aprendizagem. As compreensões a respeito desses referenciais, podem resultar em diferentes maneiras de realizar pesquisas ou indicar formas de percepção da aprendizagem.

Pesquisadores que se dedicam ao tema da didática da história no Brasil já apontaram uma mudança paradigmática no campo², à exemplo da incorporação sistemática de conceitos da didática da história alemã. Também foram realizadas proposições sobre a necessidade de ampliação dos referenciais dessa discussão, assim como dos objetos de preocupação que deveriam envolver para além da escola, outros aspectos da relação entre os sujeitos e sua relação com a história na vida em sociedade, propondo uma compreensão de didática da história ampliada³.

Entre a tradição de influência francesa nos debates da história e historiografia no Brasil (com desdobramentos também em pesquisas no campo do ensino de história), e uma virada paradigmática com a incorporação de elementos da discussão alemã, figuram no Brasil conceitos e referenciais reconhecidos como *history education* (Inglaterra) e educação histórica (Portugal). O que pode trazer os seguintes questionamentos: são produções referenciadas nos mesmos pressupostos e categorias? Como se deu a recepção dessas discussões a partir do debate brasileiro? Ou, de maneira mais objetiva: quais as diferenças e semelhanças entre essas discussões?

Questões como essas figuraram entre os objetivos da tese de doutorado “*A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis*”⁴. No presente artigo são compartilhados resultados dessa investigação, e, particularmente, do inventário que possibilitou compreender diferenças e semelhanças a partir dos debates epistemológicos travados. Para a realização dessa proposta são apresentados elementos característicos das produções de pesquisadores e pesquisadoras

²² CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. DOI: 10.5212/Rev.Hist.Reg.v.15i2.264278. *Revista de História Regional*, 9 dez. 2010.

³ SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada - doi: 10.4025/actascieduc.v34i2.16989. *Acta Scientiarum. Education*, v. 34, n. 2, p. 211–220, 16 ago. 2012.

⁴ OLIVEIRA, T. A. D. *A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

que deram contribuições para a formação dessas discussões no Brasil. Pretende-se apresentar esse olhar brasileiro sobre diferentes perspectivas: Peter Lee e as características e diálogos teóricos em suas produções; Isabel Barca e duas possibilidades de tematização; e alguns debates da didática da história alemã em diferentes perspectivas.

Pretende-se, com essa sistematização, apresentar de maneira objetiva os resultados da pesquisa que propôs a realização desse inventário, assim como demonstrar alguns estratos de perspectivas teóricas e filosóficas que compõem pesquisas do domínio científico reconhecido como educação histórica no Brasil.

Espera-se demonstrar que os diálogos entre teorias e filosofias da história, com elementos da educação, influenciam nas pesquisas e proposições a respeito das maneiras como se ensina, aprende, pesquisa e vivencia as relações com a experiência humana no tempo. Ou, como anunciado: progressão do pensamento histórico, processo formativo da consciência histórica e desenvolvimento de competências representam perspectivas da relação entre teoria da história e outras áreas do conhecimento e da vida em sociedade.

Aspectos metodológicos

Um dos objetivos que acompanhou a realização da pesquisa buscava a percepção das relações existentes dentro do campo da educação histórica com propostas que apresentassem a formação histórica como categoria fundamental para a didática da história. Perseguindo esse objetivo utilizou-se o inventário proposto por Gramsci⁵ na busca da compreensão das ideias e teorias que fazem parte da discussão.

O autor italiano Antonio Gramsci escreveu em suas notas iniciais sobre a concepção dialética da História um alerta a respeito da necessidade de rever, criticar e inventariar nossas próprias concepções de mundo. Propõe, dessa forma, a realização de uma investigação a respeito das compreensões teórico-filosóficas que se sedimentaram no atual estado de coisas.

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário.⁶

A realização desse inventário demonstrou que há três movimentos de influência: Inglaterra, Portugal e Alemanha principalmente. Seguindo a ordem dos países elencamos as produções dos seguintes autores: Peter Lee, Isabel Barca como representantes da *History*

⁵ GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

⁶ GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984, p.12.

Education / Educação Histórica; em seguida, representado a Didática da História Alemã a autora Gerda von Staher e os autores Andreas Körber, Bodo von Borries, Jörn Rüsen e Klaus Bergman.

As partes que compõem esse texto se dedicarão a sustentar conclusões que foram possíveis após a realização do inventário. Nesse sentido não será apresentado todo o processo de pesquisa, mas elementos significativos que permitiram apontar características específicas de cada discussão. Vale ressaltar que os autores analisados possuem uma ampla trajetória de pesquisa e produção e os fragmentos utilizados não representam todas as suas contribuições, mas indicam momentos e diálogos teóricos que acabaram por influenciar, mesmo que indiretamente, nas produções da área no Brasil. É sobre a relação entre os diálogos teóricos e a forma de realização da pesquisa, entre o mundo observável e a elaboração científica da realidade, que o olhar sobre as diferentes pesquisas fora realizado.

***History education* e educação histórica: do diálogo entre mudança conceitual e filosofia crítica à incorporação da consciência histórica**

Há semelhanças fundamentais entre as discussões realizadas na Inglaterra e as discussões realizadas em Portugal. Nos dois casos as discussões envolveram contribuições das ciências da educação, filosofia e teoria da história e as preocupações sobre a história em seu formato escolarizado. Tanto em um caso, quanto em outro foi possível perceber um movimento de incorporação de outros conceitos, tal como consciência histórica, como influência das discussões da didática da história na Alemanha.

Antes cabe ressaltar que referências a diferentes teóricos e filósofos da História serão realizadas, e que esses autores se identificam de diferentes formas nos debates contemporâneos do historicismo:

Podemos dividir os autores da filosofia da história em dois grupos: aqueles que discutiram a metafísica da história, e aqueles que discutiram a epistemologia da história. Ou ainda, conforme a divisão realizada por Patrick Gardiner no livro “Teorias da História” (1959), filosofia especulativa e filosofia crítica. Muitos dos autores que serão citados fazem parte do segundo grupo, porém esse campo subdivide-se: a epistemologia (ou filosofia crítica) da História foi discutida por filósofos de inspiração lógica (analítica e/ou positivista), e filósofos de inspiração hermenêutica. Para homogeneizar a forma de referência, falarei “filosofia crítica” na maior parte dos casos me referindo ao grupo de teóricos e filósofos da História citados tanto pela professora Isabel Barca, quanto pelo professor Peter Lee. Entre os citados com mais frequência estão: Robin George Collingwood; William Herbert

Dray; Karl Popper; Carl Gustav Hempel; Arthur Coleman Danto; William Henry Walsh⁷.

No contexto anglo-americano (que influenciou as produções de Peter Lee e Isabel Barca) existiam discussões sobre a o caráter científico da história, a citação que segue é elucidativa sobre o contexto:

O artigo de Hempel de 1942 se tornou emblemático, entre outros fatores, porque foi um catalisador para as teses narrativistas anglo-americanas, notadamente no contexto da busca pela adequação da História à exigência científica que, nos anos sessenta, era uma tendência nos departamentos das ciências sociais nos Estados Unidos. Em reação à tese de Hempel, outras vozes se levantaram para entrar no debate, em geral postulando que o modelo de ciência vigente era inadequado à História, como faria Berlin (1960) ao inaugurar a revista *History and Theory*. De acordo com Lima (1989, p. 42), o enunciado proveniente de uma figura do prestígio acadêmico de um Hempel, aliado à influência neopositivista que então abarcava as ciências sociais, sobretudo na universidade norte-americana, impunha aos interessados no estatuto da história respostas bem mais diretas do que aquelas oferecidas pelas reflexões da escola dos *Annales*: “se, para estes, o avanço da reflexão e das técnicas operacionais da escrita da história ainda se podia cumprir pela oposição a um positivismo já genericamente desacreditado, no caso inglês e norte-americano era o próprio postulado da cientificidade que precisava ser enfrentado”. Esse ambiente de reação à Hempel deu fôlego para o surgimento de teses narrativistas, entre as mais notáveis, nos trabalhos de Walter Gallie, Morton White, William Dray e Arthur Danto.⁸

Uma das minhas ideias centrais no presente texto é perceber a relação entre as influências e a forma de encaminhamento das pesquisas, no que diz respeito as análises das ideias de estudantes. O trecho citado anteriormente auxilia na compreensão sobre as possibilidades e limites de aproximação realizadas com a teoria da consciência histórica sistematizada por Jörn Rüsen.

Peter Lee, o conceito de literacia histórica e a progressão do pensamento

As influências epistemológicas que marcaram os debates do autor fazem parte da mesma lógica, ou seja, a relação entre o ambiente anglo-americano da filosofia crítica (analítica) e as relações com aspectos da psicologia e das ciências da educação. No texto

⁷ OLIVEIRA, T. A. D. *A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017, p. 256.

⁸ CAMPOS GONÇALVES, Sérgio. As teses narrativistas na linhagem anglo-americana da teoria da história. *Revista Tempo e Argumento*, [S. l.], v. 10, n. 24, p. 64 - 87, 2018. DOI: 10.5965/2175180310242018064. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310242018064>. Acesso em: 22 set. 2020, p. 72.

“Progressão da compreensão dos alunos em História”⁹ apontou que suas discussões tem duas características iniciais: a disciplina de História no Reino Unido em primeiro lugar, e investigações em cognição histórica, em seguida, a exemplo do projeto CHATA¹⁰. Essas pesquisas surgiram do receio de que os alunos deixassem de se interessar por História enquanto disciplina escolar e se interessassem mais pelas “estórias” apresentadas na indústria cultural.

Anterior ao projeto CHATA, outras pesquisas como do projeto “13-16”¹¹, obteve resultados interessantes quando alterou a forma de relação dos estudantes com a história, proporcionando processos de pensamento característicos da área específica da produção do conhecimento histórico, sob coordenação de Denis Shemilt, o foco mudou para as seguintes questões: “Que ideias é que as crianças traziam para a disciplina de História? Quais os conceitos, quais as imagens que a História fornecia as crianças?”¹². Além dessas referências, Ashby e Lee¹³ referenciaram Margaret Caldwell Donaldson¹⁴ como uma contribuição das mais interessantes oriundas da psicologia cognitiva para a compreensão da progressão de ideias de crianças. Vale destacar que a autora possibilitou leituras mais avançadas sobre as possibilidades de aprendizagem cognitiva do que se costumava interpretar a partir das contribuições de Piaget. Donaldson trabalhou no Instituto Jean Piaget em Genebra, e posteriormente teceu críticas a essas teorias dialogando com o próprio Piaget, mais tarde trabalhou com Jerome Bruner e teve suas atenções voltadas aos estudos do pensamento e da linguagem dos seres humanos.

No contexto do ensino de história na Inglaterra, era necessário, de acordo com Peter Lee, haver algo que as crianças aprendessem progressivamente e que conseguissem perceber as mudanças das ideias operadas. Era necessário superar as ideias iniciais trazidas pelos estudantes para avançar em relação aos conhecimentos sobre a própria produção do conhecimento histórico. As crianças precisavam entender que aquilo que elas estudavam já havia sido estudado por alguém, e que a História não se limita a testemunhos. Ou seja, era necessário desenvolver experiências nos estudos que levassem as

⁹ LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In.: BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em Educação: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UNIMINHO, 2001.

¹⁰ CHATA: *Concepts of History and Teaching Approaches*. Em tradução livre “Conceitos de História e Abordagens de Ensino” foi um projeto que se preocupou com a evasão das turmas de história na educação inglesa em relação a estudantes de 7 a 14 anos. O projeto proporcionava a relação de estudantes com fontes e ideias históricas.

¹¹ Estudo que envolveu estudantes entre 13 e 16 anos.

¹² LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In.: BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em Educação: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UNIMINHO, 2001, p.14.

¹³ ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter. Children’s concepts of empathy and understanding in history. In: PORTAL, C (Org.). *The History Curriculum for Teachers*. Londres: Falmer Press, 1987.

¹⁴ DONALDSON, Margaret Caldwell. *Children’s minds*. Londres: Fontana Press, 1978.

crianças a percepção das evidências históricas e o processo de produção de inferências a partir das evidências apreendidas nas fontes.¹⁵

Esse processo de complexificação do pensamento histórico seria o desenvolvimento da literacia histórica. As referências às fontes, evidências e inferências a partir da relação com o processo metodológico dos historiadores, assim como a compreensão sobre a possibilidade de diferentes pontos de vista (ou perspectivas) receberam influências do mesmo contexto de discussões que fora apresentado anteriormente.

Em uma entrevista concedida por Peter Lee à pesquisadora Cristiane Bereta da Silva¹⁶, para a *Revista Tempo e Argumento*, o autor se referiu aos momentos anteriores de seus trabalhos evidenciando influências da filosofia crítica e dos diálogos com a psicologia para responder sobre a importância do projeto CHATA em suas produções:

O projeto *Chata* só pode ser entendido como parte de uma tradição mais ampla de pensar a história e o entendimento das crianças sobre a história que se desenvolveu no Reino Unido por volta de 1960 (...). W.H. Burston no Instituto de Educação da *University of London* acredita que o ensino de História deve ser informado – se pretende ser um ensino genuíno de *história* – pela análise da história fornecida pelos filósofos da história. Ele se baseou no estudo de W.H. Walsh, em particular, e foi até certo ponto influenciado por seu amigo Michael Oakeshott. Ele também reconheceu que o ensino de História não iria nunca prosperar se não levasse a sério o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo, e aqui sua relação próxima com Edwin Peel da Universidade de Birmingham foi de central importância. O estudo de Peel deve muito ao estudo de Piaget, mas voltou sua atenção às “disciplinas” específicas da escola, inclusive a História.¹⁷

A importância de Burston, citado por Lee, se relaciona a algo considerado necessário, a relação entre teoria e filosofia da história, assim como com a psicologia para que seja possível fazer uma discussão fundamentada e séria a respeito da História, sua natureza e lugar em contextos educacionais. Lee também comentou que desenvolveu um quadro básico de conceitos referenciado em autores como Willian Dray e G. H. Von Wright, ou mesmo Collingwood, quando em parceria com Alaric Dickson investigou explicações de estudantes. Vale atentar ao conceito explicação.

¹⁵ OLIVEIRA, T. A. D. *A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017, p. 284.

¹⁶ SILVA, Cristiane Bereta da. O ensino de história - algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee. *Revista Tempo e Argumento*, 4(2), 216 - 250. Recuperado de <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012216> acesso em 02/10/2020.

¹⁷ SILVA, Cristiane Bereta da. O ensino de história - algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee. *Revista Tempo e Argumento*, 4(2), 216 - 250. Recuperado de <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012216> . p, 216 – 217.

Nesse sentido, pode-se compreender a semelhança entre as categorizações realizadas com as ideias de estudantes e o diálogo com os quadros teóricos mais influentes na época. Em um texto muito citado em produções brasileiras, Lee¹⁸ propõe uma categorização relacionada à progressão da empatia histórica entre estudantes.

- Nível 1 – Tarefa explicativa não alcançada
- Nível 2 – Confusão
- Nível 3 – Explicação através da assimilação e déficit
- Nível 4 – Explicação através de papéis e/ou estereótipos
- Nível 5 – Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do cotidiano / presente
- Nível 6 – Explicação em torno do que as pessoas naquele tempo pensavam
- Nível 7 – Explicação em termo de um contexto material e de ideias mais amplas¹⁹

Em relação à empatia, trata-se da possibilidade de estudantes não realizarem julgamentos dos indivíduos do passado como inferiores por pensarem de outras maneiras, e que aspectos culturais, por exemplo, poderiam ter influências sobre suas ações. As pesquisas na Inglaterra se concentraram no que chamaram de ideias disciplinares chave, por exemplo, sobre ideias operadas quando os estudantes pesquisados buscavam sentido em quadros de acontecimentos abrangentes, o que Lee relacionou com o campo da filosofia da história discutida, por exemplo, por W. H. Walsh. Esse autor abordou sobre ‘*colligatory*’ apropriação esta da ciência física²⁰. Vejamos uma citação direta de Walsh a respeito da coligação:

A suposição aqui implícita é a de que diferentes acontecimentos históricos podem ser considerados reunidos num processo único, como um todo de que são partes e ao qual pertencem de uma forma especialmente íntima. O primeiro objetivo do historiador, quando tem de explicar um acontecimento, é vê-lo como parte desse processo, localizá-lo no seu contexto, mencionando os outros acontecimentos com os quais está relacionado²¹.

Na entrevista, assim como em outras produções, esses conceitos são tratados por Lee como as ideias de segunda ordem, ou seja, aquelas oriundas da epistemologia da história, a ideia de coligação se aproximaria também da proposta de um quadro de referência histórica

¹⁸ LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: Compreensão das pessoas do passado. In.: BARCA, Isabel (org.) *Perspectivas em Educação: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia –UMinho, 2003.

¹⁹ LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: Compreensão das pessoas do passado. In.: BARCA, Isabel (org.) *Perspectivas em Educação: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia –UMinho, 2003, p. 25 – 27.

²⁰ SILVA, Cristiane Bereta da. O ensino de história - algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee. *Revista Tempo E Argumento*, 4(2), 216 - 250. Recuperado de <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012216> acesso em 02/10/2020 , p. 28.

²¹ WALSH, William Henry. *Introdução à Filosofia da História*. Trad. por Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978, p. 24.

utilizável pelos estudantes. Sempre com base empírica em explicações dos estudantes acerca do passado, explicação como ideia de segunda ordem, ou seja, pensada de acordo com a teoria e filosofia da história, por exemplo de Willian H. Dray que compreende a explicação em coligação como respostas à perguntas do tipo “O que? E, por que?” determinado acontecimento se deu²².

Outros textos de Peter Lee, em vários momentos de sua produção, apresentam a incorporação do referencial da consciência histórica (a partir de diálogos teóricos) que aproximam referenciais de diferentes matrizes, ainda que isso seja reconhecido pelo autor. Trata-se das tentativas de aproximação das ideias sobre passado prático, do filósofo Michael Oakeshott, e a noção de vida prática, de Jörn Rüsen.

O ponto aqui não é subscrever a posição de Rüsen no que respeita à consciência histórica *in toto*, mas realçar que a sua matriz é não só valiosa como sugestiva para a educação histórica e para as concepções de literacia histórica. Neste contexto pode ser paradoxal citar a ideia de orientação no mundo prático de Rüsen num artigo que invoca a rejeição de Oakeshott 'de passado prático' - mas é precisamente neste paradoxo que se encontra o centro da educação histórica. Qualquer tentativa de adestrar o passado para fins práticos, mesmo que nobres, implica que a História pode ser reescrita para chegar a estes fins. Mais uma vez um gênero de princípio de Heisenberg: podemos garantir a história ou um fim nobre, mas não ambas as situações em conjunto. No contexto da educação, é aplicável a noção de "passado prático": isto é só a História pode oferecer o tipo de compreensão que permitirá aos alunos autonomia na sua orientação no tempo. A literacia histórica exige que os alunos acedam ao conhecimento do passado para que este lhes permita fazer sentido do seu mundo no tempo.²³

Em mais de uma ocasião Peter Lee dialogou com propostas de Rüsen sobre a formação e a consciência histórica, no entanto, demonstrando reservas em relação ao estabelecimento de um tipo de ontologia, ou mesmo sobre que sentidos de orientação a história poderia oferecer. Embora esse cuidado em relação a história seja frequente em suas produções, o autor reconhece aspectos transformativos que a história pode acarretar ao pensamento na vida em sociedade.

Em uma produção publicada no Brasil, em 2016, o autor afirmou elementos a respeito da aprendizagem de estudantes negros sobre temas da escravidão e dos impactos que a forma como o conteúdo era trabalhado poderia influenciar nas visões dos estudantes sobre si e sobre sua relação com a sociedade. Citou também ideias de estudantes brancos que podem ser transformadas ao compreenderem impactos do imperialismo e da escravidão em

²² GARDINER, Patrick (org.) (1959). *Teorias da história*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984, p. 500.

²³ LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA Isabel (Org.). *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África – Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Universidade do Minho. Braga, 2008, p. 20.

relação ao continente africano. Nesse sentido, Lee²⁴ refere-se a um potencial transformativo da história, quer dizer, a maneira como aprendemos história pode influenciar na forma como compreendemos e agimos na vida em sociedade. Todavia, aponta algumas reservas sobre que sentidos de orientação a história poderia fornecer (como ontogenia). Sobre essa discussão o texto “*Walking backwards into tomorrow: historical consciousness and understanding history. International Journal of Historical Learning Teaching and Research*”²⁵.

A partir de alguns momentos de sua produção, em um movimento não linear e crescente, foi possível perceber formas de adesão entre as referências teóricas mais influentes na segunda metade do século passado em Inglaterra, e posteriormente o diálogo com o referencial da consciência histórica. Um movimento semelhante pode ser identificado ao longo das produções de Portugal.

Isabel Barca: literacia e consciência histórica

Ao inventariar trabalhos publicados pela professora Isabel Barca, foi possível fazer a distinção entre dois momentos de sua produção: a) influências da teoria e filosofia crítica da história dialogando com o referencial da mudança conceitual; b) diálogos entre o primeiro movimento e a incorporação de conceitos como consciência histórica sob influência dos debates da didática da história de vertente alemã. Se faz necessário discutir brevemente cada um desses elementos.

a) Influências da filosofia crítica da história em diálogo com a proposta da mudança conceitual nas produções da professora Isabel Barca

É nesse sentido que se pode compreender todo um movimento de diálogos teóricos realizados por Barca²⁶, com teóricos e filósofos da História, que foram anteriores a utilização

²⁴ LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. Tradução: Lucas Pydd Nechi. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

²⁵ LEE, Peter. Walking Backing into Tomorrow – Historical consciousness and understanding history. (‘Caminhar para traz em direção ao amanhã’ – a Consciência Histórica e o entender da História’). Trad.: José Norberto Soares. Comunicação apresentada no “*Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 2002*” (Encontro Anual da Associação Americana de Pesquisa em Educação, New Orleans, 2002), p. 1 - 45. Disponível em <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/lee.pdf> (Acesso em 26/03/2014), e reapresentado In: *International Journal of History Teaching Learning and Research*, v. 10.2, Spring 2012. Disponível em <http://www.cumbria.ac.uk/Public/ResearchOffice/Documents/Journals/SLA517-IJHLTR10-12Spring2012v5.pdf>, Acesso em 26 mar. 2014.

²⁶ BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Londres: Universidade de Londres, 2000.

do conceito narrativa em uma perspectiva rüseniana, focando mais em conceitos como explicação histórica e perspectiva. Se o artigo de Hempel²⁷ defendeu leis gerais a respeito da história, objetivamente pode-se dizer que todos os autores posteriores debateram questões relacionadas as características científicas da história, sem, no entanto, concordar com Hempel sobre a aproximação com as ciências nomológico-dedutivas, ou seja, recusando a proposição de leis gerais e discutindo então as especificidades do tipo de explicação na história. Vale lembrar que o processo de doutoramento de Barca ocorreu na Universidade de Londres sob a orientação de Peter Lee, portanto os contextos de influência guardam semelhanças.

Outro estrato de influências em Portugal pode ser percebido na relação entre essa especificidade das discussões teóricas da história e os diálogos com as ciências da educação, mais especificamente com a proposta de mudança conceitual. Para uma abordagem temática da mudança conceitual a referência fundamental foi o trabalho da pesquisadora Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos: *“Mudança Conceptual na Sala de Aula – Um Desafio Pedagógico Epistemologicamente Fundamentado”*²⁸. Santos, é uma pesquisadora licenciada em Ciências Biológicas e doutora em Didática das Ciências. A própria pesquisadora Isabel Barca indicou que essa foi uma das bases fundamentais sobre mudança conceitual.

As discussões que trabalham com a mudança conceitual levam em conta que, a priori existem representações, e quando há preocupação com o ensino e a aprendizagem é preciso levar isso em consideração, para que as representações menos elaboradas possam passar por uma complexificação que se aproxime das concepções científicas. Essas discussões teriam iniciado na década de setenta do século passado com trabalhos na área de educação em ciências. Algumas contribuições que envolveram estudos da psicologia, por exemplo, de Ausubel e Piaget, também ajudaram na fundamentação desses estudos. Posteriormente, estudos envolvendo teorias racionalistas contemporâneas, com contribuições como a de Gaston Bachelard sobre ciência também passaram a incorporar os debates²⁹.

De acordo com Santos³⁰ os debates da mudança conceitual também consideram que só é possível teorizar sobre a aprendizagem levando em consideração as especificidades da ciência que se pretende ensinar. Com isso, ao invés de esperar que os estudantes absorvam

²⁷ GARDINER, Patrick (org.) (1959). *Teorias da história*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984, p. 421.

²⁸ SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. *Mudança Conceptual na Sala de Aula – Um Desafio Pedagógico Epistemologicamente fundamentado*. Biblioteca do Educador – Livros Horizonte, Lisboa, 1998.

²⁹ SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. *Mudança Conceptual na Sala de Aula – Um Desafio Pedagógico Epistemologicamente fundamentado*. Biblioteca do Educador – Livros Horizonte, Lisboa, 1998, p. 21-89.

³⁰ SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. *Mudança Conceptual na Sala de Aula – Um Desafio Pedagógico Epistemologicamente fundamentado*. Biblioteca do Educador – Livros Horizonte, Lisboa, 1998, p. 169-170.

novos conteúdos a ideia deve focar em perceber os processos de mudança em um caráter qualitativo da aprendizagem.

Consideram decisivo que é aos alunos que cabe a construção (reconstrução) das novas ideias. Radicam numa perspectiva construtivista que advoga que o processo de aprender implica que quem aprende recorra aos seus esquemas (ou maneiras de aprender) para enfrentar uma situação que tenta compreender.³¹

Esses pressupostos contribuíram com a constituição de proposições como a aula oficina, da professora Isabel Barca. Nesta proposição metodológica, considera-se a necessidade de sempre entrar em contato com os conhecimentos prévios dos estudantes. Após identifica-los, busca-se a mudança conceitual tendo em vista uma participação ativa dos envolvidos, visando uma progressão que toma como partida o familiar (a representação), para que em outro momento seja possível perceber a aprendizagem, levando em consideração a epistemologia da própria história. Quando a autora remete a ideia de aprendizagem histórica situada, é a essa compreensão da aprendizagem que está se referindo. Ou seja, fruto de um movimento que buscava relacionar compreensões científicas da própria história com a ideia de progressão conceitual da aprendizagem.

A partir desses elementos, assim como das influências inglesas nessas discussões, que a forma de categorização das explicações de estudantes fora pensada pela autora, possibilitando a formulação de elementos das pesquisas para as possibilidades de análise de ideias de estudantes em aulas, como nos processos de investigação dos professores e professoras. Um exemplo conhecido seria uma das categorizações presentes em sua tese³². A categorização ocorreu com cinco níveis progressivos nesse caso:

1. A estória,
2. A explicação correcta,
3. Quanto mais factores melhor
4. Uma explicação consensual?
5. Perspectiva.³³

Para demonstrar os estratos dessa inter-relação entre epistemologia da história e ciências da educação, vale citar também um texto posterior em que as categorizações realizadas foram baseadas nesse mesmo modelo:

³¹ SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. *Mudança Conceptual na Sala de Aula – Um Desafio Pedagógico Epistemologicamente fundamentado*. Biblioteca do Educador – Livros Horizonte, Lisboa, 1998, p. 173.

³² BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Londres: Universidade de Londres, 2000.

³³ BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Londres: Universidade de Londres, 2000, p. 165.

Collingwood tornou explícita a noção de ponto de vista, integrando-a na própria ideia de objetividade histórica. (...) Popper (1980 cap. I) afirmou explicitamente que a explicação científica é provisória.(...) Popper afirmou ainda que a explicação histórica é muito mais provisória do que a explicação nas outras ciências, porque não pode ser confirmada nem refutada. (...) Dray (1964) assumiu que a explicação histórica é intrinsecamente avaliativa – o objecto da própria história é carregado de juízos de valor. (...) Tal como Walsh (1967) afirmou, se todos os pontos de vista fossem retirados nada de inteligível restaria. Walsh discutiu a objetividade, reconhecendo dois fatores nas conclusões históricas: o ponto de vista (um elemento subjectivo) e a evidência (que é algo que dá acesso ao passado).³⁴

É possível perceber os diálogos apontados anteriormente sobre as discussões que envolveram teoria e filosofia da história e o processo de incorporação das discussões na relação com a proposta da mudança conceitual, assim como a concretização desses referenciais nas formas de categorizar ideias de estudantes. Assim como a apresentação das fontes, a identificação de evidências nas fontes, e a assunção de uma perspectiva como elementos possíveis para o encaminhamento da aprendizagem.

Essa primeira etapa se dedicou a demonstrar o primeiro tema mais marcado pelos diálogos entre a filosofia crítica e suas discussões com elementos da mudança conceitual (como elemento das ciências da educação). O próximo tema se relaciona ao processo de incorporação do conceito consciência histórica discutido por Jörn Rüsen.

b) Diálogos entre o primeiro movimento e a incorporação de conceitos da didática da história alemã

Em uma publicação de 2008 a pesquisadora Isabel Barca realizou uma revisão de influências anteriores que permite perceber um processo gradual de aproximação com o referencial da consciência histórica:

Ao nível macro, os paradigmas historiográficos não são necessariamente abertos a falsificabilidade (tal como Popper afirmara). Com base nesses grandes paradigmas (por exemplo, os modelos rankeano, marxista, estruturalista da escola dos Annales, ou narrativa dos “perspectivistas”), uma variedade de metanarrativas são possíveis e, porventura, infalsificáveis. Mas quando nos movemos dos grandes quadros narrativos para o nível de narrativas mais específicas, parcelares e concorrentes, será já possível responder assertivamente à questão: ‘qual delas é mais válida’?, dentro de critérios de falsificabilidade. Em relação com este quadro filosófico têm emergido algumas investigações em profundidade sobre consciência histórica dos jovens (...)³⁵.

³⁴ BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras História*. Porto, III série, vol. 2, pp. 13-21, 2001, p. 18-19.

³⁵ BARCA, Isabel. Estudos de consciência histórica em Portugal: Perspectivas de Jovens Portugueses acerca da História. In: BARCA, Isabel (org.). *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: UMinho, 2008, p. 49.

A maneira como a análise dos dados empíricos foi realizada é interessante de ser observada. A qualidade das narrativas foi analisada, mas isso não levou a um processo de organização em níveis de ideias. A identidade nacional ou a forma como se narrava a história do mundo foram os elementos que sobressaíram mais nas análises da autora. Diálogos sobre a relação entre identidade e consciência histórica foram propostos pela autora, demonstrando diferenças na relação entre as teorias e o mundo observado pelas narrativas de estudantes.

Na publicação intitulada “*O papel da educação histórica no desenvolvimento social*”³⁶, é realizado um histórico das pesquisas da área. Um dos apontamentos realizados pela autora é que a incorporação de teorias como as propostas por Rüsen são recentes quando comparadas com o contexto da segunda metade do século XX na Inglaterra, as quais a autora aponta como inovadoras.

(...) conduzidos numa lógica de perceber padrões explicativos dos jovens numa perspectiva de maior ou menor grau de elaboração histórica (modelo de progressão conceptual) revelam uma diversidade de níveis que vão desde ideias incoerentes, fragmentadas, ou coerentes mas centradas na descrição da estória, até um nível explicativo – por vezes restrito, se focalizando em um ou dois factores ou apresentando como simples listagem, outras vezes mais elaborado, quando é visível uma narrativa coerente, descritiva-explicativa (...)³⁷.

Quando Barca se refere às pesquisas que lançam mão da contribuição de Jörn Rüsen, citou o projeto “*Consciência Histórica – Teorias e Práticas*” como uma contribuição “*fundamental e fundacional*” do grupo de professores do município de Araucária – PR que passavam por processo de formação continuada vinculada ao que depois veio a ser o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH – UFPR)³⁸. Assim como o projeto “*Youth and History*”³⁹.

O projeto “*Youth and History*”, desenvolvido nos países europeus a partir de 1994, com base na rede *European Standing Conference of History Teachers Associations* procurou dar respostas às questões sobre a qualidade, as características e os resultados do ensino de História, bem como sobre a configuração geral da consciência histórica dos jovens europeus. Isso foi feito a partir de um levantamento comparativo de amplo alcance, através de um

³⁶ BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In.: *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Organizadoras Marlene Cainelli, Maria Auxiliadora Schmidt. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p. 21-48.

³⁷ BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In.: *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Organizadoras Marlene Cainelli, Maria Auxiliadora Schmidt. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p. 28.

³⁸ BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In.: *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Organizadoras Marlene Cainelli, Maria Auxiliadora Schmidt. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p. 32.

³⁹ ANGHVIK, M.; BORRIES, B. von. *Youth and History - A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 1997.

questionário respondido por jovens de 15 anos de 25 países europeus mais Israel e Palestina e seus professores de História, versando sobre conteúdos, métodos e concepções de História e cidadania, com sustentação no conceito de consciência histórica. O levantamento europeu conseguiu 31.000 respondentes. A pesquisa constituiu-se da elaboração, aplicação e tabulação de um questionário para alunos e outro para professores, definido após várias reuniões entre as dezenas de pesquisadores de toda a Europa, liderados por Magne Angvik e Bodo von Borries.⁴⁰

Entre as revisões realizadas pela autora é possível perceber encaminhamentos, assim como análises efetivadas com os dados apreendidos, como explicações de estudantes. Na maioria dos casos, como apontei nos resultados do inventário, as pesquisas foram encaminhadas com influência notável das discussões do campo da mudança conceitual. Além desse movimento identificado, também foi possível perceber a aproximação e incorporação de conceitos como consciência histórica, nesse caso, com descrições e análises de cunho qualitativo frequentemente referenciados na chamada teoria fundamentada [*Grounded Theory*]⁴¹.

Vale lembrar que os autores debatidos aqui possuem ampla produção e, nesse artigo, foram selecionados alguns aspectos do inventário que são representativos das características de suas produções. No entanto, apenas a leitura dos textos originais permitiria uma compreensão aprofundada de suas trajetórias. Feita essa ressalva, alguns elementos semelhantes puderam ser notados entre esta seção e a que se refere aos elementos inventariados na obra de Peter Lee, como representante da *history education* inglesa. E que também se trata de uma das influências dos diálogos do campo no Brasil.

Tanto nos textos da professora Isabel Barca, quanto nos textos de Peter Lee foi possível perceber a existência do diálogo com a proposta rüseniana da consciência histórica, sobretudo em um segundo movimento e a partir dos anos 2000, inclusive como um processo reconhecido pelos autores. No entanto, o que gostaria de evidenciar é que nos momentos e espaços em que essas discussões se formaram e consolidaram, as características que mobilizaram essas discussões denunciam um estado de coisas particularmente diferente das preocupações que remetem ao conceito consciência, assim como as ideias de formação relativas a essas compreensões. Não obstante, no Brasil, a virada paradigmática da didática da história recebeu contribuições tanto dos grupos da educação histórica de Portugal e da *history education* da Inglaterra, como dos referenciais da consciência histórica, o que não

⁴⁰ CERRI, Luis Fernando; AMÉZOLA, Gonzalo de. Jovens diante da História - Ensino, aprendizagem e consciência histórica de jovens no Brasil e na Argentina. In: Anais XXIV Simpósio Nacional de História, 2007, São Leopoldo, RS. *Anais do XXIV Simpósio Nacional de História*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2007. v. 1. p. 1-8, p. 4.

⁴¹ BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In.: *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Organizadoras Marlene Cainelli, Maria Auxiliadora Schmidt. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p. 34.

está sendo discutido de maneira valorativa, mas é importante reconhecer os estratos desse inventário. É nesse sentido que gostaria de apresentar brevemente momentos da discussão sobre didática da história alemã.

Didática da história alemã: da consciência histórica à incorporação da mudança conceitual (?)

Ao inventariar as contribuições alemãs à constituição do campo da Educação Histórica (no Brasil), não limitei a análise a apenas um autor. Isso, porque busquei identificar o contexto das reflexões sobre a didática da história para compreender também o que foi absorvido na discussão brasileira. Na Alemanha, e é possível dizer que também na Inglaterra e em Portugal, determinados contextos mobilizaram discussões sobre que tipo de História e quais as suas funções, influenciando para que o debate alcançasse novas condições.

Diferente das análises anteriores (Lee e Barca) os textos citados na sequência não trabalham com categorizações de enunciações de estudantes. Configuram textos mais programáticos em relação aos debates da Alemanha em duas épocas distintas: o contexto da reunificação alemã e da adesão ao conceito consciência histórica, e aspectos mais recentes que envolvem elementos da política e economia em relação à educação.

Começamos por algumas observações realizadas por Staher e Jung⁴² em relação aos debates da época. A autora apontou que o conceito consciência histórica se tornou hegemônico entre outras propostas no contexto da reunificação alemã. Conceitos como emancipação, identidade nacional, e mesmo a importância das emoções no campo da aprendizagem figuraram entre os debates da época:

El corto debate sobre la validez de la - emancipación - o sea sobre el alcance de la - "identidad nacional" como idea-guía del aprendizaje histórico pudo quedar dirimido sin grandes controversias gracias a la aceptación de la categoría relativamente indeterminada de - conciencia histórica -. Aparte de evitar conflictos todavía se obtuvo con esto otro beneficio: la didáctica de la historia debe integrar la función, la morfología, la génesis, así como la construcción y la remodelación de las conciencias históricas que se puedan encontrar en la sociedad. A través de la enseñanza, los escolares deben formarse una conciencia histórica en la cual se relacionen pasado, presente y futuro, de tal modo que pueda obtenerse una orientación presente y futura.⁴³

⁴² STAEHR, Gerda von; JUNG, Hans. Didáctica de la historia y enseñanza de la historia em la Alemania unificada. In: *Revista Consciência Social*. Madrid, n. 2, p. 133-148, 1998.

⁴³ STAEHR, Gerda von; JUNG, Hans. Didáctica de la historia y enseñanza de la historia em la Alemania unificada. In: *Revista Consciência Social*. Madrid, n. 2, p. 133-148, 1998, p. 138.

A autora apontou críticas sobre o apagamento de debates interessantes que se realizavam na Alemanha oriental devido, entre outros fatores, pela influência, por exemplo, de compreensões da psicologia que dialogavam com o materialismo histórico. Ao mesmo tempo criticou algumas compreensões da psicologia ocidental que eram centradas nos indivíduos e não na relação social em que os indivíduos interagem. Questões relacionadas ao meio ambiente, assim como a exploração ligada as desigualdades configuravam ameaças que, de acordo com a autora, precisavam ser levadas em consideração na didática da história como algo que diz respeito não apenas ao passado, mas ao presente e ao futuro como, resultantes da vida em sociedade.

Estos dos potenciales de amenaza que hemos categorizado guían las preguntas a la historia cuya reconstrucción posibilita la construcción de un futuro deseable. La reconstrucción de la historia tiene lugar orientándose en el hilo conductor de la categoría trabajo. Nosotros nos adherimos a la tesis marxista de que la historia es la propia creación de las personas a través del trabajo.⁴⁴

Na discussão é possível perceber que a autora remete a opções teóricas da psicologia e da história para discutir aprendizagem, uma psicologia marxista de caráter científico subjetiva –, tomando como referência o autor Klaus Holzkamps. Segundo Staher e Jung, esse debate era proveniente dos debates soviéticos a respeito da cultura histórica e abria possibilidades de um paradigma histórico hermenêutico que recebia contribuições da psicologia, da teoria e filosofia da história.

Outro autor fundamental com influências nos debates da Alemanha (e também do Brasil) foi Klaus Bergmann⁴⁵ com o texto “*A História na reflexão didática*”. Essa contribuição permitiu ampliar o que se compreendia como didática da história, seja por pensá-la no âmbito da história (mesmo sem se limitar a ela), mas pensando a história escolar (e não só), e suas relações com o meio social em que a circulação social do conhecimento ocorre.

Nesse sentido, a didática da História se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico (Jeismann, 1977). Ela tem por tarefa investigar, descritivo-empiricamente, a consciência histórica e regulá-la didático-normativamente pois esta consciência é um fator essencial da auto-identidade humana e um pressuposto insubstituível para uma práxis social dirigida racionalmente (Bergmann/Rüsen, 1978).

(...)

Nos parâmetros dessa tarefa, a Didática da História é também uma didática da própria Ciência Histórica; ela analisa e explicita os fatores didáticos

⁴⁴ STAEHR, Gerda von; JUNG, Hans. Didáctica de la historia y enseñanza de la historia em la Alemania unificada. In: *Revista Consciência Social*. Madrid, n. 2, p. 133-148, 1998, p. 148.

⁴⁵ BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989.

iminentes da própria Ciência histórica e investiga o significado geral desta para a vida cultural e espiritual e para a práxis social do seu tempo.⁴⁶

Ao que poderíamos acrescentar:

A utilização dos conceitos consciência histórica e práxis social indica uma preocupação, ou seja, a formação humana pensada na didática da história em relação com a práxis da vida. Bergman (1989) discute três tarefas fundamentais da Didática da História: a tarefa empírica, a reflexiva e a normativa. Em todas as tarefas é possível perceber a preocupação com a formação (*Bildung*) como categoria fundante da didática da História. É na práxis social que ocorrem as formas de se relacionar com a história e a forma de perceber essas relações ocorrem nas expressões das consciências e da cultura histórica.⁴⁷

levando em consideração percepções bastante ampliadas dos objetos de preocupação da didática da história.

Outro texto muito conhecido no Brasil é “Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão” (1987 e 2010) em que Rüsen, assim como os autores citados anteriormente, fazem um balanço sobre a didática da história, estabelecendo diálogos com intelectuais contemporâneos. O autor buscou recuperar elementos sobre a função da História em uma perspectiva histórica e propositiva para o debate da época. Além de apontar tarefas para os debates da didática da história ampliarem as pesquisas e reflexões, seja no campo da instrução, da relação entre história e vida pública, da relação com currículos e objetivos, e da exploração da amplitude da consciência histórica, o autor conclui evidenciando a importância dessas discussões:

Se nós pudermos considerar a educação histórica como um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro, então a didática da história não pode ser posta de lado como sendo alheia ao que diz respeito aos historiadores profissionais.⁴⁸

Define o que chama de tarefa mais modesta da didática da história como a disciplina que investiga o aprendizado histórico, uma vez que aprendizado histórico é uma das dimensões da consciência histórica como processo fundamental de socialização e individualização humana, que por sua vez, forma o núcleo de todas as operações posteriores.

⁴⁶ BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989, p. 29-30, 31.

⁴⁷ OLIVEIRA, T. A. D. *A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017, p. 307.

⁴⁸ RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. MARTINS, E. R. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 38.

A correlação entre práxis e formação como elementos que ocorrem no tempo, portanto históricas, renovaria a conhecida expressão *Historia Magistra Vitae*⁴⁹.

O professor Bodo Von Borries, da Universidade Hamburgo, foi um dos organizadores da pesquisa “*Youth and History*” e também fez parte dos debates a respeito da didática da história. Trago alguns elementos de suas preocupações para propor um diálogo sobre as condições mais recentes da história como disciplina e as propostas que resultam dos enfrentamentos mais recentes. Este texto foi escolhido por concentrar ideias frequentes em outras produções do autor, assim como pela utilização do conceito competências. O que abrirá mais adiante uma frente de discussões que também podem figurar no âmbito dos debates da didática da história.

A produção “*Competence of historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon*”, (“*Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?*”)⁵⁰. Esta pergunta do título é respondida de maneira objetiva já no seu resumo. A história não é um cânone e nem mesmo uma narrativa cronológica, e sim um modelo de pensamento, por isso deveria iniciar com as experiências e necessidades próprias das crianças. Sua proposta traz quatro competências:

O modelo “*Fuer Geschichtsbewusstsein*” (para a consciência histórica) (Schreiber & Körber, 2006; Körber, Schreiber, & Schörner, 2007) distingue quatro áreas de competência: “competência histórica em fazer perguntas”, “competência histórica metodológica”, “competência histórica de orientação”, “competência histórica de noções e estruturas”. Três dessas descrevem os (repetitivos) processos de pensar historicamente, o quarto significa um estoque de conceitos e categorias que são usadas por novos processos e cumulativamente melhorado por novos processos⁵¹.

A proposta de Borries com as quatro competências possui relações próximas a metodologia e sistemática do trabalho com a história, remete a história discutida no âmbito do próprio historicismo alemão, como na *Historik* de Droysen⁵², ou mesmo nas propostas de atualização desse pensamento como efetivadas por Rüsen⁵³. Nesses dois autores existe a

⁴⁹ RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. MARTINS, E. R. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 39.

⁵⁰ BORRIES, Bodo von. Competence of historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon. In: L. Symcox & A. Wilschut (Eds.). *National history standards and the future of teaching history*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2009, pp. 283-306. [Tradução realizada por Gisele Reitow cedida por Rudi Bertoti].

⁵¹ BORRIES, Bodo von. Competence of historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon. In: L. Symcox & A. Wilschut (Eds.). *National history standards and the future of teaching history*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2009, p. 293.

⁵² DROYSEN, J. G. *Manual de teoria da história*. São Paulo: Vozes, 2009.

⁵³ RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

preocupação metódica e sistemática, e ainda com uma dimensão filosófica da totalidade da História, nas palavras de Koselleck⁵⁴ “acima das histórias, a História”. Quer dizer, se relacionam com a ideia de que na práxis da vida é que mobilizamos experiência, interpretação e orientação que são possíveis dentro dos nossos quadros culturais de orientação. Na contribuição de Borries há uma correlação entre método e finalidade da História que envolve a vida e o pensamento e pode ser mediado pelas estruturas científicas.

A discussão do autor parte de questões que estão intimamente ligadas a noção da práxis da vida (*lebenpráxis*). De acordo com o autor quando nos deparamos com perguntas do tipo “Papai, por que os austríacos não são alemães, apesar de eles falarem alemão?” (BORRIES 2009, p. 284), o que ocorre só pode ser uma resposta pela lógica, pela natureza ou, pelo que mais nos interessa, uma narrativa histórica. E ao se referir à narrativa histórica é uma referência indireta à teoria da consciência histórica resultante das discussões alemãs da segunda metade do século XX, e que basicamente se relaciona à materialidade do pensamento histórico na vida em sociedade.⁵⁵

Quando o olhar sobre as diferentes influências se dá a partir do Brasil, é interessante que se tenha algum cuidado com os usos do conceito competências, pois elas podem se afastar com facilidade notável da especificidade do conhecimento. Na produção “¿Competencias políticas o competencia democrática y competencia de pensar históricamente?”⁵⁶ Andreas Körber, da Universidade de Hamburgo, teve como objetivo compor uma visão global do que vem sendo chamado de educação cívica entre tendências acadêmicas ou práticas escolares. Foram os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) realizado no ano 2000 que chamaram a sua atenção, a partir disso, a preocupação se relacionou com “capacidades e habilidades transferíveis e verificáveis⁵⁷.”

(...) incitando, assim, a definição de competência não se concentram principalmente em tarefas e exigências das próprias escolas (que habilidades os alunos precisam para passar nos próximos exames e ter sucesso nos anos seguintes?), mas sim sobre os requisitos para os cidadãos e empregados nas sociedades do nosso tempo.⁵⁸

⁵⁴ KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas; Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2006.

⁵⁵ OLIVEIRA, T. A. D. *A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017, p. 318 – 319.

⁵⁶ KÖRBER, Andreas. ¿Competencias políticas o competencia democrática y competencia de pensar históricamente? Tendencias actuales de la educación cívica en Alemania. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 66, pp. 92-104, oct. 2010.

⁵⁷ KÖRBER, Andreas. ¿Competencias políticas o competencia democrática y competencia de pensar históricamente? Tendencias actuales de la educación cívica en Alemania. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 66, pp. 92-104, oct. 2010, p. 93.

⁵⁸ KÖRBER, Andreas. ¿Competencias políticas o competencia democrática y competencia de pensar históricamente? Tendencias actuales de la educación cívica en Alemania. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 66, pp. 92-104, oct. 2010, p. 94.

No âmbito da disciplina de história na Alemanha foram rejeitados padrões que servissem a qualquer disciplina, entre os debatedores da área de História não havia adesão a essa padronização. Pesquisadores já citados neste texto como Borries e em diálogo com outros pesquisadores, adotaram o modelo de competências próprias da História⁵⁹.

Alguns anos depois Andreas Körber publicou reflexões mais aprofundadas sobre aproximações entre o conceito de competências e o campo da didática da história, as abordagens vão além da preocupação com o PISA e dialogam com produções alemãs anteriores.

As discussões realizadas no texto “*Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*”, segundo Körber, são fruto de sua visão pessoal e profissional em vez de qualquer visão autoritária daquilo que os objetivos da disciplina podem e devem ser atualmente. O autor afirmou que não poderia apresentar mais do que um esboço do processo bastante complexo que leva a discussão de um foco para o outro, ou seja, das discussões em torno do conceito “consciência histórica” para o desenvolvimento de “competências históricas”.

Os interesses principais de Körber são, justamente, as possibilidades de aproximações entre o conceito de consciência histórica e os modelos e possibilidades de competências históricas passíveis de regulamentação, controle e avaliação. Antes de discutir propriamente as competências, retomou os contextos de discussões da didática da história alemã ao longo do século XX. Essas discussões iniciais são resumidas em um quadro geral das principais vertentes da didática da história alemã (KÖRBER 2015, p. 5).⁶⁰

Nesse quadro estão citados autores que participaram dos debates da didática da história na Alemanha mencionados no presente texto (à exemplo de Bergmann e Rüsen), assim como recuperou as discussões com base em temáticas como preocupação com o conteúdo, com a emancipação, com a consciência histórica ou com as análises históricas.

Uma das tentativas de Körber é aproximar dois entendimentos da aprendizagem histórica, que não se contradizem entre si, mas que também não estão em harmonia. São ortogonais: o pensamento histórico discutido por Jörn Rüsen; e a visão de mudança conceitual de Hilke Günther-Arndt, que se concentra na elaboração do arcabouço conceitual. Para Körber essas visões não precisam se contradizer, mas poderiam ser complementares (KÖRBER 2015, p.31). A descrição desse modelo assemelha-se a tentativa de aproximar um modelo mais próximo das preocupações de uma formação (*Bildung*), com elementos daquilo que seria uma literacia histórica a exemplo

⁵⁹ SCHREIBER, Waltraud et al. *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: Ars Una, 2006. KÖRBER, Andreas; SCHREIBER, Waltraud.; SCHÖNER, Alexander. *Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars Una, 2007.

⁶⁰ OLIVEIRA, T. A. D. *A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017, p. 329 – 330.

dos grupos inglês e português. Interessante observar que Körber chega a escrever *Bildung / historical literacy* em alguns momentos.⁶¹

Apesar de não ter realizado a análise de apenas um autor no caso da Alemanha busquei apresentar dois momentos das discussões, assim como em relação a Portugal e Inglaterra. A partir das trajetórias diferentes foi possível perceber também a relação com dois movimentos diferentes. Um primeiro em que as discussões se deram próximas ao contexto da unificação alemã e o consenso sobre o conceito consciência histórica; assim como um segundo momento em que esse debate aparece relacionado a novas possibilidades e compreensões sobre competências do pensamento histórico e mudança ou elaboração conceitual. Com base nessas revisões é possível tecer algumas considerações.

Alinhavando: um olhar sobre diferentes perspectivas e possibilidades de contribuição ao debate

“Que referenciais pressupostos e categorias fundamentam a aprendizagem e o ensino da História? Os princípios da aprendizagem histórica são os processos do desenvolvimento psicológico dos alunos ou categorias referenciadas no conhecimento histórico?”. Essas questões, propostas para a elaboração do presente dossiê, remetem a um desafio aceito por Koselleck:

Aceitamos, portanto, o desafio da didática. A pergunta sobre ela, já bastante batida, também se presta a uma discussão científica análoga. Suspeito que só podemos falar de forma sensata sobre uma didática da história se a história, como ciência, desvelar suas premissas teóricas.⁶²

A proposta da realização desse inventário se deu como tentativa de ampliar a compreensão sobre os estratos que compõem as discussões sobre educação histórica e didática da história no Brasil. Com base nos elementos inventariados é possível afirmar que

o grupo inglês (history education) e português da educação histórica possuem uma influencia importante das discussões da filosofia da história anglo-americana da segunda metade do século XX, discutida por filósofos de inspiração lógica (analítica e/ou positivista), e em menor grau, filósofos de inspiração hermenêutica. Nessa constatação, me refiro ao grupo de teóricos e filósofos da História citados pela professora Isabel Barca e pelo professor Peter Lee. Entre os citados com mais frequência estão: Robin George

⁶¹ OLIVEIRA, T. A. D. *A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017, p. 331.

⁶² KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Tradução de Marcus Hediger – 1 ed. – Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014, p. 292.

Collingwood; William Herbert Dray; Karl Popper; Carl Gustav Hempel; Arthur Coleman Danto; William Henry Walsh.⁶³

Esses debates foram realizados com base em aproximações das ciências da educação e da psicologia: em Portugal a teoria da mudança conceitual e na Inglaterra (reforçado em textos de Portugal) a indicação de Margareth Donaldson⁶⁴ como as discussões mais avançadas no sentido de superar as visões piagetianas dos estágios de desenvolvimento (que seriam limitadores da aprendizagem histórica em determinadas idades). Isso indica que a compreensão tanto da teoria da história, quanto das ciências da educação podem influenciar nas formas como se pensa a aprendizagem, assim como na maneira como se pesquisa, podendo chegar até mesmo em aspectos políticos e normatização, como no caso das competências do pensamento histórico em Portugal.

A investigação em educação histórica de influência anglo-saxónica teve claros reflexos nos documentos curriculares de história do início do século XXI em Portugal, embora estes reflexos tenham sido oscilantes ao longo do tempo e de acordo com mudanças governamentais. Entre 2001 e 2018 quatro documentos podem evidenciar essas oscilações.

Em 2001, o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais da História articulava o conhecimento substantivo da história com o pensamento histórico. Em 2010 um novo documento, intitulado Metas de Aprendizagem aprofundou o que se entendia por competências essenciais do pensamento histórico. Em 2013, por ocasião de um novo governo, os dois documentos citados foram substituídos por outro, que privilegiava o conhecimento da História em detrimento do pensamento histórico, trata-se das metas Curriculares para o 2º e 3º CEB. Em 2018 um novo documento foi realizado sob a influência da OCDE para todas as disciplinas. No caso da História também é perceptível um retorno da influência da educação histórica, com elementos como conceitos meta-históricos e a experiência dos estudantes em “fazer história” de acordo com o método histórico. Registro aqui meu agradecimento a professora doutora Marília Gago, da Universidade do Minho (Portugal), pelas informações que me foram repassadas a esse respeito.

Há exemplos também no caso do Brasil, com as Diretrizes Curriculares do estado do Paraná (2008), e ainda, o Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba 1º ao 9º ano (2016), nesses dois casos as influências são marcadas pela presença de conceitos como consciência histórica e narrativa histórica.

⁶³ OLIVEIRA, T. A. D. *A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e prática*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017, p. 402.

⁶⁴ DONALDSON, Margaret Caldwell. *Children's minds*. Londres: Fontana Press, 1978.

Com base no inventário foi possível perceber que as discussões alemãs da didática da história, possuem características da filosofia da história com inspirações mais hermenêuticas. Conceitos como consciência e cultura histórica e as possibilidades da formação humana (*Bildung*) acabam sendo mais preponderantes, ainda que a relação com a sociedade seja marcada por macro avaliações, como no caso do PISA, mas ocorreu um esforço em relacionar aspectos próprios da história com as discussões sobre a formação. Essa constatação abre algumas possibilidades de compreensão sobre o tipo de produção que ocorre no Brasil a respeito da didática da história.

Ao adotar a teoria da consciência histórica como base teórica das discussões de maneira mais predominante, e ao interpretar essa teoria a partir das nossas condições, da nossa prática social, tornou-se necessário levar em consideração a práxis social e os sujeitos da aprendizagem histórica, assim como suas carências de orientação ou demandas do nosso tempo para os debates da didática da história no Brasil.

Entre as características das produções do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, também se buscou dialogar com conceitos como cultura escolar e cultura juvenil, oriundos da sociologia da educação, assim como com autores do campo do ensino de história já consolidados antes da virada paradigmática da didática da história no Brasil.

Durante a realização do inventário foi possível perceber um elemento que também deve figurar entre as preocupações da didática da história: a relação entre conhecimento histórico e currículo, entre didática da história, conteúdos da história e a práxis social (que envolve aspectos culturais, econômicos e políticos). Exemplo disso pode ser pensado na adesão da didática da história pensada por Andreas Körber em relação a competências do pensamento histórico para o atendimento das competências testadas no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Uma vez que tal avaliação é organizada e fomentada por organizações econômicas e multilaterais, poderíamos desconfiar dos interesses de tais organizações em influenciar a educação, pelo menos em uma visão brasileira que observou o processo acelerado de aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular.

Embora não defenda nem o estabelecimento de competências verificáveis a exemplo do PISA, e nem a definição rígida de competências do pensamento a serem ensinados nas escolas, cabe pensar que tanto em Portugal quanto na Alemanha, essas definições estão sendo pensadas por intelectuais ligados as discussões próprias da didática da história. Enquanto no Brasil, entre 2015 e 2017, passamos não apenas por um golpe de Estado, mas por uma reforma do Ensino Médio (lei 13.215/2017) que, a rigor, desobrigou o Estado

Brasileiro de ofertar a história como disciplina no Ensino Médio. Assim como a imposição de uma Base Nacional Comum Curricular que estabeleceu os conteúdos, as habilidades e competências a serem ensinados pelos docentes no Ensino Fundamental, estabelecendo conteúdos a priori e desligados da práxis da vida dos estudantes, isso em um país com uma multiplicidade tão grande de carências e demandas, quanto desigual.

Diante dessas realidades, devemos ser aquilo que nos tornamos, seja a partir da incorporação de elementos da didática da história alemã, da *history education* inglesa, ou da educação histórica de Portugal. A intenção não foi valorar os pressupostos teóricos e categorias que fundamentam o que se entende por aprendizagem histórica aqui ou ali, até porque o inventário demonstra um diálogo vivo entre as influências e mesmo tradições epistemológicas semelhantes ou distintas, tanto na Europa, quanto no Brasil (e aqui há diferentes grupos e intelectuais que dialogam com os referenciais analisados). Nesse caso, o texto apresentou um olhar particular sobre diferentes perspectivas de influência.

Assim como Saddi⁶⁵, que ao trazer contribuições de outros autores além de Rüsen e ao dialogar com textos programáticos, contribuiu com o debate ao propor uma didática da história ampliada, o presente texto busca contribuir pontualmente com essa ampliação. Seja pela realização do inventário, pelos diálogos estabelecidos, mas principalmente buscando compreender características das discussões brasileiras e possibilidades para a continuidade dessas discussões.

Desse ponto de vista, assumindo certa provisoriade das análises que precisam ser aprofundadas e ampliadas também para outros autores, e sobretudo mantendo-se aberto ao diálogo, propõe-se como contribuição ao debate que a didática da história no Brasil possa (e talvez, deva) levar em consideração elementos da nossa contemporaneidade sensível. Isso diz respeito a efetivar diálogos com as ciências da educação que nos sejam interessantes, seja como trabalhadores, jovens, crianças, latino-americanos, subalternos, como parte da humanidade de forma geral, mas a partir de determinadas concretudes. E nesse sentido, na mesma lógica das didáticas da história discutidas, sobretudo as que assumem não só a preocupação com o passado, mas também com as condições do presente e as perspectivas de futuro, os diálogos com Paulo Freire, a exemplo de Schmidt e Garcia⁶⁶, assim como a

⁶⁵ SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada - doi: 10.4025/actascieduc.v34i2.16989. *Acta Scientiarum. Education*, v. 34, n. 2, p. 211–220, 16 ago. 2012, p. 219.

⁶⁶ SCHMIDT, Maria Auxiliadora & GARCIA, Tânia Maria F. Braga. *Consciência histórica e crítica em aulas de História*. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. *Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Realizadas de 15 a 18 de julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga, 2011.

fundamentação de uma didática da história na perspectiva da práxis⁶⁷ poderão trazer mais algumas contribuições ao debate.

Recebido em 28 de setembro de 2021

Aceito em 26 de novembro de 2021

⁶⁷ OLIVEIRA, T. A. D. *A formação histórica (Bildung) como princípio da didática da história no ensino médio: teoria e práxis*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.