



ARTIGO
ARTICLE

Epistemologia, aprendizagem e formação: debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino da história

Debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino da história

Eder Cristiano de Souza 

Doutor em Educação, Universidade Federal do Paraná
eder.souza@unila.edu.br

SOUZA, Eder Cristiano de. Epistemologia, aprendizagem e formação: debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino da história. *História, histórias*, vol. 8, nº 16, jul./dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v8i16.31128>

Resumo: Este artigo pretende fazer um balanço teórico em torno das relações entre epistemologia, aprendizagem e formação, apresentando propostas do campo da Educação Histórica no Brasil e também evidenciando e debatendo influências internacionais que subsidiam essas proposições. O intuito é evidenciar as finalidades para o ensino de História expressas nesses debates, apontando problemáticas e questionando propostas para o ensino e as concepções de formação que as embasam, de forma a situar nosso posicionamento em defesa de um ensino efetivamente mais próximo de uma epistemologia da História.

Palavras-chave: Educação Histórica; Formação Histórica; Epistemologia.

Abstract: This article intends to make a theoretical balance around the relations between epistemology, learning and formation, presenting proposals from the field of Historical Education in Brazil and also highlighting and debating international influences that support these propositions. The aim is to highlight the purposes for the teaching of History expressed in these debates, pointing out problems and questioning proposals for teaching and the concepts of formation that underlie them, in order to situate our position in defense of teaching effectively closer to an epistemology of Story.

Keywords: Historical Education; Historical Formation; Epistemology.

Em tempos de acirramento das disputas ideológicas, a guerra das narrativas se torna o cerne das disputas no espaço público. Na esteira desses debates, que se expressam nas intermináveis, inevitáveis e muitas vezes inúteis querelas expressas nas abas de comentários nas redes sociais, vê-se a história refém do proselitismo. A parcialidade dos embasamentos compensa-se com truques e artimanhas discursivas, assim como com recursos estéticos e históricos que convencem os incautos da certeza de seus argumentos e do valor glorioso de suas bandeiras.

Esse quadro caótico conduz a três questionamentos elementares: Como a história tem sido ensinada? Como ela tem sido aprendida? Como e por que ela deveria ser ensinada e aprendida? Seria demasiada pretensão querer responder tais questionamentos em sua integralidade. Contudo, sem perdê-los de vista, propomos abordar em parte o terceiro questionamento proposto, qual seja, os porquês de a história ser ensinada e o como ela poderia/deveria ser aprendida.

Nesse sentido, epistemologia é um termo importante, porque se refere basicamente à natureza própria de uma determinada ciência, ou seja, seus objetos, seus métodos, seus conceitos e suas delimitações, restringindo-se aos pressupostos de cada área. Entretanto, nem sempre os limites de uma área, ou disciplina do conhecimento, estão bem definidos. Ainda mais quando se trata de refletir sobre situações em que se entrecruzam mais de uma área, ou disciplina. Nesse caso, surge o questionamento, se estamos tratando de duas epistemologias em paralelo ou, se, na verdade, já estamos falando de uma terceira epistemologia, com natureza, objetos, métodos, conceitos e delimitações próprios.

No presente artigo, discutiremos o ensino de história, mais especificamente um conjunto de estudos que no Brasil se convencionou chamar de Educação Histórica, que consistem em investigações e debates que centralizam a questão das possibilidades da aprendizagem histórica por crianças e jovens em processos de escolarização, mas que, ao final, estão preocupados com as finalidades e objetivos de se ensinar história.

Esses estudos e debates englobam basicamente dois campos, o das pesquisas educacionais e o da produção do conhecimento histórico. No primeiro, as investigações e reflexões englobam desde as práticas de ensino em si, até os mais diferentes aspectos envolvidos na relação dos sujeitos com o conhecimento, como referências culturais e

aspectos normativos. No segundo, há uma série de pressupostos e formulações em torno da natureza própria do conhecimento histórico, de seus conceitos e ideias chave, assim como de suas finalidades sociais. O presente artigo pretende focar nos debates em torno dessa segunda dimensão.

Em síntese, o objetivo deste texto é apresentar alguns debates em torno das relações entre epistemologia, aprendizagem e formação, problematizando alguns aspectos sobre o que se define por epistemologia da história e discutindo o que se propõe como finalidades do ensino de História, especialmente no campo que, no Brasil, se convencionou chamar de Educação Histórica. Nosso intuito é apresentar alguns percursos e propostas desse campo de estudos, especialmente no Brasil, mas sinalizando as influências internacionais que os subsidiam.

Na sequência, buscamos problematizar as finalidades para o ensino de história expressas nesses estudos, evidenciando algumas problemáticas decorrentes dessas proposições. Por fim, questionamos as propostas para o ensino e as concepções de formação em discussão, apresentando nosso posicionamento em defesa de um ensino de história efetivamente mais próximo de uma epistemologia da história.

O presente artigo é um convite à reflexão, especialmente sobre as finalidades da história na formação dos indivíduos. Assim, nossa tomada de posição se faz no intuito de contribuir para o avanço dos debates no sentido de entender a diferença entre a importância da história no debate público e a relevância da história como componente curricular nos processos educacionais.

Epistemologia e aprendizagem: pressupostos e percursos

A discussão sobre a aprendizagem de conceitos epistemológicos, ou de segunda ordem, se tornou foco central dos trabalhos de pesquisadores ingleses, a partir de dois grupos distintos. O de Londres, liderado por Peter Lee e o de Leeds, coordenado por Denis Shemilt. Esses estudiosos iniciaram seus trabalhos nos anos 1960-1970, com o intuito de diversificar as formas de abordar o conhecimento histórico em sala de aula, visando estimular maior interesse nos alunos e, também, compreender como formulavam suas ideias.

Da convergência entre os interesses de investigação e os resultados dos estudos desses pesquisadores, foi possível criar um “modelo de progressão das ideias baseado na natureza da explicação histórica”¹, imprimindo novos olhares sobre a questão da aprendizagem histórica, com uma forte crítica a teorias da aprendizagem advindas da psicologia, especialmente a perspectiva de Piaget, sobre invariância dos estágios de aprendizagem.

Esses estudos se expandiram ao longo dos anos 1980, destacando-se o projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*), desenvolvido por Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alarick Dickinson, numa investigação abrangente, com alunos de 6 a 17 anos de idade, analisando a progressão da aprendizagem dos alunos a partir dos conceitos de empatia, evidência, narrativa, causalidade e objetividade em história. Essas pesquisas desenvolvidas na Inglaterra influenciaram a difusão de investigações sobre a aprendizagem histórica de crianças e jovens em diversos países, destacando-se Estados Unidos, Canadá, Espanha e Portugal.

Concomitantemente, outro viés de estudos sobre aprendizagem histórica se originou na Alemanha, nos anos 1970, e tomou outros caminhos de reflexão teórica, centrando suas reflexões no conceito de consciência histórica² e nas preocupações com os usos e apropriações da história na sociedade em geral, não apenas nos processos de escolarização³. Entre os trabalhos dos alemães, destacamos o projeto *Youth and History*, coordenado por Bodo von Börries, que analisou milhares de jovens, de dezenas de países, basicamente na Europa, observando questões relacionadas às concepções históricas que orientam a formação das identidades e as perspectivas de orientação desses jovens, a partir do conceito de consciência histórica.

Essa pesquisa, por ter um caráter transnacional e por produzir um volume grande de dados, possibilitou também na publicação da obra “Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu”, de José Machado Pais⁴, que analisou os

¹ BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras – História*. Porto, III série, v.2, 2001, p.13-21.

² RÜSEN, Jörn. *Razão histórica - Teoria da História*: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: UNB, 2001.

³ BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

⁴ PAIS, José Machado. *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta, 1999.

questionários do projeto *Youth and History* aplicados em Portugal. Esse trabalho deu ênfase às identidades dos jovens em torno de valores e referenciais culturais próprios, assim como às entre alunos e professores em relação aos sentidos atribuídos à história.

Nesse sentido, em Portugal, os estudos ingleses da *History Education* tiveram grande influência, especialmente em virtude dos trabalhos de Isabel Barca, pesquisadora que defendeu sua tese de doutoramento sob supervisão de Peter Lee. Mas, simultaneamente, havia a preocupação com as questões relacionadas à orientação histórica, sob a influência do conceito de consciência histórica, formulado pelos teóricos alemães.

Segundo Schmidt e Urban, “a aproximação entre Brasil e Portugal, resultou em 2003, no Seminário “*Investigar em Ensino de História*”, o que deu origem a um grande volume de projetos em comum e publicações, “construindo uma tradição como campo de investigação”⁵. Dado esse panorama geral sobre os estudos que influenciaram a Educação Histórica no Brasil e em Portugal, aprofundamos agora nossa análise sobre os estudos ingleses, nosso foco nesse primeiro momento.

Segundo Lee⁶ os estudos do grupo de Londres nasceram da preocupação sobre como os alunos formulavam raciocínios limitados ao analisar eventos históricos, criando hipóteses e desqualificando as ações e decisões dos sujeitos do passado. Contudo, partindo dessa preocupação inicial com certas opiniões que os jovens formulavam sobre as pessoas do passado e seus feitos, as investigações logo se direcionaram para a busca pelo entendimento da “base conceitual” que sustentava os raciocínios dos alunos.

Em linhas gerais, é possível definir que a investigação da aprendizagem histórica não se dava na busca por compreender como os jovens assimilavam conjuntos estruturados de informações sobre o passado, mas sim na intenção de compreender como os jovens interpretavam fontes, feitos e contextos históricos, assim como compreender que ideias utilizam para organizar seu pensamento. Shemilt⁷ argumenta que o objetivo

⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Afinal, o que é Educação Histórica?. *RIBEH* (Curitiba). v.1, n. 01, Ago-Dez. 2018. p. 14.

⁶ Entrevista concedida à revista *Tempo e Argumento*. SILVA, Cristiane B. O Ensino de História – Algumas Reflexões do Reino Unido: Entrevista com Peter Lee. *Tempo e Argumento*. Florianópolis, V.3, n. 2, Jul/Dez 2012. p. 216-250.

⁷ *Apud* SEIXAS, Peter. A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*. V. 49, nº 6, 2017, p. 593-605.

inicial dessas investigações era compreender como utilizam as fontes na reconstrução do passado e também analisar causas e consequências, continuidades e mudanças, similaridades e diferenças nas explicações históricas.

Segundo Seixas⁸, esses objetivos coadunam com o pensamento de Jerome Bruner (1960), pois tomam como ponto de partida uma noção de aprendizagem significativa, centrada em conceitos que formam parte de uma estrutura disciplinar. Nesse sentido, podemos sintetizar a contribuição inglesa a partir da ideia que em história há um conjunto de conceitos estruturantes, e que a aprendizagem histórica se daria na progressão do domínio sobre o uso adequado desses conceitos⁹.

Cabe ressaltar que o termo *History Education* é usado na Inglaterra no sentido amplo, relacionado às preocupações com o ensino e a aprendizagem da história. Contudo, em Portugal, traduziu-se por Educação Histórica, termo que ganhou uma conotação mais específica, referindo-se a um conjunto de estudos preocupados com a aprendizagem histórica em contexto de escolarização.

Nesse quadro, ganham relevância os chamados “conceitos de segunda ordem”, conceitos chave que formam a estrutura base do conhecimento histórico, e que formariam também o pensamento histórico. Ao longo dos anos, e de acordo com os autores, esses conceitos oscilaram, mas basicamente podemos elencar os mais citados e investigados: evidência, inferência, empatia, multiperspectividade, narrativa e mudança. Recebem essa denominação de “segunda ordem” porque num primeiro plano estariam os “conceitos substantivos”, ou conteúdos históricos, aqueles que dariam a substância da história.

De forma elementar, para explicitar essa diferenciação, poderíamos citar um exemplo hipotético. Ao investigar de que forma um grupo de estudantes compreenderia as mudanças que o Brasil viveu na passagem da Monarquia para a Primeira República, teríamos aí dois conceitos substantivos, num primeiro plano. Mas, num segundo plano, o conceito de “segunda ordem” seria a própria noção de mudança. Ou seja, para além de entender que argumentos formulam, buscaríamos compreender como a ideia de mudança está estruturada no pensamento dos alunos. Seria algo sempre positivo? Seria algo sempre

⁸ SEIXAS, Peter. A model of historical thinking.

⁹ LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn; DICKINSON, Alaric. Progression in children's ideas about History. IN: HUGHES, Martin (Ed.). *Progression in learning*. Clevedon: Multilingual Matters, BERA Dialogues II, 1996.

negativo? A mudança obedece a fatores determinantes? A mudança reproduz padrões ou é aleatória? Quem são os agentes da mudança? São indivíduos ou fatores coletivos?

Ainda no mesmo exemplo, poderíamos realizar o trabalho com base em um conjunto de fontes, como cartas de figuras políticas importantes, notícias de jornais ou atas de reuniões do senado. Como os alunos classificariam essas evidências? Elas são válidas? Fornecem uma visão transparente do passado? Há uma hierarquia de importância entre essas fontes? Um relato individual se sobrepõe ou é inferior a um relato “oficial”? Nesse caso, o conceito de evidência histórica estaria em questão, seria esse o conceito de segunda ordem, ou estruturante, que formaria parte das ideias históricas dos alunos.

Criamos esses exemplos hipotéticos para tentar ilustrar a distinção entre “conceitos substantivos” e “conceitos de segunda ordem”. Contudo, entendemos que nem a definição dos primeiros é clara e unívoca nos trabalhos dos investigadores da área, nem há uma definição mais elaborada que defina categorias e classificações para os conceitos de segunda ordem. Contudo, é possível, a partir dessa visão geral, entender que os conceitos epistemológicos se tornam o cerne das preocupações dos investigadores ingleses por terem relação com a sofisticação dos argumentos históricos. Ou seja, com a qualificação da compreensão histórica mediante o uso de concepções mais avançadas sobre como lidar com os vestígios do passado e como formular conclusões a respeito das experiências históricas.

Os estudos publicados nos anos 1980-1990¹⁰ já apontavam para aquilo que viria a ser a contribuição central dessas novas abordagens, a preocupação com a progressão conceitual como foco do ensino de história. Nessa direção, o parâmetro para definir a aprendizagem dos alunos deixa de ser o acúmulo de informações sobre o passado, ou de histórias substantivas, e passa a ser a capacidade de dominar conceitos de segunda ordem, segundo parâmetros mais próximos ao que, dentro da filosofia analítica da história, se considerava um uso mais competente¹¹.

Exemplos interessantes, sobre o foco que os investigadores ingleses estabeleceram sobre os conceitos estruturantes do pensamento histórico, podem ser visualizados nos

¹⁰ LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn; DICKINSON, Alaric. Progression in children's ideas about History.

¹¹ LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn; DICKINSON, Alaric. Progression in children's ideas about History.

modelos de progressão por eles desenvolvidos. Nas tabelas a seguir apresentamos dois modelos, o primeiro refere-se ao uso e avaliação das fontes por parte dos alunos, apresentado por Ashby e que formou parte do próprio Currículo Nacional de História na Inglaterra. O segundo, é um modelo formulado por Lee que aborda o conceito de empatia histórica.

Tabela 1: Modelo de progressão relacionado ao uso e avaliação de fontes¹².

Currículo Nacional de História - Descrição das competências a atingir por nível - Excertos relacionados com uso e avaliação de fontes	
Nível 1	Os alunos encontram respostas para algumas questões simples acerca do passado a partir de fontes de informação.
Nível 2	Os alunos observam ou manuseiam fontes de informação acerca do passado com base em informações simples.
Nível 3	Os alunos usam fontes de informação de forma mais complexa do que simples observações para responder a questões sobre o passado.
Nível 4	Os alunos começam a selecionar e a combinar informação proveniente de diversos tipos de fontes.
Nível 5	Usando o seu conhecimento e compreensão, os alunos começam a avaliar fontes de informação e identificam aquelas que são úteis para tarefas específicas.
Nível 6	Usando o seu conhecimento e compreensão, identificam e avaliam fontes de informação que usam de forma crítica para atingir e fundamentar as conclusões.
Nível 7	Os alunos começam a mostrar alguma independência ao seguir linhas de investigação, usando o seu conhecimento e compreensão para identificar, avaliar e usar criticamente fontes de informação. Por vezes, atingem conclusões fundamentadas de forma autónoma.
Nível 8	Com base no seu conhecimento e compreensão histórica, os alunos usam fontes de informação de forma crítica, levam a cabo investigações históricas e atingem autonomamente conclusões fundamentadas.
Desempenho excepcional	Com base no seu conhecimento e compreensão histórica, os alunos usam fontes de informação de forma crítica, levam a cabo investigações históricas, desenvolvem, mantêm e fundamentam um argumento e conseguem sustentar conclusões de forma equilibrada, fundamentada.

Tabela 2: Modelo de progressão em empatia histórica¹³

MODELO DE PROGRESSÃO EM EMPATIA HISTÓRICA	
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 quotidiano /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 amplos.

¹² Extraído de ASHBY, Rosalyn. Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In BARCA, I. (Org.). *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Lusografe, 2003, p. 36.

¹³ Extraído de LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé': compreensão das pessoas do passado. In BARCA, I. (Org.). *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Lusografe, 2003, p. 17.

As tabelas acima exemplificam o que os ingleses entendem como a contribuição de seus estudos, que consiste em estabelecer modelos de progressão a partir de determinados conceitos, que exprimem operações relacionadas à investigação e reflexão sobre o passado, que poderiam ser utilizados como guias para estabelecer diretrizes para o ensino de História. Embora haja diferenças entre uma operação como selecionar, avaliar e utilizar fontes, e outra como buscar a compreensão dos sentidos e significados das ações dos sujeitos no passado (empatia), o que é relevante observar é essa preocupação em estabelecer conceitos estruturantes do pensamento histórico e padrões mensuráveis de domínio destes conceitos.

Esse direcionamento do ensino, para o foco nos conceitos estruturantes, ou de segunda ordem, e para a progressão no domínio desses conceitos, leva a algumas indagações. Primeiramente, se o foco se dá nos conceitos estruturantes das disciplinas, os conceitos ‘substantivos’, ou conteúdos, são dispensáveis nas prescrições curriculares? Em segundo lugar, se a progressão no domínio dos conceitos estruturantes é o norte do ensino, já não importa o domínio de conhecimentos sobre o passado, desde que operem de forma suficiente com esses conceitos? Por fim, uma terceira questão, qual a finalidade desse tipo de ensino, quando confrontada com a noção de que a educação é um serviço público que parte de proposições e diretrizes no sentido de formar indivíduos para a convivência social?

A última questão toca no cerne do que debatemos aqui, a orientação histórica. Em síntese, se o foco é na aprendizagem conceitual, e não na aprendizagem de determinados conteúdos ou lições do passado, o que essa aprendizagem contribui do ponto de vista da orientação dos indivíduos na vida em sociedade, na construção de suas identidades e no seu agir diante do mundo que se lhes apresenta historicamente construído e, em certa medida, determinado por condicionantes históricas?

Quais as finalidades do ensino de história?

Para iniciar essa discussão, sobre as finalidades do ensino de história, partiremos de alguns posicionamentos relevantes para o campo da Educação Histórica em Portugal e no Brasil. Isabel Barca¹⁴ apresenta o conceito de literacia histórica, entendendo-o como um conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado, que se associa ao

¹⁴ BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar*. Curitiba. n. Especial. p. 93-112. 2006.

desenvolvimento da consciência histórica, pois contempla a necessidade de orientação e as múltiplas identificações dos sujeitos. Barca chega a afirmar que a Literacia Histórica é vertente da consciência histórica.

Para explorar essa articulação, Barca apresenta um estudo com alunos universitários portugueses a partir da ideia de objetividade. Nesse estudo, Barca propôs aos discentes uma análise de distintas fontes sobre a presença portuguesa na Índia, e depois classificou as formas como esses estudantes compreendiam os documentos no estudo, que representavam perspectivas conflitantes sobre um mesmo evento histórico. Em síntese, os resultados do estudo apontam para a predominância de uma distinção sobre os níveis de objetividade dos documentos pelos estudantes, colocando ênfase na autoria e apontando para uma maior neutralidade dos textos portugueses, enquanto textos indianos tenderiam a uma perspectiva mais nacional da questão.

Em suas considerações, Barca sinaliza para a importância do desenvolvimento da competência epistemológica dos estudantes, como um nível avançado de compreensão da objetividade em história, de forma a contribuir para a formação de uma consciência histórica sofisticada. Contudo, cabe evidenciar, nesse caso, que os resultados do estudo apontam para a força cognitiva que a identidade nacional exerce sobre o desenvolvimento dessas competências, deixando em aberto a questão: e se o estudo fosse aplicado a estudantes indianos, que visões manifestariam sobre os documentos? Esse quadro evidencia a complexidade de se tratar da progressão do domínio de determinados conceitos epistemológicos de forma neutra, sem considerar que há um peso das experiências históricas que impactam os sujeitos, conforme suas múltiplas identidades.

Entretanto, a ênfase de Barca sobre as finalidades do ensino de história situa-se na possibilidade de fomentar a progressão no domínio desses conceitos estruturantes da ciência histórica, que forneceria aos sujeitos ferramentas para a convivência em sociedade. Esse posicionamento é reforçado quando Barca¹⁵ aponta que a Educação Histórica tem um papel no desenvolvimento social, que consiste em possibilitar a progressão do pensamento histórico e promover um quadro coerente do passado, que possibilite uma orientação consistente para a vida dos alunos. Nessa abordagem, ficam abertas algumas questões,

¹⁵ BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 21-48.

pois não há explicitamente uma indicação do que seria consistente do ponto de vista da orientação, nem em relação a que o quadro promovido seria coerente.

Contudo, Barca fala em “fornecer ferramentas intelectuais indispensáveis à interpretação e à explicação da realidade”¹⁶, assim como:

Aprofundar os níveis de compreensão do passado e do presente a partir de ideias de senso comum, integrando significâncias e critérios metodológicos próprios da História, apresenta-se, pois, como um objetivo central da educação histórica e social, numa problematização aberta à argumentação, e no contexto de uma postura que genuinamente contenha um sentido humano¹⁷.

Fica evidente o entendimento de que há uma contribuição da racionalidade histórica para a vida social, e Barca dá algumas pistas de que contribuição é essa, como a abertura à argumentação e uma postura que indique um “sentido humano”. Mas esses objetivos são muito abstratos, pois o foco está em que o ensino de história deve buscar uma aprendizagem conceitual. Isso fica ainda mais evidente quando Barca, nesse mesmo artigo, define o que considera as competências em História, quais sejam: Saber ler fontes (diversas, vários níveis, formatos); Confrontar fontes nas suas mensagens, intenções, validades; Selecionar fontes, confirmação e refutação de hipóteses; Entender o ‘nós’ e os ‘outros’ em diferentes tempos e espaços; Levantar novas questões, novas hipóteses a investigar.

As competências assinaladas por Barca têm uma relação muito estreita com o fazer historiográfico. Mas a contribuição desse tipo de raciocínio para uma orientação histórica efetiva é vaga, pois o foco se situa sobre a atitude crítica dos indivíduos frente à sociedade e às histórias que circulam socialmente. Em outros termos, não há uma ideia de futuro no pensamento de Barca, pois no fundo o futuro depende das atitudes do presente, e o ideal é que essas atitudes sejam fundamentadas em determinados critérios de racionalidade.

Enquanto Barca aborda o conceito de Literacia Histórica como um conjunto de competências relacionadas à investigação e interpretação do conhecimento histórico, Schmidt¹⁸ aborda esse mesmo conceito dando outra conotação. Em sua abordagem, a pesquisadora brasileira entende que desenvolver a literacia histórica consiste em trabalhar

¹⁶ Barca, Isabel. O papel da Educação Histórica... p. 25.

¹⁷ Barca, Isabel. O papel da Educação Histórica... p. 26.

¹⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino*, v. 15, p. 9-22, ago-2009.

operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa. Nessa direção, a aprendizagem histórica consistiria num “processo de internacionalização dialógica e não passiva do conhecimento”¹⁹, trabalhado a partir das três competências narrativas abordada por Rüsen: experiência, interpretação e orientação.

Nesse sentido, para Schmidt o objetivo do ensino de História é a formação da consciência histórica, para combater o que chama de “sequestro da cognição”. Esse sequestro, basicamente, consistiria na limitação da possibilidade de os sujeitos acessarem outras perspectivas de entendimento do tempo histórico, pois restringem a formação da consciência histórica aos objetivos e determinações impostos por determinados projetos educacionais e agendas políticas.

A princípio a ideia de formação da consciência histórica, em Schmidt, parece abstrata, pois tratada de fomentar as operações da experiência, interpretação e orientação, sem atentar-se para o conteúdo dessas operações, ou seja, com que narrativas se deveria lidar, quais interpretações seriam mais construtivas e quais as orientações desejáveis.

Contudo, em outros trabalhos há uma busca por definir mais claramente quais seriam os aspectos norteadores dessas formação, como quando Schmidt²⁰ tenta articular a aproximação entre a filosofia da história de Jörn Rüsen e a filosofia educacional de Paulo Freire, e sinaliza para essa preocupação essencial com as experiências dos sujeitos e a possibilidade de transformação de suas consciência num sentido emancipatório. Segundo a autora, o ponto de partida para a Educação História deveria ser levantar os conhecimentos prévios dos alunos e buscar transformar essas visões num sentido mais complexo, levando os alunos a tomarem consciência e buscarem alternativas transformadoras.

Schmidt alega que “Aprendizagem histórica não pode ser pensada apenas como aquisição de competências cognitivas”²¹, fazendo uma crítica direta à ideia de se estabelecer metas de aprendizagem embasadas nas investigações da Educação Histórica,

¹⁹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Literacia Histórica: um desafio...* p. 18.

²⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. In: BARCA, Isabel. *Consciência Histórica na Era da Globalização*. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. CIED – Universidade do Minho, Braga, 2011. p. 191-200.

²¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A cultura como referência... p. 199.

movimento que ocorria em Portugal. Schmidt ainda aponta, inspirada em Paulo Freire, que o norte educacional deve guiar a sociedade no sentido da “eliminação da fome e da miséria”, dando uma conotação política muito evidente ao seu posicionamento.

Cainelli e Schmidt, ao apresentar os desafios teóricos e epistemológicos para a pesquisa em Educação Histórica, apontam “A Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, como por exemplo, a formação da consciência histórica”²². Já em 2018, Schmidt e Urban ressaltam que:

O objetivo é uma consciência crítico-genética, onde a relação entre passado e presente seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem à uma orientação temporal para a vida presente, baseadas em alguns princípios como a liberdade, democracia e direitos humanos²³.

Verifica-se assim que, no Brasil, a Educação Histórica se caracteriza por um maior foco na ideia de orientação histórica, permeada pela preocupação com as experiências dos sujeitos e as possibilidades de transformação do conhecimento para suas vidas. Ademais, diferentemente do que ocorre em Portugal, ficam mais evidentes algumas concepções político-ideológicas que permeiam as preocupações dos investigadores.

Oliveira, ao fazer um balanço sobre a contribuição das obras dos investigadores ingleses para a Educação Histórica em Portugal e no Brasil, tece uma crítica à ideia de progressão conceitual, ao afirmar que “A História e a filosofia da história têm seus propósitos enquanto área de conhecimento que não se limitam aos procedimentos operacionais do pensamento no âmbito da ciência histórica”²⁴.

O argumento de Oliveira é que, ao manter a convicção de que os objetivos do ensino devem focar-se nos conceitos epistemológicos, sem uma convicção sobre a previsibilidade dos resultados sociais desse ensino, os trabalhos de Lee defendem um princípio da incerteza, que abre portas para certa instrumentação metodológica da Educação Histórica, sem uma ideia mais profunda de formação humana.

Essa preocupação reflete a já sinalizada tendência predominante nos estudos em Educação Histórica no Brasil, de preocupar-se com as possibilidades transformadoras do

²² SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Desafios teóricos e epistemológicos nas pesquisas em Educação Histórica. *Antíteses*. Londrina. v. 5, n.10, p. 509-518. jul./dez. 2012. p. 503.

²³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Afinal, o que é Educação Histórica?. *RIBEH* (Curitiba) v.1, n. 01, p. 07-31, Ago-Dez. 2018. p. 27.

²⁴ OLIVEIRA, Thiago A. D. A formação Histórica (Bildung)... p. 286.

ensino de história. Nesse sentido, ao apresentar uma reflexão sobre os possíveis resultados de um ensino de história não comprometido com determinados nortes formativos, argumenta que se o aluno “estiver identificado no presente com um engajamento político, não temos garantia sobre com que intuito ele lançará mão dos critérios”²⁵.

Podemos analisar essa crítica a partir de duas perspectivas. De um lado, ao seguir-se o princípio da incerteza, o foco na progressão do domínio de conceitos epistemológicos será o único parâmetro de sucesso possível do ensino de História. Contudo, de outro lado, se há valores sociais, culturais e políticos convergentes e incutidos nas propostas de ensino, o domínio de conceitos epistemológicos será suplantado por preocupações com a efetividade da orientação histórica no sentido de garantir os resultados esperados, tornando o ensino diretivo.

Peter Lee, em trabalhos publicados na primeira e segunda décadas deste século, tomou para si a tarefa de refletir sobre essas finalidades, e seus trabalhos em alguma medida oscilam entre a defesa da contribuição e da sofisticação da ideia de aprendizagem conceitual como cerne da Educação Histórica, e a necessidade de refletir e apontar caminhos para a orientação histórica dos alunos. Não faremos o levantamento nem indicaremos todo o percurso de reflexão de Lee para discutir a questão, isso porque esse trabalho já foi realizado por Oliveira & Schmidt²⁶. Traremos apenas alguns elementos para situar o posicionamento de Lee nesse debate.

A discussão sobre as finalidades da aprendizagem conceitual da História estava presente num texto publicado no Brasil em 2006, no qual Lee²⁷ debate a constituição do conceito de “literacia histórica”. Esse conceito remete à ideia de *literacy*, que numa tradução direta do inglês significa alfabetização. Nessa discussão sobre a alfabetização histórica, Lee já reconhecia que há um conflito latente entre dois polos. De um lado, a preocupação com a compreensão disciplinar, ou seja, o domínio de conceitos que

²⁵ OLIVEIRA, Thiago A. D. A formação Histórica (Bildung)... p. 389.

²⁶ OLIVEIRA, Thiago A. D.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Para conhecer a Educação Histórica: um inventário da *History Education*. In RIBEIRO, Cláudia P.; VIEIRA, Helena; BARCA, Isabel; ALVES, Luís Aberto; PINTO, Maria Helena; GAGO, Marília (Orgs). *Epistemologias e Ensino de História*. CITCEM – Universidade do Porto, 2017, p. 373-394.

²⁷ LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista* (Curitiba) Brasil, n. especial, 2006, p. 131-150.

permitam aos alunos entender a história como objeto de investigação e reflexão, e a preocupação com que passado se deve aprender. Ou seja, com a indicação dos conteúdos curriculares que devem ser exigidos para que se considere um sujeito historicamente alfabetizado. Lee entende que estes polos não são excludentes, mas que a preocupação com um pode barrar o avanço do outro.

Ao longo dos anos, Lee avançou na discussão sobre a importância do passado como elemento formação de identidades e de orientação das atitudes dos sujeitos no mundo. Seus trabalhos abordaram vários aspectos e perigos das interferências de agendas político-econômicas e ideológicas sobre o debate curricular em História. Observamos que há um reconhecimento da importância de se estabelecer o que Lee chama de “quadros utilizáveis” do passado para a orientação dos alunos. Mas, por outro lado, há um caráter cético no pensamento deste autor, se inclina a fixar sua posição em pontos fortes do que considera ser a base do pensamento histórico, que contribuiria para a vida não pelos conteúdos que transmite, mas pelos valores e ideias que fornece, que garantiriam certa postura crítica e respeitosa diante do passado e da sociedade.

Ao tratar desses valores e ideias, Lee²⁸ aponta que é preciso que os alunos entendam o conceito de evidência, que permite compreender como o conhecimento histórico é possível. Assim como é necessário que entendam que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais, e que as considerações históricas não são cópias do passado, mas respostas a questões do âmbito do documento que elas explicam, de seus poderes explicativos e de sua congruência com outros conhecimentos. Em síntese, as considerações históricas são construções e entender isso é central para a formação de crianças e jovens.

Além dessa compreensão do conhecimento histórico como produto da investigação e reflexão humana como resposta a determinadas indagações do presente, não como reprodução simples e direta do passado, Lee²⁹ aponta outros aspectos centrais na construção do pensamento histórico dos alunos que lhes forneceriam ferramentas elementares de orientação. Dentre estes aspectos, destaca-se a necessidade de se produzir

²⁸ LEE, Peter. Em direção ao conceito de literacia histórica.

²⁹ LEE, Peter. Por que aprender História? *Educar em Revista*. Dossiê: História, epistemologia e ensino: desafios de um diálogo em tempos de incertezas. (Curitiba) n. 42, out/dez 2011.

os melhores argumentos possíveis, apelando à validade e à verdade da história e das afirmações, assim como, em muitos casos, contar histórias diferentes da que se preferiria contar e também respeitar o passado, não o utilizando ou manipulando com fins práticos ou por interesses do presente.

Pensando diretamente na contribuição desse tipo de ideias e valores para a vida das pessoas, Lee usa o conceito de “História vicária”, que consiste basicamente no entendimento de que um pensamento propriamente histórico desafia raciocínios imediatos e intuitivos, próprios do senso comum, uma vez que “aponta para o que pode ser esperado enquanto faz-se evidente que o que é esperado é, raramente, como acontece. Isto dá alguma concepção para uma gama de possibilidades e abre a oportunidade de tomar esta concepção de forma reflexiva”³⁰.

Nesse sentido, a história, na concepção de Lee, possui elementos que favorecem uma racionalidade própria, que fornece experiências e apresenta desafios cognitivos que orientariam para construção de uma sociedade na qual as pessoas se tornam mais críticas e mais atentas aos argumentos, às afirmações, às tradições. Pois teriam as ferramentas básicas para lidar com as formas a partir das quais o passado é utilizado para produzir sentido na vida social.

Contudo, a aquisição de pré-disposições para indagar-se sobre a história e, a partir dessas indagações, construir uma experiência vicária, não ocorre por assimilação direta, ou simples domínio de operações do fazer historiográfico. É um conjunto de experiências vivenciadas, e a possibilidade de apropriar-se dessas vivências utilizando-se das ferramentas da racionalidade histórica, que constrói um movimento favorável a um relacionamento mais racional e mais equilibrado com o conhecimento histórico.

Tomamos as reflexões de Lee como referência para caracterizar esse forte posicionamento em favor da ideia de que a história fornece ferramentas intelectuais válidas para a vida social. Nesse sentido, a orientação histórica dos alunos não se daria a partir da definição de nortes (patriotismo, cidadania, democracia, tolerância, emancipação, etc), mas a partir da definição de princípios (respeito pela evidência, produzir melhores argumentos, respeito pelo passado, entre outros). Esse posicionamento revela a tendência de estabelecer um rol de conceitos epistemológicos que deveriam nortear o ensino para

³⁰ LEE, Peter. Por que aprender História? ... p. 35.

crianças de jovens, de forma a estabelecer princípios de orientação focados na fidelidade à racionalidade própria do conhecimento histórico, e não aos anseios de agendas políticas globais ou nacionais.

Mas esse posicionamento na defesa de uma possibilidade formativa própria do pensamento histórico esbarra numa problemática central, a dificuldade de se definir a efetividade dessas contribuições. Se não há um norte formativo, do ponto de vista dos objetivos e finalidades sociais e políticas dessas propostas, a incerteza se torna o princípio mais evidente. Por isso, a publicação em inglês de autores alemães trouxe para o primeiro plano a questão que já na década de 1970 era central na Alemanha, qual seja: o que fazemos com o passado quando o reconstruímos e que relevância isso tem para a orientação dos indivíduos e da sociedade?

O conceito de competência narrativa³¹, ou o de competência do pensamento histórico, apresenta um componente distinto dos modelos de progressão dos ingleses. Enquanto para estes há uma centralidade nos modelos operatórios do fazer historiográfico, os alemães buscam objetivos para a aprendizagem centrados na concepção de consciência histórica, ou seja, nas ideias e ações dos indivíduos em relação à forma como utilizam experiências históricas para formular interpretações que dão sentido e significado a essas experiências, conduzindo à formação de identidades sociais, políticas e culturais, além de estabelecer parâmetros para a ação a partir da geração de expectativas de futuro.

Assim, os teóricos alemães têm um foco muito específico nas apropriações e usos da história na vida em sociedade. Seus modelos para a aprendizagem histórica se focam na ideia de que os sujeitos aprendizes devem avançar na possibilidade de compreender as narrativas que permeiam a cultura histórica e apropriarem-se dessas narrativas na formação de suas identidades e na condução de suas atitudes. Em outras palavras, na Didática da História alemã a preocupação é sobre o que os jovens estudantes fazem com a história que lhes é transmitida pela escola, assim como aquela que é difundida por outros meios, enquanto que para os ingleses, a preocupação é se os alunos fazem o bom uso de conceitos, regras e métodos de investigação e reflexão na produção do conhecimento histórico.

Ao lidar com o aparato conceitual dos teóricos alemães, especialmente o conceito

³¹ RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

de consciência histórica, Lee reconhece a preocupação com a orientação dos estudantes, contudo, reforça o entendimento sobre a prioridade dos conceitos epistemológicos, ao afirmar que:

A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual, ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes. Ela deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica – uma forma de literacia histórica – tornando possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica³².

Seixas³³ é um pesquisador canadense que há alguns anos tenta articular as duas perspectivas, de forma a conciliar a preocupação central com a aprendizagem dos conceitos estruturantes, mas também analisar e perspectivar as formas de agir e pensar a respeito das experiências históricas. A partir dessa preocupação, Seixas desenvolveu o que chamou de “modelo canadense” em torno dos “seis conceitos do pensamento histórico”. O objetivo desse trabalho foi fazer uma síntese, elencando os seis principais conceitos que deveriam nortear as preocupações no ensino de história, de forma a contribuir efetivamente tanto para que os alunos dominem conceitos estruturantes do pensamento histórico, quanto para que se orientem na vida em sociedade de forma mais coerente e consciente do ponto de vista de uma racionalidade histórica.

Os seis conceitos escolhidos por Seixas para compor esse quadro são os seguintes: 1. Significância Histórica; 2. Evidência e fontes primárias; 3. Continuidade e mudança; 4. Causa e consequência; 5. Tomada de perspectiva histórica; 6. A Dimensão Ética. O intento de Seixas foi sintetizar, em um proposta clara e objetiva, os elementos centrais que contribuiriam para a aprendizagem histórica dos alunos a partir de conceitos que articulam as duas dimensões, quais sejam, a possibilidade de progressão no domínio de conceitos e operações do fazer historiográfico, ao mesmo tempo que contempla o fato da história fundamentar a construção de valores e identidades, assim como a tomada de decisões, não só em relação ao passado, mas sim em relação à presença desses passados como

³² LEE, Peter. Literacia Histórica e História Transformativa. *Educar em Revista*. (Curitiba) n. 60, abril/jun. 2016. p. 140.

³³ SEIXAS, Peter. A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*. V. 49, nº 6, 2017, p. 593-605.

elementos norteadores do presente. Este aspecto está mais destacado no sexto conceito, a dimensão ética, que inclui: 1. O problema do julgamento de atores e ações do passado; 2. Lidar com os crimes do passado e injustiças que foram legadas – com benefícios e déficits – e com as quais vivemos hoje; 3. A obrigação de memória que temos no presente com vítimas, heróis ou outros ancestrais que se sacrificaram em nossos benefício³⁴.

O esforço de síntese de Seixas, que deriva de uma preocupação que ele já apresentava em publicação anterior, quando apresentava as sete questões, ou os sete desafios, para o ensino de História³⁵, dentre os quais destacava: 1. A impossibilidade de acesso direto ao passado e a necessidade de intermédio pela pesquisa em fontes; 2. O problema da significância histórica, ou seja, qual o significado do passado e quem a define o que é significativo; 3. A compreensão das mudanças e continuidades históricas; 4. A problematização das noções de progresso e declínio; 5. O julgamento sobre a utilidade do passado na orientação moral de nossas ações; 6. A questão da ação histórica, ou o papel dos diversos agentes nos processos de transformação; 7. A questão da empatia, ou a necessidade de buscar parâmetros de análise do passado não fundamentados em nossos próprios valores e perspectivas no presente.

Enfim, as preocupações de Seixas exemplificam como a história tem duas dimensões bem claras. De um lado, é um campo de conhecimento e investigação, com seus conceitos, suas regras e seus métodos, consolidados ao longo do tempo pela comunidade acadêmica, que definem níveis mais elaborados e sofisticados a partir dos quais se pode formular conclusões sobre as experiências históricas. De outro, os produtos do conhecimento histórico são as narrativas que explicam temporalmente a sociedade, a cultura, a política, a economia, enfim, um conjunto de explicações que influem nas ações, projetos e decisões dos indivíduos no presente.

Se as formulações dos pesquisadores da *History Education* inglesa derivam de um longo processo de estudos de base empírica, ressaltamos que há um desafio em se testar empiricamente essa relação que apontamos, entre as duas dimensões do conhecimento

³⁴ SEIXAS, Peter. A model of historical thinking... P.602.

³⁵ SEIXAS, Peter. Historical Consciousness. The progress of Knowledge in a Postprogressive Age. In STRAUB, Jürgen. *Making Sense of History: narration, identify na historical consciousness*. New York - Oxford: Berghan Books, 2006.

histórico. Alguns intentos já têm sido realizados, como o trabalho Seixas³⁶ em torno do conceito de *agency*, ou ação histórica, a partir do qual os investigadores buscam entender como os estudantes compreendem o papel dos diferentes atores nos processos históricos e, simultaneamente, observam de que forma essas compreensões dão elementos para que os estudantes tomem decisões sobre suas próprias responsabilidades como agentes históricos. Contudo, não nos aprofundaremos nessas iniciativas, pois o foco de nossa reflexão é questionar determinados pressupostos sobre a ideia de formação histórica, o que faremos na sequência.

Considerações Finais: quais caminhos são viáveis para a formação histórica?

Em Rüsen³⁷, o crescimento da subjetividade e da intersubjetividade, que contribuiriam para a qualificação da convivência social e o entendimento intercultural, seriam resultantes do desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica. Já em Lee³⁸ esse entendimento é apresentado, de forma tímida, como possível resultado de uma compreensão conceitual complexa do passado. Há, nesse caso, uma hesitação em prever e qualificar os resultados práticos da aprendizagem conceitual. Esta é uma característica recorrente estudos da *History Education*, pois tentar prever e qualificar os resultados da *aprendizagem conceitual* significaria um salto arriscado, que consistiria em prescrever resultados práticos de uma operação que é tomada no nível de objeto de investigação.

Retomamos, então, que essa questão pode ser pensada a partir de duas perspectivas. Por um lado, uma visão mais cética sobre os potenciais racionais do pensamento histórico tende a se sustentar no princípio da incerteza, defendendo que a aprendizagem epistemológica é um contributo essencial para a formação histórica dos sujeitos, mas abstendo-se de prescrever os resultados efetivos dessa aprendizagem. De outro lado, uma visão mais otimista, foca-se em determinados valores culturais e políticos, incutidos nas propostas de ensino, e pressupõe que a aprendizagem epistemológica deve agregar esses valores à formação dos sujeitos.

³⁶ SEIXAS, Peter. Ação histórica como um problema para pesquisadores. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 537-553, jul/dez, 2012. p.537-553.

³⁷ RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

³⁸ LEE, Peter. *Literacia histórica e historia transformativa*.

Na tradição investigativa dos pesquisadores portugueses, com grande influência dos trabalhos ingleses, especialmente de Peter Lee, há uma forte confiança nos potenciais orientadores derivados da aprendizagem epistemológica. Ainda que o teórico inglês seja reticente quanto a essas possibilidades, os portugueses são mais assertivos em definir as virtudes dessa aprendizagem na vida social dos indivíduos. Já no Brasil, em virtude de todo o histórico educacional, no qual o conceito de cultura e a ideia de transformação social são imperativos, as preocupações com a orientação e a formação histórica protagonizam os debates e secundarizam a ideia de aprendizagem conceitual. É sobre esse ponto que gostaríamos de propor algumas reflexões.

Rüsen é a principal referência nos estudos da Educação Histórica no Brasil e concebe o conhecimento histórico como um processo de relação temporal, por isso entende a aprendizagem histórica como aquela na qual os sujeitos transformam concepções tradicionais de História em ideias sofisticadas, não no sentido estrito do domínio de conceitos epistemológicos, mas de formas mais elaboradas de lidar com esses passados, com suas heranças e consequências no presente, levando a formulações a partir de preceitos morais.

Entretanto, se o pressuposto formativo implícito nessa ideia é que a qualificação da racionalidade histórica abre portas para uma vivência social mais aberta e complexa, que favoreceria a convivência entre as pessoas por possibilitar uma postura mais ativa diante das experiências históricas, direcionadas à superação de conflitos e à busca por alternativas mais construtivas no âmbito das lutas sociais, políticas e culturais. Entretanto, se do ponto de vista teórico, são preceitos desejáveis, do ponto de vista da práxis educativa, são horizontes sem viabilidade comprovada.

Oliveira alerta para o fato de que essa busca por estabelecer competências de aprendizagem, seja competências narrativas, seja competência no domínio de conceitos epistemológicos, parte de pressupostos que pensam a formação em abstrato.

Segundo Oliveira:

O termo *Bildung*, nessa compreensão, corresponde ao que chamamos de processo da formação histórica em dois sentidos: a dimensão dinâmica das relações ensino e aprendizagem, assim como experiência, interpretação, reflexão e, a parte que se constitui, firma-se, consolida-se, tornando os sujeitos capazes de falarem de si de suas circunstâncias em caráter historicizado. É uma formação que concentra o processo e o produto, visualizada nas enunciações dos alunos e alunas. Esse processo-produto

formativo ocorre com professores e alunos, não se inicia e nem termina nas relações escolares, embora a escola tenha uma influência grande e tenha sido esse o espaço de nossa atenção durante a pesquisa³⁹.

Essa visão da formação como totalidade, nos termos da filosofia marxista da *práxis*, é defendida por Oliveira para criticar a ideia de competência no ensino de história, argumentando que, ao invés de se definir princípios para a formação humana, é preciso ter a formação humana como princípio. Nesse sentido "é preciso compreender que os processos de formação histórica, apesar de mais amplos e mais complexos do que a mera reprodução de saberes, formação para o mercado, ou desenvolvimento de competências, também ocorrem entre as determinações estruturais, condições materiais objetivas e com sujeitos historicamente determinados"⁴⁰.

A tese de Oliveira, apesar da crítica à ideia de competência derivada do pensamento de Rüsén, converge com este autor ao considerar a inevitabilidade da relação entre aprender história e viver história. Ou seja, o processo de aprendizagem e formação histórica não se faz alheio à própria história. Nesse sentido, as agendas políticas e sociais sempre estão em pauta quando há a disputa pelo controle do passado, e isso se dá tanto no âmbito dos poderes centralizados e hegemônicos, quanto dos grupos marginalizados e contra hegemônicos. Narrar o passado, no final das contas, é um exercício de poder.

Entretanto, o que devemos considerar é que as lutas de resistência, a busca por contra narrativas ou novas narrativas, em nome de bandeiras tidas como valores superiores, também correm o mesmo risco de instrumentalização que as prescrições curriculares baseadas em competências. Estaríamos assim entre o princípio da incerteza, que se conformaria com a instrumentalização da ciência em princípios elementares de formação, o mínimo viável, e o princípio da certeza, de se querer formar sujeitos em nome de valores tidos como maiores. Não mais o civismo, o patriotismo, mas agora o humanismo intercultural, a emancipação social, defesa de minorias, ou algo similar.

Na esteira desse debate, retomo as palavras de Lee, em uma entrevista concedida a uma pesquisadora brasileira.

Na verdade a história não é um instrumento para criar certos tipos de cidadãos, não importa o quão nobres tais objetivos pretendam ser. Sua relação com a democracia é muito mais interessante do que isto, a história e a democracia são características de

³⁹ OLIVEIRA, Thiago A. D. A formação Histórica (Bildung) como princípio... p. 404.

⁴⁰ OLIVEIRA, Thiago A. D. A formação Histórica (Bildung) como princípio... p. 405.

uma sociedade aberta. A história pode ser necessária para o funcionamento bem sucedido de uma democracia, e a democracia pode ser uma forma de arranjo social e político que permite a história. Mais importante, a história compartilha alguns valores importantes com a democracia: ela pressupõe liberdade para dar o melhor argumento, ela assume abertura para discussões com base em evidência e ela pressupõe tanto respeito pelas pessoas e igualdade para as pessoas como fontes para discussões. O aprendizado da história pode provavelmente incentivar alunos a levar a democracia a sério, mas isto está muito longe de significar que o seu papel na educação tem que ser o de um instrumento para produzir democratas⁴¹.

Para finalizar essa breve reflexão sobre formação história, pontuamos algumas questões que consideramos cruciais. Aprender conceitos epistemológicos em história é suficiente para a orientação histórica? Certamente não. Nesse ponto corroboramos com Rüsen, entendendo que a formação histórica deve complementar a vida prática do indivíduo.

Entretanto, nos posicionamos a favor do princípio da incerteza como fundamento para o Ensino de História, e agregamos a este princípio o mínimo viável. O mínimo viável consiste em assumir que a aprendizagem histórica, por consistir em um processo subjetivo no qual sujeitos livres se apropriam das experiências de passado para formar suas visões e convicções, não deve ser conduzida por expectativas formativas *a priori*. Ainda que essa tese pareça ingênua, ou que se argumente que toda educação é diretiva e, de certa forma, instrumentada, esse princípio é apresentado como horizonte, não como uma resposta fácil às questões levantadas.

Em síntese, no Brasil, as reflexões em torno dos conceitos epistemológicos são limitadas no debate da Educação Histórica, pois existe certa visão pré-concebida de que não se pode separar a aprendizagem desses conceitos da aprendizagem da própria história. Corroboramos com este entendimento, mas divergimos da ideia de que isso inviabiliza pensar-se que a contribuição da reflexão sobre ensino e aprendizagem histórica está, justamente, em avançar no debate sobre a oportunidade que se abre com o aprofundamento dessa relação estreita entre epistemologia da história e ensino.

Os debates ao redor do mundo sobre conceitos estruturantes do pensamento histórico, ou mesmo sobre competências do pensamento histórico, estão em aberto. Mas observamos que há certo preconceito para com o termo competências, na tradição das

⁴¹ SILVA, Cristiane B. O ensino de História – algumas reflexões.

pesquisas educacionais brasileiras. Devido à forte influência de conceitos marxistas, como totalidade e práxis, o termo 'competência' tem se tornado quase um sacrilégio, com a acusação de que utilizá-lo seria defender o pragmatismo, contribuir para o enfraquecimento da teoria e render-se a agendas políticas de agências internacionais a serviço do Capital.

Entretanto, os que advogam o retorno da teoria, normalmente entendem isso como a defesa de uma única teoria, baseada na ideia de que a Educação tem o papel de protagonizar processos de transformação social, cultural, política. Entretanto, se ao menos nos dermos o direito de pensar que a educação não tem esse potencial nem essa obrigação, nem que seja a pretexto de reflexão teórica, isso pode nos abrir o olhar para o potencial que a discussão sobre a aprendizagem de conceitos epistemológicos abre para o ensino de história.

Para finalizar, ressaltamos que essa discussão, sobre a aprendizagem conceitual, é apenas incipiente, sendo preciso ampliar esse debate. É preciso, ainda, ter em conta que o domínio de conceitos e categorias epistemológicas é uma contribuição, por si só, transformadora para a educação, pois consiste no legado do pensamento humano sobre o tempo, ou ao menos sobre as possibilidades de se pensar a partir das experiências do tempo.

Referências bibliográficas

ASHBY, Rosalyn. Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In BARCA, I. (Org.). Educação histórica e museus. *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Lusografe, 2003, p. 19-36.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras – História*. (Porto). Série III, v.2, 2001, p.13-21.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar*. Curitiba. n. Especial. p. 93-112. 2006.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História* (São Paulo) v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé': compreensão das pessoas do passado. In BARCA, I. (Org.). Educação histórica e museus. *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Lusografe, 2003, p. 9-18.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista* (Curitiba) n. Especial, 2006, p. 131-150.

LEE, Peter. Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica. In BARCA (org). *Actas das VII Jornadas de Educação Histórica: Estudos de consciência História na Europa, América, Ásia e África*. CIED-UNMINHO, Braga, 2007. P. 11-32.

LEE, Peter. “Por que aprender História”? *Educar em Revista*. Dossiê: História, epistemologia e ensino: desafios de um diálogo em tempos de incertezas. (Curitiba) N 42. out/dez 2011.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*. (Curitiba). Brasil, n. 60, p. 107-146. Abr/Jun, 2016. P. 107-146.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn; DICKINSON, Alaric. Progression in children’s ideas about History. IN: HUGHES, Martin (Ed.). *Progression in learning*. Clevedon: Multilingual Matters, BERA Dialogues II, 1996, p.50-81.

OLIVEIRA, Thiago A. D. *A Formação Histórica (Bildung) como princípio da Didática da História no Ensino Médio: Teoria e Prática*. Tese (Doutorado em Educação). PPGE – UFPR, Curitiba, 2017, 444 p.

OLIVEIRA, Thiago A. D.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Para conhecer a Educação Histórica: um inventário da *History Education*. In RIBEIRO, Cláudia P.; VIEIRA, Helena; BARCA, Isabel; ALVES, Luís Aberto; PINTO, Maria Helena; GAGO, Marília (Orgs). *Epistemologias e Ensino de História*. CITCEM – Universidade do Porto, 2017, p. 373-394.

PAIS, José Machado. *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta, 1999.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica - Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Desafios teóricos e epistemológicos nas pesquisas em Educação Histórica. *Antíteses*. Londrina. v. 5, n.10, p. 509-518. jul./dez. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Afinal, o que é Educação Histórica?. *RIBEH* (Curitiba) v.1, n. 01, Ago-Dez. 2018. p. 07-31.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino*, v. 15, p. 9-22, ago-2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. In: BARCA, Isabel. *Consciência Histórica na Era da Globalização*. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. CIED – Universidade do Minho, Braga, 2011. p. 191-200.

SEIXAS, Peter. Historical Consciousness. The progress of Knowledge in a Postprogressive Age. In STRAUB, Jürgen. *Making Sense of History: narration, identify na historical consciousness*. New York - Oxford: Berghan Books, 2006.

SEIXAS, Peter. Ação histórica como um problema para pesquisadores. *Antíteses* (Londrina), v. 5, n. 10, p. 537-553, jul/dez, 2012. p.537-553.

SEIXAS, Peter. Translation and its discontents: key concepts in English and German History Education. *Journal of Curriculum Studies* (Londres). V. 48, nº 4, 2016, p. 427-439.

SEIXAS, Peter. A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*. V. 49, nº 6, 2017, p. 593-605.

SILVA, Cristiane B. O Ensino de História – Algumas Reflexões do Reino Unido: Entrevista com Peter Lee. *Tempo e Argumento* (Florianópolis), v.3, n. 2, Jul/Dez 2012. p. 216-250.

Recebido em 22 de abril de 2020
Aprovado em 16 de agosto de 2020