

EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

Coord.

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Epistemologias e Ensino da História
(XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

COORDENAÇÃO

Cláudia Pinto Ribeiro
Helena Vieira
Isabel Barca
Luís Alberto Marques Alves
Maria Helena Pinto
Marília Gago

EDIÇÃO: CITCEM

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

ISBN

978-989-8351-74-6
Porto, 2017

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.



PARA CONHECER A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM INVENTÁRIO DA HISTORY EDUCATION

THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT

Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) – UFPR

RESUMO: No Brasil, o campo da educação histórica, inicialmente foi influenciado pelas discussões portuguesas, que por sua vez foram influenciadas pela Inglaterra. No Brasil e na Europa além da utilização do conceito consciência histórica, comum em diversos países, discussões a respeito da progressão, avanço, mudança do pensamento histórico, ou do desenvolvimento de Competências têm se tornado presentes e gerado debates. Com o objetivo de compreender esses conceitos e a historicidade dessas concepções, o presente artigo propõe um inventário (GRAMSCI, 1984) adentrando os campos da teoria e filosofia da história. As fontes analisadas nesse propósito foram os textos publicados pelo professor Peter Lee (Universidade de Londres) entre 2001 e 2015. O inventário permitiu perceber discussões relacionadas às possibilidades formativas da História, sobretudo pelo aspecto entendido como transformador dos conhecimentos históricos (LEE, 2015), além de uma recorrência de aproximações entre tradições distintas no âmbito da Filosofia da História, e principalmente um retorno a definições de níveis de progressão do pensamento histórico percebidos nas expressões de alunos a respeito da natureza da História. A discussão a partir dos textos da History Education pode auxiliar a compreensão sobre os conceitos de competências, progressão, e ainda a compreensão sobre aproximações entre História e Psicologia no que diz respeito aos conceitos substantivos e de segunda ordem, aos professores (as) – pesquisadores (as) que busquem referências no campo da educação histórica no âmbito ibero americano.

PALAVRAS-CHAVE: *Consciência Histórica, Competências, Formação Histórica, Progressão, Avanço.*

INTRODUÇÃO

Dando continuidade ao inventário apresentado no último encontro das Jornadas de Educação Histórica (Cuiabá – Mato Grosso – Brasil, 2015), passamos agora para outro grupo importante nesse campo de discussões, a *History Education* representada pelos textos do professor Peter Lee. O presente texto está relacionado à tese de doutoramento em desenvolvimento pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob orientação da professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica.

A pesquisa em andamento se dedica a estabelecer um diálogo entre possibilidades de uma educação histórica perspectivada pela práxis que se contrapõe ao discurso do estabelecimento de habilidades e competências prévias. Pois, a perspectiva da práxis possibilita relações de ensino e aprendizagem histórico relacionado à vida, não normatizada, não prescritiva. A ausência da categoria práxis como central, o descuidar-se de que a consciência histórica se produz a partir da práxis, pode levar a medidas que engessam o processo de constituição do ensino e de aprendizagem. Com consequências inclusive para a autonomia dos professores¹¹⁴.

No entanto, parece existir um acompanhamento das discussões sobre competências, que não foram pensadas no âmbito da própria história, mesmo nesse campo específico da História. Com a intenção de compreender de maneira mais aprofundada esses movimentos é que organizamos essa discussão. Nesse sentido é que optamos por uma possibilidade de inventário.

Nas notas iniciais escritas por Antonio Gramsci, a respeito da concepção dialética da História, o autor alertou sobre a necessidade de criticar as próprias concepções de mundo. Propõe também que se realize a crítica das filosofias que nos deixaram estratificações.

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. (GRAMSCI, 1984: 12)

A fim de descobrirmos nossas limitações ou conformismos, na intenção de não utilizarmos conceitos ou mesmo criticá-los de maneira bizarra, é necessário fazer um inventário.

¹¹⁴ Agradeço as professoras Ana Claudia Urban e Maria Auxiliadora Schmidt (orientadora) e aos professores Estevão Chaves de Rezende Martins, Geyso Dongley Germinari e Rafael Saddi Teixeira pelas contribuições na banca de qualificação do doutorado. As arguições auxiliaram muito no esclarecimento de questões relacionadas a essa parte da pesquisa e outros elementos do projeto como um todo.

No texto apresentado nas XV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica – Consciência histórica e Interculturalidade, em julho de 2015 na Universidade Federal de Mato Grosso, realizamos um inventário sobre a presença do conceito de “competências” na Didática da História alemã, representadas em textos dos professores Bodo Von Borries e Andreas Körber. O intuito em 2016 é realizar um inventário a partir dos textos do professor Peter Lee que temos acesso no Brasil, tanto em português quanto na língua original em inglês.

UM INVENTÁRIO DA HISTORY EDUCATION A PARTIR DOS TEXTOS DE PETER LEE

As produções da professora e pesquisadora Isabel Barca são responsáveis por um diálogo específico, no âmbito da Universidade Federal do Paraná, com as produções da chamada Educação Histórica. E tanto em sua tese de doutoramento, quanto em outras produções, o professor Peter Lee, da Universidade de Londres é apontado como um dos principais articuladores dessa discussão na Inglaterra (juntamente com outros pesquisadores que aparecem de maneira incidental). Portanto, analisarei agora algumas produções do grupo inglês de educação histórica devido a importância dessas produções nas produções da Educação Histórica em Portugal, e a influência concomitante nas discussões da Educação histórica no Brasil.

O primeiro texto a ser discutido pode ser considerado um marco das publicações que correspondem ao campo de discussão com o qual dialogo no presente texto, isso porque foi publicado no primeiro encontro das chamadas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Trata-se do texto “Progressão da compreensão dos alunos em História”, apresentado pelo professor doutor Peter Lee da Universidade de Londres.

O autor inicia o texto apontando que suas discussões pautar-se-ão em dois pontos principais: primeiro, a disciplina de História no Reino Unido e, em seguida, a investigação em cognição histórica do projeto CHATA¹¹⁵. De acordo com Lee, essas pesquisas sugeriram o receio de que os alunos deixassem de se interessar por História enquanto disciplina escolar e se interessassem mais pelas histórias apresentadas na indústria cultural.

¹¹⁵ O projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) ocorreu na Inglaterra e propôs-se a pesquisar as ideias históricas das crianças e jovens alunos para identificar problemas relacionados à diminuição do número de alunos matriculados nas disciplinas de História. Esse projeto envolveu estudantes ingleses de 7 – 14 anos de idade.

O projeto intitulado “13-16”¹¹⁶ coordenado pelo pesquisador Denis Shemilt mudou esse quadro de preocupação com o desinteresse dos alunos a partir do momento que a disciplina passou a ser trabalhada em termos específicos da História. A questão que mobilizou estudantes e professores girava em torno pergunta: “Que ideias é que as crianças traziam para a Disciplina de História? Quais os conceitos, quais as imagens que a História fornecia as crianças?” (LEE, 2001: 14).

O autor apontou que era necessário 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 crianças a percepção das evidências históricas e o processo de produção de inferências a partir das evidências apreendidas nas fontes.

Em um ponto em comum com as pesquisas da Educação Histórica em Portugal, que foram influenciadas pelo próprio Peter Lee, o autor utilizou os conceitos de segunda ordem e os conceitos substantivos:

Existem conceitos substantivos como, agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de conceitos, também os 'conceitos de segunda ordem'. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar. (LEE, 2001 : 15)

Nesse sentido é que se desenvolveu o Projeto CHATA, (Concepts of History and Teaching Approaches), que propôs investigar as ideias das crianças sobre narrativas históricas. Um dos estudos discutidos pelo autor disponibilizava para os alunos dois textos diferentes, porém com o mesmo tema histórico. A questão principal era: “como podia haver diferenças ao contar-se a mesma História?” (LEE, 2001: 16).

Não cabe aqui revisar os resultados dos estudos que podem ser analisado na leitura dos próprios textos do autor, no entanto, interessa aqui o resultado da discussão e a possível relação com a ideia de formação histórica. Nesse primeiro texto Lee concluiu que, quando os alunos compreendem que existe seleção em história não é satisfatório que queiramos preenchê-los com fatos, e que, por outro lado, ao perceberem que História possui parâmetros para sua

¹¹⁶ O termo “13-16” se refere à caracterização do público-alvo deste projeto: estudantes ingleses com treze a dezesseis anos de idade. Trata-se de um projeto anterior ao CHATA.

produção, afastam-se do relativismo e do ceticismo. E, de acordo com o autor, é esse o processo que a Educação Histórica deveria implementar (LEE, 2001 : 20).

Uma questão importante a ser destacada é a ideia defendida por Lee de que a História seria contra-intuitiva para os estudantes. Em texto apresentado em 2001, nas segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica e publicado nas Actas de 2003, o autor apontou que uma questão a ser trabalhada no processo de ensinar e aprender história é que os alunos fazem julgamentos pautados no senso comum e que os historiadores trabalham em um caminho oposto.

Ao discutir resultados de pesquisas empíricas em ambiente escolar, Lee organizou modelos de progressão do pensamento histórico relacionados aos conceitos de segunda ordem. A proposta, nesse caso, ocorreu com base na progressão relacionada ao conceito de Empatia Histórica¹¹⁷.

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 (LEE, 2003 : 25 - 27)

As formas analisadas pelo autor trouxeram contribuições muito interessantes a respeito de como os alunos se relacionam com o passado e com o conhecimento sobre o passado. No caso do conceito de empatia, essas questões envolvem a possibilidade dos alunos não julgarem os seres humanos do passado como menos capazes e compreenderem que muitas vezes pensavam diferente por questões culturais, por exemplo.

¹¹⁷ Uma observação faz-se necessária, apesar da ampla utilização do conceito de empatia na History Education e na Educação Histórica em geral, não é fácil encontrar uma discussão mais aprofundada a respeito do conceito com base na filosofia da História, a exemplo do que ocorre com conceitos como o de Consciência Histórica. Nesse caso há uma ampla discussão principalmente realizada por Wilhelm Dilthey, sobre a (verstehen), ver, por exemplo, em: REIS, José Carlos. A DIFERENÇA DAS CIÊNCIAS HISTÓRICO-SOCIAIS: A COMPREENSÃO EMPÁTICA (VERSTEHEN). In.: Lições de História: da história científica à crítica da razão metódica no limiar do século XX / org. Jurandir Malerba. – Porto alegre, FGV : Edipuc, 2013 (p. 111 – 129); ou ainda em DILTHEY, Wilhelm. A compreensão dos Outros e de suas Manifestações de Vida. In.: GARDINER, P. Teorias da História. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984.

Uma questão que pode ser observada nesses dois primeiros artigos é que, apesar da preocupação com a relação dos alunos com o passado e com o conhecimento sobre o passado, não existia ainda uma proposta específica sobre a formação histórica em um sentido ontológico. Isso não coloca em dúvida os interesses com relação a tornar o pensamento dos alunos mais científicos de acordo com os modelos de progressão, mas o que se espera como resultado dessas relações é algo que considero importante, pois 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 da História.

Seguindo a sistematização das produções do autor, em um texto realizado em coautoria com Ashby e Dickson (2004), há um maior detalhamento de estudos realizados no âmbito do projeto CHATA, por exemplo, sobre como os alunos usavam elementos explicativos para chegar a uma afirmação sobre o passado. Os resultados desses estudos ainda provisórios segundo os autores serviriam, pelo menos, como recurso heurístico sobre os níveis de progressão (LEE; ASHBY & DICKSON, 2004 : 223). No entanto, ainda nesse estudo, não há apontamentos sobre a relação desses elementos com uma proposta de formação histórica, ou a respeito do conceito consciência histórica e seus possíveis desdobramentos relacionados a uma ontologia.

Em 2006, numa produção a respeito do conceito de *literacia* histórica, pode-se constatar uma aproximação a discussão proposta no presente texto. De acordo com Lee (2006), ao discutir possibilidades de uma *literacia* histórica, deve-se prestar atenção em dois componentes básicos: a relação dos alunos sobre a disciplina de História, e a orientação na relação com o passado e, com isso, os desdobramentos a respeito das relações temporais, presente, passado e futuro. De acordo com o autor as referências para esse trabalho estão pautadas em trabalhos de Bevir, Collingwood, Lorenz e Rüsen (LEE, 2006 : 131).

O autor recorreu nesse texto a matriz disciplinar (RÜSEN, 2001: 35). Lee retirou da obra de Rüsen, em diálogo com outros autores, algumas contribuições que poderiam indicar possibilidades de uma *literacia* histórica.

Uma primeira exigência da *literacia* histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas idéias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante (OAKESHOTT, 1983, p. 6). Isso sugere que os alunos devem entender, por exemplo:

- como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência;
- que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais e que a explicação de ações requer a reconstrução das crenças do agente sobre a situação, valores e intenções relevantes (BEVIR, 1999, 2002; COLINGWOOD, 1993, 1999; DRAY, 1995; VAN DER DUSSEN, 1981);

- que as considerações históricas não são cópias do passado, mas
todavia podem ser avaliadas como respostas para questões em termos (ao menos) do âmbito do documento que elas explicam, seus poderes explicativos e sua congruência com outros conhecimentos. (LORENZ, 1994, 1998; BEVIR, 1994).

A proposta no presente artigo não está centrada em conferir filosoficamente a validade dessas aproximações, mas perceber em que medida a produção da educação histórica inglesa dialoga com os conceitos de formação histórica e seus desdobramentos possíveis no âmbito da orientação existencial da práxis humana.

Na sequência desse texto, Lee retoma o primeiro princípio chave do projeto “*How people learn*” (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 1999) sobre os pré-conceitos que os alunos trazem consigo quando chegam em uma experiência de aprendizagem. Essa conclusão aproxima-se de alguns resultados do projeto CHATA sobre ideias comuns entre os alunos nas aulas de História, por exemplo, quando pensam que a história limita-se ao testemunho o que tornava necessário fazê-los compreender os conceitos de evidência e inferência.

Nas discussões a respeito do conceito de *literacia* histórica, Lee discutiu alguns dados de entrevistas com alunos em que o resultado tornou evidente que a maioria dos alunos, não era capaz de narrar uma história com coerência:

As “histórias”, na maioria das respostas, são fragmentadas e esboçadas, além de baseadas em referências específicas muito limitadas; as favoritas são a Segunda Guerra Mundial, os Vikings, a Guerra Civil, a Revolução Industrial e a união da Europa. A maior parte das respostas lida com eventos, e não estados de coisas ou processos, e embora a mudança esteja claramente presente, ela geralmente parece ser tratada ela mesma como um evento. Essa ontologia restrita pode ser o fator crucial para impedir os alunos de desenvolverem um quadro mais organizado e útil do passado. Há pouca apreensão de temas relacionados um com o outro, ou direções diferentes de mudanças. (LEE, 2006: 143)

Nota-se nesse parágrafo que aparece, talvez pela primeira vez, uma preocupação relativa não apenas a forma operacional do pensamento histórico, aquilo que poderia ser percebido através de uma progressão de ideias, e sim com os desdobramentos possíveis dessas formas de pensamento para a orientação dos alunos. Exemplo disso, a pergunta que se relaciona a serventia da história para escolhas políticas ou sobre assuntos de interesse coletivo num horizonte próximo de 5 (cinco) anos.

Se os achados nesse estudo piloto não são ilusórios, voltamos-nos aqui para a relação chave entre questões de orientação (o passado que nos ajuda na vida cotidiana) e compreensões disciplinares. A matriz de Rüsen parece ser um mapa apropriado para pensar sobre os temas centrais para qualquer concepção genuína da literacia histórica. (LEE, 2006: 145)

Aqui aparece objetivamente a relação entre a preocupação com os horizontes possíveis a partir do estudo da História na escola e relacionados à teoria rüseniana. Nesse texto fica clara a preocupação do autor de não ensinar fragmentos de histórias na escola, e que por outro lado, comecemos a pensar em uma estrutura histórica utilizável (*Usable historical frameworks - UHF*).

Uma estrutura deve ser um ponto de vista geral de padrões de mudanças a longo prazo, não um mero esboço de história folheando picos do passado. Deve ser ensinada rapidamente e sempre revisitada, pois assim os alunos podem assimilar novas histórias em relação à estrutura existente ou adaptar a mesma. Seguindo Rüsen, essa matéria deve ser a história humana, não alguns subconjuntos privilegiados dela. Uma UHF irá seguir, inicialmente, amplos desenvolvimentos nas sociedades humanas, questionando sobre os padrões de mudança na subsistência humana e na organização política e social. (LEE, 2006: 146-147).

E na conclusão do texto fica clara a preocupação com o tipo de substância deixada pelo ensino de História e a relação com os sentidos de orientação. Essa conclusão demonstrou, que são devido às contribuições dos autores com quem proponho esse diálogo, que surgem as possibilidades de pensar em avanços correspondentes as preocupações com o referencial da práxis relacionada a pesquisa em que esse texto está inserido.

Ainda no intuito de estabelecer esse diálogo, é possível observar que o autor avançou em relação às preocupações sobre o que resta das aulas de História, ou ainda, no sentido de que a História está nos currículos escolares dos países, mas não está claro o que ela deve deixar. Em publicação de 2008, é possível perceber mais uma vez que as discussões que iniciaram preocupadas com a ideia de progressão nas publicações de 2001, por exemplo, ao longo dos anos foi inserindo a preocupação com uma ideia de literacia histórica, que cada vez mais passou dialogar com o referencial da consciência histórica.

Em “EDUCAÇÃO HISTÓRICA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LITERACIA HISTÓRICA” Lee, utilizou a distinção inspirada em Oakeshott¹¹⁸ sobre o passado prático e o passado histórico, sendo o segundo bem mais difícil de atingir. A ideia apresentada aqui é que a História é contra-intuitiva e que o cotidiano impossibilita a compreensão do passado (LEE, 2008 p.13-14).

¹¹⁸ As citações de Peter Lee que se referem a Michael Oakeshott se referem ao livro (Oakeshott, M., *On History*, Oxford: Basil Blackwell, 1983, p.6). A edição brasileira desse texto é (OAKESHOTT, Michel. *Sobre a História e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2003).

Essa questão levou o autor à definição de que o passado visto de maneira fixa pelos alunos necessita passar por progressões conceituais. Refere-se a alguns dos dados do projeto CHATA, os mesmos analisados na produção de 2004 (LEE, 2008: 14). Depois de uma discussão comum a muitos de seus textos, em que demonstra que os alunos precisam entender como é possível produzir conhecimento histórico e que esse conhecimento é pautado em fontes e evidências históricas que relacionam os conceitos substantivos aos de segunda ordem, Lee, chega ao seguinte subtítulo: Conhecimento substantivo e orientação temporal (LEE, 2008: 20).

A ideia defendida está na necessidade de que o conhecimento substantivo (conteúdo) e o conhecimento da própria disciplina da História precisam caminhar juntos para que ocorra orientação temporal, pois sem isso a História não teria razão de ser. Nesse ponto o autor faz mais uma vez uma referência direta a matriz disciplinar da ciência da História discutida, por Rösen (1987, 2001) como algo que pode ser indicativo para essa relação entre conhecimento disciplinar e necessidade de orientação temporal.

No entanto, parece existir na leitura de Lee (2008, 2012), uma reserva relacionada ao conceito de consciência histórica, e mesmo com relação às perspectivas de orientação temporal que podem ser resultantes da relação do ensinar e aprender História a exemplo de Rösen. Existem diferenças entre essas duas referências utilizadas nos debates da Educação Histórica. Possuem trajetórias distintas, enquanto Peter Lee é um pesquisador que trabalhou mais com estudos empíricos realizados em ambiente escolar, Jörn Rösen se dedicou em grande parte de sua produção a teoria e a filosofia da História. Na nota de rodapé transcrita abaixo Lee abordou que tipo de apropriação pretendeu a partir das contribuições da matriz disciplinar de Rösen. Vejamos:

O ponto aqui não é subscrever a posição de Rösen 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 Rösen 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 género 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 cedam ao conhecimento do passado para que este lhes permita fazer sentido do seu mundo no tempo. (LEE, 2008: 20)

Poderia afirmar que a própria advertência feita pelo autor entre à possibilidade paradoxal entre a aproximação de Oakeshott e Rösen a respeito da rejeição do primeiro pelo passado prático e da atenção dada pelo segundo a vida prática ou práxis da vida, é justamente o ponto que talvez precise ser discutido para testar a possibilidade de ir além, por consensos e

contrapontos das propostas realizadas no âmbito do grupo inglês de educação histórica. Vale observar também que um dos limites colocados a relação entre História e práxis são colocados por Lee em referência a um princípio das chamadas ciências duras ou exatas, fazendo referência ao princípio de Heisenberg. Esse tipo de aproximação é perceptível também nos filósofos da História que influenciaram a *History Education* (a exemplo de Hempel).

Uma das preocupações apontadas por Lee (LEE, 2008: 20) seria de que, como afirma Rüsen (2001) a História ciência produz um excedente teórico além das carências de orientação da vida. E que este excedente teórico deve ser visto como uma realização racional característica da ciência da História. Propõe então que para o desenvolvimento da *Literacia* histórica a educação histórica deve se preocupar com estruturas históricas utilizáveis (*Usable historical frameworks* - UHF). O texto segue dando indicativos metodológicos sobre a possibilidade de encaminhamentos da UHF.

A questão provisória é que faltaria ainda na escola inglesa uma discussão sobre a ideia de formação histórica que se espera resultante dessa *literacia* histórica. As preocupações de Lee esbarram em questões políticas em vários momentos de sua produção, as compreensões dos alunos no presente a respeito do passado que influenciariam na percepção da sociedade atual, mas encerram quase sempre em conceitos de segunda ordem como o conceito de mudança.

A literacia histórica é de central importância num mundo onde as ações do passado e os processos encarnam ambos quer constrangimentos quer a abertura de oportunidades para novas ações e realizações políticas. Os alunos precisam desesperadamente de compreender como o presente é o movimento principal do passado, não um qualquer momento instantâneo cortado pela "mudança" de tudo o que o precede. Os alunos também precisam de saber que o conhecimento do passado é possível que vale a pena avaliar as afirmações que as pessoas fizeram no passado e que embora nós nunca possamos ter uma única história definitiva, algumas respostas a algumas questões acerca do passado serão melhores do que outras (mais válidas e mais "verdadeiras"). (LEE, 2008: 27)

A questão que levanto nesse texto não tem a intenção de invalidar ou hierarquizar a qualidades das discussões, mas ver até que ponto essas contribuições podem ser repensadas no sentido de avançar o debate. Portanto, a questão seria que primeiro Lee possui restrições a um pensamento ontológico de Rüsen, segundo que ao mesmo tempo em que sua obra avança nos estudos empíricos e talvez resultem em mais indicativos metodológicos do que a produção teórica de Rüsen, me parece que falta na produção de Lee justamente uma preocupação mais efetiva com o que se pretende ao fim e ao cabo das discussões.

A questão é que, o estabelecimento de competências do pensamento histórico, mesmo que relacionadas a processos metodológicos da pesquisa histórica ou do fazer historiográfico, não necessariamente resultam em uma formação histórica no sentido concreto, relacionado à

práxis. A análise da fonte, por exemplo, pode-se dar alheia à práxis da vida, ou em resposta a essas demandas, dependendo de como encaminhamos a relação entre consciência histórica e a forma pela qual ela se realiza.

Até aqui, é possível apontar a questão da progressão das ideias históricas prévias e o ensino para o desenvolvimento de competências do pensamento histórico são o eixo central de algumas discussões do campo da educação histórica ou da *history education*. E na Inglaterra, pelo exemplo das produções de Peter Lee (2001 - 2014), o eixo central se dá entorno do conceito de Literacia histórica com preocupações relacionadas à proposta de Rüsen no sentido da orientação histórica. A questão principal que levanto é que a maneira que tem sido abarcada a relação entre consciência e formação histórica nem sempre resulta em uma discussão mais ampla e ontológica a respeito das características dessa formação. O que pode estar relacionado a concepções teóricas e filosóficas a respeito do conceito de consciência, por exemplo, ou mesmo sobre a função da História enquanto ciência.

Em 2012 a Revista TEMPO E ARGUMENTO do Programa de Pós-graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), publicou uma entrevista com o professor doutor Peter Lee realizada pela professora doutora Cristiane Bereta da Silva. Nessa entrevista Lee estabelece um histórico das pesquisas da Educação Histórica na Inglaterra e apresenta de maneira objetiva os referenciais que antecederam sua produção.

Quando indagado sobre o projeto CHATA e sobre sua importância a resposta retomou o momento anterior ao de suas pesquisas e evidenciou a contribuição da filosofia analítica relacionada a contribuições da psicologia para a aprendizagem. Vejamos:

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. (LEE, 2012: 216 – 217)

De acordo com o entrevistado a importância em destacar Burston está na posição básica sobre a necessidade de levar em consideração a filosofia da história e a psicologia cognitiva para uma reflexão séria sobre a natureza e o lugar da História na educação. Além dessas contribuições citadas no trecho acima, Lee afirmou que no início dos anos 1970, desenvolveu um quadro conceitual baseado principalmente em Collingwood, Dray e G. H. Von Wright,

quando juntamente com Alaric Dickson iniciou uma investigação sobre as explicações os alunos.

A entrevista foi realizada por uma professora brasileira que fez referência aos estudos da Educação histórica no Brasil citando como referência o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH – UFPR). Na pergunta Silva faz referência as contribuições de Jörn Rüsen como fundamentais nas produções do LAPEDUH e perguntou ao professor Peter Lee sobre as aproximações teóricas com Rüsen realizadas por ele no texto (*‘Walking backwards into tomorrow’. Historical consciousness and understanding history*) e se Lee poderia ampliar um pouco essa questão. Sua resposta foi bastante cautelosa alertando para a limitação das traduções para o inglês dos textos de Jörn Rüsen e a possibilidade de sua compreensão limitada a respeito das ideias do autor alemão.

Sobre essa aproximação Lee afirma que:

Neste contexto o programa de pesquisa do Reino Unido em Londres-Leeds, sobre as ideias dos alunos a respeito dos conceitos de segunda ordem que estão por trás da história, tem algo em comum com os interesses empíricos implícitos no relato de Rüsen da ontogenia da consciência histórica, mas se concentrou de maneira firme nas ideias disciplinares-chave. (LEE, 2012: 226 – 227)

Ao dizer que os estudos ingleses se concentraram firmemente em ideias disciplinares chave, Lee faz referência as ideias que os alunos operam quando tentam dar sentido a quadros abrangentes. O exemplo citado são conceitos *‘colligatory’* que dizem respeito uma apropriação realizada por W. H. Walsh sobre um conceito da física (SILVA, 2012: 218 nota 2). Na página 227 Lee se refere a esses conceitos como as ideias de segunda ordem.

Não pretendo aqui afirmar em definitivo qualquer coisa sobre as compreensões de Peter Lee sobre a obra de Rüsen, principalmente sobre as questões ligadas a ontogenia. No entanto, parece haver aqui uma questão sobre a compreensão da própria matriz elaborada por Rüsen. Uma hipótese a ser conferida seria se a influência da filosofia analítica da História nas compreensões de Peter Lee não tratam do passado a ser narrado como algo dado e que deve ser narrado de uma forma elaborada, sofisticada com ideias poderosas, e, ao contrário disso, em outra forma de pensar o caráter narrativo da História como pertencente a outra tradição epistemológica, de maneira que as aproximações teóricas, apesar de possuírem preocupações pragmáticas semelhantes, não fecham um diálogo pois possuem compreensões distintas tanto do ponto de partida, como dos caminhos traçados.

Um elemento nesse sentido seria que Peter Lee não se compromete diretamente com uma concepção sobre formação humana, e nem mesmo sobre os horizontes políticos resultantes de

uma formação histórica. Peter Lee prefere garantir as ideias disciplinares chaves e mantém o que chama de *princípio de incerteza da educação histórica*:

Na verdade a história não é um instrumento para criar certos tipos de cidadãos, não importa o quão nobre tais objetivos pretendam ser. Sua relação com a democracia é muito mais interessante do que isto, a história e a democracia são características de 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 democratas. (LEE, 2012: 225 In.: SILVA)

No ano de 2012, Lee publicou um texto que já tinha sido apresentado anteriormente e que realizou discussões parecidas com as apontadas até aqui sobre as possibilidades e limites da aproximação às contribuições rüsenianas. A proposta do autor inglês nesse texto, mais do que criticar a teoria foi forjar uma teoria integrada. Depois de fazer uma revisão bibliográfica sobre a proposta de consciência histórica em Rüsen e a preocupação com a orientação, Lee considerou que em Rüsen, as teorias, métodos e formas de representação se colocam acima da linha que corta a matriz, dentro do campo da ciência da história, e que na vida não seria assim que de fato ocorre na ampla maioria dos casos. A proposta realizada foi um desvio dos interesses novamente as funções sem passar pela parte de cima da matriz, isso através de um diálogo de aproximação ao conceito de passado prático de Oakeshott:

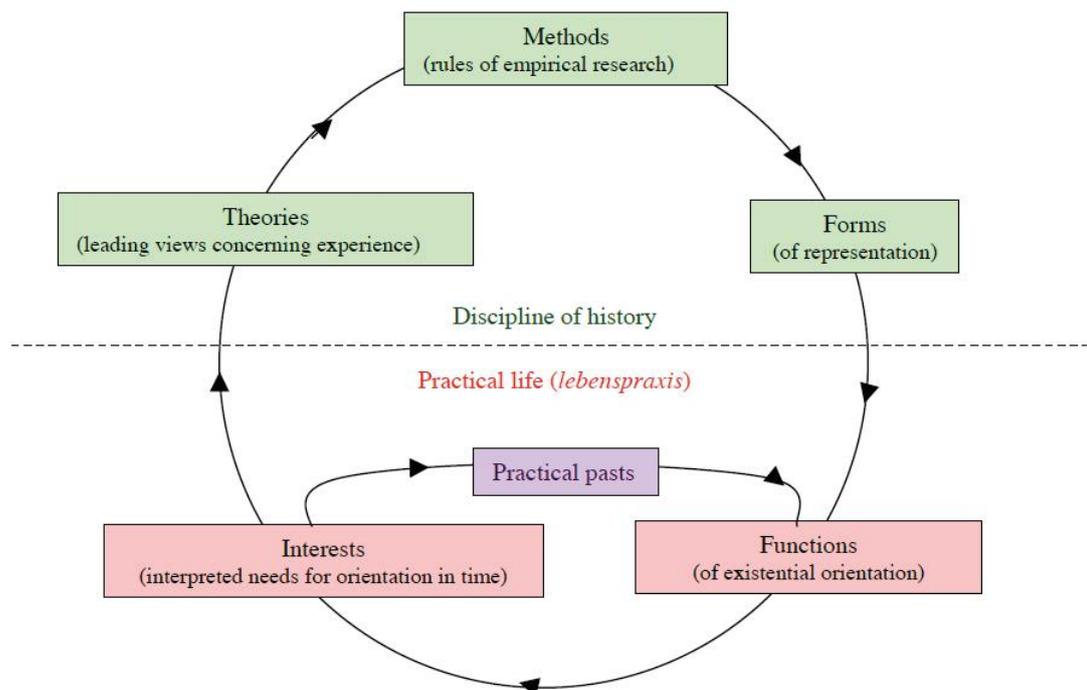


FIGURA 1 | Matriz Disciplinar da Jörn Rüsen: Consciência Histórica "abaixo da linha"? (LEE, 2012: 36)

O autor já alertara nesse e em outros textos que, para propor essa ideia usaria conceitos de tradições epistemológicas distintas. A parte interessante está relacionada à compreensão de que na vida em sociedade as pessoas lançam mão de conhecimentos históricos ou formas de fazer referência a História que não seguem o padrão científico de racionalidade, no entanto, continuam a lançar mão da História. Outra questão que Lee colocou às ideias de Rüsen é: que tipo de orientação e que tipo de ontogenia o ensino de História deve oferecer? O autor questionou a possibilidade de definições a respeito dessas questões e sobre os perigos de uma grande narrativa (LEE, 2012: 40).

Por outro lado, apontou que se tomarmos a noção de consciência histórica devemos nos preocupar com a questão central da orientação, e nesse caso admite a **validade intersubjetiva** (conceito rüseniano) como um princípio regulador mínimo entre as diferentes histórias.

A questão é que, quando Lee se propõe a pensar a aplicabilidade prática dessas discussões, retorna a ideia de progressão apontada anteriormente. Por exemplo:

Crítérios de progressão e checagem para um quadro conceitual:

Campo: Habilidade para incorporar áreas mais abrangentes e longa duração. Coerência - habilidade para estabelecer conexões internas, inclusive explicativas, dentro das tramas. Dimensionalidade: habilidade para estabelecer conexões entre as tramas – evoluções paralelas, mudanças

discrepantes, e eles causais. Resolução: habilidade para alargar seções do quadro contextual para mostrar quão longe o quadro geral resiste ao estudo detalhado. Mobilidade - habilidade para mover-se para cima e para baixo a escala temporal e através do campo espacial, confeccionando elos de longa duração ou comparações. Revisabilidade: habilidade, quando encara um novo material que não se encaixa facilmente no quadro conceitual, para mostrar detalhes, mudar a estrutura ou alterar questionamentos de importância para permitir melhor enquadramento. Flexibilidade de formas: habilidade para criar narrativas alternativas em resposta a diferentes questões e parâmetros. (LEE, 2012: 43. Tradução de José Norberto Soares)

Ao analisar a maneira como Lee construiu a relação com a teoria da História proposta por Rüsen, sobretudo no que diz respeito à maneira como abarcou a ideia de formação histórica, está evidente que as preocupações estão muito mais próximas de uma instrumentalização metodológica do que a ideia de uma formação humana. A leitura de cada um dos critérios citados acima possibilita pensar que o aluno pode ter habilidade dentro do maior número possível dos critérios, no entanto, se ele estiver identificado no presente com um engajamento político não teremos garantia sobre com que intuito ele lançará mãos dos critérios.

Na Inglaterra, a tendência tem sido observar como os alunos trabalham com os conceitos de empatia histórica e mudança. Conceitos que, para o grupo inglês de educação histórica podem ser percebidos como uma amálgama que possibilita perceber o que ocorreu no passado (LEE, 2012: 52). É interessante que as perguntas que o autor discutiu estão relacionadas a ideias políticas, seja a escolha do partido político ou mesmo como o Reino Unido deverá tratar de questões étnicas nos próximos anos, no entanto, não apareceu uma discussão mais ampla no sentido da formação histórica, apesar de haver reservas com relação à ontogenia de Rüsen.

O relato da ontogênese da consciência histórica de Rüsen deveria, até onde ele subsista ao escrutínio conceitual, ser tratado como uma sugestão, levando-se em conta apenas alguns dos possíveis lados envolvidos (LEE, 2012: 57)

Há nessa compreensão um limite sobre a questão da formação humana embora, no âmbito da teoria e da filosofia da História. Uma questão importante a ser observada é que talvez houvesse até o momento da produção desse texto alguns limites de traduções dos textos de Rüsen para a língua inglesa. Isto pode ser pensado na compreensão explicitada por Peter Lee sobre a separação entre a *lebenpraxis* e o campo da ciência da História. Um possível questionamento nesse sentido seria que Rüsen ao discutir o fenômeno da consciência e da Cultura Histórica o faz levando em consideração a sociedade de maneira ampla, já Lee acaba focando mais detalhadamente as respostas e os padrões das respostas dadas pelos alunos ao passo que deixa de lado a relação de que esses padrões estão inseridos na sociedade de maneira mais ampla.

No mesmo texto Lee retornou a ideia de que a História pode ser considerada contra-intuitiva pois, as ideias do cotidiano não serviriam para a História, e, além disso, se reduzidas a elas tornariam o conhecimento histórico inválido. O que para o autor ajuda a lembrar que, se quisermos que os estudantes consigam alguma coisa com o ensino de História, é necessário levar em consideração as contribuições da matriz de Rüsen, assim como a relação possível entre a História e a vida humana, sobretudo relacionado a questão da orientação (LEE, 2012: 59 – 62).

Esses apontamentos apresentam algumas aproximações interessantes entre os textos de Peter Lee e a teoria da consciência histórica. No entanto, poucas foram às referências observadas até aqui sobre as seguintes questões:

- Quais as relações entre esse momento presente em que se pretende educar historicamente e os assuntos substantivos da História que deverão deixar algo aos alunos?

Ou ainda:

- Se estamos preocupados com os sentidos de orientação resultantes do processo de educação histórica, como podemos discutir esse referencial da formação?

Na filosofia da História a discussão ocorreu e ocorre entorno do conceito formação (*Bildung*), no entanto, o que se têm percebido é que as discussões no âmbito da educação histórica foram absorvidas em um contexto mais amplo relacionado ao desenvolvimento de competências que não foram pensadas no âmbito das pesquisas da área, mas em políticas educacionais de caráter global e financiadas por organizações multilaterais atreladas aos interesses dos grandes conglomerados capitalistas que financiam e intervêm nessas agências¹¹⁹. Ao contrário, por exemplo, de quando a História buscava definir-se como um campo autônomo e científico e os representantes do período discutiram as funções da História em relação aos indivíduos e a sociedade.

Para finalizar a discussão proposta com os textos de Peter Lee, revisarei com os mesmos pressupostos apresentados até aqui um artigo em que propõe mais algumas questões a respeito da literacia histórica e as possibilidades de uma história transformadora.

Para o professor Peter Lee (2014)¹²⁰ a História pensada a partir da ideia de *literacia* histórica, possui a capacidade de fazer as pessoas pensarem e agirem de maneira que antes

¹¹⁹ Ver texto das Jornadas de 2015 sobre as competências na didática da História alemã.

¹²⁰ O texto “Literacia histórica e história transformativa” foi publicado no Brasil em 2016 pela revista Educar da UFPR (ver referências). No entanto, como a discussão foi realizada a partir da tradução provisória do texto em 2014 resolvemos deixar as duas referências (como tradução provisória e publicação de 2016), pois o acesso ao texto em inglês e a tradução provisória que possibilitou essa discussão ocorreu em 2014, mas a publicação do

desse processo de aprendizagem seria inconcebível. Além da inserção pública da História pela escola que deve ser tratada com muito cuidado.

Sobre essa fragilidade Peter Lee (2014) atribui diretamente relação às características atuais: em tempos de multiculturalismo há esforços tanto para que a história se volte para valores partilhados, como para agendas políticas que pensam no reforço dos ideais nacionais. Sem esquecer ainda das empresas que parecem mais preocupadas com o treino de mão de obra, o que estaria inserido em um movimento de integrar a História em uma proposta de Humanidades. O autor alerta: “A história é uma conquista frágil, e o ensino de história (quando ele tenta ser histórico) pode ser ainda mais frágil” (LEE, 2016: 110).

Depois desse alerta o autor se propôs a discutir questões que sugeriram como slogans. A primeira ideia de “ensino tradicional versus progressista”, em que o que era chamado de tradicional era feito de maneira reducionista e o que foi chamado de progressista geralmente era metodológico fazendo com que a complexidade dos objetivos educacionais ficasse de lado.

O segundo slogan foi: “centrada na criança versus centrada na matéria”. Em que o fato de estar centrado na criança nem sempre leva em consideração se a atividade realizada está preocupada com questões específicas de um tipo de pensamento, nesse caso o pensamento histórico. Centrar-se na criança não assegura que o pensamento histórico esteja em foco.

E em terceiro lugar o slogan “habilidades versus conteúdo”. Pensar em habilidades permite questões genéricas como análise ou comunicação. Essa discussão é muito parecida com o caso das documentações que regem o ensino no Brasil. Por exemplo, a análise em História não é a mesma análise realizada em outras disciplinas, e nesse caso há um retorno para a vida em sociedade que não pode ser comparada a análises que são treinadas pela repetição. Essa questão, alerta o autor, está clara há mais de 30 anos, desde o projeto “Como as pessoas aprendem” “*How people learn*” (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 1999):

Os conceitos específicos que fornecem uma estrutura de organização de uma disciplina, e os tipos de preconceções que os alunos trazem para diferentes disciplinas juntos desempenham um papel essencial em dar substância aos princípios da aprendizagem identificados pelo projeto “Como as pessoas aprendem” (Donovan, Bransford e Pellegrino, 1999, p 0,10-5). Elas também são centrais para o ensino: “Como as pessoas aprendem” deixa claro que o ensino exige uma interação entre o conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, onde a compreensão das barreiras conceituais para os estudantes, que “diferem de disciplina para disciplina”, é crucial (Bransford, Brown e Cocking, 1999, p. 144). (LEE, 2016 : 115)

texto no Brasil ocorreu apenas em 2016. Referimos-nos a publicação como do ano de 2014 quando iniciamos a presente discussão.

Na última produção do autor que inventariamos, há um retorno a ideia de progressão das ideias histórica, basicamente sobre os mesmos termos das discussões anteriores referenciadas nos resultados do projeto CHATA. Apesar das semelhanças com os textos analisados anteriormente, nessa última produção Lee apresentou algumas ideias que permitem ir além do que fora apontado até então.

(...) podemos ter certeza de que, se o ensino de história na escola não proporcionar aos alunos os meios para pensar historicamente, não haverá mais ninguém susceptível de fazer isso por nós. Haverá uma abundância de histórias prontas, não necessariamente historicamente defensáveis, para aprender no resto do mundo, mas provavelmente é ingênuo e, certamente otimista pensar que eles virão com avisos anexados. A educação histórica terá feito o seu trabalho se os alunos tiverem os meios e uma disposição ampla para tentar orientar-se no tempo historicamente. (LEE, 2016: 127)

O parágrafo acima assegura a importância da forma como a História é tratada na escola e a importância disso para sociedade. Esse é um dos motivos pelos quais proponho essa discussão, por considerar de extrema importância que possamos ir além das atuais condições que encontramos a História nas escolas. Por um lado, poderíamos dizer que ela encontra-se ainda muito parecida com o que se convencionou chamar de forma tradicional. Por outro lado, é justamente essa crítica que têm empurrado a História para a fusão com outras áreas de conhecimento.

Em uma área de Humanidades, ou de Estudos Sociais, não teremos nem a garantia sobre de que maneira a História estará presente. De acordo com o autor, não devemos deixar de lado que a História transforma a forma que percebemos o mundo. Historicamente governos têm dado atenção a essas questões.

Ao contrário das tendências atuais, o tipo de transformação proposta por Lee, só poderá ocorrer quando o conteúdo substantivo estiver garantido. O autor elencou alguns exemplos sobre como ao conhecer a História e pensá-la de acordo com os seus padrões próprios de racionalidade permitem transformações sobre como percebemos o mundo atual. Um dos exemplos se relaciona a questões étnicas e econômicas que fazem parte de uma agenda internacional. Por exemplo:

Estudantes negros que assumem (infelizmente porque professores bem intencionados reforçam tais crenças) que apenas os negros foram feitos escravos, podem mudar todo sentido de quem eles são quando entendem que a escravidão era uma característica normal das sociedades de baixa energia, e que europeus e asiáticos também foram escravizados em grande número. Da mesma forma, os estudantes brancos que imaginam que os problemas dos países africanos são de alguma forma inteiramente autoinfligido pode ver o mundo de forma muito diferente, ao considerar as evidências de que a escravidão desempenhou um papel importante na criação de e manutenção desses problemas (...) (LEE, 2016: 134-135).

Padrões de normalidade apresentados por alunos, e pelas pessoas na vida em sociedade de maneira geral estão geralmente muito relacionados ao presente. E o conhecimento histórico

pensado a luz do potencial transformador da História como defende Lee, deve garantir um lugar para a História na educação. Finalmente, a respeito das proposições realizadas na escola inglesa de educação histórica, poderia afirmar que nessa última produção analisada, o autor foi além das discussões anteriores ao levar em consideração o potencial de transformação da História e a correlação ao conceito de consciência histórica.

A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual ajudá-los a ver 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 o aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica. A história pode ser entendida, como outras formas públicas de conhecimento, como uma tradição metacognitiva, no qual pessoas têm lutado há tempos para torna-la uma prática possível. Como a ciência natural ou social, é uma conquista precária. Ela deve ser tratada com respeito e cuidado nas escolas. (LEE, 2016: 140)

Tanto na entrevista, quanto no último texto do quadro apresentado acima as discussões de Peter Lee são bastante semelhantes. Suas últimas preocupações estavam relacionadas a potencialidade transformadora que a história possui e algo em torno do conceito de “paixões racionais”:

explorar o desenvolvimento de disposições que apoiem a história (ex. respeito pelas pessoas, consideração pela validade de discussões com base em evidência), construídos como ‘paixões racionais’ sem as quais os alunos não podem dizer que entenderam a história. Este tipo de agenda poderia conectar-se de maneira útil com aspectos das abordagens de Rüsen em relação à história e raciocínio moral. (LEE, 2012: 227 In.: SILVA)

CONSIDERAÇÕES

Ao final desse inventário é possível apontar que a educação histórica inglesa, representada pelos textos de Peter Lee, demonstrou avanços importantes com relação ao diálogo com o conceito de consciência histórica e o caráter inequivocamente presente do pensamento histórico. Ainda que não apresente de maneira mais objetiva uma preocupação com as características de uma formação em sentido ontológico. Além disso, apresentou preocupações sobre a interferência de agendas internacionais relacionadas à História nas escolas, e reforçou a potencialidade transformadora que a História garante aos seres humanos. Não obstante, na análise de dados empíricos manteve-se atrelado ao referencial da progressão do pensamento histórico que é uma característica das discussões ligadas a mudança conceitual.

O inventário possibilitou a percepção de que para além da própria teoria e filosofia da história, há influências de outras epistemologias tais como a mudança conceitual, a psicologia

genética e cognitiva, e até mesmo algumas inter-relações entre esses campos. É preciso compreender tais estratos para não correr o risco da perda da autonomia da própria História para outros campos do conhecimento. A pedagogia das competências, por exemplo, ao nosso ver implica em um congelar do processo real e vivo sob o qual a consciência humana se produz. Isso porque a consciência, tal como a consciência histórica, se produz através da vida prática e pelo movimento real dos interesses humanos. As mudanças na experiência do tempo é que direcionam a necessidade e a vontade de produção de pensamento histórico para fornecer sentido para o presente. Logo, consciência é móvel, movimento. Ela não pode ser engessada em habilidades e competências definidas por especialistas, ou burocratas de organizações multilaterais, mas deve partir das carências efetivamente surgidas na própria vida, discutidas no âmbito da própria História daí a importância da discussão científica e suas preocupações didáticas.

Esse inventário nos permitiu perceber que a educação histórica da Inglaterra conseguiu dar muitas respostas para o ensino de história ao superar as competências gerais, próprias da pedagogia. Ao se voltar para a especificidade do pensamento histórico. Mas, ao partir da ciência histórica, ao tê-la como referência, ao se preocupar tão somente com a “mudança conceitual” ou com o caráter progressivo da explicação histórica, e não incorporar de forma efetiva a ideia de que a consciência, mesmo aquela elaborada pela ciência, surge da própria vida, responde à práxis, e não simplesmente aos critérios dos historiadores, acabou por correr o risco de mais uma vez engessar e normatizar de modo arbitrário os processos de aprendizagem histórica. Pois a forma como levantamos e analisamos os dados nas pesquisas também denunciam nossa forma de compreender a vida e a ciência.

Talvez por esses motivos é que no último texto analisado aparecem mais relações da discussão com a vida em sociedade do que nos textos anteriores. Assim como maiores preocupações com a fragilidade da História nas escolas em relação a outros interesses econômicos ou políticos que não priorizam a formação humana. Por fim, a realização dessa análise acaba por denunciar uma necessidade de compreensão da forma como nós desenvolvemos nossas pesquisas e, na lógica lógica socrática de Gramsci¹²¹, ou ainda de Droysen¹²² e Rüsen¹²³, conhecer

¹²¹ 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. (GRAMSCI, 1984: 12)

¹²² Ver parágrafo 74 da *Historik* de Droysen (Vozes, 2009)

¹²³ Ver Rüsen (2014, p. 59) “... quero mostrar que com Droysen se pode aprender algo que necessitamos urgentemente na era da globalização: uma categoria da humanidade ou, como Droysen expressou com o termo clássico γνῶθι σεαυτόν do gênero humano”

a sí mesmo tornando o passado presente presente auxilia no processo de orientação e motivação do presente para o futuro, nesse caso, de nossas pesquisas como parte da práxis da vida.

BIBLIOGRAFIA

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história [Parte I – Introdução ao estudo da Filosofia e do Materialismo Histórico]. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986. p. 9-89.

LEE, Peter. “Em direção a um conceito de literacia histórica”, Educar em revista, Ed.,UFPR, Curitiba, 2006, p. 131-150.

LEE, Peter. “NÓS FABRICAMOS CARROS E ELES TINHAM QUA ANDAR À 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 – UNIMINHO, 2003.

LEE, Peter. EDUCAÇÃO HISTÓRICA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E LITERACIA HISTÓRICA. In.: Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África – Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Org. Isabel Barca. Universidade do Minho. Braga, 2008.

LEE, Peter. Historical literacy and transformative history. In: PERIKLEOUS, L., SHEMILT, D. (Eds.). The Future of the past: why history education matters. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, 2011, p. 129-168.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de *literacia* histórica. In.: Educar em Revista. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, Número Especial. SCHMIDT, M. A./GARCIA, T. B. (org.). pp. 131- 150.

LEE, Peter. LITERACIA HISTÓRICA E HISTÓRIA TRANSFORMADORA. Tradução: Lucas Pydd Nechi e Tiago Sanches. No prelo.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educ. rev.* [online]. 2016, n.60 [citado 2016-07-30], pp.107-146. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200107&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.45979>.

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.

LEE, Peter. *Walking Backing into Tomorrow – Historical consciousness and understanding history*. ('Caminhar para trás 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 rerepresentado no Volume 10.2 do INTERNATIONAL JOURNAL OF HISTORY TEACHING LEARNING AND RESEARCH, Spring 2012. Disponível em <http://www.cumbria.ac.uk/Public/ResearchOffice/Documents/Journals/SLA517-IJHLTR10-12Spring2012v5.pdf> (Acesso em 26/03/2014) www.history.org.uk ISSN 1472–9466

LEE, Peter; DICKSON, Alaric; ASHBY, Rosalyn. Las ideas de los niños sobre La historia. In.: CARRETERO, Mario & VOSS, James F. (comps.) *Aprender y pensar La historia*, Amorrortu editora, 2004.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim & SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *COMPETÊNCIAS NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA ALEMÃ: UM INVENTÁRIO A PARTIR DA TEORIA DA HISTÓRIA*. Atas do XV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica – Consciência histórica e Interculturalidade (2015). No prelo.

RÜSEN, Jörn. (1987) "Explicação narrativa e o problema dos construtos teóricos de narração". In: *Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica* (São Paulo) N. 3.

RÜSEN, Jörn. (2001) *Razão histórica. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica*. (trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UnB.

RÜSEN, Jörn. (2014). *Cultura faz sentido. Orientações entre o hoje e o amanhã*. Petrópolis: Vozes.

RÜSEN, Jörn. (2015). *Teoria da História – Uma Teoria da História como ciência* / Rüsen, Jörn; tradução de Estevão C. de Rezende Martins. – Curitiba: Editora UFPR, 2015.