



DIÁLOGO(S), EPISTEMOLOGIA(S) E EDUCAÇÃO HISTÓRICA UM PRIMEIRO OLHAR

COORD.
LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES
MARÍLIA GAGO



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

DIÁLOGO(S), EPISTEMOLOGIA(S) E EDUCAÇÃO HISTÓRICA UM PRIMEIRO OLHAR

COORD.

LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES

MARÍLIA GAGO



CITCEM

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

Título: *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*

Coordenação: Luís Alberto Marques Alves, Marília Gago

Design gráfico: Helena Lobo Design | www.hldesign.pt

Capa: Composição da imagem da capa de Marta Sofia Costa (CITCEM)

Edição: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória

Via Panorâmica, s/n | 4150-564 Porto | www.citcem.org | citcem@letras.up.pt

Depósito legal: 486591/21

ISBN: 978-989-8970-31-2

DOI: <https://doi.org/10.21747/9789898970312/dia>

Porto, julho de 2021

Paginação, impressão e acabamento: Sersilito-Empresa Gráfica, Lda. | www.sersilito.pt

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto UIDB/04059/2020.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| UM PRIMEIRO OLHAR ACERCA DE DIÁLOGO(S), EPISTEMOLOGIA(S) E EDUCAÇÃO HISTÓRICA | 7 |
| Marília Gago | |
| Os Princípios da Aprendizagem: A Filosofia da História na Didática da História | 11 |
| Jörn Rüsen | |
| Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico | 21 |
| Arthur Chapman | |
| Cidadania e Educação Histórica: diálogos com documentos curriculares brasileiros | 37 |
| Maria Auxiliadora Schmidt | |
| Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História | 59 |
| Isabel Barca | |
| Os vídeos de História no <i>YouTube</i> como mobilizadores das evidências audiovisuais na aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses | 71 |
| Marcelo Fronza | |
| Ideias de jovens sobre Mudança e sua relação com o Novo Humanismo | 91 |
| Lucas Pydd Nechi | |
| CONCLUINDO | 105 |
| Luís Alberto Marques Alves | |

UM PRIMEIRO OLHAR ACERCA DE DIÁLOGO(S), EPISTEMOLOGIA(S) E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

MARÍLIA GAGO*

A História procura compreender o ser humano e as suas ações em diversos tempos e espaços. O diálogo entre diversas perspectivas, tempos e espaços é uma operação fulcral para a construção de sentido e significado das realidades que se procuram compreender-explicar. Desta forma, o ser humano vai fazendo sentido de si e construindo a sua identidade, quer no plano individual quer no plano coletivo.

O desafio colocado aos autores que participam nesta obra foi promover um olhar interspersado articulando a Epistemologia da História e a Epistemologia da Educação com a Educação Histórica, que aqui é pensada no ângulo filosófico de Didática da História e ancorada no debate em torno da Consciência Histórica.

Jörn Rüsen convida o nosso olhar para o debate do que é que se entende por História e de como a Filosofia da História se articula com a Didática da História. Desta forma, convida-nos a compreender como três manifestações da Filosofia da História abordam a aprendizagem histórica. Assim, partimos da filosofia material da História que apresenta a História como um campo de experiência e interpretação do passado que permitirá a construção de um «campo mental», que pode dar substrato e ordem à Consciência Histórica. Passamos pela filosofia formal da História fundamentada antropológicamente que levanta o problema de a forma não responder à materialização da historicidade humana. E terminamos com o debate acerca da filosofia funcional da História que, segundo Rüsen, ainda não foi amplamente debatida e que parece apontar para a necessidade de efetivação da memória como modo de orientação cultural que conjuga passado e presente. Finalmente, propõe que, no vivenciar da memória, a forma e o conteúdo da História não poderão ser separados, uma vez que o passado tem de ser pensado na sua distância em relação ao presente, e a forma e o conteúdo devem ser pensados atendendo à sua diferença e à sua independência, isto é, devem ser pensados numa lógica de retrospção reconstrutiva da unidade do seu presente em linha com os outros segmentos de tempo. A articula-

* CITCEM; Universidade do Minho. Email: mgago@ie.uminho.pt.

ção da Filosofia da História com a aprendizagem histórica e o desenvolvimento do pensamento histórico é crucial e inerente à vida. E as três formas de pensamento permitem uma inter-relação argumentativa pragmática e coerente necessária para a compreensão do ser humano na sua amplitude.

Arthur Chapman considera que, em Educação Histórica, deve haver uma atenção sistemática e intencional acerca do modo como os estudantes inferem e constroem os seus raciocínios partindo da evidência histórica para as interpretações e afirmações que fazem sobre o passado. Deste modo, propõe-nos algumas estratégias e tarefas, que tornam explícita a forma como a explicação é tecida, considerando que estas propostas podem contribuir para desafiar as ideias de senso comum dos estudantes, em prol da sua sofisticação, ou seja, para que estes estudantes possam desenvolver o seu conhecimento histórico ancorado num pensamento histórico inferencial, de forma a construírem uma argumentação, uma explicação histórica mais sofisticada.

Maria Auxiliadora Schmidt desloca o nosso olhar para o debate acerca da cultura histórica e o seu papel, refletindo, simultaneamente, acerca do diálogo entre História e Cidadania nos currículos brasileiros. Ancorada nas propostas de Rüsen das estratégias da cultura histórica, analisa as possibilidades de identificar vários elementos da cultura escolar nos documentos curriculares e como estes documentos interferem no diálogo entre a cultura histórica e a cultura escolar. Realça-se que os documentos curriculares têm em vista o cumprimento da função do ensino de História que se vai alterando ao longo do tempo fruto dos vários contextos. A relação entre a disciplina de História e a formação para a cidadania é debatida atendendo às diversas propostas curriculares em termos da natureza dos conteúdos selecionados, das conceções de ensino-aprendizagem e das finalidades políticas da disciplina. Aliás, estes elementos inerentes aos documentos curriculares dialogam com a cultura histórica atendendo às estratégias estéticas, políticas e cognitivas da cultura de cada sociedade «no que se refere aos sentidos e significados atribuídos ao conceito de “cidadania” e sua relação com a aprendizagem e o ensino da História». Defende que os documentos curriculares orientadores devem apontar para o desenvolvimento de operações cognitivas que promovam a consciência de si e dos outros, ampliando a sua capacidade de ver o passado como passado histórico, num processo pessoal de interiorização e fazer sentido no sentido de mudar a sua relação com a vida prática, que tem como finalidade principal a formação e o desenvolvimento de uma compreensão humanista mais ampla e profunda.

Isabel Barca considera, em linha com Jörn Rüsen e Peter Lee, que a Educação Histórica tem de atender aos conceitos substantivos que dão corpo à História e, em simultâneo, aos conceitos meta-históricos, ou de «segunda ordem», que permitem o desenvolvimento do pensamento histórico. Pensar historicamente passa por experienciar o labor do historiador acionando conceitos que «estão dentro», estão implícitos

ao retrato substantivo, ou seja, no tecer da história substantiva estão inerentes os conceitos de evidência, compreensão, descrição e explicação, mudança, significância, narrativa em História. Neste tecer da relação entre conceitos substantivos e conceitos meta-históricos, Isabel Barca propõe significados para alguns desses conceitos, nomeadamente: evidência, explicação, narrativa e orientação temporal. Este quadro conceptual da História dialoga com as propostas da cognição situada e com a investigação em Educação Histórica. Nesta linha de pensamento, considera que para o desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens não basta que se transmita aos jovens os horrores humanitários já perpetuados, mas que é «preciso explicar e debater o porquê e o como foi possível ter acontecido o que aconteceu».

Marcelo Fronza apresenta o seu estudo acerca de como os jovens selecionam os vídeos de História disponíveis no *YouTube* e como inferem informação e geram sentido histórico destas fontes de informação. Assim, pretende compreender como os jovens constroem a *big picture* com base na interpretação multiperspetivada em linha com a interculturalidade e o Novo Humanismo de Rösen¹ e o princípio da *burdening history* proposto por Bodo von Borries². Neste sentido, desenvolveu um estudo com 35 jovens, com idades entre os 16 e 17 anos, de duas turmas do 11.º ano de escolaridade de duas escolas secundárias públicas do norte de Portugal, nomeadamente das cidades de Paredes (14 jovens) e de Santo Tirso (21 jovens). O investigador/autor corroborou as conclusões de outros estudos acerca do modo de construção de evidência histórica apontando que os alunos procuram na evidência, construída por meios audiovisuais, um sentido de orientação histórica e que se expressam narrativamente em diálogo com a práxis social.

Lucas Pydd Nechi, na esteira de uma Educação Histórica em linha com um novo humanismo, desenvolveu um estudo com a participação de cerca de 100 alunos brasileiros e ingleses acerca do modo como estes alunos pensavam se a passagem do tempo significou melhoria ou decréscimo na qualidade da vida humana no planeta. Fundado num quadro conceptual que pensa o «progresso do progresso» em prol da qualidade de vida de todos — um «Novo Humanismo» na linha de Rösen³ e Jaspers⁴. Assim, procurou compreender através de um bloco temático orientado por questões que se focalizavam na maneira como os jovens entendem a passagem do tempo. As questões passavam não só por compreender a ideia de ação, mas também como é que a mudança pode ter um carácter de transformação da realidade atual — orientação temporal, isto é, a compreensão do passado como potencial de ação para o presente e o futuro. Com base nos dados analisados, pode-se afirmar que os jovens brasileiros e

¹ RÜSEN, 2014, 2015.

² BORRIES, 2018.

³ RÜSEN, 2012a; 2012b.

⁴ JASPERS, 1976.

ingleses têm formas diferentes de interpretar a História. Assim, a maioria dos jovens londrinos é otimista em linha com uma visão de evolução positiva da vida. Em sentido contrário, os jovens brasileiros de Curitiba têm dúvidas acerca se a vida melhorou, ou não, ao longo do tempo. A «medicina», a «tecnologia», «as relações entre gêneros», a «orientação e identidade sexual» e as «relações étnico-raciais» são os argumentos apontados para justificar a evolução positiva da vida humana. Quando são analisados os dados referentes ao modo como os alunos compreendem a mudança, constata-se que a maioria dos jovens permanece focalizada no seu cotidiano sem se conseguir expressar narrativamente e sem se orientar temporalmente, para além da sua existência. Urge desenvolver tarefas que desafiem os alunos a pensarem acerca da mudança em linha com a dignidade humana, como é proposto por este investigador/autor.

BIBLIOGRAFIA

- BORRIES, Bodo von (2018). *Lidando com histórias difíceis*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd, coord. *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W.A. Editores, pp. 33-54.
- JASPERS, Karl (1976). *The Origin and Goal of History*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- RÜSEN, Jörn (2012a). *Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas*. Curitiba: W.A. editores.
- RÜSEN, Jörn (2012b). *Anthropology — axial ages — modernities*. In KOZLAREK, Oliver; RÜSEN, Jörn; WOLFF, Ernst, ed. *Shaping a Humane World*. Bielefeld: Transcript Verlag. pp. 55-80.
- RÜSEN, Jörn (2014). *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes.
- RÜSEN, Jörn (2015). *Em direção a uma nova ideia de humanidade: unidade e diferença de culturas nos encontros de nosso tempo*. In RÜSEN, Jörn. *Humanismo e Didática da História*. Org. Maria Auxiliadora Schmidt et al. Curitiba: W. A. Editores, pp. 43-56.

OS PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM: A FILOSOFIA DA HISTÓRIA NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA*

JÖRN RÜSEN**

Resumo: No campo da Didática da História apresentam-se três formas de a tematizar. A primeira relaciona-se com a filosofia material sustentada na ideia do desenvolvimento das formas de vida humana numa conexão interna dos acontecimentos do passado, expressa na unidade da experiência da mente humana. A segunda, sustentada na filosofia formal, compreende o pensamento histórico assente no processo mental da constituição de sentido por meio da narrativa. A terceira relaciona-se com a filosofia funcional e é estruturada na reconstrução do sentido histórico a partir da efetividade do passado em relação à orientação cultural do presente. Por fim, são discutidas as implicações dessas dimensões da Filosofia da História no processo de aprendizagem histórica referentes ao impacto da multiperspectividade na identidade histórica e intercultural dos estudantes, do significado da narrativa histórica e dos riscos do entrelaçamento entre a política, a estética e a religião e nas formas de representação histórica da rememoração cultural.

Palavras-chave: Didática da História; Filosofia da História; Aprendizagem histórica.

Abstract: In the field History didactics, three ways of presenting it are proposed. The first is related to material philosophy based on the idea of the development of human life forms in an internal connection of past events, expressed in the unity of the human mind experience. The second, based on formal philosophy, comprises historical thinking based on the mental process of constituting meaning through narrative. The third is related to functional philosophy and is structured in the reconstruction of historical sense from the effectiveness of the past in relation to the cultural orientation of the present. Finally, the implications of these dimensions of the philosophy of history in the process of historical learning are discussed regarding the impact of multiperspectivity on the students' historical and intercultural identity, the meaning of historical narrative and the risks of the intertwining between politics, aesthetics and religion and in the forms of historical representation of cultural remembrance.

Keywords: History Didactics; Philosophy of History; Historical learning.

1. A NECESSIDADE DE UMA TEORIA NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

A Didática da História¹ é uma disciplina académica cujo objeto central é a aprendizagem histórica. Como tal, existe uma especial necessidade de uma teoria relativamente a questões básicas da aprendizagem histórica, tais como as seguintes:

* Tradução de Marcelo Fronza. Revisão de tradução de Marília Gago.

** Universidade de Witten / Herdecke / Universidade de Bochum — Alemanha. Email: joern.ruesen@t-online.de

¹ O texto a seguir é apenas um esboço de uma argumentação. A sua intenção é divulgar o mais amplo campo de interação entre a Didática da História e a meta-história. Baseio-me numa versão alemã anterior. Foi publicada em: RÜSEN, 2016: 19-26. Agradeço a Waltraud Schreiber, a Maria Auxiliadora Schmidt e a Estevão Martins pelas suas permanentes insistências para que eu abordasse as temáticas da Didática da História enquanto assuntos da Teoria da História (e vice-versa). Sou grato a Inge Rösen pela sua leitura crítica e comentários a este texto.

- O que é a História? A História existe como algo real, um objeto da experiência, ou é somente uma construção? A História é a mesma no contexto de diversidade das culturas (tal como nas salas de aula contemporâneas)?
- Qual é o processo e o âmbito da aprendizagem histórica? Dar uma resposta a esta pergunta exige uma ideia clara em relação ao que é o pensamento histórico e qual é a sua lógica específica.
- Porque é que a História deveria estar presente no currículo, no processo de ensino e aprendizagem? Esta questão leva-nos à questão filosófica sobre assuntos como: a submissão ou a utilidade da História para a vida humana em geral.

Não haverá respostas convincentes a estas perguntas sem uma argumentação proveniente da Filosofia da História.

Não pode haver dúvida: a primeira questão tem um carácter filosófico. Isto também é verdadeiro para a segunda questão. A aprendizagem histórica não é um assunto específico da Filosofia da História, mas com a intenção de a organizar e a influenciar, devemos conhecer a peculiaridade do pensamento histórico. Já a questão sobre a sua relevância conduz ao cerne da cultura histórica, a qual lida com a utilidade geral da História.

Mas, a Filosofia da História sempre foi um tema da Didática da História². Isto é ainda mais evidente quando se colocam em dúvida as premissas do pensamento histórico, colocando-se a Didática da História e a prática do Ensino de História em dúvida. Novas questões relacionadas com o facto de a «História» realmente existir exigem a investigação filosófica. O construtivismo contemporâneo nega a possibilidade dessa investigação. Essa negação reforça a impressão de que a confiança no futuro é uma atitude tímida/ingénua (uma vez que uma fiável perspectiva futura da vida humana é sempre baseada numa referência empiricamente fundamentada do passado). Além disso, a tradição do pensamento histórico é desafiada por uma crescente divergência de formas de vida no seu contexto.

Novas perspectivas, que deem à História autoconfiança, são necessárias. Estas devem trazer consigo reflexões acerca dos princípios do pensamento histórico — isto é inevitável.

² KARLSSON, 2016: 101-126.

2. TRÊS DIMENSÕES DA FILOSOFIA DA HISTÓRIA

Mas o que é, propriamente, a Filosofia da História³? Esta não se apresenta com uma formação clara, uma vez que é dividida em três manifestações que estão relacionadas entre si de forma controversa. Assim, manifestam-se de uma maneira:

- (a) material;
- (b) formal;
- (c) funcional de tematizar a História.

Todas essas três manifestações parecem excluírem-se umas às outras, de modo que todo o campo parece estar repleto de tensões, se não de contradições — não parece ser um ponto de partida muito agradável para a Didática da História e as suas questões fundamentais.

(a) A *filosofia material da História* é uma teoria de desenvolvimento abrangente acerca das formas de vida humana. Aborda a conexão interna dos eventos do passado, que aparecem enquanto uma unidade na esfera da experiência na mente humana. Exemplos podem ser encontrados na filosofia de Kant, Hegel, Marx, Benjamin, Jaspers ou na sociologia baseada nas teorias da evolução social e cultural⁴, ou numa forma menos teórica como as histórias universais⁵.

Esta unidade de eventos é, naturalmente, estruturada temporalmente. A sua direção temporal abre uma perspetiva futura através da inter-relação entre o passado e o presente. Esta diretividade implícita do futuro é raramente usada tanto nos estudos históricos — historiografia⁶ — quanto na Didática da História. Este limite em relação à temporalidade deve ser superado.

Outro problema é o da crescente necessidade de orientação intercultural. Os conceitos abrangentes e inclusivos do curso do tempo, na filosofia material da História, estão, frequentemente, interligados com os desenvolvimentos do Ocidente. Portanto, esses conceitos estão, atualmente, desacreditados por serem considerados como um instrumento ideológico para a supressão das tradições e das formas de vida ocidentais.

A instrução histórica na escola abrange um intervalo de tempo que vai da história arcaica até ao presente. Por isso, ela requer um «fio vermelho» de sentido/significado, que pode manter unido o mundo da História quando é ensinado ou é compreendido. O desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes pode servir como um «fio vermelho». Deve criar um espaço bem definido nos procedimentos mentais de compreensão do mundo.

³ ROHBECK, 2004; RÜSEN, 2014: 9-26; RÜSEN, 2015a: 106-113.

⁴ DUX, 2011; GIESEN, 1991; METZ, 2012.

⁵ CHRISTIAN, 2004.

⁶ HÖLSCHER, 1999, 2017; ROHBECK, 2013.

Tal ideia faz da História um campo próprio de experiência e de interpretação do passado. Sintetiza a multitude de acontecimentos numa coerente sequência de tempo.

À luz da teoria de aprendizagem, tal ideia do passado e da sua conexão com o presente e o futuro poderá oferecer um «mapa mental» extraordinariamente útil. Tal situação poderia trazer ordem à consciência histórica. Sem tal ordem, não pode ser conceptualizada uma teoria de aprendizagem nem esta poderá ser influenciada pelo ensino. E esta situação, de uma filosofia material da História, ainda não tem nem está estabelecida como mais um tema na Didática da História.

(b) A *filosofia formal da História* tematiza a maneira específica de pensar, em que o passado é abordado como História. Em seu início, no século XIX, foi desenvolvida epistemologicamente, por exemplo, por Dilthey ou por Rickert, que explicavam a especificidade lógica das Humanidades através da sua diferença para com as ciências naturais. Contemporaneamente, apresenta-se como a teoria da narrativa histórica⁷. Esta analisa o processo mental de fazer sentido pela narrativa. A compreensão dominante desse sentido enfatiza a sua qualidade construtiva. Este fazer sentido é atribuído ao passado e não pode ser adquirido por uma manipulação cognitiva dos seus vestígios. O passado em si não tem voz nessa representação histórica.

No entanto, nenhuma cultura humana existe, se não for criado o sentido da experiência de tempo. Portanto, a filosofia formal da História é baseada num fundamento antropológico. Atendendo a este fundamento, o seu alcance/âmbito pode abranger um horizonte intercultural. Mas uma teoria geral de formas narrativas para lidar com o passado, que divulgue a multiplicidade das suas realizações culturais e as ponha ao serviço de uma rede de tipos ideais, ainda é um trabalho em progresso. Adicionalmente, o papel dos elementos e dos fatores não-narrativos não está suficientemente investigado.

O problema mais importante da filosofia narrativista da História é a sua inabilidade em elucidar o carácter histórico específico de suas representações mais proeminentes. Aqui a sua delimitação na filosofia material da História revela uma consequência problemática: a partir do momento em que esta versão da reflexão sobre os princípios do pensamento histórico tem algo a dizer sobre o conteúdo da forma, constata-se que a forma em si não é suficiente para se materializar em termos de uma historicidade da vida humana.

(c) A *filosofia funcional da História* ainda não foi discutida no âmbito destes termos/princípios. Mas existe um campo de fenómenos e discursos académicos relacionados que podem ser caracterizados como um modo ou uma versão da Filosofia da História. Penso na efetividade do passado em relação à orientação cultural do presente e às discussões acerca da presença do passado. Não existe nenhuma orienta-

⁷ WHITE, 1973, 1987.

ção cultural que não tenha como referência o passado. O modo desta efetividade é a *memória*. Sob a forma da memória, o passado já está presente antes de ser abordado como História. É eficaz como uma fonte ou como um desafio de sentido/significado histórico. Assim, o discurso da memória pertence à Filosofia da História quando se refere aos seus fundamentos e princípios de sentido/significado. Não se fala de memória como História. Neste discurso, o passado não está distante do presente, antes é uma parte «viva» nas práticas de orientação cultural. Numa forma altamente elaborada, esse «viver o passado» é apresentado enquanto os «lugares de memória» (*lieux de mémoire*) de maneira que encontra uma recepção especial nas Humanidades⁸.

Mas, antes da existência desse discurso acerca da efetividade do passado no presente, este tema foi abordado de outra forma: por meio de uma teoria de *Bildung*. Aqui a formação de sentido/significado histórico desempenhava um papel fundamental no desenvolvimento da subjetividade humana e do conceito de individualismo⁹.

Diga-se de passagem, e gostaria de frisar, que a divisão estrita das três dimensões da Filosofia da História pode ser superada se começarmos por responder à terceira questão. No vivenciar da memória, a forma e o conteúdo não estão divididos. Somente se o passado for pensado na sua distância em relação ao presente, a forma e o conteúdo podem ser divididos de modo que a sua diferença e a sua independência, filosóficas, podem ser vistas e usadas como um ponto de partida para uma análise filosófica. Só numa retrospeção reconstrutiva da unidade do seu presente é que podem ser sistematicamente intermediados.

É evidente a importância dessa terceira dimensão para a Didática da História. Esta leva-nos ao *insight* que a aprendizagem histórica é um elemento essencial de uma prática cultural, a qual é uma condição predefinida e uma determinação em todo o processo de ensino e aprendizagem. Define a utilidade do pensamento histórico e sua inerência à vida. Isso, por sua vez, exige e legitima a aprendizagem histórica enquanto uma atividade cultural organizada e oficialmente institucionalizada.

3. INSPIRAR A APRENDIZAGEM HISTÓRICA POR MEIO DA FILOSOFIA MATERIAL DA HISTÓRIA: A UNIDADE DA HISTÓRIA

Existe uma questão inevitável que a *filosofia material da História* coloca à Didática da História: que História deve ser aprendida e ensinada? Continua a ser a unidade da «História» — a totalidade temporal como era conceptualizada no início do pensamento histórico moderno na mudança dos séculos XVIII e XIX¹⁰? Os estudos históricos, enquanto disciplina acadêmica, têm pensado que a Didática da História

⁸ NORA, 1989: 7-24; ASSMANN, 1995: 125-133; ASSMANN, 1999, 2011.

⁹ STEENBLOCK, 1999.

¹⁰ KOSELLECK, 1985.

se refere a questões sobre o conteúdo e em que se apresenta a unidade de tempo apenas em fragmentos. No entanto, a maioria dos livros didáticos na escola são histórias universais, e a sua universalidade não é um assunto debatido/estabelecido pela disciplina acadêmica da História.

Deverá a ideia de uma unidade simples chamada «História» ser abandonada? Há um forte argumento a favor desta ideia: o alargamento à interculturalidade no âmbito ou na extensão do pensamento histórico. A divergência e a multiplicidade estão a tomar o lugar da coerência e da unidade.

O princípio da multiperspetividade, que domina a estruturação da aprendizagem histórica na Didática da História, parece ter aberto brechas na unidade da História. A unidade da História foi substituída por um pluralismo de histórias.

Esta parece ser uma resposta convincente para o desafio nos contextos multiculturais da aprendizagem histórica contemporânea¹¹. O que é que isto significa para a identidade histórica dos estudantes? Como um elemento da sua aprendizagem, esta será formada pelas ideias de diferença e de pluralidade. Mas, e o sentimento de unidade dos estudantes como membros de uma mesma sociedade onde se insere? A ideia de nação parece estar desacreditada, embora a maioria dos estados contemporâneos sejam Estados-nação. Ao menos, é necessária a mobilização de um novo conceito de organização social — que seja bem distante daquele caráter exclusivista e discriminatório que dominava no passado (ainda que persistam, pelo menos em algumas partes do mundo contemporâneo, conceitos similares que prevalecem).

Seja como for, em qualquer caso, os estudantes necessitam de uma ideia de História que os integre num sentimento de unidade pacífico baseado numa compreensão crítica do passado e numa promissora perspectiva de futuro. A divergência e a multiplicidade precisam de um princípio de ordenamento fundamentado no imperativo da aprendizagem histórica. Este princípio pode ser encontrado na forma de vida de uma sociedade civil moderna, com suas normas humanistas e seus pressupostos/princípios históricos. Para que este princípio seja plausível para todos os seus membros, terá de ser refletido e explicado por uma filosofia material da História.

O que pode sintetizar a diversidade cultural no espaço e no tempo para a unidade da História? A resposta da Filosofia da História a essa questão não é nova, pois já foi dada nos seus primórdios: a unidade da humanidade. Johann Gottfried Herder (1744-1803) apresentou um panorama filosoficamente estruturado da história universal, de uma maneira que pode ser avaliado porque está aberto a um paradigma renovável e refrescante¹².

¹¹ RÜSEN, 2011: 13-34; RÜSEN, 2015b: 19-42.

¹² HERDER, 2003, 2004; KREUTZER, 2015.

Hoje, tal Filosofia da História só pode ser aceite se cumprir duas condições:

- em primeiro lugar, deve estar fundada sobre os universais antropológicos enquanto condições necessárias para a possibilidade da História;
- em segundo lugar, deve-se desenvolver uma ideia de curso do tempo (*Zeitverlaufsvorstellung*) que, hermeneuticamente, potencia/catalisa (*empowerment*) a diversidade cultural e a engloba sob a forma de uma história universal. No âmbito de tal campo conceptual, o ponto de referência para a identidade surge na forma da humanidade, de se ser um ser humano. Este «ser-se um ser humano» está relacionado com a abrangência da experiência histórica (história universal) e à profundidade de seus elementos normativos (a dignidade dos seres humanos).

O que é que isto significa para o ensino da História? Significa tratar cada tema histórico singular de acordo com o seu contexto social e cultural atendendo aos princípios antropológicos universais.

Estes princípios universais são opostos aos princípios fundamentais da vida humana, que definem a dinâmica da cultura, especialmente com a sua temporalidade interna¹³. São exemplos disso o contraste entre interno e externo, acima e abaixo, jovem e velho, masculino e feminino na ordem social da vida, poder e impotência, amigo e inimigo, morrer e matar no interior da ordem política, e pobre e rico no contexto da economia, entre outros. Estes exemplos são apenas alguns dentro de uma grande quantidade de princípios universais.

A temporalidade da vida humana, que resulta desses contrastes, é especificamente histórica, e tem uma direção temporal válida interculturalmente. Relaciona o passado com o presente e a sua expectativa de futuro. Tais ideias de uma evolução de desenvolvimento estão relacionadas, geralmente, com secções longitudinais (*Längsschnitte*) no ensino de História. Estas revelam o espaço da experiência histórica e processam temas específicos do ensino compreensíveis numa conexão temporal.

Aqui podem surgir problemas durante a construção histórica de identidade. O contraste entre a multitude de identificações e a necessidade da coerência dentro delas pode ser mediado: o princípio fundamental da formação de identidade histórica surge como um fio vermelho enredado pela interpretação e compreensão histórica — e pela ideia do que significa ser-se um ser humano¹⁴.

¹³ KOSELLECK, 1987: 9-28; KOSELLECK, 2000: 97-118; RÜSEN, 2017: 82-83; RÜSEN, 2015c: 119-120.

¹⁴ RÜSEN, 2011, 2015b.

4. INSPIRAR A APRENDIZAGEM HISTÓRICA APLICANDO A FILOSOFIA FORMAL DA HISTÓRIA: AS FORMAS DO PENSAMENTO HISTÓRICO

A teoria da narrativa histórica levou a Didática da História até ao conceito de «competência narrativa», como o maior objetivo da aprendizagem histórica¹⁵. Aqui procuramos compreender as diferenças destas propostas e a sua compreensão concreta. Consequentemente, o processo de aprendizagem e de ensino é focalizado e pode ser analisado detalhadamente. Isso significa que, na prática de ensino, deve ser concretizada uma referência permanente às formas do pensamento histórico e os seus padrões de compreensão têm de ser desenvolvidos. As interpretações, que aparecem no processo de ensino, devem ser abordadas enquanto tal, e ser pensadas/refletidas na sua relação com as formas de pensamento que as dominam. Como é que compreendemos o que aconteceu no passado? Como pensamos sobre ele? Como podemos confirmar o que aprendemos, como podemos transmitir aos outros e torná-lo discutível?

As apresentações narrativas, como tal, devem tornar-se um assunto a debater com e entre os estudantes, de forma que os primeiros passos dessas apresentações sejam dados e refletidos. Os critérios decisivos de sentido/significado pela narrativa histórica devem ser abordados, pensados e ensaiados¹⁶. Se esta aprendizagem histórica ocorrer, para além de um conhecimento adquirido, ter-se-á desenvolvido a capacidade de pensar.

5. INSPIRAR A APRENDIZAGEM HISTÓRICA POR MEIO DA FILOSOFIA FUNCIONAL DA HISTÓRIA: A HISTÓRIA COMO UM PODER DA VIDA

A viragem didática da filosofia funcional da História focaliza as condições culturais e as circunstâncias da aprendizagem e do ensino histórico. Assim, o passado é efetivado quando é visto e aprendido como História que prevalece em toda a parte. A sua vitalidade manifesta-se de diferentes maneiras: em circunstâncias históricas que determinam a vida dos estudantes, nos poderosos preconceitos, nas imagens produzidas pelos meios de comunicação, etc.

Estas predefinições devem ser os pontos de partida da aprendizagem. A História, então, tornar-se-á reconhecida como um poder da rememoração cultural, bem como relacionada com a política, com a estética e com as formas de representação (nos meios de comunicação, nos museus e no quotidiano), com religião, e com a sua importância para a perspetiva de mundo e seus conceitos, além do seu perigo como

¹⁵ SCHREIBER *et al.*, 2006; BARRICELLI, 2011; SEIXAS, 2016: 83-100.

¹⁶ RÜSEN, 2008: 144-159.

ideologia — todas estas dimensões pertencem ao domínio da aprendizagem histórica. Este «poder» não deverá ser separado do estudo acerca dos temas do mundo humano, mas, se possível, mantê-los sempre em estreita ligação. No entanto, estes devem ser desenvolvidos de forma que o seu relacionamento interno e a sua dependência mútua tornem possível e realizável um «criticismo» objetivo.

6. PERSPECTIVAS

Ao relacionar a Filosofia da História com a aprendizagem histórica, as três formas de pensamento são capazes de estabelecer uma inter-relação argumentativa pragmática e coerente. A lógica desta argumentação ainda não está suficientemente decifrada. A sua análise reflexiva como parte essencial da Didática da História deve ser elucidada enquanto um elemento dos seus fundamentos teóricos. Tal situação reverter-se-ia de uma mais-valia enorme para a prática da aprendizagem e do ensino da História.

BIBLIOGRAFIA

- ASSMANN, Aleida (1999). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: C. H. Beck.
- ASSMANN, Jan (1995). *Collective Memory and Cultural Identity*. «New German Critique». 65, 125-133.
- ASSMANN, Jan (2011). *Cultural Memory and Early Civilization: Writing, Remembrance, and Political Imagination*. London: Cambridge University Press.
- BARNARD, Frederick M. (2003). *Herder on Nationality, Humanity, and History*. Montreal; Kingston: McGill-Queen's University Press.
- BARRICELLI, Michele (2011). *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. 3. ed. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- CHRISTIAN, David (2004). *Maps of Time. An Introduction to Big History*. Berkeley: University of California Press.
- DUX, Günter (2011). *Historico-genetic Theory of Culture. On the Processual Logic of Cultural Change*. Bielefeld: Transcript.
- GIESEN, Bernhard (1991). *Die Entdinglichung des Sozialen. Eine evolutionstheoretische Perspektive auf die Postmoderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HERDER, Johann Gottfried (2004). *Another Philosophy of History and Selected Political Writings*. Indianapolis: Hackett.
- HÖLSCHER, Lucian (1999). *Die Entdeckung der Zukunft*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- HÖLSCHER, Lucian (2017). *Die Zukunft des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main: Campus.
- KARLSSON, Klas-Göran (2016). *Making Sense of Lessons of the Past. Theoretical Perspectives on Historical Learning*. In THÜNEMANN, Holger et al., coord. *Begriffene Geschichte – Geschichte Begreifen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 101-126.
- KOSELLECK, Reinhart (1985). *Futures past. On the semantics of historical time*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- KOSELLECK, Reinhart (1987). *Historik und Hermeneutik*. In KOSELLECK, Reinhart; GADAMER, Hans-Georg, coord. *Hermeneutik und Historik (Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Phil.-hist. Klasse, Jg. 1987, Bericht 1)*. Heidelberg: Winter, pp. 9-28.
- KOSELLECK, Reinhart (2000). *Zeitschichten. Studien zur Historik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- KREUTZER, Leo (2015). *Dialektischer Humanismus. Herder und Goethe und die Kultur(en) der globalisierten Welt*. Hannover: Wehrhahn.
- METZ, Karl Heinz (2012). *Von der Erinnerung zur Erkenntnis. Eine neue Theorie der Geschichte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- NORA, Pierre (1989). *Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire*. «Representations». 26, 7-24.
- ROHBECK, Johannes (2004). *Geschichtsphilosophie zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- ROHBECK, Johannes (2013). *Zukunft der Geschichte. Geschichtsphilosophie und Zukunftsethik*. Berlin: Akademie Verlag. (Deutsche Zeitschrift für Philosophie; 31).
- RÜSEN, Ingtraud (2008). “Das Gute bleibt – wie schön!” *Historische Deutungsmuster im Anfangsunterricht*. In RÜSEN, Jörn, coord. *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. 2nd ed. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, pp. 144-159.
- RÜSEN, Jörn (2011). *Forming Historical Consciousness — Towards a Humanistic History Didactics*. In NORDGREN, Kenneth; ELIASSON, Per; RÖNNQVIST, Carina, ed. *The Process of History Teaching. An international symposium held at Malmö University, Sweden, March 5th-7th 2009*. Karlstad: Karlstad University Press, pp. 13-34.
- RÜSEN, Jörn (2014). *Sinn und Widersinn der Geschichte — Einige Überlegungen zur Kontur der Geschichtsphilosophie*. In LANGTHALER, Rudolf; HOFER, Michael, coord. *Geschichtsphilosophie. Stellenwert und Aufgaben in der Gegenwart*. Wien: New Academic Press, pp. 9-26. (Wiener Jahrbuch für Philosophie; 46).
- RÜSEN, Jörn (2015a). *Future by History: Rethinking Philosophy of History*. «History and Theory». 54, 106-113.
- RÜSEN, Jörn (2015b). *Formando a consciência histórica — para uma didática humanista da História*. In RÜSEN, Jörn. *Humanismo e Didática da História*. Org. Maria Auxiliadora Schmidt et al. Curitiba: W. A. Editores, pp. 19-42.
- RÜSEN, Jörn (2015c). *Teoria da História: Uma Teoria da História como Ciência*. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR.
- RÜSEN, Jörn (2016). *Prinzipien lernen — Geschichtsphilosophie in der Geschichtsdidaktik*. In LEHMANN, Katja; WERNER, Michael; ZABOLD, Stefanie, coord. *Historisches Denken jetzt und in Zukunft. Wege zu einem theoretisch fundierten und evidenzbasierten Umgang mit Geschichte. Festschrift für Waltraud Schreiber zum 60. Geburtstag*. Berlin: Lit, pp. 19-26. (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart; 10).
- RÜSEN, Jörn (2017). *Evidence and Meaning. A Theory of Historical Studies*. New York; Oxford: Berghahn Books.
- SCHREIBER, Waltraud et al. (2006). *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: Ars Uma.
- SEIXAS, Peter (2016). *Narrative Interpretation in History (and Life)*. In THÜNEMANN, Holger et al., coord. *Begriffene Geschichte — Geschichte Begreifen*. Bern: Peter Lang, pp. 83-100.
- STEENBLOCK, Volker (1999). *Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften*. München: Finck.
- WHITE, Hayden (1973). *Metahistory. The Historical Imagination in 19th-Century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- WHITE, Hayden (1987). *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

CONSTRUINDO A COMPREENSÃO E O PENSAMENTO HISTÓRICO ATRAVÉS DO ENSINO EXPLÍCITO DE RACIOCÍNIO HISTÓRICO*

ARTHUR CHAPMAN**

Resumo: *Este artigo explora a importância do argumento histórico e da compreensão da inferência para o desenvolvimento do pensamento histórico. As estratégias de ensino que têm como foco a construção de compreensões do raciocínio histórico são então exploradas com ênfase na criação, desenho de argumentos e estratégias de avaliação de argumentos.*

Palavras-chave: *Raciocínio histórico; Ideias alternativas; Criação de argumento; Avaliação de argumento.*

Abstract: *This paper explores the importance of historical argument and of understandings of inference to mastery of historical thinking. Teaching strategies that aim to building understandings of historical reasoning are then explored with an emphasis on argument modelling and argument evaluation strategies.*

Keywords: *Historical reasoning; Misconceptions; Argument modelling; Argument evaluation.*

1. ARGUMENTAÇÃO HISTÓRICA E A EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA¹

A História é associada a muitas coisas, como, por exemplo, a experiência de ler uma narrativa envolvente com o alcance imaginativo e o poder da grande literatura², ou a experiência prática e árdua de reencenar/reconstruir eventos históricos³. De um modo geral, porém, o raciocínio, não a experiência, é importante na História porque o raciocínio é fundamental para a epistemologia histórica⁴.

O passado não existe mais — este não pode ser experimentado diretamente⁵. Tal situação difere do conhecimento do cotidiano que é construído através da experiência pessoal; pelo contrário, o conhecimento histórico é construído através do raciocínio

* Tradução de Lucas Pydd Nechi. Revisão de tradução de Marília Gago.

** Professor Associado, History in Education, UCL Institute of Education, University College London, United Kingdom. Email: arthur.chapman@ucl.ac.uk.

¹ Escrevi extensivamente sobre argumentos históricos ao longo dos anos e este artigo depende muito dos meus escritos existentes sobre o assunto. Confiei, em particular, em CHAPMAN, 2011b, 2013 e especialmente CHAPMAN, 2017.

² SCHAMA, 1991.

³ GAUTSCHI, 2016.

⁴ GOLDSTEIN, 1976; MEGILL, 2007.

⁵ COLLINGWOOD, 1994.

acerca dos significados dos traços do passado que existem no presente⁶. Por outras palavras, nós sabemos o que sabemos sobre o passado através da «construção inferencial instável» do argumento histórico, e é o argumento que nos *leva* da existência de relíquias e relatos do passado *para* as afirmações acerca das pessoas do passado, dos eventos e dos elementos/processos dessa realidade⁷. As afirmações empíricas que fazem parte da escrita histórica são os *resultados* de argumentos, mesmo que alguns deles pareçam, ao longo do tempo, como dados — factos estabelecidos que podem simplesmente ser vistos como garantidos⁸.

Há mais neste processo do que apenas raciocínio, é claro. Primordialmente, fazer História depende primeiro de conceber os restos do passado que existem no presente *como restos* — noutras palavras, como fragmentos vários de um «todo(s)» maior(es) e desaparecido(s), bem como componentes do presente⁹. Depende também das respostas às questões colocadas — a História está ligada a uma «lógica de questão e resposta» e só quando os restos do passado são submetidos a um questionamento histórico é que estes podem produzir respostas através de processos de raciocínio¹⁰. Este processo depende, também, de um conhecimento refletido, interiorizado do passado, das questões sobre o passado e dos processos de inferência, isto é, o conhecimento histórico depende das comunidades de historiadores¹¹. O conhecimento histórico progride através da argumentação com a comunidade de historiadores acerca das afirmações sobre o passado. Os historiadores são, na impressionante analogia de Megill, como recuperadores de terras no Zuider Zee, que permanecem nas terras anteriormente reclamadas (afirmações estabelecidas sobre o passado) e pretendem criar mais «terra firme», drenar e sustentar o mar da ignorância histórica, colocando novas questões e criando novos argumentos para explicar a evidência. No entanto, como os recuperadores de terras, os historiadores também enfrentam perpetuamente a possibilidade de que as terras em que se fixam possam desaparecer novamente sob as ondas, à medida que a investigação histórica, a argumentação e as interpretações históricas se desenvolvem e mudam¹².

Esses elementos — passados, traços, historiadores — e os processos de questionamento e raciocínio através dos quais a História é constituída estão resumidos na Figura 1.

⁶ GINZBURG, 1992, 2012.

⁷ MEGILL, 2007: 214.

⁸ Deve-se notar, no entanto, que «factos estabelecidos» têm esse *status* normalmente porque *foram estabelecidos* como proposições credíveis sobre o passado por meio de argumentos e debates históricos nas comunidades de historiadores.

⁹ HARTOG, 2015.

¹⁰ COLLINGWOOD, 1939.

¹¹ GOLDSTEIN, 1976; MEGILL, 2007.

¹² MEGILL, 2007: 99.

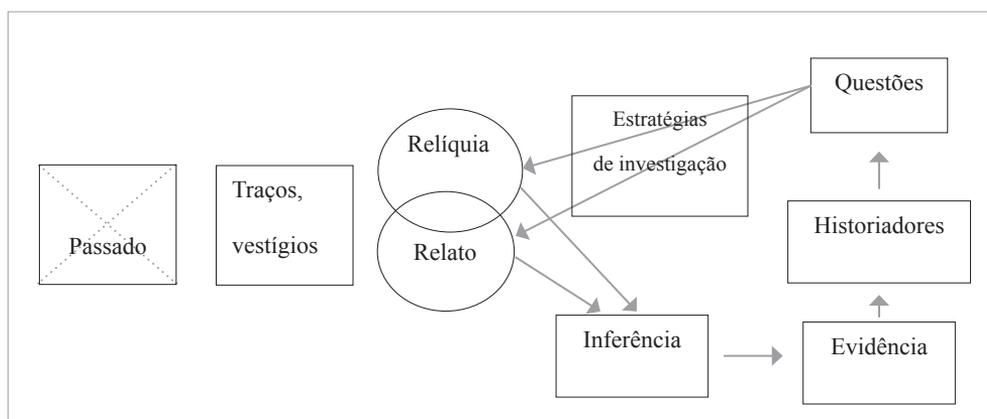


Fig. 1. Epistemologia Histórica – um resumo
 Fonte: Elaboração própria

2. ARGUMENTAÇÃO HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DESAFIOS

Um dos principais objetivos da Educação Histórica é desenvolver o «pensamento histórico» dos alunos¹³ e o pensamento histórico é central para o «conhecimento histórico»¹⁴.

Uma vez que não é possível entender narrativas históricas complexas sem desenvolver uma compreensão de elementos do pensamento histórico, como o raciocínio causal, que permite que as relações entre os elementos de uma narrativa sejam inter-relacionadas através de padrões de causa e efeito, desenvolver o pensamento histórico envolve ajudar os alunos a aprenderem a fazer e a sustentar afirmações acerca do passado através da investigação (interrogando o registo do passado ou interrogando afirmações sobre o passado na literatura histórica — historiografia) e inferência (raciocínio sobre o(s) significado(s) do registo do passado ou sobre as implicações de proposições factuais sobre o passado para a questão em estudo). Desenvolver o pensamento histórico também envolve ajudar os alunos a aprenderem como analisar e avaliar argumentos históricos, explorando e testando as afirmações que outros fizeram sobre os significados da evidência e sobre as implicações das afirmações factuais estabelecidas¹⁵.

¹³ LÉVESQUE, 2008.

¹⁴ GOLDSTEIN, 1976.

¹⁵ Existem tradições de prática bem desenvolvidas focadas em ajudar os alunos a construir afirmações históricas — veja-se, por exemplo, COOPER, 2007, RILEY, 1999 e WILTSHIRE, 2000. O trabalho de avaliação de afirmações é, sem dúvida, menos bem desenvolvido. CHAPMAN, 2011b e 2011c descrevem duas abordagens para essas questões.

No entanto, existem desafios particulares associados ao desenvolvimento do raciocínio histórico. Uma questão-chave é *histórica* e relaciona-se com o domínio do conhecimento substantivo *sobre o passado* — compreender as pessoas, os eventos, os elementos e os processos que se desenrolaram no passado requer um profundo e detalhado conhecimento contextual, e não basta focalizar-se simplesmente no «pensamento» que possa ser transferível entre diferentes contextos históricos¹⁶. Muitos dos desafios são, no entanto, meta-históricos e relacionam-se com suposições e ideias *acerca do nosso conhecimento do passado* e acerca de como a História funciona, como nos mostra a literatura acerca de estudos sobre a progressão de uma série de conceitos e aspetos do pensamento histórico¹⁷. Como Lee, Shemilt e Wineburg têm argumentado de vários modos, as operações do pensamento histórico podem parecer «não naturais»¹⁸ ou contraintuitivas, em conflito com o senso comum e com as formas quotidianas de conhecer¹⁹. Surgem duas barreiras-chave para a compreensão que estão relacionadas com a evidência histórica e com as narrativas históricas, ambas podem ter consequências mais amplas para a forma como a História é compreendida. A compreensão dos «iniciantes/novatos» acerca de como conhecemos/sabemos frequentemente permite fazer sentido para a vida quotidiana, onde o conhecimento do senso comum e por «observação direta» costuma ser paradigmático²⁰.

Essas ideias fazem menos sentido no contexto da aprendizagem histórica, onde, como vimos, o objeto de conhecimento (o passado) está ausente e só pode ser conhecido inferencialmente, via raciocínio a partir de traços, vestígios e relíquias, restos. A compreensão da narrativa histórica pelos «iniciantes/novatos» geralmente faz sentido na vida quotidiana, mas é inadequada para a tarefa de compreender o que são representações históricas ou porque estas são plurais e/ou porque estas geralmente contrastam ou conflitam nas suas afirmações acerca do passado. Os «iniciantes/novatos» costumam falar como se o passado fosse «fixo» e tivesse apenas um significado possível, enquanto os significados que fazemos do passado dependem dos propósitos e perguntas com que o abordamos. Os «iniciantes/novatos» também costumam afirmar que uma função das narrativas históricas passa por simplesmente «espelhar» esse passado «fixo», como se o passado pudesse ser representado de maneira total e abrangente, em vez de responder a um foco ou a uma questão²¹. Fazer História é um processo *ativo* no qual os historiadores

¹⁶ HAMMOND, 2014.

¹⁷ LEE, SHEMILT, 2003, 2004, 2009; DRIE, BOXTEL, 2008; BLOW, 2011; BLOW, LEE, SHEMILT, 2012; SEIXAS, MORTON, 2013.

¹⁸ WINEBURG, 2001.

¹⁹ LEE, SHEMILT, 2003; LEE, 2005.

²⁰ BARCA, 2002; LEE, SHEMILT, 2003.

²¹ CHAPMAN, 2011a; CERCADILLO, CHAPMAN, LEE, 2017.

estão muito envolvidos na *produção* de conhecimento e em *dar forma* ao caráter do conhecimento criado. Os «iniciantes/novatos» tendem a representar os historiadores de uma maneira bastante passiva — e, de facto, pensam a atividade dos historiadores como problemática em termos de viés e distorção²². A Figura 2 fornece algumas indicações quer sobre *misconceptions/ideias alternativas acerca de evidência* — na parte superior esquerda da figura — e as *misconceptions/ideias alternativas acerca de narrativa histórica* — na parte inferior esquerda da figura — que os «iniciantes/novatos» costumam apresentar. Também indica algumas ideias mais poderosas que esperamos conseguir que sejam mais desenvolvidas através do ensino acerca de como a História funciona — as ideias nas partes superior e inferior direitas da figura.

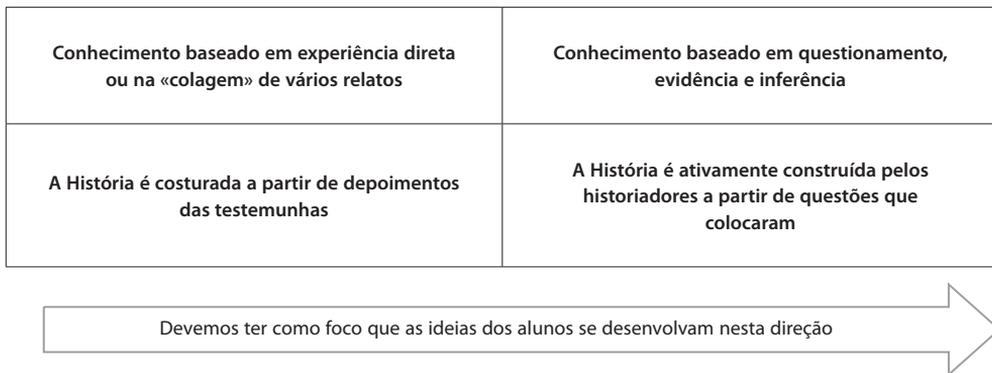


Fig. 2. Algumas ideias menos sofisticadas e outras mais poderosas sobre evidência e narrativa histórica
Fonte: Elaboração própria

O que se apresenta, de seguida, neste artigo está focalizado nalgumas atividades e abordagens a serem usadas quando trabalhamos com os alunos na sala de aula, que visam ajudar os alunos a pensarem acerca de aspetos da atividade dos historiadores. Embora muitas dessas estratégias tenham sido desenvolvidas e testadas na prática, nenhuma delas foi pesquisada sistematicamente como intervenção pedagógica. O objetivo deste artigo, portanto, é apontar para futuras linhas de investigação pedagógica que possam ser realizadas à luz de várias considerações teóricas acerca dos tipos de pensamento que precisamos alimentar e à luz de várias propostas pedagógicas para o desenvolvimento do pensamento do aluno.

²² LEE, 1998, 2001.

3. ARGUMENTAÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: ESTRATÉGIAS

3.1. Compreender a Argumentação

*Um argumento é uma série de instruções conectadas destinadas a estabelecer uma proposição*²³.

Analisar argumentos pressupõe o reconhecimento dos próprios argumentos. Precisamos, então, de ajudar os alunos a reconhecerem os argumentos nas histórias que leem e a compreenderem como a argumentação dos historiadores funciona.

Uma série de abordagens e «andaimes» foram desenvolvidos por professores de história no Reino Unido para desenvolver a compreensão dos alunos acerca de inferência²⁴ dos quais o «andaime» «Camadas de Inferência» seja talvez o mais utilizado²⁵.

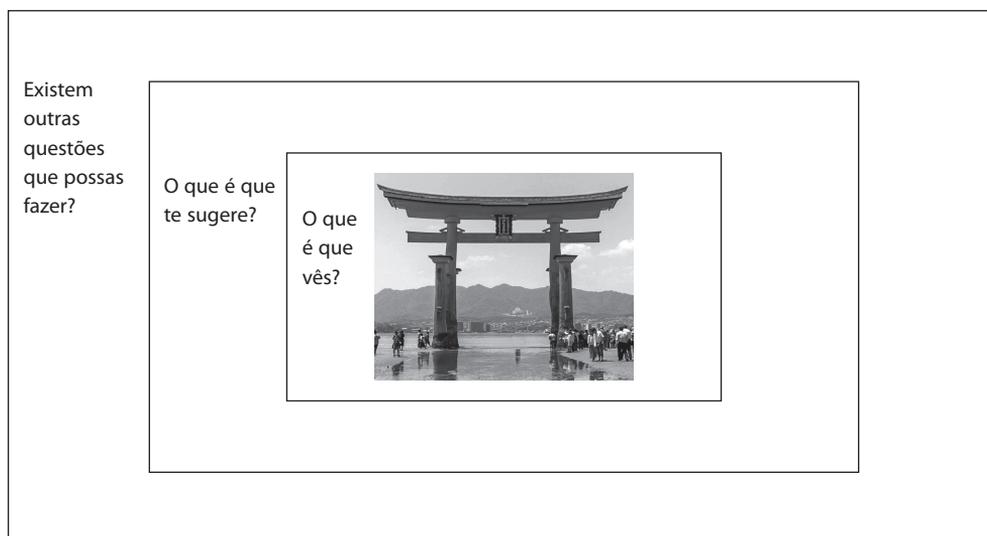


Fig. 3. Um exemplo do diagrama «Camadas de Inferência»²⁶
 Fonte: Elaboração própria

Na estratégia «Camadas de Inferência», os alunos, também, podem ter como tarefa fazer inferência de um texto — que pode ser um vestígio do passado ou dados contemporâneos, como um cartaz de um filme. A camada mais próxima do meio do

²³ CLEESE, CHAPMAN, 1972.

²⁴ WILTSHIRE, 2000.

²⁵ RILEY, 1999.

²⁶ RILEY, 1999.

diagrama apresenta a primeira e a mais simples tarefa — identificar o que é que eles podem ver na imagem do *torii* do Santuário de Itsukushima, perto de Hiroshima (por exemplo, que o *torii* é muito alto — tal característica é revelada atendendo à altura das pessoas na imagem — e que é construído numa praia, como é revelado pela presença da água na imagem). Pode-se então perguntar aos alunos que conclusões eles poderiam inferir desses factos sobre a sofisticação tecnológica dos arquitetos japoneses medievais.

A abordagem que se apresenta, de seguida, visa desenvolver a dimensão de «inferência» da abordagem das «Camadas de Inferência» de maneira mais completa e explícita, desenvolvendo a compreensão dos alunos sobre o que são argumentos e como os podemos criar seguindo a sua lógica.

Os argumentos tentam estabelecer algo — uma *conclusão*. Os argumentos visam convencer os leitores das suas conclusões fornecendo *causas/razões* que as suportam. As conclusões podem ser de vários tipos — um argumento pode ter como objetivo convencer que se tem de *fazer* algo, que se deve *acreditar* em algo, que se deve *gostar* de algo, que se deve *explicar* algo *de uma forma particular* e assim por diante. As *causas/razões* podem ser de vários tipos — evidência factual, afirmações de princípios e assim por diante²⁷. Portanto, no mínimo, um argumento deve consistir em pelo menos uma *razão/causa* e uma *conclusão*, em que a *causa/razão* seja estabelecida por *inferência*. Um argumento mais complexo tem de conter duas ou mais *causas/razões*. Os argumentos que normalmente encontramos na vida quotidiana e nas obras históricas combinam muitos argumentos simples e complexos num todo(s) mais alargado(s). A Figura 4 modela um argumento simples e um mais complexo.

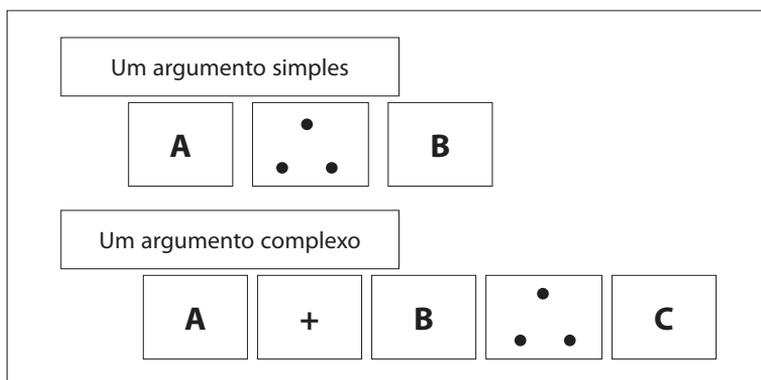


Fig. 4. Argumentos simples e complexos
Fonte: Elaboração própria

²⁷ BRINK-BUDGEN, 2000.

Para compreender o argumento de um historiador é necessário:

- a) identificar a sua *conclusão* — o que é que o historiador quer que se acredite acerca do passado;
- b) identificar suas *causas/razões* — a evidência que o historiador oferece para suportar a sua conclusão;
- c) compreender como a) e b) se encaixam — por exemplo, *como* é que b) consegue *suportar* a).

Os alunos geralmente consideram difícil reconhecer um argumento quando o veem — um primeiro passo necessário antes de começarem a analisar o argumento. A atividade abaixo visa ajudar os alunos a reconhecerem argumentos usando exemplos acessíveis e intencionalmente absurdos de prosa argumentativa e não argumentativa.

| Qual dos quatro textos é um argumento? | |
|--|--|
| <p>Texto 1</p> <p>Frank: «As maçãs são horríveis!» Marcia: «Que ideia tonta! As maçãs são lindas!» Frank: «Eu digo-te que as maçãs são horríveis!» Marcia: «Que ideia tonta! As maçãs são lindas!»</p> | <p>Texto 2</p> <p>Era uma vez... em que eu estava a caminhar pela estrada a pensar na minha vida. Eu estava muito cansado (tinha sido um longo dia no pomar). Eu decidi fazer uma sesta. Deitei-me à sombra de uma macieira particularmente convidativa. O pôr do sol tremeluzia através das folhas da árvore. O farfalhar das folhas fez-me dormir. A próxima coisa que soube foi que uma maçã gorda aterrou no meu nariz!</p> |
| <p>Texto 3</p> <p>As maçãs são coisas horríveis que devem ser temidas e evitadas! Um dia destes, enquanto eu dormia e cuidava da minha vida, uma maçã grande e gorda caiu da árvore e magoou-me a cara. Percebe?!</p> | <p>Texto 4</p> <p>As maçãs crescem em macieiras. Eu gosto de ir de férias para Chipre. Não há maçãs na Lua. Eu tenho uma irmã (ela chama-se Zoe). Ela não gosta muito de maçãs. O Donald Trump é o presidente dos EUA.</p> |

Fig. 5. Exercício de identificação de Argumentos

Fonte: Elaboração própria

Os alunos geralmente identificam o texto 1 como um argumento. Mas, não é. É compreensível que pareça ser um, dado que os argumentos nos contextos quotidianos, geralmente, denotam «disputa». O texto 1 é uma disputa e não um argumento — consiste numa afirmação («As maçãs são horríveis!») e contra-afirmação («Que ideia tonta! As maçãs são lindas!»), mas nenhuma causa é oferecida para suportar a afirmação e nenhuma conclusão deriva de qualquer uma delas. O texto 2 é uma narrativa, não um argumento — as afirmações que o compõem estão ligadas por sequência e não por inferência (raciocínio). O texto 4 é um disparate sem sentido — um monte de declarações não relacionadas. O texto 3 é, no

entanto, um argumento e podemos reescrevê-lo de uma maneira que torne clara a sua forma lógica (Figura 6).

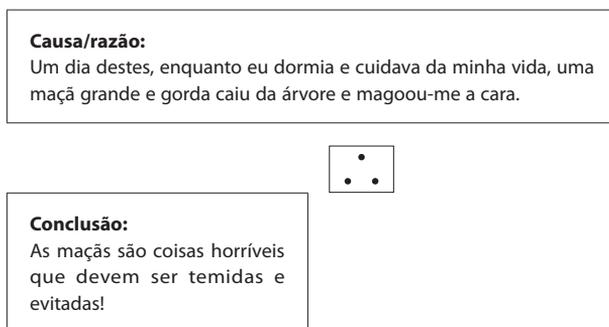


Fig. 6. Modelagem de Argumento — um exemplo não-histórico
Fonte: Elaboração própria

Duas afirmações estão presentes e uma (a «causa/razão») é usada para suportar a outra (a «conclusão»). É um argumento fraco — não se pode inferir uma conclusão geral sobre maçãs (ou qualquer outro tipo de «coisa») de um incidente —, mas isso não importa neste momento. Antes de começarem a avaliar a qualidade de um argumento, os alunos precisam de (a) saber o que é um argumento, (b) ser capaz de reconhecê-los quando os virem e (c) consigam entender o modo como estes funcionam.

Assim que seja claro para os alunos o que significa «argumento», podemos solicitar que o identifiquem no trabalho dos historiadores — em livros, em documentários de TV e assim por diante. Exemplos de argumentos dos historiadores podem ser encontrados em muitos lugares — em livros, artigos, documentários e assim por diante. Em baixo, dá-se um exemplo seguindo o modelo. Este exemplo baseia-se nos comentários feitos pelo historiador Robert Gellately sobre a Gestapo no documentário da BBC *The Nazis: A Warning from History* (1997) e pode ser visto no documentário ou lido no «livro do filme»²⁸. Nos seus comentários, Gellately resume os principais argumentos apresentados nos seus livros acerca de como funcionava o policiamento na Alemanha nazi. A lógica do seu argumento, como é apresentada no documentário, funciona de certa forma como o argumento seguindo o modelo apresentado na Figura 7.

²⁸ REES, 1997: 64-66.

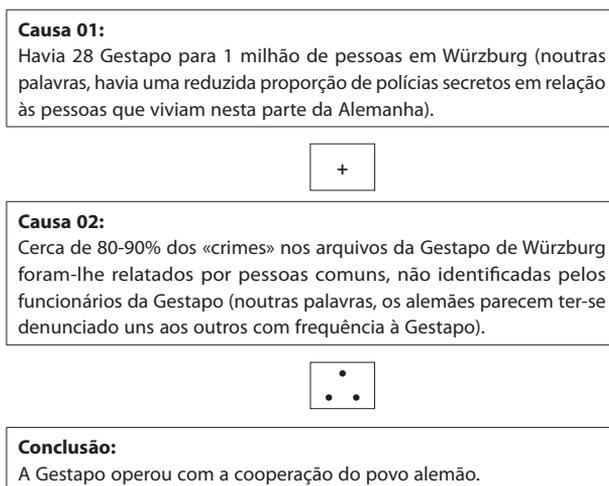


Fig. 7. Modelagem de Argumentos — Exemplo Histórico²⁹
Fonte: Elaboração própria

Tendo sido apresentada a definição de argumento aos alunos e mostrando-lhes como eles podem desenhar/modelar argumentos, é muito útil apresentar-lhes passagens (em filme ou texto) nas quais os historiadores fazem a sua argumentação e depois investir tempo pedindo que os alunos identifiquem e desenhem/modelem os argumentos (conclusões e causas/razões que as suportem). É provável que seja útil fazer isso várias vezes com argumentos de diferentes graus de complexidade. Pouco se ganha em pedir aos alunos que avaliem os argumentos enquanto estes não os conseguirem reconhecer e desenhar/modelar argumentos — é necessário primeiro saber o que está a ser argumentado para depois ser possível decidir até que ponto o que o historiador afirma nos convence.

Além de ajudar os alunos a desenharem argumentos logicamente, é provável que seja útil para desenvolver a compreensão dos alunos o facto de que o argumento é um processo e é uma série de «movimento» que podem ser feitos. Esses movimentos podem ser identificados nos textos dos historiadores e também podem ser identificados em debates — entre historiadores ou debates em sala de aula, onde os alunos exploram o que pode e o que não pode ser afirmado sobre questões específicas com base nos factos conhecidos e evidência disponível.

Um argumento mais avançado/sofisticado pode envolver uma ampla gama de tipos de ação linguística — narração, explicação, questionamento, especulação, etc.³⁰;

²⁹ O *sketch* dos Monty Python «Argumento Clínico» (disponível online e em DVD) é uma forma divertida e acessível para explorar as diferenças entre argumento e disputa (CLEESE, CHAPMAN, 1972).

As palavras de Gellately estão resumidas aqui. A citação pode ser encontrada em REES, 1997.

³⁰ ALEXANDER, 2008.

e uma série de «movimentos de discussão»³¹. A Figura 8 identifica «movimentos de discussão» que são inerentemente argumentativos e que provavelmente são recursos necessários para qualquer interação que vise estabelecer, testar e avaliar afirmações sobre o passado.

Fazendo uma afirmação, seja:

Afirmando (por exemplo, «X era o caso») e/ou

Inferindo (por exemplo, «X e Y foram o caso, então Z deve ter sido o caso»).

Apoiar uma afirmação, por adição:

Suporte de evidência (por exemplo, «X mostra que Y») e/ou

Suporte de um Argumento (por exemplo, «Sem X, não poderia haver Y»).

Desafiar uma afirmação ou o suporte fornecido, através de:

Questionar a afirmação ou o suporte fornecido (por exemplo, «Você diz X, mas não fornece nenhuma evidência» ou «Só porque X foi o caso não significa que Y tivesse de ser — Z é igualmente provável») e/ou

Fazendo uma *contra-afirmação* (por exemplo, «Você diz que era X, no entanto, acreditamos que a evidência fornece mais suporte para afirmar que é Y»).

Concordando totalmente ou em parte com uma afirmação ou contestação e/ou com suporte fornecido (por exemplo, «eu concordo que X, mas Y não prova isso»).

Rever uma afirmação ou contestação e/ou o suporte fornecido (por exemplo, «OK, concordo: eu deveria ter dito que X era provável e não certo»).

Fig. 8. Alguns movimentos de discussão envolvidos na argumentação³²

Fonte: Elaboração própria

3.2. Avaliando o argumentos de historiadores

Um bom argumento é aquele cujas causas/razões conseguem fundamentar a aceitação das conclusões. Como podemos ajudar os alunos a decidirem se as conclusões que os historiadores oferecem são justificadas pelas causas/razões definidas pelos historiadores? Duas perguntas, desenvolvidas por autores especializados em pensamento crítico³³, talvez nos possam ajudar.

3.2.1. Avaliando argumento: o teste de «conclusões alternativas»

Depois de desenharmos/modelarmos o argumento de um historiador, de esclarecermos as conclusões desenhadas e as evidências nas quais se suportaram, e depois de estabelecermos que as «causas» apresentadas fornecem fundamento que tornam a conclusão plausível, podemos então perguntar: «É possível chegar a conclusões alternativas igualmente plausíveis a partir dessa evidência?» Se puderem ser desenhadas *conclusões alternativas igualmente credíveis*, então o argumento não é muito

³¹ COFFIN, 2007: 25.

³² Esta lista de «movimentos de discussão» foi inspirada no trabalho pioneiro e sistemático do projeto *Argumentando em História* da Open University e, em particular, por COFFIN, 2007: 40-42 e MARTIN, COFFIN, NORTH, 2007: 35. Outros modelos influentes são os de TOULMIN, 1969.

³³ BRINK-BUDGEN, 2000.

convincente. Se, por outro lado, a única conclusão realmente credível que pode ser desenhada foi a que foi apresentada, então, temos um argumento robusto.

Voltando ao resumo de um dos argumentos de Robert Gellately sobre o «terror» na Alemanha nazi resumido na Figura 7 acima. Um item de evidência que Gellately alega é o seguinte facto, estabelecido pela sua pesquisa nos arquivos de Würzburg.

Cerca de 80-90% dos «crimes» nos arquivos da Gestapo de Würzburg foram-lhe relatados por pessoas comuns, não identificadas pelos funcionários da Gestapo (noutras palavras, os alemães parecem terem-se denunciado, uns aos outros, com frequência à Gestapo).

O que podemos inferir deste «facto» sobre as relações entre o povo de Würzburg e a Gestapo? A inferência de Gellately sobre isso (conforme resumido na Figura 7 acima) é a seguinte:

Gellately conclui que a Gestapo operou com a cooperação do povo alemão.

São possíveis conclusões alternativas e igualmente plausíveis? Segue a reação de um aluno entre 16 e 19 anos de idade a essa afirmação, propondo uma conclusão alternativa apoiada em *causas/razões*.

As denúncias são claramente um exemplo de como o povo alemão se escondia das autoridades nazis, é provável que o alemão médio acreditasse que, denunciando os seus vizinhos, eles próprios ficariam livres de qualquer suspeita, não seriam presos e enviados para os campos de concentração³⁴.

É discutível se essa conclusão alternativa é tão plausível quanto a de Gellately. Muita coisa gira em torno de saber se Gellately incluiria, ou não, a cooperação através do medo em sua definição de cooperação (se sim, então, sem dúvida, o seu argumento é impermeável a essa objeção). Este ponto também mostra a importância de debater suposições, conceitos e critérios ao avaliar os argumentos dos historiadores: os alunos devem debater e avaliar definições de termos-chave quando analisam debates históricos — o que, por exemplo, eles considerariam ser a definição mais defensável de «cooperação»?

3.2.2. Avaliando o argumento: o teste de «suposições»

Uma segunda ferramenta é o teste de suposições. Todos nós fazemos suposições quando argumentamos (quando alguém diz: «Não faça isso, não é saudável», por exemplo, assenta na pressuposição de que aquela pessoa deseja permanecer saudável). O problema é que as suposições que as pessoas fazem, ao considerar questões históricas complexas, são frequentemente questionáveis.

³⁴ COOPER, CHAPMAN, 2009: 141.

O segundo item de evidência que Gellately usa como suporte à sua conclusão (ver a Figura 7 acima) é o seguinte:

Havia 28 Gestapo para 1 milhão de pessoas em Würzburg (noutras palavras, havia uma reduzida proporção de polícias secretos em relação às pessoas que viviam nesta parte da Alemanha).

A frase «reduzida proporção» incorpora a suposição acerca de como o terror funciona e pressupõe claramente que é provável que seja necessário um índice mais alto que «28: 1 000 000» (ou «0,000028: 1») se se pretender governar um número tão grande de pessoas pelo terror. Esta é uma suposição credível? Indiscutivelmente não. Desde 2001, chegamos a entender o terror melhor do que poderíamos desejar e os alunos provavelmente poderiam debater a pergunta: «Quantas pessoas seriam necessárias para aterrorizar uma cidade com mais de 1 000 000 de habitantes?» A resposta — se o susto com o Anthrax em 2001 é algo assustador — é que menos de uma pessoa pode ser suficiente para aterrorizar milhões de pessoas.

É argumentável, também, que outras suposições são feitas no argumento de Gellately neste momento. Primeiro, alguém pode perguntar: «É importante que a Polícia Secreta *fosse secreta?*» Os historiadores, examinando atualmente os documentos da Gestapo no arquivo, *podem saber* quantos Gestapo havia no período nazi. Isso é algo que os «alemães comuns» poderiam saber na sua época? Supõe-se também (novamente, na versão simplificada do argumento incorporado nos comentários da entrevista à BBC) que podemos chegar a conclusões sobre o terror a partir de dados apenas sobre a Gestapo. Aqui estão dois argumentos de estudantes entre 16 e 19 anos sobre esse tópico, que sugerem que é necessária evidência contextual mais completa para ser desenhada uma conclusão.

Bem, a evidência pode ser interpretada de maneiras diferentes, por exemplo, a Gestapo na Alemanha poderia ter um número reduzido e algumas pessoas poderiam dizer que continuavam aterrorizadas, porque havia pessoas em campos de concentração³⁵.

A natureza opressora da força policial dentro do estado nazi... levou a um clima de medo. Como Michael Burleigh afirma: «O terror neutralizou os oponentes políticos e reprimiu a população em geral através de uma insegurança difundida³⁶.»

CONCLUSÕES

As estratégias descritas acima visam focar firmemente a atenção dos alunos em um dos aspetos centrais da história — inferência e raciocínio *partindo* da evidência *para*

³⁵ CHAPMAN, 2009: 166.

³⁶ COOPER, CHAPMAN, 2009: 141.

as afirmações acerca do passado. Eles baseiam-se no pressuposto de que, se precisarmos afastar os «iniciantes/novatos» das epistemologias do senso comum, precisamos de ajudá-los a desenvolver alternativas — conhecimento por inferência e argumento justificado, em vez de conhecimento por observação direta ou por experiência e por senso comum. Essas estratégias têm uma lógica clara e visam desenvolver a compreensão da lógica. Estas exigem mais do que lógica para as justificar, e espera-se que a sua descrição aqui inspire colegas professores a testarem e a desenvolverem a abordagem através da prática em sala de aula e através de investigação.

BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER, R. (2008). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. York: Dialogos.
- BARCA, I. (2002). *Direct observation and history: The ideas of Portuguese students and prospective teachers*. In AERA MEETING, NEW ORLEANS. Vancouver. Presented at *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Disponível em <<http://www.cshc.ubc.ca/viewpaper.php?id=89>>.
- BLOW, F. (2011). “Everything flows and nothing stays”: how students make sense of the historical concepts of change, continuity and development. «Teaching History». 145, 47-55.
- BLOW, F.; LEE, P. J.; SHEMILT, D. (2012). *Time and chronology: conjoined twins or distant cousins?* «Teaching History». 147, 26-35.
- CERCADILLO, L.; CHAPMAN, A.; LEE, P. (2017). *Organizing the Past: Historical Accounts, Significance and Unknown Ontologies*. In CARRETERO, M.; BERGER, S.; GREVER, M., eds. *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, pp. 529-551.
- CHAPMAN, A. (2009). *Towards an Interpretations Heuristic: A case study exploration of 16-19-year-old students' ideas about explaining variations in historical accounts*. London: Institute of Education/ University of London. Unpublished EdD Thesis.
- CHAPMAN, A. (2011a). *Twist and Shout? Developing sixth form students' thinking about historical interpretation*. «Teaching History». 142, 24-33.
- CHAPMAN, A. (2011b). *Taking the Perspective of the Other Seriously? The importance of historical argument*. «Educar em Revista». 27:42 (oct./dec.) 95-106.
- CHAPMAN, A. (2011c). *Understanding historical knowing: Evidence and accounts*. In PERIKLEOUS, L.; SHEMILT, D., ed. *The Future of the Past: Why history education matters*. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, pp. 169-214.
- CHAPMAN, A. (2013). *Using discussion forums to support historical learning*. In HAYDN, T., ed. *Using New Technologies to Enhance Teaching and Learning in History*. London; New York: Routledge, pp. 58-72.
- CHAPMAN, A. (2017). *Developing Students' Understanding of Historical Interpretations*. Oxford: Pearson.
- CLEESE, J.; CHAPMAN, G. (1972). *Argument Clinic*. Retrieved from. Disponível em <<http://www.montypython.net/scripts/argument.php>>.
- COFFIN, C. (2007). *The language and discourse of argumentation in computer conferencing and essays: Full Research Report. ESRC End of Award Report, RES-000-22-1453*. Swindon: Economic and Social Research Council. Disponível em <[http://oro.open.ac.uk/9999/1/coffin\(5\).pdf](http://oro.open.ac.uk/9999/1/coffin(5).pdf)>.
- COLLINGWOOD, R. G. (1939). *An Autobiography and other writings*. Edited by David Boucher and Teresa Smith. Oxford: Oxford University Press.
- COLLINGWOOD, R. G. (1994). *The idea of history. Revised edition with Lectures 1926-1928*. Oxford: Oxford University Press.

- COOPER, H. (2007). *History 3-13: A Guide for Teachers*. Abingdon: David Fulton Publishers.
- COOPER, H.; CHAPMAN, A. (2009). *Constructing History 11-19*. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington, D. C.: Sage Publications.
- GAUTSCHI, P. (2016). "Reenactment" — *Dangerous Fun?* «Public History Weekly». 4:30. Disponível em <<https://doi.org/DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2016-6873>>.
- GINZBURG, C. (1992). *Clues, Myths, and the Historical Method*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- GINZBURG, C. (2012). *Threads and Traces: True, false, fictive*. Berkeley: University of California Press.
- GOLDSTEIN, L. J. (1976). *Historical Knowing*. Austin; London: University of Texas Press.
- HAMMOND, K. (2014). *The Knowledge that 'Flavours' a Claim: Towards building and assessing historical knowledge on three scales*. «Teaching History». 157, 18-25.
- HARTOG, F. (2015). *Regimes of Historicity: Presentism and experiences of time*. New York: Columbia University Press.
- LEE, P. (1998). "A lot of guess work goes on": children's understanding of historical accounts. «Teaching History». 92, 29-35.
- LEE, P. (2001). *History in an Information Culture*. «The International Journal of Historical Learning Teaching and Research». 1:2, 26-43.
- LEE, P. (2005). *Putting Principles into Practice: Understanding History*. In DONOVAN, M. S.; BRANSFORD, J. D., ed. *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, D. C.: National Academies Press, pp. 31-78.
- LEE, P.; SHEMILT, D. (2003). *A scaffold, not a cage: progression and progression models in history*. «Teaching History». 113, 13-23.
- LEE, P.; SHEMILT, D. (2004). "I just wish we could go back in the past and find out what really happened": progression in understanding about historical accounts. «Teaching History». 117, 25-31.
- LEE, P.; SHEMILT, D. (2009). *Is any explanation better than none? Over-determined narratives, senseless agencies and one-way streets in students' learning about cause and consequence in history*. «Teaching History». 137, 42-49.
- LÉVESQUE, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- MARTIN, D.; COFFIN, C.; NORTH, S. (2007). *What's your claim? Developing pupils' historical argument skills using asynchronous text-based computer conferencing*. «Teaching History». 126, 32-37.
- MEGILL, A. (2007). *Historical Knowledge, Historical Error: A contemporary guide to practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- REES, L. (1997). *The Nazis: A Warning from History*. London: BBC.
- RILEY, C. (1999). *Evidential understanding, period knowledge and the development of literacy: a practical approach to 'layers of inference' for Key Stage 3*. «Teaching History». 97, 6-12.
- SCHAMA, S. (1991). *Dead Certainties: Unwarranted speculations*. Cambridge: Granta Books.
- SEIXAS, P.; MORTON, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- TOULMIN, S. (1969). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRINK-BUDGEN, R. Van Den (2000). *Critical Thinking for Students*. Oxford: How to Books.
- DRIE, J. Van; BOXTEL, C. Van (2008). *Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past*. «Educational Psychology Review». 20:2, 87-110. Disponível em <<https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>>.
- WILTSHIRE, T. (2000). *Telling and suggesting in the Conwy Valley*. «Teaching History». 100, 32-35.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

CIDADANIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DIÁLOGOS COM DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS

MARIA AUXILIADORA SCHMIDT*

Resumo: *O trabalho tem como foco a historicidade das relações entre cidadania e propostas curriculares brasileiras (1931-2017) no que diz respeito à finalidade e ao sentido da aprendizagem histórica. O referencial teórico foram as categorias cultura histórica e cultura escolar, a partir das quais buscou-se analisar as relações entre ensino e aprendizagem da História e a formação para a cidadania. A perspectiva da investigação foi a qualitativa com análise documental. Concluiu-se que, ao apresentarem propostas centradas na aprendizagem de habilidades e/ou competências, os documentos analisados sugerem a apropriação de uma concepção de ensino e aprendizagem que, em primeiro lugar, diferencia o conhecimento escolar do científico, no processo de aprendizagem, confundindo o aprender com o ensinar, tendo como referência o conceito de transposição didática. Esse ponto de partida não leva em conta, na perspectiva da cognição situada, a história como ciência de referência para a aprendizagem do aluno.*

Palavras-chave: *Ensino da História; Cidadania e ensino da História; Currículo de História; Aprendizagem histórica.*

Abstract: *The work focuses on the historicity of the relations between citizenship and Brazilian curricular proposals (1931-2017) with regard to the purpose and meaning of historical learning. The theoretical framework was the categories of historical culture and school culture, from which we sought to analyze the relationship between teaching and learning History and training for citizenship. The research perspective was qualitative with documentary analysis. It was concluded that, when presenting proposals centered on learning skills and/or competencies, the analyzed documents suggest the appropriation of a teaching and learning concept that, in the first place, differentiates school scientific knowledge, in the learning process, confusing learning with teaching, having as a reference the concept of didactic transposition. This starting point does not take into account, in the perspective of situated cognition, history as a reference science for student learning.*

Keywords: *Teaching History; Citizenship and teaching History; History curriculum; Learning History.*

INTRODUÇÃO

A constituição da História como disciplina escolar no mundo ocidental, inclusive no Brasil, desde o século XIX, tem incluído o pressuposto da formação para a cidadania como uma das principais finalidades do ensino. Esse pressuposto foi qualificando a natureza e objetivos do ensino e aprendizagem da História, a ponto de se tornar consensual e pertinente às ações derivadas de políticas públicas, como a proposição de

* Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná; Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-LAPEDUH/PPGE/UFPR. Pesquisadora Cnpq. Trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa financiada pelo Cnpq.

documentos curriculares, tais como diretrizes e propostas, em diferentes sociedades e períodos. Em que pese os conflitos e as transformações do mundo contemporâneo, bem como os decorrentes debates acerca dos usos públicos da História, afirma-se que: «Há mais de um século, a História escolar está sendo pensada como uma contribuição de peso para a formação do cidadão. O que foi levado ao apogeu na cultura e na tradição política francesas se encontrava, em larga escala, noutras formações sociais¹.» Ao mesmo tempo, as desigualdades econômicas e sociais hoje são grandes desigualdades culturais, o que demanda novas reflexões em torno das relações entre história e cidadania, destacando questões como a escolha das narrativas históricas a serem ensinadas e produzidas com os alunos.

Nossas identidades pessoais e coletivas, nossas personalidades, nossas concepções de vida social e da relação com os outros, nossos valores etc., são construídos através das narrativas que nos são transmitidas. Nós as recebemos com nossas inteligências, nossa razão e nossas emoções, nossos valores e nossas experiências. Limite-me a colocar a questão: quais narrativas são hoje pertinentes²?

O debate em torno do confronto entre formar para a cidadania e a natureza das narrativas históricas ensinadas pode ser considerado um dos pontos fundamentais na opinião de Christian Laville³, quando analisa o ensino de História em diferentes contextos. Ao citar o exemplo da ex-União Soviética indica que

havam ensinado ali, por meio da história, que o capitalismo era o inferno e que o socialismo abriria as portas do paraíso. O que fizeram os membros das diversas repúblicas assim que tiveram a oportunidade? Escolheram o inferno⁴.

O autor está preocupado em comprovar que propor ou aceitar qualquer tipo de esforço para controlar o saber histórico escolar «está alicerçado numa ilusão» e que deveria se pensar na função social da História em outras perspectivas que não colaborassem para instituir uma «guerra de narrativas»⁵.

Ainda que não rompam com as articulações entre ensino de História e cidadania, problematizando-a a partir da maneira pela qual ela se apresenta, vários autores podem ser citados pela sua contribuição a um debate que, de certa forma, relativiza e questiona esta relação.

¹ AUDIGIER, 2016: 25.

² AUDIGIER, 2016: 57.

³ LAVILLE, 1999.

⁴ LAVILLE, 1999: 136.

⁵ LAVILLE, 1999: 137.

Um questionamento mais contundente acerca das relações entre objetivos e finalidades do ensino de História e formação para a cidadania é feito pelo historiador inglês Peter Lee. Para ele, a Educação Histórica, como a própria História, é uma conquista precária e vulnerável a agendas políticas e educacionais, que procuram mesclá-la com outras partes do currículo, ou reduzi-la a um veículo para a cidadania ou valores comuns patrióticos. Em alguns países

ela está atualmente sob ameaças de agendas de cidadania e cívicas por um lado e agendas de «fusão» no outro. O desejo de usar a história como um suporte para a coesão social ou mesmo ressurgimento nacional parece prosperar em uma era da migração, da incerteza sobre as consequências do multiculturalismo e uma busca por alguma base legítima de afirmação de valores «comuns». Enquanto isso, como a concorrência da China e da Índia aumenta, os políticos procuram novas maneiras de simplificar o currículo, em um esforço para assegurar que as competências exigidas pelas empresas podem encontrar espaço nas escolas. Apesar de se falar de uma «economia do conhecimento», a pressão sobre o currículo parece ser para as escolas treinarem uma mão de obra eficaz⁶.

As questões suscitadas pelos diferentes autores potencializam a importância de se considerar documentos curriculares como evidências da maneira como, sob a forma escolar, podem ser inferidas determinadas relações entre cidadania e ensino de História. Entre elas, a maneira como a estrutura dos conteúdos contém elementos de determinada narrativa histórica e também como, em seus objetivos, podem ser apreendidos elementos relacionados com a função social do ensino de História. O objeto e o objetivo das investigações pertinentes a este trabalho estão circunscritos no âmbito destas questões. Do ponto de vista do referencial teórico, o substrato principal para a investigação foram as categorias cultura histórica e cultura escolar, a partir das quais buscou-se analisar as relações entre ensino e aprendizagem da História e a formação para a cidadania, presentes em documentos curriculares brasileiros. A perspectiva da investigação qualitativa, com recurso à análise documental, permitiu abordar a historicidade das relações, utilizando-se elementos de estudos em casos específicos.

⁶ LEE, 2016: 110.

1. CULTURA HISTÓRICA E CULTURA ESCOLAR: ARTICULANDO AS RELAÇÕES ENTRE DOCUMENTOS CURRICULARES DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

A maneira pela qual foram selecionadas as categorias cultura histórica e cultura escolar está referendada na opção pelo conceito de cultura que permite o diálogo entre os autores selecionados. Assim, entende-se cultura como um processo integral de vida, de caráter social, que precisa ser compreendido numa perspectiva relacional, com ênfase na interdependência entre todos os aspectos da realidade social e na devida dinâmica da mudança social. Não se situa como elemento absolutamente superestrutural, nem pode ser entendida como mero reflexo da infraestrutura, mas necessita ser apreendida nos e a partir de processos relacionais. Esta perspectiva conceitual que referencia a obra de Raymond Williams incorpora a cultura numa totalidade, como resultado da condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática. Nesse sentido, é entendida como algo vivido de um momento e um lugar; como produto histórico de um determinado período e sociedade e como seleção intencional da história da humanidade. Assim, pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se aos artefatos, ideias, signos e símbolos, linguagens e tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produto e também produtores de cultura, podendo admitir-se também a existência de abordagens categoriais da cultura, tais como a cultura histórica e a cultura escolar⁷.

Segundo Rüsen, a cultura histórica é uma categoria de análise que permite compreender a produção e usos da História no espaço público na sociedade atual⁸. Trata-se de um fenômeno do qual fazem parte o grande *boom* da História, o sucesso que os debates acadêmicos têm tido fora do círculo de especialistas e a grande sensibilidade do público em face do uso de argumentos históricos para fins políticos. Desse processo pertencem, ainda, os enfrentamentos e aproximações entre a investigação acadêmica, o ensino escolar, a conservação dos monumentos, os museus e outras instituições, em torno de uma aproximação comum do passado. Na esteira dos estudos desenvolvidos por Williams, o autor também concorda que, em diferentes momentos das sociedades, podem aparecer palavras no uso comum de uma língua para designar um conceito correspondente⁹. Assim, aos conceitos de cultura política, cultura científica, além de outros, pode ser acrescentado o de cultura histórica, pois «já não se fala somente de História, de pensamento histórico, de imaginário histó-

⁷ WILLIAMS, 2003, 2011.

⁸ RÜSEN, 2016.

⁹ WILLIAMS, 2003.

rico; nem somente de consciência histórica, quando se quer referir às dinâmicas da rememoração e de seu papel na esfera pública»¹⁰.

Assim, para Rüsen, a cultura histórica contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de uma única potência mental, ou seja, a cultura histórica pode ser definida como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade. Como práxis da consciência, tem a ver, fundamentalmente, com a subjetividade humana, como uma atividade da consciência, pela qual a subjetividade humana se realizada na prática, cria-se, por assim dizer¹¹.

A potencialidade do conceito de cultura remete, então, à possibilidade de se falar em culturas específicas, relacionadas com os processos formativos como aqueles próprios das formas escolares que têm sido responsáveis pela formação da consciência histórica, ou seja, a uma inter-relação específica entre a cultura histórica e a cultura escolar. Na perspectiva adotada por Forquin¹², a cultura escolar pode ser definida como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas e da cultura da escola, sendo essa última a forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola. Considerando-se que a investigação em Educação Histórica inscreve-se no cruzamento, principalmente desses dois quadros teóricos¹³, entende-se que, a partir de determinado conceito de cultura, podem ser articulados os dois fundamentos teóricos da pesquisa em Educação Histórica, o fundamento da Filosofia da História, concernente à natureza do conhecimento histórico teorizada na perspectiva da consciência histórica, e os fundamentos da Educação, relacionados aos princípios e finalidades dos processos educacionais.

A partir das funções da cultura histórica em determinadas sociedades, Rüsen¹⁴ apresenta suas três dimensões principais: a dimensão estética, a dimensão política e a dimensão cognitiva. Na dimensão estética da cultura histórica, as rememorações históricas se apresentam, sobretudo, sob a forma de criações artísticas, como as novelas e os dramas históricos. Não se trata de encontrar o histórico no estético,

¹⁰ RÜSEN, 2016: 54.

¹¹ RÜSEN, 2016: 57.

¹² FORQUIN, 1993.

¹³ BARCA, 2005.

¹⁴ RÜSEN, 2016.

mas a presença do estético no histórico, tornando-o visível como algo relevante para o trabalho rememorativo da consciência histórica.

A dimensão política insiste no princípio de que qualquer forma de dominação necessita da adesão e/ou consentimento dos dominados e a memória histórica tem um papel importante no processo de formação da consciência histórica, particularmente devido à necessidade de legitimação para o consentimento. É a dimensão política da cultura histórica que cimenta o domínio político mentalmente, já que o marca nas construções de sentido da consciência histórica, que servem para a orientação cultural na vida prática atual. Esse entrelaçamento se estende até as profundezas da identidade histórica, porque a construção da identidade se realiza geralmente em meio ao poder e à dominação, e isso tanto na intimidade dos sujeitos individuais como na relação entre eles¹⁵.

Finalmente, a dimensão cognitiva da cultura histórica se realiza, principalmente, por meio da ciência histórica e de seus processos de regulação metodológica das atividades da consciência histórica, ou seja, «trata-se do princípio de coerência do conteúdo, que se refere à fiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas utilizadas para a sua interpretação»¹⁶. A constituição histórica da História como disciplina escolar e os elementos que a constituem, como as propostas curriculares, sobressaem-se neste processo.

As considerações remetem para a possibilidade de se identificar determinados elementos da cultura escolar, como os documentos curriculares, que se inserem, de forma particularmente interessante, na dinâmica de produção da cultura histórica de cada sociedade, em diferentes momentos históricos. Essa é uma das dinâmicas da Didática da História que pode ser identificada como um dos processos que põem em causa a relação entre elementos da cultura escolar (no caso específico, os documentos curriculares de História) e a cultura da escola, isto é, as práticas e vivências próprias do universo escolar.

O que ocorre neste processo vem ao encontro das considerações feitas por Jörn Rüsen¹⁷ de que, na sociedade atual, a tendência à instrumentalização diminui as possibilidades de articulação entre as diferentes dimensões, fazendo com que, muitas vezes, um dos modelos se torne mais decisivo na construção da consciência histórica. Isso pode provocar uma fragilização da força argumentativa do uso metodológico do intelecto ao abordar a experiência histórica, ou seja, a apreensão da experiência do passado em relação à expectativa do futuro, sempre a partir do presente, reduzindo, assim, as potencialidades da aprendizagem histórica para a formação da consciência histórica. Essas preocupações interferem, sobremaneira, no diálogo constitutivo das

¹⁵ RÜSEN, 2016: 65.

¹⁶ RÜSEN, 2016: 67.

¹⁷ RÜSEN, 2016.

relações entre cultura histórica e cultura escolar, mediado pelo significado que as narrativas históricas e os processos dinâmicos do ensino e aprendizagem histórica são organicamente estruturados sob a forma de documentos curriculares, tendo em vista o cumprimento da função do ensino de História em diferentes momentos das sociedades, como a sociedade brasileira.

2. A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ÂMBITO DAS RELAÇÕES ENTRE A CULTURA HISTÓRICA E A CULTURA ESCOLAR: O CASO DE DOCUMENTOS CURRICULARES DE HISTÓRIA

No percurso de construção da História como disciplina escolar no Brasil, pode ser constatado que, gradativamente, foi ocorrendo uma separação entre a Didática da História e a História acadêmica, contribuindo para a formação de um código disciplinar» próprio da História¹⁸. Isto fez com que as questões do ensino e aprendizagem da História fossem empurradas, tendencialmente, para o âmbito da cultura escolar. Foi a partir desse reajustamento que a dimensão cognitiva da cultura histórica, balizadora de documentos curriculares, passou a se articular com a dimensão política dessa mesma cultura. Nesse processo, as questões relacionadas às políticas do ensino de História foram excluídas da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta das ciências da educação e, portanto, das formas e funções da escolarização. Em decorrência, pode-se afirmar que as problemáticas que ocorreram na dimensão cognitiva da cultura histórica, relacionadas ao ensino e aprendizagem, passaram a pertencer mais ao âmbito dos processos e formas de escolarização do que da própria ciência da História. As relações entre cidadania e ensino de História podem ser analisadas nos contextos destas problemáticas.

Estas relações têm sido objeto de investigação por especialistas em Didática da História. Em artigo já considerado clássico, Nadai¹⁹ aponta a inscrição orgânica do ensino de História na «pedagogia do cidadão», concepção norteadora de programas, currículos, produções didáticas e demais recursos e materiais de ensino. Para a autora:

A história se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum — o cidadão nacional — destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira. Este fato foi reforçado no espaço escolar de duas maneiras distintas. De um lado, identificando as extremamente desiguais condições sociais dos alunos, aos seus aspectos psicológicos

¹⁸ CUESTA FERNÁNDEZ, 1998.

¹⁹ NADAI, 1988.

*individuais, em um processo de dissimulação das condições de desigualdade social inicial; e, de outro, pela institucionalização de uma memória oficial, na qual as memórias dos grupos sociais, das classes, das etnias não dominantes economicamente não se encontravam suficientemente identificadas, expressas, representadas ou valorizadas*²⁰.

Observa-se a relevância proposta na relação entre a disciplina História e a formação para a cidadania quando se refere tanto à natureza dos conteúdos que são selecionados como das concepções concernentes ao sujeito objeto do ensino, olhado a partir do viés psicológico e não a partir do seu enquadramento social e cultural. A abordagem também é ressaltada pela pesquisadora Circe Bittencourt, quando afirma que «a relação entre História escolar e cidadania nos remete evidentemente às finalidades políticas da disciplina»²¹. Ainda, segundo a autora, a cidadania social tem sido pouco caracterizada nos documentos curriculares.

Pode-se afirmar que os documentos curriculares têm sido um dos importantes canais na relação entre a cultura histórica e a cultura escolar de determinada sociedade. Isto porque, tal como pressupõe Ivor Goodson²², entende-se o currículo como uma «construção social» e, portanto, como algo em constante relação com as determinações históricas de uma sociedade. Da mesma forma, concorda-se com Tomaz Tadeu da Silva²³ quando explicita que esta dinâmica não pode ser confundida com um processo evolutivo de aperfeiçoamento, mas deve-se buscar uma perspectiva de análise que:

*Estaria atenta aos diferentes significados que, através da história, podem ser atribuídos às mesmas palavras, desconfiando dos relatos que tendem a atribuir significados fixos e permanentes a palavras e conceitos como «educação», «escola», «disciplina»*²⁴.

Este pode ser considerado um dos pontos constitutivos do processo em que o currículo, considerado como um elemento da cultura escolar²⁵, e da cultura histórica²⁶, dialoga com os elementos estéticos, políticos e cognitivos da cultura de cada sociedade, no que se refere aos sentidos e significados atribuídos ao conceito de «cidadania» e sua relação com a aprendizagem e o ensino da História.

²⁰ NADAI, 1988: 25.

²¹ BITTENCOURT, 1988: 20.

²² GOODSON, 1997.

²³ SILVA, 1996.

²⁴ SILVA, 1996: 78.

²⁵ FORQUIN, 1993.

²⁶ RÜSEN, 2016.

No que se refere à especificidade dos estudos sobre currículos de História, no Brasil, eles têm sido realizados por pesquisadores e especialistas das várias áreas do conhecimento. Na área específica do ensino de História, estes trabalhos têm privilegiado, principalmente, determinados períodos ou documentos curriculares e suas relações com políticas educacionais, como atestam investigações realizadas por Martins, Fonseca, Siman, Velasco, Costa²⁷. Ademais, podem ser citadas reflexões sistematizadas sobre essa temática, como as de Bittencourt e Abud²⁸. Relações entre documentos curriculares de História e a formação para a cidadania também têm sido evidenciadas em investigações já realizadas, como a de Furmann²⁹. Um estudo que pode ser citado como pioneiro é o artigo de Elza Nadai, *O ensino de história e a pedagogia do cidadão*³⁰. Em seus trabalhos, a autora tem explicitado a maneira como a construção da História como disciplina escolar no Brasil se deu no âmbito da difusão da autonomização do objeto histórico, desde o século XIX na França e sua divulgação em nosso país, sob a égide das demandas da constituição da nacionalidade brasileira. Neste contexto, o sentido do currículo escolar e a linha definidora de sua elaboração podem ser considerados

*uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares europeias [...] e a seleção do que entrava ou saía dos diversos programas escolares, «o explicitado e os silêncios», em seu conteúdo foram determinados pelas ideias de nação, de cidadão e de pátria que se pretendiam legitimar pela escola*³¹.

No caso brasileiro, observa-se, historicamente, a relação orgânica entre princípios relacionados a determinadas concepções de cidadão e, portanto, de cidadania, com as estruturas e finalidades contidas em documentos como propostas e/ou diretrizes curriculares para o ensino de História. De modo geral, estes documentos supõem que o ensino de História pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, porque:

*O valor formativo da História enquanto disciplina escolar decorre da natureza dos conhecimentos que transmite, das capacidades intelectuais que mobiliza e das metodologias didáticas utilizadas. Todas estas vertentes são igualmente importantes ao problematizar o papel da História na formação para a cidadania*³².

²⁷ MARTINS, 2002; FONSECA, 1993; SIMAN, 1997; VELASCO, 2013; COSTA, 2012.

²⁸ BITTENCOURT, 1998; ABUD, 2011.

²⁹ FURMANN, 2006.

³⁰ NADAI, 1988.

³¹ NADAI, 1988: 149.

³² PROENÇA, 1998: 30.

Na esteira das questões evidenciadas por Proença³³, uma análise de elementos que configuram as relações entre a natureza dos conteúdos propostos e as características das instruções metodológicas constitutivas de documentos curriculares brasileiros pode ser indiciária de como as relações entre cidadania e ensino de História são constituídas no Brasil.

No período localizado entre o estabelecimento do Governo Provisório de Getúlio Vargas, instaurado logo após a Revolução de 1930, até ao período denominado «redemocratização do país», com o fim da ditadura varguista, institui-se um contexto em que os direitos sociais passaram a ser vistos como uma ação do governo, «como um favor em troca do qual se deviam gratidão e lealdade. A cidadania que daí resultava era passiva e receptora, antes que ativa e reivindicadora»³⁴. Ademais, a supressão dos direitos políticos, com a implantação da política ditatorial de Getúlio Vargas, definiu a natureza da cidadania, como um tipo de cidadania em negativo, regulada por restrições políticas³⁵. Uma das preocupações do governo Getúlio Vargas foi fragilizar os poderes locais e regionais e fortalecer o poder central e a formação de um espírito nacional.

Não é de se estranhar que a proposição da Reforma Educacional Francisco Campos, em 1931, privilegiasse, entre os seus objetivos educativos, uma determinada formação e educação política dos alunos, nomeadamente, por meio do ensino de História, pois:

*Conquanto pertença a todas as disciplinas do curso a formação social do aluno, é os estudos de História que mais eficazmente se realiza a educação política, baseada na clara compreensão das necessidades de ordem coletiva e no conhecimento das origens, dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas*³⁶.

Tendo em vista realizar seus propósitos, a reforma propunha a inserção dos conteúdos da História do Brasil na História da Civilização e uma grande «renovação dos métodos didáticos». A ênfase na proposição de instruções para a renovação metodológica indicava a necessidade de introduzir um método ativo no ensino de História, tendo em vista a formação de um cidadão autônomo³⁷.

Em 1942, ainda no contexto da ditadura de Getúlio Vargas, a Reforma Francisco Campos foi substituída pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, mais

³³ PROENÇA, 1998.

³⁴ CARVALHO, 2002: 126.

³⁵ CARVALHO, 2002.

³⁶ HOLLANDA, 1957: 17.

³⁷ HOLLANDA, 1957: 17-20.

conhecida como Reforma Gustavo Capanema. Repercutindo problemas advindos com a I Guerra Mundial, mostrava uma grande preocupação em que o ensino de História tivesse como objetivo, entre outros, «esclarecer as diferentes concepções da vida de outros povos e de outras épocas, alargando, por essa forma, o espírito de tolerância e de compreensão humana»³⁸. A distribuição dos conteúdos procurava contemplar a especificidade da História do Brasil, da História Geral e da História da América. Permanecia uma forte preocupação com instruções metodológicas que valorizassem a autonomia do aluno. A síntese, conteúdo e ênfase em inovações metodológicas sinalizavam para uma específica relação entre cidadania e ensino de História, em que o conhecimento histórico poderia preparar para o exercício de uma cidadania ativa, voltada ao cumprimento de deveres para com a pátria e a humanidade. Assim como na Reforma Francisco Campos, predominava uma concepção pedagógica fundamentada nos princípios da Escola Nova, centralizando o processo ensino e aprendizagem na formação ativa do aluno. Observa-se, no entanto, que «os programas posteriores à queda de Vargas (1945) e à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (4024/61) não conseguiram fugir da concepção pragmática, que pretendia formar o cidadão nos moldes do Estado»³⁹.

A instauração do regime militar, após o Golpe de 1964, foi restringindo, gradativamente, as conquistas relacionadas à participação cidadã no país. No período da redemocratização, após a ditadura de Getúlio Vargas, a relevância conferida à cidadania se ampliou, ainda que possa ser chamada, como afirma Carvalho⁴⁰, de período da «cidadania restrita», porque grande parte da população brasileira era analfabeta e, portanto, estava limitada em seus direitos de cidadãos. O que aconteceu, durante o regime militar (1964-1984), foi um coquetel de relações ambíguas do Estado com o cidadão que formularam perspectivas diversificadas para a cidadania. Os sentidos dados à cidadania tiveram clara influência do movimento de supressão, camuflagem e concessão de direitos num Estado autoritário⁴¹.

Com a promulgação da Lei 5692 da educação, em 1971, a política educacional passou a defender o desenvolvimento das potencialidades do educando, a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania. O respectivo Parecer 853/71, da referida lei, implantou o ensino de Estudos Sociais na escola Fundamental. Na primeira fase, ou seja, do primeiro ao quinto ano, era denominado Integração Social, e do sexto ao oitavo, de Estudos Sociais. A proposta da Integração Social sugeria o trabalho com o desenvolvimento de

³⁸ HOLLANDA, 1957: 54.

³⁹ ABUD, 1998: 39.

⁴⁰ CARVALHO, 2002.

⁴¹ FURMANN, 2006: 119.

habilidades e, na segunda fase, a História era integrada com Geografia e Organização Social e Política Brasileira. Os fundamentos da educação eram pautados na perspectiva tecnicista da educação, cujo norte era o desenvolvimento do aluno a partir do estabelecimento, *a priori*, de diferentes tipos de objetivos a serem atingidos. Nesta perspectiva, o conteúdo do currículo era organizado de forma sequencial em níveis de pensamento. Isto porque, o caminho que se propunha para conduzir o aluno ao conhecimento passava, necessariamente, por níveis de pensamento de complexidade crescente — identificar, descrever, comparar, classificar, aplicar [...]. A passagem por esses níveis de pensamento implicava na aquisição de habilidades mentais⁴².

No momento em que o cerceamento das liberdades políticas e civis caracterizou a «cidadania excludente» do regime ditatorial, a proposta curricular fragilizou a História como disciplina, crivando o ensino com nuances ideológicas que explicitavam uma relação entre cidadania e aprendizagem histórica baseada no desenvolvimento de habilidades que pudessem contribuir para a integração do educando na sociedade em que ele vivia⁴³.

A luta pelo fim da Ditadura Militar culminou com a implantação de uma nova constituição para o país, a Constituição de 1988. Segundo Furmann⁴⁴, cidadania passou a ser vista como uma qualidade do sujeito numa sociedade democrática e livre. A nova lei da educação nacional, a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, ampliou os direitos do cidadão, estendendo-o para os afrodescendentes e indígenas. Estes direitos seriam consolidados com a proposição das leis 10639/03 e 11645/2008 que impunham novas diretrizes curriculares para o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena. A implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 e 1998, especificamente o de História, pode ser vista como um dos momentos desta nova inserção da relação entre o ensino de História e a formação para a cidadania.

Um dos principais objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi apontar metas de qualidade que pudessem ajudar os alunos a enfrentarem o mundo contemporâneo como cidadãos participativos, reflexivos e autônomos, conhecedores dos seus direitos e deveres. Há uma mudança substantiva na concepção de cidadania, pois, foi reconhecido o papel da educação para que os jovens e crianças pudessem adquirir recursos culturais para lutarem pela conquista da cidadania. Assim, a cidadania passou a ser um direito a ser conquistado e não concedido pelo Estado.

A finalidade precípua do ensino de História passou a ser a constituição da identidade do cidadão. No entanto, o caminho sugerido passava menos pela deli-

⁴² SCHMIDT, 2014: 185.

⁴³ SCHMIDT, 2014.

⁴⁴ FURMANN, 2006.

mitação de conteúdos específicos da disciplina e mais pelo desenvolvimento de competências consideradas necessárias para uma aprendizagem histórica para a cidadania. As competências prescritas eram de dois tipos: Procedimentais e Atitudinais. As Procedimentais significavam aprender a coletar informações em bibliografias e fontes documentais diversas; selecionar eventos e sujeitos históricos e estabelecer relações entre eles no tempo; observar e perceber transformações, permanências, semelhanças e diferenças; identificar ritmos e durações temporais; reconhecer autorias nas obras e distinguir diferentes versões históricas; diferenciar conceitos históricos e suas relações com contextos; elaborar trabalhos individuais e coletivos que organizem estudos, pesquisas e reflexões. As competências Atitudinais diziam respeito ao desenvolvimento de iniciativas para realizar estudos, pesquisas, trabalhos; desenvolver o interesse pelo estudo da História; valorizar a diversidade cultural, formar critérios éticos fundados no respeito ao outro; demonstrar suas reflexões sobre temas históricos e questões do presente; valorizar a preservação do patrimônio sociocultural; acreditar no debate e na discussão como forma de crescimento intelectual, amadurecer psicologicamente; demonstrar interesse na prática do estudo, na pesquisa em diferentes fontes — impressas, orais, iconográficas, eletrônicas etc.; ter uma postura colaborativa no seu grupo-classe e na relação com o professor de História; demonstrar a compreensão da forma como são construídas as relações sociais, os valores e os interesses nos grupos nelas envolvidos; expressar e testar explicações para os acontecimentos históricos; construir hipóteses, trocar e criar ideias e informações coletivamente.

Cabe ressaltar que a centralidade do currículo na proposição de competências, e não na denominação de conteúdos a serem trabalhados, indica uma tendência à instrumentalização da relação entre a cultura histórica e a cultura escolar, já antevista em outros documentos curriculares brasileiros.

Em 2015 foi proposta a Base Nacional Comum Curricular, que entrou em vigor em 2017. Entre seus fundamentos, sugere o conceito de cidadania como o direito de aprender para ser competente. Segundo o texto da BNCC:

A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Com efeito, explicitação de competências — a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem — oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos⁴⁵.

⁴⁵ BRASIL.BNCC, 2018: 16.

Entre as competências específicas do ensino de História, estão: 1. Reconhecer que diferentes sujeitos possuem percepções diferenciadas da realidade, estejam eles inseridos no mesmo tempo e espaço ou em tempos e espaços diferentes; 2. Selecionar e descrever registros de memória produzidos em diferentes tempos e espaços, bem como diferentes linguagens, reconhecendo e valorizando seus significados em suas culturas de origem; 3. Estabelecer relações entre sujeitos e entre sujeitos e objetos, e seus significados em diferentes contextos, sociedades e épocas; 4. Colocar em sequência, no tempo e no espaço, acontecimentos históricos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como criticar os significados das lógicas de organização cronológica; 5. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito; 6. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários; 7. Descrever, comparar e analisar processos históricos e mecanismos de ruptura e transformação social, política, econômica e cultural; 8. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações; 9. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos próprios à produção do conhecimento historiográfico.

As competências, previamente estabelecidas, orientaram a estrutura e organização dos conteúdos a serem trabalhados, como exemplifica a proposta para o 9.º ano do ensino fundamental:

Tabela 1. Proposta de conteúdos para o 9.º ano do ensino fundamental

| Unidade Temática: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até à metade do século XX | |
|--|--|
| Objetos de Conhecimento | Habilidades |
| Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações Primeira República e suas características | (EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil (EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana até 1954 (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados (EF09HI04) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições |

| | |
|--|--|
| <p>Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930 O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político A questão indígena durante a República (até 1964) Questões de gênero, o anarquismo e protagonismos femininos</p> | <p>(EF09HI05) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil (EF09HI06) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes (EF09HI07) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões de gênero no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema (EF09HI08) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de sindicatos, anarquistas e grupos de mulheres</p> |
|--|--|

Fonte: BRASIL.BNCC, 2018: 381-382

Observa-se que as orientações para o ensino, consubstanciadas sob a forma de objetos de conhecimento, que seriam os conteúdos a serem trabalhados, e as habilidades, tradução das competências a serem desenvolvidas, presentes na Base Nacional Comum Curricular, estão baseadas no desenvolvimento de competências. A perspectiva foi introduzida no Brasil na década de 1990, por meio da chamada «Pedagogia das Competências», e já havia sido explicitada no documento dos Parâmetros Curriculares.

Um dos maiores problemas causados pela adoção da «Pedagogia das Competências» é o fato de que o conhecimento específico deixa de ser referência para a aprendizagem e o ensino, acabando por serem valorizadas determinadas atividades destinadas a desenvolver competências estabelecidas *a priori*, e «elas constituem modalidade de governo político das práticas de ensino, desqualificando as dimensões formativas dos saberes constituídos»⁴⁶. Torna-se explícita a face instrumentalizadora das diretrizes curriculares, em que a concepção de cidadania passa a ser identificada com a ideia de preparação para ser competente e com a perspectiva do aprender a aprender, minimizando a importância do conhecimento histórico como possibilitador do desenvolvimento da formação baseada na atribuição de sentidos para os alunos, em sua própria vida e em relação com o mundo em que eles vivem.

⁴⁶ ALMEIDA, 2009: 97.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concorda-se com o historiador Bodo von Borries, para quem o problema do ensino de História na contemporaneidade deve levar em conta, principalmente, a construção de formas de aprender a pensar historicamente diferentes contextos, que envolvem questões de raça, língua, idade, sexo, religião, cultura, região, classe, poder, riqueza, profissão, consumo, estilo de vida e mentalidade⁴⁷.

A relação entre a cultura histórica e cultura escolar traz consequências para o ensino de História para além da dimensão cognitiva, pois aponta questões decisivas em relação às dimensões políticas, as quais são cruciais no processo de seleção e escolhas de conteúdos, canônicas ou não.

A expansão das investigações na área da Educação Histórica tem demandado, cada vez mais, o aprofundamento das relações entre os processos de aprendizagem e, principalmente, a análise da dimensão cognitiva da cultura histórica na sociedade contemporânea. Neste sentido, concorda-se que a História é, como aponta Lee,

*uma forma pública de conhecimento público que tem desenvolvido princípios para lidar com o passado. Isto não quer dizer que é uma disciplina fixa e acabada, ou que é a única forma de se lidar com o passado, ou que são requeridas capacidades esotéricas que só intelectuais muito capazes podem ter tempo e competência para dominar*⁴⁸.

Por outro lado, ao se colocar a pergunta o que é a função da aprendizagem histórica e qual o seu lugar em documentos curriculares, cabe reafirmar a posição de que se trata de um processo básico e fundamental, que tem como referência a ciência da História e isso leva à mudança da Didática da História para a consciência histórica como base de todo o ensino e aprendizado da História. Essa mudança de eixo do referencial da Didática da História encontra guarida também no principal ponto de convergência entre autores como Jörn Rüsen, Bodo von Borries, Peter Lee e Isabel Barca. Eles propõem a necessidade de construir projetos e propostas de diretrizes curriculares que enfatizem o trabalho com as operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa, porque é somente a partir desta que o conhecimento se torna consciente, ou autoconhecimento, e o sujeito aumenta sua capacidade de ver o passado como passado histórico e não somente como passado prático ou passado morto. Isso porque a aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização

⁴⁷ BORRIES, 2009.

⁴⁸ LEE, 2008: 13.

dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro e

torna-se original perguntar que uso a história tem ou por que a história poderia ser aprendida. Se nosso conhecimento do mundo presente não é nunca um conhecimento instantâneo», e nos traz, quer queira, quer não, alguma concepção substantiva do passado, então, ser historicamente ignorante é, justamente, ser ignorante⁴⁹.

A ênfase no desenvolvimento de procedimentos (criticar, analisar, interpretar, comparar, relacionar, situar, posicionar, relativizar, construir) confunde-se com o que Rüsen critica na teoria de Karl-Ernest Jeismann, quando esse descreve como relevante para a aprendizagem histórica determinadas operações mentais, tais como a análise, a avaliação e o julgamento. Segundo Rüsen,

a análise, avaliação e o julgamento são as operações da consciência humana que não são específicas para o pensamento histórico [...] as ditas operações ganham seu caráter histórico e sua unidade interna, simplesmente, pelo fato de que elas se relacionam com o assunto história⁵⁰.

Em um dos questionamentos acerca da aprendizagem histórica, esse autor afirma que uma, ou senão, a mais importante competência a ser aprendida

é a capacidade de formar um sentido sobre a experiência temporal, com o objetivo de orientar nossas ações e sofrimentos no tempo, em suma: a capacidade de narrar, historicamente. Que competências as pessoas precisam adquirir, se elas não querem perder, mas sim ganhar com suas próprias mudanças e com seu mundo no decorrer do tempo? É a capacidade da competência narrativa, que é a capacidade de orientar-se por meio da narrativa histórica no tempo⁵¹.

Ao propor um trabalho com o conhecimento histórico na escola é fundamental que os documentos curriculares se preocupem com o processo de interiorização dos conteúdos como determinação de formas de organizar e dar sentidos às experiências individuais e coletivas dos alunos, porque essas experiências são importantes para a definição e inserção do sujeito em seu próprio destino. Trata-se do «modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza

⁴⁹ LEE, 2008: 26.

⁵⁰ RÜSEN, 2012: 48.

⁵¹ RÜSEN, 2012: 54.

no processo da vida humana»⁵². Assim, o conhecimento histórico adquire a função didática de formar a consciência histórica de crianças e jovens, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação (para dentro — apropriação de identidades — e para fora — fornecendo sentidos para ação na vida humana prática). Esses pressupostos poderão ser os referenciais para concepções de aprendizagem que orientem documentos curriculares de História na sociedade contemporânea, incorporando, também, o pressuposto inegociável de que qualquer aprendizagem é autoeducação e inseparável da prática significativa da autogestão, em que os jovens e crianças sejam agentes ativos de sua própria educação.

Nesta perspectiva, alguns princípios cognitivos, tais como experiência, orientação e interpretação, poderão exercer uma função diferenciadora do processo cognitivo da ciência da História, ao mesmo tempo que servem também para a seleção de determinados recursos ou materiais pelos quais são construídas as teorias históricas. Esses recursos ou materiais podem ser denominados de conceitos históricos e categorias históricas⁵³ ou, na esteira dessas reflexões de Lee⁵⁴, conceitos substantivos, que seriam os conteúdos específicos da História, como Renascimento, Revolução Industrial etc; e os conceitos de segunda ordem, que estão envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo, como as categorias temporais ou aqueles relacionados às formas de compreensão histórica, como os conceitos de explicação histórica, evidência, inferência e imaginação histórica⁵⁵.

Conclui-se que, ao apresentarem propostas centradas na aprendizagem de habilidades e/ou competências, documentos como pareceres, diretrizes ou reformas curriculares têm sugerido a apropriação de uma concepção de ensino e aprendizagem que, em primeiro lugar, diferencia o conhecimento escolar do científico, no processo de aprendizagem, confundindo o aprender com o ensinar, tendo como referência o conceito de transposição didática. Para Ana Maria Monteiro, uma importante contribuição dos estudos pautados na transposição didática é a mudança para o entendimento de que «o ensino implica em processo com características próprias que precisam ser melhor conhecidas», corroborando a ideia de que os princípios do ensino não podem derivar do estudo da aprendizagem⁵⁶.

Esse ponto de partida não leva em conta que, na perspectiva da cognição situada na História como ciência de referência para a aprendizagem do aluno, a forma pela qual o conhecimento deve ser aprendido pelo aluno necessita ter como base a própria

⁵² RÜSEN, 2001: 58.

⁵³ RÜSEN, 2007.

⁵⁴ LEE, 2005.

⁵⁵ LEE, 2005.

⁵⁶ MONTEIRO, 2003: 14.

racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da epistemologia da ciência da História.

Ademais, ao confundir a aprendizagem com o desenvolvimento de competências/habilidades, os documentos selecionam algumas operações mentais da consciência não propriamente histórica, tais como «conhecer», «caracterizar», «refletir» e «utilizar fontes históricas», indicando uma delimitação de categorias do pensamento que indicam ações a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos, e não formas de compreensões históricas.

Diferentes documentos curriculares que foram propostos no Brasil, nas duas décadas do século XXI, podem ser considerados exemplares de propostas em que a relação entre ensino de História com a formação para a cidadania está articulada pelo conceito de desenvolvimento de competências. Trata-se de um caso em que a especificidade da racionalidade histórica é fragilizada, em detrimento de outra em que a subjetividade do sujeito pode se tornar de natureza competitiva e emponderada pelo princípio do «autogoverno», do «domínio de si mesmo». Tais ideias podem ser consideradas evidências de uma concepção de cidadania ativa e responsável, qualitativamente matizada pela perspectiva do «eu e minhas competências», «eu e minha maneira de agir», «eu e meu cenário de sucesso», em que aparece uma imagem diferente de subjectivização, «Não uma “trans-subjetivação”, o que implicaria mirar para além de si mesmo que consagraria um rompimento consigo mesmo e uma renúncia de si mesmo. Tampouco uma “autosubjetivação” pela qual se procuraria alcançar uma relação ética consigo mesmo, independentemente de qualquer outra finalidade do tipo político ou econômico»⁵⁷.

Acredita-se que as relações entre cidadania e propostas curriculares de História precisam ser repensadas para além de serem consideradas como propositoras de processos dirigíveis e controláveis. Elas precisam ser fecundadas por concepções teóricas do aprendizado e do ensino da História que tenham como finalidade principal a formação e desenvolvimento de uma compreensão humanista contemporânea⁵⁸. Assim, poderão construir a possibilidade de uma relação mais orgânica entre a cultura histórica e a cultura escolar, atenta aos desafios do mundo em que professores e alunos vivem e convivem, tais como as pressões da diversidade cultural, as críticas ao pensamento ocidental, as constantes ameaças sobre a natureza e, acima de tudo, as inseguranças e crises da identidade histórica.

⁵⁷ DARDOT, LAVAL, 2016: 357.

⁵⁸ RÜSEN, 2015.

BIBLIOGRAFIA

- ABUD, Katia (1998). *Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária*. In BITTENCOURT, Circe, org. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, pp. 28-41.
- ABUD, Katia (2011). *A guardiã das tradições: a História e seu código curricular*. «Educar em Revista». 27:42 (out./dez.) 163-171.
- ALMEIDA, Maria Isabel de (2009). *Professores e competências: revelando a qualidade do trabalho docente*. In ARANTES, Valéria Amorim, org. *Educação e competências*. São Paulo: Summus, pp. 77-122.
- AUDIGIER, François (2016). *História Escolar, Formação da Cidadania e Pesquisas Didáticas*. In GUIMARÃES, Selva, org. *Ensino de história e cidadania*. Campinas: Papirus.
- BARCA, Isabel (2005). *Educação Histórica: uma nova área de investigação?* In NETO, José Miguel Arias, org. *Dez anos de pesquisas em ensino de História*. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: AtritoArt, pp. 15-25.
- BITTENCOURT, Circe (1988). *As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas*. São Paulo: Contexto.
- BITTENCOURT, Circe (1998). *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História*. In BITTENCOURT, Circe, org. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, pp. 11-27.
- BORRIES, Bodo Von (2009). *Competence of historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon?* In SYNCOX, Linda; WILSCHUT, Arie, coord. *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching History*. Charlotte, NC: IAP, pp. 283-306.
- BRASIL.BNCC (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em <basenacionalcomum.mec.gov.br>.
- BRASIL.BNCC (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_11051_versaofinal_site.pdf>.
- CARVALHO, José Murilo (2002). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- COSTA, Warley (2012). *Currículo e a produção da diferença: “negro” e “não negro” na sala de aula*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tese de doutoramento.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1998). *Clio en las aulas: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones e rutinas*. Madrid: Akal.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian (2016). *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo.
- FONSECA, Selva Guimarães (1993). *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus.
- FORQUIN, Jean-Claude (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FURMANN, Ivan (2006). *Cidadania e Educação Histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária-PR*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Dissertação de mestrado.
- GOODSON, Ivor E. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- HOLLANDA, Guy de (1957). *Um quarto de século de programas e compêndios da história para o ensino secundário brasileiro: 1931-1956*. Rio de Janeiro: INEP/MEC.
- LAVILLE, Christian (1999). *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História*. «Revista Brasileira de História» 19:38, 125-138.
- LEE, Peter (2005). *Putting Principles into Practice: Understanding History*. In DONOVAN, M. Suzanne; BRANSFORD, John D., ed. *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, D. C.: National Academies Press, pp. 31-78.

- LEE, Peter (2008). *Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica*. In BARCA, I., org. *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das 7.ªs Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd/Universidade do Minho, pp. 11-32.
- LEE, Peter (2011). *Por que aprender História?* «Educar em Revista». 27:42 (out./dez.) 19-42.
- LEE, Peter (2016). *Literacia Histórica e História Transformativa*. «Educar em Revista». 32:60 (abr./jun.) 107-146.
- MARTINS, Maria do Carmo (2002). *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF.
- MONTEIRO, Ana Maria (2003). *A história ensinada: algumas configurações do saber escolar*. «História & Ensino». 9, 9-35.
- NADAI, Elza (1988). *O ensino de História e a "Pedagogia do cidadão"*. In PINSKY, Jaime, org. *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto.
- PROENÇA, Maria Cândida (1998). *Ensino de história e formação para a cidadania*. In *Conferência proferida no II Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: UFPR.
- RÜSEN, Jörn (2001). *Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB.
- RÜSEN, Jörn (2007). *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB.
- RÜSEN, Jörn (2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores.
- RÜSEN, Jörn (2015). *Humanismo e Didática da História*. Org. Maria Auxiliadora Schmidt et al. Curitiba: W. A. Editores.
- RÜSEN, Jörn (2016). *Contribuições para uma teoria da Didática da História*. Curitiba: W. A. Editores.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora (2014). *O porquê dos Estudos Sociais: implicações histórico-sociais, políticas e econômicas*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; ABUD, Katia, org. *50 anos da Ditadura Militar: Capítulos sobre o Ensino de História no Brasil*. Curitiba: W.A. Editores, pp. 175-190.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (1996). *Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.
- SIMAN, Lana Mara de Castro (1997). *Changement paradigmatique et enjeux sociopolitiques en enseignement de l'histoire: le cas du programme d'histoire du Minas Gerais (Brésil) et les réactions paradoxales des enseignants*. Québec: Université Laval. Tese de doutoramento.
- VELASCO, Diego Bruno (2013). *"Realidade do aluno", "Cidadão crítico", "Conhecimento escolar": Que articulações possíveis no currículo de História?* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado.
- WILLIAMS, Raymond (2003). *La larga revolución*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- WILLIAMS, Raymond (2011). *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

ISABEL BARCA*

Resumo: *A linha de investigação em Educação Histórica tem como intuito principal contribuir para um ensino de História que procure desenvolver nos alunos uma atitude mental dinâmica de «pensar historicamente». Discutem-se aqui os pressupostos fundamentais dessa proposta, nomeadamente a partir de dois eixos epistemológicos centrais — pensamento histórico e pensamento educacional. Nesta abordagem, procura-se que os pressupostos enunciados, históricos e educacionais, funcionem em convergência quer no plano da investigação quer no plano das práticas de aula. Para clarificar tal proposta, referem-se alguns exemplos de estudos empíricos nesta área e que podem lançar alguma luz no caminho (sempre difícil, sempre «por tentativa») para se passar da teoria e pesquisa às práticas de aula.*

Palavras-chave: *Educação Histórica; Epistemologia da História; Cognição situada; Aprendizagem histórica.*

Abstract: *The main purpose of the line of research in history education is to contribute to an approach of history teaching that seeks to develop in students a dynamic mental attitude of «thinking historically». The fundamental assumptions of this proposal are discussed here, namely from two central epistemological axes — historical thinking and educational thinking. In this wavelength, it is sought that the historical and educational assumptions here enunciated can work in convergence both at research and classroom levels. To better clarify this proposal, some examples of empirical studies in this area are referred to in order to desirably shed some light on (always difficult, always «tentatively») the path to move from theory and research to classroom practices.*

Keywords: *History education; Epistemology of History; Situated cognition; Learning History.*

INTRODUÇÃO

A Educação Histórica, no sentido de proposta investigativa para a concretização da inter-relação da teoria e prática na aprendizagem da História, veio dar ênfase à preocupação de ensinar a pensar historicamente. Contudo, há sinais de que o seu carácter inovador nem sempre é percebido na sua essência, sobretudo quando subsistem ideias alternativas ou mal-entendidos sobre o que significa «pensar historicamente». Como contributo para alguma clarificação dos sentidos dessa proposta — e da já vasta investigação na área respetiva — tentarei aqui discutir alguns dos seus fundamentos e elementos essenciais, em torno de dois eixos epistemológicos que se entrelaçam:

- Pensamento histórico;
- Pensamento educacional.

* CITCEM/UP.

1. PENSAMENTO HISTÓRICO E PENSAMENTO EDUCACIONAL: O QUE SIGNIFICAM?

1.1. Pensamento Histórico: Conhecimento Substantivo e Estrutural

O campo do pensamento histórico que se constrói na disciplina da História como ciência empírica envolve o conhecimento de um certo passado (porque é humanamente impossível conhecer todo o passado) que nos proporcione uma ideia fundamentada sobre a vida dos seres humanos em vários tempos e espaços. Esses «retratos» do passado constituem a substância da História pelo que os conceitos em que assentam (tais como monarquia, economia, escravatura, império, revolução, cultura, democracia) podem ser designados «conceitos substantivos»¹. Qualquer um desses conceitos contém uma generalização tácita (como notou Popper em 1961) e tanto pode desdobrar-se noutros mais específicos como também incluir-se noutros mais abrangentes. Por exemplo, o conceito de democracia inclui aceções diversas — como a democracia ateniense no século V a. C. e democracias contemporâneas de vários tipos (representativa, participativa, popular, etc.) e integra-se em conceitos mais vastos, como por exemplo o de organização política das sociedades.

A História ciência não é um conhecimento fixo dado pelas fontes que o historiador «descobre» ou reúne. Ela envolve um processo investigativo complexo, mas instigante e, sem ele, não pode falar-se de saber pensar historicamente. Nesse labor são acionados vários conceitos estruturantes que «estão dentro do» retrato substantivo: conceitos de evidência, compreensão, descrição e explicação, mudança, significância, narrativa em História. Estes conceitos estruturantes podem designar-se também por conceitos meta-históricos ou «de segunda ordem»². Os historiadores utilizam estes conceitos de segunda ordem, pelo menos tacitamente; em alguns casos, dão lugar a uma reflexão epistemológica sobre aquilo a que Marc Bloch em 1941 chamou «ofício do historiador» (publicação em 1949) ou que Collingwood em 1946 designou «ideia de História». O estudo sobre o que é a História como saber científico constitui o objeto de estudo da Epistemologia da História (ou Filosofia analítica da História).

1.2. Pensamento Educacional: Conhecimento do Saber Fazer e Saber Estrutural

Também a Educação tem os seus conceitos tanto a um nível mais prático e imediato como num plano «de segunda ordem», teórico ou estrutural. Há conceitos, sobretudo metodológicos, ligados a um saber fazer eficaz no processo de ensino (tais como modos de exposição de ideias, competências socioafetivas, técnicas de motivação,

¹ LEE, 2011.

² LEE, 2011.

de trabalho de grupo, de diálogo e de debate) e de aprendizagem (tais como teorias cognitivas, desenvolvimento de competências, contextos sociais, etc.). A este saber tão multifacetado aliam-se conceitos mais abrangentes, de desenvolvimento curricular, programa, avaliação, currículo, e até de política educativa nacional e internacional.

E tal como em História, em Educação esses ingredientes de uso quotidiano na gíria escolar pressupõem uma conceptualização de modelos educacionais que se refletem no que significa e como se valoriza, afinal, cada elemento do binómio *aprender e ensinar*. Mas, por vezes, esses modelos são bastante divergentes entre si no plano estrutural: ensinar para aprender a pensar, por exemplo, implica alguma rutura com aulas centradas em atividades de aprendizagem de reduzido esforço mental, ou com propostas de resposta única por parte de quem deve aprender a pensar por si. Mas pensar por si próprio tem regras: parte delas provêm dos modos de pensar em cada disciplina. Nesta reflexão estamos já no campo da Epistemologia educacional.

Com base na análise de discussões epistemológicas nos dois campos de saber — História e Educação —, passo agora para uma digressão reflexiva um pouco mais avançada sobre alguns dos seus conceitos.

2. EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA

Saber o que as pessoas fizeram no passado constitui um impulso natural do ser humano para conhecer as suas raízes³. Isto pode acontecer apenas ao nível do senso comum, numa perspetiva fortemente etnocentrada focada no meio familiar e circundante, ou numa identidade nacional e até global, mas tingida de traços míticos. A História enquanto ciência vem responder aos anseios do ser humano de conhecer-se nos diversos tempos e espaços, com mais veracidade e profundidade. E, nesta busca de autocompreensão humana mais genuína, conceitos de segunda ordem como evidência, explicação, narrativa e orientação temporal desempenham um papel essencial.

Evidência. Para que o conhecimento do passado seja fundamentado e próximo do real ele exige uma base interpretativa das fontes que existem sobre a realidade em estudo: a História enquanto atividade científica assenta no método de observação indireta⁴. A seleção deve contemplar fontes não só convergentes, mas também com perspetivas divergentes e até contraditórias. A evidência conseguida pela atividade inferencial do autor sobre os indícios que seleciona — com honestidade — vai servir de base para conseguir respostas às suas questões⁵.

³ MARTIN, 1989.

⁴ BARCA, 2011.

⁵ FULBROOK, 2000.

Explicação. A construção de um retrato do passado não é feita da simples soma dos dados obtidos nas fontes ou de uma seleção dos dados convergentes (um método a que Collingwood chamou «História de tesoura e cola», já ultrapassado na «boa» História atual). A compreensão do passado exige uma recriação mental desse passado em contexto para obter um quadro desse passado não apenas descritivo, mas também explicativo — porque aconteceu ou como foi possível acontecer, que consequências teve e para quem. Nessa compreensão explicativa incluem-se causalidades de vária ordem (motivos, intenções, disposições de indivíduos e grupos enquanto agentes históricos numa dada situação e causas externas a esses agentes e situação), bem como consequências diversas (que são causas para outras situações). Em História a explicação é, portanto, multifatorial, mas não basta apresentar um vasto elenco de causas: na atividade de historiador, elas são mentalmente avaliadas (e discutidas na comunidade historiográfica) não só quanto aos seus fundamentos empíricos (evidência) mas também quanto ao seu âmbito e relativo poder explicativo, isto é, quais as causas que podem ser consideradas decisivas ou simplesmente contributivas para a ocorrência de um dado acontecimento ou situação⁶.

Narrativa. As conclusões dos historiadores são comunicadas pela narrativa. Em sentido lato, o conceito de narrativa abrange toda a comunicação com sentido, seja ela de simples descrição, ou de descrição e explicação. Neste sentido, note-se, a História da longa duração cultivada pelos Annales inclui-se também na História descritiva explicativa. Ela pode ser veiculada pela escrita, pela oralidade, pela imagem, por esquemas, etc.; essas comunicações podem ser disseminadas por meios mais convencionais incluindo alguns audiovisuais, e outros próprios da atual sociedade do conhecimento, como os digitais. No sentido historiográfico, uma narrativa descritiva explicativa veiculada sobretudo pela escrita ou pela oralidade é talvez a que (ainda) consubstancia e comunica melhor o retrato mental de uma dada situação, traçado para responder a um problema ou questão histórica.

Orientação Temporal. No debate em torno do conceito de consciência histórica, Rüsen tem exercido grande influência na pesquisa em Educação Histórica ao atribuir o seu sentido à necessidade de orientação temporal e de alargamento de horizontes de expectativa (ver, por exemplo, Angvik e Borries⁷). A sua matriz de consciência histórica⁸ tem sido amplamente divulgada pois permite a clarificação da relação dinâmica existente entre necessidades de orientação na vida prática, a busca de uma melhor orientação no tempo através da História que, com seus conceitos e método,

⁶ MARTIN, 1989.

⁷ ANGVIK, BORRIES, 1997.

⁸ RÜSEN, 2001.

permite aos sujeitos ampliar os seus horizontes pela compreensão da vida em vários tempos e espaços. É uma ideia que dá força à necessidade de incluir a aprendizagem da História no currículo escolar⁹.

3. EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Assim como o conhecimento histórico, também o conhecimento educacional tem sido objeto de reflexão e debate epistemológico. Com base na multiplicidade de pesquisas, considera-se que uma abordagem de tipo construtivista é a que corresponde melhor à compreensão dos processos de aprendizagem na educação formal e informal de crianças, jovens e adultos no mundo atual. Como afirmou Edgar Morin, o construtivismo é um dos legados mais frutuosos do século XX. Há um construtivismo de «primeira geração» que, no campo da educação formal, chama a atenção para uma ideia fulcral: a necessidade de se conhecer o mundo conceptual dos alunos e, a partir dele, se trabalharem as possíveis pontes entre esse conhecimento prévio, que é frequentemente ingênuo e por hipótese assente num senso comum, e o conhecimento científico e até o metacientífico. As teorias cognitivas de Piaget (conceitos de conflito cognitivo e equilíbrio), de Bruner (construção de significados a partir de conhecimentos passados e em presença) ou do pedagogo Paulo Freire (compreensão das ideias dos sujeitos aprendentes como ponto de partida para o ensino) foram contributos essenciais para a relevância deste paradigma, construído por várias pesquisas influenciadas por esses pensadores. O construtivismo assente na cognição do sujeito evoluiu para uma abordagem mais complexa, de construtivismo social. As ideias de teóricos como Vygotsky e Paulo Freire que atribuíam relevância ao papel da interação social na construção da aprendizagem ganharam mais visibilidade em Educação. A linguagem e a interação entre pares passaram a ser consideradas como fatores relevantes no processo de aprendizagem.

Contudo, é necessário acentuar que pressupostos construtivistas tais como o papel do envolvimento conceptual do sujeito e dos tipos de interação social na construção da aprendizagem deram lugar a várias perspetivas por vezes conflitantes entre si, de pendor subjetivista, ou realista, ou relativista. Em Educação, isto significa basicamente que: a) numa perspetiva subjetivista cada aprendente é o/a responsável pela sua própria aprendizagem, cabendo a quem ensina proporcionar-lhe apenas um conjunto de recursos; b) numa perspetiva de realismo crítico, crianças e jovens aprendem melhor quando as suas ideias prévias, formadas nos respetivos contextos sociais, são tomadas em consideração e estimuladas em ambientes de interação diversificada, heterogênea, em que a comunicação entre pares também é valorizada; c) numa perspetiva relativista, acentua-se a relevância da linguagem no pressuposto

⁹ RÚSEN, 2015.

de que «tudo é texto», as concepções são meras «representações» da realidade que não sabemos se existe e, portanto, também na educação os textos são alvo de «desconstrução» (pedagogia crítica). Entre estas várias posturas epistémicas, acredita-se que a mais frutuosa para as práticas educativas é a de realismo crítico, que pressupõe a possibilidade de a escola ter, ela também, um papel transformador da sociedade. Com este pressuposto, vários estudos na linha da cognição situada — ou aprendizagem contextualizada — têm lançado pistas valiosas para a compreensão de como se aprende e como se poderá ajudar a fortalecer esses processos de aprendizagem em ambientes de educação formal e não formal.

É nesta linha que Donovan e Bransford¹⁰, tomando como referência três disciplinas curriculares (ciências, história e matemática), apresentam de forma clara três princípios essenciais da aprendizagem em contexto escolar:

1. *Students come to the classroom with preconceptions about how the world works. If their initial understanding is not engaged, they may fail to grasp the new concepts and information, or they may learn for purposes of a test but revert to their preconceptions outside the classroom.*
2. *To develop competence in a area of inquiry, students must (a) have a deep foundation of factual knowledge; (b) understand facts and ideas in the context of a conceptual framework, and (c) organize knowledge in ways that facilitate retrieval and application.*
3. *A «metacognitive» approach to instruction can help students learn to take control of their own learning by defining learning goals and monitoring their progress in achieving them.*

Para a concretização destes princípios em aula recorre-se a um misto de métodos numa atitude orientada para tarefas graduais de raciocínio, do mais simples ao mais complexo, com atenção a ideias prévias. Sabe-se que as ideias prévias podem ser tácitas ou conscientes em termos cognitivos, e ingénuas ou sofisticadas em termos científicos. Por isso, umas podem constituir-se como obstáculo e outras como base para novas ideias. Em áreas de investigação empírica (como é o caso da História), é essencial que os alunos (para serem historicamente competentes, por exemplo) ganhem uma compreensão contextualizada e teoricamente organizada do saber dessa disciplina. É desejável uma avaliação formativa na perspetiva de monitorização reguladora da aprendizagem e do ensino — desde a exploração de ideias prévias, com atenção ao desenvolvimento das mesmas durante o processo e um remate com atividades metacognitivas.

¹⁰ DONOVAN, BRANSFORD, *ed.*, 2005: 1-2.

4. EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UMA INTERFACE EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO E DA HISTÓRIA

Também para a educação em História o princípio que se defende é o de aprendizagem situada assente no pressuposto epistémico de realismo crítico, dado que este aceita a possibilidade de conceptualizar algo sobre a realidade passada por meio da interpretação dos indícios existentes no presente de um certo passado em estudo (evidência histórica).

Em Educação Histórica existe uma vasta pesquisa internacional que inspira modos de atuação para a aprendizagem em situações formais (escola) e não formais (museus e sítios patrimoniais, por exemplo). Em várias pesquisas empíricas os desafios colocados aos sujeitos participantes, por meio de questionamento epistemologicamente consistente e com apoio de materiais históricos cuidadosamente selecionados, podem ser utilizados em ambiente de aula. Isto requer, no entanto, uma adaptação a cada contexto em concreto, nomeadamente quanto ao conteúdo que deve ser trabalhado de acordo com o «programa».

Os estudos em Portugal fornecem igualmente pistas potenciais para tentar pôr em prática alguns destes desafios em sala de aula. Não se pretende aqui discutir esses trabalhos, mas tão-só sinalizar exemplos que poderão ser úteis nesta discussão. Por exemplo, o uso da multiplicidade de perspetivas nas fontes pode ser inspirado nos estudos de Gago¹¹, Carvalho¹², Veríssimo¹³ que, nessa ótica, construíram instrumentos de recolha de dados e analisaram conceções de alunos. Outro enfoque relevante em estudos com alunos tem sido o uso que fazem da evidência patrimonial na sua diversidade material e de significância histórica, explorada em ambiente de visita de estudo¹⁴ e em sala de aula¹⁵.

As narrativas de alunos, históricas mas pessoais, têm também fornecido um manancial de dados sobre as ideias em História e podem constituir um instrumento metacognitivo do pensamento e da consciência histórica dos alunos. Como salienta Rösen¹⁶, a narrativa é a face da consciência histórica: além dos sinais quanto à estrutura narrativa que cada um concebe — geralmente descritiva explicativa, mas por vezes constituída por uma cronologia ou por fragmentos sobre o passado —, nela é possível analisar sentidos de identidade coletiva, a relevância do sujeito e do coletivo na História, ou a sua própria colocação na História. Todos estes ingredientes da narrativa que cada um constrói fornecem dados que nos permitem conhecer os usos da cultura histórica por cada um e até que ponto cada um vislumbra relações

¹¹ GAGO, 2001.

¹² CARVALHO, 2010.

¹³ VERÍSSIMO, 2013.

¹⁴ PINTO, 2012.

¹⁵ RIBEIRO, 2002; FERNANDES, 2010.

¹⁶ RÜSEN, 2001.

lógicas e fundamentadas entre passados, presentes e possibilidades de futuro. Dentro do mesmo enfoque epistemológico e centrado agora na análise de concepções de professores, saliente-se o estudo de Marília Gago publicado em 2018. A intensa atividade de vários laboratórios de pesquisa em Educação Histórica no Brasil, nomeadamente o LAPEDUH da UFPR, coordenado pela Maria Auxiliadora Schmidt, e o da UEL, coordenado por Marlene Cainelli, têm contribuído largamente para o aprofundamento do conhecimento nesta área e, graças aos laços de cooperação investigativa dentro dos espaços lusófono, ibero-americano e outros ainda mais globais, têm inspirado novos enfoques e perspectivas enriquecedoras¹⁷.

Para que docentes entrem neste desafio, é essencial que se assumam como «investigador social». No essencial, o foco desloca-se do «dar o programa» interpretado pelo manual para «conhecer o mundo conceptual dos alunos» e ajudá-los na aventura de aprender a pensar historicamente a partir dos temas históricos prescritos nos documentos curriculares.

Desenvolveu-se no terreno (sala de aula e visita de estudo) a aplicação do conceito de «aula oficina» em História. Esta designação pretende ter um duplo sentido, como escrevi em 2002:

Do ofício de historiador à aula-oficina de História

A aula de História poderá ser aproveitada, como se uma oficina fosse, para desenvolver o ofício de pensar à maneira do historiador (Bloch, s/ data). Um ofício que permite dar um sentido humano mais profundo à leitura dos problemas do presente, se for abraçado com rigor e imaginação [...].

– As ferramentas serão as fontes para o conhecimento histórico (historiográficas, documentais, ficcionais...).

– A arte consistirá no labor das inferências, simultaneamente objectivas e imaginativas, sobre situações históricas indiciadas nessas fontes.

– E os produtos saídos das tarefas dos jovens poderão ser variados:

Uma narrativa escrita, oral, pictográfica

Um debate presencial, vinculado a fontes diversificadas

Um ensaio escrito, fundamentado, sobre uma problemática

Um guião, cenários ou figurinos para uma dramatização

Um poema ou letra de canção sobre um tema

Um fórum de argumentação, através da internet

¹⁷ RÜSEN, 2010; CAINELLI, BARCA, 2015.

Uma aula-oficina de qualidade, em História, necessita de um formato que respeite as estratégias cognitivas dos alunos e «sumo» que a oriente decididamente para o desenvolvimento do pensamento histórico¹⁸.

Mantém-se a ideia de apostar numa aula de História mentalmente ativa e criativa por parte dos alunos. Multiplicam-se estudos cuja disseminação contribui para esse caminho¹⁹. Contudo... ainda há muitos obstáculos a superar. Obstáculos externos, sobretudo, limitam a vontade e a criatividade docentes para concretizar projetos de aulas mais dinâmicas do que a simples exposição e interrogação em plenário de turma. E estas limitações conduzem à manutenção de concepções desviantes, tais como:

- questionamento dirigido quase só para respostas únicas ou muito simples;
- trabalho ativo e autónomo dos alunos sem orientação docente (fora da aula);
- desenvolvimento e final das aulas sem ter em conta as ideias prévias.

A avaliação formativa sistemática das aprendizagens, em substituição de alguns dos testes com carácter exclusivo de classificação, poderia facilitar a mudança neste campo concreto. Como Lagarto²⁰ sugeriu, com base na observação de várias aulas de História e na correspondente análise de dados, também em Portugal é possível concretizar uma aula oficina com momentos diversificados que integram a concretização do perfil de aluno como «investigador» em História, um questionamento avançado e em «andaime, com monitorização das aprendizagens.

5. UM APONTAMENTO FINAL: EDUCAÇÃO HISTÓRICA E ORIENTAÇÃO TEMPORAL DOS JOVENS

A conceptualização histórica integra o reconhecimento da multiplicidade de perspetivas na história vivida e, também necessariamente, na interpretação histórica da mesma. É um princípio de relatividade, mas não de relativismo total: há perspetivas diversas, mas há também critérios racionais para avaliar a consistência e abrangência das conclusões, sempre provisórias, a que se chega²¹. Esses critérios são de ordem empírica (interpretação cruzada de fontes) e lógica (plausibilidade). Com tais princípios, a História contribui para orientar a escola em torno da sua capacidade transformadora — no que diz respeito à aprendizagem e ao papel dos professores — e da sociedade. Caso contrário, para que serve a História, para que serve a Escola? E em termos globais, será de colocar a questão: as posturas de relativismo total — do

¹⁸ BARCA, 2002: 5.

¹⁹ BARCA, ALVES, *coord.*, 2016.

²⁰ LAGARTO, BARCA, 2013; LAGARTO, 2017.

²¹ BARCA, 2000.

«tudo vale» ou «nada vale» — não estarão a contribuir para o avanço de posturas totalitaristas nas sociedades?

Cada aluno tem as suas ideias prévias, tácitas ou convictas, e vai formando o seu ponto de vista a partir do lado que defende, muitas vezes quase só em função de interesses particulares e mesquinhos, quantas vezes imaginando-se como pertencente ao grupo de vencedores. Numa atitude de monitorização, valerá a pena acompanhar os alunos no desenvolvimento da atenção que dão aos que fazem parte de «outros» no passado. Para tentar prevenir males maiores para a humanidade e para o planeta, talvez não baste comunicar aos jovens horrores humanitários de situações passadas. É preciso explicar e debater o porquê e o como foi possível ter acontecido o que aconteceu, embora não seja possível nem desejável garantir uma atitude homogênea dos alunos.

É, pois, preciso proporcionar aos jovens a análise de várias explicações, a argumentação e confronto sereno em relação a essas versões, a avaliação das mesmas quanto ao relativo poder explicativo e a comparação entre tempos. Esta proposta está na linha do que significa pensar historicamente com vista a uma orientação mais realista no tempo de cada um.

BIBLIOGRAFIA

- ANGVIK, M.; BORRIES, B. (1997). *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung, vols. A and B.
- BARCA I.; ALVES, L. A. M., coord. (2016). *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional (XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)*. Porto: CITCEM.
- BARCA, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos Adolescentes acerca da Provisoriedade da Explicação Histórica*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2002) *A aula oficina de História*. In *V Colóquio sobre Questões Curriculares/ I Colóquio Luso-brasileiro: Produção de identidades*. Braga: CIED/Universidade do Minho, pp. 983-991.
- BARCA, I. (2011). *Objectivity and Perspective in History Education: The Ideas of Portuguese Students*. In *Proceedings of the International Conference on Learning and Understanding: How students learn history*. Taipé: Tsing-Hua University, pp. 307-329.
- BLOCH, M. (1949). *Introdução à História*. Mem Martins: Publicações Europa-América. Título original: *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*.
- CAINELLI, M.; BARCA, I. (2015). *A constituição do pensamento histórico de jovens estudantes no Brasil e Portugal: a construção de explicações sobre o passado a partir da tomada de decisões sobre questões históricas*. In PRATS, J.; BARCA, I.; FACAL, R., org. *Historia e Identidades culturales*. Braga: CIED/Universidade do Minho, pp. 1081-1092.
- CARVALHO, M. (2010). *A competência de interpretação de fontes em História, em países da Europa: um estudo com alunos portugueses, islandeses e italianos no final da escolaridade obrigatória*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado.
- COLLINGWOOD, R. G. (1946). *The idea of history*. Oxford: Clarendon Press.
- DONOVAN, M. S.; BRANSFORD, J. D., ed. (2005). *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, D. C.: National Academies Press.

- FERNANDES, C. (2010). *A explicação histórica com base nos artefactos: Um estudo com alunos do 3.º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado.
- FULBROOK, M. (2000). *Historical theory*. Londres: Routledge.
- GAGO, M. (2001). *Concepções dos alunos acerca da variância da narrativa histórica: um estudo com alunos em anos iniciais de 2.º e 3.º ciclos de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado.
- GAGO, M. (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Porto: CITCEM.
- LAGARTO, M.; BARCA, I. (2013). “Aprendi a ler fontes e a fazer perguntas” — *Práticas de ensino e aprendizagem nas aulas de História do 7.º ano*. In PRATS, J.; BARCA, I.; LÓPEZ, R., org. *Historia e Identidades Culturales. Atas do V Simposio Internacional de las Ciencias Sociales en el ambito Iberoamericano & Congresso Internacional das XIII Jornadas de Educação Histórica*. Braga: CIED/ Universidade do Minho, pp. 1165-1174.
- LAGARTO, M. (2017). *Desenvolver e avaliar competências em História — um estudo com professores do 3.º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- LEE, P. (2011). *What kind of past should students encounter in school?* In *Proceedings of the International Conference on Learning and Understanding: How students learn history*. Taipé: Tsing-Hua University, pp. 1-24.
- MARTIN, R. (1989). *The past within us*. Princeton: Princeton University Press.
- PINTO, H. (2012). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- POPPER, K. (1961). *The poverty of historicism*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- RIBEIRO, F. (2002). *O pensamento arqueológico na aula de História*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado.
- RÜSEN, J. (2001). *A Razão da História*. Brasília: UniB.
- RÜSEN, Jörn (2010). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Org. M. A. Schmidt, I. Barca, E. R. Martins. Curitiba: Editora da UFPR.
- RÜSEN, J. (2015). *Formando a consciência histórica — para uma didática humanista da História*. In RÜSEN, Jörn. *Humanismo e Didática da História*. Org. Maria Auxiliadora Schmidt et al. Curitiba: W. A. Editores, pp. 19-42.
- VERÍSSIMO, H. (2013). *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: Um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.

OS VÍDEOS DE HISTÓRIA NO *YOUTUBE* COMO MOBILIZADORES DAS EVIDÊNCIAS AUDIOVISUAIS NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA DOS JOVENS ESTUDANTES PORTUGUESES

MARCELO FRONZA*

Resumo: *Essa investigação tem como finalidade compreender as formas como os jovens estudantes fazem escolhas que mobilizam a geração de sentido histórico¹ por meio da inferência de evidências audiovisuais quando confrontados com vídeos de História do YouTube. Por meio de um instrumento de pesquisa, construído a partir dos princípios da investigação qualitativa², pesquiso as ideias históricas de jovens estudantes portugueses do ensino secundário de duas escolas da rede pública do norte de Portugal. Busco compreender como esses sujeitos inferem evidências audiovisuais quando apresentados aos conflitos presentes no processo da conquista e colonização europeia sobre os povos da América, por meio do confronto de três vídeos do YouTube sobre este tema histórico.*

Palavras-chave: *Educação Histórica; Evidências audiovisuais; Vídeos do YouTube; Interculturalidade.*

Abstract: *This research aim to understand the ways in which young students make choices that mobilize the generation of making sense of history³ through the inference of audiovisual evidence when confronted with YouTube History videos. Through a research tool, built on the principles of qualitative research⁴, I research the historical ideas of young Portuguese high school students from two public schools in the north of Portugal. I try to understand how these subjects infer audiovisual evidence when presented to the conflicts present in the process of European conquest and colonization of the peoples of America, through the confrontation of three YouTube videos about this historical theme.*

Keywords: *History education; Audiovisual evidence; YouTube videos; Interculturality.*

INTRODUÇÃO

Este trabalho está relacionado com o projeto de pesquisa *A aprendizagem histórica dos jovens estudantes brasileiros e portugueses a partir das narrativas históricas visuais* vin-

* Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil. Email: fronzam08@gmail.com. Doutor em Educação e Mestre em História, Licenciado e bacharel em História pela Universidade Federal do Paraná. Professor adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso. Coordenador do Grupo Pesquisador Educação Histórica: Consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH/UFMT, Brasil). Investigador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR, Brasil). Agradeço ao CITCEM — Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória da Universidade do Porto, Portugal, onde desenvolvi meu estágio de pós-doutoramento sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Isabel Barca, por possibilitar as condições de tempo e estrutura para a realização desse texto.

¹ RÜSEN, 2015a.

² LESSARD-HÉBERT, GOYETTE, BOUTIN, 2005.

³ RÜSEN, 2015a.

⁴ LESSARD-HÉBERT, GOYETTE, BOUTIN, 2005.

culado ao meu estágio pós-doutoral realizado no CITCEM — Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória na Universidade do Porto em Portugal.

Tenho como finalidade compreender as formas como os jovens estudantes fazem escolhas que mobilizam a geração de sentido histórico⁵ por meio da inferência a partir de evidências audiovisuais quando confrontados com vídeos de História do *YouTube*. Com isso, busco investigar processos históricos ligados à relação entre interculturalidade e o Novo Humanismo⁶ e o princípio da *burdening history* investigada por Bodo von Borries⁷, que propõe que o fardo da História possa ser superado pela interpretação multiperceptivada que institui a controvérsia proporcionada pela autocrítica na Teoria da História.

A interculturalidade parte do princípio do reconhecimento igualitário e humanista da diferença cultural⁸. Nesse sentido, a formação intercultural dos jovens estudantes e a produção de conhecimentos históricos na escola ou fora dela devem se basear nos critérios de cognição histórica, orientados por princípios e propósitos baseados na ciência da História⁹.

Para construir as categorias de evidência audiovisual a partir dos vídeos de História do *YouTube* inventariei conceitos advindos da epistemologia da História tais como: evidência histórica, adução ou inferência histórica, *Big Picture* na Educação Histórica relativa às ideias de grande perspectiva e perspectiva da totalidade e narrativas históricas visuais.

1. A EVIDÊNCIA AUDIOVISUAL

No que diz respeito à evidência histórica, considero como fundamental compreender que a mesma não é fonte histórica, mas sim a plausibilidade ou adequação do conjunto de vestígios em relação a uma afirmação histórica¹⁰. A evidência histórica se situa entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)¹¹. Por meio dessa conceitualização, podemos entender a ideia de evidência histórica «visual», pois a iconografia pictórica histórica pode ser compreendida como artefato da cultura histórica, pois a evidência desenvolvida pelas dimensões estética, política, cognitiva e ética da cultura histórica mobiliza a geração de sentido de orientação temporal nos estudantes¹².

⁵ RÜSEN, 2015a.

⁶ RÜSEN, 2014, 2015b.

⁷ BORRIES, 2018.

⁸ RÜSEN, 2014.

⁹ SCHMIDT, 2009.

¹⁰ ASHBY, 2006.

¹¹ ASHBY, 2003; SIMÃO, 2015.

¹² VIEIRA, 2015; RÜSEN, 2015b.

No quadro teórico da estruturação da evidência histórica, a adução pode ser entendida enquanto inferência histórica. Com isso, a inferência é uma forma lógica que consiste na conexão entre as premissas e a conclusão de um argumento¹³. Existem três tipos de inferência: a dedutiva, a indutiva e a adutiva ou hipotética¹⁴. As inferências adutivas dizem respeito à construção de hipóteses por meio da reconstrução narrativa a partir da evidência histórica¹⁵.

No campo de investigação da Educação Histórica, o debate relativo às imagens mentais que os jovens têm da História é abordado a partir da categoria de *Big Picture* que propõe a hipótese da superação da ideia de grande perspectiva em direção à ideia de perspectiva da totalidade. A afirmação que fundamenta a tese dessa concepção é que a Educação Histórica deve encarar o problema de ajudar os estudantes sobre os meios para se orientar historicamente¹⁶. Para isso, torna-se necessário abandonar o falso problema entre «habilidades» metodológicas X «conhecimentos factuais».

O que se propõe fazer seria distinguir as «estruturas» (periodizações, cronologias, níveis de progressão meta-históricas) das *big pictures* (grandes perspectivas). Com isso, ajudando os estudantes a construir *big pictures* por meio de estruturas «metamórficas», ou seja, categorias meta-históricas em constante transformação. Para isso, é importante aduzir evidências por meio dos conceitos meta-históricos de mudança, explicação, significância e narrativas históricas. Nesse sentido, o objeto da *Big Picture* é a história da humanidade¹⁷.

Contudo, inventariando as investigações empíricas sobre a Educação Histórica, também encontramos uma antítese, jovens têm grande dificuldade em construir imagens do passado para além de *little pictures* (retratos específicos ou julgamentos enviesados no passado) criando, assim, entraves para a orientação histórica com sentido. Estudantes, nas escolas ocidentais, são treinados a avaliarem e «desenharem» inferências válidas a partir de documentos construindo *little pictures*, mas estão mal equipados para compreender as *big pictures* ou quadros históricos da humanidade¹⁸.

Se sabe pouco da relação entre evidência e narrativa. Isto porque a maior parte das construções dos estudantes a partir das evidências leva a imagens específicas no passado ou, no máximo, a mapas conceituais comuns (mesmo que sejam progressões de conceitos meta-históricos) ou a estórias. As estórias são, para Denis Shemilt¹⁹, menos que narrativas do passado. São como filmes ou imagens em movimento do ou no passado. As *big pictures* são narrativas sobre a história da humanidade como um

¹³ SIMÃO, 2007.

¹⁴ SIMÃO, 2007.

¹⁵ BOOTH, 1980.

¹⁶ LEE, HOWSON, 2009.

¹⁷ LEE, HOWSON, 2009.

¹⁸ SHELILT, 2009.

¹⁹ SHELILT, 2009.

todo que geram sentido de orientação histórica nos estudantes²⁰. Por isso, sugere-se partir das *little pictures* (imagens específicas no passado) para as *big pictures* como narrativas perspectivadas do passado.

Nesse sentido, a Educação Histórica também propõe como hipótese uma síntese transformativa ao compreender que a antropologia histórica é a história da humanidade. A qualificação do pensamento, da investigação, da argumentação e dos julgamentos históricos multiperspectivados são os objetivos da aprendizagem histórica. Por isso, é possível constatar que é impossível aprender História por meio de conteúdos, pois a história da humanidade é interminável e infinita. Só é possível aprender História por meio de narrativas temáticas significativas que levem em conta a dialética negativa entre a «concretude da identidade» de uma comunidade e a «pluralidade multiperspectivada» do outro clivado nessa mesma comunidade. É a inclusão antagonônica de «histórias difíceis» com outros argumentos, outros pontos de vista que gera sentido de orientação temporal nos jovens estudantes²¹.

Evidências audiovisuais são, por natureza, narrativas históricas (audio)visuais, por isso se deve investigar as ideias dos jovens estudantes a partir de histórias em quadrinhos, videogames, filmes e *websites* da Internet, como o *YouTube*. As evidências audiovisuais permitem investigar como os jovens se percebem, interpretam, orientam e motivam historicamente no fluxo temporal entre experiências passadas, presentes e futuras.

Para instigar a compreensão histórica dos estudantes, essas narrativas permitem que os jovens construam historicamente suas posições políticas, estéticas, cognitivas e éticas para enfrentar os desafios que enfrentam em sua práxis de vida²².

2. INVESTIGAR AS IDEIAS DE EVIDÊNCIA AUDIOVISUAL DE JOVENS ESTUDANTES SECUNDARISTAS PORTUGUESES A PARTIR DE VÍDEOS DE HISTÓRIA DO YOUTUBE

Pesquiso, assim, as ideias históricas de jovens estudantes portugueses do ensino secundário de duas escolas da rede pública do norte de Portugal por meio de um instrumento de pesquisa, construído a partir dos princípios da investigação qualitativa²³.

Busco compreender como esses jovens inferem evidências audiovisuais quando apresentados aos conflitos presentes no processo da conquista e colonização europeia sobre os povos da América, por meio do confronto de três vídeos do *YouTube* sobre este tema histórico.

²⁰ SHEMILT, 2009; RÜSEN, 2001.

²¹ BORRIES, 2018.

²² RÜSEN, 2007.

²³ LESSARD-HÉBERT, GOYETTE, BOUTIN, 2005.

O público-alvo da investigação são 35 jovens estudantes, com idades entre 16 e 17 anos (uma com 21 anos), de duas turmas do 11.º ano de duas escolas públicas que estudam no ensino secundário nas cidades de Paredes (14 estudantes) e Santo Tirso (21 estudantes), norte de Portugal. Esses estudantes são representados neste trabalho por nomes fictícios escolhidos por eles mesmos.

A questão de investigação que fundamenta essa pesquisa é: «Que escolhas históricas fazem os jovens estudantes quando são confrontados com diferentes versões de vídeos de história do *YouTube*?»

O instrumento de pesquisa contém perguntas abertas e fechadas a partir de um questionário entendido como um estudo-piloto, cujo objetivo é diagnosticar como os jovens fazem escolhas históricas quando são confrontados com três versões de vídeos do *YouTube* sobre a História da colonização europeia sobre os povos da América.

O instrumento de pesquisa foi aplicado nas manhãs dos dias 4 e 20 de fevereiro de 2019 com a duração de 90 minutos nas aulas, mais o intervalo em Paredes e Santo Tirso, respectivamente.

O primeiro vídeo, denominado *500 anos de história do Brasil* é a versão A, do *Nostalgia* que é um dos maiores canais sobre cultura pop do Brasil. Seu criador e apresentador, o designer paulista Felipe Castanhari, desenvolve vídeos educacionais de História e Ciências Naturais.



Fig. 1.

Versão A: Screenshot do arquivo de vídeo *Nostalgia História T1 – 500 anos em 1 hora / História do Brasil*

Fonte: CASTANHARI, 2017

Os seus vídeos de História são assessorados pelo historiador Caio Vinícius, formado pela Universidade de São Paulo e seu antigo professor do Ensino Médio²⁴. Esse vídeo possuía 6 558 338 visualizações em 7 de setembro de 2019.

O segundo vídeo, chamado *Ciclo do Ouro*, no canal Débora Aladim, é a versão B.

²⁴ ROCHA, 2018.



Fig. 2.

Versão B: Screenshot do arquivo de vídeo *Resumo de História: Ciclo do Ouro – em Ouro Preto, MG!*
 Fonte: ALADIM, 2018

Em 2019, Débora Aladim é estudante de História da Universidade Federal de Minas Gerais e produz os conteúdos de seu canal, focados principalmente em dicas de estudos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, além de abordar fatos e curiosidades da vida universitária. Figura entre um dos cinco maiores canais educacionais do *YouTube* brasileiro²⁵. Esse vídeo possuía 227 259 visualizações em 7 de setembro de 2019.

O terceiro vídeo, chamado de *O que foi a Revolta dos Búzios?* é a versão C. O canal *PhCôrtes* foi criado em 2015 por Pedro Henrique Côrtes, mais conhecido como PhCôrtes, abriu um dos seus vídeos para protestar contra a morte de cinco jovens negros no Rio de Janeiro com apenas 13 anos com a seguinte frase: «Você vive no Brasil? É jovem? É negro? Vive em favelas ou bairros periféricos? Sim, eu queria ser mais delicado ao dizer isso, mas você tem 25 vezes mais chance de ser assassinado do que jovens brancos brasileiros!»



Fig. 3.

Versão C: Screenshot do arquivo de vídeo *O que Foi a Revolta dos Búzios – Meus Heróis Negros Brasileiros.*
 Fonte: CÔRTE, 2018

²⁵ ROCHA, 2018.

PhCôrtes, em 23 de novembro de 2015, começa o quadro *Meus heróis negros* inspirado, entre outros, pelos vídeos de História do canal *Nostalgia* de Felipe Castanhari, por obras historiográficas e histórias em quadrinhos sobre história do povo afro-brasileiro. Esse vídeo possuía 3106 visualizações no dia 7 de setembro de 2019.

As perguntas investigativas foram inspiradas em questões presentes em minha tese de doutorado *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos*²⁶ e têm como objetivo diagnosticar as ideias históricas que os jovens entendem como passíveis de geração de sentido de orientação temporal²⁷. As questões a serem abordadas são:

- Q6. *A partir das versões A, B, e C, quais as situações do passado que você acha mais significativas? Por quê?*
- Q7. *A partir das versões A, B, e C, quais os personagens do passado você acha mais relevantes? Por quê?*
- Q8. *Você percebe alguma diferença entre as versões A, B, e C? Qual (is)?*
- Q9. *Você acha que alguma(s) das versões dos vídeos do YouTube pode(m) ser considerada(s) mais válida(s) do que a(s) outra(s)? Qual(is) e por quê?*
- Q10. *Você acha que alguma(s) das versões dos vídeos do YouTube pode(m) ser considerada(s) menos válida(s)? Qual(is) e por quê? A partir das versões A, B, e C, quais as situações do passado que você acha mais significativas? Por quê?*

As respostas a essas questões serão abordadas a partir de uma estrutura em que as escolhas das versões de vídeos do *YouTube* realizadas pelos jovens investigados apontam em direção a determinadas categorias surgidas na redução dos dados empíricos e vinculadas às evidências audiovisuais. Informo que para esse texto nem todas as respostas e categorias serão apresentadas; somente aparecerão aqui as consideradas por mim mais relevantes para esse trabalho.

Evidência enquanto conhecimento histórico substantivo

Escolha não explícita de versão em vídeo do *YouTube*

Q6. Situações do passado

Colonização do Brasil. (Nina, F, 16 anos, Santo Tirso)

A Inconfidência Mineira. (Karl Marx, M, 16 anos, Santo Tirso)

Versão A, porque fala-nos da escravidão, democracia... (Jack, F, 16 anos, Paredes)

A escravidão. (Ragnar Rodrigues, M, 16 anos, Paredes)

²⁶ FRONZA, 2012.

²⁷ RÜSEN, 2007.

Esses jovens estudantes indicaram somente as situações do passado mais significativas, mas não justificaram o porquê dessa escolha. Destaco que predominaram as citações relativas aos conteúdos presentes no currículo e nos livros didáticos, tais como a colonização do Brasil e a escravidão.

Escolha não explícita de versão em vídeo do *YouTube*

Q7. Personagens do passado

Rei D. João V. (João Félix, F, 16 anos, Paredes)

O Tiradentes. (Karl Marx, M, 16 anos, Santo Tirso)

Os escravos. (Flor, F, 17 anos, Santo Tirso)

Quanto às respostas relativas à relevância de personagens do passado, também os sujeitos históricos vinculados pelos estudantes aos processos históricos apontados anteriormente predominaram. É possível perceber que tanto um dos reis de Portugal quanto um dos líderes de uma revolta brasileira são citados. A resposta de Flor é relevante na medida em que indica um sujeito coletivo: os escravos.

Evidência enquanto síntese histórica

Versão A

Q6. Situações do passado

Situação A [versão A], pois é o resumo geral de todas as situações. (Freddie The Queen, F, 16 anos, Paredes)

Versão A, porque apresenta um melhor resumo da história. (Mário Leal, M, 16 anos, Paredes)

Versão A, porque explica a história do Brasil em geral. (João Félix, F, 16 anos, Paredes)

Com relação a essa categoria, na questão relativa à significância histórica das situações do passado, três jovens destacaram a qualidade de síntese da versão A dos vídeos de *YouTube*. A síntese é expressa pelas ideias de resumo, retrato ou «história do Brasil em geral». Predomina aqui uma concepção de abrangência nas descrições ou explicações relativas à história da colonização europeia da população brasileira. Essa abrangência é expressa pela palavra «geral» que adjetiva o poder de síntese dessa versão na concepção desses estudantes.

Evidência enquanto espelho do passado

Versão A

Q6. Situações do passado

Acho mais significativa a versão A, pois acho que é a que retrata melhor. (Happy, F, 17 anos, Paredes)

Happy considera como significativa a versão A pois ela expressa uma ideia de que a figura espelha o passado histórico da colonização nas Américas. É perceptível aqui uma concepção de História pautada em uma verdade única que pode ser retratada pelas fontes e pelas narrativas históricas. Essa ideia se aproxima do que Denis Shemilt²⁸ denomina como *little pictures* que são consideradas retratos específicos do passado.

Evidência enquanto fiabilidade

Versão A

Q9. Versão mais confiável

Eu acho que todas as versões são válidas, sendo a versão A a mais válida que as outras. (Nikko, M, 16 anos, Santo Tirso)

Escolha não explícita de versão em vídeo do *YouTube*

Q9. Versão mais confiável

Sim, pois algumas versões apresentam mais informações considerando-as, eu, mais válidas. (Leonor, F, 17 anos, Santo Tirso)

Essa foi a categoria que predominou nas respostas dos jovens estudantes. Nikko considera que a versão A é mais válida que as outras, mesmo que as três sejam suficientemente confiáveis. Já Leonor que não explicitou a escolha de nenhuma das versões apresenta um motivo para determinar se uma descrição ou explicação é válida: a quantidade de informações. Quanto mais informações melhor é a explicação.

Evidência enquanto explicação abrangente do passado

Versão A

Q6. Situações do passado

Para mim, a situação do passado que achei mais significativa é a versão A, pois abrange uma história maior e não só umas partes da história como nas versões B e C. (Milena, F, 17 anos, Santo Tirso)

Versão B

Q9. Versão mais confiável

O vídeo de Débora Aladim porque é mais completo e mais específico. (Eça de Queirós, M, 16 anos, Santo Tirso)

Versões A, B e C

Q8. Diferença entre as versões

Sim, uma fala do geral, a outra do Brasil e outra sobre a revolta dos Búzios. (Ragnar Rodrigues, M, 16 anos, Paredes)

²⁸ SHEMILT, 2009.

Quando responde sobre a situação mais significativa para ela, Milena entende que a versão A desenvolve uma interpretação histórica mais abrangente em relação às versões B e C. Essa jovem valoriza a ideia de um quadro histórico mais completo em relação às perspectivas mais específicas da História. É possível que a estudante esteja apontando um processo de superação das *little pictures* ao valorizar um quadro histórico abrangente tal como Shemilt²⁹ entende a constituição de uma *Big Picture*. Eça de Queirós compreende que a versão B, da *youtuber* Débora Aladim, ao mesmo tempo que é mais completa é específica o suficiente para que seja confiável. A diferença entre as versões A, B e C é que marca, para Ragnar Rodrigues, que a primeira apresenta uma descrição mais abrangente da história colonial no Brasil.

Evidência enquanto explicação correta do passado

Escolha não explícita de versão em vídeo do YouTube

Q9. Versão mais confiável

Sim. Algumas versões podem ter dados mais corretos ou simplificados. (Cherryl Blossom, F, 16 anos, Paredes)

Sim, claro. Porque umas podem ser mais corretas e abranger mais conhecimento do que as outras. (Milena, F, 17 anos, Santo Tirso)

Cherryl Blossom entende que, mesmo não explicitando qual versão é mais confiável, o que determina a fiabilidade de uma explicação é a correção dos dados empíricos e a simplificação de sua apresentação. Já Milena compreende que é fiável a explicação correta que incorpora mais conhecimento abrangente. A primeira estudante defende, portanto, que a clareza e a correção dos dados fornecem fiabilidade à explicação enquanto a segunda jovem entende que é a abrangência da explicação que dá força a sua correção. Aqui é perceptível que existem duas concepções sobre o que seria a explicação mais correta sobre o passado.

Evidência enquanto verdade histórica

Versões A, B e C

Q10. Versão menos confiável

Não. Todas abordam temas verdadeiros. (Skinny C, F, 16 anos, Santo Tirso)

Não. Porque todos contam como foi a história do passado, tal como ela aconteceu. (Hamster, F, 16 anos, Santo Tirso)

Aqui a estudante Skinny C considera que as três versões de vídeos do YouTube são verdadeiras, o que as faz apresentarem descrições ou explicações confiáveis. Já a

²⁹ SHEMILT, 2009.

jovem Hamster justifica a fiabilidade das versões A, B e C por explicarem o passado narrado «tal como ele aconteceu», usando, assim, a expressão típica do historicismo do século XIX. Essa afirmação se aproxima da ideia de que houve um sequestro da cognição histórica³⁰ porque, por 200 anos, a «História» foi (e ainda é) a mais poderosa arma para danificar e utilizar mal a consciência histórica das crianças e jovens em prol dos desejos e ideologias das classes dominantes³¹.

Ceticismo em relação às evidências audiovisuais

Versões A, B e C

Q9. Versão mais confiável

Não, os documentos serão fontes mais confiáveis. (Costibias, M, 17 anos, Paredes)

Ao ser perguntado qual, para Costibias, é a versão mais confiável, negou que qualquer uma das três seja, pois considera que os documentos (possivelmente escritos ou oficiais) são mais confiáveis que vídeos de História do *YouTube*. Essa concepção histórica desconsidera a dimensão dialógica da evidência em relação às fontes e as narrativas audiovisuais. Para Lee e Howson³², é importante aduzir evidências a partir dos conceitos meta-históricos de mudança, explicação, significância e narrativas históricas.

Relativismo histórico

Escolha não explícita de versão em vídeo do *YouTube*

Q6. Situações do passado

Na minha opinião, a História é importante. Não acho nenhum período de tempo mais significativo. Simplesmente existem todos numa corrente histórica. (Catriona Mckenzie, F, 16 anos, Santo Tirso)

Versões A, B e C

Q9. Versão mais confiável

Se for melhor é mais significativo. Se eu for aprender, nada é porque não o é. (Catriona Mckenzie, F, 16 anos, Santo Tirso)

As respostas de Catriona McKenzie apresentam uma visão relativista da história na medida em que não acredita que determinadas situações do passado são mais significativas do que outras, pois estão imersas num fluxo temporal contínuo. Outro argumento de seu relativismo é que se uma aprendizagem histórica só pode

³⁰ SCHMIDT, 2009.

³¹ BORRIES, 2018.

³² LEE, HOWSON, 2009.

ser significativa se apresentar como o melhor argumento o que não contenha afirmações que o negue. Aqui também se percebe que se desconsidera a necessidade de que as melhores evidências devam ser constantemente postas à prova para sustentar sua plausibilidade³³.

Evidência enquanto perspectiva histórica

Versão B

Q6. Situações do passado

Acho a mais significativa a versão B devido à explicação que levou ao desenvolvimento de determinada visão. (Rosdrey of Rivia, M, 16 anos, Santo Tirso)

A versão B mobilizou em Rosdrey of Rivia, quando respondeu quais as situações do passado mais significativas para ele em relação à colonização dos povos americanos pelos europeus, uma explicação histórica que apresenta, para ele, uma perspectiva claramente definida do processo histórico narrado.

Evidência enquanto multiperspectividade

Escolha não explícita de versão em vídeo do YouTube

Q9. Versão mais confiável

Sim, porque abordam as informações de maneiras diferentes. (Happy, F, 17 anos, Paredes)

Versões A, B e C

Q9. Versão mais confiável

Todos os vídeos são considerados válidos, pois todos eles contam várias versões da história. (Indiga, F, 16 anos, Paredes)

Q10. Versão menos confiável

Não, tudo acaba por ter valor mesmo sendo diferente. (Veronica Lodge, F, 16 anos, Paredes)

Não. Cada um tem a sua maneira de contar a história. (Flor, F, 17 anos, Santo Tirso)

As respostas de todas essas estudantes apontam para uma concepção multiperspectivada da explicação histórica, mas algumas o fazem por diferentes motivos. Happy e Flor consideram que a fiabilidade das versões se sustenta na diversidade das formas de apresentar as informações históricas. Veronica Lodge defende que o valor de uma explicação histórica não se enfraquece mesmo quando é apresentada

³³ RÜSEN, 2001.

de forma diferente. Já Indiga compreende que as descrições ou explicações históricas são válidas quando apresentam várias versões do processo histórico narrado. Para Bodo von Borries³⁴, a multiperspectividade das evidências por meio da construção criativa e imaginativa de hipóteses (inferências adutivas) sobre as diferenças das experiências históricas do passado e presente e as controvérsias das interpretações por meio da empatia, significância e explicação históricas dão sentido de orientação temporal às explicações.

Evidência enquanto interculturalidade

Versão A

Q6. Situações do passado

A versão A, pois explica as histórias de dois países (Portugal e Brasil), ensinando-nos que estes dois estão, de alguma forma, relacionados. (Cherryl Blossom, F, 16 anos, Paredes)

Versão B

Q6. Situações do passado

[A versão] B, pois fala do ouro encontrado no Brasil e como Portugal o desperdiçou. (Palmira, F, 17 anos, Santo Tirso)

A versão B, porque explica como era a extração do ouro e a influência de Portugal e como era a situação vivida no Brasil com a procura do ouro e [a] opressão do rei para obter o ouro do Brasil. (Isabel, F, 21 anos, Paredes)

Versão C

Q6. Situações do passado

Acho mais significativa a situação que o PhCôrtes falou sobre os negros brasileiros e do assunto racismo, pois é um assunto que dura até os dias de hoje. (Flor, F, 17 anos, Santo Tirso)

A interculturalidade foi uma das categorias que surgiram com força quando foi perguntado aos jovens quais as situações do passado que consideram mais significativas. A resposta de Cherryl Blossom é claramente de teor intercultural, pois entende que a versão A ensina os jovens sobre a história entre Brasil e Portugal de um modo relacional e interdependente. Já Palmira e Isabel compreendem que a versão B apresenta uma explicação histórica sobre a relação de exploração econômica do Brasil por Portugal. Elas indicam que as relações interculturais entre Brasil e Portugal eram desiguais. Mas a explicação histórica de Flor, que defendeu que a versão C apresentava as situações mais significativas do passado, identificou uma interculturalidade mais sofisticada ao

³⁴ BORRIES, 2018.

trazer as problemáticas da condição dos afro-brasileiros e da persistência do racismo para o presente da práxis social contemporânea. Segundo Borries³⁵, a pluralidade das formas de geração de sentido de orientação histórica para a vida é construída por meio de narrativas identitárias mediadas pelo antagonismo expresso em histórias difíceis em conflito e estratégias de reconciliação mútua com vistas a perspectivas de futuro.

Evidência enquanto antagonismo social

Escolha não explícita de versão em vídeo do YouTube

Q6. Situações do passado

A escravização dos negros africanos e de índios americanos, pois explica a presente discriminação social que existe na atual sociedade. (Indiga, F, 16 anos, Paredes)

Versões A, B e C

Q6. Situações do passado

A partir das versões A, B e C a situação do passado que eu achei mais significativa foi a abolição/fim da escravidão, pois a desigualdade é algo que não me agrada. Além disso, acho injusto naquela época as classes mais baixas serem escravizadas por povos superiores. (Leonor, F, 17 anos, Santo Tirso)

Q7. Personagens do passado

Os índios e os escravos, pois lutavam por sua liberdade. (Isabel, F, 21 anos, Paredes)
As personagens mais relevantes, na minha opinião, são os escravos, por terem, a partir de uma revolta, alcançado a liberdade. (Leonor, F, 17 anos, Santo Tirso)

Essas três jovens apresentam uma abordagem que compreende a evidência enquanto antagonismo social. Leonor entende que a escravidão alimentou a injustiça e a desigualdade durante a colonização portuguesa no Brasil. Também defende que os escravizados conquistaram por eles mesmos sua liberdade, pois se revoltaram ao longo da história da colonização da América pelos europeus. Já Indiga e Flor apontam que a discriminação social e o racismo são processos resultantes da escravização de negros africanos. Portanto, para essas três estudantes a escravização influencia de modo traumático os problemas que ainda afligem Brasil e Portugal no século XXI. Apresentam, portanto, explicações que geram sentido de orientação temporal em seu processo de aprendizagem histórica. Segundo Bodo von Borries³⁶, só é possível aprender história pela inclusão antagônica e multiperspectivada de «histórias difíceis» por meio de narrativas temáticas significativas que levem em conta a dialética negativa entre a «concretude da identidade» de uma comunidade e a «pluralidade multiperspectivada» do outro clivado nessa mesma comunidade.

³⁵ BORRIES, 2018.

³⁶ BORRIES, 2018.

Evidência enquanto ética da responsabilidade

Escolha não explícita de versão em vídeo do *YouTube*

Q7. Personagens do passado

O «tira dentes» [Tiradentes], *pois mostra que são sempre as pessoas com menor poder que sofrem as consequências de atos cometidos por outros.* (Cherryl Blossom, F, 16 anos, Paredes)

«Tira dentes», *uns pagam pelos outros.* (Veronica Lodge, F, 16 anos, Paredes)

Versão C

Q7. Personagens do passado

A versão C. A personagem relevante foi João de Deus e os seus outros amigos que assumiram as culpas e morreram. (Rakan, M, 16 anos, Paredes)

Quando perguntados sobre quais os personagens do passado mais relevantes narrados pelas versões em relação à colonização dos povos americanos, esses três jovens estudantes identificaram uma ética da responsabilidade para definir os sujeitos históricos que fornecem um sentido para a história narrada. A ideia predominante é que tanto Tiradentes quanto João de Deus assumiram a responsabilidade pelas insurreições que outros membros dos grupos de suas revoltas não o fizeram. Aqui a dimensão ética da cultura histórica, expressa por artefatos como vídeos do *YouTube*, perspectiva as formas de explicar e os valores dos jovens na sua práxis social³⁷.

Evidência enquanto julgamento moral

Escolha não explícita de versão em vídeo do *YouTube*

Q7. Personagens do passado

Índios e pretos, pois mostra o quão cruéis foram os brasileiros e portugueses em torná-los escravos. (Marlene, F, 17 anos, Santo Tirso)

Marlene entendeu como relevantes para a história da colonização da América os africanos, afro-brasileiros e indígenas. No entanto, destacou a crueldade de portugueses e brasileiros para com esses seres humanos. Essa jovem interpreta a História a partir de um julgamento moral sobre as práticas desumanas realizadas por luso-brasileiros para construir seu modo de vida no Brasil colonial. Novamente a dimensão ética da cultura histórica formata o modo de interpretar a história dessa jovem³⁸.

³⁷ RÜSEN, 2007.

³⁸ RÜSEN, 2007.

Evidência enquanto aprendizagem histórica

Versões A, B e C

Q9. *Versão mais confiável*

Não. São apenas formas distintas de transmitir o conhecimento. (Nina, F, 16 anos, Santo Tirso)

Q10. *Versão menos confiável*

Não. Todos tentam explicar e cativar a aprendizagem da história. (Dory, F, 16 anos, Santo Tirso)

Não. Porque todos os vídeos têm algo a ensinar. (Eça de Queirós, M, 16 anos, Santo Tirso)

Esses três jovens apresentam distintas concepções de aprendizagem quando perguntados quais as versões de vídeos do *YouTube* são mais ou menos confiáveis. Uma concepção pautada em métodos de ensino de História é expressa por Nina e Eça de Queirós, a primeira indicando que apresentam formas diferentes de transmissão do conhecimento histórico e o segundo apontando o papel pedagógico desses artefatos da cultura histórica. Já Dory afirma que esses vídeos tem o poder de cativar e explicar o passado histórico gerando uma aprendizagem histórica significativa para os jovens. Uma didática humanista da História deve considerar a estrutura de sentimento existente na cultura juvenil da práxis social contemporânea para que possa gerar sentido de orientação histórica no processo de construção identitária dos jovens³⁹.

Evidência enquanto estética da narrativa audiovisual

Versões A, B e C

Q8. *Diferenças entre versões*

Sim. A versão A é uma forma de explicação baseada em muitas imagens e demonstrações, a [versão] B se concentra mais na explicação de factos. Não cativa tanto. A última versão (C) é mais engraçada, mais divertida. (Dory, F, 16 anos, Santo Tirso)

Sim. No nível da edição dos vídeos. A versão A utiliza imagens acompanhadas de áudio; a [versão] B apenas áudio; e a [versão] C faz uma mistura de áudio, imagem e comédia. Nas versões A e C a história é explicada de forma mais acessível. (Nina, F, 16 anos, Santo Tirso)

Versões B e C

Q10. *Versão menos confiável*

[As versões B e C], Porque não explicam muito bem ou falam muito rápido e fazem paragens desnecessárias que perde informação. (Rakan, M, 16 anos, Paredes)

³⁹ WILLIAMS, 2003; RÜSEN, 2015a.

Uma importante categoria observada nos dados empíricos dessa investigação é vinculada à percepção dos jovens em relação aos elementos estéticos das narrativas audiovisuais. Quando perguntados sobre as diferenças entre as versões de vídeo do *YouTube*, Dory e Nina explicitam elementos próprios a esses artefatos culturais: o uso de imagens e demonstrações e o sentimento de diversão que causam, além de revelarem a importância da edição de vídeos no processo de narrar construídos pela composição entre imagens e áudios, gerando, assim, a acessibilidade da informação veiculada. Já Rakan defende que as versões B e C perdem informações devido a velocidade da fala do(a) *youtuber* ou os cortes de planos considerados desnecessários. Com isso, a explicação histórica se enfraqueceu. É importante destacar aqui a relevância da dimensão estética dos artefatos audiovisuais da cultura histórica⁴⁰ para a percepção da escolha histórica que os jovens fazem quando lidam com imagens históricas em movimento.

Evidência enquanto sensibilidade estética

Versões A e C

Q8. Diferença entre as versões

Sim. As versões A e C. Como têm uma edição mais elaborada, elas cativam quem está a assistir e a estar mais atento. (Clotilde, F, 16 anos, Santo Tirso)

Versões A, B e C

Q8. Diferença entre as versões

Sim. A versão A é uma forma de explicação baseada em muitas imagens e demonstrações, a [versão] B se concentra mais na explicação de factos. Não cativa tanto. A última versão (C) é mais engraçada, mais divertida. (Dory, F, 16 anos, Santo Tirso)

Quando perguntados sobre a diferença entre as versões em vídeo do *YouTube*, ambas as estudantes mobilizaram uma categoria raramente abordada, mas fundamental para compreendermos esses artefatos culturais: a sensibilidade estética que os mesmos geram nessas jovens. Clotilde afirma que uma edição de vídeo mais sofisticada cativa o público e permite que eles instiguem a atenção. Dory, por sua vez, defende que o modo como são compostas as demonstrações e as imagens no processo explicativo apresentado nos vídeos interfere no modo como os jovens internalizam o conhecimento histórico explicado seja pelo rigor explicativo seja pelo humor. A dimensão estética da cultura histórica⁴¹ é expressa aqui pelo «sentimento de vida» que estes artefatos mobilizam nos jovens.

⁴⁰ RÜSEN, 2007.

⁴¹ RÜSEN, 1994.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da investigação nos permitem compreender que as evidências audiovisuais permitem aos jovens revelarem critérios vinculados a cognição histórica situada que avaliam as maneiras pelas quais esses jovens se carregam de experiências passadas e que fornecem valores e significados históricos que fazem sentido à sua vida prática e orientam a formação histórica como um processo criativo de autoconhecimento.

Investigar a relação da construção de evidências dos jovens com as formas narrativas específicas geradas por vídeos de história do *YouTube*. A hipótese de que os jovens fazem escolhas históricas quando são confrontados com evidências audiovisuais está confirmada.

Esses resultados constataam a hipótese de que as pesquisas relativas à evidência histórica⁴² permitem concluir que é possível entender como válida a ideia de evidência audiovisual quando inferida no confronto narrativo de artefatos da cultura histórica como os vídeos do *YouTube* que mobilizam, nos jovens portugueses, escolhas pautadas na geração de sentido de orientação histórica a partir da dimensão sofrimento humano. As evidências audiovisuais são condutoras para a produção de narrativas que os estudantes constroem para si na relação que mantêm com a escola e na orientação temporal da práxis social.

BIBLIOGRAFIA

- ALADIM, Débora (2018). *Resumo de História: Ciclo do Ouro — Em Ouro preto, MG! (Débora Aladim)*. [Consult. 15 out. 2019]. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=7tMLDROID9rw&t=709s>>.
- ASHBY, Rosalyn (2003). *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos*. In BARCA, Isabel, org. *Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED/Universidade do Minho.
- ASHBY, Rosalyn (2006). *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares*. «Educar em Revista». 22: Especial, 151-170.
- BOOTH, M. (1980). *A Modern World History Course and the Thinking of Adolescent Pupils*. «Educational Review». 32:3, 245-257.
- BORRIES, Bodo von (2018). *Lidando com histórias difíceis*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd, coord. *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W.A. Editores, pp. 33-54.
- CASTANHARI, Felipe (2017). *Nostalgia História T1 — 500 anos em 1 hora / História do Brasil*. [Consult. 15 out. 2019]. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=q7E4XrfGGnE&t=98s>>.
- CÓRTEZ, Pedro Henrique (2018). *O que foi a Revolta dos Búzios — Meus Heróis Negros Brasileiros. PhCórtes*. [Consult. 15 out. 2019]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MsG8T_Bfypk&t=598s>.
- FRONZA, Marcelo (2012). *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Tese de doutorado.
- LEE, Peter; HOWSON, Jonathan (2009). “Two out five did not know that Henry VIII had six wives”: *History education, historical literacy and historical consciousness*. In SYNCOX, Linda; WILSCHUT,

⁴² SHEMILT, 2009; ASHBY, 2006; SIMÃO, 2007, 2015; VIEIRA, 2015.

- Arie, coord. *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching History*. Charlotte, NC: IAP, pp. 211-264.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ROCHA, Breno Lacerda (2018). *Narrativas históricas digitais: uma análise de vídeos de história no YouTube*. Cuiabá: UFMT. Trabalho de conclusão de curso de licenciatura em História.
- RÜSEN, Jörn (1994) *¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. *Cultura histórica*. Trad. de F. Sánchez e Ib Schumacher. Versão castelhana inédita do texto original em alemão publicado em FÜSSMANN, K.; GRÜTTER, H. T.; RÜSEN, Jörn, eds. *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen; Weimar; Wenen: Böhlau. Disponível em <http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf>.
- RÜSEN, Jörn (2001). *Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB.
- RÜSEN, Jörn (2007). *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB.
- RÜSEN, Jörn (2014). *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes.
- RÜSEN, Jörn (2015a). *Formando a consciência histórica — para uma didática humanista da História*. In RÜSEN, Jörn. *Humanismo e Didática da História*. Org. Maria Auxiliadora Schmidt et al. Curitiba: W. A. Editores, pp. 19-42.
- RÜSEN, Jörn (2015b). *Teoria da História: Uma Teoria da História como Ciência*. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora (2009). *Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta?* In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel, coord. *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí, pp. 21-50.
- SHEMILT, Denis (2009). *Drinking an ocean and pissing a cupful: How adolescents making sense of history*. In SYNCOX, Linda; WILSCHUT, Arie, coord. *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching History*. Charlotte, NC: IAP, pp. 141-210.
- SIMÃO, Ana Catarina Gomes (2007). *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutorado.
- SIMÃO, Ana Catarina Gomes (2015). *Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico*. «Diálogos». 19:1, 181-198.
- VIEIRA, Jucilmara Luiza (2015). *Cultura histórica e cultura escolar: diálogos entre a iconografia pictórica histórica e o ensino de história*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Dissertação de mestrado.
- WILLIAMS, Raymond (2003). *La larga revolución*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

IDEIAS DE JOVENS SOBRE MUDANÇA E SUA RELAÇÃO COM O NOVO HUMANISMO

LUCAS PYDD NECHI*

Resumo: O presente artigo discute o conceito de Mudança, inserido no contexto da aprendizagem histórica e sua relação com a ideia de Novo Humanismo. Para isso, apresenta alguns dos resultados obtidos em pesquisa de doutoramento no qual foram inqueridos jovens do Brasil e do Reino Unido, ao término da educação básica. Conclui-se, assim, que para a concretização do desenvolvimento da consciência histórica pautada pelo princípio do Novo Humanismo o conceito de mudança é fundamental como compreensão temporal e como capacidade de transformação da realidade.

Palavras-chave: Mudança; Novo Humanismo; Aprendizagem histórica; Orientação temporal.

Abstract: This article discusses the concept of Change, inserted in the context of historical learning and its relation with the idea of New Humanism. For this, it presents some of the results obtained in a doctoral research in which young people from Brazil and the United Kingdom were surveyed at the end of basic education. It is concluded, among several aspects, that for the realization of the development of historical consciousness guided by the principle of New Humanism, the concept of change is fundamental as a temporal comprehension and as a capacity for transformation of reality.

Keywords: Change; New Humanism; Historical learning; Temporal orientation.

Em pesquisa realizada entre 2013 e 2017¹, investigou-se o desenvolvimento da consciência histórica em uma articulação bem específica: o conceito do Novo Humanismo, de Jörn Rüsen², e aspetos da orientação temporal. Tal investigação tomou como hipótese que o princípio da dignidade humana estaria presente na consciência histórica de jovens estudantes de diferentes contextos escolares e se articularia com os conceitos de ação, mudança e identidade histórica³ nos processos de orientação temporal, indicando plausibilidade na utilização da proposta do Novo Humanismo como princípio de sentido da aprendizagem histórica escolar.

Em outras palavras, buscou-se compreender se, e de que modo, elementos do Novo Humanismo estavam presentes em narrativas dos jovens do Brasil e da Inglaterra. Para isso foram selecionados 40 jovens brasileiros, estudantes da periferia da cidade

* Lapeduh/Universidade Federal do Paraná. Email: lucaspyddnechi@hotmail.com.

¹ Tese de doutorado, *O Novo Humanismo como Princípio de Sentido da Didática da História: Reflexões a Partir da Consciência Histórica de Jovens Ingleses e Brasileiros*, defendida na Universidade Federal do Paraná, Brasil, em 2017, sob orientação de Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR) e supervisão de Arthur Chapman (Institute of Education/University College London). Bolsa de doutorado CAPES: BEX 10573/14-3.

² RÜSEN 2006, 2012a, 2012b, 2015b.

³ RÜSEN 2012a.

de Curitiba, e 38 jovens de Londres, com média de 17 anos de idade. Apoiando-se em uma metodologia qualitativa⁴, aplicou-se um questionário com questões fechadas e abertas, que possuíam como objetivo suscitar narrativas e análises dos sujeitos, em três grupos de perguntas sustentados pelos conceitos de mudança, identidade histórica e ação. O presente texto apresenta os resultados referentes ao conceito de mudança e possíveis desdobramentos desta pesquisa para o ensino de História.

Os jovens, em processo de formação, possuem determinadas ideias sobre a dinâmica temporal e os acontecimentos históricos, que indicam o desenvolvimento da Consciência Histórica e a compreensão da sustentação da História na categoria de Mudança. O conceito se refere a ideias do pensamento histórico sobre o fluxo do tempo, fazendo com que a «história seja possível»⁵. Ou seja, a ciência da História é fundamentada pela noção de que as situações com as quais nos deparamos no presente se constituíram a partir de etapas de processos históricos mutáveis, sendo possível questionar e modificar práticas, costumes e culturas como um todo, em face a novos contextos e questionamentos.

Em relação ao Novo Humanismo, questionou-se aos alunos principalmente se a passagem do tempo significou melhoria ou decréscimo na qualidade da vida humana no planeta. Esta pergunta, que não possui uma resposta objetiva *a priori* e depende dos fatores e critérios de interpretação adotados, apresenta indiretamente a maneira pela qual os jovens compreendem a passagem do tempo e de que forma a dignidade humana é compreendida por eles na História. Para Rösen⁶, pautado em Jaspers⁷, estamos vivenciando um processo de melhoria das condições de vida humana no planeta e nas relações entre as pessoas, algo como uma humanização da humanidade. Contudo, tal processo não ocorre de forma natural, espontânea e linear. Com a globalização e a proximidade de contato intercultural, Jaspers categoriza este momento histórico como Segunda Era Axial, que exige com urgência a formação dos sujeitos em prol da defesa da dignidade humana.

De forma concreta, sabe-se que o colonialismo, o imperialismo e os diversos regimes civis-militares opressores em todo mundo são exemplos de fatos históricos repletos de ações desumanas — como a tortura, escravidão e os genocídios. Porém, interessa-nos aqui questionar se a maneira pela qual se aprende História contribui para instigar, na consciência histórica, a empatia e a alteridade, isto é, a capacidade de se colocar racionalmente no lugar de outros, seja do presente ou do passado, compreendendo suas motivações, receios e possíveis intenções, influenciando na tomada de decisões do presente.

⁴ BLAIKIE, 2010.

⁵ LEE 2008, 2011a, 2011b.

⁶ RÜSEN, 2012b, 2013.

⁷ JASPERS, 1976.

A mudança é o ponto comum entre o trabalho de Rösen e Lücke⁸ no trabalho com a Educação em Direitos Humanos. Enquanto que para Rösen é parte da essência da História, Lücke ressalta mais a mudança como interferência dos sujeitos na realidade, relacionada à ação. Rösen debate a mudança sobre a perspectiva do desenvolvimento humano, em crítica ao progresso tomado puramente pelo seu aspeto técnico-científico. Inclusive, aponta a infância e juventude como etapas estratégicas de compreensão da necessidade de outro tipo de progresso:

São justamente as crianças e os jovens, com sua sensibilidade determinada pela idade com relação a contradições estruturais entre a experiência de seu próprio mundo e as interpretações esperadas deles pelos mais velhos, que percebem a demência do progresso que a sua História real trouxe: a destruição ecológica pela exploração industrial da natureza, o aumento gigantesco de potenciais de domínio político em estados modernos, a profunda rejeição social entre o primeiro e o terceiro mundos e, finalmente, o esgotamento de potenciais sensoriais estimulantes dentro do racionalismo institucionalizado das ciências. Atualmente, o progresso está como o rei com sua nova roupa na fábula de Andersen⁹.

O «progresso do progresso» seria um Novo Humanismo: o desenvolvimento em prol de todos. É a mudança do passado e a transformação humana do presente e do futuro. Na pesquisa entendeu-se a mudança com dois sentidos complementares. Inicialmente foi analisada como bloco temático, na qual as perguntas buscaram saber como os jovens entendem a passagem do tempo. Porém, aliada a ideia de ação, a mudança adquire o caráter de transformação da realidade atual, deslocando-se de compreensão do passado para potencial de ação no presente e no futuro.

No questionário, o conceito de mudança foi abordado especificamente nas questões 1 e 2. A questão 1 apresentou 12 sentenças afirmativas que indicam a maneira pela qual os jovens compreendem a passagem do tempo. A questão 2 inquiriu objetivamente se os participantes acreditavam que a vida humana em geral melhorou ou piorou com o passar do tempo. A justificativa, em forma de narrativa, instigava-os a usar o seu conhecimento sobre o passado sempre que possível.

1. RESULTADOS: MUDANÇA E DIGNIDADE HUMANA

O primeiro dado coletado é referente à dignidade humana nos diferentes tempos. Não se estipulou previamente no enunciado um período histórico específico para que os jovens comparassem com a atualidade, de forma a possibilitar que usassem os conteúdos históricos que dominassem livremente.

⁸ LÜCKE *et al.*, ed., 2016.

⁹ RÖSEN, 2012a: 179.

Apresentam-se, a seguir, as sentenças utilizadas, seguidas dos resultados nos quadros com os números de respostas e índice de concordância¹⁰.

1A. Hoje em dia as pessoas estão mais violentas do que costumavam ser?

| Questão 1 A | Conc. Fortemente | Concordo | Não conc. e não disc. | Discordo | Disc. Fortemente | Não sei/Não tenho certeza |
|-------------|------------------|----------|-----------------------|----------|------------------|---------------------------|
| GRB | 4 | 13 | 16 | 3 | 2 | 0 |
| BRA | 11 | 17 | 6 | 3 | 0 | 3 |
| TOTAL | 15 | 30 | 22 | 6 | 2 | 3 |

Índice de concordância GBR: 3.37

Índice de concordância BRA: 3.97

Índice total: 3.67

Fonte: O autor (2017)

A primeira expressão avaliada teve um índice total de concordância moderado. Ao analisar as respostas por países, nota-se, contudo, que os brasileiros concordam mais com a afirmação do que os ingleses, cuja maioria se posiciona de forma neutra. A violência urbana parece ser uma das grandes preocupações dos jovens brasileiros.

A dignidade humana como conceito subjetivo exige conceituações mais alargadas do que a violência. A frase seguinte utiliza a ideia de respeito pela vida humana — e inverte a expressão negativa da questão 1A com uma sentença positiva.

1B. Hoje em dia o respeito pela vida humana aumentou consideravelmente?

| Questão 1B | Conc. Fortemente | Concordo | Não conc. e não disc. | Discordo | Disc. Fortemente | Não sei/Não tenho certeza |
|------------|------------------|----------|-----------------------|----------|------------------|---------------------------|
| GRB | 5 | 19 | 4 | 10 | 0 | 0 |
| BRA | 1 | 9 | 10 | 17 | 3 | 0 |
| TOTAL | 6 | 28 | 14 | 27 | 3 | 0 |

Índice de concordância GBR: 3.50

Índice de concordância BRA: 2.70

Índice total: 3.09

Fonte: O autor (2017)

¹⁰ Para a análise destas questões foram atribuídos pesos para as respostas: 5 para «concordo fortemente», 4 para «concordo», 3 para «não concordo e nem discordo», 2 para «discordo», 1 para «discordo fortemente» e 0 para «não sei ou não tenho certeza». Desta forma, a média obtida, somando os pesos das respostas e dividindo tal valor pelo número de participantes, resulta em um índice entre 0 e 5, no qual 3 seria o resultado que indicaria neutralidade ou opinião completamente dividida entre os participantes.

O índice total demonstra um grande equilíbrio nas respostas, o que indica se tratar de um tema polêmico. Mais uma vez os resultados diferiram por país de origem: a maioria dos brasileiros discorda que o respeito à vida humana tenha aumentado, enquanto a maioria dos ingleses concorda. O número de jovens que se posicionou de forma neutra na questão também chama a atenção, com predominância dos brasileiros.

1C. Embora tenhamos experimentado um grande progresso científico, não fizemos progresso equivalente em termos humanos, como o respeito pela vida e dignidade humanas?

| Questão 1C | Conc. Fortemente | Concordo | Não conc. e não disc. | Discordo | Disc. Fortemente | Não sei/Não tenho certeza |
|------------|------------------|----------|-----------------------|----------|------------------|---------------------------|
| GRB | 0 | 19 | 11 | 7 | 0 | 1 |
| BRA | 4 | 13 | 15 | 3 | 1 | 4 |
| TOTAL | 4 | 32 | 26 | 10 | 1 | 5 |

Índice de concordância GBR: 3.32

Índice de concordância BRA: 3.44

Índice total: 3.38

Fonte: O autor (2017)

A questão 1C pode ser analisada em paralelo com a questão 1D, tendo em vista que tratam da mesma temática, variando a maneira que o progresso da dignidade humana foi apresentado: de forma pessimista na 1C e otimista na 1D. Contudo, as respostas não se inverteram como era de se esperar. A mudança mais chamativa ocorre com a diminuição dentre os que se posicionaram neutros na 1C em relação com a 1D, de 26 para 10 jovens.

1D. Embora existam situações extremas de violência e pobreza, o progresso em matéria de direitos humanos em todo o mundo é notável e está avançando?

| Questão 1D | Conc. Fortemente | Concordo | Não conc. e não disc. | Discordo | Disc. Fortemente | Não sei/Não tenho certeza |
|------------|------------------|----------|-----------------------|----------|------------------|---------------------------|
| GRB | 2 | 31 | 1 | 3 | 0 | 1 |
| BRA | 0 | 17 | 9 | 7 | 4 | 3 |
| TOTAL | 2 | 48 | 10 | 10 | 4 | 4 |

Índice de concordância GBR: 3.86

Índice de concordância BRA: 3.05

Índice total: 3.45

Fonte: O autor (2017)

Enquanto a dignidade humana é relacionada ao desenvolvimento tecnológico, sendo colocada de forma inferior a ele, as respostas foram equilibradas, com uma tendência pequena de concordância, mais frequente entre brasileiros. Porém, quando se utilizou uma expressão afirmativa acerca dos direitos humanos, a opinião dos jovens de Londres foi fortemente atraída. Dentre os brasileiros, apesar de grande número concordar, a opinião pulveriza-se nas demais respostas, chegando a um índice de 3,05, muito próximo do equilíbrio entre posições.

Pode-se inferir destas respostas que a questão da dignidade humana é, em geral, controversa e não forma unanimidades entre os jovens pesquisados. Quando referenciada junto a elementos concretos, tende a atrair concordância de determinados grupos dependendo do contexto: a violência no caso dos jovens brasileiros e os direitos humanos no caso dos ingleses. Ou, ainda, quando se apresenta um cenário negativo, mas com exceções positivas de esperança, o índice de concordância cresce consideravelmente do que na frase oposta anterior.

Nesta série de afirmações os participantes pensaram sobre grupos de pessoas que, historicamente, passaram por situações de opressão e são consideradas minorias.

2. RESULTADOS: MUDANÇA E DIGNIDADE DE GRUPOS HUMANOS

1E. É mais difícil ser uma mulher hoje do que no passado?

| Questão 1E | Conc. Fortemente | Concordo | Não conc. e não disc. | Discordo | Disc. Fortemente | Não sei/Não tenho certeza |
|------------|------------------|----------|-----------------------|----------|------------------|---------------------------|
| GRB | 2 | 3 | 5 | 16 | 12 | 0 |
| BRA | 6 | 4 | 7 | 11 | 7 | 5 |
| TOTAL | 8 | 7 | 12 | 27 | 19 | 5 |

Índice de concordância GBR: 2.13

Índice de concordância BRA: 2.74

Índice total: 2.43

Fonte: O autor (2017)

Os jovens ingleses aparentam reconhecer melhora na condição das mulheres na sociedade contemporânea em relação ao passado. Nesta frase que apresenta uma perspectiva de piora histórica, o índice de concordância dos jovens de Londres é baixo, 2.13. Os brasileiros também tendem a discordar da frase, mas de maneira menos incisiva. Algumas marcações de «concordo fortemente» contrabalançaram com os demais, tornando o resultado final mais moderado.

1F. Os homossexuais e transexuais são menos respeitados hoje do que no passado?

| Questão 1F | Conc. Fortemente | Concordo | Não conc. e não disc. | Discordo | Disc. Fortemente | Não sei/Não tenho certeza |
|------------|------------------|----------|-----------------------|----------|------------------|---------------------------|
| GRB | 2 | 4 | 5 | 17 | 8 | 2 |
| BRA | 4 | 8 | 10 | 8 | 3 | 7 |
| TOTAL | 6 | 12 | 15 | 25 | 11 | 9 |

Índice de concordância GBR: 2.30

Índice de concordância BRA: 3.06

Índice total: 2.68

Fonte: O autor (2017)

O direito das pessoas LGBT também foi uma temática que apresentou resultados distintos na opinião dos jovens de acordo com cada país. A resposta dos brasileiros foi bastante dividida, atingindo o índice de 3.06, o que indica um grande equilíbrio entre os que concordam e os que discordam da afirmação. Também se nota um número elevado de pessoas que não opinaram, mesmo vivendo em um país com muitos casos de homofobia e transfobia recorrentes no cotidiano. Os jovens de Londres, por sua vez, indicam reconhecer uma melhora no respeito à população LGBT na atualidade.

1G. Hoje em dia as pessoas têm menos preconceitos contra diferentes etnias do que tinham no passado?

| Questão 1G | Conc. Fortemente | Concordo | Não conc. e não disc. | Discordo | Disc. Fortemente | Não sei/Não tenho certeza |
|------------|------------------|----------|-----------------------|----------|------------------|---------------------------|
| GRB | 3 | 21 | 6 | 1 | 6 | 1 |
| BRA | 3 | 12 | 8 | 12 | 0 | 5 |
| TOTAL | 6 | 33 | 14 | 13 | 6 | 6 |

Índice de concordância GBR: 3.37

Índice de concordância BRA: 3.17

Índice total: 3.27

Fonte: O autor (2017)

A afirmação voltada exclusivamente ao preconceito étnico apresenta índices de um debate equilibrado, pois tanto no Brasil como na Inglaterra o resultado orbita próximo ao índice 3.00. Porém, a análise dos dados mostra que em termos absolutos a maioria dos jovens ingleses concorda com a afirmação — 21 entre 38. O equilíbrio do índice é explicado por outros 6 jovens que assinalaram discordar fortemente da

frase. Como a amostra de jovens incluía grande diversidade étnica, pode-se supor que os 6 que discordam fortemente do aumento da tolerância tenham passado ou presenciado por situações de preconceito e desrespeito. No Brasil, apesar do índice de concordância tender ao neutro, chama a atenção que 25 de 38 jovens não concordam com a superação de preconceitos étnicos.

1H. A paz e tolerância entre pessoas de diferentes etnias, religiões e países é cada vez mais frequente?

| Questão 1H | Conc. Fortemente | Concordo | Não conc. e não disc. | Discordo | Disc. Fortemente | Não sei/Não tenho certeza |
|------------|------------------|----------|-----------------------|----------|------------------|---------------------------|
| GRB | 4 | 17 | 10 | 3 | 1 | 3 |
| BRA | 3 | 12 | 7 | 12 | 6 | 0 |
| TOTAL | 7 | 29 | 17 | 15 | 7 | 3 |

Índice de concordância GBR: 3.57

Índice de concordância BRA: 2.85

Índice total: 3.21

Fonte: O autor (2017)

Quando o escopo da frase sobre preconceito e tolerância é aumentado, incluindo a questão religiosa e de origem nacional, as respostas são mais equilibradas: os jovens ingleses se mostram mais otimistas quanto à paz e os brasileiros mais pessimistas, com 6 jovens discordando fortemente.

De forma geral, no que se refere à dignidade de grupos humanos, a opinião dos jovens se mostra dividida, com variação específica entre ingleses e brasileiros, provavelmente como reflexo da realidade cultural em que estão inseridos. Ou seja, em países mais desenvolvidos e progressistas, a democratização da sociedade é refletida na opinião histórica dos alunos.

3. RESULTADOS: MUDANÇA E RELAÇÃO COM A NATUREZA

A relação da humanidade com a natureza é amplamente debatida por Rösen¹¹ e apontada como um dos fatores urgentes de reavaliação da modernidade. Quatro sentenças deste tema foram apresentadas para os participantes.

¹¹ RÜSEN, 2006.

1I. Os seres humanos viviam em harmonia com a natureza no passado mais do que atualmente?

| Questão 1I | Conc. Fortemente | Concordo | Não conc. e não disc. | Discordo | Disc. Fortemente | Não sei/Não tenho certeza |
|------------|------------------|----------|-----------------------|----------|------------------|---------------------------|
| GRB | 7 | 14 | 7 | 4 | 1 | 5 |
| BRA | 14 | 13 | 5 | 4 | 2 | 2 |
| TOTAL | 21 | 27 | 12 | 8 | 3 | 7 |

Índice de concordância GBR: 3.67

Índice de concordância BRA: 3.86

Índice total: 3.76

Fonte: O autor (2017)

Tanto os brasileiros quanto os ingleses concordam com a afirmação de que a relação da humanidade com a natureza era mais harmoniosa no passado. Os brasileiros mais marcadamente, com 14 respostas concordando fortemente. No questionário, a frase foi invertida na questão 1J para verificar se o índice de concordância se inverteria, o que de fato aconteceu, validando as opiniões.

1J. O uso ganancioso e irresponsável da natureza pelos seres humanos agravou-se ao longo dos anos?

| Questão 1J | Conc. Fortemente | Concordo | Não conc. e não disc. | Discordo | Disc. Fortemente | Não sei/Não tenho certeza |
|------------|------------------|----------|-----------------------|----------|------------------|---------------------------|
| GRB | 12 | 17 | 7 | 1 | 0 | 1 |
| BRA | 15 | 16 | 4 | 1 | 2 | 2 |
| TOTAL | 27 | 33 | 11 | 2 | 2 | 3 |

Índice de concordância GBR: 4.08

Índice de concordância BRA: 4.07

Índice total: 4.07

Fonte: O autor (2017)

Um dos resultados mais expressivos nas questões de índice de concordância diz respeito à afirmação da ganância e irresponsabilidade humana na relação com a natureza, recebendo 60 marcações em «concordo» e «concordo fortemente» de maneira equilibrada entre os jovens dos dois países. A frase possui o indicador temporal «ao longo dos anos», o que significa implicitamente um processo de crescimento da exploração dos recursos naturais de maneira irresponsável no passar do tempo, notado pelos estudantes.

1K. Apesar da devastação da natureza, podemos observar recentemente muitas mudanças no comportamento das pessoas, como o desenvolvimento sustentável e consumo de alimentos orgânicos, o que dá esperança em um futuro harmonioso entre a humanidade e o meio ambiente?

| Questão 1K | Conc. Fortemente | Concordo | Não conc. e não disc. | Discordo | Disc. Fortemente | Não sei/Não tenho certeza |
|------------|------------------|----------|-----------------------|----------|------------------|---------------------------|
| GRB | 3 | 21 | 8 | 2 | 0 | 4 |
| BRA | 3 | 20 | 12 | 2 | 1 | 2 |
| TOTAL | 6 | 41 | 20 | 4 | 1 | 6 |

Índice de concordância GBR: 3.73

Índice de concordância BRA: 3.57

Índice total: 3.65

Fonte: O autor (2017)

A sentença da questão 1K trata da esperança de uma melhor relação com a natureza no futuro, a partir de evidências do presente. Apesar do grande número de jovens que não souberam opinar (20 neutros e 6 «não sei»), a maioria concordou com a afirmação.

Em suma, sobre a relação humana com a natureza, os resultados apontam que a maioria dos jovens acredita que no passado a relação era mais harmoniosa, e que a ganância e a irresponsabilidade humanas cresceram com o passar do tempo em forma de exploração desenfreada. Porém, quanto ao futuro, se mantém esperançosos de que este quadro possa ser modificado.

4. RESULTADOS: MUDANÇA E ARGUMENTOS EXPLICATIVOS

Para que se pudesse ter uma visão mais simplificada da opinião dos jovens acerca da mudança na História, no que tange a dignidade humana, usou-se uma questão fechada objetiva: De modo geral, a vida humana melhorou ou piorou com o passar do tempo? Os resultados obtidos foram:

| Resultados | GBR | BRA | TOTAL |
|-------------------|-----|-----|-------|
| Piorou | 3 | 10 | 13 |
| Melhorou | 23 | 10 | 33 |
| Não tenho certeza | 12 | 20 | 32 |

Fonte: O autor (2017)

Dentro do espectro da pesquisa, pode-se notar uma diferença entre a maneira de interpretar a História dos jovens ingleses e brasileiros. Chama a atenção que a maioria dos estudantes de Londres inquiridos de certa forma é otimista, e acredita que há uma evolução da vida humana com o passar do tempo. Os jovens de Curitiba apresentam opinião dividida sobre o assunto, com a maioria afirmando não ter certeza para poder se posicionar.

De facto, a análise histórica sobre a vida humana depende de inúmeros fatores: local e época comparada, proficiência, compreensão e interpretação históricas. Quanto menor o recorte temporal, a análise restringe-se a história política recente, a acontecimentos marcantes como revoluções, mudanças de regimes e variações econômicas. Quanto mais amplo o recorte de época, a probabilidade de concordar com a afirmação da melhora da vida humana aumenta, tendo em vista a aceleração do desenvolvimento em diversas áreas no último século.

Logo abaixo da pergunta objetiva a primeira questão aberta solicitou que os participantes explicassem suas respostas usando seus conhecimentos do passado sempre que possível. Os números relatados abaixo são referentes à incidência dos argumentos, não ao número de jovens participantes. Foi possível encontrar apontamentos de melhora em alguns aspetos e de piora em outros feitos pelo mesmo estudante.

Ao todo foram utilizados 34 argumentos sobre o porquê de a vida humana ter melhorado. Os cinco mais frequentes foram: «medicina» 18 (14 ingleses e 4 brasileiros), «tecnologia» 18 (10 ingleses e 8 brasileiros), «relações entre gêneros» 17 (14 ingleses e 3 brasileiros), «orientação e identidade sexual» 12 (11 ingleses e 1 brasileiro) e «relações étnico-raciais» 10 (todos ingleses).

Os argumentos também apontam diferenças culturais marcantes. Os jovens dos dois países apontam a «tecnologia» como sinal da melhora da vida humana, com número semelhante de citações. Porém, algumas categorias diferem enormemente. A começar pela mais citada no total, aspetos ligados a «medicina». Vale lembrar que o Reino Unido assim como o Brasil possui sistema de saúde público de atendimento universal.

Outro dado que destoa é a melhoria da relação entre gêneros, citado por 14 jovens ingleses e apenas 3 brasileiros. Muitas hipóteses podem ser formuladas sobre esta diferença, que demandariam dados de pesquisa sobre os índices de violência contra a mulher e a diferença de remuneração entre homens e mulheres. Porém, este argumento tem incidência equilibrada quanto ao gênero dos participantes, sendo que 8 jovens do sexo feminino e 8 do sexo masculino o citaram. Um participante que não identificou seu gênero também acredita na melhoria da relação entre homens e mulheres.

Mais duas categorias divergiram bastante quanto à origem dos participantes e suas opiniões. Questões sobre o respeito à população LGBT, categorizado como

melhoria referente a «orientação e identidade sexual» e a categoria sobre «relações étnico-raciais» receberam muitas citações dos jovens ingleses contra raras dos jovens brasileiros. Somadas às questões de gênero, estas três pautas são comumente atribuídas à argumentação progressista, possível indicador para compreender a juventude inglesa. Um argumento assinalado por apenas uma participante chama a atenção da realidade europeia: a «possibilidade de migração» apontada por uma jovem como símbolo da melhoria dos tempos é fruto da sua própria experiência e de sua família vivendo em Londres.

Os argumentos opostos, que procuram justificar o porquê de acreditarem que a vida humana piorou no tempo, tiveram predominância dos jovens brasileiros. Ao todo foram citadas 22 justificativas. As duas mais frequentes foram: «violência», 14, e «consciência ambiental», 13. As respostas «ganância», «aumento da pobreza», «preconceito» e «relações étnicas» foram citadas 6 vezes cada.

As duas primeiras categorias mais citadas são de fato maioritariamente lembradas pelos estudantes de Curitiba. Violência e a falta de consciência ambiental receberam 10 e 9 citações dos brasileiros, respectivamente, e 4, em cada, dos ingleses. Porém, o aumento da pobreza e questões relacionadas as guerras foram lembradas por ingleses em sua maioria. Algumas temáticas foram exclusivas, como a corrupção, citada por 3 brasileiros e o terrorismo citado por 3 ingleses.

No que compreende a categoria de mudança, isto é, a noção que os sujeitos possuem da forma pela qual a História transcorre, os resultados indicam uma séria dificuldade, por grande parte dos jovens, de perceber o passado pela ciência da História. Na matriz de aprendizagem de Rösen¹², um bom número de participantes não atinge o nível superior, do conhecimento teórico, e permanecem presos na prática do cotidiano, não se orientando a partir do conhecimento historicamente constituído e acumulado, mas apenas reagindo como reflexo das circunstâncias e delimitações do tempo presente. A vida prática orienta onde a práxis não encontra sustentação. Na sequência da matriz, temos que sem acesso aos conceitos históricos e aos métodos historiográficos, os sujeitos não conseguem se expressar narrativamente e, principalmente, não recebem acréscimo qualitativo de orientação temporal.

Um jovem brasileiro, que assinalou «não tenho certeza» na questão objetiva sobre a melhora ou piora da vida humana no passar do tempo, justificou sua resposta em não poder opinar pois, em suas palavras: «não lembro como era no passado». Esta frase simboliza uma dependência e limitação da experiência na Aprendizagem Histórica. Os processos de interpretação, que requerem abstração e teorização, são descartados.

¹² RÜSEN, 2015a.

Como para argumentar sobre o assunto exige-se o recurso do conhecimento de conteúdo do passado, descortinou-se a dificuldade de os sujeitos situarem o momento presente na História. A maior parte dos argumentos usados pelos jovens não foram baseados em conteúdo histórico, mas sim na própria experiência de vida dos sujeitos, que, mesmo sendo circunscrita na História, é delimitada pelo senso comum. Ao invés de se tratar de uma experiência alargada, como sugerem Lee e Ashby¹³ e Rösen¹⁴, trata-se de uma experiência pobre, superficial e com sentido difuso.

Além da dependência do contexto, este primeiro item aponta uma diferença significativa do volume da argumentação para explicação das opiniões quanto à Mudança na História. Enquanto os jovens ingleses, no total, utilizaram 162 argumentos para sustentar suas opiniões, os brasileiros utilizaram apenas 95. Os jovens de Curitiba apresentaram produções textuais com muitas deficiências e falta de domínio da norma culta da língua portuguesa, fato que se agrava ao levarmos em consideração que estes jovens estão em seu último ano de escolarização obrigatória.

Quanto aos temas e argumentos em si, revelam que a maioria dos estudantes de Londres, de certa forma, são otimistas e acreditam que há uma evolução da vida humana com o passar do tempo. Os jovens de Curitiba apresentam opinião dividida sobre o assunto, com a maioria afirmando não ter certeza para poder se posicionar. As temáticas usadas como argumentação variam de acordo com a nacionalidade e o contexto.

A opinião sobre a dignidade humana no passar do tempo foi controversa, não estabelecendo unanimidade entre os participantes. Quanto as especificidades de grupos humanos em relação à opressão, a opinião dos jovens nos parece indicar serem fruto de diferenças culturais. Os resultados apontam, também, que a maioria dos jovens acredita que no passado a humanidade se relacionava mais harmoniosamente com a natureza e que a ganância e a irresponsabilidade humanas cresceram com o passar do tempo em forma de exploração desenfreada. Porém, quanto ao futuro, se mantêm esperançosos de que este quadro possa ser modificado.

No que tange à aprendizagem histórica, reforça-se que a ciência histórica só é possível ontologicamente a partir da ideia de mudança. Para que o desenvolvimento da consciência histórica se dê contendo como princípio de sentido um Novo Humanismo, que preze em primeira e última instância pela dignidade humana, se faz crucial que crianças e jovens sejam ensinados a perceber as mudanças e identifiquem-se a si mesmos como capazes de realizar ações históricas. Esta é a síntese da raiz operacional de uma orientação temporal dirigida a humanização da humanidade.

¹³ LEE, ASHBY, 2000.

¹⁴ RÜSEN, 2015a.

BIBLIOGRAFIA

- BARCA, Isabel, org. (2008). *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das 7.^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- BLAIKIE, Norman (2010). *Designing Social Research*. Cambridge: Polity Press.
- JASPERS, Karl (1976). *The Origin and Goal of History*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn (2000). *Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14*. In STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam, ed. *Knowing, Teaching & Learning History*. New York: New York University Press, pp. 199-222.
- LEE, Peter (2008). *Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica*. In BARCA, I., org. *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das 7.^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd/Universidade do Minho, pp. 11-32.
- LEE, Peter (2011a). *Por que aprender História?* «Educar em Revista». 27:42 (out./dez.) 19-42.
- LEE, Peter (2011b). *History Education and Historical Literacy*. In DAVIES, Ian, eds. *Debates in History Teaching*. New York: Routledge, pp. 63-72.
- LÜCKE, Martin et al., ed. (2016). *Change Handbook for History Learning and Human Rights Education*. Berlin: Wochenschau-Verlag.
- RÜSEN, Jörn (2006). *Humanism and nature — some reflections on a complex relationship*. «The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa». 2:2, 265-276.
- RÜSEN, Jörn (2012a). *Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas*. Curitiba: W.A. editors.
- RÜSEN, Jörn (2012b). *Anthropology — axial ages — modernities*. In KOZLAREK, Oliver; RÜSEN, Jörn; WOLFF, Ernst, ed. *Shaping a Humane World*. Bielefeld: Transcript Verlag. pp. 55-80.
- RÜSEN, Jörn (2012c). *Towards a New Idea of Humankind: Unity and Difference of Cultures at the Crossroads of Our Time*. In LONGXI, Zhang, ed. *The Concept of Humanity in an Age of Globalization*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 41-55.
- RÜSEN, Jörn, ed. (2013). *Approaching Humankind: Towards an Intercultural Humanism*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- RÜSEN, Jörn (2015a). *Teoria da História: Uma Teoria da História como Ciência*. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR.
- RÜSEN, Jörn (2015b). *Em direção a uma nova ideia de humanidade: unidade e diferença de culturas nos encontros de nosso tempo*. In RÜSEN, Jörn. *Humanismo e Didática da História*. Org. Maria Auxiliadora Schmidt et al. Curitiba: W. A. Editores, pp. 43-56.

CONCLUINDO

LUÍS ALBERTO MARQUES ALVES

Conseguir aceder em simultâneo a textos dos autores aqui insertos obriga-nos a visitar vários espaços, realizar diferentes percursos, correndo sempre o risco de uma falta de homogeneidade nos objetivos pretendidos. Dando liberdade para sintetizarem algumas ideias sobre Educação Histórica, Arthur Chapman, Marcelo Fronza, Maria Auxiliadora Schmidt, Lucas Pydd Nechi, Isabel Barca e Jörn Rüsen trouxeram-nos as suas preocupações, visões e investigações que evidenciam a matriz epistemológica da História, da Filosofia e da Didática, mas simultaneamente as implicações que esses espaços científicos devem ocupar no contexto das nossas práticas.

Se Rüsen nos transporta, sobretudo, para a Filosofia da História na Didática da História, obrigando-nos a pensar em torno das três questões básicas que coloca: 1. O que é a História? A História existe como algo real, um objeto da experiência, ou é somente uma construção? A História é a mesma no contexto de diversidade das culturas?; 2. Qual é o processo e o âmbito da aprendizagem histórica?; 3. Porque é que a História deveria estar presente no currículo, no processo de ensino e aprendizagem? — Isabel Barca destaca «a necessidade de uma concretização da inter-relação da teoria e prática na aprendizagem da História», dando «ênfase à preocupação de ensinar a pensar historicamente».

Aqui, neste *output* da nossa Didática (tudo fazemos para colocar os nossos alunos a «pensar historicamente»), sustentada na Filosofia da História apontada por Rüsen, podem inscrever-se múltiplas preocupações, como as colocadas por Maria Auxiliadora Schmidt no quadro curricular brasileiro, mas, sobretudo, devemos atender ao que em última análise temos de estar atentos no nosso processo de ensino e aprendizagem: seja «o conceito de Mudança, inserido no contexto da aprendizagem histórica e sua relação com a ideia de Novo Humanismo» que nos traz Lucas Nechi, seja a compreensão da forma como se concretiza a «aprendizagem histórica dos jovens estudantes brasileiros e portugueses a partir das narrativas históricas visuais» (título do projeto que Marcelo Fronza tem desenvolvido e que nos traz aqui já algumas notas conclusivas), seja em última análise a «importância do argumento histórico e da compreensão da inferência para o desenvolvimento do pensamento histórico» desenvolvido por Arthur Chapman no seu excelente contributo.

Todos, com as suas perspetivas e sustentadas visões, nos incomodam, nos provocam, nos obrigam a refletir sobre o que temos andado a fazer nos nossos espaços académicos ou investigativos, apontando claramente trilhos a caminho de uma Epistemologia e Educação Histórica que só pode ser construída em Diálogo(s).

Não poderíamos, pois, ter um título mais apropriado para a missão que aceitamos e assumimos com o contributo deste livro — *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*.

Porto, julho de 2021

