

PARA CONHECER A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM INVENTÁRIO A PARTIR DA TEORIA DA HISTÓRIA SOBRE A EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM PORTUGAL

THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA*

Resumo: *Esse artigo insere-se no campo da Didática da História, discutida no âmbito da teoria e filosofia dessa ciência. No Brasil, o campo da educação histórica foi influenciado pelas discussões portuguesas, que por sua vez foram influenciadas pela Inglaterra. Aqui e na Europa além da utilização do conceito consciência histórica (como contribuição da teoria da História alemã), comum em diversos outros países, discussões a respeito da progressão, avanço, mudança do pensamento histórico, do desenvolvimento de competências, ou ainda do processo formativo da consciência histórica têm se tornado presentes e gerado debates. Com o objetivo de compreender a historicidade dessas concepções, o presente artigo propõe um inventário¹ adentrando os campos da teoria e filosofia da história. As fontes analisadas nesse propósito configuram recortes das pesquisas realizadas na tese A Formação Histórica (Bildung) como Princípio da Didática da História no Ensino Médio: Teoria e Práxis² e, para o presente texto foram inventariados parte dos artigos publicados pela professora Isabel Barca (Universidade do Minho, Portugal) entre os anos 2000 e 2012. Os resultados foram organizados em duas categorias temáticas: no primeiro tema foi possível perceber que entre os autores mais citados aparecem filósofos de inspiração lógica (analítica e/ou positivista) da filosofia crítica anglo-americana em diálogo com autores das ciências da educação (no que diz respeito a proposta da mudança conceptual); já no segundo tema ocorrem abordagens que privilegiam a contribuição do filósofo e historiador Jörn Rüsen a respeito da consciência histórica, mesmo sem abandonar alguns referenciais e influências anteriores (característicos da filosofia crítica). A discussão a partir dos textos da educação histórica em Portugal poderá auxiliar a compreensão sobre conceitos como competências, progressão, e ainda, sobre aproximações entre História e Psicologia no que diz respeito aos conceitos substantivos e de segunda ordem. Além disso, sobre como é possível perceber as influências da teoria e filosofia da história na maneira como se analisam dados empíricos como explicações e/ou narrativas de estudantes. Espera-se ter contribuído com elementos que darão historicidade aos debates do campo da didática da História pensada em relação intrínseca com a teoria da História. O que poderá contribuir com professores(as)-pesquisadores(as) que busquem referências no campo da educação histórica no âmbito ibero-americano, possibilitando perceber características próprias de cada grupo, assim como seus diálogos e contribuições aos debates da didática da História.*

Palavras-chave: *Educação histórica; Didática da História; Consciência histórica.*

Abstract: *This article is part of the field of Didactics of History, discussed within the scope of the theory and philosophy of this science. In Brazil, the field of historical education was influenced by Portuguese discussions, which were influenced by England. In Brazil and Europe, in addition to the use of the concept of historical awareness (as a contribution of German history theory), common in several other countries, discussions about progression, advancement, change in historical thinking, skills development, or even the training process of historical consciousness have become present and have generated debates.*

* Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba); Pesquisador do LAPEDUH/UFPR. E-mail: thiagodivardim@gmail.com.

¹ GRAMSCI, 1984.

² OLIVEIRA, 2017a.

*In order to understand the historicity of these conceptions, this article proposes an inventory³ entering the fields of the theory and philosophy of history. The sources analyzed for this purpose are parts of the research developed in the thesis *The Historical Formation (Bildung) as a Principle of the Didactics of History in High School: Theory and Praxis*⁴ and, for this text, part of the published articles by professor Isabel Barca (University of Minho, Portugal) were inventoried between the years 2000 and 2012. The results were organized into two thematic categories: in the first theme it was possible to notice that among the most cited authors there are philosophers of logical inspiration (analytical and/or positivist) from Anglo-American critical philosophy in dialogue with authors from the educational sciences (regarding the proposal for conceptual change); in the second theme there are approaches that privileged the contribution of the philosopher and historian Jörn Rüsen regarding historical consciousness, even without abandoning some previous references and influences (characteristic of critical philosophy). The discussion based on the texts of historical education in Portugal may help the understanding of concepts such as competences, progression, and also, about approximations between History and Psychology regarding to substantive and second-order concepts. In addition, on how it is possible to perceive the influences of the theory and philosophy of history in the way empirical data are analyzed, such as explanations and/or narratives by students. It is hoped to have contributed elements that will provide historicity to the debates in the field of didactics of History thought in an intrinsic relation with the theory of history. What can contribute with teachers-researchers who seek references in the field of historical education in the Ibero-American scope, making it possible to perceive specific characteristics from each group, as well as their dialogues and contributions to the debates of the didactics of History.*

Keywords: *Historical education; Didactics of History; Historical consciousness.*

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

Dando continuidade aos inventários apresentados em encontros anteriores da ANPUH⁵, passamos agora para outro grupo importante nesse campo de discussões: a *Educação Histórica de Portugal* representada pelos textos da professora Isabel Barca. Esse trabalho foi construído utilizando partes da tese de doutorado *A Formação Histórica (Bildung) como Princípio da Didática da História no Ensino Médio: Teoria e Práxis*, defendida em março de 2017, na Universidade Federal do Paraná, sob orientação da professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR).

A pesquisa se dedicou a estabelecer um diálogo entre possibilidades de uma educação histórica perspectivada pela práxis que se contrapõe ao discurso do estabelecimento de habilidades e competências prévias. Parece existir um acompanhamento das discussões sobre competências, no Brasil e no mundo, que não foram pensadas no âmbito

³ GRAMSCI, 1984.

⁴ OLIVEIRA, 2017a.

⁵ Em 2016 no encontro regional da ANPUH-PR em Curitiba apresentei uma discussão sobre o conceito de competências na didática da história alemã. Em 2017, no encontro nacional da ANPUH em Brasília a discussão apresentada foi sobre as influências teóricas da *History Education* a partir dos textos do professor Peter Lee. Os textos podem ser acessados nos links: <http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1467144854_ARQUIVO_TextocompletoANPUHPR2016.pdf>. [Consulta realizada em 14/03/2019]; e <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1486468466_ARQUIVO_TextocompletoANPUH2017_ThiagoDivardim.pdf>. [Consulta realizada em 14/03/2019].

da própria história e de seu ensino. Com a intenção de compreender de maneira mais aprofundada esses movimentos é que organizamos essa discussão.

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

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um «conhece-te a ti mesmo» como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário⁶.

A fim de descobrirmos nossas limitações ou conformismos, na intenção de não utilizarmos conceitos ou mesmo criticá-los de maneira bizarra, é necessário fazer um inventário. Na tese citada trabalhei com todas as publicações da autora em português, mas, nesse caso, a discussão está limitada a uma revisão dos elementos da teoria e filosofia da História presentes em sua tese de doutoramento (1996) e alguns de seus artigos para respeitar o limite de páginas estabelecido nessa ocasião.

O artigo se propõe a realizar esse inventário a partir dos textos da professora doutora Isabel Barca com uma perspectiva principal: um levantamento das influências teóricas de sua produção e a interlocução com os conceitos de formação e de consciência histórica. O resultado dessas análises resultou na categorização em dois temas, «mudança conceptual e a filosofia crítica⁷ anglo-americana» e «textos com influências da teoria da consciência histórica». Antes de adentrar a análise dos textos cabe uma pequena apresentação da autora.

A professora Isabel Barca atua como associada com Agregação na Universidade do Minho. Possui doutorado em Ensino de História (*History in Education*) pela Universidade de Londres, mestrado em Ensino de Ciências Sociais pela Universidade de Boston e licenciatura em História pela Universidade do Porto. Desenvolve atividades de docência

⁶ GRAMSCI, 1984: 12.

⁷ Nesse artigo farei referência a vários autores do campo da filosofia e teoria da História. Esses autores se localizam em campos diferentes do que poderíamos chamar de problema clássico contemporâneo do historicismo. Podemos dividir os autores da filosofia da história em dois grupos: aqueles que discutiram a metafísica da história, e aqueles que discutiram a epistemologia da história. Ou ainda, conforme a divisão realizada por Patrick Gardiner no livro *Teorias da História* (1969), filosofia especulativa e filosofia crítica. Muitos dos autores que serão citados fazem parte do segundo grupo, porém esse campo subdivide-se: a epistemologia (ou filosofia crítica) da história foi discutida por filósofos de inspiração lógica (analítica e/ou positivista), e filósofos de inspiração hermenêutica. Para homogeneizar a forma de referência, falarei «filosofia crítica» na maior parte dos casos me referindo ao grupo de teóricos e filósofos da História citados pela professora Isabel Barca e pelo professor Peter Lee. Entre os citados com mais frequência estão: Robin George Collingwood; William Herbert Dray; Karl Popper; Carl Gustav Hempel; Arthur Coleman Danto; William Henry Walsh. Todas as referências a esses nomes estão realizadas a partir dos textos da professora Isabel Barca, apenas os textos delas onde as referências secundárias poderão ser encontradas é que constarão nas referências do presente artigo.

e investigação no campo da cognição e da educação histórica, com diversos projetos e estudos nesse âmbito.

1. MUDANÇA CONCEPTUAL E FILOSOFIA CRÍTICA

Os debates da mudança conceptual⁸, muito utilizados nas áreas das ciências biológicas e mesmo na matemática, apontam que têm se baseado no pressuposto de que não se pode teorizar sobre modelos de aprendizagem se não houver uma reflexão sobre a ciência que se ensina. A partir disso os modelos de aprendizagem tendem a sair de uma concepção de aquisição de conceitos para a ideia de mudança conceitual em que a mudança passou a ser percebida como qualitativa.

Consideram decisivo que é aos alunos que cabe a construção (reconstrução) das novas ideias. Radicam numa perspectiva construtivista que advoga que o processo de aprender implica que quem aprende recorra aos seus esquemas (ou maneiras de aprender) para enfrentar uma situação que tenta compreender⁹.

É desses pressupostos que partiram as discussões relacionadas, por exemplo, a aula-oficina proposta pela pesquisadora Isabel Barca¹⁰. As necessidades de levar em consideração sempre os conhecimentos prévios dos alunos, para depois buscar a *mudança conceptual* com um papel ativo dos envolvidos em busca de uma progressão que parte do que é familiar para outro momento que demonstrará a aprendizagem influenciada pela ciência, e ainda, sem deixar de lado a epistemologia da própria história. É a isso que se refere à aprendizagem histórica situada (ou cognição histórica situada) no âmbito da educação histórica discutida pela professora Isabel Barca.

Em relação a esse primeiro tema a referência discutida foi justamente a que deu sustentação para uma série de publicações posteriores da pesquisadora, trata-se da tese de doutoramento defendida na Universidade de Londres no ano de 1996 e publicada em Portugal em 2000. A tese é intitulada *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos Adolescentes acerca da Provisoriedade da Explicação Histórica*. Para realizar uma discussão a respeito do conceito «explicação histórica», que foi objeto de análise da autora em relação às explicações produzidas por estudantes, realizou uma revisão aprofundada das diferentes perspectivas da filosofia da História. Suas discussões pautaram-se em quatro modelos gerais: nomológico-dedutivo, racional, narrativo e estrutural. A autora apresentou qual uso do conceito de explicação que ela fez em seu estudo:

⁸ SANTOS, 1998: 169-170.

⁹ SANTOS, 1998: 173.

¹⁰ BARCA, 2004.

«o conceito de explicação histórica é usado no sentido de uma resposta temporária à pergunta sobre *porque é que* ocorreu um dado acontecimento ou situação passada»¹¹.

Os representantes do pensamento nomológico-dedutivo são principalmente Hempel e Popper, o primeiro ligado aos modelos de leis gerais, e o segundo ligado à provisoriedade das explicações fracas ou ainda não refutadas. Além desses autores, McClelland e Gardiner ampliaram um pouco a discussão defendendo a semelhança da História com as ciências sociais e salientando o que seriam especificidades das explicações históricas.

Na perspectiva do modelo racional a História forma um campo autônomo em relação a outras ciências. A inferência a partir de evidências seriam uma das características para a produção de uma explicação histórica completa. William Herbert Dray seria um dos principais representantes dessa perspectiva ao discutir que explicações sobre «como foi possível» devem responder questionamentos do tipo «por quê» para se obter uma explicação logicamente satisfatória. Autores como Walsh, Gallie e Atkinson, de acordo com a autora Isabel Barca, seguem basicamente o modelo racional.

É nesse ínterim que se encaixam os filósofos defensores da explicação histórica como uma narrativa autoexplicativa. Walsh, por exemplo, deu contribuições em uma discussão paralela com a Física a respeito do conceito de «coligação» (*coligatory*) para evitar a rejeição colingwoodiana a respeito da generalização nas explicações em História.

Na perspectiva do modelo chamado de estrutural as estruturas e conjunturas condicionantes de ações e acontecimentos imediatos são objeto da discussão na História. Esse campo envolveria desde o modelo estruturalista (representado por autores como Thompson e Hobsbawm, como marxistas que admitem um papel ativos dos sujeitos), ou até autores como Christopher Lloyd, como representante estruturalista/estruturismo, que defende que a causalidade ontológica e complexa deve ser explicada por raciocínios também complexos, levando em consideração deduções, induções, analogias, modelos e metáforas. Deve-se levar em consideração uma relação entre indivíduo e imediato, mas sem esquecer de elementos como curta e longa duração¹².

A partir dessa revisão, a autora propôs um modelo básico de explicação resultante da discussão.

A explicação histórica é entendida como uma resposta a uma pergunta de tipo «porquê?» sobre ações, acontecimentos e situações do passado humano. Ela pode incluir perguntas do tipo «como foi possível?». Cada explicação pressupõe uma seleção de factores razões, motivos, disposições, condições externas, estruturais, conjunturais, segundo as linhas de diferentes modelos explicativos. Cada autor pode

¹¹ BARCA, 2000: 43.

¹² BARCA, 2000: 43-61.

*atribuir uma importância relativa diferente aos factores seleccionados e, entre uma gama de factores (condições existentes), uns podem ser considerados condições necessárias, outros condições contributivas facilitadoras do explanandum. As condições que estabelecem a diferença quanto a uma situação ter ocorrido, ou não, podem ser consideradas a causa*¹³.

Vale reforçar que a autora ainda realizou discussões específicas sobre a provisoriamente das explicações em História com base em outros autores, tais como McCullagh, ou ainda autores do campo do pós-modernismo (de acordo com a autora, Foucault e Derrida). O ponto que mais interessa nesse inventário está relacionado a análise dos dados de pesquisa. Nesse caso, a categorização ocorreu de acordo com os cinco níveis de progressão (1. A estória, 2. A explicação correcta, 3. Quanto mais factores melhor, 4. Uma explicação consensual?, 5. Perspectiva). Essas categorias foram influenciadas pelos debates da teoria da História e se relacionam ao modelo da mudança conceptual como contribuição das ciências da educação, segundo as ideias de Barca.

As perguntas principais que nortearam a pesquisa de Barca¹⁴ foram: «Que ideias possuem os alunos a respeito da provisoriamente da explicação histórica? E, que critérios operam na escolha de explicações históricas?» Na trajetória que percorreu para responder a essa questão, são apresentadas as referências que nortearam o debate acadêmico na área da História e do ensino durante a segunda metade do século XX e quais foram os avanços trazidos pelos referenciais da Educação Histórica para as discussões a respeito da atividade de ensinar e aprender história. Nesse sentido a autora destaca que o marco referencial para os avanços das discussões, especificamente aquelas que não se limitaram, ainda que estabelecendo diálogos com os referenciais piagetianos dos estágios de desenvolvimento psicológico, foram pesquisas de Peter Lee, publicadas a partir de 1978.

Avançando para um texto muito conhecido no Brasil, é possível perceber como a autora propôs, com base nesses referenciais, um modelo metodológico para aulas de história, trata-se da aula-oficina¹⁵. De acordo com Barca, para acompanhar a progressão do pensamento dos alunos é necessário levar em consideração as ideias tácitas para que se acompanhe a *mudança conceptual*. Não obstante, a preocupação deve se centrar nas instrumentalizações e não na unidade temática. E a forma de acompanhamento se dá pelas explicações anteriores e posteriores produzidas pelos estudantes¹⁶.

No texto das Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica a autora sintetiza algum dos olhares dos historiadores sobre o conhecimento histórico. Dessa vez

¹³ BARCA, 2000: 61, 152.

¹⁴ BARCA, 2000.

¹⁵ BARCA, 2004.

¹⁶ BARCA, 2004: 137.

inseriu Danto¹⁷ juntamente com Walsh¹⁸ e Dray¹⁹ como adeptos da discussão sobre *perspectiva* na historiografia, e o historiador como sujeito inserido em uma cosmovisão²⁰. Ressalta que o ponto de vista não significa subjetivismo acrítico, mas é visto como fator fundante da própria ciência da história.

Foi possível perceber na análise do conteúdo desse primeiro grupo de textos que, apesar de um debate com outras formas de pensar a produção do conhecimento histórico, se fez presente na maioria das produções um posicionamento relacionado à filosofia crítica da História representada sobretudo por Walsh, Dray, Popper, e por Collingwood. E, a discussão entre esses referenciais vai à contramão das versões únicas da História e na importância do ponto de vista, ou perspectiva, como característica própria da cientificidade da História. Elementos que nas atividades de ensino e aprendizagem da História poderiam ser verificados na progressão das explicações dos estudantes quando comparadas as ideias tácitas às explicações posteriores a apresentação dos elementos científicos. O que a autora discute como progressão do pensamento, mudança nas explicações e em alguns momentos da sua produção a aquisição de competências do pensamento histórico.

2. TEXTOS COM INFLUÊNCIAS DA TEORIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Toda atividade de tornar o passado presente ocorre através de uma atividade intelectual compreendida como narrativa²¹. Pode-se dizer que o autor aponta que a narrativa é como dos feitos surge a história «[...] Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de História»²². O autor ainda aponta a necessidade de compreender a categoria *sentido*:

Sentido articula percepção, interpretação, orientação e motivação, de maneira que a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo. Sentido histórico na relação com o mundo significa uma representação da evolução temporal do mundo humano, tanto baseada na experiência quanto orientadora e motivadora do agir. Também na relação do homem com si mesmo, o tempo é interpretado em consecução, de modo que seja alcançado um mínimo de consistência do «eu»: a identidade histórica²³.

As narrativas são históricas quando possuem sentido na comunicação da vida prática quando compõem uma relação na qual o passado é interpretado a luz do presente,

¹⁷ DANTO, 1965.

¹⁸ WALSH, 1967.

¹⁹ DRAY, 1980; DRAY, 1991.

²⁰ BARCA, 2006a: 18.

²¹ RÜSEN, 2001: 149.

²² RÜSEN, 2001: 154.

²³ RÜSEN, 2001: 156.

que é entendido e relacionado com o futuro, este é esperado de acordo com a interpretação. Esses elementos relacionam a narrativa ao fenômeno da consciência histórica²⁴.

É possível perceber que, a partir de 2004, mas sobretudo a partir de 2006, a pesquisadora Isabel Barca amplia as referências a teoria da consciência histórica, sem, no entanto, abandonar os referenciais que já utilizava. Para demonstrar esse processo de aproximação com a teoria destacarei dois textos: um que reflete estágios intermediários de utilização dessa teoria e outro que deixa de categorizar ideias em progressão e realiza a análise das narrativas de estudantes como expressão da consciência histórica.

Em 2011, o texto *O papel da educação histórica no desenvolvimento social* se propõe na introdução a traçar um histórico das pesquisas em educação histórica, e demonstra que as teorias em torno do quadro epistemológico de Jörn Rüsen foram mais recentes em comparação às pesquisas inovadoras da segunda metade do século XX na Inglaterra²⁵.

*conduzidos numa lógica de perceber padrões explicativos dos jovens numa perspectiva de maior ou menor grau de elaboração histórica (modelo de progressão conceptual) revelam uma diversidade de níveis que vão desde ideias incoerentes, fragmentadas, ou coerentes mas centradas na descrição da estória, até um nível explicativo — por vezes restrito, se focalizando em um ou dois factores ou apresentando como simples listagem, outras vezes mais elaborado, quando é visível uma narrativa coerente, descritiva-explicativa*²⁶.

Ao tratar do quadro de pesquisas que se desenvolveram tomando como referência à contribuição rüseniana, Barca apontou o desenvolvimento do projeto *Consciência Histórica — Teorias e Práticas*, e destacou como contribuição «fundamental e fundamental do “Grupo Araucária”²⁷ para uma visão pelo prisma da Educação Histórica no Brasil»²⁸. Outra influência destacada foi o projeto *Youth and History*²⁹. O trecho abaixo define bem a amplitude e importância do projeto:

²⁴ RÜSEN, 2001.

²⁵ BARCA, 2011: 27.

²⁶ BARCA, 2011: 28.

²⁷ O Grupo Araucária foi formado por professores de História do Município homônimo. Os professores desse município na década de 1990 conquistaram por meio da militância sindical um plano de carreira, o direito a hora-atividade concentrada e a formação continuada assessorada pela Universidade Federal do Paraná. No caso dos professores de História esse processo de formação resultou em uma relação com o LAPEDUH. Sobre a trajetória do Grupo Araucária conferir minha dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2012) ou o texto *A educação histórica e as mudanças de paradigma na cultura escolar no município de Araucária* (THEOBALD, 2005. Artigo apresentado em evento).

²⁸ BARCA, 2011: 32.

²⁹ ANGVIK & BORRIES, eds., 1997.

O projeto «*Youth and History*», desenvolvido nos países europeus a partir de 1994, com base na rede *European Standing Conference of History Teachers Associations* procurou dar respostas às questões sobre a qualidade, as características e os resultados do ensino de História, bem como sobre a configuração geral da consciência histórica dos jovens europeus. Isso foi feito a partir de um levantamento comparativo de amplo alcance, através de um questionário respondido por jovens de 15 anos de 25 países europeus mais Israel e Palestina e seus professores de História, versando sobre conteúdos, métodos e concepções de História e cidadania, com sustentação no conceito de consciência histórica. O levantamento europeu conseguiu 31.000 respondentes. A pesquisa constituiu-se da elaboração, aplicação e tabulação de um questionário para alunos e outro para professores, definido após várias reuniões entre as dezenas de pesquisadores de toda a Europa, liderados por Magne Angvik e Bodo von Borries³⁰.

As discussões revisadas por Barca demonstram alguns encaminhamentos das pesquisas no campo da educação histórica e o tipo de análise realizada com os dados levantados. Foi possível notar que, majoritariamente, os dados levantados nas pesquisas foram analisados de acordo com modelo de elaboração ou mudança conceptual. Além desse modelo, as categorizações são marcadas predominantemente por estudos descritivos, pela análise qualitativa referenciada na *Grounded Theory*³¹.

No texto *Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades*³², há um subtítulo sobre «A narrativa como face da consciência histórica», em que a autora apresenta o seguinte:

*Na vertente da pesquisa em ideias de segunda ordem*³³, à preocupação central de compreender como as crianças e jovens constroem as suas ideias sobre evidência, explicação multiperspectivada, significância ou mudança em História, juntou-se na década de 1990 a de se promover a consciência histórica dos jovens, uma ideia que parte do pressuposto de que há uma necessidade de orientação temporal intrínseca nos seres humanos e que se fundamenta em reflexões filosóficas de Jörn Rüsen

³⁰ CERRI & AMÉZOLA, 2007.

³¹ STRAUSS & CORBIN, 1991 *apud* BARCA, 2011: 34.

³² BARCA, 2012a.

³³ A divisão entre conceitos substantivos e de segunda ordem foi uma proposta do grupo inglês da *History Education* de acordo com Isabel Barca (2011). A proposta tem influência da psicologia cognitiva e aponta Donaldson (1978) como a melhor contribuição da psicologia cognitiva para a discussão referente à progressão no pensamento das crianças (BARCA, 2000: 27, nota 4). De acordo com a autora: «Os conceitos “de segunda ordem”, também designados conceitos estruturais ou meta-históricos, exprimem noções ligadas a natureza do conhecimento histórico, tais como compreensão empática, explicação, evidência, significância, mudança em História. Os conceitos “substantivos” referem-se a noções ligadas aos conteúdos históricos, como monarquia, democracia, feudalismo, revolução industrial, Renascimento, descobrimentos» (BARCA, 2011: 25).

(1993, 2001, 2004, 2007; SCHMIDT, BARCA & MARTINS, 2010). Aprofundando a compreensão histórica em torno da inter-relação de diversos segmentos temporais, os seres humanos veem-se como parte de um contexto humano muito maior do que as suas próprias vidas e adquirem ferramentas conceptuais para (melhor?) se orientarem e se constituírem como agentes do seu próprio tempo³⁴.

Nota-se uma diferença entre a produção da «aula-oficina» e as possibilidades abertas a partir da inserção do conceito de consciência histórica no debate. A discussão nesse trecho envolve a análise de narrativas de alunos de Portugal e do Brasil, referentes a um estudo qualitativo que envolveu pesquisadores de quatro países (Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal).

Nesse sentido, há uma diferença fundamental entre a categorização de narrativas de alunos em relação aos textos citados anteriormente. Se, por exemplo, nos textos do primeiro tema a categorização fora realizada de maneira a demonstrar a possibilidade da progressão das ideias, no texto de 2012 as análises das narrativas dizem mais respeito à identidade e identificação dos alunos no presente em relação ao passado do que uma hierarquização da qualidade progressiva das ideias históricas. Ou seja, as análises das narrativas se aproximam mais do conceito rüseniano do que da ideia de narrativa mais adequada pensada na filosofia crítica da História, a exemplo de Hempel ou Danto.

Apesar disso, os encaminhamentos finais desse mesmo texto (2012) apontam um retorno aos referenciais apresentados anteriormente relacionados à aula-oficina, tanto como metodologia quanto na análise e categorização das ideias dos estudantes:

1. *Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade em estudo,*
2. *Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das ideias de alunos desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas;*
3. *Desenho, planeamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas;*
4. *Recolha de dados sobre as ideias dos alunos a posteriori, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial;*
5. *Aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorizar o processo de ensino e aprendizagem³⁵.*

³⁴ BARCA, 2012a: 40.

³⁵ BARCA, 2012a: 46-47.

Ao observar a citação, torna-se possível apontar algumas questões relacionadas à própria teoria da consciência histórica citada anteriormente no texto da autora, o que possibilita buscar perceber relações possíveis entre a ideia de formação intrínseca da proposta da autora, e, além disso, as possibilidades de dar continuidade a esse debate. Uma vez que a tentativa é de incorporação do conceito de consciência histórica, poderíamos pensar que o recolhimento proposto no primeiro item acaba realizando um corte significativo das possibilidades de trabalhos com a História que estaria relacionada às demandas das consciências históricas (e a relação disso com a Cultura Histórica) associadas às necessidades formativas do presente e dos horizontes de expectativa relacionados às questões de orientação e motivação da consciência histórica, de acordo com a teoria de Rüsen³⁶.

O segundo ponto mantém a progressão das ideias, mesmo sendo análise de ideias prévias. Ainda que esses pontos sejam apenas indicativos de um trabalho, que na realidade escolar envolve relações complexas, a consideração de ideia prévia ligada a um conteúdo de uma unidade temática, por exemplo, não corresponde a expressão da consciência que, como algo inerente a vida humana em sociedade, poderia explicitar questões que vão além de um conteúdo previamente definido.

Os outros pontos (3 ao 5) aproximam-se mais das questões relativas à ideia da narrativa histórica na contribuição rüseniana, no entanto, ainda não contemplam a dimensão da orientação e motivação da consciência, talvez, pela definição antecipada de um conteúdo e da aproximação das ideias dos alunos em caráter progressivo entre o momento anterior da aula e o momento posterior.

A exploração e análise de ideias prévias dos alunos e do conseqüente processo de conceptualização em aula situa-se num ambiente de aula construtivista, que em Portugal se convencionou designar «aula oficina» (BARCA, 2004)³⁷.

Já em Rüsen, a narrativa é discutida como a própria expressão da consciência histórica, uma vez que toda forma de pensar historicamente se efetiva mediante a narrativa.

O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropológicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de «história» como

³⁶ RÜSEN, 2014.

³⁷ BARCA, 2012a.

*passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa*³⁸.

O último texto da professora Isabel Barca analisado neste inventário foi *A formação da consciência social dos jovens no horizonte da educação histórica*. Como o próprio título evidencia, há uma preocupação aparente entre a formação histórica e a relação com a sociedade. O artigo discute resultados de um estudo qualitativo de análise das narrativas históricas nacionais e mundiais desenvolvidas por jovens portugueses, moçambicanos e brasileiros. E, apresenta alguns resultados das análises qualitativas citados no resumo da seguinte forma:

*A análise indutiva das narrativas sugeriu que os jovens destes países revelam uma identidade nacional relativamente fundamentada, sem xenofobias. Quanto às narrativas globais, as dos jovens portugueses e moçambicanos aparecem muito menos substanciadas do que as nacionais, enquanto as dos jovens brasileiros narram a um mesmo nível a história do país e do mundo, interligando-as. As produções portuguesas e brasileiras mostram poucos protagonistas, emergindo apenas alguns «vilões». Por outro lado, os jovens brasileiros e moçambicanos mostram-se interventivos face ao presente; já os jovens portugueses, que apareciam como meros espectadores da História, só recentemente parecem estar a mudar de atitude. Estes e outros resultados da análise das narrativas dos jovens podem constituir-se como pistas valiosas para o trabalho docente, na perspectiva de intervenção positiva na formação da consciência histórica e social dos jovens*³⁹.

É possível perceber que o tipo de análise se difere de uma linearidade progressiva de explicações históricas como era mais comum nos textos agrupados em torno da mudança conceitual e da filosofia crítica. Antes o método de análise privilegiava o encaixe em linhas progressivas de explicações menos elaboradas para explicações mais elaboradas. Geralmente, a aparência da análise não envolvia relações temporais de orientação, ou de atribuição de sentido ao passado no presente. Nesse caso, a própria referência à ideia de consciência social dá indícios de preocupações mais interessantes com a realidade na qual o sujeito que narra está inserido.

Um exemplo disso é a preocupação da autora com o fato de que os alunos que se referem a sujeitos históricos o fazem mais para citar «vilões» do que para estabelecer identidade ou identificação com sujeitos da história. Ao passo que outros se mostram mais «interventivos» no presente. Entre os autores citados nessa publicação não

³⁸ RÜSEN, 2001: 149.

³⁹ BARCA, 2011: 437.

aparecem mais os filósofos de inspiração lógica (analítica e ou positivista) da filosofia crítica, e foi privilegiada a contribuição rüseniana. Embora a maior parte das citações de trabalhos da área da educação histórica sejam aqueles mais ligados a *History Education* (Rosalyn Ashby; Peter Lee; Peter Seixas; Keith Barton — autores ingleses, estadunidense e canadense) e, portanto, influenciados por esse campo da teoria e filosofia da História.

A tabela abaixo apresenta parte dos resultados do inventário de acordo com a tese citada⁴⁰. Ao contrário do presente texto, a tabela apresenta referenciais citados em todos os 19 textos analisados na tese, e os nomes em negrito são os que aparecem com maior incidência em relação à teoria e filosofia da História.

Tabela 1. Resultado do inventário com os autores mais citados

Autor analisado	Referências da filosofia/teoria da História	Referências da Psicologia	Referências da Educação Histórica/didática da História	Outras áreas
Isabel Barca (tema 1)	Robin George Collingwood; William Herbert Dray; Karl Popper; C. B. McCullagh; Michel Foucault; Carl Gustav Hempel; (Fay, Pomper e Vann, 1998); Jörn Rüsen; Arthur Coleman Danto; William Henry Walsh; Jacques Le Goff; Pierre Nora; Ignacio Olábarri	J. Bruner; M. Donaldson; Lev Semenovitch Vygotsky	Rosalyn Ashby; Peter Lee; Denis J. Shemilt	Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos (Mudança Conceptual na Sala de Aula); Bliss, Monk Ogborn, 1983 (análise qualitativa)
Isabel Barca (tema 2)	Jörn Rüsen; Michael Oakeshott; Christopher Lloyd; Reinhart Koselleck; Fulbrook (2002); H. White; Jenkins (1991); Hegel; Spengler	R. Arends; Vygotsky	Peter Lee; Peter Seixas; Magne Angvik and Bodo von Borries; Maria Auxiliadora Schmidt; Seixas & Clark (2004); Hilary Cooper; Letourneau & Moisan (2004), no Canadá; Wertsch (2004), na Rússia; Barton & McCully (2005) na Irlanda do Norte; Waldron & Pike (2005) na República da Irlanda; Kokkinos & Nakou, 2004; Magalhães; Isabel Barca; Marília Gago; Gallie; Arthur Chapman; Rafael Saddi; Alamir Compagnoni; Rosi Gevaerd; Marcelo Fronza; Ronaldo Cardoso; Marlene Cainelli; Lindamir Zeglin Fernandes; Schmidt & Garcia; Estevão C. de Rezende Martins; Saddi & Silva; Cainelli & Lourençato	Donovan & Bransford, 2005; Pais; Hargreaves; Nóvoa; Fenstermacher; Mitchell; Lesne; Fosnot; Strauss e Corbin

Fonte: OLIVEIRA, 2017a: 336

⁴⁰ OLIVEIRA, 2017a: 336.

Por esses elementos é possível apontar essa prevalência em um primeiro momento das teorias e filosofias identificadas como críticas (característica da segunda metade do século XX no contexto anglo-americano), e uma adesão aos referenciais da consciência histórica (mais frequentes nas produções da teoria da História e didática da História alemã) na segunda etapa.

CONSIDERAÇÕES

Além da influência da filosofia crítica da História, o diálogo que a presente discussão propôs estabelecer de acordo com a metodologia do inventário⁴¹ tornou possível identificar camadas que compõem a discussão da Educação Histórica em Portugal. Foi na relação com os diferentes campos de discussão da Educação Histórica (Inglaterra, outros autores de Portugal, no diálogo com o grupo brasileiro e as influências da didática da História alemã em todos os grupos citados) que historicamente se constituiu aquilo que hoje buscamos inventariar como campo da Educação Histórica. Mais do que a análise ou a crítica das diferentes concepções, o inventário buscou constituir uma espécie de «conhece-te a ti mesmo» da Educação Histórica a exemplo da proposta gramsciana.

Dessa forma espera-se ter contribuído com os debates da teoria da História, mais especificamente em relação às preocupações da Didática da História pensadas no âmbito da teoria e da pesquisa sobre as relações de ensino e aprendizagem histórica. Com esse terceiro texto submetido aos encontros da ANPUH é possível apontar que foi apresentado um inventário a partir da teoria com um olhar sobre diferentes perspectivas. Um olhar que partiu das discussões efetivadas coletivamente no âmbito do LAPEDUH e que tentou compreender um pouco das influências sobre o próprio grupo, assim como sobre o campo da Educação Histórica, a partir de suas diferentes perspectivas: Educação Histórica, de Portugal; *History Education*, da Inglaterra; e Didática da História, com referência em autores alemães.

Fica aberta a possibilidade de continuidade dessas pesquisas e inventariar produções brasileiras relacionadas aos debates que envolvem preocupações com o ensino e a aprendizagem da História e suas relações com a teoria da História. O que poderá contribuir para o conhecimento mais aprofundado dos debates da área, assim como possíveis desdobramentos em relação a métodos, estratégias e contribuições à didática da História.

⁴¹ GRAMSCI, 1984.

BIBLIOGRAFIA

- ANGVIK, Magne; BORRIES, Bodo von, eds. (1997) — *Youth and History — A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- BARCA, Isabel (2000) — *O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos Adolescentes acerca da Provisoriamente da Explicação Histórica*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.
- (2004) — *Aula Oficina: do Projecto à Avaliação*. In BARCA, Isabel, org. — *Para uma Educação Histórica com Qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEed/Universidade do Minho; Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, p. 131-144.
- (2006a) — *Em torno da Epistemologia da História*. In BARCA, Isabel; GAGO, Marília, org. — *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História: Actas das 3.^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEed/Universidade do Minho, p. 17-25.
- (2006b) — *Literacia e consciência histórica*. «Educar em Revista». Dossiê Especial: Educação Histórica, vol. 22. Curitiba: UFPR, p. 93-112.
- (2011) — *O Papel da Educação Histórica no Desenvolvimento Social*. In CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora, org. — *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 21-48.
- (2012a) — *Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades*. «Revista de História», vol. 17, n.º 1 (jan./jun.), p. 37-51.
- (2012b) — *A formação da consciência social dos jovens no horizonte da educação histórica*. «Educação», vol. 37, n.º 3 (set./dez.), p. 437-452.
- CERRI, Luis Fernando; AMÉZOLA, Gonçalo (2007) — *Jovens diante da história: ensino, aprendizagem e consciência histórica de jovens no Brasil e na Argentina*. São Leopoldo: Unisinos.
- DANTO, Arthur C. (1965) — *Analytical philosophy of history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DRAY, William (1980) — *Perspectives on history*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- (1991) — *Comment*. In VAN DER DUSSEN, W. J.; RUBINOFF, Lionel, eds. — *Objectivity, method and point of view: Essays in the philosophy of history*. Leiden: E. J. Brill, p. 170-190.
- GRAMSCI, Antonio (1984) — *Concepção dialética da história*. 6.ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 9-89. Parte I – Introdução ao estudo da Filosofia e do Materialismo Histórico.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de (2009) — *“A Teoria Tem Consequências”: Indagações sobre o Conhecimento no Campo da Educação*. «Educação & Sociedade», vol. 30, n.º 107 (maio/ago.), p. 585-607.
- OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (2016) — *Um Inventário a partir da Teoria da História sobre Competências na Didática da História Alemã*. In XV Encontro Regional de História (ANPUH). Curitiba: Anais do XV Encontro Regional de História, vol. I.
- OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de (2012) — *A Relação Ensino e Aprendizagem como Práxis: A Educação Histórica e a Formação de Professores*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Dissertação de mestrado.
- (2017a) — *A Formação Histórica (Bildung) como Princípio da Didática da História no Ensino Médio: Teoria e Práxis*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Tese de doutorado.
- (2017b) — *Para conhecer a educação histórica: um inventário da History Education*. In XXIX Simpósio Nacional de História — *Contra os preconceitos: História e Democracia*. Brasília: Anais do XXIX Simpósio Nacional de História — *Contra os preconceitos: História e Democracia*.
- RÜSEN, Jörn (1987) — *Reflexão sobre os fundamentos e mudança de paradigma na ciência histórica alemã-ocidental*. In NEVES, Abílio Afonso Baeta; GERTZ, René E., orgs. — *A nova historiografia alemã*. Porto Alegre: Ed. da Universidade; UFRGS; Instituto Goethe; Instituto Cultural Brasileiro-Alemão.
- (2001) — *Razão histórica. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB.

- (2007) — *História Viva: Formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB.
- (2007) — *Reconstrução do Passado: Os princípios da pesquisa histórica*. Trad. Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. UNB.
- (2014) — *Cultura faz sentido. Orientações entre o hoje e o amanhã*. Petrópolis: Vozes.
- (2015) — *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UFPR.
- SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos (1998) — *Mudança Conceptual na Sala de Aula — Um Desafio Pedagógico Epistemologicamente fundamentado*. 2.^a edição. Lisboa: Livros Horizonte. (Biblioteca do Educador).
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora (2012) — *Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica: Uma Experiência de Investigação Colaborativa*. «Revista de Educação Histórica», n.º 1 (jul.-nov.). Curitiba: REDUH-LAPEDUH-UFPR.
- THEOBALD, Henrique Rodolfo (2005) — *A educação histórica e as mudanças de paradigma na cultura escolar no município de Araucária*. In SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2005, LONDRINA — *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História — História: guerra e paz*. Londrina: ANPUH.
- WALSH, W. H. (1967) — *An introduction to philosophy of History*. Londres: Hutchinson.