

PARA CONHECER A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM INVENTÁRIO DA HISTORY EDUCATION

THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA*

Resumo:

No Brasil, o campo da educação histórica, inicialmente foi influenciado pelas discussões portuguesas, que por sua vez foram influenciadas pela Inglaterra. No Brasil e na Europa além da utilização do conceito consciência histórica, comum em diversos países, discussões a respeito da progressão, avanço, mudança do pensamento histórico, ou do desenvolvimento de Competências têm se tornado presentes e gerado debates. Com o objetivo de compreender esses conceitos e a historicidade dessas concepções, o presente artigo propõe um inventário (GRAMSCI, 1984) adentrando os campos da teoria e filosofia da história. As fontes analisadas nesse propósito foram os textos publicados em português pelo professor Peter Lee (Universidade de Londres) entre 2012 e 2015. O inventário permitiu perceber discussões relacionadas às possibilidades formativas da História, sobretudo pelo aspecto entendido como transformador dos conhecimentos históricos (LEE, 2015), além de uma recorrência de aproximações entre tradições distintas no âmbito da Filosofia da História, e principalmente um retorno a definições de níveis de progressão do pensamento histórico percebidos nas expressões de alunos a respeito da natureza da História. A discussão a partir dos textos da *History Education* pode auxiliar a compreensão sobre os conceitos de competências, progressão, e ainda a compreensão sobre aproximações entre História e Psicologia no que diz respeito aos conceitos substantivos e de segunda ordem, aos professores (as) – pesquisadores (as) que busquem referências no campo da educação histórica no âmbito ibero americano.

Palavras-Chave: consciência histórica, competências, formação histórica, progressão, avanço.

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

Dando continuidade ao inventário apresentado no último encontro regional da Anpuh-PR (Curitiba, 2016), passamos agora para outro grupo importante nesse campo de discussões, a *History Education* representada pelos textos do professor Peter Lee. Esse trabalho é parte 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. Pois, a perspectiva da práxis

* Doutor em Educação, professor do Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba), pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR) thiagodivardim@gmail.com

possibilita relações de ensino e aprendizagem histórica relacionado à vida, não normatizada, não prescritiva. A ausência da categoria práxis como central, o descuidar-se de que a consciência histórica se produz a partir da práxis, pode levar a medidas que engessam o processo de constituição do ensino e de aprendizagem. Com consequências inclusive para a autonomia dos professores.

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

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

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (GRAMSCI, 1984: 12)

A fim de descobrirmos nossas limitações ou conformismos, na intenção de não utilizarmos conceitos ou mesmo criticá-los de maneira bizarra, é necessário fazer um inventário. Na tese citada trabalhei com todas as publicações do autor em português, mas, nesse caso, a discussão se limitara a alguns de seus artigos de acordo com o limite de páginas estabelecidos para a ocasião.

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

No Brasil, as discussões reconhecidas como Educação Histórica (como um dos campos de discussão que se dedica as relações de ensino e aprendizagem histórica, referenciados na ciência da História), foram influenciadas por autores portugueses e ingleses, assim como da tradição germânica da didática da História. No intuito de compreender melhor as características de um dos principais autores ingleses desse campo de discussão, o professor Peter Lee, é que esse texto foi organizado. Na tese de doutorado citada anteriormente, foram analisados todos os textos de Peter Lee publicados em português. Nesse texto, estabeleci um recorte que privilegia a relação

com a teoria e filosofia da História, analisando os textos publicados entre 2012 e 2016. Será possível perceber as influências de uma tradição anglo-americana da filosofia crítica¹, assim como uma influencia importante da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen.

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

Quando indagado sobre o projeto CHATA² e sobre sua importância a resposta retomou um momento anterior ao de suas pesquisas e evidenciou a contribuição da filosofia crítica anglo-saxã relacionada as contribuições da psicologia para a aprendizagem. Vejamos:

O projeto Chata só pode ser entendido como parte de uma tradição mais ampla de pensar a história e o entendimento das crianças sobre a história que se desenvolveu no Reino Unido por volta de 1960 (...). W.H. Burston no Instituto de Educação da University of London acredita que o ensino de História deve ser informado – se pretende ser um ensino genuíno de história – pela análise da história fornecida pelos filósofos da história. Ele se baseou no estudo de W.H. Walsh, em particular, e foi até certo ponto influenciado por seu amigo Michael Oakeshott. Ele também reconheceu que o ensino de História não iria nunca prosperar se não levasse a sério o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo, e aqui sua relação próxima com Edwin Peel da Universidade de Birmingham foi de central importância. O estudo de Peel deve muito ao estudo de Piaget, mas voltou sua atenção às “disciplinas” específicas da escola, inclusive a História. (LEE, 2012 p. 216 – 217)

¹ Nesse texto será preciso fazer referência a alguns 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 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.

² O projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) ocorreu na Inglaterra e propôs-se a pesquisar as ideias históricas das crianças e jovens alunos para identificar problemas relacionados à diminuição do número de alunos matriculados nas disciplinas de História. Esse projeto envolveu estudantes ingleses de 7 – 14 anos de idade.

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

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

Sobre essa aproximação Lee afirma que:

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

Ao dizer que os estudos ingleses se concentraram firmemente em ideias disciplinares chave, Lee faz referência às ideias que os alunos operam quando tentam dar sentido a quadros abrangentes. O exemplo citado são conceitos *‘colligatory’* que dizem respeito a uma apropriação realizada por W. H. Walsh sobre um conceito da física (SILVA, 2012 p. 218 nota 2). Na página 227 Lee se refere a esses conceitos como ideias de segunda ordem³.

³ Um outro exemplo bastante característico das análises empíricas de Peter Lee a respeito de dados coletados em ambiente escolar, são as formas de categorização das enunciações dos alunos em níveis progressivos de explicação e empatia (como conceitos de segunda ordem). Exemplo: nível 1 – tarefa explicativa não alcançada; nível 2 – confusão; nível 3 – explicação através da assimilação e déficit; nível 4 – explicação através de papéis e/ou estereótipos; nível 5 – explicação em termos da lógica da situação vista à luz do cotidiano/presente; nível 6 – explicação em torno do que as pessoas naquele tempo pensavam; nível 7 – explicação em termo de um contexto material e de ideias mais amplos (LEE, 2003 p.

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

Um elemento, nesse sentido, seria que Peter Lee não se compromete diretamente com uma concepção sobre formação humana, e nem mesmo sobre os horizontes políticos resultantes de uma formação histórica. Peter Lee prefere garantir as ideias disciplinares-chaves e mantém o que chama de *princípio de incerteza da educação histórica*:

Não é que a educação para a cidadania seja ilegítima, mas sim que ela faz um trabalho diferente daquele da educação histórica, e confundir as duas simplesmente destrói a possibilidade de garantir uma educação histórica. Podemos garantir democratas, ou podemos garantir a história, mas não ambos simultaneamente — um tipo de ‘princípio de incerteza’ para a educação histórica. (LEE, 2012 p. 225 In.: Silva)

A produção de Peter Lee trouxe contribuições significativas para estabelecer os elementos constitutivos da cognição histórica, as formas e os fundamentos do pensamento histórico, até mesmo metodologias e instrumentalizações para a análise das ideias históricas dos alunos. Conceitos como empatia, significância, evidência ampliaram as possibilidades das discussões do campo da educação histórica em diversos lugares, no Brasil, em Portugal e muitos outros países. Ao mesmo tempo, a realização

25 - 27). A separação entre os conceitos substantivos e de segunda ordem se caracteriza como influência das discussões entre psicologia e ensino na segunda metade do século XX, por exemplo, a mudança conceitual. A observação sobre o poder explicativo dos alunos se relaciona, por exemplo, as formas de incorporação, por Peter Lee, das filosofias de W. B. Gallie, William Dray e Alan Donagan, para pensar a educação histórica. Essas características de categorização são mais presentes nos textos publicados entre 2001 e 2011. O presente texto realizou o inventário com as produções mais caracterizadas pelo diálogo com a teoria da consciência histórica.

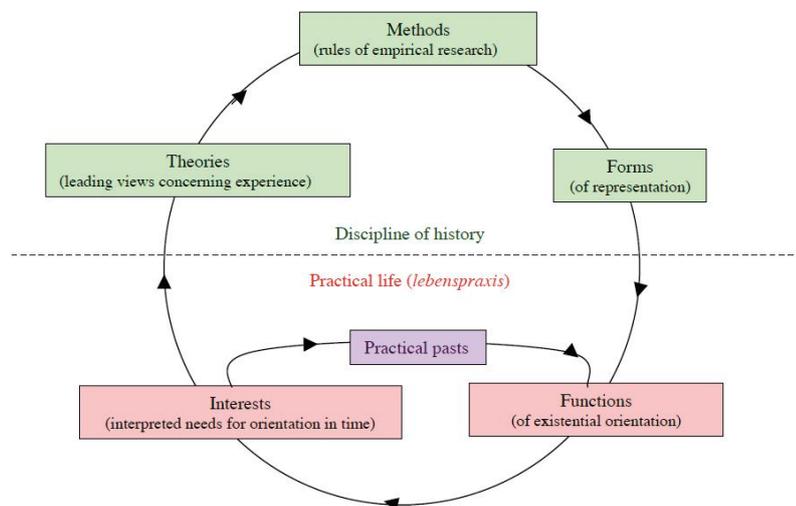
desse inventário possibilitou perceber que as suas pesquisas não explicitaram a relação com a práxis.

Na verdade a história não é um instrumento para criar certos tipos de cidadãos, não importa o quão nobre tais objetivos pretendam ser. Sua relação com a democracia é muito mais interessante do que isto, a história e a democracia são características de uma sociedade aberta. A história pode ser necessária para o funcionamento bem sucedido de uma democracia, e a democracia pode ser uma forma de arranjo social e político que permite a história. Mais importante, a história compartilha alguns valores importantes com a democracia: ela pressupõe liberdade para dar o melhor argumento, ela assume abertura para discussões com base em evidência e ela pressupõe tanto respeito pelas pessoas e igualdade para as pessoas como fontes para discussões. O aprendizado da história pode provavelmente incentivar alunos a levar a democracia a sério, mas isto está muito longe de significar que o seu papel na educação tem que ser o de um instrumento para produzir democratas. (LEE, 2012 p. 225 In.: Silva)

É certo que diferentes sistemas políticos já fizeram uso da história (e de seu ensino) como forma de doutrinação deliberada, e o século XX é repleto de exemplos com diferentes identificações em um espectro político. Ao mesmo tempo, o conceito consciência histórica, implica levar em consideração os diferentes aspectos que compõem a vida em sociedade, prioritariamente que essa consciência é uma consciência que não existe apenas como mero fator biológico, mas que se constitui em meio e por meio da cultura histórica.

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

Figura 3. Matriz Disciplinar da Jörn Rüsen: Consciência Histórica "abaixo da linha"? (LEE, 2012 p.36)



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

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

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

Critérios de progressão e checagem para um quadro conceitual:

Campo: Habilidade para incorporar áreas mais abrangentes e longa duração. Coerência - habilidade para estabelecer conexões internas, inclusive explicativas, dentro das tramas. Dimensionalidade: habilidade para estabelecer conexões entre as tramas – evoluções paralelas, mudanças discrepantes, e elos causais. Resolução: habilidade para alargar seções do quadro contextual para mostrar quão longe o quadro geral resiste ao estudo detalhado. Mobilidade – habilidade para mover-se para cima e para baixo a escala temporal e através do campo espacial, confeccionando elos de longa duração ou comparações. Revisabilidade: habilidade, quando encara um novo

material que não se encaixa facilmente no quadro conceitual, para mostrar detalhes, mudar a estrutura ou alterar questionamentos de importância para permitir melhor enquadramento. Flexibilidade de formas: habilidade para criar narrativas alternativas em resposta a diferentes questões e parâmetros. (LEE, 2012 p. 43. Tradução de José Norberto Soares)

Ao analisar a maneira como Lee (2012) construiu a relação com a teoria da História proposta por Rüsen, sobretudo no que diz respeito à maneira como ele abarcou a ideia de formação histórica, está evidente que as preocupações estão muito mais próximas de uma instrumentalização metodológica (ou até racionalidade metodológica) do que a ideia de uma formação humana. A leitura de cada um dos critérios citados possibilita pensar que o aluno pode ter habilidade dentro do maior número possível dos critérios, no entanto, se ele estiver identificado no presente com um engajamento político não teremos garantia sobre com que intuito ele lançará mãos dos critérios.

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

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

Uma questão importante a ser observada é que talvez houvesse, até o momento da produção desse texto, alguns limites de traduções dos textos de Rüsen para a língua inglesa. Isto pode ser pensado na compreensão explicitada por Peter Lee sobre a separação entre a *lebenpraxis* e o campo da ciência da História. Um possível questionamento, nesse sentido, seria que Rüsen ao discutir o fenômeno da consciência e da cultura histórica o faz levando em consideração a sociedade de maneira ampla, já Lee acaba focando mais detalhadamente as respostas e os padrões das respostas dadas pelos alunos ao passo que deixa de lado a relação de que esses padrões estão inseridos na sociedade de maneira mais ampla.

No mesmo texto, Lee retornou a ideia de que a História pode ser considerada contra-intuitiva, pois as ideias do cotidiano não serviriam para a História, e, além disso,

se reduzidas a elas tornariam o conhecimento histórico inválido. O que para o autor ajuda a lembrar que, se quisermos que os estudantes consigam alguma coisa com o ensino de História, é necessário levar em consideração as contribuições da matriz de Rüsen, assim como a relação possível entre a História e a vida humana, sobretudo relacionado à questão da orientação (LEE, 2012 p. 59 – 62).

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

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

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

Na filosofia da História a discussão ocorreu e ocorre entorno do conceito formação (*Bildung*), no entanto, o que se têm percebido é que as discussões no âmbito da educação histórica foram absorvidas em um contexto mais amplo relacionado ao desenvolvimento de competências que não foram pensadas no âmbito das pesquisas da área, mas em políticas educacionais de caráter global⁴. Ao contrário, por exemplo, de quando a História buscava definir-se como um campo autônomo e científico e os representantes do período discutiram as funções da História em relação aos indivíduos e à sociedade.

Para Lee (2012) a História pensada a partir da ideia de Literacia Histórica, possui a capacidade de fazer as pessoas pensarem e agirem de maneira que antes desse processo de aprendizagem seria inconcebível. Além da inserção pública da História pela escola que deve ser tratada com muito cuidado.

Sobre esse cuidado ou fragilidade Peter Lee (2016) atribui diretamente relação às características atuais: em tempos de multiculturalismo há esforços tanto para que a história se volte para valores partilhados, como para agendas políticas que pensam no reforço dos ideais nacionais. Sem esquecer ainda das empresas que parecem mais preocupadas com o treino de mão de obra, o que estaria inserido em um movimento de

⁴ Ver o texto “UM INVENTÁRIO A PARTIR DA TEORIA DA HISTÓRIA SOBRE COMPETÊNCIAS NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA ALEMÃ” disponível em http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1467144854_ARQUIVO_TextocompletoANP_UHPR2016.pdf acesso em 06/02/2017

integrar a História em uma proposta de Humanidades. O autor alerta: “A história é uma conquista frágil, e o ensino de história (quando ele tenta ser histórico) pode ser ainda mais frágil” (LEE, 2016).

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

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

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

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

Outra questão a ser observada, é que a aprendizagem da História ao fazer as pessoas pensarem de maneira mais ampla e complexa, também permite que as pessoas possam agir de maneira diferente. Portanto, a contraposição entre habilidade e conteúdo é ruim, ao passo que: “se concentrar nas maneiras em que uma compreensão em

desenvolvimento da história impulsiona o aumento do conhecimento do passado” (LEE, 2016, p.116).

Nessa última produção do autor com a qual dialogo, há um retorno a ideia de progressão das ideias históricas, basicamente sobre os mesmos termos das discussões anteriores referenciadas nos resultados do projeto CHATA (produções entre 2001 e 2011). Apesar das semelhanças com os textos analisados anteriormente, nessa última produção Lee apresentou algumas ideias que permitem ir além do que fora apontado naquele momento.

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

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

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

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

Estudantes negros que assumem (infelizmente porque professores bem intencionados reforçam tais crenças) que apenas os negros foram feitos escravos, podem mudar todo sentido de quem eles são quando entendem que

a escravidão era uma característica normal das sociedades de baixa energia, e que europeus e asiáticos também foram escravizados em grande número. Da mesma forma, os estudantes brancos que imaginam que os problemas dos países africanos são de alguma forma inteiramente autoinfligido pode ver o mundo de forma muito diferente, ao considerar as evidências de que a escravidão desempenhou um papel importante na criação de e manutenção desses problemas (...) (LEE, 2016, p. 134 - 135).

Padrões de normalidade apresentados por alunos, e pelas pessoas na vida em sociedade de maneira geral estão geralmente muito relacionados ao presente. E o conhecimento histórico pensado a luz do potencial transformador da História como defende Lee, deve garantir um lugar para a História na educação. Finalmente, a respeito das proposições realizadas na de educação histórica de Lee, poderia afirmar, que nessa última produção analisada, o autor foi além das discussões anteriores ao levar em consideração o potencial de transformação da História e a correlação ao conceito de consciência histórica.

A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual ajudá-los a ver a importância das formas de argumentação e conhecimento, e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes. Ela deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica – uma forma de literacia histórica – tornando possível o aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica. A história pode ser entendida, como outras formas públicas de conhecimento, como uma tradição metacognitiva, no qual pessoas têm lutado há tempos para torná-la uma prática possível. Como a ciência natural ou social, é uma conquista precária. Ela deve ser tratada com respeito e cuidado nas escolas. (LEE, 2016, p. 140)

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

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

Ao final dessa seção é possível apontar que a educação histórica inglesa, representada pelos textos de Peter Lee, demonstrou avanços importantes com relação ao diálogo com o conceito de consciência histórica e o caráter inequivocamente presente do pensamento histórico. Ainda que não apresente de maneira mais objetiva uma

preocupação com as características de uma formação em sentido ontológico. Além disso, apresentou preocupações sobre a interferência de agendas internacionais relacionadas à História nas escolas, e reforçou a potencialidade transformadora que a História garante aos seres humanos. Não obstante, na análise de dados empíricos manteve-se atrelado ao referencial da progressão do pensamento histórico que é uma característica das discussões ligadas à Mudança conceitual⁵.

Tabela 1 - Referências utilizadas por Peter Lee

Autor analisado	Referências da filosofia da História	Referências da Psicologia	Referências da Educação Histórica
Peter Lee	M. Bevir; Robin George Collingwood; Carl Lorenz; Jörn Rüsen; Jan van der Dussen; William Herbert Dray; William Henry Walsh; Michael Oakeshott;	John D. Bransford, Ann L. Brown, and Rodney R. Cocking) – (How people learning?)	Denis J. Shemilt; Rosalyn Ashby; Alaric Dickinson;

CONSIDERAÇÕES

O inventário possibilitou a percepção de que para além da própria teoria e filosofia da história, há influências de outras epistemologias tais como a mudança conceitual, a psicologia genética e cognitiva, e até mesmo algumas inter-relações entre esses campos. É preciso compreender tais estratos para não correr o risco da perda da autonomia da própria História para outros campos do conhecimento. A pedagogia das competências, por exemplo, ao meu ver implica em um congelar do processo real e vivo sob o qual a consciência humana se produz. Isso porque a consciência, tal como a consciência histórica, se produz através da vida prática e pelo movimento real dos interesses humanos. As mudanças na experiência do tempo é que direcionam a necessidade e a vontade de produção de pensamento histórico para fornecer sentido para o presente. Logo, consciência é móvel, movimento. Ela não pode ser engessada em habilidades e competências definidas por especialistas, ou burocratas de organizações multilaterais, mas deve partir das carências efetivamente surgidas na própria vida,

⁵ A mudança conceitual diz respeito a uma concepção teórico-metodológica oriunda do campo das ciências naturais e que possui como um dos conceitos chave o referencial das representações sociais.

discutidas no âmbito da própria História daí a importância da discussão científica e suas preocupações didáticas.

Talvez por esses motivos é que no último texto analisado aparecem mais relações da discussão com a vida em sociedade do que nos textos anteriores. Assim como maiores preocupações com a fragilidade da História nas escolas em relação a outros interesses econômicos ou políticos que não priorizam a formação humana. Por fim, a realização dessa análise acaba por denunciar uma necessidade de compreensão da forma como nós desenvolvemos nossas pesquisas e, na lógica lógica socrática de Gramsci⁶, ou ainda de Droysen⁷ e Rüsen⁸, conhecer a si mesmo tornando o passado presente auxilia no processo de orientação e motivação do presente para o futuro, nesse caso, de nossas pesquisas como parte da práxis da vida.

REFERÊNCIAS

- GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história [Parte I – Introdução ao estudo da Filosofia e do Materialismo Histórico]. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986. p. 9-89.
- DROYSEN, J. G. Manual de teoria da história. São Paulo: Vozes, 2009.
- LEE, Peter. “NÓS FABRICAMOS CARROS E ELES TINHAM QUA ANDAR À PÉ”: COMPREENSÃO DAS PESSOAS DO PASSADO. In.: BARCA, Isabel (org.) Perspectivas em Educação: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UNIMINHO, 2003
- LEE, Peter. LITERACIA HISTÓRICA E HISTÓRIA TRANSFORMATIVA. Tradução: Lucas Pydd Nechi. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016 (Original em inglês: LEE, Peter. Historical literacy and transformative history. In: PERIKLEOUS, L., SHEMILT, D. (Eds.). The Future of the past: why history education matters. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, 2011, p. 129-168.)

⁶ O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (GRAMSCI, 1984: 12)

⁷ Ver parágrafo 74 da Historik de Droysen (Vozes, 2009)

⁸ Ver Rüsen (2014, p. 59) “... quero mostrar que com Droysen se pode aprender algo que necessitamos urgentemente na era da globalização: uma categoria da humanidade ou, como Droysen expressou com o termo clássico γνωθι σεαυτόν do gênero humano”

LEE, Peter. Horizontes fundidos? Investigação britânica sobre ideias históricas de segunda ordem em estudantes: uma perspectiva a partir de Londres. No prelo, 2015

LEE, Peter. Walking Backing into Tomorrow – Historical consciousness and understanding history. ('Caminhar para traz em direção ao amanhã' – a Consciência Histórica e o entender da História'). Trad.: José Norberto Soares. Comunicação apresentada no “Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 2002” (Encontro Anual da Associação Americana de Pesquisa em Educação, New Orleans, 2002), p. 1-45.

SILVA, Cristiani Bereta da. O ENSINO DE HISTÓRIA - ALGUMAS REFLEXÕES DO REINO UNIDO: entrevista com Peter J. Lee. In.: Revista TEMPO E ARGUMENTO. Florianópolis, v. 3, n. 2, pp. 216 – 250, jul/dez. 2012

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim & SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **UM INVENTÁRIO A PARTIR DA TEORIA DA HISTÓRIA SOBRE COMPETÊNCIAS NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA ALEMÃ.** Atas do XV Encontro Regional da Anpuh-PR (2016).

[http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1467144854_ARQUIVO Te xtocompletoANPUHPR2016.pdf](http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1467144854_ARQUIVO_Te xtocompletoANPUHPR2016.pdf) acesso em 06/02/2017

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. A FORMAÇÃO HISTÓRICA (*BILDUNG*) COMO PRINCÍPIO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: TEORIA E PRÁXIS. Tese de doutorado, 2017.

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

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

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