

XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

# **Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação.**

Márcia Elisa Teté Ramos.

Cita:

Márcia Elisa Teté Ramos (2013). *Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação*. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1110>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

Número de la Mesa Temática: 129

Título de la Mesa Temática: Enseñanza, formación docente y divulgación histórica: nuevos temas, problemas, sujetos y formas de hacer historia

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: María Paula González  
Valeria Morras  
de Amézola, Gonzalo

## **EDUCAÇÃO HISTÓRICA: ARTICULAÇÃO ORGÂNICA ENTRE INVESTIGAÇÃO E AÇÃO**

Márcia Elisa Teté Ramos  
Universidade Estadual de Londrina – Brasil  
[mtete@uel.br](mailto:mtete@uel.br)

A “Educação Histórica” é um campo de investigação que vem se configurando nos últimos 15 anos em nível internacional<sup>1</sup>. Como expoentes, temos Peter Lee, Martin Booth, Denis Shemilt, Peter Seixas, James Wertsch e Alaric Dickison. Estes, segundo Isabel Barca (2008), rompem com a ideia do ensino de história aos moldes psicopedagógicos que pressupõem uma linha evolutiva e natural da cognição do sujeito, e por isso mesmo, entendem a cognição histórica, pela epistemologia da história. A progressão do entendimento/explicação da história de um sujeito, segundo esta perspectiva, depende de uma construção histórico-cultural, e não biológica.

Não é simples buscar as origens do campo, porém, podemos retroceder mais de duas décadas e considerar os novos paradigmas das ciências humanas que passaram a valorizar o sujeito, a sua subjetividade, seus saberes, seu cotidiano, sua cultura, suas experiências. Ao mesmo tempo, um sujeito contextualizado, que em movimento recursivo é produtor do processo histórico que o produz. Maria Auxiliadora Schmidt e Tania Maria Braga Garcia (2006) entendem que é na Sociologia Crítica Inglesa, através de trabalhos de Raymond Williams, Basil Bernstein e Stuart Hall relativos aos

---

<sup>1</sup> Atualmente, os construtos do campo da Educação Histórica têm sido realizados e divulgados por Isabel Barca (Universidade do Minho - Portugal). No caso do Brasil, destaca-se Maria Auxiliadora Schmidt (Universidade Federal do Paraná). Pesquisadores de outros países, não serão mencionados neste texto, na medida em que a Educação Histórica vem abarcando cada vez mais espaço em variados países e seria impossível arrolá-los. Podemos citar o nome de alguns: Júlia Castro; Graça Sanches; Paula Dias, Xavier Dias; Elvira Machado; Olga Magalhães; Márcia Monsanto; Helena Pinto, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli.

chamados Estudos Culturais que podemos encontrar a temática das relações dos sujeitos com o conhecimento escolar. Também é importante destacar os novos enfoques para a compreensão das práticas e concepções escolares através da categoria de “cultura escolar”. Baseando-se especialmente em André Chervel (1990), defende-se que os sujeitos escolares, professores e alunos, são agentes, construtores de conhecimento, e não passivos sujeitos que reproduzem os saberes construídos em outras esferas (currículo, livro didático, universidade, mídias, etc.).

Os pesquisadores deste campo, em especial os portugueses, passaram a se utilizar dos estudos de filosofia da história de Jörn Rüsen por este compreender que historiadores que consideram o passado como um fim em si mesmo, estão cativos no cientificismo próprio do século XIX que descartou a articulação entre teoria da história e didática da história (Rüsen, 2010: 25). O interesse em adotar Jörn Rüsen advém desta discussão, pois, ao propor a articulação teoria/didática da história, o autor defende que a consciência histórica é o conjunto de “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001: 45), o que implica que, todos tem consciência histórica, do sujeito comum ao historiador, em níveis não hierárquicos em termos de “pior” ou “melhor”, mas sim, diferentes.

Para Rüsen, os níveis ou tipos de consciência histórica são relacionados à vida prática, e (re)significá-los através do aprendizado histórico seria construir a “competência prática de empregar o conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente” (Rüsen, 2010: 45). Se forem empreendidas perguntas e respostas nesta direção, o passado pode ser “apropriado produtivamente” e então, “se tornar um fator de determinação cultural da vida prática” (Rüsen, 2010: 44). O passado, embora seja o foco, não pode desprender-se do presente e do futuro, já que se situar em uma temporalidade implica em intencionalidades. Uma forma histórica de interpretar a realidade pode “atualizar os potenciais racionais” para o reconhecimento, adoção e defesa de convicções e pretensões (Rüsen, 2010: 102) no sentido de produzir ações que possibilitem a mudança de si e do mundo, o que subentende uma perspectiva de futuro. A partir disto, a Educação Histórica investiga a consciência histórica, o conhecimento histórico, o pensamento histórico ou a cultura histórica, mais especificamente no ambiente escolar. Os resultados da investigação servem ao propósito de “otimizar” o conhecimento histórico, seja do aluno, seja do professor, e tem um

fundo político, já que a intencionalidade direcionada à produção do futuro são baseadas na consciência histórica (Rüsen, 2001: 32).

Enquanto que a pergunta-base nas pesquisas mais tradicionais sobre ensino de história centravam em como motivar alunos para a aprendizagem de história, ou como utilizar estratégias/recursos didáticos para atingir bons resultados, ou ainda, quais as atividades didático-pedagógicas de um ensino de história de sucesso, a problemática posta pela vertente da Educação Histórica corre no sentido de responder sobre como os alunos compreendem a história (Barca, 2009: 12), e mais: sobre para que serve aprender história. Embutidas nesta questão estão outras: para saber como os alunos aprendem história, preciso partir dos saberes que este já tem sobre história; preciso saber também dos saberes que os professores de história apresentam (saberes históricos, pedagógicos e experienciais) e é necessário saber qual o significado que os alunos e professores de história dão para o conhecimento histórico (O que é? Para que serve? É importante ou não?).

Segundo Isabel Barca, esta linha de investigação busca uma “observação sistemática do real”, não se centrando nos “formalismos e recursos da aula”, embora estes sejam também importantes, mas nas “ideias históricas de quem aprende e ensina”. Em última instância, o que se tem em meta é a qualidade do ensino de história, ou seja, as práticas em sala de aula (Barca, 2008: 24). Nestes estudos em Educação Histórica:

Os investigadores têm entrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos). Análise destas ideias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que deve refletir-se, do mesmo modo, na aula de História. (Barca, 2005: 15).

Em síntese, os pesquisadores deste campo, investigam como alunos e/ou professores pensam, como agem, como vivenciam seu cotidiano escolar, destacando o ensino/aprendizagem de história. Também se considera que “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de História, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes...” (Rüsen, 2007: 91), e, desta forma se subentende que o aluno e o professor dominam saberes históricos provindos de múltiplas esferas sociais, não necessariamente circulantes apenas nas instituições educacionais. Por isso a pesquisa em Educação Histórica procura levantar quais são

estes saberes, na medida em que um novo conhecimento se origina a partir de conhecimentos anteriores e a meta é tornar mais elaborados os modelos de interpretação da história. O levantamento do conhecimento prévio dos sujeitos escolares apenas é importante se o objetivo último é prospectivo, ou seja, a reflexão e a ação a partir dos dados investigados, – então categorizados e analisados –, servirem ao propósito da reflexão e da ação, no sentido de empreender mudanças significativas no ensino/aprendizado histórico visando a “qualidade”.

Contudo, há que demarcar o que seria um ensino/aprendizagem da história “de qualidade”, considerando que o vocábulo “qualidade” é polissêmico conforme as diferentes linhas de investigação. Inclusive, a “qualidade” pode ser entendida, por intermédio de uma concepção mais tradicional, como capacidade de o aluno memorizar. Para o campo da Educação Histórica, um ensino/aprendizagem de história “de qualidade” implica necessariamente na construção de uma literacia histórica, para que o sujeito obtenha a capacidade de introjetar uma forma de pensar o mundo historicamente e usar esta forma em sua vida prática.

Literacia histórica é o termo referente à construção de um modo específico de “ler” o mundo em acordo com a ótica da história. Seria um letramento próprio da história, um raciocínio histórico, e que, por isso mesmo, parte de procedimentos relativos à história (Lee, 2006). Segundo Isabel Barca, a partir dos saberes históricos prévios dos alunos, se procura desenvolver nestes: uma compreensão contextualizada do passado; isto, com base em evidências; pretendendo-se uma noção/orientação temporal internalizada que corresponde a uma problematização do presente e intenções fundamentadas para o futuro (Barca, 2004: 134).

Para construir este letramento histórico, esta compreensão histórica do mundo e de si mesmo, tomando como referencial a Educação Histórica, consideramos fundamental: 1) o levantamento do conhecimento prévio do aluno; 2) o trabalho com fontes documentais em sala de aula; 3) os conceitos substantivos e estruturais (ou de segunda ordem); 4) a empatia e 5) o conhecimento histórico como sendo de natureza multiperspectivada. A seguir, consideraremos estes tópicos, com alguns exemplos de trabalhos realizados por pesquisadores do campo, selecionados das Atas correspondentes aos eventos Jornadas Internacionais de Educação Histórica.

### **Conhecimento prévio dos agentes escolares**

Como já mencionado, são importantes para este campo investigativo, as protonarrativas ou protoconhecimentos dos sujeitos escolares, isto é, os conhecimentos ou saberes prévios, ou tácitos: “... do latim Tacitus e quer dizer: sem ser expresso de um modo formal; que se subentende”. Pensando tal palavra relacionada ao domínio da Educação Histórica, seria “o conhecimento que os alunos adquirem antes ou até mesmo depois do contacto com o ensino formal. É deste modo um conhecimento muito pessoal incorporado na experiência dos alunos, envolvendo factos, crenças, emoções, perspectivas, intuições e até habilidades” (Barbosa, 2006: 10).

Os conhecimentos anteriores (quer dizer, as teorias e noções já construídas) funcionam como marco assimilador a partir do qual se outorgam significados a novos objetos de conhecimento. Na medida em que se assimilam novos significados a este marco, este mesmo vai de modificando e enriquecendo. (Aisenberg, 1994: 138)

Se os conhecimentos prévios dos alunos são apreendidos pela pesquisa, possibilita-se uma “potencialização” da aprendizagem histórica, pois estes conhecimentos prévios são marcos a partir do qual os alunos darão significado aos conteúdos históricos escolares.

A vivência cotidiana do aluno, seus contatos pessoais com familiares, amigos, a interação com a mídia levam-no a formular conceitos espontâneos que carecem de forma de explicitação a ser construídas no processo de aprendizagem formal. Nesse processo, os mesmos instrumentos que levam à construção de conceitos espontâneos podem ser retomados para a caminhada em direção à construção dos conceitos científicos (Abud, 2005: 312).

Uma abordagem mais “cognitivista”, como de Ausubel, também considera que só se aprende, ou melhor, apenas se produz uma “aprendizagem significativa”, se os saberes trabalhados na escola forem relacionados (ancorados) aos saberes que já se tem, então adquiridos no cotidiano do aluno. O ensino de história tradicional, pautado na memorização, na aula expositiva que apresenta uma história-verdade, priorizando fatos, nomes e datas, pressupõe que o aluno chegue “vazio” de conhecimentos, e em razão disso, o conhecimento seja exposto pelo professor para que ele assimile. Já a noção de que a aprendizagem histórica deva partir do conhecimento prévio do aluno, entende que este conhecimento não é certo e nem errado, mas que são importantes para que o aluno faça esta “ancoragem”, reelaborando, por vezes superando ou mesmo criando outros conhecimentos. Nesta perspectiva, a escola não mais teria a função de ensinar, mas sim,

como diz Maria Auxiliadora Schmidt, seria um “espaço de experiência (individual e social) dos sujeitos do conhecimento” (Schmidt, 2009: 11).

O levantamento do conhecimento prévio do aluno, em geral, pode ser realizado por intermédio de um questionário ou de entrevista. Um instrumento de pesquisa pode ser aplicado em sala de aula, mas também, o pesquisador pode recorrer à observação. A realização da pesquisa pela observação ocorre em contato direto dos pesquisadores com o objeto/sujeito de pesquisa e com a utilização de técnicas que se aproximam da pesquisa etnográfica, documentando ações, interações e representações que permeiam o cotidiano da prática escolar (André, 1995: 41). O que significa articular o empirismo da coleta de dados com a participação efetiva no campo de investigação, bem como produzir documentos históricos através da História Oral (entrevistas) para produção da História do Tempo Presente (Alberti, 2005: 158).

Porém, sem problematização dos conhecimentos prévios dos alunos ou dos professores, corre-se o risco de restringir a pesquisa na empiria, sem que a qualidade do ensino de história seja pensada como um conjunto de ações que possa “otimizar” aqueles saberes que o aluno e o professor já possuem sobre história.

### **Uso escolar dos documentos históricos**

Para Peter Lee, a literacia histórica demanda um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da história, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança”, etc., “o que requer um conceito de evidência” (Lee, 2006: 136). Também para Isabel Barca, aprendizagem da história implica em “uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes” (Barca, 2006: 95).

Assim, o uso escolar do documento histórico também é uma metodologia didático-pedagógica importante para a Educação Histórica, porque atada à investigação histórica: “os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores” (Schmidt; Cainelli, 2009: 117). A utilização da fonte documental remete ao fundamento do método histórico, aos processos necessários à construção do conhecimento histórico, seja pelos historiadores, seja pelos professores e alunos em sala de aula: “É preciso construir juntamente com a criança os meios para que ela entenda os procedimentos da construção historiográfica e como o historiador analisa os vestígios nos documentos para escrever história” (Cainelli; Tuma, 2009: 212).

Seria própria da literacia histórica “ler fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas”, considerando suas intenções, sua validade, bem como o cruzamento com outras fontes e mensagens (Barca, 2004: 133). A análise crítica de fontes em sala de aula produz a capacidade de “transpor” tal análise para os materiais culturais com os quais o sujeito se depara no cotidiano, o que dizer que a literacia histórica tende a ultrapassar os muros da escola, adquirindo propósito e/ou sentido para sua vida prática.

Em sala de aula, as questões levantadas às fontes documentais, são as mesmas que aquelas levantadas pelos historiadores: Quem fez [este objeto, imagem, HQ, música, poema, filme, carta, etc.]? Quando fez? Para quem fez? Com qual intenção fez? Quem teve acesso? Qual o suporte? Onde está hoje? Outros documentos eram contrários na época? Outros documentos foram produzidos pelo mesmo autor? Francisco César Ferraz (1999) sugere para o trabalho com uma fonte imagética que podem ser adaptadas para outras fontes e servem tanto ao historiador como ao professor-investigador/seus alunos. Evidentemente, apenas o professor-investigador saberá selecionar as perguntas à(s) fonte(s) conforme o grau de dificuldade de sua turma.

#### **Quadro – Algumas problematizações possíveis num documento visual**

Procedência de uma imagem	Quem fez? Onde? Quando? Para quem? Onde ficou? Houve alguma forma de exposição pública? Como foi sua recepção? Como foi sua conservação? Qual era a posição do(s) autor(es) da imagem na sociedade? E do(s) seu(s) destinatário(s)? É assinada? É dedicada a alguém? Encontra-se alguma inscrição no corpo da imagem ou no verso (fotografia)?
Finalidade de uma imagem	Por quem foi feita? Para quem? Sua finalidade foi bem sucedida? Seguiu um padrão anterior ou foi original? Qual sua importância para a sociedade em que se originou? Sua conservação atendeu aos desígnios de sua elaboração e confecção? Houve alteração posterior em sua forma e/ou conteúdo?
Tema ou Assunto	Qual o título? É um tema original ou seguiu modelo anterior? Existem temáticas secundárias? Como se articula(m) com a principal? Existem pessoas retratadas? Quem é/são? Quais são seus atributos? Que estão fazendo? Como se vestem? Existe alguma hierarquização no(s) tema(s)? Quais são os objetos retratados? Como eles aparecem? Qual a sua função dentro do tema? Pertencem às pessoas retratadas? Quais os atributos da paisagem? Relacionam-se com as pessoas retratadas? Relacionam-se com os objetos retratados? Qual é o tempo retratado?



	(dia/noite; calor/frio; estação do ano; sol/claridade/névoa/chuva? Existe indício de tempo histórico retratado? Que práticas sociais o conteúdo iconográfico é capaz de abordar?
Estrutura Técnico-Formal	Qual é o suporte (tela, parede, rocha, cartão, papel, chapa fotográfica, pôster, etc.)? Quais foram as técnicas e os materiais utilizados? Houve inovação ou utilizaram-se técnicas e/ou materiais conhecidos? Como se estrutura sua composição? Qual o papel desempenhado pela distribuição das cores, dos tons e das luminosidades? Existe alguma hierarquização formal? O aspecto formal intensifica ou enfraquece o entendimento temático? Qual o estilo adotado? Houve intenção de aproximação com a realidade? Existe alguma articulação entre o estilo e a sociedade retratada ou procedência do autor?
Simbolismo	Existem simbolismos identificáveis? Quais são? Permitem várias interpretações? Havia condições para os coetâneos à imagem identificarem os simbolismos? O(s) autor(es) escreveu(eram) algo a respeito de possíveis interpretações da imagem? Como se articulam os simbolismos com o tema?

Respeitando-se a faixa etária do aluno, para a aprendizagem histórica através dos mesmos procedimentos do historiador, pode ser feita com as três perguntas básicas das quais nos fala Hilary Cooper (2012: 34), até mesmo para crianças pequenas, na fase inicial da aprendizagem histórica:

- 1) *Conhecimento prévio*: O que sei sobre isto [pessoa, objeto, música, filme, imagem, HQ, carta, etc.]?
- 2) *Levantamento de hipóteses*: O que posso adivinhar sobre isto? e
- 3) *Problemática/pesquisa*: O que gostaria ou preciso saber sobre isto?

Diante da importância do uso escolar do documento histórico, no campo da Educação Histórica, procura-se investigar o que seria a “evidência” para os alunos, como por exemplo, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira Simões em “A importância da evidência histórica na construção do conhecimento histórico” (2011)<sup>2</sup>.

### **Os conceitos substantivos e estruturais (ou de segunda ordem)**

<sup>2</sup> SIMÕES, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira (2011). A importância da evidência histórica na construção do conhecimento histórico. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). *Educação Histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí.

Toda aprendizagem envolve um processo mnemônico, mas, como já dito, os conceitos históricos são compreendidos/construídos gradualmente, a partir da relação com os conceitos prévios que o sujeito comum adquire na sua experiência (Barca, 2004: 137).

Os conceitos históricos substantivos são específicos da história, e estão mais vinculados às informações históricas ou conteúdos históricos, por exemplo: Revolução Francesa, Feudalismo, Renascimento, Guerra de Canudos, Revolução Industrial, etc.

Os conceitos de segunda ordem são constitutivos da cognição histórica, isto é, dizem respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos da história, à natureza do conhecimento histórico, entre outros: explicação histórica, fontes e evidências, consciência histórica, inferência, imaginação histórica, interpretação, narrativa, etc. Tais conceitos também são ligados à noção temporal, como mudança, permanência, evolução e transição (Lee, 2001).

A construção de uma literacia histórica ocorre na interdependência entre os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem. Os conceitos históricos substantivos costumam ser mais priorizados nas aulas de história pelos professores mais tradicionais, em detrimento dos conceitos estruturais ou conceitos de segunda ordem.

Sobre conceitos históricos substantivos, como exemplo, temos: “O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: no rastro da escravatura” de Maria do Céu Melo (2001)<sup>3</sup>; “O ensino de história e o conceito de Ditadura Militar: elementos da consciência histórica de jovens do ensino fundamental em Curitiba” de Lilian Castex (2008)<sup>4</sup>; “Exploração do conceito de Democracia com alunos do 7º ano de escolaridade” de Alice Costa, Cristina Sobral e Olinda Alves (2009)<sup>5</sup>.

Sobre conceitos históricos estruturais ou de segunda ordem, como exemplo, temos: “Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções de

---

<sup>3</sup> MELO, Maria do Céu (2001). O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: no rastro da escravatura. BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

<sup>4</sup> CASTEX, Lilian (2008) O ensino de história e o conceito de Ditadura Militar: elementos da consciência histórica de jovens do ensino fundamental em Curitiba. In BARCA, Isabel. (Org.). *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. Actas das 7as Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

<sup>5</sup> COSTA, Alice; SOBRAL, Cristina; ALVES, Olinda (2009). Exploração do conceito de Democracia com alunos do 7º ano de escolaridade. In BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação Histórica: investigação em Portugal e no Brasil*. Actas das 5as Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

alunos” de Rosalyn Ashby (2003)<sup>6</sup>; “Mudança em História: concepções de alunos do 7º ano de escolaridade” de Elvira Machado e Isabel Barca (2008)<sup>7</sup>; “Sentido do tempo ou tempo com sentido(s) Ideias de alunos acerca de identidade e orientação temporal” de Marília Gago (2011)<sup>8</sup>.

### **Empatia Histórica**

Segundo Juliano da Silva Pereira (2012) o conceito de empatia foi cunhado no século XIX por Rudol Lotze para caracterizar a habilidade que o público tem em se projetar no objeto artístico. Posteriormente, tal conceito foi assumido pela psicanálise, no sentido do psicoterapeuta compreender as emoções e razões dos atos de seu paciente. Para a literacia histórica, enfatiza-se o componente cognitivo da empatia, que refere à capacidade de compreender os sentimentos, perspectivas, noções, ideias de outra pessoa, do passado ou do presente.

Peter Lee diz que poderíamos substituir a palavra “empatia” por “compreensão”. Mais precisamente: “compreensão histórica”, que não é um sentimento, “Embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos” (Lee, 2003: 20).

Rüsen chama a atenção para três dimensões que o raciocínio histórico requer: a competência interpretativa, que significa conectar significados e sentidos com a realidade presente (Rüsen, 2007: 111-117), de ver “o passado no presente”. Esta “competência” reporta à vinculação do entendimento do passado com “acertar no futuro” demonstrando uma competência orientativa, em que situar-se no tempo entendendo o fluxo da experiência capacita a tomada de posição o que sempre implica em construção de valores e ao mesmo tempo, de práticas. Entender o processo histórico, no curso do tempo, seria construir e reconstruir identidade(s) – a consciência de si –, na relação com o “Outro” – a alteridade –, estabelecendo “um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo...” (Rüsen, 2001: 58).

---

<sup>6</sup> ASHBY, Rosalyn (2003). 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 - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

<sup>7</sup> MACHADO, Elvira; BARCA, Isabel (2008). Mudança em História: concepções de alunos do 7º ano de escolaridade. In BARCA, Isabel. (Org.). *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. Actas das 7as Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

<sup>8</sup> GAGO, Marília (2011). Sentido do tempo ou tempo com sentido(s) Ideias de alunos acerca de identidade e orientação temporal. In BARCA (Org.) *Educação e Consciência Histórica na era da globalização*. Braga: Centro de Investigação em Educação Histórica da Universidade do Minho/Associação de Professores de História.

Deste modo, a construção de identidade implica na construção da alteridade, e mais do que isto, uma forma de “se colocar no lugar do Outro” (empatia) para entender e respeitar o que este Outro pensa, objetiva, necessita, vivencia, rejeita, admira, questiona, etc. Porém, mais do que se colocar no lugar do Outro, com a empatia “a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós próprios as sentirmos (Lee, 2003: 21).

Peter Lee entende que a empatia histórica seria a capacidade dos alunos reconstruírem os objetivos, os valores, as crenças do Outro, aceitando que estes podem ser diferentes dos seus. O autor destaca a empatia histórica como “disposição” (reconhecimento de que ações e pensamentos são próprios de um contexto histórico) e como “realização” (compreensão da intenção dos sujeitos nas ações humanas em outro contexto temporal) (Lee, 2003: 20-21). Sempre lembrando que ensinar e aprender história é “saber entender – ou procurar entender – o “Nós” e os “Outros”, em diferentes tempos, em diferentes espaços”. (Barca, 2005: 16). Desta forma, a empatia histórica remete à compreensão contextualizada do Outro que viveu no passado, mas também do Outro que vive no presente e predispõe a problematização e contextualização do Eu inserido no mundo e na interação com os outros.

### **A natureza multiperspectivada do conhecimento histórico**

Através da análise das fontes históricas, o sujeito pode desenvolver a empatia histórica, já que as fontes mostram modos diferentes de perceber uma realidade, conforme a época, lugar, sexo, geração, classe social, religião, etnia, etc. Enfim, segundo os códigos culturais daquele que produziu o documento histórico. No contraste com fontes diversas, da mesma época e lugar, ou mesma época e lugares diferentes, ou de épocas diferentes e mesmo lugar, o “investigador” pode reconhecer que não existe apenas uma perspectiva, de que a escrita da história como retrato fiel da realidade é impossível. Em um movimento tensional, a literacia histórica como forma específica de “ler” o mundo e a si mesmo, pressupõe que valores, comportamentos, crenças, objetivos, concepções, são construídos historicamente, ou seja, devem ser contextualizados, desnaturalizados, vistos de modo empático. Ao mesmo tempo, a forma de “ler” o mundo historicamente também é plural e provisória, pois o conhecimento histórico é de natureza multiperspectivada (Barca, 2001: 30).

Contudo, mesmo que se entenda que a natureza do conhecimento histórico é multiperspectivada, há que se considerar que nem toda “versão histórica” pode ser aceita como válida. Segundo Isabel Barca, existe uma multiplicidade de perspectivas em história, devido aos pressupostos e contextos diferenciados de produção histórica. Porém, a Educação Histórica entende, ao contrário da abordagem relativista, que existem critérios intersubjetivos de validação das produções historiográficas, entre eles, o mais consensual seria o da “consistência da evidência”. São as fontes que fornecem indícios sobre o passado, diferenciando uma abordagem ficcional da histórica (Barca, 2001: 30). Peter Lee ainda nos alerta que compreender o Outro, ter empatia, nem sempre significa aceitá-lo ou compartilhar de sua cultura (Lee, 2003: 20).

Argumenta Rüsen, que na historiografia existe um tipo de “objetividade” e poderíamos estender isso ao ensino de história. Porém, alerta o autor, que deve haver a intersubjetividade, o consenso que algo aconteceu realmente ou que algo deve ser considerado antiético (Rüsen, 1996: 98). A objetividade compreende a coerência teórica, que se refere à reconstrutibilidade histórica pelas fontes e a coerência prática que pressupõe plausibilidade, o convencimento pelo argumento e não pela força, na comunidade de historiadores (Rüsen, 1996: 96-97). Mas o maior regulador desta intersubjetividade seria a categoria de igualdade (ou alteridade). Uma categoria, segundo o autor, universal, e assim, as diferenças devem ser compreendidas, explicadas, porém, todo modo de viver, pensar e agir do passado que fere a igualdade (ou a alteridade), não pode ser considerado adequado, porque não pode servir para moldar práticas e representações do presente e do futuro (Rüsen, 1996: 97).

Além do mais, não seria profícuo que os alunos considerem a história como apenas uma questão de ponto de vista: “Eles precisam de exercitar um pensamento crítico, de aprender a seleccionar respostas mais adequadas sobre o real, passado e presente” (Barca, 2001: 30).

Nesta direção, conforme a faixa etária dos alunos é possível até mesmo um ensino de história fundamentado na historiografia, com as seguintes questões: Como o historiador chegou a determinadas questões? Quais evidências o historiador apresentou para chegar a determinada conclusão? Existem outras perspectivas sobre o mesmo assunto? O livro didático de história configura a única versão? Em qual versão o livro didático de história se baseia?

Sobre a natureza multiperspectivada nas concepções dos jovens alunos temos como exemplo: “Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história”

de Isabel Barca (2001)<sup>9</sup> “As ideias de objetividade e de verdade no pensamento histórico dos jovens a partir das históricas em quadrinhos” de Marcelo Fronza (2011)<sup>10</sup>.

### **Formas de apresentação do conhecimento histórico**

Também integra a literacia histórica, a capacidade de apresentar, divulgar, comunicar os “resultados” do conhecimento histórico produzido. Isabel Barca resume: seria “expressar a sua interpretação e compreensão”, ou seja, a história aprendida, “utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis” (Barca, 2004: 134).

Para Rüsen, quando empreendemos uma narrativa histórica – que aqui estamos entendendo como forma de apresentação da história – damos significado/sentido histórico às nossas experiências (Rüsen, 2012: 37), por isso a narrativa histórica seria uma “operação mental constitutiva” (Rüsen, 2010; 43). Portanto, fazer com que o aluno apresente de algum modo uma narrativa sobre o que foi aprendido, implica em dar condições para que este demonstre mudanças conceituais, explicações, interpretações, relações, argumentações, sistematizações, contextualizações, etc. É a *competência narrativa* que “constitui a qualificação à qual todo aprendizado histórico está, ao fim e ao cabo, relacionado” (Rüsen, 2010: 47). Esta narrativa pode ser de diferentes formas: escrita, desenho, filme, teatro, etc.

Segundo Ivo Mattozzi (2004), a narração é uma forma de discurso em que se ordena o passado, e implica em representar o processo histórico pautado nas mudanças e permanências. Seria uma ideia de “continuidade”, de relação entre passado, presente e futuro “tornando-se história” (Rüsen, 2012: 39). A descrição também não pode ser excluída, porque é um tipo de narrativa, porém, precisa ser superada pela argumentação, explicação e problematização.

O debate, a discussão, o confronto de perspectivas/narrativas, “o movimento entre sujeitos diferentes”, também devem integrar a construção do aprendizado histórico, na medida em que implica na “intersubjetividade discursiva, em uma relação aberta de comunicação racional-argumentativa” (Rüsen, 2010: 48).

---

<sup>9</sup> BARCA, Isabel. (2001) Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (Org.). Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

<sup>10</sup> FRONZA, Marcelo (2011). As ideias de objetividade e de verdade no pensamento histórico dos jovens a partir das históricas em quadrinhos. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). *Educação Histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí.

## **Conclusão**

A literacia histórica, – abarcando a otimização dos conhecimentos históricos adquiridos de forma extraescolar, a análise de fontes em sala de aula, a construção de conceitos históricos, o desenvolvimento da empatia, da noção da história como de natureza multiperspectivada e a construção de narrativas históricas –, quando internalizada, produz algumas capacidades: de análise crítica em relação aos materiais culturais com os quais o sujeito se depara na vida prática, a noção de identidade e alteridade, a compreensão do Outro para além da tolerância (já que tolerar seria aguentar, suportar o Outro, “apesar” de ele ser diferente) e a reelaboração/superação/otimização/melhoria dos saberes históricos adquiridos fora da escola.

Sobretudo, a literacia histórica está relacionada com a vida prática: “aprendizagem é estimulada quando as situações-objecto de conhecimento se apresentam significativas, com sentido pessoal” (Barca, 2009: 13). Para Peter Lee, no contexto do ensino de história, é admissível a noção de “passado prático”, o passado deve então “servir” para a vida do aluno, o conhecimento histórico pode permitir que o presente faça sentido (Lee, 2008: 20).

A teoria da história e a didática da história carecem, diz Rüsen, de convergir na mesma fundamentação – a vida prática –, o que quer dizer que, tanto em uma como na outra, deve-se partir da mesma problemática, a de situar-se na temporalidade que abarca a duração, a mudança, de modo a orientar-se no tempo construindo e reconstruindo a consciência histórica (Rüsen, 2007: 91-93). Por conseguinte, empreendendo “a compreensão do mundo e de si” em um processo de formação da identidade (Rüsen, 2007: 101), rumo a um “engajamento” ou tomada de posição (sustentando valores) junto com ações (atuando em sociedade) em relação à vida prática, o que se denomina “práxis” (Rüsen, 2007: 102).

A investigação no campo da Educação Histórica perpassa a empiria, mas a supera, visto que seu desdobramento é a literacia histórica visando uma leitura do mundo engajada, o que subentende a construção cidadania. Contudo, este campo ainda é incipiente, e ainda vale a máxima: “nós sabemos muito pouco sobre a maneira de como a história é percebida e os efeitos da introdução da história na sala de aula” (Rüsen, 2010: 34). Mas para aquele que pensa o aprendizado histórico para além da memorização, da “cópia” dos saberes de referência, do aluno e do professor como

sujeitos passivos, e considera as possibilidades de um estudo empírico com vistas à melhoria do ensino de história, porque se produz a literacia histórica, e esta, como raciocínio histórico serve para fomentar a compreensão sobre os sujeitos que viveram o passado ou que vivem atualmente em outras culturas, no sentido de contextualizá-los movendo a “empatia histórica”, o desafio de ingressar nesta empreitada, de fato, é algo a ser considerado.

### **Referências bibliográficas:**

ABUD, Kátia Maria. (2005) Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez.

AISENBERG, Beatriz (1994). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In. AISENBERG, B. (Org.). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, pp.137-162.

ALBERTI, V. (2005) Histórias dentro da história. In PINSKI, C. B. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (1995). *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus.

BARBOSA, António Francisco Dantas. (2006) *Conhecimento tácito substantivo histórico sobre o encontro entre povos e culturas: um estudo com alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade*. Dissertação (Mestrado em Educação e Supervisão Pedagógica em Ensino da História) Braga: Universidade do Minho.

BARCA, Isabel. (2001) Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de educação e Psicologia, Universidade do Minho.

BARCA, Isabel. (2004) Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In BARCA, Isabel (Org.). *Para uma educação de qualidade*. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.



BARCA, Isabel (2005). Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.) *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: AtritoArt.

BARCA, Isabel. (2006) *Educar*, Curitiba, Especial, Editora UFPR. pp. 93-112.

BARCA, Isabel. (2008) Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In OLIVERIA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. (Org.). *Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal, RN: EDFURN,.

BARCA, Isabel. (2009) Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma análise. BARCA, Isabel; SCHMDT, M. A. *Educação Histórica: investigação em Portugal e Brasil*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho.

CAINELLI, Marlene; TUMA, Magda Madalena (2009). História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em Educação Histórica. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 34, pp. 211-222.

CHERVEL, André. (1990) História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, pp.177-229.

COOPER, Hilary (2012). *Ensino de história na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores*. Trad. Rita de Cássia K. Jankowski; Maria Auxiliadora Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base editorial.

FERRAZ, Francisco César (1999). Uma agenda alternativa para o debate sobre o uso escolar das fontes históricas. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos.

LEE, Peter. (2001) Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. *Perspectivas em educação histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

LEE, Peter. (2003) “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga -

Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

LEE, Peter. (2006) Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Especial. Dossiê: Educação Histórica.

LEE, Peter. (2008) Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In BARCA, Isabel. *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

MATTOZZI, Ivo. (1998) A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? *Revista Estudo da História*. Associação dos Professores de História (APH), n. 3,. Dossiê? Ensino de História: problemas da didática e do saber histórico.

PEREIRA, Juliano da Silva (2012). *Empatia histórica e RPG no ensino de história*. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/108045921/Empatia-Historica-e-RPG-no-Ensino-de-Historia>. Acesso em 02 de Novembro de 2012.

RÜSEN, Jörn (1996). Narratividade e objetividade nas ciências históricas. *Textos de história*. v. 4, n. 1. pp. 75-102.

RÜSEN, Jörn (2001). Razão histórica. *Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

RÜSEN, Jörn (2007). História viva. *Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

RÜSEN, Jörn (2010). In SCHMIDT; Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR.

RÜSEN, Jörn (2012). Com a contribuição de Ingetraud Rüsen. *Aprendizagem história: fundamentos e paradigmas*. Trad. Peter Horst, Caio da Costa pereira, Daniel Martineschen e Sibebe Paulino. Curitiba: W. A. Editores.

SCHMIDT, M. A. (2009) *Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI*. *História & Ensino*. Laboratório de Ensino de História. v. 15.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene (2009). *Ensinar história*. 2 ed., São Paulo: Editora Scipione.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. (2006) *Perspectivas da Didática na Educação Histórica*. 29ª Reunião Anual da ANPED.