

**Juliana Alves de Andrade**  
**Nilton Mullet Pereira**  
**(Orgs.)**

# **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**



São Leopoldo  
2021

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Rui Bender

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Impressão: Rotermund

Conselho Editorial (Editora Oikos)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Daniilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

Este projeto editorial e a reprodução de 200 exemplares foram financiados com recurso da CAPES, destinado aos núcleos UFPE, UFRGS, UFSC, UFMT, UEM e URCA, da rede PROFHISTÓRIA.

E59 Ensino de História e suas práticas de pesquisa. / Organizadores: Juliana Alves de Andrade e Nilton Mullet Pereira – São Leopoldo: Oikos, 2021. 470 p.; il.; 16 x 23 cm. ISBN 978-65-86578-77-5

1. Estudo e ensino – História. 2. Professor – História. 3. Historiografia. I. Andrade, Juliana Alves de. II. Pereira, Nilton Mullet.

CDU 37.02:93

## Sumário

Apresentação .....	9
<i>Juliana Alves de Andrade</i> <i>Nilton Mullet Pereira</i>	
Parte 1: Questões Epistemológicas da pesquisa em ensino de História	
Historiografia escolar e historiografia acadêmica: relações possíveis na produção do conhecimento sobre ensinar e aprender História .....	17
<i>Renilson Rosa Ribeiro</i> <i>Amauri Junior da Silva Santos</i>	
Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais .....	31
<i>Elison Antonio Paim</i> <i>Helena Maria Marques Araújo</i>	
Consciência e Educação Históricas .....	47
<i>Estevão Chaves de Rezende Martins</i>	
Do chão da sala de aula: possibilidades para a história das disciplinas no Ensino Superior a partir de Fernand Braudel .....	63
<i>Aryana Lima Costa</i>	
O construtivismo e o ensino de História .....	80
<i>Eleta de Carvalho Freire</i> <i>Lúcia Falcão Barbosa</i> <i>Maria Tereza Didier de Moraes</i>	
As contribuições da <i>History Education</i> para a pesquisa em ensino de História .....	96
<i>Arnaldo Martin Szlachta Junior</i> <i>Márcia Elisa Teté Ramos</i>	
Educar para as relações étnico-raciais na escola e na universidade .....	114
<i>Juliana Teixeira Souza</i>	
Notas de aulas com o patrimônio cultural: exercícios de “teorização prática sobre a prática de ensinar História” .....	131
<i>Carmem Zeli de Vargas Gil</i> <i>Mônica Martins da Silva</i>	

Parte 2: Estratégias metodológicas das pesquisas em ensino de História	
Análise de Conteúdo e Análise de Discurso na pesquisa em ensino de História .....	153
<i>Flávia Eloisa Caimi</i>	
<i>Leticia Mistura</i>	
Uma pesquisa sobre ensino e aprendizagem de História com métodos quantitativos .....	168
<i>Luiz Fernando Cerri</i>	
<i>Emerson Urizzi Cervi</i>	
Aproximações etnográficas da escola: entrada furtiva em um pomar ou mergulho em significados partilhados? .....	183
<i>Helenice Aparecida Bastos Rocha</i>	
<i>Rafael Cintra</i>	
Comendo pelas beiradas: História Oral nas aulas de História .....	203
<i>Verena Alberti</i>	
Parte 3: Fontes de pesquisa para a pesquisa em ensino História	
Livros didáticos de História: consolidação e renovação de um objeto de pesquisa .....	225
<i>Itamar Freitas de Oliveira</i>	
<i>Margarida Dias de Oliveira</i>	
Desafios e possibilidades de análise de teias discursivas no currículo de História .....	245
<i>Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro</i>	
<i>Maria de Fátima Barbosa Pires</i>	
Conhecimento escolar e currículo de História: apostas teóricas em tempos de negacionismos .....	263
<i>Yara Cristina Alvim</i>	
<i>Diego Bruno Velasco</i>	
O jogo como fonte e objeto de pesquisa: possibilidades da pesquisa sobre o uso de jogos no ensino de História .....	279
<i>Marcello Paniz Giacomoni</i>	
<i>Lucas Victor Silva</i>	

A música como fonte e objeto de pesquisa para o campo do ensino de História .....	296
<i>Edilson Aparecido Chaves</i>	
Cinema e audiovisual no ensino de História: questionamentos, abordagens e possibilidades de investigação .....	308
<i>Eder Cristiano de Souza</i>	
Parte 4: Novos temas e antigos problemas de pesquisa	
Cultura digital e ensino de História: diferentes abordagens e metodologias... ..	327
<i>Aléxia Pádua Franco</i>	
<i>Marcella Albaine Farias da Costa</i>	
Toda a História em cinco minutos! História pública e ensino – considerações sobre o passado ensinado no Youtube .....	346
<i>Francisco Egberto de Melo</i>	
<i>Sônia Meneses</i>	
Avaliação da aprendizagem como objeto de pesquisa no ensino de História .....	360
<i>Marcus Leonardo Bomfim Martins</i>	
<i>Juliana Alves de Andrade</i>	
Ensino de História, adolescentes privados de liberdade e os direitos (nem sempre) humanos .....	375
<i>Humberto da Silva Miranda</i>	
Desafios e dilemas da pesquisa sobre Educação para as relações étnico-raciais: o caso da temática indígena e o ensino de História .....	390
<i>Mauro Cezar Coelho</i>	
<i>Wilma de Nazaré Baía Coelho</i>	
O tema do negro e a vida do negro: dilemas da Educação das relações étnico-raciais no campo da pesquisa em ensino de História .....	406
<i>Maurício da Silva Dorneles</i>	
<i>Carla Beatriz Meinerz</i>	
É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões em gênero e sexualidade .....	422
<i>Fernando Seffner</i>	

O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula ..... 438

Alessandra Gasparotto  
Caroline Silveira Bauer

Notas sobre uma filosofia do ensino de História: um samba sobre o infinito ..... 452

Caroline Pacievitch  
Nilton Mullet Pereira

## Apresentação

À beira do abismo, o que se vê?

À beira do abismo, sentados lado a lado, a pesquisadora e o investigador<sup>1</sup> olham para o horizonte e veem um profundo e gigantesco espaço vazio. Neste momento, cada qual busca em sua memória orientações para enfrentar os desafios que se apresentam. Ambos lembram-se das orientações poéticas do filósofo Silva Miranda ao afirmar que, “quando os abismos aparecem, é hora de se levantar (...)” (MIRANDA, 2015, p. 39). Ao mesmo tempo, retomam os ensinamentos dos saberes e fazeres formulados pelos povos tradicionais e pelas ciências humanas.

Nesse exercício de reflexão, aprenderam que é preciso levantar-se e tornar-se *exploradores do abismo* (VILA-MATA, 2013, p. 9). As pesquisadoras decidiram encarar o abismo. Escolheram saltar. Explorar o espaço desconhecido. A inquietude e a incerteza trazidas pela decisão fazem com que procurem lançar mão, na hora do salto, de um instrumento que as ajude a vencer o abismo. Ao pular, os investigadores escolheram abrir os seus famosos paraquedas coloridos (KRENAK, 2019, p. 46), produzidos por exploradores anteriores, para amortecer a queda e permitir que se veja o abismo sob um novo ângulo.

Logo, estar à beira do abismo lhes permitia ver muitos fenômenos, mas se lançar possibilitava ampliar a perspectiva. E assim fizeram. É preciso deixar-se levar na aventura de explorar o abismo. É, nesse sentido, que o livro lhes oferece histórias dos que se tornaram *exploradores do abismo*.

Escolhemos iniciar a nossa apresentação usando a metáfora do *abismo* e dos *paraquedas coloridos*, inspirados nas autoras que pensam os espaços e suas fissuras, ou seja, naquelas que chamam atenção para os deslocamentos realizados no campo, quando se perde a confiança nas certezas propagadas pelos métodos quantitativos e se abandonam os recortes, objetos, noções, categorias e modelos interpretativos clássicos. Diante do legado das ciências sociais e ciências humanas, que têm como marca grandes modelos explicativos (métodos quantitativos ou qualitativos), o nosso movimento é marcar posição e pontuar as questões que afetam a pesquisa em Ensino de História como campo de produção do conhecimento.

Para nós, dizer que estamos à beira do abismo é afirmar que falamos de um lugar, que tomamos uma posição no campo para refletir sobre as condições de produção e circulação do conhecimento sobre o Ensino de História. Essa metáfora nos permite pensar que o Ensino de História é um campo de infinitas dimensões e que, justamente por isso, nos oferece inúmeras possibilidades de encontros e de diálogos.

Nesse sentido, o livro consegue expressar o sentimento político e epistêmico que permeou a organização da coletânea de textos. Já que a intenção é caminhar para além de uma perspectiva que preze pela “articulación canónica aprender/aplicar/cambiar” (ZAVALA, 2019, p. 109). Na verdade, os leitores encontrarão relatos de experientes pesquisadores e seu encontro com o abismo. Com isso ressaltamos que os instrumentos, os conceitos, as fontes e os métodos apresentados no livro não devem ser tomados como um modelo universal, mas como percursos epistemológicos e metodológicos singulares, que os investigadores usaram perante seus desafios.

Apresentamos às novas pesquisadoras e demais interessadas nos problemas do campo do Ensino de História o mundo cintilante de pessoas que pesquisam no Brasil o ensino e a aprendizagem em História, não todas, é bem verdade, pois há muito aí fora. Aproveitamos esse momento e pedimos licença aos encantados que protegem os caminhos da liderança indígena como Ailton Krenak para usar seus ensinamentos, já que o livro usa uma metáfora inspirada em Krenak, que nos oferece estratégias para enfrentar o abismo.

Com isso, nesta coletânea, o homem branco e heterossexual deixa de ser o modelo a partir do qual as pessoas e os povos são julgados, as histórias são contadas e os seres do mundo são moralizados e entristecidos. Esse homem do lucro e da mercadoria torna o mundo triste. Por isso Krenak nos oferece, em seu lugar, histórias ainda não contadas, mas muitas histórias, de muitos povos, de muitos lugares, de muitos gêneros, de muitos “quase humanos”. Histórias para adiar o fim do mundo.

Oferecemos um livro, portanto, para produzir encontros alegres e potencializadores da vida, para que se possa ampliar as possibilidades de viver e sobretudo de deixar viver, de escutar os rumores das diferentes histórias que a colonialidade calou. É para ser lido como um conjunto de forças que criam novos mundos ao pensar sobre nossas relações com o passado, mas sobretudo ao pensar e problematizar as relações que temos estabelecido com as pessoas e com a natureza.

O livro de **Ensino de História e suas práticas de pesquisa** apresenta um conjunto de textos com as principais perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa em Ensino de História. Nossa intenção é apresentar aos professores/pesquisadores da Educação Básica e demais estudantes interessados na pesquisa em Ensino de História histórias que relatam os caminhos percorridos para produzir seus projetos de pesquisas, dissertações e teses. Para isso, a coletânea oferece uma série de reflexões produzidas por pesquisadoras do campo da Teoria da História, Historiografia e Ensino de História.

Com a consolidação do campo do Ensino de História no país nos últimos trinta anos e a expansão do Mestrado Profissional Ensino de História, oferecido em rede, questões de ordem epistemológica e metodológica começam a surgir nas salas de aula, sobretudo no que tange à construção dos projetos de pesquisa, como por exemplo: Como a professora pode investigar sua própria prática? Quais referências devem ser utilizadas para problematizar essas práticas? Que tipo de fonte utilizar para discutir o ensino e a aprendizagem de História? Como contar as histórias ainda não contadas? Assim, buscando responder essas e tantas outras questões, reunimos um grupo de pesquisadores para apresentar ao público um livro sobre teoria e metodologia da pesquisa em Ensino de História.

Conforme pontuamos inicialmente, a leitora precisará estar desarmada de conceitos, marcadores e preconceitos para poder saborear os diferentes gostos que procuram, em todos os casos, ultrapassar a linha da colonialidade, os muros das estruturas rígidas do patriarcado, do racismo e da desigualdade social e criar em um mundo e em um tempo presente áspero e duro, permitindo-nos imaginar outros futuros.

Os textos que o leitor encontrará não são objetos de uso fácil ou de mera contemplação; são escritos de vidas que se alongam no tempo, sempre coletivamente, a pensar o ensino e a praticar as lutas sociais que enfrentamos historicamente neste país, dos quais professoras e professores de História são sujeitos nas ruas ou em suas salas de aula de História. Logo seus textos são depoimentos de experiências da luta democrática, antirracista e antipatriarcal. Tais experiências deram-se sempre diante e com o abismo, com uma desconfiança do lugar que essas autoras e esses autores ocupam, com a problematização do tempo em que vivem/viveram. São textos que, como desenhos nas folhas deste livro que ora apresentamos, cintilam, são rastros dessas histórias/forças, dessas trajetórias/potências, singularidades que sobrevoam o tempo, multiplicando o pensamento e a crítica.

É assim que, neste livro, o leitor não encontrará metodologias definitivas ou definidas como regra da primeira até a última página, mas encontrará a multiplicidade, a infinidade. Nunca o tom inequívoco e fácil de uma proposição qualquer, mas o rigor de vidas que se propõem a pensar, pesquisar e ensinar História. E, ao fazer isso, fazem-no com percursos metodológicos diversos, rigorosos, mas nunca engessados, pois são forças produzindo mais vidas, ampliando nossa problematização do presente e nossa imaginação do futuro.

Ao ler este livro, esperamos que a leitora pense sobre como estamos acostumados a um tipo de humano e a um tipo de existência, como diz Krenak, que tem produzido nossos modos de relação no mundo. Será preciso – e modestamente sugerimos este livro como ponto de partida – perder-se dessa imaginação de mundo e de existência que conhecemos e a partir da qual vivemos, deixando-nos perder numa vertigem que apresenta diante de nós o abismo: “Quem disse que a gente não pode cair? Quem disse que a gente já não caiu?”, lembra-nos Krenak (2020, p. 31).

Os textos que aqui foram organizados devem ser lidos de forma independente. Em linhas gerais, o livro foi escrito por pesquisadoras de diferentes regiões do país, haja vista o grande número de perspectivas teórico-metodológicas que orientam os trabalhos de pesquisa no campo. Para efeito de organização do debate, estruturamos as narrativas em quatro partes.

Na Parte 1, intitulada **Questões Epistemológicas da Pesquisa em ensino de História**, os pesquisadores apresentam reflexões sobre os pressupostos que fundamentam os estudos e as pesquisas desenvolvidas no campo do Ensino de História, trazendo um debate sobre educação histórica, construtivismo, filosofia da história, historiografia acadêmica e historiografia escolar. Já na Parte 2, intitulada **Estratégias metodológicas das pesquisas em ensino de História**, apresentam os percursos metodológicos percorridos por diferentes pesquisadores, usando a etnografia, a perspectiva dos métodos quantitativos, História Oral e Análise de Conteúdo.

Na Parte 3, intitulada **Fontes de pesquisa para a pesquisa em ensino de História**, os autores preocuparam-se em discutir narrativas nos espaços, jogos, provas, memórias, cinema, história digital como fonte de pesquisa para o campo do Ensino de História. Na Parte 4, que trata dos **Novos temas e antigos problemas de pesquisa**, as pesquisadoras problematizam os problemas de pesquisa e seus respectivos objetos, como: livro didático, Ensino de História e direitos humanos, Ensino de História e ditadura militar, Ensino de História e jogos. Sem dúvida, cada capítulo oferece ao leitor uma análise das

fontes propriamente ditas e, conseqüentemente, da metodologia utilizada pelos pesquisadores em seu contato com os diferentes fenômenos.

Com isso agradecemos aos coordenadores e às coordenadoras dos núcleos do Profhistória das universidades federais e estaduais: UFPE, UFRGS, UFMT, UFSC, UEM e URCA, que acreditaram nesse audacioso projeto de narrativas sobre percursos realizados pelos exploradores. O apoio institucional e financeiro para que essas histórias fossem contadas foi imprescindível.

Por fim, gostaríamos de dizer, usando as palavras de Mia Couto, que toda a produção intelectual é igual a um colar: “ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas” (COUTO, 2009, p. 03), ou seja, os artigos presentes nesta coletânea são os colares vistosos da área do Ensino de História; ao mesmo tempo, seus autores preocuparam-se em mostrar os fios que tecem a trama das pesquisas (colares) sobre como se ensina e se aprende História, logo apresentam como cada um explorou o abismo.

## Referências

- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.
- COUTO, Mia. *O fio das missangas: contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- KRENAK, AILTON. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MIRANDA, Silva. Por Dentro do Abismo (Poesia). In: *Rodapés do abismo*. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2015.
- MOREIRA, Marco Antonio Moreira. *Metodologias de Pesquisa em Ensino*. São Paulo: Editora Livraria Física, 2011.
- VILA-MATAS, Enrique. *Exploradores do abismo*. São Paulo: Cosacnaify, 2013.
- ZAVALA, Ana. *Enseñar Historia: Elementos para una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia*. Montevideo: Editora Banda Oriental, 2019.

<sup>1</sup> O uso da linguagem inclusiva no texto se faz necessário. Estamos aprendendo um modo de fazer isso. Sabemos que a linguagem binária não é o suficiente, entretanto, neste momento de aprendizagem, optamos por usar, de modo intercalado, os gêneros masculino e feminino, dando um peso maior para este último.

## As contribuições da *History Education* para a pesquisa em ensino de História

Arnaldo Martin Szlachta Junior<sup>1</sup>  
Márcia Elisa Teté Ramos<sup>2</sup>

Na incompatibilidade entre as demandas sociais em momentos críticos e as práticas, artefatos e dispositivos escolares, diversos países problematizam/ram o ensino e a aprendizagem, incluindo a História como disciplina escolar. Na formação das nações europeias e no pós-independência da América, quando se pensava em edificar origens, personagens e acontecimentos, mostrando um passado comum e glorioso e um futuro pelo qual valeria a pena lutar; na Europa pós-guerra, quando as promessas do progresso da nação não mais se justificavam frente a um porvir incerto e um passado recente doloroso; no pós-queda do muro de Berlim no final da década de 1980 que exigiu aproximar as culturas históricas dos dois lados do muro independente de suas diversidades ideológicas e econômicas; quando a Guerra Fria ameaçou o futuro da humanidade ou quando na América Latina e em alguns países europeus as ditaduras impuseram um história escolar obediente e controlada. Atualmente, os revisionismos conservadores (especialmente de extrema direita) desafiam-nos a refletir sobre como (re)compôr nosso engajamento como historiadores/professores, pois é certo que o pensamento/conhecimento histórico proporciona posições, intencionalidades e ações que podem contribuir para o norte do futuro de uma sociedade.

Afora as diversidades históricas locais com seus momentos históricos distintos de ruptura, podemos aferir que basicamente se tem caminhado para a inconformidade com um ensino de História considerado tradicional, quando o passado é transmitido e memorizado e privilegia-se o factual e/ou a quantidade de conteúdos históricos de modo acrítico, portanto, sem significado para a vida prática dos estudantes. Servimo-nos dessa ideia de “ensino tradicional” apenas para distinguir um período quando o ensino e a aprendizagem histórica são postos em questão, pois, bem advertiu Peter Lee sobre o clichê “ensino tradicional *versus* progressista”, bastante reducionista, pois não há como verificar se as características de um ensino tido como tradicional, centrado no factual e não no aluno, efetivam-se nas ações dos sujeitos escolares (LEE, 2016, p. 111).

Neste texto, exibimos brevemente uma das vertentes contributivas na contraposição ao “ensino tradicional”, qual seja, a *History Education*, entendendo esse campo como mutável desde a década de 1960 na Inglaterra e sendo apropriado no Brasil conforme suas especificidades e reflexões/experiências historicamente acumuladas. A temática proposta é complexa, e por isso mesmo optamos por delimitá-la priorizando alguns pesquisadores, mas em especial Peter Lee, hoje professor aposentado do *Institute of Education* (IoE) da *University of Londres*, considerando-o como expoente da *History Education*, provavelmente mais utilizado no Brasil.

As investigações da *History Education* permanecem influenciando estudos em várias partes do mundo, como nos Estados Unidos, Espanha, Grécia, Tailândia, Singapura, Canadá; em Portugal e Brasil, são denominadas Educação Histórica. Vale dizer que no Brasil tomou forma uma recontextualização da *History Education*, combinando esse campo com o da Didática da História, relacionando cognição histórica com conceitos trabalhados, sobretudo por Jörn Rüsen como consciência histórica, cultura histórica ou ainda formação histórica.<sup>3</sup>

Marcamos neste texto a concepção da *History Education* conforme a trajetória dos estudos desse campo, subdividindo-os em três partes: 1) os estudos iniciais de 1960 e 1970; 2) as pesquisas consolidadoras do campo na década de 1980 e 3) as críticas em relação aos empregos dos conceitos da *History Education* e a expansão de 1990 em diante. No final de cada parte, retomamos alguns dos principais conceitos ou procedimentos que podem ser adotados para pensar a pesquisa e o ensino de História na atualidade.

### Anos 1960 e 1970: um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem histórica

As mudanças no paradigma do ensino e aprendizagem histórica ocorreram na Inglaterra na década de 1960, pois, naquele momento, se verificava que os alunos não cogitavam optar pela histórica como disciplina escolar no sistema de créditos (LEE, 2001). Como dissemos na introdução, também há que pensar esse período como repleto de inquietações, demandas, lacunas, precisando ser resolvidas por um ensino que situasse os sujeitos em outra posição diferente daquela da mera passividade diante do saber, de modo que vissem sentido no estudo da História.

Decorrentes desse contexto de reestruturação, algumas iniciativas, como a publicação da revista *Teaching History* pela *Historical Association* em 1969<sup>4</sup>, sendo um dos primeiros periódicos dedicados às pesquisas de ensino de História, e o Projeto *The Schools Council History*, vindo a ser conhecido posterior-

mente como *Schools History Project* (SHP) em 1972<sup>5</sup>, configuravam-se espaços de argumentação interessados em sujeitos escolares que soubessem História além das informações desconexas. Porém já vigoravam estudos cujo objetivo era escrutinar o estudante como sujeito de saber, de vontade, de interesse, mas esses ainda eram selados por determinada forma de entender Piaget, conformando o nível cognitivo do aluno com sua faixa etária sem se vislumbrar a interseção de outros marcadores constitutivos da identidade social.

Segundo a forma restritiva de interpretação piagetiana, tomando alguns aspectos de sua teoria de epistemologia genética, apenas entre os 16,5 e os 18,2 anos os sujeitos estariam em estágio apropriado de evolução do pensamento para alcançar a compreensão dos conceitos históricos, em especial de *temporalidade*. A pesquisa de Roy Hallam, da *St. Martin's College* de Lancaster em 1967, por exemplo – que o próprio autor em 1975 passou a questionar –, corroborava a remoção dessa disciplina no currículo escolar ou sua modificação mediante o interesse de outras disciplinas escolares sob a justificativa de interdisciplinaridade (BARCA, 2000; ALBERTI, 2010). Esse pretexto também foi empregado no Brasil para a substituição da História e da Geografia pela disciplina de Estudos Sociais na década de 1970 no então chamado Primeiro Grau. Entendia-se a aquisição do raciocínio hipotético-dedutivo em História como mais difícil de adquirir do que a dos conceitos físico-matemáticos, e por isso mesmo a introdução da História na escola deveria ser adiada ao máximo (BITTENCOURT, 2000, p. 132-133).<sup>6</sup>

O estudo de Edwin Peel em 1971 localizava-se em uma fase de transição, ou seja, embora tomasse como ponto de partida a teoria piagetiana para construir uma tipologia da cognição, ao mesmo tempo voltava a atenção às disciplinas escolares específicas, inclusive a História (BARCA, 2000; LEE, 2012). Isabel Barca (2000, p. 25) remonta ao questionamento de Donald Thompson em 1972 sobre uma visão geral quanto à aprendizagem que culminava na ideia de inoperância do ensino de História, sendo que o autor já realçava as particularidades dessa disciplina escolar. Esta premissa da História como disciplina escolar terminou influenciando Peter Lee em 1978, quando buscava conciliá-la com Piaget em um estudo exploratório, base para os estudos em conjunto com Dickinson em 1978 e 1984 na utilização da noção de “equilíbrio”: resumidamente, um mecanismo regulador apresentado por todo sujeito ao compor o conhecimento, equilibrando a assimilação e adaptação para dar conta dos problemas oferecidos por sua realidade. Adentrando-se em uma concepção mais articulada com a História, Peter Lee usou essa ideia e produziu o conceito de “oscilação”, que originaria a ideia de *progressão*.

De acordo com Isabel Barca (2001), o trabalho pioneiro da *History Education* provém do estudo de Alaric Dickinson e Peter Lee mencionado acima. Esses professores atuavam no *Institute of Education* (IoE) da *University of London* com um projeto intitulado *Understanding and research* em 1978. Trabalhando com jovens de 8 a 16 anos, o estudo demonstrava que crianças de 8 a 11 anos apresentavam, por vezes, idêntica aptidão de realizar tarefas de construção do conhecimento histórico como jovens de 12 a 14 anos. Dessa forma, refutava-se a teoria de invariância dos estágios de desenvolvimento cognitivo, amparados nos estudos piagetianos, introduzindo a concepção de *progressão*, mais voltada para o estudo da cognição histórica situada (GERMINARI, 2011). O estudo motivou novas questões em relação ao ensino e à aprendizagem em História como: Quais ideias as crianças trazem para disciplina de História? Quais os conceitos, quais imagens a História fornece às crianças? (LEE, 2001 p. 14).

No final deste item, esclarecemos um conceito-base, começando a ser mapeado pela *History Education: progressão*. Esse ajuíza que: 1) o desenvolvimento cognitivo não se dá pela consonância com a idade ou seriação escolar, mas pelo contexto histórico vivido pelos sujeitos. Se o contexto histórico é importante para os construtos cognitivos, variáveis merecem apreciação: classe social; tipo de escola frequentada; estímulos culturais que chegam aos alunos; além da etnia, da religião, da geração, local, etc.; e 2) quando investigamos qual o nível onde se encontra o sujeito em termos de aprendizagem histórica (progressão da cognição histórica), valem a medição e a explicação pautadas na epistemologia da História. A progressão seria avaliada segundo as habilidades dos alunos de operarem metodologicamente as evidências históricas, mobilizando conceitos históricos. Vai se delineando a ideia de *literacy* (letramento), própria do ensino de História (designado em Portugal e no Brasil como *literacia histórica*), como forma de pensar historicamente.

### Anos 1980, conceitos embaixadores

Denis Shemilt, professor do *Institute of Education* da *University of Leeds*, publicou em 1983 o artigo *The devil's locomotive* na revista *History and Theory*, onde analisa parte de uma frase atribuída a Tolstoy: “Uma locomotiva está em movimento. Alguns perguntam: ‘O que a faz mover?’ O camponês responde: ‘É o diabo que o move’”, demonstrando que a explicação do camponês pode ser uma possibilidade, mas está longe da perspectiva da ciência, que explicaria de fato o movimento da locomotiva. Denis Shemilt fez a seguinte analogia:

O camponês de Tolstoy é um engenheiro pobre, mas metafisicamente comprometido. Ele não tem dimensão do que é ignorar o pensamento mecânico, nem de que a pergunta poderia ser respondida de outra maneira. Uma visão dentro da caldeira e fornalha da locomotiva não iria iluminar seus pensamentos; pelo contrário, seria uma visão do inferno. Os adolescentes raramente interpretam a história da maneira tolstoiana, mas muitas das suposições que fazem sobre o assunto são tão inapropriadas quanto a visão do camponês. Ouvir uma lição de história, ignorante sobre as perspectivas e métodos sobre o assunto, seria semelhante a assistir a uma locomotiva sem a devida compreensão da física, fábricas e da economia. A ação pode ser seguida, mas seu significado será ilusório (SHEMILT, 1983, p. 1, *tradução nossa*).

O pensamento do camponês de Tolstoy sobre a locomotiva assemelha-se às concepções históricas distantes de sua lógica própria. Shemilt argumenta que, se há a necessidade de determinados conhecimentos mais próximos da veracidade para compreender como funcionam a caldeira e a fornalha da locomotiva, de igual modo o aluno de História, assim como o pesquisador do ensino de História, precisam conhecer/aplicar os métodos da ciência histórica para não ser um “engenheiro pobre” com uma explicação possível, mas limitada. Shemilt foi um dos coordenadores do *Projeto 13-16*, assumindo a liderança em sua última fase, e em 1988 indagou crianças de 13 aos 16 anos sobre suas capacidades de pensar historicamente, englobando a competência analítica quanto às evidências históricas, então vinculada à apreensão sobre como se escreve a História de forma científica e ainda questionou como esses sujeitos transferiam o aprendizado em História para o mundo da vida. Os instrumentos dessa pesquisa apresentavam um viés qualitativo – entrevistas, questionários e observação de campo –, aplicado a 500 estudantes de 24 escolas (SCHMIDT, 2015, p. 38-39).

Em 1984, outro estudo de Lee e Dickinson em *Making Sense of History* aprofundou a concepção de *progressão*, examinando as ideias e explicações nomeadamente históricas, contando com jovens de 8 a 18 anos. Nessa pesquisa, abordaram-se questões cruciais para os pesquisadores até hoje, ou seja, a *empatia histórica* e a *imaginação histórica* como fundantes do pensamento histórico (GERMINARI, 2011 p. 57). Nessa direção, Peter Lee e Rosalyn Ashby realizaram, no final dos anos 1980, estudos sobre compreensão histórica, envolvendo empatia histórica e evidências históricas (SCHMIDT, 2015, p. 39), resultando em uma série de artigos.

A pesquisa mais apurada sobre esses conceitos acima referidos ocorreu em 1987 sob a coordenação dos pesquisadores Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby. Conhecida como Projeto CHATA, sigla em inglês para *Concepts of History and Teaching Approaches*, abalizava as mudanças nas ideias dos

alunos de 6 a 14 anos em relação à História, utilizando uma amostragem de 320 alunos de três escolas primárias e seis secundárias. Em uma das atividades foram dispostas duas versões distintas sobre a ocupação romana das ilhas britânicas, sendo a primeira destacando os ganhos dos britânicos com a chegada dos romanos, pois não precisariam mais viver em casas de madeira, enquanto a segunda versão mostrava os britânicos em uma vida agradável antes da chegada dos romanos, mas posteriormente passaram a imitar os romanos assimilando sua cultura. Na sequência, foi colocada a questão: Como poderiam existir histórias diferentes sobre um mesmo fato?

Os resultados demonstraram que as crianças mais novas entenderam as históricas como idênticas, como se houvesse alteração apenas na maneira como foram escritas: “A diferença está na forma como se conta a história. Não percebem como se pode contar a história sob perspectivas diferentes” (LEE, 2001, p. 18). Alguns alunos mais velhos acreditavam que as diferenças de perspectiva aconteciam devido ao nível de conhecimento do autor sobre o assunto, mas um pequeno grupo de alunos de 7 a 9 anos demonstrou saber que “as histórias não são cópias do passado, elas são construídas” (LEE, 2001, p. 20). Os alunos também deveriam explicar as razões das ações dos sujeitos, como a do imperador Claudio na invasão da Bretanha, para os pesquisadores diferenciarem as explicações dos alunos sobre as atuações de personagens na História. Ainda que alguns tivessem a noção de que as pessoas apenas escolhem qual atitude tomar, outros apresentavam explicações mais plausíveis, relacionando as ações com o contexto histórico do sujeito, ou seja, revelavam ter *empatia histórica*.

Os novos estudos sobre a compreensão histórica possibilitaram a criação de modelos mais elaborados e sistematizados de *progressão da empatia e compreensão histórica*. E, assim, o campo da *History Education* formou um corpo conceitual pertinente para a articulação entre a pesquisa e o ensino de História, almejando-se o letramento histórico como a capacidade do sujeito de introjetar uma forma de pensar o mundo historicamente, utilizando para isso “ideias-chave que tornam o conhecimento do passado possível”, incluindo “o conhecimento de como podemos inferir e testar afirmações, explicar eventos e processos e fazer relatos do passado” (LEE, 2016, p. 121).

Esse letramento seria a *progressão* da capacidade de mobilizar os *conceitos históricos substantivos e conceitos de segunda ordem*, sendo o primeiro referente aos conteúdos históricos – como Revolução Industrial, Renascimento, Expansão marítima europeia, Estado, globalização, entre outros –, previamente pesquisados, produzidos e sancionados pelos historiadores com o emprego dos conceitos de segunda ordem – ou conceitos estruturais, ou ainda meta-históricos – são conceitos intrínsecos à construção

do conhecimento histórico, como: evidência; explicação histórica; empatia histórica; causalidade e multicausalidade; multiperspectividade; significância histórica, sem os quais não se ergueriam os conceitos substantivos.

Dos conceitos de segunda ordem, certamente o de *evidência histórica* é basilar para o letramento histórico e consiste na capacidade de criar hipóteses sobre iniciativas, ações e intenções não expressas de maneira direta e objetiva nas fontes em análise. A evidência é a base do trabalho do historiador, visto possibilitar narrativas explicativas do não explícito na fonte ou até mesmo daquilo intencionalmente deixado à parte. 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, p. 136). Aqui abrimos um parêntese para diferenciar fonte de evidência histórica, pois, enquanto a fonte supostamente reproduz o passado, restando apenas perceber o relatado por ela, a evidência é qualquer fonte como artefato do passado passível de interpretação, capaz de dar respostas às questões estabelecidas em relação ao contexto da sociedade que a produziu (ASHBY, 2003, p. 37-58).

O uso escolar das evidências correlaciona-se com o conceito de *empatia histórica*, sublinhada por Peter Lee 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, p. 20-21). Segundo Lee, sem empatia não seria possível compreender as ações históricas, algo essencial para a aprendizagem histórica (2004, p. 92). A empatia histórica é o reconhecimento das distâncias/diferenças temporais e, conseqüentemente, sobre “as nossas formas de pensar e nosso tempo atual” (ALBERTI, 2010, p. 85).

Além de tais conceitos, vimos paulatinamente validar-se determinada metodologia de pesquisa, que se estenderá nas pesquisas subsequentes da *History Education*. Em resumo, tais pesquisas implicam a utilização de fontes históricas de tipologia variada, como excertos de documentos escritos, literários ou historiográficos e materiais filmicos ou imagéticos, para os alunos responderem interrogações por intermédio de diversos feitos de narrativas. Emprega-se uma gama de instrumentos de pesquisa, como Grupos Focais<sup>7</sup>, questionários, entrevistas, histórias hipotéticas<sup>8</sup>, entre outros, e tornou-se comum tomar duas ou mais fontes históricas de perspectivas divergentes para apreender se os alunos conseguem compará-las e/ou diferenciá-las, lidando com conceitos e procedimentos próprios da natureza do conhecimento histórico.

Por vezes, a pesquisa reporta-se à combinação de diferentes técnicas para o levantamento dos dados e evidências, permitindo uma triangulação, ou seja,

utilizam-se os princípios de investigação e análise da *Grounded Theory*. Uma das suas características compreende ir criando no decorrer da pesquisa as categorias de análise, ou seja, percebem-se as mensagens nucleares nas regularidades nas narrativas, reconhecendo, diferenciando e classificando as ideias históricas dos alunos. Por isso, comumente, uma pesquisa nessa direção abarca de dois a três estudos, sendo que, dependendo das respostas dos agentes escolares em cada estudo e/ou das diferentes evidências interpretadas, as interrogações ou as técnicas vão sendo reformuladas com vistas a um resultado com grau mais “confiável”, “plausível” ou “consistente” (GAGO, 2007).

### Anos 1990 aos dias de hoje: consolidação e revisão

Outras iniciativas alçaram um movimento de influência recíproca com a *History Education*; entre elas notabiliza-se o Projeto *How people learn* – HPL (“Como as pessoas aprendem”), desenvolvido nos Estados Unidos nos anos 1990 pela *National Research Council*, cujo objetivo era investigar como se dava o aprendizado humano, tendo, além da História, outras áreas como Matemática e Ciências. Oliveira (2018), ao listar as referências da Psicologia em Peter Lee, citou os pesquisadores da HPL: John D. Bransford, Ann L. Brown e Rodney R. Cocking.

Esta pesquisa chegou a três princípios gerais do aprendizado aplicáveis a todas as disciplinas, que, transpostas para a pesquisa e o ensino de História da *History Education*, seriam: 1) investigação sobre os conhecimentos prévios dos alunos: O que pensam sobre a história ou sobre o passado? E se conseguimos diagnosticar como pensam, como prognosticar conhecimentos mais fundamentados/elaborados ou menos problemáticos/lacunares?; 2) caberia ao ensino de História a mobilização dos conceitos substantivos e dos conceitos de segunda ordem, pois todas as áreas do conhecimento têm seus próprios conceitos; e 3) os alunos devem saber avaliar o processo de estruturação do conhecimento para saber “aplicar” a lógica histórica nas situações com as quais se deparam na vida prática: “Os alunos não conseguem adquirir entendimentos de segunda ordem pela prática apenas, eles precisam pensar sobre o que estão fazendo” (ALBERTI, 2010, p. 93).

As relações teóricas e conceituais da Educação Histórica Inglesa com os da Didática História de Jörn Rüsen ocorreram simultaneamente à expansão dessas para outros países durante os anos 1990 e 2000 e revelaram importantes parcerias autorais. Ainda na década de 1990, os primeiros trabalhos sobre a consciência histórica de jovens começaram na Alemanha com os trabalhos do norueguês Magne Angvik e do alemão Bodo von Borries (1997) no

Projeto *Youth and History*, buscando as ideias históricas dos jovens quanto ao cenário histórico pós-unificação. Um dos pontos altos da pesquisa foi perceber a prevalência do modelo capitalista no ideal de unificação alemã, provocando o receio de que a memória e a história da Alemanha Oriental pudessem ser renegadas/esquecidas (GERMINARI, 2011, p. 62). Observaram-se professores de História com formações bem diferentes, sendo os professores oriundos da parte oriental (RDA), orientados na lógica marxista-leninista, cujo fundamento era essencialmente voltado à pedagogia, com foco especial na parte instrumental do ensino, na discussão de métodos de ensino, na psicologia da aprendizagem e no desenvolvimento das classes sociais. A perspectiva da parte ocidental (RFA) privilegiou a formação histórica de seus professores, impulsionando mudanças significativas no ensino de História após a unificação (JUNG; STAHER, 1998, p. 135).

Angvik e Borries, amparados na Didática da História de Rüsen, tinham múltiplos objetivos de análise sobre a qualidade, as características e os resultados práticos do ensino de História, desenhando e avaliando o conceito de consciência histórica dos jovens de 15 anos e de seus professores, tomando 25 países europeus, além da Turquia, Israel e Palestina. A pesquisa de base intercultural contou com 32.000 sujeitos escolares, e em cada país houve de 800 a 1.200 respondentes de perguntas que abrangiam itens dos conteúdos históricos, aspectos sobre as metodologias de ensino e suas perspectivas de cidadania e história.

Peter Seixas, professor da *University of British Columbia* (Canadá), é outro pesquisador a ser lembrado por suas pesquisas na década de 1990 – e sobre as pesquisas atuais retornaremos no final –, quando estudou o conceito de *significância histórica e metacognição* como impactantes na “importância de se conhecer a maneira pela qual os alunos relacionam novos conhecimentos com os conhecimentos que já possuem”, e ainda “as relações que se estabelecem no pensamento dos alunos e que dizem respeito aos sujeitos históricos, à empatia, aos juízos morais e aos sentidos que eles conferem às ações de sua vida prática a partir do conhecimento histórico adquirido” (SCHMIDT, 2015, p. 40).

Keith Barton (*Indiana University Bloomington*) esquadrinhou em 1996 como os alunos pensavam os padrões de mudanças. Esse estudo tanto revigoreou outros estudos do campo como servirá para outros examinarem as ideias dos alunos quanto à *multicausalidade*. O pesquisador perguntou aos estudantes por que as bruxas deixaram de ser queimadas no século XVIII, e as respostas expressaram a tendência em pensar a mudança como deliberação racional das pessoas e/ou de imputar a um fato singular a causa de grandes mudanças. Barton e Adam McCully (*Ulster University*) estudaram em 2008 as ideias de 120 crianças dos 6 aos 12 anos de oito escolas, quatro dos Estados Unidos e

quatro da Irlanda do Norte. Os alunos provinham de diferentes meios (urbano e rural) e identidades religiosas (católicos e protestantes), bem como de contextos econômicos e sociais diversificados (BARCA, 2011). Exploraram entrevistas semiestruturadas, e em cada entrevista eram mostradas imagens de diferentes épocas dos locais onde os próprios alunos moravam, com o objetivo de apreender as ideias de progresso, de mudança, de evolução ou de diversidade. Isabel Barca, comentando a pesquisa de Keith Barton e Adam McCully, viu os alunos estadunidenses conceberem “a mudança como evolução, no sentido de progresso linear e em resultado da ação individual; os alunos irlandeses integram a ideia de diversidade de situações em simultâneo, quer no sentido de progresso, quer simplesmente de mudança, e têm em consideração factores de carácter social” (BARCA, 2011, p. 64).

A partir dessas considerações, Barca vem grifando em seus escritos outro conceito estrutural da compreensão histórica, a *multiperspectividade*, ressaltando a dificuldade de os alunos desenvolverem essa concepção, que lida com a possibilidade de a mesma situação histórica acarretar múltiplas interpretações/versões, sendo interpretada através de diversos enfoques (dimensões sociais, grupos humanos e personagens), ritmos (permanência, evolução, ruptura) e escalas (curta, média e longa duração) (BARCA, 2011, p. 62-63).

Comentando a questão da *mudança, multicausalidade e multiperspectividade*, Peter Lee argumenta a necessidade de refletir sobre o conceito de *significância histórica*, ou seja, perceber como os alunos atribuem significado às mudanças e se esses alunos entendem que a seleção de acontecimentos ou períodos históricos pelo historiador não é desinteressada e não corresponde à totalidade da História. Os fatos escolhidos “para ficar para a História” são aqueles que permitem pensar a mudança no contexto histórico em estudo, sendo que a mesma mudança pode ser significada de formas diferentes, dependendo do tema que se aborda (LEE, 2005).

Arthur Chapman assumiu a cadeira de *History Education* no IoE em 2013, anteriormente ocupada por Peter Lee. Em um artigo datado de 2010, por meio de uma história hipotética sobre as possíveis causas da morte de um camelo concluiu que os alunos pensam as causas históricas pelo efeito dominó, ou seja, como “entidades distintas que agem independentemente” (ALBERTI, 2010, p. 87). Chapman, sob influência do CHATA, identificou as dificuldades dos jovens na compreensão histórica ao partir da ideia de um passado único, com sentido fixo, por isso mesmo devendo ser memorizado. Os estudantes classificavam o trabalho dos historiadores conforme sua “descoberta” da verdade na História. O autor acreditou que o exercício argumentativo dos alunos pautava-se em suas vivências, experiências e lembranças/memórias, cabendo

ao professor trabalhar conjuntamente com eles suas habilidades argumentativas, suas elaborações e associações rumo a uma aprendizagem crítica e autônoma em História.

Um dos trabalhos importantes nessa fase é o da pesquisadora Hilary Cooper do *St. Martin's College* em Lancaster por ter demonstrado como é viável trabalhar a aprendizagem histórica com as crianças da Educação Infantil usando a imaginação histórica, distinguindo concepções históricas das “inventividades” e explorando as explanações interpretativas orais (COOPER, 2012a, p. 24). A autora propôs a “imaginação dinâmica” como transição do conhecimento factual, estático, para um nível mais abstrato da História. As crianças podem ser incitadas a usar a imaginação histórica com as questões propostas por Hilary Cooper: O que eu sei sobre isso (objeto, pessoa ou fato)? O que posso imaginar sobre isso? Onde posso saber mais sobre isso? Dessa forma, em um primeiro momento, recorre-se ao conhecimento prévio; no segundo momento, às hipóteses, ou seja, à imaginação histórica; e, enfim, onde pesquisar/encontrar mais elementos sobre a temática (COOPER, 2012b, p. 32-34). Para acessar a imaginação dinâmica, produzindo conceitos históricos e significados para o passado, Cooper indicou o uso escolar das evidências com base nas inferências, sequências temporais, ampliação do vocabulário histórico, compreensão das diferentes atitudes e dos valores do passado e a argumentação sobre a validade/verdade histórica.

Nessa fase, houve a difusão de um conjunto de métodos, técnicas, temas, conceitos e objetivos da *History Education* e ainda a articulação com outros referenciais, em especial com a Didática da História alemã, como o trabalho de Magne Angvik e Bodo von Borries (1997). Isabel Barca (Portugal), na tese intitulada *O pensamento histórico dos jovens. Ideias dos acontecimentos acerca da provisoriedade da explicação histórica*, defendida em 1996 e publicada em Portugal em 2000, orientada por Peter Lee, identificou várias referências quanto à trajetória da *History Education*, bem como a orientação teórico-metodológica do campo. Nesse trabalho, Barca estuda as explicações históricas dos alunos e a noção desses sobre a provisoriedade da explicação histórica. Isabel Barca representa as parcerias possíveis com estudiosos de diferentes países, e mais recentemente seus estudos sobrepõem Peter Lee e Jörn Rüsen. A nosso ver, são dois campos intercambiáveis, mas, *grosso modo*, a *History Education* apresenta um *método indutivo*, privilegiando a instrumentalização metodológica na coleta de dados que possa mostrar como um grupo particular de sujeitos pensa, enquanto a Didática da História utiliza o *método dedutivo*, discutindo premissas gerais (consciência histórica, cultura histórica e formação histórica) em direção às premissas particulares, questionando *por que* os sujeitos pensam

de determinada forma e como fazer para que pensem de forma diferente, de preferência perspectivando uma sociedade mais democrática e humana.

Thiago Augusto Divardim de Oliveira realçou os cuidados nas aproximações conceituais da *History Education* com a *Didaktik Geschichte*, pois esses percorreram caminhos diferentes: Jörn Rüsen comprometeu-se com “os horizontes políticos da formação humana”, considerando a sociedade de maneira mais ampla (OLIVEIRA, 2018, p. 5), e Peter Lee “acaba focalizando mais detalhadamente as respostas e padrões das respostas dadas pelos alunos”. O autor não refutou a possibilidade de confluência entre um campo e outro, assim como Ronaldo Cardoso Alves, que primou o “encontro epistemológico” das duas vertentes, principalmente na recusa da “dicotomia entre os denominados saber escolar e saber científico”. Alves declarou que a Didática da História “parte da racionalidade histórica, estruturada principalmente no espaço escolar, relacionando a História às necessidades da vida cotidiana com a finalidade de construir consciência histórica”, enquanto a Educação História Inglesa “toma a vivência escolar como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico, mediada por uma reflexão epistemológica construtora de metodologias que dotem alunos e professores de habilidades e competências históricas que os façam ler e agir no mundo que os cerca” (ALVES, 2013, p. 60).

Alguns pesquisadores nessa última fase passam a retomar alguns conceitos, questionando-os, como o conceito de empatia. Assim, Peter Lee propôs substituir a palavra “empatia” por “compreensão”, mais precisamente: “compreensão histórica”, pois não seria um sentimento, “embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos” (LEE, 2003, p. 20). De acordo com Lee e Shemilt, a empatia não poder pensada como envolvimento afetivo e/ou como simpatia e simples identificação (LEE; SHEMILT, 2011, p. 40) ou ainda como uma maneira de entrar nas cabeças das pessoas do passado, e sim onde chegamos quando, com base em evidências, reconstruímos as crenças e os valores das pessoas de forma a tornar inteligíveis suas ações e práticas sociais na História (LEE; SHEMILT, 2011, p. 48).

São várias as críticas que vão adensando as concepções, os conceitos e os métodos da *History Education*. Lukas Perikleous, fundamentando-se na *History Education*, analisou as ideias de empatia histórica de alunos cipriotas entre 9 e 12 anos de idade. Os alunos responderam duas questões que versavam sobre o tratamento recebido pelas crianças cipriotas na Esparta Antiga e no início do século XX, concluindo sobre a predominância do que designou presenteísmo. Perikleous, utilizando esse conceito, como Peter Lee (2003), destacou que os alunos pensam o passado como deficitário, em que as pessoas são

mais atrasadas e menos inteligentes (2011, p. 225). O pesquisador também critica o modo como a empatia histórica e a imaginação histórica vêm sendo apropriadas em alguns trabalhos. A empatia como próxima à identificação é problemática, pois nem sempre se quer alunos identificando-se com certos agentes históricos, e a imaginação não pode ser descolada do conhecimento do contexto histórico e da interpretação das evidências (2011, p. 223).

A progressão não pode ser vista de forma mecânica como “evolução” cognitiva sob o perigo de terminar usando o conceito de forma problemática, recaindo naquilo que se quer criticar. Como Peter Lee lembrou, a progressão é a potencialização “de um aparato conceitual de segunda ordem que permita a história prosseguir ao invés de forçá-la a parar”. O modo internalizado de construir a compreensão histórica e a “vontade e capacidade de empregar tal entendimento” (LEE, 2016, p. 120) resultam na disposição de produzir melhores argumentos, no reconhecimento de que as perspectivas históricas podem ser diferenciadas e de que pessoas do passado devem ser tratadas “com o mesmo respeito que gostaríamos para nós mesmos como seres humanos” (LEE, 2016, p. 121).

Outro conceito controverso é a *imaginação histórica*, inspirada em Robin George Collingwood, lembrando que a *History Education*, especialmente em Peter Lee, recorre à filosofia da História de autores como por exemplo: William Herbert Dray; Karl Popper; Carl Gustav Hempel; Arthur Coleman Danto; William Henry Walsh e Michael Oakeshott (OLIVEIRA, 2018, p. 13). A imaginação histórica corresponde a levantar hipóteses, já que não há como retratar a História como realmente aconteceu, mas aquilo que poderia ter acontecido (COLLINGWOOD, 1994, p. 299). Embora o ponto de partida sejam as fontes históricas, essas se transformam em evidências quando interpretadas, e para fazer isso, devemos ultrapassar o que elas indicam. As hipóteses sobre acontecimentos desenvolvem-se em concordância com a plausibilidade histórica, processo denominado por Collingwood como “interpolação”. Peter Lee considera que, de um lado, a imaginação não pode ser vista como ficção, porém, embasada pelas evidências, empatia e conceitos históricos substantivos e estruturais, de outro lado, a História apartada da imaginação só poderia fornecer informação (2004, p. 88).

Ao longo do tempo, as pesquisas proporcionaram repensar/rever alguns conceitos e técnicas de pesquisa, de modo que o campo da *History Education* permanece potente e continua permitindo a reflexão sobre a superação do ensino de História tradicional. Na atualidade, alguns autores ligados a esse campo investigativo, sem se distanciar da empiria, passaram a incluir a ação no pensar historicamente. Desde 2004, Keith Barton e Linda S. Levstik mostram

em *Teaching History for the Common Good* uma inquietação sobre qual o ensino de História seria capaz de formar o engajamento no sujeito para que ele se torne um cidadão da democracia pluralista. Isabel Barca estudou a ideia de mudança de jovens, concluindo que “suas atitudes indiciam a emergência de uma orientação temporal consciente”, o que seria “um dos caminhos no sentido de contribuir para estimular a construção (pelos jovens e pelos menos jovens) de novas hipóteses de um futuro melhor para os seres humanos” (BARCA, 2011, 69). Peter Seixas explora a *ação histórica* como conceito de segunda ordem, entendendo que “a visão sobre o passado a partir do presente nos prepara para a ação” (2012, p. 537); portanto a compreensão da História tem um “uso prático” se o sujeito se perceber como ser ativo que age com autonomia e ao mesmo tempo dentro de limitações sociais (2012, p. 540). Mesmo Peter Lee (2016) criticou a noção de competência que vem assolando as políticas educacionais, tentando converter o ensino de História em “algo genérico”, fazendo com que ele perca sua “força de luta”. Lembrando que para a História ser “transformativa”, precisa expandir o aparato conceitual histórico do aluno, o que o desenvolvimento das competências não pode fazer, pois se aparta das normas e critérios próprios ao estudo do passado.

### Algumas considerações

Tentamos demonstrar neste breve texto um pouco dos caminhos da *History Education* e sua concepção inicial de pensar o ensino de História pela lógica histórica, rompendo com entendimentos psicopedagógicos até então vigentes. Através de diversos projetos supracitados se consolidou como uma área de pesquisa que se expandiu e se expande para outros países, engendrando a interlocução com outras perspectivas teóricas, como as relacionadas à Teoria e Didática da História de Jörn Rüsen.

Não conseguimos dar o devido valor a todos os autores da escola inglesa da *History Education* em um texto que se propõe abrangente, mas buscamos relacionar uma sequência temporal dos principais momentos de sua consolidação como base teórico-investigativa, associando-a à apresentação de conceitos desenvolvidos por esses pesquisadores.

A empatia histórica, eixo norteador do letramento histórico, 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. Por isso exerce papel relevante na formação de cidadãos democráticos, capazes de reconhecer e respeitar valores, atitudes, crenças e intenções de outras pessoas. O compro-

misso com o letramento histórico supera a internalização da metodologia da história para ler o mundo, pois requisita também uma vontade de mudá-lo, cimentada na interface entre ética e perspectiva de um futuro melhor, pois, de acordo com Peter Lee, considerando seus vários textos, *a História realmente compreendida não é esquecida e só se muda aquilo que se conhece*.

## Referências

- ALBERTI, Verena. O ensino de história na Inglaterra: Conceitos e práticas. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Memória e identidade nacional*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2010.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática Da História e Educação Histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.
- ANGVIK, M.; BORRIES, B. *Youth and History: a comparative european survey on historical and political attitudes among adolescents*. v. A and B. Hamburg: Korber Foundation, 1997.
- ASHBY, R. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, Isabel (org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003. p. 37-58.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6. 2005, Londrina. *VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História*. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 15-25.
- BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel. *Perspectivas em Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001. p. 29-43.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: vontades de mudança. *Educar em Revista*, Curitiba, 2011, n. 42, p. 59-71, out./dez. 2011.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: vontades de mudança. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 59-71, out./dez. 2011.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006.
- BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*. Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2000.
- BARTON, K. Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In: BARCA, I. (org.). *Perspectivas em educação histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2001. p. 55-68.

- BERNS, Roberta M. *O desenvolvimento da criança*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BITTENCOURT, Circe Maria. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de S. (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.
- CHAPMAN, Arthur. Historical interpretations. In: DAVIES, I. (Ed.). *Debates in history teaching*, 2nd edition, p. 96-108. London and New York: Routledge, 2010.
- COLLINGWOOD, R. G. *A ideia de história*. Lisboa: Editorial Presença, 1994.
- COOPER, Hilary. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, 2012a.
- COOPER, Hilary. *Ensino de História na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores*. Curitiba: Base Editorial, 2012b.
- GAGO, Marília. *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Portugal: Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, 2007.
- GERMINARI, Geysa D. Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011. Disponível em: <[https://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04\\_42.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04_42.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- JUNG, H.; STAHER, G. Didáctica de la historia y enseñanza de la historia en la Alemania unificada. *Revista Conciencia Social*, Madrid, n. 2, p. 133-148, 1998.
- LEE, Peter. “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, 2003. p. 19-36.
- LEE, Peter. La imaginación histórica. *Memoria e Sociedade*, v. 8, n. 17, p. 87-112, 2004.
- LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.
- LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (org.). *Perspectivas em educação histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.
- LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: NATIONAL RESEARCH COUNCIL et al. *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. National Academies Press, 2000.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em revista*, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.
- LEE, Peter; SHEMILT, Denis. The concept that dares don't speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, n. 143, p. 39-49, 2011.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. Para conhecer a Educação Histórica: um inventário da History Education. *Anais do XVII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica: Teoria, Pesquisa e Prática*, 2018. Disponível em: <<https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/4222/78056.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda S. *Teaching History for the Common Good*. Reino Unido: Taylor & Francis, 2004.

PERIKLEOUS, Lukas. Why Did They Treat Their Children Like This?: A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy. In: PERIKLEOUS, L.; SHEMILT, D. (org.). *The future of the past: Why does history education matters*. Nicosia: AHDR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Consciência histórica e aprendizagem: Teoria e pesquisa na perspectiva da Educação Histórica. In: BASTOS ROCHA, Helenice Aparecida; SOUZA MAGALHÃES, Marcelo de; GONTIJO, Rebeca. *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Editora FGV, 2015.

SEIXAS, Peter. Ação Histórica como um Problema para Pesquisadores em Educação em História. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 537-553, jul./dez. 2012.

SHEMILT, Denis. The devil's locomotive. In: *History and theory*, v. 22, n. 4, p. 1-18, 1983. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/2505213?seq=1>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SILVA, Cristiani Bereta da. O ensino de História: algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee. *Tempo & Argumento*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 216-250, 2012.

<sup>1</sup> Doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá, professor do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Pernambuco.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, com pós-doutorado pela Universidade de São Paulo, professora da Universidade Estadual de Maringá e Coordenadora Local do ProfHistória – UEM.

<sup>3</sup> O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH – UFPR), coordenado por Maria Auxiliadora Schmidt, pode ser considerado um polo de investigação mediante um conjunto de trabalhos orientados e parcerias com, por exemplo, Isabel Barca (Universidade do Minho em Portugal) e Marlene Cainelli (Universidade Estadual de Londrina), resultando em pesquisas de ponta reconhecidas não apenas no território nacional. Seria complicado neste texto abranger todo o direcionamento de pesquisa pautado de uma forma ou outra na Educação Histórica sob pena de não fornecer a completude de laboratórios, programas de pós-graduação e universidades e pesquisadores envolvidos.

<sup>4</sup> A revista continua em atividade e é possível ter acesso a todas as suas publicações em: <<https://www.history.org.uk/publications/categories/teaching-history>>. Acesso em: 29 maio 2020.

<sup>5</sup> O projeto continua em execução e promove o evento anual *Schools History Project Virtual Conference*, que pode ser acompanhado pelo endereço eletrônico na internet: <<http://www.schoolshistoryproject.co.uk>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

<sup>6</sup> Piaget identificou, em sua linha de desenvolvimento, três etapas: 1) sensório motor (de 0 a 2 anos); 2) esta etapa subdividida em duas: a) estágio de preparação para as operações lógico-concretas, também chamado de pré-operacional (2 a 7 anos) e de b) operações lógico-concretas (de 7 até a adolescência) e 3) lógica formal ou hipotético-dedutiva (adolescência até fase adulta). Essa última implica a capacidade de abstração ao criar hipóteses, interpretar, comparar, deduzir, descobrir probabilidades (BERNS, 2002 p. 24).

<sup>7</sup> O Grupo Focal reúne de 10 a 15 sujeitos mediados pelo entrevistador. O entrevistador lança uma questão e observa a interação entre os participantes, que podem manifestar consenso ou dissenso. O Grupo Focal propicia um ambiente mais interativo e autêntico, pois os participantes levam em consideração a opinião dos outros para formular a própria.

<sup>8</sup> História Hipotética é uma metodologia de pesquisa muito utilizada pela *History Education* e pela Didática da História, sendo que a primeira serve como dispositivo de evocação para levantamento de ideias dos sujeitos escolares e a segunda para exemplificar conceitos, como a história de Rüsen para perceber a tipologia das consciências históricas e sua relação com as ações humanas. Ver: RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, ano 4, n. 7, p. 27-36, oct. 1992.