

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: O ENIGMA DOS DIFERENTES PARADIGMAS¹

HISTORICAL CONSCIOUSNESS: THE ENIGMA OF DIFFERENT PARADIGMS

CONCIENCIA HISTÓRICA: EL ENIGMA DE LOS DIFERENTES PARADIGMAS

Maria Grever²

Robbert-Jan Adriaansen³

Resumo: Para tornar a consciência histórica possível para a pesquisa em Ensino de História, é necessário desvendar seus fundamentos multidisciplinares, de modo a evitar abordagens e resultados contraditórios. O objetivo deste artigo, portanto, é esclarecer o enigma de seus diferentes paradigmas. Discutiremos dois paradigmas inter-relacionados: um que interpreta a consciência histórica como um fenômeno coletivo característico da sociedade ocidental moderna, e o outro que trata a consciência histórica em um nível individual como uma categoria cognitivo epistemológica. Mostraremos que vários equívocos na pesquisa educacional sobre a consciência histórica resultam da confusão entre essas duas conceitualizações e seus paradigmas subjacentes. No entanto, ao destacar a noção de *Wirkungsgeschichte* (efeito histórico) de Hans-Georg Gadamer, argumentamos que ambas as conceituações não são totalmente mutuamente exclusivas. Incluir a consciência historicamente afetada na noção de consciência histórica oferece uma ampla gama de oportunidades, tanto para os estudiosos da educação em História quanto para os educadores de História. Palavras-chave: Consciência histórica; cultura histórica; filosofia da história; hermenêutica; pesquisa em ensino de História.

Abstract: To make historical consciousness beneficial for history education research, we need to disentangle its multidisciplinary backgrounds so that contradictory approaches and outcomes can be avoided. The aim of this article is to clarify the enigma of its different paradigms. We will discuss two interrelated paradigms: one interpreting historical consciousness as a collective phenomenon characteristic of modern Western society, and the other treating historical consciousness on an individual level as a cognitive-epistemological category. We will show that several



misunderstandings in educational research about historical consciousness result from the conflation of both conceptualizations and their underlying paradigms. Yet, by highlighting Hans-Georg Gadamer's notion of *Wirkungsgeschichte* (historical effect), we will argue that both conceptualizations are not entirely mutually exclusive. Including historically effected consciousness in the notion of historical consciousness offers a wide range of opportunities for history education scholars as well as history educators.

Keywords: Historical consciousness; historical culture; philosophy of history; hermeneutics; history education research.

Resumen: Para que la conciencia histórica sea posible como objeto de investigación en la Didáctica de la Historia, es necesario desvelar sus fundamentos multidisciplinares, evitando así enfoques y resultados contradictorios. El objetivo de este artículo, por tanto, es esclarecer el enigma de sus diferentes paradigmas. Discutimos dos paradigmas interrelacionados: uno que interpreta la conciencia histórica como un fenómeno colectivo característico de la sociedad occidental moderna, y otro que aborda la conciencia histórica a nivel individual como una categoría cognitivo-epistemológica. Mostraremos que varios malentendidos en la investigación educativa sobre la conciencia histórica surgen de la confusión entre estas dos conceptualizaciones y sus paradigmas subyacentes. No obstante, al destacar la noción de *Wirkungsgeschichte* (historia de los efectos) de Hans-Georg Gadamer, argumentamos que ambas conceptualizaciones no son completamente excluyentes entre sí. Incluir la conciencia históricamente afectada dentro de la noción de conciencia histórica ofrece una amplia gama de oportunidades tanto para los estudiosos de la educación histórica como para los docentes de Historia.

Palabras clave: Conciencia histórica; cultura histórica; filosofía de la historia; hermenéutica; investigación en didáctica de la Historia.

Introdução

“Saudar aos homens da SS? Nunca!” Este foi o título no jornal holandês *De Gelderlander*⁴ em 16 de julho de 2018, referindo-se a uma cerimônia de homenagem realizada por militares alemães uniformizados no cemitério de guerra em *Ysselsteyn*⁵, próximo à fronteira alemã (Vogels, 2018). Todos os anos, soldados de vários países participam da famosa Marcha Internacional de Quatro Dias em *Nijmegen*⁶. Em seu dia de descanso, os alemães e outros militares do Canadá, Reino Unido e Países Baixos aproveitam a oportunidade para homenagear seus compatriotas que caíram durante a Segunda Guerra Mundial. *Ysselsteyn* é o maior cemitério militar alemão nos Países Baixos: quase 32.000 soldados da *Wehrmacht*⁷ e *Waffen-SS*⁸, criminosos de guerra e colaboradores holandeses estão enterrados ali. A homenagem alemã em *Ysselsteyn* provocou reações conflitantes. Organizações antifascistas holandesas e alemãs protestaram veementemente. Elas argumentaram que não se deve saudar ‘esses soldados da SS e cúmplices holandeses responsáveis pela deportação de 100.000 judeus holandeses’ (Vogels, 2018). O educador do cemitério explicou que não se tratava de uma homenagem oficial e destacou o fato de que 1.400 soldados-criança — meninos em sua adolescência — também estão enterrados ali.

Independentemente do que pensamos ou sentimos sobre a controvérsia, ela claramente revela que as partes envolvidas estão conscientes do impacto da Segunda Guerra Mundial, mas atribuem significados opostos a essa homenagem. Essas atribuições surgem de diferentes marcos interpretativos. Ao crescerem em comunidades com histórias, imagens, rituais e silêncios específicos sobre o passado, as pessoas buscam, criam ou ajustam narrativas existentes das quais querem fazer parte, ao mesmo tempo em que evitam outras. Todo o processo de tomar consciência do passado no presente é dinâmico e está em constante mudança, tanto em níveis coletivos quanto individuais, e geralmente é chamado de ‘consciência histórica’.

Embora o conceito de consciência histórica seja objeto de uma quantidade incrível de estudos (ver, por exemplo, Clark & Grever, 2018, pp. 178-179), seu significado e aplicação empírica permanecem vagos e enigmáticos. Uma das razões para isso é que o conceito está fundamentado em várias disciplinas filosóficas, antropológicas, historiográficas e educacionais, cada uma com diferentes agendas normativas (políticas ou didáticas). Na dimensão da Didática da História, Körber (2016, p. 442) aponta a diversidade de usos e funções conceituais da consciência histórica, tanto em contextos nacionais quanto internacionais. Vários pesquisadores desse campo também questionam o viés ocidental (eurocêntrico) do conceito (por exemplo, Körber, 2016; Rüsen, 2002; Seixas, 2012). No entanto, é precisamente nesse campo que os pesquisadores tendem a usar o conceito de forma a-histórica⁹, o que leva à perpetuação de uma concepção ocidental de história como desenvolvimento linear. A distinção de Körber (2016, p. 444) entre uma definição restrita e uma definição ampla do conceito de consciência



histórica também não resolve esse problema, como mostraremos mais adiante em nossa argumentação. Portanto, é urgentemente necessário esclarecer as origens multidisciplinares da consciência histórica e desvendar os paradigmas e abordagens que moldaram sua conceitualização. Nosso objetivo não é apenas obter uma melhor compreensão dos significados estratificados da consciência histórica, mas, sobretudo, ampliar as oportunidades de aplicação do conceito na pesquisa em Ensino de História e nas práticas educacionais. Também esperamos que nossa explicação possa apoiar educadores de história e museus ao lidarem com respostas emocionais de alunos e visitantes, como no caso do ritual de comemoração militar em *Ysselsteyn*.

Neste texto, pretendemos debater dois paradigmas inter-relacionados nas ciências humanas: o primeiro considera a consciência histórica como um fenômeno coletivo e estuda seu surgimento percebido como um momento crucial na gênese da autocompreensão moderna; o segundo trata a consciência histórica como uma competência individual e a utiliza para o desenvolvimento de capacidades cognitivas com as quais as pessoas podem entender o passado. Enquanto o primeiro paradigma é utilizado na história cultural, intelectual e conceitual, o segundo é predominante na pesquisa em Ensino de História. Em seguida, discutiremos uma terceira tradição nas ciências humanas que conecta os dois paradigmas: a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. Mostraremos que essa tradição é de particular valor para a pesquisa educacional (Nixon, 2017), mas que suas oportunidades ainda não foram exploradas de forma abrangente.

Num primeiro momento, traremos uma perspectiva sobre o surgimento do conceito de consciência histórica, concebido como uma mentalidade coletiva na história cultural e intelectual. Em seguida, discutiremos os limites dessa abordagem ao parear o conceito de consciência histórica com o conceito de cultura histórica. Na segunda seção, mostraremos como o significado de consciência histórica na didática da história e na pesquisa em Ensino de História se desenvolveu principalmente como uma categoria cognitivo-epistemológica. A terceira seção foca na abordagem ontológica da hermenêutica de Gadamer para demonstrar que ambos os paradigmas não são totalmente excludentes e podem - em alguns casos - ser combinados de forma produtiva. Para alcançar o potencial do conceito, argumentamos com Gadamer que uma abordagem hermenêutica-ontológica deve ser levada em consideração na conceitualização da consciência histórica, pois uma das principais razões para a consciência histórica perpetuar um viés ocidental é seu tratamento como uma mera categoria cognitivo-epistemológica nas práticas e pesquisas de Ensino de História. Na quarta seção, exploramos várias maneiras pelas quais essa abordagem hermenêutica pode ser benéfica para a pesquisa em Ensino de História, especialmente para o entendimento e aplicação da multiperspectividade.



A Consciência Histórica como Parte da Cultura Histórica

Historiadores geralmente tratam a consciência histórica como aquela parte da consciência moderna que se preocupa com o passado. Nesse sentido, a consciência histórica surgiu como uma mentalidade coletiva intimamente ligada ao surgimento da modernidade e ao que foi chamado de “aceleração da história” (Halévy, 1948; Koselleck, 1979/2000, pp. 63-64). A aceleração dos desenvolvimentos históricos na sociedade ocidental do século XVIII resultou em uma visão da história como um processo holístico de progresso voltado para um futuro desconhecido e aberto (Koselleck, 1979/2000, p. 143). Essa compreensão linear da história substituiu noções humanistas “cíclicas” de tempo anteriores, que entendiam o passado como um reservatório de exemplos que poderiam servir como modelos para ações futuras (Hartog, 2015, p. 72 e seguintes). O presente era visto como uma continuação do passado, e as mudanças eram interpretadas como perturbações temporárias do estado natural (Blaas, 1978). Reinhart Koselleck propôs famosamente sua ideia de um *Sattelzeit*¹⁰, que se estende aproximadamente de 1750 a 1850, em que esses entendimentos anteriores da história foram gradualmente substituídos ou reinventados como consciência histórica moderna (Koselleck, 1972, p. XXVI). Argumenta-se, por exemplo, que os aspectos lineares da consciência histórica moderna são o resultado de uma secularização da escatologia cristã (Löwith, 1957). A consciência histórica moderna entende o passado como essencialmente diferente do presente e não pode aceitar a tradição como um guia prescritivo para ações futuras, pois as demandas contemporâneas não são as mesmas do passado (Clark & Grever, 2018, p. 179). Por isso, Wolfgang Reinhard argumenta que “o ‘período moderno’ foi a única era que existiu, porque pensava em si mesma e se criou como um período histórico” (Reinhard, 1997, p. 291).

O entrelaçamento da consciência histórica e da realidade histórica - ao qual Reinhard se refere - causa um dilema, já que parecem estar disponíveis apenas duas opções: ou a consciência histórica moderna inventa a realidade histórica por meio da imaginação histórica, e a “passadidade do passado”¹¹ é apenas um efeito da consciência; ou a consciência histórica é o resultado de circunstâncias históricas - por exemplo, a aceleração da história devido a desenvolvimentos sociais externos - e, portanto, uma percepção subjetiva de uma distância objetivamente existente. Nesse caso, a “passadidade do passado” é um atributo da realidade histórica que pode ser descoberto em um processo de aprendizagem. Ambas as opções apresentam problemas, pois levantam muitas questões sobre os pressupostos por trás das semânticas e conceitualizações da consciência histórica.

De maneira geral, pesquisadores da Educação Histórica, como Shemilt (2000), Lee e Ashby (2000) e da Didática da História como Rüsen (2004), basearam seus argumentos na segunda perspectiva e assumem que - de acordo com princípios didáticos - essa percepção subjetiva de uma sociedade em mudança pode ser aprimorada por meio de

treinamento (Körber, 2016, p. 446). Voltaremos a essa questão mais adiante no artigo. Por ora, vamos nos concentrar brevemente na primeira abordagem.

Quando historiadores interpretam a consciência histórica como uma característica definidora da autocompreensão moderna, surge a questão da relação entre a consciência histórica e suas expressões culturais: a cultura histórica. Pesquisadores alemães argumentaram que consciência histórica e cultura histórica estão intrinsecamente relacionadas. Eles conceituam a consciência histórica como um processo individual e mental, expresso na construção de uma cultura histórica compartilhada e coletiva. Assim, a cultura histórica e a consciência histórica aparecem como duas faces da mesma moeda (Rüsen, 1997, 2017, p. 168; Triepke, 2011). Contudo, interpretar a cultura histórica como uma expressão da consciência histórica pressupõe que a consciência histórica existe independentemente da cultura histórica, conferindo-lhe um significado essencialista e a-histórico.

Portanto, a questão é historicizar e dinamizar a consciência histórica. Para lidar com isso, definimos a cultura histórica como um conceito holístico que oferece a possibilidade de investigar as diferentes maneiras pelas quais as pessoas atribuem significado ao passado (Grever & Adriaansen, 2017). Embora todas as culturas tenham uma compreensão das três dimensões temporais - passado, presente e futuro -, o significado que as culturas atribuem a essas dimensões temporais varia historicamente e culturalmente.

Por essa razão, definimos a cultura histórica como um conceito inclusivo que busca evitar a priorização de uma compreensão moderna, ocidental ou eurocêntrica da história, como ocorreu em muitos estudos de didática da história (Seixas, 2016a, p. 429). Esse conceito abrange não apenas os conteúdos específicos da memória coletiva e da imaginação histórica, mas também as formas pelas quais as relações com o passado são estabelecidas em uma interação dinâmica entre a ação humana, a tradição, as performances da memória, as representações históricas e sua disseminação, bem como as suposições sobre o que exatamente constitui a história.

Por essa razão, distinguimos três níveis de análise mutuamente dependentes e interativos no estudo da cultura histórica:

- 1- narrativas históricas e performances do passado;
- 2 - infraestruturas mnemônicas;
- 3 - concepções de história.

Nessa abordagem, a consciência histórica está principalmente relacionada ao terceiro nível: as concepções de história, frequentemente implícitas, porém igualmente determinantes, que configuram práticas históricas específicas das culturas históricas e vice-versa. As concepções de história são interpretações específicas da relação entre

as três dimensões temporais — passado, presente e futuro - que determinam, por um lado, o grau de agência humana e, por outro, as (im)possibilidades epistemológicas de conhecer o passado (Grever & Adriaansen, 2017, pp. 81–82). Elas interpretam e dão significado à historicidade da existência humana, podendo assumir diversas formas.

Na concepção moderna de história, a configuração das três dimensões temporais indica um entendimento da história como um “coletivo-singular”¹² (Koselleck, 1979/2000, p. 51), compreendendo um caminho unidirecional do passado ao futuro, sustentado por ações humanas (não divinas) que criam uma cadeia de causa e efeito. Embora as concepções de história tendam a proclamar universalidade, elas não são universais. Pelo contrário, variam no tempo e no espaço; elas se sobrepõem, se entrelaçam ou entram em conflito com outras concepções de história.

Por exemplo, as noções de agência humana como força motriz da história podem entrar em desacordo com escatologias das religiões monoteístas - como o cristianismo - que conflitam com a ideia de que o tempo é infinito e com a noção de um futuro aberto e desconhecido. Mas até mesmo a concepção de unidirecionalidade não é universal. Por exemplo, o povo Aymara, no norte do Chile, utiliza uma construção espacial do tempo com um mapeamento bastante estático do passado e do futuro (Núñez & Sweetser, 2006). Metaforicamente, os falantes Aymara colocam o passado conhecido à sua frente, enquanto o futuro desconhecido e incognoscível fica atrás deles. Essa abordagem é expressa na palavra para tempo futuro, q'ipa pacha, em que q'ipa significa “atrás” ou “costas”. A impressão é que os Aymara parecem desinteressados em “avançar” ou progredir (veja também sobre essa questão, no contexto da ilha grega de Naxos, Stewart, 2012).

Em vez de ver a cultura histórica como uma expressão da consciência histórica, reconhecemos a consciência histórica como parte da cultura histórica. A consciência histórica não é apenas um processo mental individual, mas também é entendida como um modo de se relacionar com o passado, característico de uma cultura histórica específica - ou seja, da cultura histórica moderna ocidental.

Enxergar a cultura histórica como expressão da consciência histórica dificultaria uma abordagem historicizante e dinâmica da cultura histórica, pois pressuporia uma concepção moderna de história subjacente a todas as culturas históricas. Ao enfatizar que a consciência histórica pode abranger diferentes significados em diferentes culturas históricas (Schott, 1968; Assmann, 2007, p. 66ff.) e, para compreender essas dinâmicas, é importante estudar a consciência histórica em relação às concepções de história de uma cultura histórica específica (Grever & Adriaansen, 2017).

O fato de essa variabilidade no significado da consciência histórica ter sido um tanto negligenciada nas pesquisas em Educação Histórica e Didática da História levou a uma confusão conceitual que gostaríamos de esclarecer, ao distinguir o segundo paradigma

educacional, que entende a consciência histórica como uma competência individual de compreensão histórica, do paradigma que a compreende como uma mentalidade coletiva, que acabamos de discutir.

Consciência Histórica e Ensino de História

Nas últimas décadas, a consciência histórica tornou-se um dos conceitos centrais da educação e didática da história. Fortalecer a consciência histórica foi a abordagem educacional inovadora dos novos currículos de Ensino de História na Suécia nos anos 1990 (Thorp, 2014), um pouco mais tarde também nos Países Baixos (Wilschut, 2002) e, atualmente, em dezesseis currículos estaduais de história na Alemanha (Kölbl & Konrad, 2015, p. 23; cf. Seixas, 2017, p. 61). Na pesquisa sobre Educação Histórica, o conceito é amplamente usado para se referir à consciência de que as pessoas vivem no tempo e de que as sociedades e instituições se desenvolvem historicamente, além de possuírem um futuro que as aguarda (Jeismann, 1988).

Posteriormente, pesquisadores da Educação Histórica enfatizam uma abordagem baseada em competências nos aspectos cognitivos e epistemológicos da consciência histórica, com o objetivo de tematizar o entendimento histórico como algo que não é isolado, mas que serve aos estudantes em sua vida contemporânea. No entanto, dentro deste campo, surgiram diferenças e desenvolvimentos paralelos em contextos nacionais e linguísticos específicos (Seixas, 2015).

No Reino Unido, a pesquisa empírica de Lee e Ashby (2000), Shemilt (1980, 2000) e outros foi muito influente nas décadas de 1970-1980, com foco em uma abordagem mais orientada pela disciplina na Educação Histórica. Para esses estudiosos, a educação em história envolve mais do que contar histórias e aprender conhecimentos factuais; significa também desenvolver a capacidade dos estudantes de aplicar habilidades históricas e conceitos metahistóricos, como “evidência” ou “continuidade e mudança” (Seixas & Morton, 2013).

Em 1980, o Projeto *Cambridge History* desenvolveu um currículo baseado nos chamados conceitos de segunda ordem (como evidência, explicação e narrativa histórica). Lee e Ashby (2000) identificaram um modelo em seis estágios de aprendizado histórico (Levesque & Clark, 2018, p. 121). Anos depois, Lee forneceu uma lista de sete critérios de consciência histórica para determinar a capacidade dos estudantes de historicizar e entender sua relação com o passado, como campo (a habilidade de incorporar áreas mais amplas e períodos mais longos de tempo) e coerência (a habilidade de estabelecer conexões internas, incluindo explicativas, dentro de diferentes aspectos). A expectativa era “que houvesse progresso nessas áreas à medida que os estudantes avançassem na escola” (Lee, 2004b, p. 13; cf. Clark & Grever, 2018, p. 191).

No entanto, o conceito de Consciência Histórica é tratado de forma bem diferente quando comparado aos historiadores intelectuais e conceituais mencionados anteriormente, que investigaram a consciência histórica como uma mudança de mentalidade histórica em nível coletivo. Pesquisadores da Didática da História e da Educação Histórica não questionam a origem conceitual da consciência histórica; sua relevância é mais ou menos tida como certa — especialmente dentro do contexto das sociedades ocidentais.

Na Alemanha, a pesquisa sobre a Consciência Histórica tem sido muito mais influenciada pela filosofia da história. Hans Jürgen Pandel (1987) publicou sobre as dimensões da consciência histórica, tentando operacionalizar o conceito para pesquisas no Ensino de História e sua aplicação em práticas de ensino. Ele identificou nove dimensões, das quais a consciência do tempo, da historicidade e da realidade são consideradas cruciais (Grever & Van Boxtel, 2014, pp. 83–84). Jörn Rüsen (1989, 2004) expandiu a abordagem baseada em competências, destacando, primeiramente, a competência de orientar-se no tempo em relação à vida prática cotidiana. Conceituando a consciência histórica como uma síntese da consciência moral e temporal, ele desenvolveu um modelo teórico para revelar “os procedimentos da consciência histórica”¹³ (Rüsen, 2004, p. 79).

O modelo de Rüsen envolve uma sequência de quatro tipos ou estágios de consciência histórica, que levam a uma compreensão histórica cada vez mais crítica:

- 1 - Geração de sentido Tradicional: reconhece a continuidade da tradição — o legado histórico torna-se uma espécie de prescrição.
- 2 - Geração de sentido Exemplar: utiliza o passado para instruir ações e crenças contemporâneas.
- 3 - Geração de sentido Crítico: desconstrói qualquer continuidade necessária da tradição.
- 4 - Geração de sentido Genético: reconhece que o tempo mudou e historiciza as diferenças ao longo do tempo como um processo de desenvolvimento dinâmico.

Embora Rüsen tenha argumentado que seu modelo não é prescritivo, ele demonstra uma certa ontogênese. Em sua visão, o modelo é uma ferramenta para “construir uma teoria de desenvolvimento ontogenético da consciência histórica” (Rüsen, 2004, p. 78). Rüsen (2005, p. viii) também se opõe a uma abordagem hierárquica, embora o significado disso na prática seja ambíguo. Apesar de Rüsen ter estimulado enormemente a pesquisa internacional sobre Ensino de História para o campo da Educação Histórica, seu modelo também foi criticado, particularmente por não incluir o desenvolvimento das ideias dos estudantes sobre a natureza da história como disciplina (Lee, 2004a, pp.

140–141).

Na década de 1990, de maneira semelhante ao Reino Unido, estudiosos americanos e canadenses investigaram mais os aspectos práticos do Ensino de História no campo da Educação Histórica e menos os princípios teóricos da consciência histórica (Seixas, 2015, p. 4). Nos Estados Unidos, a “revolução cognitiva”¹⁴ no ensino e na aprendizagem - introduzida por Jerome Bruner (1960) - resultou em uma mudança do ato de memorizar narrativas históricas incontestáveis nas aulas de história para a criação de “atos de construção de significado e de sentido”¹⁵ (Stearns, Seixas, & Wineburg, 2000, p. 4).

O famoso livro de Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* (2001)¹⁶, enfatiza a leitura histórica de fontes (por exemplo, documentos, jornais), para que os estudantes se conscientizem, entre outros aspectos, da identidade do documento (quem o produziu, quando e onde) e de seu contexto (as circunstâncias). Em vez de apresentar um percurso com etapas definidas, Wineburg considera o pensamento histórico como uma interação entre o passado familiar e o passado estranho, “entre sentimentos de proximidade e de distância em relação às pessoas que buscamos entender”. Por isso, ele destaca a importância da capacidade de “mudar as estruturas mentais básicas que usamos para compreender o significado do passado”¹⁷ (Wineburg, 2001, pp. 5–7).

Em 2002, Peter Seixas fundou o Centre for the Study of Historical Consciousness¹⁸ em Vancouver no Canadá, marcado por uma conferência internacional que resultou na publicação do volume *Theorizing Historical Consciousness* (Seixas, 2004). Este volume representa, de fato, o primeiro encontro entre, por um lado, o discurso alemão sobre *Geschichtsbewusstsein*, representado por Rüsen, e, por outro, as pesquisas empíricas de estudiosos britânicos, norte-americanos e canadenses sobre o uso prático e a operacionalização do conceito de consciência histórica, como representado por Lee (Seixas, 2016a, p. 429). O Centro explorou diversos aspectos da consciência histórica, como visualizações e diferentes narrativas (Anderson, 2017; Seixas, 2004).

O mais importante foi a contribuição para um projeto de pesquisa empírica em larga escala no Canadá sobre o papel que a história desempenha na sociedade contemporânea e como as pessoas se envolvem com o passado no cotidiano (Conrad et al., 2013). Além disso, o Centro organizou o Historical Thinking Project¹⁹, que publicou um guia prático intitulado *The Big Six: Historical Thinking Concepts*²⁰ (Seixas & Morton, 2013). Seixas assume implicitamente uma correlação entre o desenvolvimento da consciência histórica e a capacidade dos estudantes de pensar historicamente. Inspirado por Megill (1994), ele projetou uma matriz história/memória para esclarecer os diversos papéis da Ensino de História. Essa matriz conecta práticas históricas baseadas na disciplina da história, com ênfase no desenvolvimento de competências, às crenças mnemônicas incorporadas às memórias públicas (muitas vezes sobrepostas) das comunidades

maiores e menores que os estudantes trazem para a sala de aula (Seixas, 2016b). Nessa matriz, a importância das competências é ligeiramente reduzida.

Ao mesmo tempo, pesquisadores alemães se esforçaram para transformar o modelo teórico de Rüsen em um conjunto de habilidades concretas. Como parte do projeto colaborativo HiTCH (Historical Thinking–Competencies in History)²¹, Körber e Meyer-Hamme desenvolveram o modelo FUER²² como um quadro para avaliação e alcance da consciência histórica. Ele consiste em quatro competências:

- 1 - Competência de questionamento ou investigação;
- 2 - Competência metodológica;
- 3 - Competência orientacional (em relação ao tempo);
- 4 - Competência disciplinar (uso de conceitos das práticas históricas (Körber & Meyer-Hamme, 2015).

Körber (2015, p. 19) considera a consciência histórica uma competência — “uma competência para pensar historicamente”²³. Em sua visão, o pensamento histórico afeta diversas disposições, como normas, valores, identidades e ideias sobre a natureza e o propósito da história. Essas disposições inter-relacionadas sustentam a orientação temporal e a identificação dos estudantes. Para Körber, a consciência histórica é o complexo dessas disposições abstratas impregnadas pelo pensamento histórico. Assim como os quatro estágios de Rüsen, a abordagem de Körber indica um desenvolvimento que parte de um estado de tábula rasa mental para um estado de plena consciência histórica. Esse progresso passa de um estado inicial de ignorância e indiferença em relação ao passado, por um segundo estado de apropriação acrítica do passado, para um terceiro estado de compreensão baseada em conhecimento, culminando em um estágio final de plena consciência histórica, equivalente a uma compreensão crítica da própria historicidade.

Recentemente, com base no arcabouço teórico de Rüsen, debates semelhantes se desenvolveram na Espanha, Portugal e América Latina. Por exemplo, Miguel-Revilla e Sánchez-Agustí (2018) discutiram a relação entre consciência histórica e os conceitos de segunda ordem do pensamento histórico, enquanto Barca e Schmidt (2013) investigaram a consciência histórica dos estudantes em um estudo qualitativo realizado em escolas brasileiras e portuguesas.

No contexto deste artigo, o relato sobre reflexões acerca da consciência histórica em diferentes países é necessariamente conciso. Contudo, as conexões observadas entre a consciência histórica e as competências de pensamento histórico, com esquemas e matrizes complexas de crescente consciência histórica, tendem a imitar o suposto padrão do passado. O risco é que o caminho para a consciência seja explicado como

um modelo de desenvolvimento progressivo, de forma semelhante à maneira como a consciência histórica moderna entende a história em geral — um modelo caracterizado por uma racionalidade hegeliana particular, com todos os problemas inerentes a ela.

Consciência Histórica e Filosofia Hermenêutica

A razão para modelar o desenvolvimento da consciência histórica a partir da concepção moderna de história pode ser o fato de que isso explica como é possível que a compreensão do passado equivalha à compreensão de si mesmo. De qualquer forma, uma teoria do entendimento deve de alguma maneira conectar o sujeito que compreende ao objeto de compreensão. Historicamente, no entanto, os vínculos entre o passado e sua compreensão têm raízes diferentes. Argumenta-se que o conceito de consciência histórica origina-se dos filósofos hegelianos que usaram o termo para descrever o sistema filosófico de Hegel (Von Renthe-Fink, 1971).

Para Hegel, a história é a expressão do desenvolvimento da autoconsciência do Espírito (Geist). O Espírito reflete um princípio de pensamento que representa a unidade da consciência individual humana e uma forma panteísta de consciência geral ou divina. O Espírito é concebido como um Espírito absoluto que se expressa tanto na subjetividade humana quanto “objetivamente” na cultura e na sociedade, em termos de instituições e ideias. Na visão de Hegel, a história é o crescimento da autoconsciência do Espírito, o que significa que, através da subjetividade humana, o Espírito estabelece o entendimento de que história e cultura não são entidades objetivamente existentes que de alguma forma chamam o indivíduo, mas que esse mundo objetivo é produto do Espírito (Sedgwick, 2015).

Para nossa investigação, é relevante notar que o arcabouço hegeliano oferece um vínculo intrínseco entre a realidade histórica e sua compreensão — ou consciência — nomeadamente ao desvincular o Espírito do indivíduo e subordinar a consciência individual a um Espírito panteísta e supra-temporal (isto é, eterno), do qual a realidade histórica também é uma expressão. Para Hegel, a consciência histórica individual não é uma consciência de uma relação do indivíduo com um passado que existiu objetivamente - ou seja, uma consciência de continuidade e descontinuidade, de causa e efeito ou de distância histórica -, mas uma consciência de que a história em si é produto do Espírito (Hüffer, 2002).

No decorrer do século XIX, o arcabouço idealista de Hegel - principalmente os pressupostos a priori em que se baseava - foi submetido a escrutínio, mas o conceito sobreviveu na filosofia da história de Wilhelm Dilthey, no final do século XIX (De Mul, 2004; Dilthey, 2002). Dilthey reconheceu que a consciência histórica constitui a visão de mundo histórica do Ocidente moderno, mas, ao contrário de Hegel, situou as possibilidades de conhecer o passado não em uma noção abstrata de Espírito, mas

na noção de experiência de vida (Erlebnis). Por meio de nossas próprias experiências de vida, é possível reconstruir os tipos de experiências que uma determinada fonte expressa e, assim, compreender seu significado. Essa abordagem pode ter revitalizado o conceito de consciência histórica, mas não erradicou o problema de recorrer a algum tipo de metafísica para conectar passado e presente — nesse caso, assumiu-se a validade universal da experiência. É isso que Hans-Georg Gadamer tentou resolver.

À primeira vista, o entendimento de Gadamer sobre a consciência histórica parece ambíguo. Por um lado, Gadamer reconhece que a consciência histórica é uma consciência da finitude e da relatividade de todos os fenômenos históricos, como surgiu no final do século XIX (Makita, 1993, p. 323), alinhada com a abordagem da mentalidade. Ele argumentou que o desenvolvimento do método hermenêutico no período moderno culminou na ascensão da consciência histórica (Gadamer, 2006, p. 175), marcando uma ruptura radical com séculos anteriores. No entanto, em sua visão, a relação rompida com uma tradição evidente não deve prejudicar nossa percepção de seu impacto. Ele concorda, nesse sentido, com outros filósofos hermenêuticos, como Paul Ricoeur, que resumiu essa transição afirmando que as pessoas em épocas anteriores pensavam em si mesmas como tendo uma história, mas não como “fazendo história” (Ricoeur, 2004; White, 2007, p. 243).

Por outro lado, a atitude de Gadamer em relação à consciência histórica também se aproxima da abordagem por competências, embora de maneira muito crítica. O problema identificado por Gadamer diz respeito ao tipo de entendimento que a consciência histórica implica. O reconhecimento da relatividade histórica do passado resultou em um dilema epistemológico que se tornou cada vez mais evidente durante a chamada “crise do historicismo” nas primeiras décadas do século XX. O problema é que, ao reconhecer que a consciência histórica implica uma visão da relatividade do passado, também se assume a relatividade do presente. Como, então, é possível escapar do horizonte histórico relativo do presente para compreender o passado em seus próprios termos?

Gadamer questionou, assim, os fundamentos epistemológicos da hermenêutica romântica e do historicismo, que consideravam a alteridade do passado, mas não a historicidade do observador contemporâneo. Gadamer percebeu como altamente problemático o fato de que a consciência histórica exigia a ausência de preconceitos, embora esses preconceitos sejam uma característica central da historicidade humana (Makita, 1993, p. 322).

Com base na fenomenologia de Heidegger, Gadamer chegou à posição de que a consciência histórica não pode escapar de sua própria historicidade, ou seja, não pode implicar um entendimento normativo supra-histórico ou uma orientação para o passado. A consciência histórica foi mal compreendida nesse sentido, pois negava a historicidade do intérprete ao exigir a remoção metodológica de preconceitos e um

salto fora da própria posição histórica para pensar historicamente, isto é, pensar nos e a partir dos termos do texto histórico analisado. Em vez de reconhecer a posição histórica do intérprete, a consciência histórica exigia que essa posição fosse anulada.

Ao comparar a interpretação de um texto histórico a uma conversa, Gadamer identificou um problema central. O intérprete afirma compreender a opinião do interlocutor ao ignorar sua própria opinião. No entanto, em uma conversa verdadeira, ambos os interlocutores exibem uma abertura fundamental às reivindicações de verdade do outro. Nesse caso, o intérprete não ignora seus próprios preconceitos ou pré-compreensões historicamente situadas, mas os utiliza para tornar o texto significativo para si. Isso significa que a conversa pode alterar a opinião do intérprete, especialmente quando ele se depara com observações inesperadas que não correspondem às suas pré-compreensões do texto. O que ambos os interlocutores compartilham é o objeto da conversa (*die Sache*), que ambos abordam a partir de seus próprios horizontes de compreensão.

A verdadeira conversa, segundo Gadamer, corresponde ao que ele chama de *wirkungsgeschichtliches Bewusstsein* - traduzido como “consciência historicamente efetiva” (Gadamer, 2006, p. 336) -, uma consciência que está ciente tanto da historicidade do passado quanto da historicidade do quadro conceitual e interpretativo do sujeito. A consciência historicamente efetiva inclui uma dimensão metahistórica, ou seja, uma consciência da relatividade e das limitações da própria historicidade. Para Gadamer, a consciência historicamente efetiva não substitui a consciência histórica como uma teoria superior do entendimento histórico; ela é simplesmente a consciência histórica tomando consciência de sua própria historicidade. Trata-se de uma consciência histórica que compreende a necessidade de uma conversa aberta com o passado e a impossibilidade de ignorar a pré-compreensão do intérprete sem violar o horizonte do texto (Makita, 1993, p. 325).

Ela reconhece as tradições de interpretação e compreensão em que o intérprete se encontra, mas não as utiliza como um quadro fixo de interpretação. Em vez disso, exibe uma abertura a outras vozes inesperadas que podem desafiar o horizonte do intérprete. Assim, podemos concluir que, para Gadamer, a verdadeira consciência histórica é a consciência historicamente efetiva.

Há pelo menos dois aspectos problemáticos na teoria de Gadamer. Primeiro, em seu modelo hermenêutico de entendimento, Gadamer dá pouca atenção às relações de poder social (Habermas, 1990). O entendimento implica a capacidade de identificar e articular - principalmente de forma verbal - várias perspectivas sobre o mesmo assunto ou situação histórica (Grever, 2012). A linguagem revela o mundo que compartilhamos com outros, permitindo-nos compreender uns aos outros. Desde cedo aprendemos a falar e escrever, participando, assim, de uma comunidade linguística. Como as línguas são traduzíveis entre si, também podemos entender povos, culturas e mundos

estrangeiros (Gadamer, 2006, p. 386–389).

Embora Gadamer faça uma afirmação importante aqui, revelar o mundo por meio da linguagem não garante um ponto de referência comum para o diálogo (Vasterling, 2002). Sem um ponto de referência comum, torna-se difícil, ou até impossível, estabelecer um diálogo genuíno. Isso se torna ainda mais evidente quando percebemos que uma condição necessária para qualquer diálogo é o compromisso dos interlocutores em tratar uns aos outros como iguais, em um espírito de respeito mútuo (Lefstein, 2006).

Um segundo aspecto problemático na hermenêutica de Gadamer é que, ao apresentar a consciência historicamente efetiva como uma forma avançada de consciência histórica, ele implicitamente assume uma espécie de progressão linear, ao não desvincular a consciência historicamente efetiva do surgimento da consciência histórica na modernidade. Gadamer não entende a consciência historicamente efetiva como uma compreensão de um passado objetivo, mas como uma mediação entre passado e presente, reconhecendo que tal mediação também ocorreu antes do surgimento da consciência histórica moderna (Gadamer, 2006, p. 295, p. 305).

Ainda assim, ao examinar mais de perto, o problema da linearidade não é tão problemático, pois a teoria de Gadamer não implica um retorno a uma compreensão pré-moderna da história, justamente porque não se pode apagar o legado do historicismo da própria *Wirkungsgeschichte* (história dos efeitos). A linearidade que constitui a consciência histórica moderna não pode e nem precisa ser anulada, pois faz parte da tradição que constitui a pré-compreensão de qualquer intérprete ocidental. No entanto, esse mesmo fato deve ser considerado pela consciência histórica.

Assim, apesar das limitações, Gadamer abre uma noção de consciência histórica que reconhece a historicidade sobre a qual opera. Essa consciência meta-histórica nem sempre é necessária para a compreensão histórica - na maioria das vezes, a compreensão do tema é alcançada com base em uma leitura formal e de conteúdo do texto, sem desafios à pré-compreensão do intérprete. Mas, quando o texto fala ao intérprete de formas imprevistas ou quando a diferença entre o intérprete e o texto domina a conversa, essa diferença só pode levar à compreensão com base em uma consciência historicamente efetiva, que leve em conta os pressupostos meta-históricos historicamente dados do intérprete.

Isso também destaca a dimensão ontológica da hermenêutica de Gadamer: compreender muda nossa disposição no mundo e afeta as maneiras como abordamos o que nos é familiar ou estranho.

Essa perspectiva resolve os problemas epistemológicos com os quais a consciência histórica, se depara, particularmente o risco de assumir que a concepção ocidental de história possui validade universal ao operacionalizar a noção de consciência histórica. Em vez disso, incorporar a consciência historicamente efetiva na noção de consciência

histórica forçaria os estudiosos a refletir sobre essas suposições e incluir essa metarreflexão em seus modelos de compreensão histórica. Esse é também o desafio para o Ensino de História: como operacionalizar tal noção de consciência histórica permanece uma questão em aberto.

A partir disso, delinearemos algumas possibilidades para promover uma compreensão histórica inclusiva e nuançada no Ensino de História contemporâneo, utilizando essa noção ampliada de consciência histórica.

Oportunidades para a Consciência historicamente efetiva para o Ensino de História

Embora, por vezes, estudiosos dos campos da Educação Histórica se refiram a Gadamer (por exemplo, Wineburg, 2001, p. 10; Seixas, 2004, 2017), e embora Gadamer tenha sido uma das fontes de inspiração para Rüsen e outros didáticos da história, eles não construíram necessariamente seus modelos didáticos sobre sua hermenêutica. Rüsen, por exemplo, está muito mais próximo de Habermas do que de Gadamer, ao confiar, em última instância, em uma noção autoritativa de ciência racional universal (Megill, 1994). Seu livro mais recente menciona Gadamer apenas em duas notas de rodapé (Rüsen, 2017). Não obstante a referência a Gadamer, a maioria dos estudiosos contemporâneos frequentemente se baseia na abordagem de competências. Isso lhes permite conceituar a consciência histórica em referência a como as pessoas utilizam o passado, como elas aprendem e se envolvem com o conhecimento histórico (Clark & Peck, 2018). Assim, vários modelos e matrizes com marcos didáticos para desenvolver “compreensão histórica”, “raciocínio histórico”, “pensamento histórico”, “conceitos de pensamento histórico” e “compreensão de conceitos de primeira e segunda ordem” (Carretero & Lee, 2014; Seixas & Morton, 2013; Van Boxtel & Van Drie, 2018) foram desenvolvidos dentro da estrutura de competências. Este também é o caso da definição ampla de consciência histórica de Körber. Embora essa definição inclua “a diversidade cultural, social, temporal e individual de se relacionar com o passado”²⁴, reconhecendo que não existem culturas “atrasadas” (ou seja, “não ocidentais”), Körber (2016, p. 446) insiste em buscar um conceito integral de “consciência histórica melhor ou mais elaborada”. No entanto, Gadamer conceitua a consciência histórica de uma maneira muito mais ampla, como uma categoria ontológica, que se relaciona e afeta o ser. Ele argumenta que o círculo hermenêutico da compreensão não é um “círculo metodológico” ou um procedimento de compreensão, mas significa, principalmente, esclarecer “a condição na qual a compreensão ocorre”²⁵ (Gadamer, 2006, p. 295).

Parece que encontramos uma contradição aqui. Podemos falar de fortalecer ou aprimorar a consciência histórica na prática do Ensino de História se ela se relaciona enquanto categoria ontológica? Lee (2004b, p. 5) já tinha suas dúvidas sobre um modelo de consciência histórica que representa uma progressão em forma de escada com



diferentes estágios, um sucedendo o outro. Na sua visão, a consciência histórica não é uma abordagem de aprendizado, mas uma teoria para entender as maneiras pelas quais as pessoas recorrem ao passado para entender suas sociedades e a si mesmas. Até que ponto essa abordagem hermenêutica mais ampla na Ensino de História se baseia em suposições normativas? A ênfase na compreensão e, mais particularmente, o objetivo do Ensino de História de que os alunos adquiram conhecimento sobre diferentes perspectivas do passado como parte das habilidades de pensamento histórico, é típica de uma democracia pluralista (Barton & Levstik, 2004). Não de um estado totalitário. Poderia ser argumentado que uma definição estreita de consciência histórica - que tende a se concentrar no conhecimento do conteúdo histórico (Körber, 2016) e não inclui uma compreensão da historicidade do eu, mas visa principalmente entender o passado em seus próprios termos - poderia, na verdade, ser alcançada em estados totalitários. Afinal, os estados totalitários têm pressa em estabelecer um sentido de descontinuidade com o passado como meio de auto-legitimação (Zerubavel, 2003, p. 101-110). Mas esses estados não querem que os alunos se envolvam em uma discussão com o passado e com as tradições de interpretação que constituem a *Wirkungsgeschichte*, pois isso poderia levar a uma reavaliação indesejada do presente. O objetivo dos estados totalitários não é desafiar a historicidade do passado, mas controlar totalmente e ossificar a *Wirkungsgeschichte*, como é claramente ilustrado em 1984, de George Orwell (1949). Por essa razão, argumentamos que, ao falar sobre o fortalecimento da consciência histórica em sociedades democráticas, a dimensão da consciência histórica que Gadamer chamou de “consciência historicamente efetiva” deve ser explicitamente incorporada Ensino de História escolar. Isso gerará tanto desafios quanto oportunidades para ensinar história de forma criativa.

Em primeiro lugar, devemos reconhecer que o Ensino de História precisa refletir metodologicamente sobre suas próprias tradições, ou seja, a tradição de interpretação na qual se insere. No círculo hermenêutico - que descreve a compreensão como a interação entre o movimento da tradição e o movimento do intérprete (Gadamer, 2006, p. 293) - a tradição não é uma pré-condição ou algo que se desenvolve separadamente de nós. Participamos e coproduzimos a evolução da tradição. A tarefa é descobrir e esclarecer essa condição na qual a compreensão ocorre. Uma compreensão total dessa tradição nunca pode ser completamente alcançada, assim como é impossível se livrar completamente da tradição (Gadamer, 2006, p. 301).

A consciência histórica sempre envolve uma forma de autorreflexão e uma abertura do intérprete para as diversas narrativas e vozes que fazem parte da tradição (Gadamer, 2006, p. 289), que são objetivos importantes de muitos currículos do Ensino de História. No entanto, embora Gadamer se concentre na compreensão da tradição e enfatize sua historicidade, ele não nega a possibilidade de adquirir conhecimento. Os seres humanos fazem parte de tradições preexistentes (que determinam o pré-entendimento de qualquer ato de interpretação), as quais tentam compreender, mas





também podem reinterpretá-las ativamente de acordo com os desejos futuros (Meyer, 2006, p. 329). Em relação ao contexto educacional, isso significa que os alunos — muitas vezes guiados por seus professores — podem adquirir conhecimento, normas e histórias sobre o passado que circulam no fluxo transmitido da historiografia, suas famílias, comunidades e sociedade, enquanto, ao mesmo tempo, reinterpretam o corpo de conhecimento e os insights transferidos. Isso também significa que é crucial tornar os alunos conscientes das perspectivas plurais sobre o corpo de conhecimento transferido e torná-los cientes da significância das possibilidades não realizadas no passado, porque, em qualquer situação histórica dada, existiram múltiplas potencialidades. Então, eles podem perceber que o curso da história não é fixo e que os percursos poderiam ter sido diferentes.

Essa não é uma tarefa fácil, pois vários estudos mostram que ter um debate em salas de aula multiculturais pode ser muito desafiador (Grever, 2012; Gross & Terra, 2018; Grever, 2018; Savenije, van Boxtel & Grever, 2014). Alunos com diferentes origens culturais frequentemente possuem outras visões de mundo, às vezes opostas, e concepções de história. Essa oposição pode evocar emoções fortes ao discutir temas sensíveis. O objetivo, então, é, em primeiro lugar, que os alunos ouçam uns aos outros e reflitam sobre o que ouvem, e como se veem relacionados a essas diferenças. Isso por si só já é uma tarefa desafiadora.

Dessa forma, os professores podem estimular a autocompreensão e o respeito por outras visões de mundo. Uma condição importante para alcançar isso é tornar os alunos conscientes do fato de que é possível compreender as perspectivas dos outros sem necessariamente concordar com elas. Por exemplo, um diálogo entre estudantes judeu-israelenses e árabe-israelenses do ensino médio sobre a Guerra de Independência de Israel - que os israelenses consideram como o nascimento de sua nação - pode ser bastante tenso. Goldberg (2016, p. 255–256) mostra que, ao estudar essa narrativa com base em fontes conflitantes, esses alunos das minorias e da maioria chegam a conclusões diferentes e defendem visões distintas. No entanto, envolvê-los nessa abordagem de ensino de múltiplas perspectivas também pode resultar em uma compreensão de como a própria perspectiva sobre o conflito é moldada pelos quadros de interpretação transmitidos. Possivelmente, essa abordagem pode até promover o diálogo intergrupal e a compreensão mútua.

Em segundo lugar, a consciência histórica tomada como consciência historicamente afetada pressupõe o tratamento da multiperspectividade no Ensino escolar de História. Multiperspectividade não implica uma compreensão total das intenções dos múltiplos atores ou autores históricos, mas depende de uma abertura hermenêutica fundamental para outras perspectivas que possam desafiar as suposições de uma pessoa sobre o passado (Meyer, 2006; Grever, 2012, p. 80-81). Nesse sentido, multiperspectividade é tanto sobre aprender sobre o passado quanto sobre aprender sobre os limites das suas próprias suposições e preconceitos. Mas entender significa, primordialmente,



compreender o conteúdo do que é dito, e secundariamente entender e identificar o significado ou a perspectiva de outra pessoa como tal. Por essa razão, a condição hermenêutica mais básica é, como notamos na seção anterior, o pré-entendimento das pessoas, pois esse pré-entendimento determinará - quando concernente ao mesmo assunto - “o que pode ser realizado como significado unificado”²⁶ (Gadamer, 2006, p. 294).

No caso da comemoração mencionada no cemitério militar em *Ysselstein*, as organizações antifascistas e o educador do cemitério têm opiniões opostas sobre se uma comemoração na presença de soldados alemães fardados é apropriada ou não, mas elas só podem ter pontos de vista diferentes porque compartilham o mesmo tema: ou seja, o impacto de recordar a violência em grande escala durante a Segunda Guerra Mundial. Ambos também compartilham amplamente a mesma *Wirkungsgeschichte* e um quadro interpretativo com o qual abordam o assunto. No entanto, eles não têm, ou talvez se recusam a ter, um ponto de referência comum. As atitudes com as quais eles abordam o tema diferem significativamente: as organizações antifascistas renunciam categoricamente a qualquer comemoração no cemitério porque criminosos de guerra nazistas estão enterrados lá (van Kasbergen, van Griensven & van Graaff, 2018). Ao fazer isso, evitam a necessidade de revisar seu próprio quadro interpretativo da Segunda Guerra Mundial como uma guerra entre o bem e o mal. Eles exibem um grau de consciência histórica no sentido restrito, mas nenhuma consciência historicamente afetada. Para outros, a interessante situação de soldados da *Bundeswehr* comemorando soldados alemães mortos da Segunda Guerra Mundial pode gerar uma atitude mais investigativa em relação à situação, levando não a interpretá-la dentro de um quadro moral fixo de interpretação, mas a desafiar tais quadros em favor de uma abordagem mais nuançada. Nesse sentido, o cemitério de *Ysselstein* oferece oportunidades educacionais (e limitações) para fazer os jovens tomarem consciência da sua própria historicidade e aprimorarem (crítica) a compreensão histórica.

Traduzido para a prática do ensino de História, isso significa que, para um grupo de jovens estudantes (digamos, de 15 a 17 anos) realmente entender a discussão sobre o ritual militar no cemitério de *Ysselstein*, são necessárias pelo menos quatro condições:

- 1 - acesso a informações sobre o tema, incluindo as várias perspectivas envolvidas;
- 2 - alguém que facilite o diálogo - por exemplo, um educador de museu ou professor de história - e forneça tempo para estudar as perspectivas;
- 3 - a disposição dos parceiros de conversa - neste caso, os colegas de classe - para engajar-se no diálogo sobre o tema;
- 4 - o reconhecimento de que um acordo conjunto sobre o tópico da discussão entre os estudantes não é necessário e não é o objetivo da compreensão.



Quanto à primeira condição, é óbvio que uma conversa sobre um tema deve ser baseada em informações acessíveis e confiáveis, inspiradas em histórias que devem estar disponíveis para os indivíduos formarem identidades sociais, através das quais “aprendem a ler subjetivamente o mundo”²⁷ (Den Heyer, 2018, p. 227). O armazenamento e recuperação de informações em comunidades e organizações previnem a amnésia social. Os estudantes precisam aprender onde encontrar e como avaliar as informações. A segunda condição exige educadores capazes de supervisionar a conversa. Sua tarefa é apoiar a tradução das experiências diretas dos estudantes (“*Erlebnisse*”) em experiências cognitivas (“*Erfahrungen*”). Traduzir experiências diretas - por exemplo, evocadas por um ritual militar em um cemitério de guerra alemão - em experiências cognitivas exige ensinar aos alunos um respeito básico pelas regras de comunicação (ouvir o outro, usar uma linguagem clara e decente) e dar-lhes tempo para reflexão. Gadamer explica esse processo como “o processo integrativo contínuo no qual o que encontramos amplia nosso horizonte, mas apenas ao reverter uma perspectiva existente, que podemos então perceber como errada ou, pelo menos, estreita”²⁸ (Gadamer, 2006, p. XIII). Ao criar um diálogo sobre diferentes pontos de vista, os alunos adquirem conhecimento dos contextos históricos e se tornam conscientes da tradição, alcançada em ambientes educacionais de história (museus, escolas, locais de lembrança como um cemitério). No entanto, sem a terceira condição - a disposição dos parceiros de conversa - um diálogo será impossível. Por fim, mas não menos importante: compreender não significa necessariamente alcançar um resultado comum da discussão. Tal condição pode ser ameaçadora para os alunos que podem temer que sua identidade esteja sendo comprometida ou até negada. Isso bloquearia o diálogo entre os interlocutores, impedindo-os de identificar e compreender outras perspectivas (Grever, 2012; Vasterling, 2002). Por outro lado, ser inquisitivo sobre o tema ao longo do tempo pode mudar as perspectivas ou horizontes dos estudantes (De Mul, 2009).

Atualmente, a aplicação da multiperspectividade no Ensino de História se tornou um dos principais objetivos dos currículos educacionais em muitos países ocidentais (por exemplo, Grever, 2012; Nygren, Vinterek, Thorp, & Taylor, 2017; Seixas & Morton, 2013; Stradling, 2003). Em alguns países, essa abordagem até se tornou uma parte obrigatória do currículo de História (Wansink, Akkerman, Zuiker, & Wubbels, 2018, p. 22). No contexto de sua pesquisa, Wansink et al. (2018, p. 3-4) descrevem três camadas temporais da multiperspectividade, que são relevantes para o nosso argumento:

1. perspectivas dos sujeitos que são contemporâneos do objeto histórico representado por fontes primárias que descrevem, por exemplo, a libertação de um país ocupado;
 2. uma camada diacrônica com perspectivas que mudam ao longo do tempo, por exemplo, diferentes visões de um historiador em 1945 em
- 

comparação com a visão de um historiador em 2010;

3. perspectivas referindo-se ao presente, com sujeitos que assumem diferentes posições em relação a um objeto histórico.

Todas as três camadas refletem diversas e talvez divergentes perspectivas do passado e do presente, ligadas ao impacto da tradição, o efeito histórico (*Wirkungsgeschichte*). Mas apenas a segunda camada tem o potencial de incluir a consciência historicamente afetada (*wirkungsgeschichtliches Bewusstsein*) nas práticas de ensino de História. De fato, essa camada revela a historicidade de várias perspectivas, sejam historiográficas ou populares, e poderia estar conectada à reflexão sobre as tradições e perspectivas (Den Heyer, 2018) que determinam o quadro interpretativo do estudante. Nesse caso, os alunos também podem reavaliar sua própria posição no presente.

Algumas considerações

A consciência histórica é um conceito enigmático empregado na historiografia, na didática da história e nas ciências educacionais de maneiras diferentes. Para desvendar os diversos significados atribuídos a esse conceito, identificamos dois paradigmas em seu uso contemporâneo. O primeiro é promovido por historiadores intelectuais e conceituais, como Reinhart Koselleck (1979/2000) e François Hartog (2015), e estuda o surgimento da consciência histórica como uma mentalidade coletiva ou uma atitude em relação ao passado de forma histórica. No entanto, ao ser estudada como um fenômeno histórico, uma concepção moderna de história e formas modernas de representação histórica já são assumidas em suas análises (Grever & Adriaansen, 2017).

O segundo paradigma é predominante nos estudos de educação em história e traduz a consciência histórica como um conjunto de habilidades que permite aos indivíduos entender o passado em seus próprios termos. Esse conjunto de habilidades precisa ser desenvolvido no Ensino de História por meio do pensamento e raciocínio histórico. Adquirir a consciência histórica é frequentemente apresentado em termos de uma progressão estádiária em direção à consciência. Nessas conceituações, a consciência histórica aparece como uma característica universal, com o passado aparecendo como um objeto a ser entendido em seus próprios termos, sem implicações imediatas para o intérprete.

Para mediar entre os dois paradigmas, recorreremos à hermenêutica gadameriana. Com Gadamer, reconhecemos ambos os paradigmas, mas apontamos fraquezas em ambos ao conceituá-los de forma independente um do outro. A principal fraqueza do paradigma educacional é que ele não reconhece totalmente as implicações do fato de

que a consciência histórica está historicamente enraizada na modernidade ocidental. Tratá-la exclusivamente como uma categoria cognitivo-epistemológica resulta em negligenciar a historicidade do intérprete, ou seja, o enraizamento em uma tradição interpretativa que pode ou não alinhar-se com o quadro interpretativo histórico e a tradição da consciência histórica moderna, conforme se desenvolveu desde o final do século XVIII.

Uma noção mais abrangente de consciência histórica envolve a consciência da historicidade do intérprete na *Wirkungsgeschichte* do pensamento histórico (ocidental). Essa consciência implica perceber que uma concepção moderna de história define o pré-entendimento com o qual nos aproximamos das representações históricas, como fontes primárias, livros didáticos de história ou sites de patrimônio. A crença firme dos educadores de história de que o passado é distante e “ficou para trás” é efetuada por esse pré-entendimento. Não é um princípio universal, já que essa concepção de história só foi constituída com o surgimento da consciência histórica moderna. Precisamos reconhecer isso para sermos capazes de reconhecer e entender tradições de pensamento que são alheias à consciência histórica ocidental, sem forçá-las a um modelo de pensamento histórico pertencente a um estágio anterior de consciência que ainda precisa ser desenvolvido.

Identificamos dois pontos focais para nossa noção concepção de consciência histórica na pesquisa no campo da Educação Histórica. Primeiro, a reflexão meta-histórica sobre a *Wirkungsgeschichte* deve ser reconhecida, já que, com muita frequência, na pesquisa educacional, assume-se erroneamente - muitas vezes implicitamente - uma objetividade do passado, assim como as possibilidades de pensar historicamente. Em segundo lugar, enfatizamos as possibilidades de tematizar a multiperspectividade como um elemento central da consciência histórica. A multiperspectividade não implica apenas a identificação de diferentes pontos de vista históricos, mas, acima de tudo, uma compreensão de como esses pontos de vista estão imersos no fluxo das tradições transmitidas e como estão relacionados ao pré-entendimento do passado. A abertura para ouvir vozes inesperadas, argumentamos, é um princípio central de uma democracia pluralista.

Incluir a consciência historicamente afetada no conceito de consciência histórica oferece uma ampla gama de oportunidades, tanto para os pesquisadores dos campos da Didática da História e Educação Histórica quanto para os Historiadores-docentes. Pode incluir uma compreensão dos processos de lembrança e, assim, aumentar as possibilidades de conectar a educação histórica à educação patrimonial. Pode aprimorar as tentativas de usar a história para processos de construção da paz e integração multicultural, reconhecendo que criar uma narrativa compartilhada não será suficiente enquanto as tradições conflitantes de interpretação das narrativas históricas não forem abordadas e refletidas. Reconhece que não há um caminho fixo e

universal para a consciência histórica, nem que a consciência histórica envolve apenas um conjunto de habilidades cognitivas. À medida que nossas tradições e quadros de interpretação histórica mudam continuamente e são constantemente desafiados, também mudam os parâmetros que estabelecemos para as competências cognitivas de nossos alunos, nascidos de demandas contemporâneas específicas. Isso significa que devemos refletir sobre a adaptabilidade de nossos modelos didáticos a contextos e situações hermenêuticas específicas.

Referências

ADRIAANSEN, Robbert-Jan. *The rhythm of eternity: The German youth movement and the experience of the past, 1900-1933*. New York, NY: Berghahn Books, 2015.

ANDERSON, Stephanie. *The stories nations tell: Sites of pedagogy, historical consciousness, and national narratives*. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De L'éducation*, v. 40, n. 1, p. 1–38, 2017.

ASSMANN, Jan. *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung, und politischen Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H. Beck, 2007.

BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, v. 1, p. 25–46, 2013.

BARTON, Kaith C.; LEVSTIK, Linda S. *Levstik Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

BLAA, P. B. M. *Continuity and anachronism. Parliamentary and constitutional development in Whig historiography and in the anti-Whig reaction between 1890 and 1930*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1978.

BRUNER, Jerome. *The process of education*. New York, NY: Vintage Books, 1960.

CARRETERO, Mario.; LEE, Peter. History learning. In: SAWYER, Keith. (Ed.). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. 2. ed. rev., p. 587–604. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

CLARK, Anna.; GREVER, Maria. Historical consciousness: conceptualizations and educational applications. In: METZGER, Scott Alan; HARRIS, Lauren McArthur. (Eds.). *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. p. 177–201. New York, NY: Wiley-Blackwell, 2018.

CLARK, Anna.; PECK, Carla. Introduction. Historical consciousness: theory and practice. In: CLARK, Anna.; PECK, Carla. (Eds.). *Contemplating historical consciousness. Notes from the field*. p. 1–15. New York, NY: Berghahn Books, 2018.

CONRAD, Margarte; SEIXAS, Peter. et al. *Canadians and their pasts*. Toronto: University of Toronto Press, 2013.

DE MUL, Jos. *The tragedy of finitude. Dilthey's hermeneutics of life*. New Haven: Yale University Press, 2004.

DE MUL, Jos. Hans-Georg Gadamer: Wahrheit und Methode (1960). In: GABRIELS, René. (Ed.). *De 20ste eeuw in 10 filosofische boeken*. p. 133–154. Amsterdam: Boom, 2009.

DEN HEYER, Kent. Historical agency. Stories of choice, action, and social change. In: METZGER, Scott Alan; HARRIS, Lauren McArthur. (Eds.). *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. p. 227–251. New York, NY: Wiley-Blackwell, 2018.

DILTHEY, Wilhelm. *The formation of the historical world in the human sciences*. Princeton: Princeton University Press, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. *Truth and method*. London & New York: Continuum Impacts, 2006.

GOLDBERG, Tsafiri. Increasing understanding or undermining national heritage: Studying single and multiple perspectives of a formative historical conflict. In: VAN BOXTEL, Carla; GREVER, Maria; KLEIN, Stephan. (Eds.). *Sensitive pasts: Questioning heritage in education*. New York & Oxford: Berghahn Books, 2016. p. 240-260.

GREVER, Maria. Dilemmas of common and plural history: Reflections on history education and heritage in a globalizing world. In: CARRETERO, Mario.; ASENSIO, Mikel.; RODRIGUEZ-MONEO, Maria. (Eds.). *History education and the construction of national identities*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2012. p. 75-91.

GREVER, Maria.; ADRIAANSEN, Robbert-Jan. Historical culture: A concept revisited. In: CARRETERO, Mario.; BERGER, Stefan.; GREVER, Maria. (Eds.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2017. p. 73-89.

GREVER, Marial. Teaching the war! Reflections on popular uses of difficult heritage. In: EPSTEIN, Terrie.; PECK, Carla. (Eds.). *Teaching and learning difficult histories: Global concepts and contexts. A critical sociocultural approach*. New York, NY: Routledge, 2018. p. 30-44.

GREVER, Maria.; VAN BOXTEL, Carla. *Verlangen naar tastbaar verleden*. Erfgoed, onderwijs en historisch besef. Hilversum: Verloren, 2014.

GROSS, Magdalena; TERRA, Luke. What makes difficult history difficult? *Phi Delta Kappan*, v. 99, n. 8, p. 51-56, 2018.

HABERMAS, Jürgen. The hermeneutic claim to universality. In: ORMISTON, Gayle; SCHRIFT, Alan. (Eds.). *The hermeneutic tradition: from Ast to Ricoeur*. Albany, NY: State University of New York Press, 1990. p. 245-272.

HALÉVY, Daniel. *Essai sur l'accélération de l'histoire*. Paris: Iles d'or, 1948.

HARTOG, François. *Regimes of historicity: Presentism and experiences of time*. New York, NY: Columbia Press, 2015.

HÜFFER, Wilm. *Theodizee der Freiheit: Hegels Philosophie des geschichtlichen Denkens*. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2002.

JEISMANN, Karl.-Ernesy. Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: SCHNEIDER, Gerhard (Ed.). *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches lernen*, Jahrbuch für Geschichtsdidaktik. Paffenweiler: Presse, 1988. p. 1-24.

KÖLBL, Carlos.; KONRAD, Lisa. Historical consciousness in Germany: Concept, implementation, and assessment. In: ERCIKAN, Kadriye.; SEIXAS, Peter. (Eds.). *New directions in assessing historical thinking*. New York, NY: Routledge, 2015. p. 17-28.

KÖRBER, Andreas. *Historical consciousness, historical competencies – and beyond?* Some conceptual development within German history didactics. 2015. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-108118>

KÖRBER, Andreas.; MEYER-HAMME, Johannes. Historical thinking, competencies, and their measurement. In: ERCIKAN, Kadriye.; SEIXAS, Peter. (Eds.). *New directions in assessing historical thinking*. New York, NY: Routledge, 2015. p. 89-101.

KÖRBER, Andreas. Translation and its discontents II: A German perspective. *Journal of Curriculum Studies*, v. 48, n. 4, p. 440-456, 2016.

KOSELLECK, Reinhart. Einleitung. In: BRUNNER, O.; CONZE, W.; KOSELLECK, R. (Eds.). *Geschichtliche Grundbegriffe: historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgart: E. Klett, 1972. v. 1, p. XIII-XXVII.

KOSELLECK, Reinhart. *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979/2000.

LEE, Peter.; ASHBY, Roselyn. Progression of historical understanding among students ages 7-14. In: STEARNS, Peter.; SEIXAS, Peter.; WINEBURG, Sam. (Eds.). *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives*. New York, London: New York University Press, 2000. p. 199-222.

LEE, Peter. Understanding history. In: SEIXAS, P. (Ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004a. p. 129-164.

LEE, Peter. "Walking backwards into tomorrow": Historical consciousness and understanding history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, v. 4, n. 1, p. 1-46, 2004b.

LEFSTEIN, Adam. *Dialogue in schools: Towards a pragmatic approach*. Working papers in urban language and literacies, Paper 33. London: King's College, 2006.

LEVESQUE, Stéphane.; CLARK, Penney. Historical thinking: Definitions and educational applications. In: METZER, Scott Alan.; HARRIS, Lauren. McArthur. (Eds.). *International handbook of history teaching and learning*. New York, NY: Wiley-Blackwell Publishers, 2018. p. 119-148.

LÖWITH, Karl. *Meaning in history: The theological implications of the philosophy of history*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1957.

MAKITA, Etsuro. Der Begriff des historischen Bewußtseins bei Gadamer. *Archiv für Begriffsgeschichte*, v. 36, p. 317-331, 1993.

MEGILL, Allan. Jörn Rüsen's theory of historiography between modernism and rhetoric of inquiry. *History and Theory*, v. 33, n. 1, p. 39-60, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2505651>

MEYER, Wilna. Plural selves, and living traditions: A hermeneutical view on identity and diversity, tradition and historicity. In: DURKA, Gloria.; ENGBRETSON, Kath.; JACKSON, Robert.; MCGRADY, Andrew; SOUZA, Marian de. (Eds.). *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education*. Dordrecht: Springer Academic Publishers, 2006. p. 321-332.

MIGUEL-REVILLA, Diego.; SÁNCHEZ-AGUSTÍ, Maria. Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista De Estudios Sociales*, v. 65, p. 113-125, 2018.

NIXON, Jon. *Hans-Georg Gadamer: The hermeneutical imagination*. Cham: Springer International Publishing, 2017.

NÚÑEZ, Rafel.; SWEETSER, Eve. With the future behind them: Convergent evidence from Aymara language and gesture in the crosslinguistic comparison of spatial construals of time. *Cognitive Science*, v. 30, p. 401-450, 2006.

NYGREN, Thomas.; VINTEREK, Monika.; THORP, Robert.; TAYLOR, Margaret. Promoting a historiographic gaze through multiperspectivity in history teaching. In: ÅSTRÖM ELMERSJÖ, Henrik.; CLARK, Anna.; VINTEREK, Monika. (Eds.). *International perspectives on teaching rival histories: Pedagogical responses to contested narratives and the history wars*. London: Palgrave Macmillan, 2017. p. 207-228.

ORWELL, George. *Nineteen eighty-four*. London: Secker and Warburg, 1949.

PANDEL, Hans-Joachim. Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik*, v. 12, n. 2, p. 130–142, 1987.

REINHARD, Wolfgang. The idea of early modern history. In: BENTLEY, Michael (Ed.). *Companion to historiography*. London: Routledge, 1997. p. 281–292.

RICOEUR, Paul. *Memory, history, forgetting*. Chicago: University of Chicago Press, 2004.

RÜSEN, Jörn. Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. *History and Memory*, v. 1, n. 2, p. 35–60, 1989.

RÜSEN, Jörn. Geschichtskultur. In: BERGMANN, Klaus; FRÖHLICH, Klaus; KUHN, Albrecht; RÜSEN, Jörn; SCHNEIDER, Gerd (Eds.). *Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung*, 1997. p. 38–41.

RÜSEN, Jörn. Introduction. Historical thinking as intercultural discourse. In: RÜSEN, Jörn (Ed.). *Western historical thinking: An intercultural debate*. New York, Oxford: Berghahn Books, 2002. p. 1–11.

RÜSEN, Jörn. Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In: SEIXAS, Peter (Ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004. p. 63–85.

RÜSEN, Jörn. Preface. In: STRAUB, John (Ed.). *Narrative identity, and historical consciousness*. New York, NY: Berghahn Books, 2005. p. vii–xii.

RÜSEN, Jörn. *Evidence and meaning: A theory of historical studies*. New York, NY: Berghahn Books, 2017.

SAVENIJE, Geerte M.; VAN BOXTEL, Carla.; GREVER, Maria. Sensitive 'Heritage' of slavery in a multicultural classroom: Pupils' ideas regarding significance. *British Journal of Educational Studies*, v. 62, n. 2, p. 127–148, 2014.

SCHOTT, Rudolf. Das Geschichtsbewusstsein schriftloser Völker. *Archiv für Begriffsgeschichte*, v. 12, p. 166–205, 1968.

SEDGWICK, Sally. Philosophy of history. In: FORSTER, M. N.; GJESDAL, Karl (Eds.). *The Oxford handbook of German philosophy in the nineteenth century*. Oxford: Oxford University Press, 2015. p. 436–452.

SEIXAS, Peter. Introduction. In: SEIXAS, Peter (Ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004. p. 3–24.

SEIXAS, Peter. Indigenous historical consciousness: An oxymoron or a dialogue? In: CARRETERO, Mario; ASENSIO, Mónica; RODRÍGUEZ-MONEO, M. (Eds.). *History education and the construction of national identities*. Charlotte NC: IAP, 2012. p. 125–

138.

SEIXAS, Peter. A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, v. 49, n. 6, p. 593–605, 2015.

SEIXAS, Peter. Translation and its discontent: key concepts in English and German history education. *Journal of Curriculum Studies*, v. 48, n. 4, p. 427–439, 2016a.

SEIXAS, Peter. A history/memory matrix for history education. *Public History Weekly* [online], 2016. Disponível em: <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>. Acesso em: 3 dez. 2024.

SEIXAS, Peter. Historical consciousness and historical thinking. In: CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, M. (Eds.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2017. p. 51–72.

SEIXAS, Peter; MORTON, Thomas. *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Canada: Nelson Education, 2013.

SHEMILT, David. *History 13-16: Evaluation study*. School council (GB) History 13-16 project. Edinburgh: Holmes, McDougall Ltd., 1980.

SHEMILT, David. The Caliph's coin: The currency of narrative frameworks in history teaching. In: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (Eds.). *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives*. New York, London: New York University Press, 2000. p. 83–101.

STEARNS, Peter; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam. *Knowing, teaching & learning history. National and international perspectives*. New York and London: New York University Press, 2000.

STEWART, Colin. *Dreaming and historical consciousness in Island Greece*. Chicago: Chicago University Press, 2012.

STRADLING, Robert. *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2003.

THORP, Richard. Historical consciousness, historical media, and history education. Umeå: Forskarskolan Historiska medier, Umeå universitet, 2014.

TRIEPKE, Steffen. Geschichtskultur und Erinnerungskultur. In: FRITZ, Günter (Ed.). *Fachwissenschaft Geschichte*. Stuttgart: W. Kohlhammer, 2011. p. 19–28.

VAN BOXTEL, Corine; VAN DRIE, Jan. Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. In: METZGER, S. A.; HARRIS, L. M. (Eds.). *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. New York, NY: Wiley-Blackwell, 2018. p. 149–176.

VAN KASBERGEN, Hein.; VAN GRIENSVEN, P.; VAN GRAAFF, A. E. A. J. Unacceptable remembrance on Nazi-cemetery Ysselsteyn. *Antifascistische oud-Verzetsstrijders Nederland* [online], 14 nov. 2018. Disponível em: <https://afvn.nl/unacceptable-remembrance-on-nazi-cemetery-ysselesteyn/>

VASTERLING, Verena. Postmodern hermeneutics? Towards a critical hermeneutics. In: CODE, Lorraine (Ed.). *Feminist interpretations of Hans-George Gadamer*. University Park: University of Pennsylvania Press, 2002. p. 149–180.

VOGELS, Peter. Saluut aan SS'ers? Dat nooit! *De Gelderlander* [online], 16 jul. 2018. Disponível em: <https://www.gelderlander.nl/nijmegen/saluut-aan-ss-ers-dat-nooit~a53e1555>

VON RENTHE-FINK, Leonhard. Bewußtsein, geschichtliches bzw. Historisches. In: RITTER, Joachim (Ed.). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, v. 1. Basel/Stuttgart: Schwabe & Co Verlag, 1971. p. 897–898.

WANSINK, Brian; AKKERMAN, Sanneke; ZUIKER, Inez; WUBBELS, Theo. Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory and Research in Social Education*, v. 46, n. 4, p. 1–33, 2018.

WHITE, Hayden. Guilty of history? The longue durée of Paul Ricoeur. *History and Theory*, v. 46, n. 2, p. 233–251, 2007.

WILSCHUT, Arie. Historisch besef als onderwijsdoel. *Nieuwste Tijd*, v. 2, n. 6, p. 19–33, 2002. Disponível em: <http://members.casema.nl/wilschut/onderwijsdoel.PDF>

WINEBURG, Sam. *Historical thinking and other unnatural acts*: Charting the future of teaching the past. Philadelphia, PA: Temple University Press, 2001.

ZERUBAVEL, Eviatar. The elephant in the room: Silence and denial in the construction of national memory. *Social Forces*, v. 79, n. 4, p. 1422–1445, 2001.

Notas

¹Traduzido para o português do original Historical consciousness: the enigma of different paradigms por Arnaldo Szlachta, com revisão de Wilian Junior Bonete, disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>.

²Maria Grever é professora emérita de Teoria da História e diretora fundadora do Centro de Cultura Histórica, Erasmus University Rotterdam, Holanda. Tem publicações extensas sobre cultura histórica, consciência histórica, historiografia (de gênero), canonização e monumentos, entre outros no *Journal of World History*, *History and Theory*, *Escritas do Tempo*, *Journal of Curriculum Studies*, *History of Education*, *Paedagogica Historica*. Seus livros incluem *Onontkoombaar verleden / Inescapable Pasts* (Verloren 2020), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (ed. com Mario Carretero e Stefan Berger 2017), *Beyond*

the Canon. História para o Século XXI (ed. com Siep Stuurman 2007), Transformando a Esfera Pública. A Exposição Nacional Holandesa do Trabalho Feminino em 1898 (em coautoria com Bertheke Waaldijk, Duke University Press, 2004).

³Robbert-Jan Adriaansen é professor associado do Departamento de História da Erasmus University Rotterdam na Holanda, professor titular de Cultura Histórica em Transição na Universidade de Ghent, uma cátedra instalada pela EuroClio. Sua pesquisa se concentra na cultura histórica, na compreensão histórica e na consciência histórica. Ele publicou amplamente em periódicos como Journal of Curriculum Studies, International Public History, The American Historical Review e Memory, Mind & Media. Em 2015 publicou a monografia O Ritmo da Eternidade. O Movimento Juvenil Alemão e a Experiência do Passado, 1900-1933 (Londres/Nova York: Berghahn Books).

⁴Nome do periódico em holandês, Disponível em: <https://www.gelderlander.nl/>

⁵*Ysselsteyn* é um pequeno vilarejo no município e uma cidade de Venray, em Limburgo, Países Baixos. O vilarejo, ocupando 26 hectares (70 acres), tem o maior cemitério de guerra, contando 31.598 baixas, informações disponível em: https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g3736190-d3734521-Reviews-German_War_Cemetery_Ysselsteyn-Ysselsteyn_Limburg_Province.html

⁶Conhecida também como a Caminhada do Mundo, o evento popular teve origem em 1909. A caminhada dura quatro dias, e os participantes têm que percorrer 30, 40 e 50 quilômetros (18, 24 e 31 milhas) cada dia. Alguns milhares dessas pessoas são também militares e caminham, com suas mochilas pesando 10 kg (22 lb), 40 quilômetros diariamente. Quando os caminhantes se aproximam da linha de chegada, o público os premia com flores de gladiolos, um símbolo de vitória nos tempos romanos. As pessoas geralmente reservam espaços ao longo da linha de chegada, chamada Via Gladiola, com bastante antecedência, colocando cadeiras e até sofás. O principal objetivo da caminhada é promover um estilo de vida saudável. Informações disponível em: <https://rove.me/en/to/netherlands/the-four-days-marches>

⁷*Wehrmacht* (força de defesa) eram as forças armadas da Alemanha Nazista de 1935 até 1945. Consistia no *Heer* (exército), *Kriegsmarine* (marinha de guerra) e *Luftwaffe* (força aérea). A designação *Wehrmacht* substituiu o nome *Reichswehr* e foi a manifestação dos esforços do regime nazista para rearmar a Alemanha em maior medida que permitido pelo Tratado de Versalhes. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/the-role-of-the-military>

⁸*Waffen-SS* era o ramo militar da organização *Schutzstaffel* (SS) do Partido Nazista. Suas formações incluíam homens da Alemanha Nazista, juntamente com voluntários e recrutas de terras ocupadas e desocupadas. A *Waffen-SS* cresceu de três regimentos para mais de 38 divisões durante a Segunda Guerra Mundial e serviu ao lado do *Heer* (exército regular), *Ordnungspolizei* (polícia uniformizada) e outras unidades de segurança. disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/the-role-of-the-military>

⁹No original em inglês temos a expressão “concept in ahistorical ways” mantivemos o a-histórico, mas um outro sentido seria não-histórica em português.

¹⁰Mantivemos o termo em alemão *Sattelzeit*, visto que é explorado dessa forma em publicações brasileiras, no original em inglês é usado a expressão epochal transformation.

¹¹Optamos pela expressão “passadidade” para dar sentido ao português para a palavra *pastness* do inglês.

¹²Optamos pelo termo “coletivo-singular” que está presente na tradução de Luiz Costa Lima da obra: KOSELLECK, Reinhart. *Uma latente filosofia do tempo*. São Paulo: Ed. Unesp, 2021.

¹³No original em inglês *the procedures of historical consciousness*.

¹⁴No original em inglês *cognitive Revolution*.

¹⁵No original em inglês *meanings and interpretations*.

¹⁶Sem tradução até o momento para o Português.

¹⁷No original em inglês *change the basic mental structures we use to understand the meaning of the past*.

¹⁸Os resultados dos trabalhos podem se acessados em: <http://thenhier.ca/en/content/centre-study-historical-consciousness-0.html>

¹⁹O projeto possui informações no seguinte endereço: <https://historicalthinking.ca/>

²⁰Sem tradução em português.

²¹O projeto possui informações no seguinte endereço: <https://historischdenkenlernen.blogs.uni-hamburg.de/projekte-2/projekte/hitch-historical-thinking-competencies-in-history-2012-2015/>

²²FUER é um acrônimo da etapas em alemão, composto por **Fragen (Perguntar); Untersuchen (Investigar); Erklären/Deuten (Explicar/Interpretar) e Repräsentieren (Representar)**.

²³No original em inglês *a competence to think historically*.

²⁴No original em inglês *the cultural, social, temporal and individual diversity of relating to the past, acknowledging that there are no 'backward' (i.e. 'non-Western')*.

²⁵No original em inglês *the condition in which understanding occurs*.

²⁶No original em inglês *what can be realized as unified meaning*.

²⁷No original em inglês *they learn to subjectively read the world*.

²⁸No original em inglês *the ongoing integrative process in which what we encounter broadens our horizon, but only by reversing an existing perspective, which we may then perceive as wrong or at least narrow*.

