

APRENDIZAGEM HISTÓRICA:

Diálogos para uma aproximação com a teoria da História¹

Historical Learning: dialogues for an approach with history theory

Ednalva Padre Aguiar²

RESUMO:

O presente artigo trata da aprendizagem histórica, objetivando contribuir com as discussões que visam sua aproximação/inserção no campo da teoria da história. O texto está dividido em duas partes. Na primeira, apresentamos uma caracterização da aprendizagem histórica sob os aspectos: a) conceitual; b) pelas competências que lhe cabe desenvolver: *experiência, interpretação e orientação*; c) considerando as tipologias propostas por Rüsen: *tradicional, exemplar, crítica e genética* (RÜSEN, 2010, 2012) que, segundo o autor, significam um caminho fértil para analisar e interpretar processos concretos desse tipo de aprendizagem. Em seguida, discorreremos sobre o letramento histórico (LEE, 2006), nos aproximando das discussões preocupadas em pensar uma aprendizagem histórica que desenvolva, efetivamente, o pensamento histórico. Finalizamos nossas reflexões tratando acerca dos processos concretos de ensino e aprendizagem da História e seus efeitos para e na vida prática, a partir da "cognição histórica situada" na própria História (SCHMIDT, 2009a), a qual visa inserir a educação histórica no âmbito de sua ciência de referência.

Palavras-chave: Historical learning. Historical thinking. Historical literacy.

ABSTRACT:

This article deals with historical learning, aiming to contribute to the discussions aimed at its approach / insertion in the field of the theory of history. The text is divided into two parts. In the first, we present a characterization of historical learning under the following aspects: a) conceptual; b) for the competences that it has to develop: *experience, interpretation and guidance*; c) considering the typologies proposed by Rüsen: *traditional, exemplary, critical and genetic* (RÜSEN, 2010; 2012) which, according to the author, signify a fertile way to analyze and interpret concrete processes of this type of learning. Then, we talk about historical literacy (LEE, 2006), approaching the discussions concerned with thinking about historical learning that effectively develops historical thinking. We conclude our reflections by dealing with the concrete processes of teaching and learning History and its effects for and in practical life, based on the "historical cognition situated" in History itself (SCHMIDT, 2009a), which aims to insert historical education within the scope of your reference science.

Keywords: Historical learning. Historical thinking. Historical literacy.

¹ Este artigo é parte de minha tese de doutorado: "O ensinado, o aprendido: a educação histórica e a consciência histórica". A pesquisa contou com financiamento interno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O presente texto foi revisto e atualizado em dezembro de 2019 para banca de promoção na carreira

² Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UESB). Membro da Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LAPEH-DH-UESB).

1. Aprendizagem histórica: consciência humana no e sobre o tempo

Em sentido amplo, o termo aprendizagem é utilizado “[...] para se referir aos processo de transformação do comportamento e capacidades humanas, que ampliam suas possibilidades de atuação e produção” (LIMA, 2019, p. 24), diz respeito sempre a um ser cognoscente (sujeito epistêmico) e um objeto, situação ou problema a ser conhecido. Ainda de acordo com Lima (2019, p. 24), a aprendizagem é objeto de estudo de áreas variadas, sendo que os mais divulgados na pedagogia advêm do campo da psicologia do desenvolvimento humano, destacando-se a epistemologia genética de Jean Piaget, a teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky e seus seguidores Luria e Leontiev, a psicologia cognitiva de Jerome Bruner e a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel.

Com base no exposto, podemos afirmar que as teorias da aprendizagem foram desenvolvidas de maneira predominante no campo da Psicologia, o que resultou em uma “psicologização” da educação. Tentando minimizar essa situação, assim como o processo de “pedagogização”, as pesquisas no campo do ensino de História vem se aproximando de uma perspectiva na qual a educação histórica seja vista em seus aspectos psicológicos e pedagógicos, mas também que se acerque de sua ciência de referência, pleiteando uma epistemologia da aprendizagem histórica centrada na História (SCHMIDT, 2009a). Nesse sentido, um dos teóricos que tem sido largamente utilizado para embasar as reflexões e pesquisas cujo foco seja a relação entre a história escolar e a história científica, atribuindo a ambas o papel didático de enriquecimento de experiências com vistas a responder às carências de orientação, é Jörn Rüsen e, em sua teoria, uma das tarefas da didática da história é o estudo da aprendizagem histórica.

Segundo a concepção proposta por Rüsen (2010, p. 79), se compreendida em sentido amplo, a aprendizagem histórica “é a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo”. Nessa perspectiva, conforme o autor, a aprendizagem histórica constitui-se em um processo mental empregado para atribuir sentido à experiência temporal, sendo esse sentido expresso por meio da narrativa histórica. Simultaneamente, é na busca por atribuir sentido a essa experiência que as competências para a narrativa histórica surgem e se desenvolvem (RÜSEN, 2010, p. 43). De acordo com o próprio autor, tal conceituação é bastante abrangente, uma vez que inclui “[...] toda a área em que a consciência histórica é influente e ativa” (RÜSEN, 2010, p. 79). Por sua vez, a consciência histórica estabelece a relação temporal na medida em que a memória traz o passado para o presente, tornando-o inteligível e engendrando perspectivas para o futuro.

Compreendendo o aprender como um processo dinâmico no qual o sujeito aprendente passa por mudanças e que algo é ganho (conhecimento, habilidade ou ambos), Rösen assevera que na aprendizagem histórica o que se ganha é a História, seus fatos e acontecimentos concretos,³ que primeiro tornam-se conscientes e, em seguida, são subjetivados, passando a compor a estrutura mental do sujeito. Nesse sentido,

a aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo (RÜSEN, 2010, p. 82).

Com base no excerto acima, podemos afirmar que a aprendizagem histórica teria duas intenções explícitas: a primeira, apreender a experiência humana no transcorrer do tempo (o que se findou de vez, o que permaneceu intacto, o que ganhou novas formas), estabelecendo uma diferença qualitativa entre o agora e o ontem, intenção revestida de caráter objetivo; a segunda se daria em um campo subjetivo, voltado para a auto compreensão do sujeito e sua orientação no tempo (como se percebe frente ao mundo, quais escolhas faz, que ideias formula acerca das situações que o cercam).

Para Rösen, esse processo acontece em um duplo movimento: aprende-se sobre como o fato aconteceu, com isso, ganha-se experiência no decorrer do tempo (subjetivação do objeto), concomitantemente o sujeito é tomado pela experiência (objetivação do sujeito), isto é, o fato é interpretado e internalizado pelo sujeito, que lhe atribui significado, passando a compor sua identidade histórica. Ao contrário do que se poderia pensar inicialmente, Schmidt (2009a, p. 33) ressalta que esse processo dual não confere ao sujeito um papel inativo, tornando-o mero receptor de conhecimento, uma vez que nele ocorre um movimento de autoconhecimento e percepção da identidade e, diríamos ainda, de formação da consciência histórica.

Assim, seguindo o raciocínio de Rösen, em nossa opinião é correto afirmar que a aprendizagem histórica deve estar comprometida com o ganho de experiências significativas do ponto de vista objetivo (conhecimento interpretado, práxis) e subjetivo (formação identitária) e que a interpretação dessas experiências deve favorecer a orientação da vida prática e a formação da consciência histórica. Nesse sentido, de acordo com o pensamento de Alves (2018, p. 51)

³ Mesmo apresentando essa definição, para Rösen (2010, p. 81), o aprendizado histórico é complexo e essa complexidade reside na impossibilidade de identificar as habilidades nele aprendidas como ocorre, por exemplo, com a capacidade de nadar, facilmente observável.

Como fenômeno da vida, ou seja, uma forma de consciência humana que está diretamente ligada à vida prática, a consciência histórica está fundamentada na necessidade que os seres humanos têm de construir interpretações diante de suas próprias mudanças e de seu mundo, com o intuito de exercer o domínio sobre essas transformações por meio de suas ações. Essas ações contemplam as principais funções da consciência histórica: orientação prática e construção de identidade.

Na perspectiva do próprio Rüsen (2010, p. 84), esse duplo movimento presente no processo da aprendizagem histórica (objetivo e subjetivo) ocorre por meio de três operações ou competências: **a) experiência; b) interpretação; c) orientação**, todas sujeitas à separação em distintos níveis ou dimensões. Considera relevante discriminar cada um desses níveis de competência para que as áreas de atuação da consciência histórica – habitualmente esquecidas – sejam evidenciadas,⁴ precavendo-se contra a prevalência de um dos níveis dado que, muitas vezes, as competências de *interpretar* e *orientar* são secundarizadas em prol do conhecimento empírico (*experiência*), estabelecendo uma relação desequilibrada entre elas. Embora defenda a interrelação entre as três competências a serem desenvolvidas pela aprendizagem histórica, para fins didáticos, explica-as separadamente:

a) *Experiência*: segundo sua aceção, a aprendizagem histórica ocorre quando há uma ampliação da experiência pautada no passado humano. Nessa competência, ao permitirem o aumento do conhecimento sobre os acontecimentos passados, as operações narrativas da consciência histórica ganham status de aprendizagem. Isso se dá quando a consciência se abre para novas experiências, o que só ocorre mediante uma seleção de experiências cujo caráter seja considerado eminentemente histórico. Por sua vez, esse caráter histórico efetiva-se quando se compreende que o passado é um tempo qualitativamente diferente do presente. Assim, para Rüsen (2010, p. 85), experiência histórica é “[...] principalmente a experiência da diferença no tempo”. Ademais, a busca pelo incremento da experiência só acontece mediante estímulos que, para ele, estão contidos nos problemas de orientação do presente. Daí defendemos a importância de o ensino de história relacionar passado e presente, complexificando essa relação e inserindo demandas do tempo presente, tempo no qual o aluno está situado.

b) *Interpretação*: a aprendizagem histórica também aumenta a competência para encontrar significado nos fatos históricos. À medida que a experiência e o conhecimento são ampliados, os modelos ou padrões de interpretação (tradicional, exemplar, crítico e

⁴ Como dimensão do aprendizado histórico, a consciência histórica também se relaciona aos três níveis, pois, quando amplia as experiências do passado humano, aumenta tanto a competência de dar significado a essa experiência, quanto a capacidade de utilizar esses significados como orientadores da vida prática.

genético)⁵ também o são. Tais modelos compõem uma “imagem histórica” e são responsáveis por dar aos fatos significado histórico, “[...] trabalham principalmente, no subconsciente, no nível das observações e das ordens implícitas – isto é, produzindo conhecimento a partir da experiência [...]” (RÜSEN, 2010, p. 86). Ao serem colocados em movimento, os modelos de interpretação tornam-se mais flexíveis e abrangentes, a ponto de permitir diferenciações entre eles, o que possibilita sua utilização para reflexão e argumentação na compreensão dos níveis ou tipos de consciência histórica. É nesse contexto cambiante que esses padrões se revezam entre tradicional, exemplar, crítico e genético, uma vez que o mesmo indivíduo pode utilizar qualquer um desses níveis de consciência histórica, a depender de como interprete o passado na busca de responder às demandas do presente e atender suas carências de orientação.

c) *Orientação*: a efetiva aprendizagem histórica possibilita ainda o aumento da competência de orientação, cuja preocupação elementar funda-se no quanto a experiência histórica pode tornar-se significativa *para e na* vida prática, diante da ação transformadora do tempo sobre as pessoas e seu mundo. Os elementos da experiência histórica nos quais as pessoas se pautam para elaborar sua autocompreensão e dar significado ao mundo – estabelecendo assim fatores de orientação –, dizem respeito aos lados diacrônicos internos e externos da vida prática. “Pelo lado externo subentende-se o significado abrangente do passado, do presente e futuro dado às mudanças temporais nas circunstâncias e nas relações das vidas humanas” (RÜSEN, 2010, p. 88). É nesse aspecto histórico mais amplo que as perspectivas de futuro são sustentadas pela experiência. “Pelo lado interno compreende-se a autocompreensão temporal dos sujeitos pela qual se compreendem e se expressam a respeito das mudanças temporais em suas vidas” (RÜSEN 2010, p. 88). Desse modo, a competência de orientação poderia ser definida como a capacidade de utilizar os modelos ou padrões de interpretação sobre a experiência historicamente acumulada para a orientação temporal de si, formulando pontos de vista passíveis de serem transformados pela argumentação histórica e, ao mesmo tempo, constitui e é constituidora da identidade histórica pessoal e social.

Lembramos mais uma vez que, mesmo sendo apresentadas de maneira segmentada, Rüsen não considera haver hierarquização entre as competências da aprendizagem histórica e lembra sua indissociabilidade uma vez que

[...] não existe uma coisa tal como uma experiência histórica sem significado, ou uma orientação histórica sem experiência; também,

⁵ Essa tipologia de interpretação do passado e construção de narrativas foi elaborada por Rüsen e pode ser encontrada em **História viva**. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007. Essas mesmas formas são utilizadas pelo autor para tipificar o aprendizado histórico.

todos os modelos de interpretação estão ao mesmo tempo interessados pela experiência e pela orientação (RÜSEN, 2010, p. 89).

Ratificando tal assertiva interroga:

[...] qual é a utilidade de um vasto conhecimento histórico, quando ele é ensinado apenas como algo a ser decorado e sem nenhum impacto orientativo? Por outro lado: de que serve a habilidade para refletir historicamente e criticar as práticas quando a experiência é pobre? (RÜSEN, 2010, p. 84).

Com isso, o autor estabelece a necessidade mútua de ensinar o conteúdo histórico (conceitos substantivos) e, com base nele, levar o aluno a desenvolver o pensamento histórico, contribuindo para “[...] superar a perspectiva enciclopedista, verbalista e assentada apenas na memorização do passado que tem marcado esta disciplina” (CAIMI, 2015, p. 110).

Segundo a aceção de Rüsen (2010, p. 45), um caminho para analisar e interpretar processos concretos da aprendizagem histórica no âmbito didático é a elaboração de uma tipologia. Para isso, e por considerar que as narrativas expressam o desenvolvimento das capacidades cognitivas anteriormente explicitadas (experiência, interpretação e orientação), portanto, do aprendizado histórico significativo, recorre aos quatro tipos de construção narrativa de sentido sobre a experiência temporal distinguindo, a partir delas, quatro formas de aprendizagem que satisfaçam as necessidades de orientação temporal, tipificando-as em *tradicional*, *exemplar*, *crítica* e *genética* como meio de clarificar “[...] a estrutura complexa global de aprendizado” (RÜSEN, 2010, p. 45).⁶

Mesmo considerando que todas as formas de aprendizagem se encontram tendencialmente embutidas em cada processo cognitivo, detalha cada uma delas:

a) tradicional: o passado é trazido de volta sem que haja um questionamento quanto à sua validade e a aprendizagem é levada a efeito pela ratificação das tradições ou modelos socialmente aceitos como corretos e verdadeiros. Nesse caso, as necessidades de orientação são satisfeitas por meio da tradição, configurando-se a aprendizagem como a aquisição dessa tradição. Assim, aprender História seria “[...] identificar a duração de ordens da vida na mudança dos tempos, ver essa duração como uma garantia de

⁶ Rüsen (2012, p. 94) tem colocado em suspeição a forma crítica como integrante da tipologia da aprendizagem histórica, considerando que ela “[...] não é tão claramente definida, como até agora tem parecido. A competência crítica que o aluno aprende pertence a qualquer processo de transformação de uma forma de aprendizagem para outro (ou de um nível de aprendizado para outro). Aprendizagem crítica é, talvez, mais um meio de transição do que uma fase própria”

estabilidade da própria ordem da vida e, por meio da própria busca pela vida, afirmar-se intencionalmente” (RÜSEN, 2012, p. 80).

b) exemplar: nessa forma de aprendizagem, encontra-se presente a máxima “história, mestra da vida” e os fatos do passado são resgatados com o intuito de atuar como modelo para ações a serem praticadas (bons exemplos), ou nunca repetidas (atrocidades humanas), atualizando, assim, as experiências e aplicando-as na projeção do futuro na medida em que são tomadas como exemplo, como fator de orientação. Para Rüsen (2012), essa forma de aprendizagem demanda maiores desafios cognitivos que a anterior, uma vez que exige abstração intencional, meios de concretização e, ainda, “[...] educa a capacidade de ligação lógica entre o geral e o único na evolução temporal” (RÜSEN, 2012, p. 82).

c) crítica: nessa constituição o peso recai sobre as necessidades e interesses subjetivos e o aprendizado histórico serve para a “[...] obtenção da capacidade de negar a identidade pessoal e social do modelo histórico firmado” (RÜSEN, 2010, p. 46). No aprendizado crítico, as interpretações históricas acumuladas na cultura de seu tempo são colocadas sob suspeição pelos sujeitos e as próprias identidades questionadas, abrindo “[...] a possibilidade de conceber outras e novas formas de auto-interpretação e interpretação temporal histórica, e conceber sua vida de acordo com elas” (RÜSEN, 2012, p. 82-83).

d) genética: nessa forma de aprendizagem, os atos históricos são vistos em sua multiperspectividade, a identidade compreendida como um processo em formação e o passado pode (e deve) ser questionado. Assim, as experiências

[...] sobre as memórias históricas são processadas de modo que o momento da mudança temporal torna-se, ele próprio (histórico), como a garantia da estabilidade da orientação prática e da autocompreensão (RÜSEN, 2012, p. 83).

Aqui não ocorre a simples negação das experiências temporais, trabalhando-as a partir de padrões flexíveis de orientação. Essa forma de aprendizagem lida com as mudanças ínsitas na vida prática, dinamizando-a temporalmente, isto é, “[...] produz um mover-se para fora da duração tradicional ou das regras de conhecimento que extrapolam o tempo e superam a negação abstrata da orientação historicamente determinada” (RÜSEN, 2012, p. 83), desenvolvendo um pensamento histórico que propicie uma mudança temporal no comportamento da vida presente e ainda, que essa direção seja realista, conduzindo a um futuro desejável e exequível. Dessa forma, a mudança não se configuraria como uma ameaça e sim compreendida em seu dinamismo interno.

As formas de aprendizagem definidas por Rüsen nunca se apresentam puras em si mesmas e cada nível atua como pressuposto para o seguinte, correspondendo a diferentes situações de aprendizagem. Mesmo elaborando uma tipologia de sentidos e aprendizagens, ele não as hierarquiza, posto que, segundo sua compreensão, todas as pessoas já são, ou poderão vir a ser, portadoras de cada uma delas. Acrescentamos que, para nós, a utilização das experiências históricas, como sentido de orientação temporal – no qual se encontram presentes experiência e interpretação –, varia de acordo com o momento e contextos diversos, com o grau e tipo de relação desenvolvida com o conhecimento histórico e ainda com os significados atribuídos pelos sujeitos à razão de ser da História, e todas elas podem se manifestar em um mesmo indivíduo.

Para Rüsen (2012, p. 87), a dinâmica do desenvolvimento da aprendizagem histórica pode ser decodificada por três parâmetros: a) *experiência*; b) *subjetividade*; c) *intersubjetividade*. A primeira se caracteriza por um aumento das experiências e seu conteúdo é a diferença qualitativa entre passado e presente, vivenciado por um processo de alteridade que leva à distinção entre ambos sem, no entanto, descartar a relação que os envolve, uma vez que parte do passado remanesce no presente. Por outro lado, a experiência histórica também permite ao presente visitar o passado, tornando-se um “presente histórico”, distinguível do tempo anterior por aqueles que o vivenciam, uma vez que cada época contém sua própria historicidade. Nesse processo, também ocorre um acréscimo quantitativo das experiências, condicionado diretamente à possibilidade de contornar a diferença entre passado e presente, sendo que quanto maior for o tempo decorrido maior será a extensão da diferença, isto é, as experiências aumentam e “[...] se experimentam qualidades temporais diferenciadas do presente” (RÜSEN, 2012, p. 87).

Na segunda dinâmica do desenvolvimento da aprendizagem, ocorre o aumento da subjetividade, ou seja, aumenta-se os “[...] aspectos da aprendizagem histórica que aparecem sob a própria relação entre os indivíduos ou grupos” (RÜSEN, 2012, p. 87). O autor lembra que essa relação não se dá de maneira isolada, sendo transmitida por meio da interação que, por sua vez, é mediada pela narração. Cabe à subjetividade o papel de imaginar “[...] a forma e o jeito como o EU, respectivamente e o NÓS são trazidos na herança do aprendiz, como ela ganha seus horizontes temporais na memória histórica, sobre as fronteiras do próprio tempo de vida” (RÜSEN, 2012, p. 87-88, grifos do autor). A autocompreensão temporal é novamente expandida qualitativa e quantitativamente. No último caso, ela se dá quando as formas de vida passadas desempenham um papel de autodefinição de si mesmas sem alterar a autodefinição sobre um determinado assunto, crescendo qualitativamente quando da experiência se retira “[...] uma mudança de direção de uma forma de vida relevante para uma auto avaliação, em que sua própria perspectiva de vida está conectada” (RÜSEN, 2012, p. 88).

Por fim, na terceira e última dinâmica da aprendizagem histórica apresentada pelo autor, ocorre a ampliação da intersubjetividade, ou seja, “[...] um aumento na capacidade de comunicação e articulação de memórias históricas com a formação de identidades” (RÜSEN, 2012, p. 88). No que tange à memória – um dos elementos formadores da identidade –, Rüsen destaca que os grupos sociais detêm uma memória coletiva que contribui para alicerçar a socialização. Contudo, lembra que essa memória é negociada por meio de discursos, nos quais subjazem relações de poder e cuja natureza da participação estará sujeita à competência da comunicação individual, dela dependendo também a formação de uma consciência histórica, constituidora da identidade histórica pessoal, outra vez permeada por um processo de alteridade, já que o reconhecimento do eu depende do reconhecimento do outro. Cabe à educação histórica reforçar a competência de comunicação individual, que pode se expandir de forma qualitativa e quantitativa. Qualitativamente, a forma discursiva permanece praticamente inalterada, crescendo basicamente a capacidade (arte retórica) de aplicar tais discursos na formação da identidade histórica. No aspecto quantitativo, as formas mudam de acordo com o grau de discursividade, que pode ser medido pela “[...] possibilidade de trazer, no processo de educação, formas individuais da consciência histórica para a identidade histórica abrangente” (RÜSEN, 2012, p. 88), significando que a consciência histórica coletiva pode ser individualizada a tal ponto que permita aos sujeitos reconhecerem ou guardarem, de maneira positiva, sua biografia pessoal em meio à história geral (RÜSEN, 2012, p. 88-89).

O autor argumenta que a consideração das três tendências fará diferença na aprendizagem histórica e, conseqüentemente, no processo de socialização e individualização. A direção correta de formas específicas e contextos sistemáticos também poderá propiciar uma rede de condições teóricas peculiares à aprendizagem histórica, cabendo à didática da história a função ordenadora dos processos concretos de aprendizagem e de desenvolvimento geral (RÜSEN, 2012, p. 89).

Rüsen (2012, p. 89) interroga se o processo de desenvolvimento da aprendizagem histórica pode ser descrito estrutural e analiticamente, como resultante de etapas perceptivelmente distintas de aprendizagens ou níveis de aprendizado. Sua resposta é positiva, sugerindo para tal mister, a interpretação das quatro formas de aprendizado (tradicional, exemplar, crítica e genética) como uma teoria explicativa desse fenômeno. Para ele, essa interpretação se reveste de especial importância devido ao fato de a consciência histórica dos processos de aprendizagem encontrar-se em estágios embrionários, em razão da ausência de uma teoria que explique sua ontogênese a partir

da própria aprendizagem histórica que, uma vez desenvolvida, também incidirá sobre esse processo de aprendizagem.⁷

Para Rösen (2012, p. 90), a teoria da aprendizagem está embutida na própria tendência de transformação das formas de aprendizagem, na percepção da passagem de uma forma a outra. Com isso, a didática poderia ser apresentada como “[...] mudança de estruturas da aprendizagem histórica no processo de desenvolvimento humano” (RÜSEN, 2012, p. 90) e a dinâmica de desenvolvimento da aprendizagem apreciada concretamente por meio de uma tipologia.

Pensado por esses aspectos (experiência, subjetividade e intersubjetividade), o aprendizado histórico assume dois lados: um externo que “[...] refere-se a sua instituição e organização, à forma das ações que perfazem o aprendizado e as diversas condições que o influenciam” (RÜSEN, 2012, p. 121). Esse lado é composto pela escola, diretrizes, livros didáticos, museus, exposições, mídias de massa, festejos etc. que digam respeito à História, podendo ser resumidos na categoria “cultura histórica”, assim, a manifestação objetiva desse aprendizado seria explicitada por meio da cultura histórica. O outro lado é o subjetivo, que tangencia os processos mentais por meio dos quais se aprende a dizer o “eu” e o “nós” com respeito às memórias articuladas em comum, tratando-se da identidade histórica, ou da capacidade de ultrapassar os limites da vida, deixando a subjetividade ir até o passado, “[...] ligar a própria vivência de intenções determinantes de ações ao agir e sofrer de outras pessoas no passado e projetá-las sobre o agir e o sofrer de outras pessoas no futuro” (RÜSEN, 2012, p. 122), nesse caso, a manifestação do aprendizado poderia ser percebida por meio da consciência histórica.

A narrativa também pode evidenciar a existência de uma relação dinâmica entre as formas de aprendizagem em que a anterior tende a se transformar na seguinte. De acordo com a concepção de Rösen, uma interpretação teórica narrativa pode determinar dois objetivos para o aprendizado histórico: conhecimento técnico e vida prática. No primeiro caso, o objetivo se concretiza quando o conhecimento histórico é assumido como tema e, no segundo, quando é visto em sua relação com a consciência histórica e sua função na concretude do cotidiano. A aquisição da competência narrativa para orientação temporal da própria vida prática seria a finalidade superior do aprendizado histórico. Destarte, o objetivo desse aprendizado “[...] pode ser definido, desde a perspectiva de uma didática da história, como o trabalho, viável praticamente, de concretizar e de diferenciar a competência narrativa” (RÜSEN, 2010, p. 47), cuja diferenciação pode ocorrer, segundo o mesmo autor, em quatro sentidos:

⁷ Rösen (2012, p. 89) aponta essa ausência como um dos principais problemas ainda remanescentes no ensino de História e afirma que tal empreendimento foi obstaculizado pelo “[...] conhecimento que outras ciências ganharam sobre a ontogenia humana e a sociogênese”.

a) experiência: a ser incrementada por mais experiência, onde o passado é claramente percebido e serve de orientação temporal da vida prática.

b) subjetividade do aprendiz e sua carência de orientação: dela decorre a necessidade de rememorar o passado e apontar a importância do sujeito, visto que “sem essa referência ao sujeito, o conhecimento histórico petrifica-se em um mero lastro de reminiscências” (RÜSEN, 2010, p. 48).

c) intersubjetividade discursiva: segundo a qual o aprendizado histórico deve ser concretizado de forma que o sujeito constitua sua identidade histórica.

d) desenvolvimento dinâmico: essa dinamicidade pressupõe que o aprendizado histórico seja organizado de maneira que aborde, pratique e articule suas variadas formas e incluía, além dos componentes cognitivos, também os estéticos e políticos como elementos essenciais desse aprendizado.

No bojo dessas discussões sobre uma teoria que permita compreender as formas como se aprende História, entendemos que o desenvolvimento dessas competências pode ajudar o sujeito no incremento das ideias históricas e no estabelecimento de um olhar mais arguto acerca do tempo atual, das ações humanas e das transformações por elas engendradas, ou seja, pode chegar um real letramento histórico.

2. Letramento histórico centrado na ciência histórica

O letramento histórico (ou literacia histórica) é entendido por Barca (2006, p. 96) como um “[...] conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado [...]”. Trata-se, portanto, de um olhar sobre e para o passado que não se atém à aprendizagem na mera forma de memorização ou rememoração, e sim como exercício e desenvolvimento de operações mentais que, ao promoverem um retorno a ele, consideram o intercâmbio entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa (KOSSELECK, 2006).

O termo literacia, comumente utilizado nas produções da educação histórica, inexistente nos principais dicionários de língua portuguesa (por exemplo, Houaiss, Michaelis, Aurélio), tendo sido traduzido para o português de Portugal do inglês *literacy*, que, em sentido literal, significa letramento. Em dicionário eletrônico, aparece a seguinte definição:

[...] entende-se por literacia como sendo a capacidade de cada indivíduo compreender e usar a informação escrita, contida em vários materiais impressos, de modo a desenvolver seus próprios conhecimentos. A sua definição vai além da simples compreensão dos textos, para incluir um conjunto de capacidade de processamento de informações, que poderão ser usadas na vida pessoal de cada indivíduo (LUIZ, 2009).

Na educação histórica a forma literacia é utilizada indistintamente entre pesquisadores portugueses e brasileiros – no caso acrescido do adjetivo histórico para designar, em linhas gerais, a competência da alfabetização histórica. Em um esforço de sistematização e pensando na proposição ruseniana que conjuga História e vida – o que, por sua vez, leva a consciência histórica a assumir a função prática de nos orientar no tempo –, Lee (2006, p. 136) destaca um aspecto relevante para o entendimento do letramento histórico:⁸ que os alunos entendam a História “[...] como um compromisso de indagação”, portadora de identidade e ideias consubstanciadas em um vocabulário próprio e especializado, definível, entre outras categorias, por: mudança, acontecimento, passado, evento e evidência.

Em decorrência do imperativo de se construir um quadro especulativo, segundo o autor, outras nuances precisam ser consideradas no desenvolvimento do letramento histórico. Inicialmente, que o aluno entenda “como o conhecimento histórico é possível” (LEE, 2006, p. 136), impondo a necessidade de que o conceito de evidência esteja claro para ele; em seguida, a compreensão de “[...] que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais”, tornando indispensável que a interpretação das ações se pautem em uma mirada para o passado, a fim de perceber as crenças e intenções que motivaram os sujeitos naquele momento e evitar um “julgamento” baseado nas possibilidades apresentadas pelo presente; terceiro, que as explicações históricas não representam o passado mimeografado, pois, conquanto esse passado possa ser visitado (e revisitado) por meio de inquirições feitas às fontes – cujas respostas estão condicionadas às suas limitações, aos tipos de perguntas a elas lançadas e associadas a outros conhecimentos –, nunca será possível reconstituí-lo tal qual aconteceu. De acordo com Lee, o conceito de letramento está vinculado ainda às competências que os alunos devem desenvolver a fim de compreender o passado por uma perspectiva ampliada a partir das experiências históricas.

Lembrando as funções da História, adverte que há muito mais nela que o simples acúmulo de informações sobre o passado. Essa recomendação se estende à prática pedagógica, pois, para ele, o conhecimento do passado e a aplicação de atividades estimulantes no âmbito escolar de nada servirão se estiverem voltados apenas para a discussão de ideias assentadas em um nível elementar, estando fadados ao fracasso caso não se considerem os (pré)conceitos construídos pelos alunos e trazidos para as aulas de História sobre a forma como o mundo funciona.

⁸ Embora o autor utilize o termo “literacia”, preferimos “letramento” por considerarmos que esta forma é mais adequada entre nós pelo significado que tem em nossa língua.

Lee vale-se dos estudos realizados no âmbito dos projetos *How People Learn* (Como as Pessoas Aprendem) e *Chata: Concepts of History and Teaching Approach* (Conceitos de História e Abordagens de Ensino) para formular algumas considerações atinentes à importância de se atentar para os conhecimentos prévios dos alunos, entendendo que,

se suas compreensões iniciais não são levadas em conta, podem falhar em entender novos conceitos e as informações que lhes são ensinados ou podem aprendê-los para uma prova, mas reverterem para seus pré-conceitos fora da sala de aula (DONOVAN; BRANSFORD; PELLEGRINO, 1999 apud LEE, 2006, p. 137).

Conforme argumentado anteriormente, a atenção relativa às preconcepções dos alunos se reveste de particular importância, especialmente pelo fato de as pesquisas evidenciarem o pouco desenvolvimento do pensamento histórico. Nesse sentido e condizente com os três aspectos do letramento histórico anteriormente discutidos, Lee questiona o conceito apresentado pelos alunos, normalmente apoiado no senso comum, segundo o qual a História não é uma matéria de abstrações, como a Matemática, por exemplo, o que revela, para ele, um ponto de vista equivocado. Assevera ainda que se observadas respostas diversas de ambas as pesquisas, será possível identificar a presença de ideias básicas acerca da História. Destacando algumas delas, elenca, em primeiro lugar, o fato de que

[...] muitos alunos vêem o passado como permanente. Para alguns, isso é porque a pergunta 'como sabemos?' simplesmente não surge: há somente uma história "porque é dito assim no livro" [...]. Para os alunos que pensam dessa forma, o passado é como uma paisagem distante, atrás de nós, simplesmente fora do alcance, fixa e eterna (LEE, 2006, p. 137).

De acordo com nossa concepção, tal posicionamento ratifica a existência de uma suposta autoridade (autoridades?) e de uma descrição verdadeira, incontestável e invariante sobre o passado, expressa de maneira descritiva nos manuais didáticos, no discurso do docente ou do historiador. Revela, ainda, a parca utilização de fontes históricas como recurso pedagógico e, principalmente, uma precária atenção ou insuficiente conhecimento atinente às estratégias de aprendizado e às formas de internalização do aprendido por parte dos alunos, comprometendo a elaboração de uma didática e de práticas pedagógicas que ajudem na progressão do pensamento histórico e no avanço de ideias menos sofisticadas para ideias mais complexas por parte do aluno.

Outra imagem elaborada anteriormente à aprendizagem escolar apresentada pelos alunos pesquisados e abordada por Lee, é a de que a veracidade de um fato só poder ser

atestada pela experiência pessoal, isto é, caso não seja vivenciado diretamente, ou não está sujeito a se constituir em um conhecimento fidedigno ou é – no mínimo – suspeito, tornando-se essa visão dos fatos modelo para toda forma de conhecimento, incluindo o que se aprende no marco escolar. “Não sendo testemunha ocular, como saber o que realmente aconteceu?”, interrogam os alunos pesquisados. Mesmo que alguém relate os fatos, para eles há sempre o risco de distorção e julgam, mais uma vez, que a fiabilidade e a segurança sobre o acontecido só estariam garantidas se lá estivessem e fossem os próprios narradores.

O terceiro aspecto evidenciado nas respostas dos alunos e apontado por Lee é a “eventificação” (CERCADILLO, 1998 apud LEE, 2006, p. 138), segundo a qual a narração dos fatos históricos é aceita em forma de eventos, ações circunscritas a determinado tempo ou espaço, sem que o todo seja considerado. De acordo com a concepção de Lee (2006, p. 138), essa diminuição de escala ocorre para que a História seja ajustada. Para ele, isso se justifica visto que “[...] a vida cotidiana é experimentada em eventos pessoais, em fatias de determinado tamanho”. O autor argumenta que a redução nas afirmações acerca do passado tem o intuito de contê-lo em uma ontologia, por ele considerada empobrecida, já que o passado consistiria em eventos fragmentados, diretamente observáveis e fixos e “[...] tudo o que os historiadores dizem é assumido como algo que deve ser testável pelas afirmações testemunhadas” (LEE, 2006, p. 138). Os alunos respondentes desconsideram que o passado não está sujeito à reconstituição em um quadro completo e que os processos que, geralmente, interessam aos historiadores (como mudanças, explicações, por exemplo) muitas vezes não são testemunháveis, mesmo que sua ocorrência seja evidente. Como para eles o passado consiste em eventos testemunháveis, o historiador passa a configurar-se “testemunha de segunda mão” e as fontes primárias como as mais confiáveis.

Com base nessas análises, Lee considera que a compreensão por parte dos alunos acerca de como as afirmações históricas podem ser construídas e reconstruídas, mantidas ou questionadas, embora insuficiente, constitui condição necessária para o letramento histórico. Assim, a insuficiência para esse tipo de letramento, segundo sua aceção, não seria entender as vias de construção de um conhecimento profundo por parte dos alunos, o maior problema se localizaria na inabilidade ou pouca habilidade de historiadores e professores em fornecer-lhes um quadro histórico que vá além dos eventos, no qual o passado possa ser compreendido de maneira mais sistematizada e menos fragmentada.

Lee chama a atenção ainda, para a resposta apresentada por uma das crianças entrevistadas ao tentar justificar o ensino-aprendizado de História, idêntica à de muitas outras e utilizada também por profissionais da educação vinculados ao ensino de História como argumento para a manutenção da disciplina no currículo escolar, qual seja: o estudo

do passado para a compreensão do presente. De acordo com o autor, se o propósito do ensino e aprendizagem de História estiver pautado nesta justificativa

[...] haverá o perigo de cair na armadilha de alimentar a propensão de os estudantes verem o presente como auge, e logo imaginar que é improvável que a mudança afete suas próprias vidas de forma fundamental (LEE, 2006, p. 143).

Dessa forma, correm o risco de negligenciarem sua condição de sujeitos históricos, cujas ações influenciarão o futuro. Além dos aspectos anteriormente elencados, para Lee, os temas centrais passíveis de serem pensados segundo uma concepção legítima de letramento histórico não escapam do mapa temporal proposto por Rüsen, onde presente e futuro estão imbrincados *no* e *com* o passado. Nesse sentido, argumenta que

se os estudantes são capazes de se orientarem no tempo, vendo o presente e o futuro no contexto do passado, eles devem estar equipados com dois tipos de ferramentas: uma compreensão da disciplina de história e uma estrutura utilizável do passado (LEE, 2006, p. 145).

Essa estrutura utilizável do passado é definida pelo autor como “[...] um ponto de vista geral de padrões de mudanças a longo prazo, não um mero esboço de história folheando picos do passado” (LEE, 2006, p. 146). Em nossa opinião, essa forma de lidar com o passado ajudaria a entender a razão histórica e superar as ideias do senso comum que compram e reproduzem versões simplificadoras da História e se recobrem de posturas acrílicas, uma vez que a ampliação do significado do ensino de História consiste também em levar o aluno à elaboração de novos problemas e ao estabelecimento da dúvida metódica, que ponha em cheque as “verdades” produzidas, conduza ao aprofundamento da compreensão sobre o contexto que o cerca e traga a História para a vida cotidiana.

Deixando uma porta entreaberta, sugerindo assim, um convite à continuidade de se pensar o letramento histórico, Lee (2006, p. 148) sustenta que tal formulação passa por “[...] começar a pensar seriamente sobre o *tipo* de substância que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação”, ou seja, que se considerem os conteúdos a serem ensinados e as carências de orientação postas pelo presente em sua relação com o passado e o futuro, além do tipo de formação a ser empreendida pela ciência e pela disciplina História, dentro ou fora do ambiente escolar.

Buscando igualmente contribuir para a elaboração de um conceito possível de letramento histórico, na esteira de Lee e Rüsen, Schmidt (2009b, p 17-18), concebe como sujeitos historicamente letrados aqueles que se encontram minimamente aptos a realizar ações, como:

[...] ter uma imagem do passado que lhes permita orientarem-se no tempo, a qual exige o domínio de determinados conteúdos históricos ou uma compreensão substantiva coerente do passado; [obter] um conhecimento de como desenvolver uma explicação e narrativa do passado, o que pressupõe o domínio de idéias substantivas e de idéias de segunda ordem que colaborem para organizar o passado, fazendo com que o conhecimento do passado seja possível.

Para a autora, a finalidade primordialmente assumida pelo letramento histórico é a formação da consciência histórica

tendo como referência a construção, não de uma relação prática ou morta com o passado, mas uma relação histórica cada vez mais complexa, em que a consciência histórica seja portadora da orientação entre o presente, o passado e o futuro, no sentido do voltar-se para dentro (o papel das identidades) e para fora (na perspectiva da alteridade). Ao pensar a relação com o conhecimento histórico e, portanto, o ensino e a aprendizagem da História como a internalização de determinada consciência histórica pelos sujeitos, pode-se falar em internalizar para manter e conservar ou subjetivação, isto é, interiorização mais ação dos sujeitos, com vistas às intervenções e transformações na vida prática (SCHMIDT, 2009b, p. 19).

Em nossa opinião, atribuir à consciência histórica e ao desenvolvimento do pensamento histórico um papel de orientação da vida concreta não significa impregná-lhes de pragmatismo, mas considerá-los úteis à construção de visões que ultrapassem o senso comum e sirvam para a projeção de ações promotoras de equidade e justiça social, cabendo ao ensino e à aprendizagem de História uma parcela nesse processo.

Os princípios indicados por Rüsen e Lee – notadamente no que tange ao letramento histórico – ajudam a corporificar a cognição histórica situada. Esse corpus se constitui: a) na compreensão de que a História é sempre uma ciência em construção; b) no reconhecimento de que essa construção é social; c) na preocupação em pesquisar e identificar os mecanismos capazes de levar a “[...] uma aprendizagem criativa e autônoma, que possam contribuir para que os alunos transformem informações em conhecimentos, apropriando-se das idéias históricas de forma mais complexa” (SCHMIDT, 2009a, p. 38).

A cognição histórica situada pressupõe que a aprendizagem de História passa por processos de internalização de conteúdos e categorias históricas que são, por sua vez, subjetivadas. Paradoxalmente, a internalização como subjetivação pode conduzir a ação dos sujeitos rumo a mudanças, intervenções na vida prática. Contudo, isso não ocorre naturalmente, daí a educação histórica propor uma intervenção cognitiva que utilize, entre

outros recursos, fontes históricas e produção de narrativas, visando a progressão do pensamento histórico de jovens e crianças, efetivado com base no saber científico e atinente às necessidades de compreender a realidade social (SCHMIDT; BARCA, 2009, p. 12).

Com base no conhecimento acumulado resultante das pesquisas já desenvolvidas e em andamento em vários países (entre os quais o Brasil está incluído), Schmidt (2009a, p. 38-39) sistematiza alguns aspectos da natureza da cognição histórica situada na própria História:

a) A aprendizagem histórica é multiperspectivada e baseada na ideia de interpretação histórica, levando os alunos a estabelecerem relações com as ideias históricas em graus que vão se tornando sempre mais complexos. “Tal procedimento dá a entender que aprender história deve significar interpretar, explicar, narrar e narrar-se à luz das lutas, sofrimentos e sonhos do presente.”

b) Existe uma estreita relação entre aprendizagem histórica e narrativa na explicação histórica, não significando uma mera narração cronológica, e sim a compreensão de “[...] uma perspectiva mais específica, segundo a qual a construção dos argumentos históricos explicativos pressupõe a análise da ação, dos agentes e do contexto onde ocorre a ação”.

c) A aprendizagem histórica tem como finalidade a formação da consciência histórica de caráter crítico-genético, onde a relação presente/passado se fundamenta em narrativas aprofundadas, “[...] que se prestem a uma orientação temporal para a vida presente, baseadas em princípios como liberdade, democracia e direitos humanos, fundamentos de uma formação para a cidadania”.⁹

Diferenciando a narrativa histórica escolar de outras formas de narrativa, a autora informa que nesse caso os alunos não têm como meta gerar novos conhecimentos e sim novas compreensões históricas e orientação temporal para a vida pessoal, ajudando a superar a visão da narrativa como recurso didático que tende a associar o didatismo docente a uma passividade do aluno, incorrendo também em simplificações acerca dos personagens e contextos históricos.

Com base na bibliografia acumulada atinente à educação histórica, sistematizamos alguns elementos que, segundo nosso ponto de vista, precisam ser observados no desenvolvimento de uma didática pautada na perspectiva da aprendizagem histórica situada na História. Sem querer esgotar a discussão e menos ainda servir de modelo, destacamos os seguintes aspectos: **a)** levantamento das ideias tácitas (prévias) dos alunos para, em seguida, pensar nos conceitos substantivos e nas metodologias de ensino, uma

⁹ Mesmo não desprezando a importância dos tipos de consciência tradicional e exemplar, segundo nosso ponto de vista, a autora atribui às formas de consciência crítica e genética destaque em relação às anteriores.

vez que eles já trazem ideias preconcebidas acerca do funcionamento social, aprendem o conteúdo histórico em espaços e situações diversas e, muitas vezes, de forma fragmentada. Se essas compreensões iniciais não forem levadas em conta, pode ocorrer uma falha no entendimento de conceitos e informações que lhes sejam ensinados ou eles podem aprender tão somente para realizar avaliações, mantendo seus conceitos e preconceitos fora do ambiente escolar; **b)** proposição de questões desafiadoras, que gerem conflitos cognitivos, interroguem o sujeito e o conduzam a novas reflexões; **c)** ênfase no processo de construção do conhecimento, como ele ocorre e a que estímulos atende, isto é, quais operações mentais os alunos utilizam para aprender; **d)** realização da interpretação cruzada de diferentes fontes, a fim de evitar o privilégio de qualquer uma delas ou critérios de validade absoluta de uma sobre a outra; **e)** análise permanente acerca do que é a História, que conceitos integra, quais experiências são relevantes para o presente e quais seus sentidos.

Entendendo que a História é ciência e é também a própria vida – nascemos mergulhados no mar da história e nossa humanização dela depende – e que todos nós herdamos o acúmulo da historicidade legada por nossos antepassados e apreendida por intermédio das relações familiares e sociais mais amplas, pela cultura material e imaterial e ainda pelos meios de comunicação, a educação histórica vem centrando suas pesquisas na epistemologia da aprendizagem histórica e privilegiando a vivência cotidiana do aprendizado, seja em âmbito escolar seja extraescolar (meios midiáticos, museus, centros de memória etc.). Essa atenção considera a complexidade do ensino-aprendizado de História, do mundo contemporâneo e dos sujeitos de novo tipo, ao mesmo tempo agentes históricos e passíveis de sofrer a ação da História.

Conforme nossa compreensão, a ilação que pode ser retirada de tal argumentação é que a história escolar não pode desconsiderar a relação temporal passado/presente/futuro. Nessa relação, inclusive, é que Schmidt (2011, p. 87) vislumbra “[...] um dos elementos necessários à construção de uma teoria da aprendizagem histórica”, necessária, entre outros fatores, para ajudar a superar a “psicologização” fortemente presente no processo de ensino aprendizagem em nosso país, conforme ela mesma demonstra (SCHMIDT, 2009a, p. 27-28), ao identificar nos PCNs quatro enunciados da Psicologia Cognitiva.¹⁰ A autora não desmerece a contribuição dessa corrente para o aprendizado histórico, mas aduz que as categorias por ela propostas não dizem respeito à cognição histórica, dificultando a ocorrência de uma aprendizagem significativa e situada na ciência histórica.

¹⁰ O primeiro enunciado baseia-se na teoria genética de Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra; o seguinte, na teoria da atividade proposta por Vygotsky, Luria e Leontiev; o terceiro provém da psicologia cultural; o último da teoria da aprendizagem verbal significativa, proposta por Ausubel.

Também não se apresenta aí uma disputa teórica. A argumentação de Schimdt ancora-se nas pesquisas que demonstram o desinteresse e a desmotivação dos alunos em relação ao conhecimento histórico – fator que tem contribuído para o fracasso escolar – e a necessidade urgente de se estabelecer uma aprendizagem significativa, aqui compreendida como aquela na qual a informação é transformada pelo sujeito em conhecimento, verificável, entre outros fatores, pela apreensão e elaboração conceptual, pela metodização do pensamento, criação de sistemas de comparação e classificação, pela inquirição, refutação e construção de conclusões sofisticadas (ainda que provisórias, visto que todo conhecimento é transitório), tudo isso traduzido em práticas concretas e cotidianas e na capacidade de ressignificar suas visões e (pré)conceitos.

De acordo com a aceção de Schmidt (2009a, p. 47), além da influência da Psicologia, outro aspecto, por ela denominado “pedagogização” da aprendizagem, também se encontra ainda firmemente presente no ensino de História, justamente porque seu ensino e aprendizagem vêm sendo desenvolvidos fora da epistemologia da ciência histórica, o que gera a apropriação de habilidades e competências não propriamente históricas. Para ela, tal situação, que nega a apreensão das categorias da aprendizagem, gera o “sequestro da cognição histórica” (SCHMIDT; GARCIA, 2007 apud SCHMIDT 2009a, p. 47).

Diante do cenário apontado e como outros estudiosos do campo Ensino de História, Siman (2004, p. 85) defende a necessidade de promover um avanço que envolva concomitantemente os planos historiográfico e pedagógico. Segundo sua opinião, o primeiro avanço

[...] diz respeito à necessidade de aprofundar nossos conhecimentos históricos, repensando as novas questões e abordagens historiográficas. O segundo relaciona-se à necessidade de uma melhor compreensão tanto dos processos cognitivos de construção do conhecimento e de desenvolvimento do pensamento histórico dos diversos sujeitos/alunos (diferentes faixas de idade, diferentes experiências socioculturais) quanto da relação entre processos de desenvolvimento do pensamento histórico e processos de ensino/aprendizagem (SIMAN, 2004, p. 47).

De acordo com nossa opinião, o segundo aspecto apontado pela autora é o mais urgente, visto que entender como os alunos aprendem História, como ampliam o pensamento histórico e quais significados atribuem ao conhecimento histórico é sumamente importante para o desenvolvimento de uma teoria da cognição histórica situada na História e para o aperfeiçoamento da própria didática da história, compreendida em sentido teórico e prático.

Se bem empregada, a educação histórica pode ajudar a promover uma aproximação com a realidade do aluno e suas formas de aprendizagem (já que as maneiras de apreensão e interiorização do conhecimento variam, entre outros aspectos, segundo os sujeitos e as situações de aprendizagem), tornando-a significativa e portadora de sentidos que se estendam além de usos instrumentais e que seja compreendida como fator de orientação de suas ações e concepções *sobre* e *na* vida. Afinal, os tipos de relação que os alunos desenvolvem com os conhecimentos escolares,¹¹ nesse caso particularmente com o conhecimento histórico, precisam ser considerados, visto que sua introjeção representa uma importante instância de constituição do sujeito, daí o cuidado em apresentá-lo como verdade acabada e inquestionável, ajudando a legitimar certas formas de conhecimento e determinados saberes em detrimento de outros. Nesse sentido,

somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (RÜSEN, 2010, p. 44).

Esse autor considera ainda, que o aprendizado histórico se dará de forma parcial caso se restrinja apenas à cognição, uma vez que ele é também determinado por “[...] pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses” (RÜSEN, 2010, p. 44). Conforme sua proposta,

a qualificação máxima que se deve obter pela aprendizagem histórica é justamente a aptidão da consciência histórica, de poder constituir sentido acerca da experiência do tempo, de modo que, baseada nessa experiência, poder orientar-se intencionalmente ao longo do tempo de sua própria vida prática (RÜSEN, 2012, p. 103).

E assim utilizar a experiência do tempo vivido, do passado histórico nas experiências do tempo em que se vive. Por isso, segundo nossa aceção, compreender o código disciplinar de História e as formas de ensino, apreensão e interiorização por parte dos alunos e o desenvolvimento da consciência histórica é de suma importância para a promoção de uma educação histórica significativa, viabilizada pelo entendimento de como professores e alunos se relacionam com a História, bem como, pela implementação de

¹¹ Para Edwards (2003, p. 24), não se pode falar em conhecimento escolar no singular e sim, de conhecimentos escolares, visto que “[...] no ensino apresentam-se várias formas de conhecimento” influenciadas pelas visões de mundo, dos sujeitos envolvidos na relação pedagógica, notadamente do professor. Também os usos das formas de conhecimento podem variar de professor, para professor, de turma para turma e de conteúdo para conteúdo.

inovações metodológicas que aproximem cada vez mais o conhecimento histórico de crianças e jovens. Conhecimento que, interpretado e reinterpretado, desperte interesse e se torne carregado de sentidos cognitivos, estéticos e afetivos em suas vidas concretas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ronaldo Cardoso. *Representações sociais e a construção da consciência histórica*. Curitiba: CRV, 2018.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar*, Curitiba, v. 22, p. 93-112, 2006. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5545/4059>. Acesso em: 7 set. 2012.

CAIMI, Flavia. E. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

EDWARDS, Verónica. *Os sujeitos do universo da escola*. São Paulo: Ática, 2003.

KOSELLECK, Reinhart. Espaço de experiência e horizonte de expectativa. In: KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006. p. 305-327.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, Curitiba, n. esp., p. 131-150, 2006. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5543/4057>. Acesso em: 25 maio 2012.

LIMA, Marta. Aprendizagem. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 24-29.

LUIZ, José. Literacia. In: DICIONÁRIO Informal. [S. l.: s. n.], 2009. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/literacia/>. Acesso em: 30 dez. 2012.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Tradução de Peter H. Rautmann, Caio da C. Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S.; BARCA, Isabel (org.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S.; BARCA, Isabel. (org.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009a. p. 21-51.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 15, p. 9-22, ago. 2009b,

Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11424>.
Acesso em: 17 jul. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. *In*: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p. 81-90.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. *In*: ZARTH, Paulo A. *et al.* (org.). *Ensino de história e educação*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2004. p. 82-107.

Recebido em 19 de Junho de 2020
Aprovado em 08 de Dezembro de 2020