

## SOBRE PENSAR HISTORICAMENTE E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA<sup>1</sup>

### ON HISTORICAL THINKING AND THE HISTORY EDUCATIONAL CHALLENGE

### SOBRE PENSAR HISTÓRICAMENTE Y EL DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA

Robert Thorp<sup>2</sup>

Anders Persson<sup>3</sup>



**Resumo:** Nos últimos anos, a noção de pensamento histórico tem se tornado popular em pesquisas sobre educação histórica, particularmente na América do Norte, no Reino Unido e na Austrália. O objetivo deste artigo é discutir as competências cognitivas relacionadas ao pensamento histórico como uma noção de história educacional a partir de dois aspectos, conforme defendido por alguns influentes pesquisadores canadenses: o que é o pensamento histórico e o que ele significa em um contexto educacional? Quais são as consequências do pensamento histórico para a educação histórica? Nossa discussão centrar-se-á nas possíveis implicações desta abordagem para o Ensino de História no que diz respeito ao que deve ser ensinado nas salas de aula de História e seus porquês. Ao centrar-nos na noção de historicidade, argumentamos que, embora seja bem-vindo um enfoque de abordagem mais disciplinar para o Ensino de História, pensamos que deveria ser dada maior atenção no que poderia ser qualificado como uma abordagem disciplinar. Argumentamos ainda que o pensamento histórico e o desafio da educação histórica devem ser compreendidos como mais amplos e complexos do que implica a educação histórica embasada no pensamento histórico.

**Palavras-chave:** Educação histórica; pensamento histórico; historicidade; hermenêutica; conhecimento disciplinar.

**Abstract:** The notion of historical thinking has in recent years become popular in research on history education, particularly so in North America, the UK and Australia. The aim of this paper is to discuss the cognitive competencies related to historical thinking, as expressed by some influential Canadian researchers, as an history educational notion from two aspects: what is historical thinking and what does it mean



in an educational context, and what are the consequences of historical thinking for history education? Our discussion will focus on possible implications of this approach to history education regarding what should be taught in history classrooms and why. By focusing on the notion of historicity, we want to argue that while a focus on a more disciplinary approach to history education is welcome, we think that more attention should be given to what could qualify as a disciplinary approach. We further argue historical thinking and the history educational challenge should be understood as wider and more complex than what history education informed by historical thinking entails.

**Keywords:** History education; historical thinking; historicity; hermeneutics; disciplinary knowledge.

**Resumen:** La noción de pensamiento histórico se ha vuelto popular en los últimos años en la investigación sobre la educación histórica, especialmente en América del Norte, el Reino Unido y Australia. El objetivo de este artículo es analizar las competencias cognitivas relacionadas con el pensamiento histórico, según lo expresado por algunos influyentes investigadores canadienses, como una noción educativa histórica desde dos perspectivas: ¿qué es el pensamiento histórico y qué significa en un contexto educativo, y cuáles son las consecuencias del pensamiento histórico para la educación histórica? Nuestra discusión se centrará en las posibles implicaciones de este enfoque para la educación histórica en lo que respecta a qué se debe enseñar en las aulas de historia y por qué. Al enfocarnos en la noción de historicidad, argumentamos que, si bien es bienvenida una atención mayor a un enfoque más disciplinario en la educación histórica, creemos que se debería prestar más atención a lo que podría calificar como un enfoque disciplinario. Además, sostenemos que el pensamiento histórico y el desafío educativo histórico deben entenderse como más amplios y complejos de lo que implica la educación histórica informada por el pensamiento histórico.

**Palabras clave:** Educación histórica; pensamiento histórico; historicidad; hermenéutica; conocimiento disciplinario.

## Introdução

Pensamento histórico é uma noção que vem se tornando cada vez mais popular em pesquisas internacionais sobre educação histórica. Algo central para esta noção é a ideia de que a singularidade da História como objeto de estudo repousa nos seus fundamentos disciplinares (Lee, 1983). Esta abordagem à educação histórica surgiu no Reino Unido na década de 1970, quando pesquisadores do Ensino de História procuravam especificar o que poderia ser entendido como característico da História em relação a outras disciplinas ensinadas nas escolas. A principal resposta encontrada para este problema foi que a educação histórica exige uma dependência em fontes históricas e uma aceitação de padrões de explicações históricas (Retz, 2016). Ao longo das décadas seguintes, a tentativa do Ensino de História de especificar em que se baseava a avaliação crítica das fontes históricas e dos padrões de explicações históricas evoluiu para a noção de “pensamento histórico” (Retz, 2016; Seixas, 2017). Embora exista uma ampla variedade de pesquisas sobre “pensamento histórico” que resultam em diferentes abordagens deste conceito, podemos dizer que, no seu nível mais fundamental, o pensamento histórico lida com a noção de que o passado é qualitativamente diferente e distinto do presente (Retz, 2017; Wineburg, 2001). Tal diferença gera, então, preocupações epistemológicas da forma como podemos conhecer esse passado. Uma perspectiva comum é que isto, por sua vez, deu ascensão à disciplina acadêmica da História: através da confiança em um estudo metodológico crítico do passado, poderemos vir a conhecê-lo (Wilschut, 2012).

Um objetivo comum em pesquisas do campo de Ensino de História focado no pensamento histórico é especificar as competências cognitivas com as quais os historiadores constroem a História a partir de fontes históricas (Carroll, 2019; Lévesque; Clark, 2018; Seixas, 2017), resultando em uma visão do pensamento histórico como algo intimamente ligado à História acadêmica e ao desenvolvimento das competências que os historiadores acadêmicos possuem. Numa publicação recente, Peter Seixas, pesquisador canadense do Ensino de História, apresentou a abordagem canadense para estipular e qualificar como os historiadores abordam a História que, segundo ele, pode ser entendida como um “modelo de pensamento histórico mais coerente e mais apropriado como uma estrutura para professores e estudantes nas escolas”<sup>4</sup> (Seixas, 2017, p. 603).

As competências de se pensar historicamente, embora variem entre os diferentes proponentes do pensamento histórico, estão todas relacionadas com o que pode ser chamado de “aspectos disciplinares ou processuais da História”, muitas vezes vistos como proeminentes na disciplina acadêmica da História (Seixas, 2017; VanSledright, 2010). Nesta perspectiva, a História e a educação histórica não devem tratar primordialmente da divulgação de certas narrativas históricas, mas sim dos processos e métodos através dos quais essas narrativas históricas são construídas. Seguindo

esta lógica, o conhecimento histórico deve ser entendido principalmente como relacionado com essas competências, e os educadores de História devem esforçar-se para capacitar os alunos a desenvolverem as competências disciplinares necessárias para examinar criticamente fontes históricas, além de construir narrativas a partir delas. Em um livro recente e influente, que descreve como e porquê os professores e educadores de História devem abordar o pensamento histórico, Peter Seixas e Tom Morton argumentam, por exemplo, que um problema central na educação histórica é que esta não se centra nas aptidões ou competências de forma satisfatória:

O currículo de ciências não funciona desta forma. Estudantes aprendem sobre o método científico e experimentos cada vez mais complexos para que eles possam compreender a base de afirmações científicas. O currículo de Matemática não funciona desta maneira. Estudantes aprendem a resolver problemas matemáticos desde muito jovens e, ao longo de suas vidas escolares, devem se tornar progressivamente mais sofisticados em tal raciocínio. Por que a sala de aula de História não pode ter esses mesmos objetivos ambiciosos?<sup>5</sup> (Seixas; Morton, 2013, p. 3).

Este artigo examinará mais de perto a abordagem canadense sobre o pensamento histórico, tal como descrita por alguns dos investigadores mais proeminentes nesse contexto nacional, e envolver-se-á numa discussão sobre a aplicação educativa deste modelo de pensamento histórico e as implicações educativas que pode ter. Este artigo será dividido em três seções. A primeira seção visa estabelecer como podemos compreender o modelo canadense de pensamento histórico através da análise de parte do que foi escrito sobre tal noção por alguns dos seus principais proponentes. Analisaremos então, na segunda seção, quais consequências essa concepção do pensamento histórico pode ter para o Ensino de História e quais desafios isso representa para os professores de História. Os resultados destas duas seções serão assim discutidos em relação a uma re-conceitualização teórica de como podemos compreender e abordar o pensamento histórico e a educação histórica.

Embora a apresentação do pensamento histórico e dos seus valores para a educação histórica não seja exaustiva e completa, principalmente devido a razões de escopo e espaço, é nosso intuito que este artigo possa inspirar e provocar novas investigações teóricas sobre noções e discussões sobre o objetivo e a implementação didática do Ensino de História.

### **O que é o pensamento histórico?**

Quando especificando o que seria o pensamento histórico, Peter Seixas e Tom Morton escreveram que:

Nosso modelo de pensamento histórico [...] advém do trabalho de historiadores. Está enraizado em como eles lidam com os difíceis problemas de compreender o passado, em como eles dão sentido à sociedade e cultura contemporânea e, conseqüentemente, como eles se orientam neste continuum de passado, presente e futuro<sup>6</sup> (Seixas; Morton, 2013, p. 7).

Assim, o pensamento histórico deve ser entendido como um conceito ligado às atividades cognitivas que os historiadores acadêmicos utilizam para a construção da História. Como mencionado acima, isto está relacionado com uma visão do passado como qualitativamente diferente e distinta do presente. O passado está perdido e nunca mais voltará; a História é construída a partir dos esforços de historiadores para conciliar a compreensão do passado. Esta forma de abordar a História tem repercussões importantes na forma como percebemos a tarefa dos professores de História: a educação histórica não é sobre essencialmente disseminar relatos ou tradições históricas, mas sim sobre se envolver com os problemas epistemológicos que uma percepção linear do tempo nos coloca. Isto, por sua vez, implica que o modo acadêmico de abordar o passado é o ideal que deve ser buscado pelo Ensino de História. Os estudantes de História devem aprender a dominar as habilidades cognitivas com as quais os historiadores desempenham seus ofícios.

Stéphane Lévesque, pesquisador canadense do Ensino de História, estipula dois aspectos de conteúdo do conhecimento histórico: o aspecto substantivo, que se relaciona ao conhecimento de fatos históricos, como por exemplo, saber que a Segunda Guerra Mundial ocorreu entre 1939 e 1945. O outro aspecto é o disciplinar, que se relaciona como o conhecimento histórico é construído. Como descrito acima, podemos reconhecer claramente que, através da noção de pensamento histórico, é colocada uma ênfase nos aspectos disciplinares e processuais do conhecimento histórico. A educação histórica torna-se, então, principalmente uma questão de equipar os alunos com competências históricas disciplinares, em vez de fazê-los internalizar ou memorizar fatos históricos ou conhecimentos históricos substantivos.

A fim de especificar melhor o que é que os historiadores fazem quando fazem História, e para prover os educadores de História de ferramentas para promover o pensamento histórico dos alunos, foram estipulados alguns dos principais aspectos que constituem o pensamento histórico. Embora existam algumas variações destes modelos de pensamento histórico (Lévesque; Clark, 2018; Seixas, 2017; VanSledright, 2010), optamos por focar naquele apresentado por Peter Seixas em uma de suas publicações recentes (Seixas, 2017). Aqui, Seixas apresenta uma lista de seis conceitos ou ideias-chave que podem ser usados para promover o pensamento histórico na educação histórica. Seixas alerta para o fato destes conceitos ou ideias serem equiparados à História e argumenta que, em vez disso, devem ser considerados como

representativos de problemas que os historiadores encontram e que “a História toma forma a partir dos esforços feitos para trabalhar com estes problemas”<sup>7</sup> (Seixas, 2017, p. 597). Estes são:

**Significância:** relaciona-se com as questões de porquê certos eventos históricos ou pessoas são significativos e outros não. Aqui a problemática principal é se a História alimenta ou se conecta com preocupações e narrativas contemporâneas, e os alunos “devem ser capazes de articular as narrativas que podem ser legitimamente construídas em torno de um evento particular, ressoando numa comunidade mais ampla”<sup>8</sup> (Seixas, 2017, p. 598);

**Evidência da fonte primária:** a História é uma [teia de] interpretação baseada em inferências tiradas de fontes primárias, mas Seixas aponta para um problema mais amplo do que esse: ao trabalhar com evidências de fontes primárias, precisamos prestar atenção à fonte, ao seu contexto e às questões que estamos trazendo para ela. Na visão de Seixas, “trabalhar com fontes primárias nunca é apenas um problema técnico a ser guiado por alguns algoritmos [...], mas põe em xeque a complexa teia de relações entre o passado e o presente [...]”<sup>9</sup> (Seixas, 2017, p. 599);

**Continuidade e mudança:** questões de continuidade e mudança lidam com a complexa tarefa de analisar as rupturas e continuidades entre o presente e o passado. Ao analisar a continuidade e a mudança, o historiador “examina [...] a mudança e procura as continuidades ocultas”<sup>10</sup> (Seixas, 2017, p. 600);

**Causa e consequência:** mudanças históricas são impulsionadas por múltiplas causas que podem variar em influência. Os acontecimentos mudam devido à interação entre atores históricos e condições sociais, políticas, econômicas e culturais e, segundo Seixas, o problema que o historiador enfrenta aqui “é contextualizar a tomada de decisão humana, de forma a comunicar suas escolhas e intenções, ao mesmo tempo que contabiliza o contexto e as condições históricas”<sup>11</sup> (Seixas, 2017, p. 601);

**Perspectiva histórica:** é essencial compreender a diferença entre o passado e o presente para evitar o presentismo. Para compreendermos o passado, precisamos entender o contexto histórico dos atores históricos e tomarmos a perspectiva deles, para então inferir o que eles poderiam ter sentido ou pensado, mas também temos de reconhecer as limitações deste exercício. A questão aqui é que “o presentismo aponta para a inevitabilidade oculta de usarmos as nossas próprias lentes contemporâneas para a nossa visão retrospectiva dos tempos passados”<sup>12</sup> (Seixas, 2017, p. 601);

**A dimensão ética:** trata de três problemas inter-relacionados: (i) “o problema de julgar atores e ações do passado”, (ii) “lidar com os crimes e as injustiças do passado cujos legados [...] vivemos hoje,” e (iii) “as obrigações memoriais que devemos, no presente, às vítimas, heróis ou outros antepassados que fizeram sacrifícios dos quais nos beneficiamos”<sup>13</sup> (Seixas, 2017, p. 602). Assim, isso aponta para uma espécie de consciência

ética entre os historiadores.

O que temos aqui, segundo Seixas, são seis conceitos ou ideias que apontam para seis diferentes problemas com os quais os historiadores acadêmicos precisam lidar e, como tal, este modelo estipula o que os historiadores fazem cognitivamente quando se envolvem no seu trabalho e o que caracteriza o pensamento histórico. Além disso, Seixas argumenta que “as capacidades dos estudantes de pensarem historicamente podem ser definidas em termos de suas competências em negociar soluções produtivas para eles”<sup>14</sup> (Seixas, 2017, p. 597). Assim, o referido modelo de pensamento histórico deve ser abordado como uma operacionalização teórica do pensamento histórico que tanto descreve o que os historiadores acadêmicos fazem, quanto também prescreve como devemos avaliar a educação histórica e o pensamento histórico dos alunos.

Através desses seis conceitos, obtemos uma imagem um tanto complexa do que constitui os problemas cognitivos que os historiadores enfrentam, ou seja, seus pensamentos históricos. Em um nível geral, podemos perceber que uma abordagem empirista do conhecimento está no cerne desta abordagem do Ensino de História. O pensamento histórico é relacionado com a transformação dos estudantes em serem capazes de abordar o passado historiograficamente, a fim de chegarem a relatos históricos verdadeiros ou cientificamente aceitáveis. A História, neste sentido, torna-se uma questão de escrutínio crítico de relatos históricos seguindo padrões metodológicos, e então as construções históricas que satisfazem esses padrões metodológicos podem ser aceitas como válidas. Um aspecto problemático do Ensino de História, segundo Lévesque e outros, é que ele se concentra na disseminação de conhecimento substantivo para os alunos, em vez de se focar na compreensão dos aspectos disciplinares da História (Lévesque, 2008, p. 31). A principal questão aqui é a perspectiva de que a educação histórica que meramente apresenta aos estudantes narrativas históricas (não se importando com qual seja o conteúdo dessas narrativas), sem examinar criticamente essas narrativas de acordo com o modelo estipulado acima, é deficiente e, conseqüentemente, essa abordagem para a educação histórica claramente favorece o Ensino de História moldado de acordo com os padrões processuais ou disciplinares da história acadêmica. Abaixo, descreveremos em maiores detalhes quais conseqüências um foco no pensamento histórico pode trazer para a educação histórica.

Com uma abordagem da História e do Ensino de História inspirada no pensamento histórico, temos uma noção evidentemente específica do que significa conhecer a História e o que professores e alunos devem fazer na escola, bem como o que os historiadores nas universidades fazem quando realizam seus ofícios acadêmicos. Aqui, alguns dos aspectos centrais são: a busca por relatos cientificamente válidos e verificáveis, a capacitação de estudantes para aplicarem os métodos já estipulados, e a



compreensão de uma forma específica de pensar relatos históricos, a fim de avaliá-los seguindo os referidos padrões. Assim sendo, abordar a educação histórica a partir da perspectiva do pensamento histórico põe a disciplina acadêmica e seus métodos para averiguar a validade da narrativa no centro da agenda educacional da História (Clark; Sears, 2017; Honig; Porat, 2019). O conhecimento e as habilidades disciplinares da história acadêmica tornam-se, dessa forma, padrões que cada aluno (e professor) deve se esforçar para se aproximar. No restante deste artigo, iremos argumentar que essa pode ser uma compreensão muito limitada do pensamento histórico e da educação histórica.

### **O pensamento histórico e suas implicações para a educação histórica**

Se prestarmos mais atenção para listas de conceitos ou ideias centrais, como aquelas apresentadas acima, podemos perceber que o conhecimento disciplinar considerado como mais valioso para um contexto educacional é aquele que já está formulado na comunidade de conhecimentos acadêmicos. Uma abordagem semelhante pode ser encontrada no trabalho do teórico curricular britânico Michael Young. Segundo a sua famosa noção de “conhecimento poderoso” (powerful knowledge), Young argumenta que as disciplinas acadêmicas devem formar a base curricular e as abordagens de saberes para a educação em escolas (Young, 2013). Entretanto, essa visão daquilo que deve constituir a base do currículo e da educação não é apenas caracterizada pela sua fórmula processual, como também parece basear-se em uma visão da educação como uma coisa bastante fixa e absoluta. Assim, os processos de estipular e operacionalizar a capacidade de pensar historicamente, da forma que vimos acima, podem ser considerados como uma tentativa de fornecer aos professores e estudantes de História, além dos pesquisadores de Ensino de História, um modelo pré-definido de como pensar corretamente.

Estipular o que devem ser considerados como os conhecimentos mais importantes para a formação e educação histórica, seguindo um modelo disciplinar pré-definido para pensamentos e reflexões, traz sem dúvidas consequências sobre o que significa ser um professor e um estudante de História. Se essa noção for utilizada como base para avaliar, planejar e implementar a educação histórica em escolas, como seus defensores de fato pensam que deveria ser, a tarefa do professor torna-se, então, a de compreender principalmente os elementos centrais do pensamento histórico na sala de aula.

Além disso, a suposição de que o método de como pensar historicamente já é algo predisposto também tem implicações na forma como percebemos a aprendizagem dos alunos e a construção de conhecimentos. Por exemplo, os conceitos estipulados na lista de seis conceitos ou ideias-chave de Seixas poderiam ser considerados aquilo

que o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer descreveu como “mercadorias reificadas” (reified commodities) (Gadamer, 2006). Praticar o ato de “pensar historicamente”, nesse caso, parece ser principalmente uma questão de transferir formas de pensar uma disciplina específica para um sujeito particular, ou seja, um aluno. Dessa forma, ao conquistar uma forma própria de pensar para aquela disciplina, o aluno-sujeito é considerado capacitado para organizar e tornar coerente a sua compreensão do mundo. Ademais, do ponto de vista do estudante, o pensamento histórico parece depender totalmente de sua capacidade cognitiva individual de pensar corretamente de acordo com modelos de pensamentos pré-concebidos.

Se optarmos por compreender o processo de aprendizagem como uma tarefa essencialmente individual e orientada para cognições, outras formas de ver o conhecimento e suas construções inevitavelmente ficarão em segundo plano. Quando o ofício dos historiadores é reconstruído e operacionalizado como um conjunto de noções centrais (como os conceitos ou ideias-chave de Seixas acima), não apenas o conteúdo histórico, como também as perspectivas de professores e estudantes, tendem a se tornar secundários. Ou, em outras palavras, as crenças, experiências e vivências pessoais, elementos que podem ser considerados essenciais para qualquer prática educativa ou reforma curricular, ficam sujeitos a um padrão de pensamento acadêmico pré-definido (Harris; Graham, 2019; Persson, 2017; Porat, 2004; Thorp, 2016).

Como já mostramos, o modelo de conceitos de pensamento histórico foi apresentado principalmente como uma forma de desenvolver a capacidade dos estudantes de pensar individualmente e de fazer inferências solidamente. Ao mesmo tempo, porém, parece que as próprias experiências e crenças dos alunos são percebidas mais como obstáculos para alcançar esses objetivos:

Os jovens têm, sim, imagens mentais do passado e, em seus momentos mais reflexivos, eles esporadicamente, de forma incompleta e muitas vezes imprecisa, tentam descobrir o que o passado pode significar para eles e seus futuros. O papel do Ensino de História é trabalhar com esses fragmentos e desenvolvê-los para que os alunos tenham uma melhor base para dar sentido a suas vidas<sup>15</sup> (Seixas; Peck, 2004, p. 109-110).

Isto fica evidente na citação acima, onde Peter Seixas e Carla Peck refletem sobre a necessidade de corrigir as percepções erradas que os alunos têm sobre o passado. Ou seja, tem-se como objetivo explícito enfatizar a diferença entre o que os alunos sabem e o conhecimento disciplinar prescrito que é para ser compreendido. O conceito ou ideia de significância histórica, tal como descrito acima, enfatiza de fato como qualquer escolha de contexto histórico é contextualmente contingente, mas o que está sendo inferido não é a importância das experiências humanas pessoais e seus contextos, mas

sim a necessidade de desconsiderar tais vivências em prol de conceber o contexto mais amplo da sociedade ou dos conhecimentos da comunidade acadêmica. Isso poderia ser considerado exatamente o oposto de pensar de forma autônoma (Biesta, 2009; Donnelly; Norton, 2017).

### **O que significa pensar historicamente?**

O ideal epistemológico de uma investigação crítica metodologicamente orientada em direção a relatos históricos objetivamente aceitáveis, que é explicitado nos textos referidos sobre o pensamento histórico, talvez deva ser entendido no contexto da já mencionada vontade de tornar o Ensino de História mais orientado para disciplinas científicas. O que poderia ser considerado problemático é, no entanto, que esses pressupostos epistemológicos e ideais de conhecimento raramente são abordados da mesma forma pelos historiadores acadêmicos (Clark; Nye, 2017; Lee, 1983; Retz, 2017). Ou seja, é difícil especificar um modelo particular de pensamento histórico que abarque as diversas (e por vezes conflitantes) abordagens históricas da comunidade acadêmica (Levisohn, 2017). Talvez pudéssemos afirmar que esses proponentes do pensamento histórico, em alguns aspectos, assumiram o papel de mediadores. Como influentes pesquisadores históricos educacionais, trabalhando entre os espaços da História como disciplina acadêmica e como disciplina escolar, eles atuam como intérpretes, definindo e especificando o que realmente deveria ser considerado como conhecimento histórico disciplinar e qual deveria ser o objetivo do Ensino de História.

A partir dessa perspectiva, pode-se argumentar que o que é classificado como “pensamento histórico” é apenas uma configuração específica dentre muitas outras relativas à construção de conhecimentos advindos da comunidade acadêmica de pesquisa histórica. Quando Peter Seixas e Stéphane Lévesque enfatizam o pensamento histórico como um modelo de abordagem do Ensino de História, este ideal baseia-se nas tentativas dos historiadores acadêmicos de reconstruir acontecimentos passados. No entanto, quando os proponentes do pensamento histórico apresentam a habilidade de se pensar historicamente como semelhante à capacidade de reconstruir o passado, não só correm o risco de ignorar o caráter subjetivo e social do sujeito, mas também correm o risco de desconsiderar a História como sendo uma construção cultural (Parkes, 2019).

O passado inevitavelmente se foi; o que quer que tenha sido nunca mais voltará. Se aceitarmos estes pressupostos básicos, isso significa que a História é sempre construída pelos seres humanos de forma retrospectiva, em momentos diferentes e em outros contextos culturais que não condizem com os eventos históricos ou os agentes históricos que são fabricados historicamente (Gadamer, 2006). Sendo assim, a maioria dos membros contemporâneos da academia provavelmente descreveriam



a História, a Ciência Histórica e o Ensino de História como exercícios culturalmente contingentes. Muitas vezes tais disciplinas acadêmicas incorporam diálogos entre pessoas que se caracterizam por suas intencionalidades; *alguém* direciona sua atenção para *algo* (Clark; Nye, 2017). Desde os avanços da tradição hermenêutica continental, pesquisadores da história acadêmica têm salientado como essas intencionalidades nunca ocorrem num contexto isolado. Nossas interpretações são feitas frente aos horizontes de contextos culturais sociais e históricos, que afetam a nossa percepção do que é significativo, relevante e válido. Nossas vidas são irrevogavelmente marcadas por sua historicidade (Gadamer; Fantel, 1975). Assim, o intérprete está sempre localizado e integrado no mundo. Por esse ângulo, nunca faz sentido separar o indivíduo daquilo que ele está tentando compreender. O conhecimento do mundo é sempre contextualmente contingente (Gadamer, 1990). No caso da História, isso significa que somos produtos da mesma História que tentamos dar sentido. Como seres humanos, não vivemos a História, as nossas vidas podem antes ser entendidas como históricas em si mesmas. Entramos e vivemos nossas vidas em um mundo que já existe. Sempre que tentamos dar sentido ao mundo em que vivemos, fazemos isso a partir de nossas próprias experiências e de uma rede coletiva de concepções. A cultura histórica em que essa construção de sentido ocorre afeta, necessariamente, o que vivenciamos e o que compreendemos (Persson; Thorp, 2017; Rüsen, 2011).

Se, em vez de compreendermos o conhecimento como um objeto que existe por si mesmo - o que poderia ser considerado como sendo o resultado inevitável do contexto e da complexidade de como os historiadores realizam seus ofícios -, entendermos a compreensão humana do mundo como algo que necessariamente pertence a contextos históricos, culturais e sociais, então não é de forma alguma evidente que o Ensino de História, baseado em orientações pré-definidas, como os seis conceitos ou ideias-chave de Seixas, seria a única (ou melhor) forma de preparar os jovens para uma vida ativa como cidadãos engajados na sociedade, capazes de se engajarem criticamente com narrativas que encontram — ou mesmo que essa seria supostamente a única maneira de descrever o que os historiadores nas universidades exercitam cognitivamente (Donnelly; Norton, 2017). Gadamer, por exemplo, alertou para uma crença exagerada no método científico tradicional, uma vez que isso poderia levar ao que ele descreveu como uma “visão tecnificada do mundo”, uma preocupação que foi recentemente reiterada por Mark Donnelly e Claire Norton em suas avaliações críticas do tipo de pesquisa que é privilegiada nos departamentos de História das universidades do Reino Unido (Donnelly; Norton, 2017). O argumento aqui é que esse foco unilateral na metodologia e na avaliação crítica de relatos históricos, como forma de salvaguardar a veracidade desses relatos, pode obstruir a compreensão do mundo dos seres humanos, uma vez que nunca são convidados a se envolverem criticamente com a contingência contextual e cultural dos acontecimentos, advindos de nossas próprias práticas de conhecimento [a prática de pensar historicamente] e, conseqüentemente, reproduzem uma única perspectiva particular sobre a História e



o mundo. Ou, nas palavras de Donnelly e Norton, “as atuais convenções cognitivas da pesquisa histórica [...] produzem e compelem à complacência, validam convenções sociais e instigam ideologias dominantes”<sup>16</sup> (Donnelly; Norton, 2017, p. 653).

### **Uma abordagem alternativa para o pensamento histórico**

Na tradição hermenêutica, fundada, entre outros, por Gadamer, o conhecimento histórico é caracterizado pela relação entre o conhecido e o desconhecido. Nessa perspectiva, a nossa compreensão do mundo também se torna uma questão de como nos relacionamos com ele. A capacidade de julgar, como uma sabedoria prática e moral, é então considerada como o aspecto central para o envolvimento e agenciamento cívico (Gadamer, 2006). Segundo Gadamer, a problemática da “verdade” está relacionada com o reconhecimento de que a nossa compreensão do mundo é incerta, dependente de nossas perspectivas iniciais. Com Gadamer, bem como com outros proponentes centrais da hermenêutica, o exercício de construção do conhecimento deve ser avaliado a partir da sua capacidade ou propensão para possibilitar outros contextos de significação e interpretação. Através do ato de interpretar e tentar compreender as narrativas do que aconteceu no passado, estudantes de História podem tomar consciência de outras possibilidades de visão e de existir no mundo. Se relacionarmos isso ao Ensino de História, esse exercício poderia ser implementado como uma atividade onde alunos e professores, juntos, numa atmosfera interativa aberta, abordam o conteúdo histórico de uma forma que contribui para relocalizar seus pensamentos, suas concepções e suas personalidades. Eles poderiam iniciar o processo interpretativo hermenêutico de ver o mundo a partir da perspectiva do Outro. Assim, na opinião de Gadamer, a interpretação requer não apenas essa candura, como também um tipo de empatia que Hannah Arendt mais tarde descreveu como “uma visita ao Outro”.

Seguindo essa lógica, não é apenas a distância analítica, mas também as suas próprias experiências humanas contemporâneas, que devem ser reconhecidas ao se transmitir narrativas sobre o passado (Arendt, 1982; Gadamer, 2006). Nós, como professores, precisamos aceitar humildemente o fato de que nós, tampouco quanto nossos alunos, autores de livros didáticos ou historiadores, nunca poderemos total e completamente colocar de lado nós mesmos e nossos próprios preconceitos. Em vez disso, essa perspectiva exige que reconheçamos as nossas próprias posições e contingências culturais, como elas afetam o que consideramos historicamente significativo, como entendemos a História e como construímos narrativas históricas (Fordham, 2017). Nesta perspectiva, o objetivo da educação histórica não deveria ser se os alunos conseguem aplicar uma lista estipulada de conceitos ou ideias para resolver problemas históricos (ou epistemológicos), mas sim se conseguem perceber a História e os seus próprios pontos de vista como algo cultural e contextualmente

contingente. Se conseguem tomar consciência dos paradigmas culturais dentro dos quais todos nós, incluindo os agentes históricos, construímos significados e entendemos a História (entre outras coisas). Com essa abordagem, o pensamento histórico torna-se inevitavelmente direcionado para o desenvolvimento dessa consciência de historicidade entre os estudantes.

Esta abordagem ao Ensino de História não exclui a metodologia científica e o pensamento histórico descrito acima, muito pelo contrário. Implica, no entanto, que temos que abandonar a ideia de educação e de conhecimento como coisas que podemos delinear em termos de padrões, modelos, métodos ou estratégias pré-definidos. Se levarmos a sério a consciência da inescapável historicidade da vida, e se, adicionalmente, reconhecermos a natureza incerta de como nos relacionamos uns com os outros, precisamos questionar de forma crítica a ideia de conhecimento histórico - mesmo em termos de métodos, habilidades, conceitos e ideias - como algo já construído e objetivamente pré-existente. Em vez disso, precisamos nos utilizar desses métodos e habilidades como ferramentas analíticas que são contextualmente contingentes e, portanto, abertas ao questionamento e ao debate. Isso poderia, então, ser usado como um ponto de partida para uma discussão de como a História é sempre um produto e um processo, algo que podemos estudar objetivamente, ao mesmo tempo que estamos fundamentalmente ligados a ela em nível existencial, o que torna a História e o Ensino de História esforços deveras complexos (Thorp, 2019).

Do nosso ponto de vista, um professor de História que queira contribuir para a ampliação das experiências e percepções potenciais de seus alunos, precisa abordar e desafiar a História da qual faz parte, a fim de conhecer e encarar as concepções de História e do mundo de seus alunos (Arendt, 1998). Se não reconhecermos e tornarmos explícito como as culturas históricas moldam e afetam a História que conhecemos, e se não levarmos em consideração a importância de como contextos e perspectivas afetam o modo como percebemos e nos relacionamos com a História - ou seja, se não reconhecermos a historicidade da história e a compreensão histórica -, nossas experiências e concepções potenciais correm o risco de serem limitadas ao que já sabemos (Donnelly; Norton, 2017; Hawkey; Prior, 2011; Persson; Thorp, 2017; Thorp, 2016). Seguindo tal linha de argumentação, o Ensino de História que afirma contribuir para a cidadania dos alunos precisa, então, não apenas levar em consideração aspectos disciplinares ou processuais, mas deve também se atentar seriamente para aspectos culturais (Hawkey, 2014; Persson; Thorp, 2017; Segall, 1999; Thorp, 2016).

Há, no entanto, ainda outro aspecto que precisa ser considerado pelo Ensino de História, informado pela compreensão ampliada do pensamento histórico aqui proposto. Se a História, como disciplina escolar, pretende contribuir na ampliação das experiências e das concepções potenciais dos alunos (Arendt, 1998), também precisa abrir espaço para que os alunos utilizem as suas próprias experiências como



recursos quando estudam História. Em vez de redistribuir advertências pejorativas sobre o presentismo, professores de História deveriam tentar considerar e desafiar as vivências e os horizontes experienciais de seus alunos (Persson; Thorp, 2017). Se não quisermos tornar-nos cópias clonadas, cegos pela nossa contemporaneidade, precisamos permanecer curiosos e recebermos perspectivas sobre a nossa situação atual e sobre nós próprios. Isso, por sua vez, significa que não podemos ignorar que a educação histórica, além de competências disciplinares, também requer um conteúdo disciplinar convincente. Dessa forma, as narrativas históricas têm o potencial para desafiar os estudantes e seus pontos de vista. Uma educação histórica verdadeiramente humanizadora exige que essas funções e dimensões sejam proporcionadas e coexistam. Os alunos precisam de ferramentas para desenvolver as suas competências na avaliação crítica de relatos históricos, mas também necessitam conhecer narrativas que os impelem a colocarem questões urgentes e desafiadoras (Hawkey, 2014; Persson, 2017).

### Considerações finais

Pensamos que a dimensão intersubjetiva, instável e existencial do pensamento histórico aqui sugerida recebe muito pouca atenção nas investigações propostas pelo Ensino de História, onde, em vez disso, o foco principal parece ser a questão de como podemos transferir e operacionalizar padrões acadêmicos da História para a educação histórica. Em meio a sua ambição de evitar uma educação histórica baseada na reprodução de narrativas incontestadas, o modelo de pensamento histórico aqui discutido corre o risco de defender características que poderiam se tornar partes de modelos e métodos igualmente fixos de como pensar historicamente. Ademais, talvez seja devido à depreciação da importância da narrativa e do conteúdo, que a agenda educacional informada pelo pensamento histórico, tal como concebida pelos investigadores canadenses referidos neste artigo, tende a subestimar ou desconsiderar os potenciais de construção de significados do Ensino de História. Em sua dedicação em opor-se a uma cultura histórica irrefletida — que é, de muitas formas, o cerne do argumento sobre por que as competências processuais ou disciplinares são valiosas para a educação histórica —, o conhecimento conteudal parece ter sido quase reduzido a um meio pelo qual podemos praticar e desenvolver diversas habilidades. As consequências disso podem não ser somente a negligência da importância do conhecimento conteudal como tal. Na pior das hipóteses, uma educação focada principalmente em métodos pré-definidos de como reconstruir o passado pode gerar manifestações semelhantes que reproduzem passivamente as ideologias dominantes da História e do mundo (Donnelly; Norton, 2017; Hawkey, 2014; Monte-Sano; Cochran, 2009; Shemilt, 2009). A inescapável historicidade de nossa existência é ignorada.

Pelo contrário, defendemos uma concepção mais ampla de pensamento histórico,



uma que preste atenção aos aspectos existenciais e fundamentais de construção de significado dos relatos históricos e aprecie como a História e os conhecimentos históricos são sempre culturalmente contingentes e, portanto, dinâmicos e abertos à contestação e discussão. Dessa forma, o ato de pensar historicamente deve ser visto como uma atitude ou postura que podemos ter em relação à História (e a nós mesmos), em vez do domínio de uma determinada técnica metodológica. Além disso, ressaltamos a necessidade de proporcionar diversas oportunidades aos alunos para que possam utilizá-las e desafiar as suas próprias experiências como seres humanos. Do nosso ponto de vista, a História como disciplina escolar tem um potencial valioso para permitir que jovens apliquem conhecimentos históricos substantivos ao examinarem suas próprias compreensões culturais advindas de seus tempos contemporâneos. Finalmente, essa também seria uma abordagem para o Ensino de História que colocaria maior ênfase na História como um assunto importante na promoção de estudantes em suas transformações em atores sociais e políticos plenamente conscientes das restrições e das possibilidades que a História lhes impõe como cidadãos de sociedades, em vez de meramente prepará-los para estudos históricos acadêmicos. Queremos argumentar que é por isso que o Ensino de História e o pensamento histórico podem, de fato, ser importantes ferramentas na promoção de sociedades democráticas.

### **Sobre os autores**

Robert Thorp é professor sênior de Ensino de História na Universidade de Uppsala, na Suécia, e um ativo pesquisador internacional. A sua pesquisa é especializada na relação entre o indivíduo, a sociedade e História, com ênfase na forma como a História molda as nossas percepções contemporâneas e como essas percepções afetam a nossa relação com o passado. Dedicar um especial interesse à forma como a consciência histórica pode ser entendida como um conceito descritivo, analítico e normativo. Seus outros interesses de pesquisa incluem mídia educacional, estudos em sala de aula e a relação dos professores com a História, voltado principalmente para a História da Guerra Fria.

O Dr. Anders Persson possui doutorado em Ensino de História e é professor sênior de História na Universidade de Dalarna, na Suécia. A pesquisa de Persson diz respeito aos aspectos históricos e pedagógicos da História como disciplina escolar. Na sua tese de doutorado, explora as experiências dos professores do ensino primário com um currículo de História sueca recentemente implementado e, baseando-se em resultados, utiliza-se de um quadro teórico inspirado na filosofia existencialista continental. Persson considera que as percepções dos professores, sobre o que é uma educação histórica significativa, correspondem às suas experiências vividas na recente reforma curricular, acentuando assim uma ligação entre as vivências dos professores e a sua profissão docente. Com base nesses resultados, Persson defende uma educação



histórica que englobe aspectos disciplinares e existenciais da História.

### Referências

ARENDR, Hannah. *Lectures on Kant's political philosophy*. Chicago: University of Chicago Press, 1982.

ARENDR, Hanna. *The human condition*. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

BIESTA, Gert. Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Dordrecht, v. 21, n. 1, p. 33–46, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>.

CARROLL, James Edward. Epistemic explanations for divergent evolution in discourses regarding students' extended historical writing in England. *Journal of Curriculum Studies*, Basingstoke, v. 51, n. 1, p. 100–120, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1499805>.

CLARK, Jennifer; NYE, Adele. 'Surprise Me!' The (im)possibilities of agency and creativity within the standards framework of history education. *Educational Philosophy and Theory*, Randwick, v. 49, n. 6, p. 656–668, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1104231>.

CLARK, Penney; SEARS, Alan. Fiction, history and pedagogy: a double-edged sword. *Journal of Curriculum Studies*, Basingstoke, v. 49, n. 5, p. 620–639, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1238108>.

DONNELLY, Mark; NORTON, Claire. In the service of technocratic managerialism? History in UK Universities. *Educational Philosophy and Theory*, Randwick, v. 49, n. 6, p. 643–655, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1104232>.

FORDHAM, Michael. Tradition, authority and disciplinary practice in history education. *Educational Philosophy and Theory*, Randwick, v. 49, n. 6, p. 631–642, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1135777>.

GADAMER, Hans-Georg; FANTEL, Hans. The problem of historical consciousness. *Graduate Faculty Philosophy Journal*, [New York], v. 5, n. 1, p. 8–52, 1975. DOI: <https://doi.org/10.5840/gfpj1975512>.

GADAMER, Hans-George. Reply to my critics. In: ORMISTON, Gaile L.; SCHRIFT, Alan D. (ed.). *The hermeneutic tradition: from Ast to Ricoeur*. Nova York: State University of New York Press, 1990. p. 273–297.

GADAMER, Hans-George. *Truth and method*. 2. ed. Nova York: Continuum, 2006.

HARRIS, Richard; GRAHAM, Suzanne. Engaging with curriculum reform: Insights from English history teachers' willingness to support curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, Basingstoke, v. 51, n. 1, p. 43–61, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1513570>.

HAWKEY, Kate. A new look at big history. *Journal of Curriculum Studies*, Basingstoke, v. 46, n. 2, p. 163–179, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.778331>.

HAWKEY, Kate; PRIOR, Jayne. History, memory cultures and meaning in the classroom. *Journal of Curriculum Studies*, Basingstoke, v. 43, n. 2, p. 231–247, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.516022>.

HONIG, Michal; PORAT, Dan. Reading biographical texts: A gateway to historical disciplinary reading. *Journal of Curriculum Studies*, Basingstoke, v. 51, n. 5, p. 1-24, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1567821>.

LEE, P. J. History Teaching and Philosophy of History. *History and Theory*, Middletown, v. 22, n. 4, p. 19–49, Dec. 1983. DOI: <https://doi.org/10.2307/2505214>.

LÉVESQUE, Stephane. *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. Toronto: Buffalo, 2008.

LÉVESQUE, Stephane; CLARK, Penney. Historical thinking: definitions and educational applications. In: METZGER, Scott Alan; HARRIS, Lauren McArthur (Ed.). *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., 2018. p. 119–148.

LEVISOHN, Jon A. Historical thinking – and its alleged unnaturalness. *Educational Philosophy and Theory*, Randwick, v. 49, n. 6, p. 618–630, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101364>.

MONTE-SANO, Chauncey; COCHRAN, Melissa. Attention to learners, subject, or teaching: What takes precedence as preservice candidates learn to teach historical thinking and reading? *Theory & Research in Social Education*, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 101–135, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2009.10473389>.

PARKES, Robert J. Developing your approach to history teaching. In: ALLENDER, Tim; CLARK, Anna; PARKES, Robert. (ed.). *Historical thinking for history teachers: a new approach to engaging students and developing historical consciousness*. Crows Nest: Allen & Unwin, 2019. p. 72–88.

PERSSON, Anders. *Lärartillvaro och historieundervisning: innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. Umeå: Umeå universitet, 2017.

PERSSON, Anders; THORP, Robert. Historieundervisningens existencialiserande

potential. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, [s. l.], n. 2, p. 59–74, 2017.

PORAT, Dan A. It's not written here, but this is what happened: Students' cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli-Arab Conflict. *American Educational Research Journal*, Washington, v. 41, n. 4, p. 963–996, 2004. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312041004963>.

RETZ, Tyson. At the interface: academic history, school history and the philosophy of history. *Journal of Curriculum Studies*, Basingstoke, v. 48, n. 4, p. 503–517, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1114151>.

RETZ, Tyson. The Structure of historical inquiry. *Educational Philosophy and Theory*, Randwick, v. 49, n. 6, p. 606-617, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101365>.

RÜSEN, Jörn. Forming historical consciousness – Towards a humanistic history didactics. In: NORDGREN, Kenneth; ELIASSON, Per; RÖNNQVIST, Carina (ed). *The processes of history teaching: an international symposium held at Malmö University, Sweden, March 5th-7th 2009*. Karlstad: Karlstadts Universitet, 2011. p. 15-33.

SEGALL, Avner. Critical history: implications for history/social studies education. *Theory & Research in Social Education*, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 358–374, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.1999.10505885>.

SEIXAS, Peter. A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, Randwick, v. 49, n. 6, p.593–605, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>.

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

SEIXAS, Peter; PECK, Carla. Teaching historical thinking. In: SEARS, Alan; WRIGHT, Ian. (ed.). *Challenges & prospects for Canadian social studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004. p. 109–117.

SHEMILT, Denis. Drinking an ocean and pissing a cupful: how adolescents make sense of history. In: SYMCOX, Linda; WILSCHUT, Arie (ed.). *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte: Information Age Pub, 2009. p. 141–210.

THORP, Robert. *Uses of history in history education*. Umeå: Umeå universitet, 2016.

THORP, Robert. History didactical entanglements and the Cold War: a comparative study of the opening lessons on the Cold War in Sweden and Switzerland. In: CHRISTOPHE, Barbara; GAUTSCHI, Peter; THORP, Robert. (ed.). *The cold war in the classroom:*

international perspectives on textbooks and memory practices. New York: Palgrave Macmillan, 2019.

VANSLEDRIGHT, Bruce A. *The challenge of rethinking history education: on practices, theories, and policy*. New York: Taylor & Francis Group, 2010.

WILSCHUT, Arie. *Images of time the role of an historical consciousness of time in learning history*. Charlotte: Information Age Pub, 2012.

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

YOUNG, Michael. Overcoming the crisis in curriculum studies: a knowledge based approach. *Journal of Curriculum Studies*, Basingdtoke, v. 45, n. 2, p. 101–118, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>.

### Notas

<sup>1</sup>Texto traduzido por Lara Freire de Oliveira e Arnaldo Martin Szlachta Junior, com revisão de Wilian Junior Bonete.

<sup>2</sup>Departamento de Educação, Universidade de Uppsala, Suécia; Departamento de Educação, Universidade de Estocolmo, Estocolmo, Suécia; Departamento de Educação, Universidade de Newcastle, Callaghan, Austrália.

<sup>3</sup>Escola de Educação, Universidade de Dalarna, Falun, Suécia.

<sup>4</sup>No original, 'more coherent model of historical thinking appropriate as a framework for teachers and students in school'.

<sup>5</sup>No original, 'e science curriculum does not work this way. Students learn about the scientific method and do increasingly complex experiments so they can understand the basis of scientific claims. e mathematics curriculum does not work this way. Students learn to solve math problems at a young age and, over the course of their schooling, are expected to become increasingly sophisticated at doing so. Why shouldn't the history classroom have comparably high goals?'

<sup>6</sup>No original, 'Our model of historical thinking [...] comes from the work of historians. It is rooted in how they tackle the difficult problems of understanding the past, how they make sense of it for today's society and culture, and thus how they get their bearing in a continuum of past, present, and future.'

<sup>7</sup>No original, 'history takes shape from efforts to work with these problems'.

<sup>8</sup>No original, 'should be able to articulate the narratives that may be legitimately constructed around a particular event, resonating in a larger community'

<sup>9</sup>No original, 'working with primary sources is never merely a technical problem to be guided by a few algorithms [...], it calls into question the complex web of relationships between the past

and present [...].’

<sup>10</sup>No original, ‘examines [...] change, and searches for the hidden continuities.’

<sup>11</sup>No original, ‘is to set human decision-making in context in a way that communicates choice and intention, while accounting for historical context and conditions.’

<sup>12</sup>No original, ‘presentism points back to an underlying inevitability of using our own, present-day lenses for our retrospective view of past times.’

<sup>13</sup>No original, ‘(i) ‘the problem of judging actors and actions from the past,’ (ii) ‘dealing with the past crimes and injustices whose legacies [...] we live with today,’ and (iii) ‘the memorial obligations that we in the present owe to victims, heroes, or other forebears who made sacrifices from which we benefit.’

<sup>14</sup>No original, ‘students’ abilities to think historically can be defined in terms of their competence in negotiating productive solutions to them.’

<sup>15</sup>No original, ‘[y]oung people do have images of the past in their minds, and that in their more thoughtful moments they do sporadically, incompletely and often inaccurately, attempt to figure out what the past might mean for them and for their futures. The job of history education is to work with these fragments and develop them so that students have a better basis upon which to make sense of their lives.’

<sup>16</sup>No original, ‘the current cognitive conventions of historical research [...] produce and compel complacency, affirm social conventions and instantiate dominant ideologies.’