

## CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA

Francielle Alves Difante<sup>1</sup>

Artigo recebido em: 05/09/2021.

Artigo aceito em: 09/03/2022.

### RESUMO:

O presente artigo estabelece uma reflexão entre Educação Histórica e Ensino de História. Em sinergia com as ideias de Jörn Rüsen e Peter Lee, objetivou-se discutir a importância de uma consciência histórica e de uma literacia histórica enquanto competências de compreensão e interpretação da História. A congruência entre essas duas competências insurge-se como imprescindível na vida sociocultural e no contexto escolar, uma vez que adolescentes e jovens podem, assim, interconectar passado, presente e futuro a partir de releituras e problematizações da historiografia oficial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Histórica; Ensino de História; Consciência histórica; Literacia histórica.

### CONSIDERATIONS ABOUT HISTORY EDUCATION AND HISTORY TEACHING

### ABSTRACT:

This article establishes a reflection between Historical Education and History Teaching. In synergy with the ideas of Jörn Rüsen and Peter Lee, the objective was to discuss the importance of historical awareness and historical literacy as competences for understanding and interpreting History. The congruence between these two skills appears to be essential in sociocultural life and in the school context, since adolescents and young people can thus interconnect past, present and future from re-readings and problematizations of official historiography.

**KEYWORDS:** History Education; History Teaching; Historical Consciousness; Historical Literacy.

---

<sup>1</sup> Francielle Alves Difante - Mestranda em Educação (PPGE/UFSM); Licenciada em História (UFN), pós-graduada em Neuroaprendizagem e práticas pedagógicas (UNOPAR); Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4376189117395105>; E-mail: [difantefran90@outlook.com](mailto:difantefran90@outlook.com) / [difantefrancielle1@gmail.com](mailto:difantefrancielle1@gmail.com); Professor Doutor Jorge Luiz da Cunha; Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação (Povo de Clio) (UFSM).

## 1. Introdução

Contemporaneamente, o Ensino de História, a fim de superar as limitações da educação formal tradicional, tem sido intensamente influenciado pela perspectiva da Educação Histórica. O surgimento dessa perspectiva dá-se a partir da segunda metade do século XX, na Inglaterra e na Alemanha, através dos estudos de Peter Lee e Jörn Rüsen, respectivamente. No Brasil, as discussões chegaram relativamente tarde, durante a década de 80.

Entende-se que a Educação Histórica, mais do que uma tentativa de pensar a relação ensino-aprendizagem, é uma corrente teórica e prática que propõe a legitimação da História enquanto disciplina de conhecimento e de explicação das ações humanas, tanto no mundo, quanto do próprio ser humano enquanto indivíduo e sujeito. A Educação Histórica, por meio da Didática da História, busca refletir sobre o ensinar História com sentido e significado, tanto para o docente quanto para o discente.

Além disso, essa corrente teórico-prática busca aproximar a teoria da História com a prática docente em sala de aula, visando um ensino de História voltado ao pensar historicamente e com sentido, aproximando o passado histórico à realidade presente do estudante, a fim de orientá-lo temporalmente para que, partindo de inquietações do presente, esse sujeito busque no passado significações que possam significar o presente e esperar o futuro.

A consciência histórica abre o leque de questões tanto acerca de um passado desafiador quanto sobre uma perspectiva de futuro, afirmativa ou crítica. Essa consciência se enraíza no presente e é portadora de experiências de sua própria evolução temporal, ao pôr questões ao passado e a nutrir expectativas para o futuro (RÜSEN, 2020, p. 18).

Nesse sentido, no presente artigo busca-se refletir acerca dos principais conceitos dessa corrente teórico-prática, como consciência histórica e literacia histórica, de modo a pensar a teoria de modo relacional com a prática docente no campo do Ensino de História. Desse modo, acredita-se que docentes e discentes

podem pensar a formação histórica de modo complexo e crítico, interconectando presente, passado e futuro. Nesse processo, o sujeito experiencia e se pergunta sobre seu lugar no tempo, arrolado em um contexto em que “consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação” (NORA, 1193, p. 7).

## 2. Consciência histórica e literacia histórica no Ensino de História

*"Vantagens e desvantagens da História". "Precisamos de história. Mas de maneira diferente daquela que o passeante mimado no jardim do conhecimento está acostumado a usá-la. Não importa o quão elegantemente ele possa olhar para suas necessidades grosseiras e angústias. Ou seja, nós precisamos da história para a vida e para a ação, e não para virarmos as costas da vida e da ação confortavelmente, mascarando nossa vida egoísta e nossas más e covardes ações. Nós desejamos usar a história unicamente na medida em que ela nos serve para viver. Mas existe um degrau entre fazer história e valorizá-la em uma vida que atrofia e degenera-se. Trazer este fenômeno para a luz como sintomas de destaque de nosso tempo, é tão necessário quanto doloroso.*

Friedrich Nietzsche

Pensar o Ensino de História a partir da perspectiva da Educação Histórica exige uma metodologia de ensino-aprendizagem que, conforme esclarece Peter Lee, evite os dualismos "tradicional versus progressista", "centrado na criança versus centrado na matéria" e "habilidades versus o conteúdo". A fim de que estudante pense historicamente e tenha compreensão da formação histórica da vida humana e de suas ações no mundo, é necessário que os processos históricos sejam refletidos, reinterpretados e ressignificados de forma relacional, de modo a destacar a memória, o imaginário, o simbólico, o afetivo das múltiplas identidades socioculturais que constituíram e/ou constituem a História e que interpelam o sujeito sobremaneira. Esse contexto da Educação Histórica, obviamente, convida a inauguração de outra perspectiva de espaço; um espaço fronteiriço, de pré-disposição às experiências que entrecruzarão o sujeito, conforme assinala Bondía (2002):

seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura (BONDÍA, 2002, p. 24).

Sob essa ótica, cumpre assinalar que a memória possui os seus espaços, os seus lugares, conforme aponta Pierre Nora (1993). Sejam simples ou ambíguos, naturais ou artificiais, esses lugares da memória se constituem materiais, funcionais e simbólicos.

Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança (NORA, 1993, p. 21-22).

A respeito da importância desses lugares da memória, pode-se recorrer ao apontado Isabel Barca (2006). Barca entende que na contemporaneidade, em uma sociedade aberta, a ideia de uma História com passado fixo não se coaduna mais com perspectivas divergentes de outros autores, povos, identidades.

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas “uma grande narrativa” acerca do passado – já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações. E esta realidade é constatada cada vez mais claramente quando os pontos de vista de outros autores, de outros povos, nos são desvendados nesta sociedade de contactos cada vez mais fáceis e rápidos (BARCA, 2006, p. 95-96).

A Educação Histórica, dessa forma, na perspectiva de Jörn Rüsen (2001), compreende uma aprendizagem histórica que se dá a partir das demandas da vida prática (presente) para dar sentido ao passado histórico e, simultaneamente, conjecturar o porvir. Essa aprendizagem é oriunda do que o historiador entende por consciência histórica, um fenômeno do mundo vital, uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. Essa consciência histórica funciona como uma “instância de verificação da validade de tradições e costumes, expandindo o horizonte temporal da percepção e da

compreensão do presente” (RÜSEN, 2020, p. 18). Nesse sentido, Rüsen define a consciência histórica como

“a soma das operações mentais que com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Esse empreendimento, segundo Rüsen (2020), dá-se a partir da Didática da História, um discurso autônomo da ciência da História, que engloba aspectos da Pedagogia e da Psicologia. Essa Didática possui três vertentes: a empírica, a normativa e a pragmática.

*Empiricamente*, ela analisa os processos de ensino e aprendizagem da História. *Normativamente*, ela reflete os objetivos do conteúdo e da apropriação dos conhecimentos históricos. *Pragmaticamente*, ela elucida as competências do ensino de História e seus efeitos sobre a consciência histórica dos alunos (RÜSEN, 2020, p. 19).

A vida é mais do que um mero processo biológico, é também um processo social no qual se denota o agir humano, as conquistas e os fracassos das ações humanas, o que Rüsen denomina *orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo*. Consciente ou inconscientemente, a marcha humana cria a vida sociocultural e se banha nesse processo que interpela sentidos e significados ante o que é experienciado. E desse modo, “o homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa” (RÜSEN, 2001, p. 54).

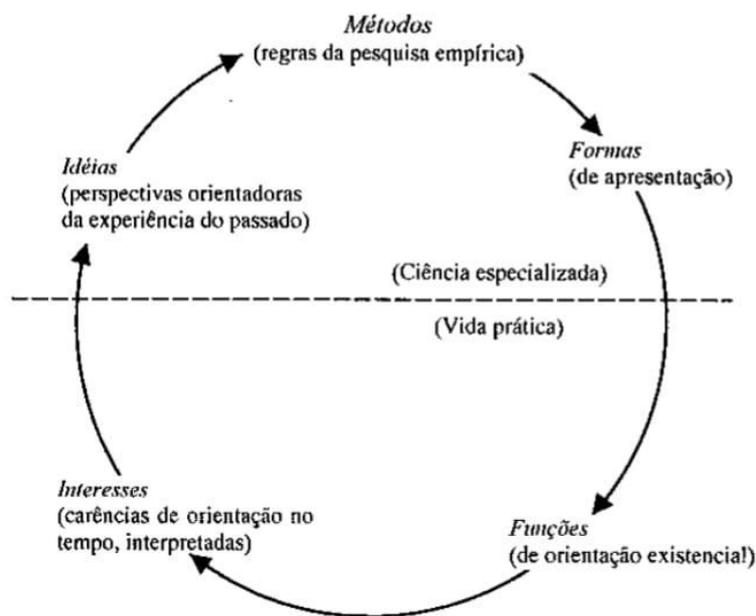
De acordo com Rüsen, quando se pergunta o que é “história”, frequentemente se evoca uma teoria subjetivista ou uma teoria objetivista: “o subjetivismo leva em conta as intenções determinantes do agir com relação ao tempo, e o objetivismo, as experiências do tempo determinantes do agir” (RÜSEN, 2001, p. 71).

Para o autor, o risco do *subjetivismo* está em tender para o decisionismo, e, conseqüentemente para interesses de dominação. Em relação ao *objetivismo*, o risco recairia no dogmatismo, sem possibilidade de espaços para elaborar, de modo interpretativo, a experiência do tempo; também aqui prevaleceriam os interesses de dominação. Desse modo, Rüsen sugere uma posição mediana, não arbitrária, que

designa por *pluralismo*. Essa posição estabeleceria uma relação equilibrada entre memória e experiência: “Ele projetaria o futuro, como ocasião de novas constelações temporais para além das do agir humano passado, e asseguraria, empiricamente, orientações para o agir referidas ao futuro” (RÜSEN, 2001, p. 72).

Abaixo, o esquema proposto por Rüsen, e que demonstra o trajeto a fim de que a vida prática configure-se como tema imprescindível, tanto como a ciência especializada em História. De acordo com o autor, “*a interdependência dos cinco fatores do pensamento histórico é patente: em conjunto, eles constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até que, do quinto, volta-se ao primeiro*” (RÜSEN, 2001, p. 35).

**Figura 1: Cinco fatores do pensamento histórico**



Fonte: (RÜSEN, 2001, p. 35).

Através do exercício do pensamento, a consciência histórica erige-se, constituída de narrativas, memórias, lembranças. Firma-se uma relação determinante com a experiência do tempo, uma relação que, segundo Rüsen, cria uma íntima interdependência entre passado, presente e futuro, *uma representação da continuidade* que orienta a vida humana prática, especialmente na contemporaneidade. O ser humano

é, assim, metaforicamente, uma criatura na floresta do passado, com seus clamores presentes, e conjecturando o futuro:

O passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência de tempo (mais precisamente: o que mexe com eles), e poderem esperar e projetar um futuro com sentido (RÜSEN, 2001, p. 62).

No campo da Educação histórica, merece também destaque o conceito de literacia histórica empreendido por Peter Lee. Segundo o autor, a literacia histórica consiste em um conjunto de competências que melhor instrumentalizam os alunos durante o processo de aprendizagem histórica, estimulando a consciência à crítica. Desse modo, o Ensino de História não se limitaria a um conhecimento linear dos fatos históricos, pois exige uma interpretação e uma compreensão do passado:

Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas idéias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante” (LEE, p. 136, 2006).

A importância de uma literacia histórica estaria, de acordo com Lee, em “abandonar hábitos de pensar com base em um presente instantâneo, em que uma forma de *apartheid* temporal separa o passado do presente e do futuro”. Lee entende que esses hábitos fazem com que a História se torne inteligível em termos de ensino, dando ao aluno a impressão de existir um “cronista ideal” “que observa como o rio do tempo conduz eventos do futuro para o presente e registra tudo, enquanto o rio verte sobre o penhasco para dentro do passado” (LEE, 2006, p. 139). A seguir, algumas ideias que, segundo Lee, fazem com que a História seja, no dia a dia, contraintuitiva:

**Figura 2: Razões para que a História seja considerada contraintuitiva no dia a dia**



Fonte: (LEE, 2006, p. 139).

Contudo, segundo Lee, “o passado em história nunca pode ser assim, primeiro porque pode ser descrito por um infinito número de formas, e segundo porque também é dinâmico, mudando com eventos subsequentes” (2006, p. 139-140). Essa dinamicidade que o passado exige ao presente propicia, assim, a possibilidade de considerações históricas: “A gama de descrições válidas aplicáveis ao passado muda com a ocorrência de novos eventos e processos. As considerações históricas são construções, *não* cópias do passado” (2006, p. 140). A título de exemplificação, o autor cita dois exemplos: a expansão nazista e a invasão ao Iraque pelos EUA:

Em 1920 não podíamos – logicamente não podíamos – dizer “O Tratado de Versailles lançou as sementes para regras nazistas na Alemanha”, enquanto que em 1940 tal descrição era ao menos uma das possíveis. A invasão do Iraque não pode agora ser descrita como uma abertura de um longo período de estabilidade no meio-leste ou o início do declínio do poder mundial dos EUA, mas ambas poderão ser uma descrição válida daqui a 100 anos (LEE, 2006, p. 140).

Dessa forma, a literacia histórica defendida por Lee prima por construir “uma agenda de pesquisas que une o trabalho passado com novas indagações” (LEE, 2006, p. 148). Segundo o autor,

“é difícil para os alunos das escolas entenderem que o estado atual de alguns assuntos (econômicos, sociais ou políticos) no mundo é temporário e representam um ponto em um processo contínuo de mudança” (LEE, 2016, p. 138).

A título de exemplificação, Lee cita a dificuldade de entendimento dos alunos acerca de como uma série de complexidades econômicas fizeram com que pessoas que viviam de caça e coleta, um dia, pudessem criar culturas urbanas. Outra dificuldade exemplificada por Lee diz respeito a uma conjectura do futuro, na qual apenas aspectos tecnológicos e econômicos são pensados, excluindo a emancipação de identidades, como a da mulher:

É muito difícil descobrir como serão as mudanças revolucionárias sendo que você pode afirmar que irá ocorrer uma evolução na tecnologia. Se você olhar, por exemplo, a visão da década de 1950 de como seria o ano de 2000, você tinha todas essas imagens iluminadas, casas futuristas, mas ainda com a mulher em casa fazendo a comida, com a ajuda de todos estes dispositivos fantásticos. Eles nunca anteciparam as mudanças sociais que mudariam o papel das mulheres na sociedade (LEE, 2016, p. 139).

Nesse sentido, a Educação Histórica possui também uma dimensão humanista, capaz de permitir “aos sujeitos ter acesso aos princípios de uma aprendizagem histórica libertadora e que os levem ao autoconhecimento a partir do reconhecimento do *outro*” (FRONZA, 2020, p. 83). Dessa forma, a História pode ser pensada não apenas como uma sucessão de período, mas um processo no qual os sujeitos produzem cultura a todo instante.

[...] entende-se a cultura como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade. Pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se, não somente aos artefatos, mas também às ideias, aos signos e aos símbolos, às linguagens e a tudo o que permite e realiza as mediações *dos* e *entre* sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, nas quais esses sujeitos são produto e também produtores de cultura (SCHMIDT, 2020, p. 29).

Nesse processo de alteridade, o tempo assume-se em várias perspectivas. De acordo com Jörn Rüsen, há três formas de articular o tempo: a partir do meu tempo, a partir do tempo do outro e a partir do tempo do outro que inclui a mim (2016, p. 27). Uma articulação assim concebida permite um processo de aprendizagem histórica no qual despontam desafios: 1) Desafio da experiência histórica: O que eu percebi do que ocorreu?; 2) Desafio de compreender o passado alheio: O que isso significa?;

3)Desafio da orientação da dimensão temporal de sua própria vida. Onde é meu lugar no tempo?; 4)Desafio de escolher suas próprias motivações. O que eu posso fazer no futuro?. Esses desafios, segundo Rüsen, possuem quatro funções durante o processo de aprendizagem histórica.

- Aumentar o campo da experiência histórica.
- Desenvolver a habilidade de compreender o passado.
- Desenvolver a habilidade de temporalizar seu mundo e sua identidade.
- Construir a habilidade de conformar as aspirações de cada um a partir de uma ideia empiricamente plausível de mudança temporal (Rüsen, 2016, p. 28).

Posterior a esse processo de desafios, pode-se, daí, pontuar os objetivos da aprendizagem histórica a partir de quatro competências.

1. Competência de realizar uma experiência histórica.
2. Competência de interpretar uma experiência histórica vivida.
3. Competência de usar a experiência histórica vivida (conhecimento histórico) na orientação de si próprio e no quadro geral de uma ideia empírica do curso da humanidade no tempo. (Identidade histórica).
4. Competência de motivar outros a fazerem suas próprias atividades de acordo com a ideia do lugar de cada um e seu lugar no processo de mudança do tempo (RÜSEN, 2016, p. 28).

Essas competências são imprescindíveis a fim de que se possa alcançar as quatro possibilidades de geração de sentido (RÜSEN, 2016, p. 29-30).

- tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado);
- exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana);
- crítica (permite formular pontos de vista históricos, em geral pós-modernos, por negação de outras posições);
- genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade).

Portanto, seja a partir do prisma de Jörn Rüsen ou do prisma de Peter Lee, a Educação Histórica visa estabelecer um Ensino que entenda o passado não como um

processo fixo, datado, sobre o qual não é possível questionar e construir novos sentidos. O espaço da memória, lembra Nora (1993), é um lugar duplo, “um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade, e recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações (NORA, 1993, p. 27).

Em um presente, a partir de interpretação e compreensão erige-se uma reflexão em que o passado é revisitado, no objetivo de erigir um futuro em que o verbo esperar possa ter a tônica da vida prática humana.

#### **4. Considerações finais**

Esse artigo visou refletir sobre a consciência histórica como uma parte fundamental do processo de construção do conhecimento e da própria identidade e formação histórica do sujeito. A vida sociocultural humana em suas dimensões simbólica, afetiva, onírica etc. também deve orientar o Ensino de História, aproximando-o, assim, da vida prática humana.

Dessa forma, entende-se que a construção do Ensino de História com sentido e significado contribui não apenas para a valorização da área de História enquanto campo do conhecimento, mas também para a formação de sujeitos críticos e conscientes de si mesmos e dos outros, a fim de valorizar o viés humano dos sujeitos, de suas formações e da própria formação do conhecimento. A Educação Histórica permite repensar o Ensino de História a fim de vê-lo ‘fora da caixa’ da educação formal tradicional.

#### **REFERÊNCIAS**

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.401>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan-abr de 2002.

FRONZA, Marcelo. Consciência histórica, consciência moral em relação com a natureza para uma didática humanista da História em Jörn Rüsen. **Métis – história & cultura**, Caxias do Sul, v. 19, n. 38, p. 81-97, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18226/22362762.v19.n.38.05>. Acesso em: 26. ago. 2021.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 131-150, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.403>. Acesso em: 27 ago. 2021.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 107-146, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>. Acesso em: 28. ago. 2021.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

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

RÜSEN, Jörn. A Função da Didática da História: A Relação entre a Didática da História e a (meta) História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Resende (Orgs.). **Jörn Rüsen**: contribuições para uma teoria da didática da história Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016.

RÜSEN, Jörn. Consciência histórica como tema da didática da história. **Métis – história & cultura**, Caxias do Sul, v. 19, n. 38, p. 16-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18226/22362762.v19.n.38.01>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica. **Métis – história & cultura**, v. 19, n. 38, p. 16-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18226/22362762.v19.n.38.02>. Acesso em: 24 ago. 2021.