

# Em direção a um conceito de literacia histórica\*

---

## *Towards a concept of historical literacy*

Peter Lee\*\*

### RESUMO

Este trabalho pretende esboçar considerações iniciais e muito provisórias de uma noção utilizável de literacia<sup>1</sup> histórica. Está sustentado sucintamente em algumas considerações filosóficas sugeridas pelos trabalhos de Bevir, Collingwood, Lorenz, Oakeshott e Rüsen, com a finalidade de decidir o que poderia se incluído de forma útil em tal noção. Mais substancialmente, emprega pesquisas empíricas recentes para sugerir qual consideração/aplicação de literacia histórica poderia ser discutida. Qualquer consideração útil exige prestar atenção em dois componentes: primeiro, as idéias dos estudantes sobre a disciplina de história; segundo, sua orientação em direção ao passado (o tipo de passado que eles podem acessar, e a relação deste com o presente e o futuro). Pesquisas conectando esses dois componentes de literacia histórica tiveram seu início recentemente, apesar da abordagem teórica de Rüsen dirigida à consciência histórica ter inspirado a investigação do segundo componente já há algum tempo em partes da Europa. Argumenta-se que o principal projeto para educação histórica deve ser o desenvolvimento de estruturas históricas aproveitáveis do passado, que não sejam “histórias de festas”, mas que permitam aos estudantes assimilarem novos eventos e processos, tanto no passado ou no futuro e que sejam eles mesmos adaptáveis ao se defrontar com novo material recalcitrante. Instrumentos chaves daqui serão idéias adequadamente

\* Texto traduzido do original “Towards a concept of Historical Literacy” por Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt, Luciana Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia.

\*\* Professor na History Education Unit - School of Arts and Humanities, University of London Institute of Education- Bedford Way, London WC1H 0AL – E.mail: p.lee@ioe.ac.uk

<sup>1</sup> N.T.: A palavra “literacy” foi traduzida por “literacia”, acompanhando a forma já utilizada em textos do autor traduzidos em Portugal.

sofisticadas sobre considerações históricas, junto com conceitos proximamente relacionados, como significado, interpretação e mudança.

*Palavras-chave:* Educação histórica; Orientação; Estrutura; Conceitos de segunda ordem; Compreensão histórica.

#### ABSTRACT

This paper attempts to sketch an initial and very provisional account of a workable notion of historical literacy. It draws briefly on some philosophical considerations suggested by ¾ among others ¾ the work of Bevir, Collingwood, Lorenz, Oakeshott and Rösen in order to decide what might be usefully included in such a notion. More substantially, it employs recent empirical research to suggest what an account of historical literacy might need to address. At the very least any useful account ought to pay attention to two components: first, students' ideas about the discipline of history; second, their orientation towards the past (the kind of past they can access, and its relationship to the present and future). Research connecting these two components of historical literacy has only recently begun, although Rösen's theoretical approach to historical consciousness has inspired investigation of the second component for some time in parts of Europe. It is argued that a major project for history education must be the development of usable historical frameworks of the past that are not 'party histories', but allow students to assimilate new events and processes, whether in the past or the future, and are themselves adaptable in the face of recalcitrant new material. Key tools here will be adequately sophisticated ideas about historical accounts, together with closely related concepts such as significance, interpretation and change.

*Key-words:* Historical education; Orientation; Framework; Second-order; concept; History understanding.

## Conhecendo e compreendendo história

Figuras públicas e a imprensa usualmente não têm dificuldade com o que é conhecer a história. Sam Wineburg ridiculariza, de forma eficaz, queixas do século passado de que o ensino pobre ou métodos "modernos" significam alunos que não conhecem "os fatos mais simples e óbvios" (WINEBURG, 2000). Ele aponta que o lamento permanece o mesmo, apesar

do fato de que a teoria e a prática educacional, junto com as sociedades que as sustentam, terem mudado. Uma característica igualmente estranha “dos métodos modernos” é que em qualquer ponto do século passado em que ocorriam e quão mal fossem ensinados, produziram uma geração segura o suficiente da superioridade de seus próprios conhecimentos históricos para lamentar sua ausência na geração seguinte.

Todos que conhecem qualquer coisa sobre educação histórica concordam que há mais na história do que o conhecimento de lembranças de eventos passados, mas nem sempre há concordância sobre o que esse “mais” deveria ser, e que, na confusão da vida escolar, a prática pode variar enormemente, mesmo num único sistema nacional. No Reino Unido, durante as quatro últimas décadas, a importância de ensinar os alunos sobre a disciplina de história tem sido amplamente reconhecida, mesmo que centralizações recentes sob os auspícios de instituições governamentais tenham confundido muitas das idéias desenvolvidas nos anos 80. Entretanto, mesmo sem qualquer retrocesso, a educação histórica no Reino Unido está longe de ser satisfatória. Não se trata de que alguém tenha repentinamente revelado um novo problema; após a experiência dos últimos trinta anos de atenção às questões disciplinares, é mais fácil enxergar o que está faltando. Uma forma de colocar o problema é dizer que ainda falta um conceito adequado de literacia histórica.

## **Em direção ao conceito de literacia histórica**

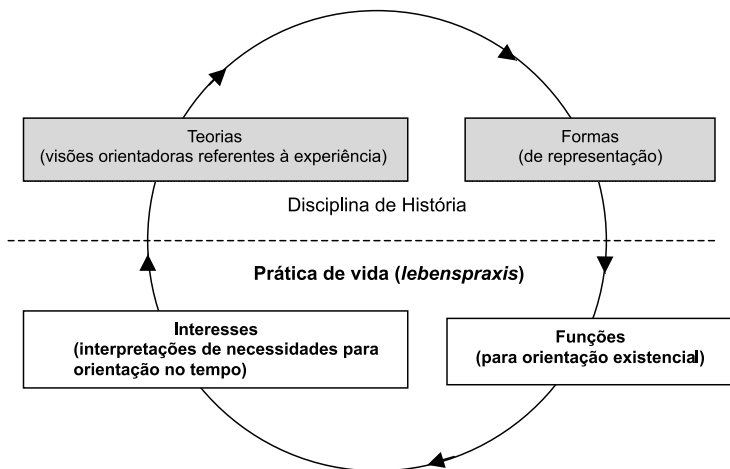
Durante as três últimas décadas, a educação histórica no Reino Unido exibiu uma tensão entre duas preocupações diferentes. Entre muitos profissionais (professores, examinadores e pesquisadores) o interesse se concentrou no significado e em como desenvolver a compreensão dos alunos na disciplina de história. Entrementes, alguns professores, muitos historiadores e o público leigo estiveram mais interessados no que os alunos deveriam saber sobre o passado no final dos seus cursos escolares. Claramente não há um conflito necessário entre essas duas preocupações, mas devemos, todavia, lembrar-nos que lidar com um deles não é necessariamente fazer qualquer avanço sobre o outro.

É mais fácil realizar observações agora, no início do século 21, do que há 20 anos, sobre o porquê devemos enfatizar as conexões entre os

dois conjuntos de preocupações. A pesquisa nos forneceu um quadro detalhado dos tipos de idéias sobre história que os alunos conseguem reter, e é cada vez mais claro que algumas dessas idéias não estão meramente no caminho de aprender história, mas fazem-na parecer uma atividade dúbia e fútil. Portanto, quando falamos sobre o que os estudantes “sabem” sobre história, podemos adivinhar melhor o que deve ser entendido se os “fatos” que o público quer que nossos alunos recordem são considerados como conhecimento sobre tudo. Além disso, no contexto das últimas três décadas de filosofia de história, deveria apenas ser necessário apontar que o conhecimento histórico não consiste em itens descontínuos e que “histórias”<sup>2</sup> não podem ser tratadas como um acúmulo de eventos.

No entanto, embora possamos saber mais sobre as idéias que os estudantes trazem para a história, apenas começamos a pensar claramente sobre a forma real de conhecimento que queremos que eles adquiram quando concluem a disciplina de história na escola. O público e os historiadores profissionais não estão errados em se preocupar com o que os estudantes sabem, embora eles possam não compreender bem a natureza do problema. De fato, devemos ter cuidado ao falar sobre o “problema” até que tenhamos um quadro bem claro do que queremos. Precisamos de uma noção operacionalizável de literacia histórica.

FIGURA 1 – MATRIZ DISCIPLINAR DE JÖRN RÜSEN



<sup>2</sup> N.T.: Utilizou-se a forma “histórias” correspondendo ao termo inglês *story* usado pelo autor.

O trabalho de Jörn Rüsen sobre consciência histórica, e particularmente, sua “matriz disciplinar” (figura 1), pode ser um ponto inicial auxiliar, ainda que haja espaço aqui somente para insuficientes breves notas. O diagrama de Rüsen conecta a história e a vida prática cotidiana (RÜSEN, 1993, p. 162). Nossos interesses dirigem nossa compreensão histórica, a qual, por sua vez, permite que nos orientemos no tempo. Mas a história acadêmica simplesmente não responde às demandas da vida cotidiana para sustentar – digamos – a identidade nacional. A história acadêmica “produz um excedente teórico além da necessidade da identidade de sujeitos atuantes” e “esse excedente teórico deve ser visto como uma realização racional característica da narrativa histórica orientada por pesquisas”. Assim, a história “transcende a particularidade da orientação de ‘senso comum’ da ação dentro do mundo-vida” e é em si uma realização histórica, com suas próprias regras metodológicas e práticas, guiadas pela teoria. Ela pode, em consequência, assumir uma postura crítica em direção aos interesses e demandas da vida prática (MEGILL, 1994).

Rüsen enfatiza que o aprendizado histórico não pode ser somente um processo de aquisição da história como fatos “objetivos”; ele envolve também conhecimento histórico, começando “a atuar como regra nos arranjos mentais de um sujeito” (RÜSEN, 1993, p. 87). Em outras palavras, tal conhecimento não deve ser inerte, mas deve agir como uma parte da vida do aprendiz. Por seu papel em nos orientar no tempo, “a consciência histórica tem uma função prática” (RÜSEN, 1993, p. 67). A história não pode, de acordo com o ponto de vista de Rüsen, se contentar com um “pluralismo lento” proliferando múltiplas perspectivas com “nenhuma possibilidade de decidir entre perspectivas em um ‘objetivo’, isto é, caminho intersubjetivamente obrigatório” (RÜSEN, 1993, p. 53). Portanto, a tarefa da história é nos fornecer “um senso da nossa própria identidade”, mas

de uma forma que estimule e facilite nossa cooperação com outras pessoas, outras nações e outras culturas. Uma vez que a humanidade, no sentido amplo da palavra, é o estágio no qual as relações inter-humanas são ordenadas, a humanidade deve ser a base sobre a qual toda história é escrita. (ANKERSMIT, 1998, p. 88).

Ao reconhecer a história como algo que transcende a orientação de “senso comum”, mas ainda unindo-a em caminhos complexos com ações

no mundo cotidiano, a consideração de Rüsen sobre a consciência histórica sugere alguns princípios para construir um conceito de literacia histórica. 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” (OAKSHOTT, 1983, p. 6). Isso sugere que os alunos devem entender, por exemplo:

- como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência;

- que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais e que a explicação de ações requer a reconstrução das crenças do agente sobre a situação, valores e intenções relevantes (BEVIR, 1999, 2002; COLINGWOOD, 1993, 1999; DRAY, 1995; VAN DER DUSSEN, 1981);

- que as considerações históricas não são cópias do passado, mas todavia podem ser avaliadas como respostas para questões em termos (ao menos) do âmbito do documento que elas explicam, seus poderes explicativos e sua congruência com outros conhecimentos. (LORENZ, 1994, 1998; BEVIR, 1994).

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de idéias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. Aqui a pesquisa tem algo a dizer.

## **História como contra-intuitiva: o aparato de compreensão**

O projeto do Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos da América “*How people learn*” – HPL (“Como as pessoas aprendem”) resume princípios chaves de aprendizado e – ao contrário da maioria das teorias genéricas de aprendizado – reconhece que operam em áreas diferentes, uma das quais é a história (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 1999). O primei-

ro princípio chave do HPL, derivado dos últimos trinta anos de pesquisa, é o centro das considerações deste trabalho.

Os alunos vão para as salas de aula com pré-conceitos sobre como funciona o mundo. 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).

Quais idéias os alunos trazem para a história? As pessoas quase sempre assumem que a história é uma matéria de “senso comum” sem as abstrações encontradas em ciências ou matemática. Esse pode ser um ponto de vista profundamente equivocado. Se observarmos as respostas dos alunos para uma ampla variedade de questões de pesquisa em uma gama considerável de circunstâncias, encontramos uma série de idéias básicas.

Primeiro, 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” (Kimberley, 6ª série.<sup>3</sup> A menos que seja afirmado de outra forma, todos os exemplos são do projeto Chata: *Concepts of History and Teaching Approach*, do Conselho de Pesquisas Econômicas e Sociais). A idéia de que o passado ocorreu da forma pela qual ocorreu, seja ela qual for, é uma visão senso comum perfeitamente utilizável. “Algo em história somente pode acontecer de uma forma. Eu acordei hoje de manhã. Eu não estaria certa se escrevesse que dormi. As coisas só acontecem de uma forma e ninguém pode mudar isso” (Sarah, 7ª série). Mas esse conceito causa problemas quando tratado como equivalente à idéia de que há somente uma descrição verdadeira do passado: “A vida real só acontece uma vez, assim, há somente uma ‘história’”. (Christopher, 7ª série). Para os alunos que pensam dessa forma, o passado é como uma paisagem distante, atrás de nós, simplesmente fora do alcance, fixa e eterna. Não nos surpreende que os alunos pensem assim, dado que aprendem o que significa “dizer a verdade” em situações em que a verdade é conhecida e a

<sup>3</sup> A sexta série na Inglaterra corresponde às idades de 10 a 11 anos, isto é, a mesma idade da quinta série nos EUA. Portanto, a sétima série inglesa corresponde à sexta série norte-americana (11-12), e a nona série corresponde à oitava norte-americana (13-14).

prova é se você diz ou não como ela era. O desafio materno “você quebrou o vidro?” pode tratar o passado como uma prova permanente para a “verdade”, porque a memória de ações muito recentes parece dar acesso ao passado em um mundo prático no qual as convenções tomadas como a história verdadeira são tidas como certas. A história não é assim.

A segunda idéia é que conhecemos coisas como certas, somente se as vemos (ou fazemos) diretamente, e qualquer coisa menos do que a certeza não é conhecimento real, e é, então, suspeito. Conhecimento pela própria experiência é, assim, o modelo para todo conhecimento. Segue que a única maneira pela qual poderíamos realmente saber sobre o passado seria se estivéssemos lá quando aconteceu e tivéssemos testemunhado, como os alunos nunca cansam de explicar: “é impossível dizer o que realmente aconteceu porque não estávamos lá” (Betty, 6ª série). Alguns estudantes são preparados para conciliar: “poderia haver um livro que tivesse sido escrito por alguém quando isso aconteceu” ou talvez “se você encontrasse um diário velho ou algo poderia ajudar” (Emily e Sally, 6ª série). Não podemos estar certos se não estávamos lá, mas se alguém estava lá para ver e relatar fielmente, não está tudo completamente perdido. Infelizmente isso não resolve o problema, como os adolescentes logo percebem. Se, para nosso conhecimento, dependermos do passado em relatos, somos dependentes das pessoas dizerem verdadeiramente “o que aconteceu”, e os alunos sabem que mesmo se ninguém realmente mentisse, ainda assim poderiam distorcer a verdade para seus próprios fins – geralmente porque eles possuem posicionamentos. No final, se quisermos um conhecimento seguro, somente “estando lá” será suficiente.

Terceiro, a história nos conta “o que aconteceu”. Desde que “o que aconteceu” seja constituído de eventos ou ações localizadas muito especificamente no tempo e espaço, isto se torna equivalente ao que “poderia ter sido testemunhado”. Os alunos tendem a pensar “no que aconteceu” em termos de eventos particulares e diminuem a larga escala da história para poder ajustá-la. (BARTON, 1996). Novamente, isto é perfeitamente razoável: a vida cotidiana é experimentada em eventos pessoais, em fatias de determinado tamanho. Assim, processos, estado dos relacionamentos e mudanças são sujeitos a “eventificação” (termo cunhado por Lis Cercadillo).

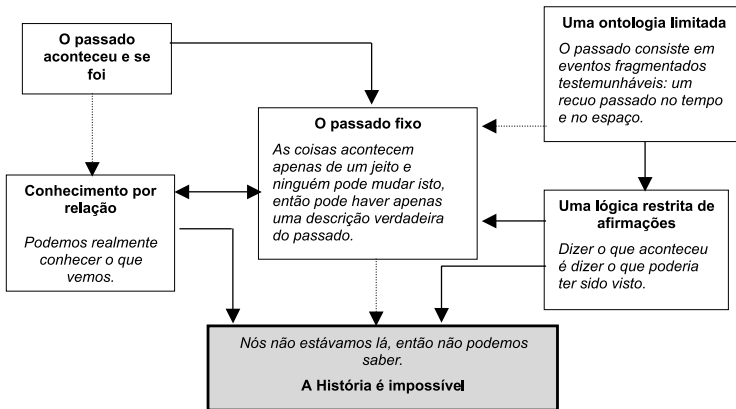
Finalmente, afirmações sobre o passado são reduzidas para caber nessa ontologia empobrecida. Tudo o que os historiadores dizem é assumido como algo que deve ser testável pelas afirmações testemunhadas. É claro que, na realidade, muito do que interessa aos historiadores (por exemplo: processos em larga-escala e mudanças lentas, sem mencionar explicações ou es-



tórias) não poderia, logicamente, ter sido testemunhado, apesar de elementos e evidências de que possam ter existido.

Muitos estudantes, então, operam com um conjunto de idéias que funcionam bem na vida cotidiana, mas que tornam a história impossível. Porque há um passado permanente, somente uma consideração verdadeira pode ser feita. O passado consiste de eventos testemunháveis, então as afirmações dos historiadores sobre “o que aconteceu” são como depoimentos de testemunhos de segunda mão. (Assim, um aluno bem informado percebe que fontes primárias são “mais confiáveis” do que fontes secundárias). Já que não estávamos lá para ver o passado, e somente o conhecimento direto nos fornece conhecimento confiável, não temos como realmente saber o que aconteceu (LEE; ASHBY, 2000; LEE, 2005).

FIGURA 2 – ALGUMAS IDÉIAS DO DIA-A-DIA QUE FAZEM A HISTÓRIA CONTRA-INTUITIVA



Se nos movermos de um nível de declarações singulares para o nível de histórias, descobrimos que estas idéias levam os alunos a tratarem considerações históricas como cópias de um passado fixo, fornecendo de forma imaginária o quadro “completo”. Na vida cotidiana, a noção de “verdade total” é inteligível, em situações nas quais o contexto prático produz convenções claras de relevância (como num julgamento de assassinato), mas para a história, a consideração completa do passado não faz sentido. Alunos que pensam que isto possa existir são como o “cronista ideal” de Danto, 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 (DANTO, 1965). Mas 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. 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. 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.

A compreensão de como as afirmações históricas podem ser feitas, e das diferentes formas nas quais elas possam ser mantidas ou desafiadas, é uma condição necessária para a literacia histórica, mas não suficiente. Se os alunos que terminam a escola são capazes de usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro, eles devem levar consigo alguma história substantiva. O problema parece ser menos com nosso entendimento de como construir o conhecimento profundo dos estudantes do que com nossa habilidade de fornecer a eles um grande quadro.

## **Passado dos alunos: os instrumentos de orientação**

Quando pedimos para os alunos pensarem sobre o presente e o futuro, em qual extensão eles delineiam os seus estudos do passado? Será que eles podem acessar uma estrutura coerente? Pesquisas no Reino Unido apenas iniciaram a colocação dessas questões, mas num estudo piloto de pequena escala, que “demonstra” nada sobre coisa alguma, contudo nos permite algumas especulações. Dez entrevistas foram conduzidas em duas escolas (uma compreensiva/extensiva e outra seletiva em Essex), com 30 alunos de nove, doze e treze anos, em grupos de três. As duas escolas tinham departamentos de história bem sucedidos.<sup>4</sup> A análise é limitada, mas sugere alguns temas para discussão.

<sup>4</sup> O critério de sucesso, aqui, inclui a performance em exames públicos de alunos de 16 e 18 anos, e avalia a História quando ela é uma disciplina opcional.

Está claro que nesta oportunidade os estudantes da amostra tinham dificuldades até de lembrar o que estudaram em História na escola. Roger, de 18 anos, que abandonou História aos 14 anos, para estudar Ciências, não era diferente dos alunos mais velhos.

Entrevistador: *O que você lembra de ter feito?*

Roger: *Feito? Principalmente coisas como os romanos e este tipo de história.*

Entrevistador: *Você consegue lembrar outra coisa além dos romanos? O que, depois deles?*

Roger: *Segunda ou primeira guerra mundial.*

Entrevistador: *Então são os romanos e depois a segunda e a primeira guerra mundial?*

Roger: *Estou tentando pensar. Obviamente isto foi há um bom tempo, mais de quatro anos.*

Entrevistador: *Aconteceu algo entre os romanos e a segunda guerra mundial, além da primeira guerra?*

Roger: *Não. Isso era tudo. (risadas).*

Enquanto alunos de 14 anos conseguiam lembrar um pouco mais sobre o que estudaram, a tendência foi de uma lista desarticulada, geralmente produzida após esforço considerável. As guerras mundiais foram acessadas primeiro (o que não surpreende, já que a segunda guerra mundial ainda estava sendo estudada), mas às vezes, tópicos escolares primários como o Egito Antigo pareceram quase como destaques. Os romanos foram mencionados invariavelmente, com alusão menos freqüente à batalha dos Hastings (do que a Conquista da Normandia como tal), os Tudors, a Guerra Civil e ocasionalmente a Revolução Industrial.

Quando perguntado aos alunos “Se você tivesse que resumir a história britânica até então – a partir do que você fez na escola ou em casa, incluindo TV, filmes, livros ou qualquer coisa mais – que tipo de ‘história’ você diria que houve?”, houve um pequeno sinal de estrutura coerente. A pergunta é difícil até mesmo com sugestões, como “Que título poderia resumir tudo? Qual seria o enredo (ou os enredos)? Quais são os temas?” Em nenhuma situação as respostas foram congruentes com aquelas apresentadas na entrevista.

Os três jovens de 14 anos, do próximo exemplo, não puderam mencionar eventos, mas somente Obi pôde oferecer uma concepção organizada (os resumos foram retirados de uma longa discussão).

Fay: *Houve invasões, Vikings e tal, Revolução Industrial. Tivemos o maior império, a melhor marinha. Tivemos a peste...*

Entrevistador: *Mas não nessa ordem!*

Fay: *Não, não nessa ordem, é claro, e tempos e tempos atrás éramos considerados bárbaros porque fomos rudes com as pessoas, gostávamos muito de guerras.*

Entrevistador: *Certo.*

Obi: *Independência de, talvez, invasões e coisas. Os países começaram a aceitar o que era deles e o que não era, poderia ser a introdução dos direitos das mulheres e o sistema eleitoral na Bretanha. As pessoas estão sendo capazes de tomar decisões que afetam o país e toda a sociedade tornou-se mais independente.*

Três, de 17 anos (da mesma escola), que atingiram notas elevadas no GCSE e estavam estudando história no nível A, não forneceram considerações totalmente diferentes. Paul e Grace trocaram, com sofrimento, considerações organizadas.

Paul: *Penso que é uma auto-defesa, contra povos que tentam invadir a ilha. Alemanha na segunda guerra mundial, você tem invasões de Vikings, e previamente a isso, não tenho certeza de como foi bem defendido, mas depois, só recentemente eu penso que as pessoas começaram a sair para outras pessoas, para o outro lado das águas...*

Grace: *Sim, penso que é definitivamente guerra e tal...*

Entrevistador: *Então a história da Bretanha é principalmente a história da guerra?*

Grace: *Bem, não como guerras e lutas e tal, mas como se estivéssemos em guarda, de outros países e tal, e estivemos envolvidos na primeira e segunda guerra mundial e coisas anteriores a essas.*

Paul: *Eu ia só dizer que temos que procurar nossos próprios interesses [inaudível] com as ilhas. A união com a Europa pode, de alguma forma, garantir mais segurança, mas as pessoas, elas estão querendo nos adicionar as suas coleções, como a Alemanha tentando nos invadir, então eles teriam o conjunto completo da Europa.*

O tema “auto-defesa contra a invasão” é estendido pelos alunos para incluir outras situações e momentos históricos, “pessoas que começaram a ir... ao outro lado da água”, mas permanece verdadeiramente de mão única e preocupado com segurança. Eddie forneceu uma consideração múltipla de mudança.

Eddie: *...a monarquia sempre teve o poder, e então, obviamente veio o parlamento e então coisas como a Guerra Civil e etc, e eventualmente, isto levou ao sistema democrático atual. Nós estamos na vanguarda, uma espécie de líderes da democracia, e eu poderia dizer que parece o tipo de obje-*

*tivo ao qual nos direcionamos; e eu não diria que isso vai envolver nada mais, com exceção de talvez, quero dizer que a família real já perdeu grande parcela do seu poder, e acho que isso poderia desaparecer, esta seria a única mudança, eu poderia dizer. E então, industrialmente, houve a Revolução Industrial e continuamos na dianteira, e eu diria agora, apesar de não pensar o que poderia haver um patamar estável de industrialização porque, obviamente, a tecnologia sempre muda as coisas, eu diria que éramos razoavelmente estáveis...*

A única ligação com o crescimento da democracia, que é o “objetivo ao qual nos direcionamos” e a Revolução Industrial parece ser a idéia de “estarmos à frente”. A noção da Bretanha ter alcançado um “patamar estável”, sugere que as mudanças esgotaram-se, mas como a tecnologia sempre altera a “estabilidade”, isso é qualificado. A idéia de que mudança tenha estacionado porque o ponto final foi alcançado é carregada de dificuldades, mas pode apontar uma noção interessante do que a democracia pode ser, talvez ela própria tenha derivado de uma concepção implícita referenciada no passado. A mudança tecnológica é comumente vista como contínua, ligada à idéia de senso comum de progresso (BARTON, 1996), mas mesmo aqui alguns alunos estavam inclinados a pensar que o principal impacto dos computadores, por exemplo, já terminou. A resposta de Eddie serve como um aviso contra a justificativa comumente dada para a história no currículo escolar que enfatiza “compreender como estamos aqui hoje”. Se o propósito da educação histórica é pensado e ensinado nesses termos, 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.

As “histórias”, na maioria das respostas, são fragmentadas e esboçadas, além de baseadas em referências específicas muito limitadas; as favoritas são a Segunda Guerra Mundial, os Vikings, a Guerra Civil, a Revolução Industrial e a união da Europa. A maior parte das respostas lida com eventos, e não estados de coisas ou processos, e embora a mudança esteja claramente presente, ela geralmente parece ser tratada ela mesma como um evento. Essa ontologia restrita pode ser o fator crucial para impedir os alunos de desenvolverem um quadro mais organizado e útil do passado. Há pouca apreensão de temas relacionados um com o outro, ou direções diferentes de mudanças.

Alguns dos alunos que deixaram de lado a história aos 14 anos, apresentaram repetidamente características nacionais ao invés de qualquer estrutura diacrônica coerente. Igor (17 anos), por exemplo, sugeriu “como

os britânicos estão sempre querendo se colocar na frente para lutar batalhas de outras pessoas, eu acho, e fazendo a sua ao mesmo tempo”. Ele citou a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais e o apoio para a guerra americana contra o terrorismo. Helen (também 17) adicionou: “Suponho que sejamos uma nação um tanto quanto egoísta porque estamos ajudando somente a América em benefício próprio porque eles nos protegem, não foi assim na Segunda Guerra Mundial? E, você sabe, quando começamos a Segunda Guerra com a Alemanha foi principalmente para que não fôssemos invadidos, realmente”.

Ambos os alunos admitiram que não tinham verdadeiramente nenhuma memória da história antes da 9ª série, apesar de Helen ter dito que na 9ª série “não teve realmente um professor”. Uma consideração final para elucidar um quadro mais amplo persuadiu Helen a dizer espontaneamente: “Somente um país forte que sempre teve um rei e uma rainha, você sabe, se envolveu em várias guerras e tal, pode ter uma certa influência no mundo”. A questão não é que esses alunos não sabem nenhuma história (eles *sabem* algo sobre alguns eventos), mas não estão acostumados a pensar em termos de um grande quadro, achando difícil ir além da extrapolação fragmentada do passado recente. Eles podem estar até projetando o presente de volta ao passado, e depois para a frente novamente.

Deve-se enfatizar uma vez mais que, segundo todas as medidas usuais, os departamentos de história de onde vieram os estudantes eram bem sucedidos, mas as respostas nesta amostragem para uma série de questões sobre o futuro, presente e passado, indicam que qualquer que fosse o conhecimento do passado que os alunos precisassem chamar, ele não apareceria organizado como uma ferramenta de orientação poderosa ou flexível. Alguns dos alunos de 18 anos apelaram para versões mais complexas do passado. Mas as entrevistas obtidas em totalidade (não somente perguntas diretas sobre os temas da história inglesa) são consistentes em sugerir que o acesso a uma estrutura histórica útil não pode ser considerado como sendo comum, mesmo entre os alunos que estão se especializando em história até os 18 anos. Não podemos generalizar a partir desse tipo de amostragem, mas ela sugere que deve haver algo aqui que merece ser investigado numa escala maior (LEE, 2002).

Adicionalmente às entrevistas, as respostas escritas foram obtidas de 60 alunos, com questões sobre como iriam decidir qual partido político apoiar, se seria mais fácil ou difícil conseguir empregos nos próximos cinco anos e como lidar com questões raciais na Bretanha. As perguntas foram feitas em primeiro lugar sem mencionar o passado, mas assim que os

alunos responderam, foram questionados “A história não ajudaria?” (para cada problema). Cerca da metade das respostas disseram que a história não ajudaria e cerca de um terço disse que sim (alguns alunos sentiram que não poderiam dizer). A característica interessante das respostas, no entanto, é que ambos, aqueles que pensaram que a história *ajudaria* a decidir, e aqueles que a história *não ajudaria*, forneceram a mesma razão: as coisas mudam. As respostas sugerem que são dois pontos de vista de mudança para trabalhar aqui, uma relacionada ao acaso e não previsível, e outra inteligível em algum grau. Esta última visão, é claro, significa que compreender direções e tempo estendido, e características referenciadas no passado do comportamento humano (por exemplo planos e políticas) é crucial para se tomar decisões no presente (para alguns desses termos veja LEE, 1984; OLAFSON, 1979; ROGERS, 1984; SHEMILT, 1983). Se os achados nesse estudo piloto não são ilusórios, voltamos-nos aqui para a relação chave entre questões de orientação (o passado que nos ajuda na vida cotidiana) e compreensões disciplinares. A matriz de Rüsen parece ser um mapa apropriado para pensar sobre os temas centrais para qualquer concepção genuína da literacia histórica.

## **Literacia histórica: compreensão e estruturas históricas**

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. Os alunos que nunca vão além das concepções do senso comum da história acharão mais fácil aceitar versões prontas do passado, ou alternativamente rejeitar todo o empreendimento como inerentemente fraudulento. Mas, mesmo que os alunos tenham um senso de que o conhecimento histórico é possível, junto com algum entendimento de como os historiadores organizam e explicam o passado, isto não promove, neles mesmos, a estrutura substantiva que os alunos precisam para orientação. É claro que, se estiverem equipados com um *kit* de ferramentas intelectuais para se surpreender com as discordâncias dos historiadores, e não esperarem considerações históricas para espelhar o passado, terão alguma chance de desenvolver um “grande quadro”, ao con-

frontarem a multiplicidade de considerações plausíveis oferecidas pelo mundo fora da escola. Elas podem ser boas para reconhecer e demonstrar cuidado voltado para o passado prático, designado para provar este ou aquele ponto sobre quem nós (ou outros) somos, e o que nós (ou eles) devemos fazer depois (OAKESHOTT, 1962). Mas há pouca evidência para sugerir que isso virá automaticamente, mesmo com esse tipo de educação histórica, se nada for feito para desenvolver uma estrutura histórica utilizável. Adaptando uma metáfora de Ros Ashby, é como se os alunos nas escolas do Reino Unido fossem sacudidos pela intempérie, mas ninguém se incomoda de contar para eles sobre o clima. Eles podem até estar cientes dos recortes da meteorologia como atividades secretas, sabendo, por exemplo, que os ciclones quase sempre trazem ventos e chuvas, mas permanecem frustrados em saber como obtemos os padrões sazonais que temos, enquanto que a idéia de que tais padrões são parte de um mundo vasto é totalmente ausente.

Esse problema de fragmentação e paroquialismo aplica-se ao nível do entendimento disciplinar e estruturas do passado. Na compreensão disciplinar as “atividades” quase sempre são substituídas por conceitos que elas deveriam ensinar (por exemplo, os alunos classificam causas sem compreender como as explicações funcionam, ainda pensando que “causas” são simplesmente um tipo particular de evento). Ao aprender sobre o passado, os alunos são ensinados sobre Hastings, esposas de Henrique VIII e Hitler, mas nada sobre as formas pelas quais a organização social humana tem se desenvolvido, abandonando aquilo de que depende. (Pergunte para crianças – novamente emprestando de Ros Ashby – por que elas estão na escola e não cultivando alfaces e torna-se claro que mesmo a noção básica de um excedente simplesmente não é parte de seus aparatos mentais).

Então, como poderemos ensinar uma estrutura histórica utilizável (UHF) que vai além dos fragmentos “eventificados” ou características nacionais, mas não está reduzido ao que os russos chamavam de “*party-history*”? Há espaço aqui somente para esboçar algumas características-chaves do UHF. (Veja SHEMILT, 2000 e LEE, 2002 para mais discussões). Uma estrutura deve ser um ponto de vista geral de padrões de mudanças a longo prazo, não um mero esboço de história folheando picos do passado. Deve ser ensinada rapidamente e sempre revisitada, pois assim os alunos podem assimilar novas histórias em relação à estrutura existente ou adaptar a mesma. Seguindo Rösen, essa matéria deve ser a história humana, não alguns subconjuntos privilegiados dela. Uma UHF irá seguir, inicialmente, amplos desenvolvimentos nas sociedades humanas, questionando sobre os padrões



de mudança na subsistência humana e na organização política e social. Os alunos podem fazer suas próprias perguntas sobre o significado das mudanças, como a mudança de caçar e colher para produzir, ou a mecanização da agricultura. Será que o significado permanece o mesmo quando fazemos perguntas diferentes? Qual é o efeito de perguntar quantas pessoas uma certa área pode suportar, ao contrário de perguntar qual é o impacto que essas mudanças causam no ambiente, ou qual a variedade de alimento que era disponível para pessoas comuns? Os alunos podem sugerir seus próprios critérios para acessar a mudança, e ver as formas nas quais a “história” (de qualquer maneira simplificada) muda como um resultado, fazendo suas próprias interpretações, não numa fantasia juvenil, mas acessando o significado da mudança e os temas modelos. Uma estrutura permitirá aos alunos elaborá-la e diferenciá-la no encontro com novas passagens da história, consolidando sua coerência interna, fazendo conexões mais complexas entre os temas e subdividindo e recombinao temas para propósitos diferentes. Isso é enfaticamente *não* advogar uma narrativa padronizada, abandonar uma metanarrativa como a “busca pela liberdade” que representa papel importante na história dos Estados Unidos da América (PENUEL; WERTSCH, 1998). A UHF deve ser uma estrutura aberta, capaz de ser modificada, testada, aperfeiçoada e mesmo abandonada, em favor de algo mais, de forma que os alunos sejam encorajados a pensar e refletir sobre as suposições que fazem ao testar e desenvolver sua estrutura. Diferentes alunos sairão da escola com diferentes estruturas.

Até o presente não temos demonstrações para esse tipo de UHF. A maior aproximação pode ser o tipo de temática e o desenvolvimento de estudos de escala estendida do tempo, pioneiramente proposta pelo *Projeto História Escola* (SHP) (por exemplo, “medicina pelo tempo”) e pelo *Projeto História Cambridge* (por exemplo, “povos, poder e política”). Precisamos fazer progressos em duas frentes. A pesquisa é necessária para que nos permita entender as idéias que estruturam as relações dos alunos com o passado e os tipos de passado que eles têm acesso. Simultaneamente devemos tentar desenvolver abordagens práticas que construam nosso conhecimento das idéias dos alunos e os tipos de passado aos quais têm acesso. Pesquisa e prática devem andar juntas com o desenvolvimento do currículo e com a contribuição dirigida por professores em estudos pilotos em pequena escala.

A História é cercada de concorrentes que declaram produzir bons cidadãos ou pensadores críticos. Um conceito válido de literacia histórica poderia esboçar os diferentes elementos na educação histórica e executar

as funções que esses substitutos parciais usurpam, mas – precisamente porque são parciais – não conseguem obter. Um conceito de literacia histórica oferece uma agenda de pesquisas que une o trabalho passado com novas indagações. É quase um truísmo que a dicotomia entre a educação histórica como compreensão disciplinar e como história substantiva seja falso. Um conceito de literacia histórica demanda ir além disso ao começar a pensar seriamente sobre o *tipo* de substância que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação.

## REFERÊNCIAS

ANKERSMIT, F. Review of J. Rüsen. Grundzüge einer historik II: Rekonstruktion der Vergangenheit, Göttingen, *History and Theory*, v. 27, n. 1, p. 83-89, 1988.

BARTON, K. C. Narrative simplifications in elementary students' historical thinking. In: *Advances in research on teaching v. 6: teaching and learning history*. Brophy J. (Ed.). Greenwich: JAI Press, 1996.

BEVIR, M. Objectivity in history. *History and Theory*, v. 33, n. 3, p. 328-344, 1994.

\_\_\_\_\_. *The logic of the history of ideas*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. How to be an intentionalist. *History and Theory*, v. 41, n. 2, p. 209-217, 2002.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. *How people learn: brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press, 1999.

CERCADILLO, L. *Significance in history: students' ideas in England and Spain*. London, 1998. University of London. Unpublished PhD Thesis.

\_\_\_\_\_. Significance in history: students' ideas in England and Spain. In: DICKINSON, A. K.; GORDON, P.; LEE, P. J. (Eds.). *Raising standards in history education: international review of history education*. v. 3. London: Woburn Press, 2001. v. 3.

COLLINGWOOD, R. G. *The idea of history*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. *The principles of history*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

DANTO, A. *Analytical philosophy of history*. Cambridge: Cambridge University Press, 1965.

DONOVAN, M. S.; BRANSFORD, J. D.; PELLEGRINO, J. W. *How people learn: bridging research and practice*. Washington, DC: National Academy Press, 1999.

LEE, P. J. Why learn history? In: DICKINSON, A. K.; LEE, P. J.; ROGERS, P. J. (Eds.). *Learning history*. London: Heinemann Educational Books, 1984.

\_\_\_\_\_. Walking backwards into tomorrow: historical consciousness and understanding history. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, v. 4, n. 1, Jan. 2004. Disponível em: <[www.ex.ac.uk/historyresource/journal7/contents.htm](http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal7/contents.htm)> Acesso em: 26 Oct. 2005.

\_\_\_\_\_. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). *How students learn: history, math and science in the classroom*. Washington, DC: National Academy Press, 2005. Also in a history only version, *How students learn: history in the classroom*. Washington, DC: National Academy Press.

\_\_\_\_\_.; ASHBY, R. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: SEIXAS, P.; STEARNS, P.; WINEBURG, S. (Eds.). *Teaching, learning and knowing history*. New York: New York University Press, 2000.

LORENZ, C. Historical knowledge and historical reality: a plea for internal realism. *History and Theory*, v. 33, n. 3, p. 297-327, 1994.

\_\_\_\_\_. Can histories be true? *History and Theory*, v. 37, n. 3, p. 309-329, 1998.

MEGILL, A. Jörn Rüsen's theory of historiography. *History and Theory*, v. 33, n. 1, p. 51, 1994. The quotation is from Rüsen. J. *Zeit und Sinn: Strategien historischen Denkens*. Frankfurt am Main, 1990. p. 119-120.

OAKESHOTT, M. The activity of being an historian. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Rationalism in politics*. London: Methuen, 1962.

\_\_\_\_\_. *On history*. Oxford: Basil Blackwell, 1983.

OLAFSON, F. A. *The dialectic of action*. Chicago: University of Chicago Press, 1979.

PENUEL, W. R.; WERTSCH, J. V. Historical representation as mediated action: official history as a tool. In: VOSS, J. F.; CARRETERO, M. (Eds.). *Learning and reasoning in history: international review of history education*, v. 2. London: Woburn Press, 1998.

ROGERS, P. J. Why teach history? In: DICKINSON, A. K.; LEE, P. J.; ROGERS, P. J. (Eds.). *Learning history*. London: Heinemann, 1984.

RÜSEN, J. Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. In: DUVENAGE, P. (Ed.). *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

\_\_\_\_\_. Paradigm shift and theoretical reflection in Western German historical studies. In: DUVENAGE, P. (Ed.). *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

\_\_\_\_\_. The development of narrative competence in historical learning: an ontogenetical hypothesis concerning moral consciousness. In: DUVENAGE, P. (Ed.). *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

SHEMILT, D. The devil's locomotive. *History and Theory*, v. 22, n. 4, p. 1-18, 1983.

\_\_\_\_\_. The caliph's coin. In: SEIXAS, P.; STEARNS, P.; WINEBURG, S. (Eds.). *Teaching, learning and knowing history*. New York: New York University Press, 2000.

WINEBURG, S. Making historical sense. In: SEIXAS, P.; STEARNS, P.; WINEBURG, S. (Eds.). *Teaching, learning and knowing history*. New York: New York University Press, 2000.

Texto recebido em 16 fev. 2005

Texto aprovado em 17 nov. 2005