

# Da aprendizagem conceitual à orientação temporal: pressupostos e indagações das/às investigações em educação histórica<sup>1</sup>

*From Conceptual Learning to Temporal Orientation: Assumptions and Inquiries of the Investigations in Historical Education*

Éder Cristiano de Souza\*

## RESUMO

O artigo propõe uma problematização sobre os objetivos e finalidades da aprendizagem histórica a partir de duas concepções centrais: a aprendizagem conceitual e a orientação temporal. Toma como base teórica os estudos e reflexões da Educação Histórica, especialmente na sua vertente inglesa, bem como as conceitualizações advindas de estudos da Didática da História na Alemanha. Em sua primeira parte, visa fundamentar teoricamente essas preocupações, recorrendo a um debate entre os autores de referência para mostrar sua complexidade e profundidade. Na segunda parte apresenta-se uma investigação empírica, que permite aprofundar a problemática apresentada. O estudo em questão demonstra como uma aprendizagem de conceitos meta-históricos não necessariamente coaduna com determinados pressupostos, segundo os quais essa qualificação contribuiria para o desenvolvimento de um viés de atuação social mais voltado ao reconhecimento do outro e à valorização de princípios humanistas e democráticos.

Palavras-chave: aprendizagem histórica; conceitos históricos; *práxis*.

## ABSTRACT

The article proposes a problematization about the objectives and purposes of historical learning from two central conceptions: conceptual learning and temporal orientation. Its theoretical bases are the studies and reflections of the Historical Education, especially in its English approach, as well as the conceptualizations coming from studies of Didactics of History in Germany. In its first part the article aims to theoretically base these concerns, resorting to a debate between the authors of reference to show their complexity and depth. The second part presents an empirical investigation, which allows deepening the presented problem. The study in question demonstrates how a learning of meta-historical concepts does not necessarily fit with certain assumptions, according to which this qualification would contribute to the development of a bias of social action more directed to the recognition of the other and to the valorization of humanist and democratic principles.

Keywords: historical learning; historical concepts; *praxis*.

\* Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Foz do Iguaçu, PR, Brasil. eder.souza@unila.edu.br

Uma ampla produção acadêmica do campo denominado Educação Histórica, que derivou de estudos realizados inicialmente na Inglaterra nos anos 1970, difundiu-se por diversos países ao longo das três últimas décadas. Esses estudos nasceram de uma preocupação central com a efetividade do ensino de História, visando analisar as possibilidades de crianças e jovens aprenderem a desenvolver raciocínios pautados em conceitos próprios à ciência histórica, a partir de metodologias inovadoras (Lee, 2011).

A aprendizagem investigada e perseguida por esses estudos pode ser sintetizada a partir da ideia segundo a qual o objeto da história é o passado, entretanto, a aprendizagem histórica não é a assimilação de um conjunto de informações dadas sobre o passado, mas uma forma específica de interpretação e representação desse passado, mediante o uso de raciocínios e métodos de investigação e análise qualificados por critérios de validação científica (Barca, 2001).

Contudo, mais recentemente, a Educação Histórica também tem estabelecido interfaces com conceituações advindas de teóricos da chamada Didática da História, uma corrente de estudos alemães que insere no debate sobre ensino e aprendizagem histórica conceitos como consciência histórica, cultura histórica e narrativa histórica. Esses conceitos relacionam-se a uma reflexão abrangente sobre a forma como a cultura, de forma geral, e os sujeitos, em específico, direcionam pensamentos e ações embasados nas imagens e ideias construídas sobre os feitos humanos ao longo do tempo (Rüsen, 2012).

Da convergência dessas duas correntes destacamos duas concepções que são centrais e que geram, a nosso ver, uma dubiedade na relação entre os resultados específicos dos estudos desenvolvidos, numa lógica investigativa, e as proposições normativo-pragmáticas derivadas das análises sobre essas investigações, numa lógica prescritiva. Trata-se aqui de problematizar a relação entre as noções de aprendizagem conceitual e orientação temporal.

As duas concepções são centrais nas discussões atuais sobre ensino e aprendizagem histórica. A primeira relaciona-se aos estudos da Educação Histórica, que definiram como objetivo da aprendizagem o desenvolvimento de raciocínios pautados numa epistemologia própria do conhecimento histórico, com o objetivo de proporcionar aos indivíduos o domínio de conceitos meta-históricos, levando a determinados raciocínios e operações relacionados à produção do conhecimento.

Já a ideia de orientação histórica é tratada de forma mais profunda nos estudos da Didática da História, nos quais aprender história é dar novos significados subjetivos às experiências temporais, a partir de interpretações que geram orientações, com a possibilidade de os indivíduos utilizarem conhecimentos/referências históricos para constituírem suas identidades e tomarem decisões no seu agir na vida em sociedade.

Os estudos da Educação Histórica, de forma geral, que inicialmente investigavam as possibilidades de crianças e jovens desenvolverem uma aprendizagem conceitual da história, têm se preocupado cada vez mais, de forma significativa, com a questão da orientação histórica, especialmente nos últimos anos, por conta das novas abordagens que vêm se difundindo com a influência dos referenciais teóricos alemães.

A problemática que propomos diz respeito à relação que se estabelece entre os dois conceitos, ou seja, entre o desenvolvimento da aprendizagem conceitual e as possibilidades de orientação histórica. A Educação Histórica, em Portugal e no Brasil, vem tentando articular essas questões, entendendo a progressão na aprendizagem conceitual como fator qualificador da aprendizagem no processo de interpretação histórica e constituindo formas de análise dessa orientação. Entender crítica e analiticamente essas formas de apropriação, assim como sua viabilidade epistemológica, é o foco da reflexão que propomos.

Essas indagações fazem parte de um projeto em desenvolvimento, que tem por objetivo realizar um balanço da produção acadêmica abrigada sob a denominação Educação Histórica em Portugal e no Brasil, tendo como norte compreender como esses estudos lidam com a relação entre aprendizagem conceitual e orientação histórica.

#### APRENDIZAGEM HISTÓRICA: OPERAR CONCEITOS E MOBILIZAR ATITUDES?

Os estudos desenvolvidos por estudiosos ingleses nos anos 1970, iniciados com o projeto *Schools Council History Project 13-16* (SCHP), tinham um objetivo inicialmente pedagógico, que era diversificar a forma de abordar o conhecimento histórico em sala de aula, aproximando os estudantes do conhecimento por meio de inovações metodológicas e buscando uma relação

mais ativa entre estudantes e conhecimento. Contudo, para além desses objetivos iniciais, o projeto também se utilizou de investigações empíricas, no sentido de verificar como aquelas metodologias, de base construtivista, poderiam apresentar resultados para compreender os processos mediante os quais se dava a aprendizagem histórica de crianças e jovens (Seixas, 2016).

De forma geral, essa aprendizagem era investigada não apenas como a assimilação de conjuntos estruturados de informações sobre o passado, mas especialmente como a compreensão das formas por meio das quais se constitui a interpretação e representação do conhecimento histórico. Segundo Shemilt (*apud* Seixas, 2017), o objetivo das investigações era entender os usos e limitações de variadas fontes primárias na reconstrução do passado, assim como uma compreensão sobre causas e consequências, continuidades e mudanças, similaridades e diferenças na explicação histórica. Tais objetivos, segundo Seixas (2017), enquadram-se nas propostas de Jerome Bruner (1960), que tomam por foco uma noção de aprendizagem significativa situada em conceitos que se configuram como uma “estrutura disciplinar”.

Esses estudos consolidaram-se, então, como campo de investigação que tomou por finalidade a “tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História de crianças, jovens e adultos” (Barca, 2001, p.13). As investigações sobre a aprendizagem dos chamados conceitos de segunda ordem, ou ideias chave sobre a forma como o conhecimento histórico é assimilado, interpretado e representado, tornaram-se centrais. Com o passar dos anos, conceitos como inferência, evidência, empatia, compreensão e narrativa consolidaram-se como foco dessas investigações, especialmente na Inglaterra, e as análises centraram-se em categorizar níveis de progressão da aprendizagem desses conceitos, ou seja, passaram a definir como jovens aprendiam mais ou menos história de acordo com o patamar de domínio na utilização de determinados conceitos (Lee; Ashby; Dickinson, 1996).

A aprendizagem histórica passa a ser vista, então, como *progressão conceitual*. O domínio sobre a utilização dos conceitos passa a ser o parâmetro avaliativo para definição da competência histórica dos alunos. Em Portugal, por exemplo, essa concepção embasou as *Metas de Aprendizagem* (DGIDC, 2010) na área de História, um documento curricular oficial que foi formulado por profissionais vinculadas às pesquisas em Educação Histórica e tomou por

base a concepção de progressão conceitual para estabelecer diretrizes nacionais para o ensino de História.

Os trabalhos da Educação Histórica, no Brasil, começaram a se difundir há pouco mais de 15 anos, inspirados, principalmente, nos trabalhos dos pesquisadores ingleses e portugueses. Essas pesquisas foram inovadoras em nosso país, pois tiveram por característica não se restringirem aos parâmetros de estudo até então mais comuns, voltados a discussões sobre metodologia do ensino de História e sobre os chamados saberes históricos escolares, e inseriram nas discussões a concepção de aprendizagem histórica situada (Schmidt, 2009).

Além de se apropriar das influências teórico-metodológicas dos estudos ingleses, a Educação Histórica no Brasil buscou também estabelecer intercâmbios diretos com os estudos e conceitos dos estudiosos alemães da Didática da História. Em Portugal, poucos anos antes, havia ocorrido um processo parecido, com uma nuance, o fato de que naquele país houve uma presença inicialmente mais tímida das discussões e concepções advindas da Alemanha entre os estudiosos da Educação Histórica.

Com essa influência, nos últimos anos, os estudos em Educação Histórica no Brasil e em Portugal vêm tentando problematizar as influências da aprendizagem histórica na orientação da vida social dos indivíduos. Consciência Histórica e Narrativa Histórica, conceitos propostos e teorizados por Jörn Rüsen (2012), tornaram-se os mais utilizados para embasar teoricamente seus estudos, especialmente a partir de 2008, quando Consciência Histórica foi tema central das *Jornadas de Educação Histórica*, principal evento de pesquisadores da área.

Em resumo, aprendizagem conceitual e orientação histórica são concepções derivadas de bases teóricas distintas, mas os estudos da Educação Histórica no Brasil e em Portugal têm optado por passar ao largo dessa distinção, gerando articulações produtivas, mas que também podem ser problemáticas. Isso é o que se pretende discutir aqui, com a intenção de esclarecer como a compreensão dessas possibilidades de aproximação precisa ser aprofundada para que a Educação Histórica amplie suas possibilidades de propor novos caminhos para o ensino.

Germinari (2011) e Alves (2013) defendem que há uma convergência entre as concepções elencadas, pois investigam o mesmo objeto, a aprendizagem histórica, e têm a mesma finalidade, sua contribuição para a vida. Freitas

(2014) entende que as propostas são divergentes, pois a vertente inglesa fundamenta a aprendizagem em operações processuais, ao passo que a alemã toma como ponto de partida as carências de orientação temporais do ser humano.

Apesar de não corroborar uma demarcação das fronteiras tão nítida quanto a definição de Freitas, também não compartilhamos do entendimento expresso nos textos de Germinari e Alves, que veem na coincidência de interesses uma base conceitual correlata. Oliveira (2017) inventariou as bases teóricas e filosóficas dos principais trabalhos da Educação Histórica e da Didática da História, de forma comparativa, e constatou que há uma diferença essencial no que concerne à presença da orientação como categoria fundante da matriz teórica alemã, e ausente nos referenciais adotados pelos ingleses.

Por mais que os estudos da Educação Histórica de matriz anglo-saxã direcionem suas preocupações para a vida prática, a categoria *orientação*, apesar de ser um aspecto inerente a essas preocupações, aparece de forma tímida, por sua ausência nas discussões teórico-epistemológicas que esses estudos tomam por referência para definir conceitos e pressupostos organizadores do “pensar historicamente”.

Lee (2016) afirma que a compreensão histórica é impulsionada pela aquisição de determinadas disposições das quais deriva, como a de produzir os melhores argumentos possíveis para quaisquer histórias que contamos. Tais argumentos nascem de perguntas e pressuposições, que dão origem à necessidade de apelar para a validade das histórias e a verdade das declarações factuais singulares. Defende também a necessidade de uma história que possibilite a cada sujeito a elaboração de quadros utilizáveis do passado, que superem suas antigas concepções baseadas em argumentos rasos e raciocínios imediatos.

Nesse sentido, Lee propõe que se desenvolva nos alunos uma compreensão conceitual complexa. Essas proposições explicitam um esforço em definir finalidades de um ensino focado na aprendizagem conceitual, e apontam para horizontes instigantes, quando se pensa na relação dessa aprendizagem com a conduta dos indivíduos em suas vidas. Lee destaca que essa aprendizagem torna possível reconhecer a importância das pessoas do passado, de forma respeitosa, entendendo-as como seres humanos, não manipulando suas histórias de acordo com conveniências e interesses. Entretanto, cabe ressaltar que tais apontamentos são especulativos, e que são raros estudos que tenham

experimentado analisar os impactos de uma progressão na aprendizagem conceitual da História na tomada de decisões e no agir dos indivíduos.

Há então, nesse entendimento, um princípio de orientação histórica e um duplo enquadramento do conhecimento. Um conjunto de feitos do passado, que poderia ser entendido como um quadro de orientação que tornaria possível a compreensão do mundo presente como resultante desses feitos. E também um conjunto de raciocínios complexos, a partir dos quais os sujeitos estariam aptos a lidar com o passado com base em categorias essenciais a uma racionalidade propriamente histórica.

Outra possibilidade de conceituar a aprendizagem em sua relação com a orientação da vida é a noção de *competência narrativa*. Segundo Rüsen (2012) a narrativa histórica é formada por três operações básicas: experiência, interpretação e orientação. Na primeira, constitui-se a assimilação de conhecimentos sobre o passado; na segunda, a interpretação dessa experiência, e na terceira, a presença dessas experiências na constituição de identidades e na orientação do agir dos indivíduos, uma orientação que se dá num sentido moral, pois está ligada à construção de valores subjetivos e à *práxis* da vida humana.

Rüsen propõe que a aprendizagem é mobilizada por aqueles conteúdos ligados às experiências advindas da realidade vivida pelos sujeitos e à interpretação desta sob perspectivas históricas. A aprendizagem histórica é, então, o desenvolvimento da consciência histórica como um processo no qual o sujeito mobiliza novas concepções, amplia sua compreensão da experiência temporal e se torna apto a argumentar sobre sua interpretação e sobre as possibilidades de orientação.

A capacidade de utilizar as experiências históricas para orientação da vida define o que Rüsen chama de “competência narrativa”, e seria o foco central da aprendizagem histórica. A ampliação dessa competência se daria por meio das seguintes operações: 1. Aumento das experiências – ampliação da memória histórica do indivíduo, ou seja, do acervo de informações/conhecimentos sobre o passado; 2. Crescimento da subjetividade – quanto mais o sujeito agrega conhecimentos históricos à sua memória, maior sua percepção de mundo; 3. Aumento da intersubjetividade – o desenvolvimento da capacidade de reconhecimento do outro como sujeito histórico e a possibilidade do respeito mútuo no âmbito da aceitação das diversas identidades (Rüsen, 2012).

É importante ressaltar, também, nessa discussão, o conceito de consciência histórica (Rüsen, 2012). Em diversos estudos é comum encontrar a expressão “formação da consciência histórica” como um objetivo do ensino de História. Entretanto, entendemos que consciência histórica, nos termos de Rüsen, é uma operação mental de atribuição de sentido às experiências do tempo, na qual o passado é entendido como histórico e interpretado como tendo significância no presente e sendo base para gerar expectativas de futuro. Portanto, não há como definir a formação da consciência histórica como um simples conteúdo de ensino, isso porque é um processo subjetivo e intersubjetivo de autoformação. Assim, pode-se dirigir o ensino pensando na formação da Consciência Histórica, mas não se pode formá-la, no sentido de ensiná-la como conteúdo específico.

A narrativa é o processo pelo qual essa consciência histórica se expressa, ou seja, o ato de narrar é o que produz os sentidos que revelam essa operação mental. Sendo assim, o objetivo do ensino de História seria promover estratégias que qualifiquem as experiências, no sentido de ampliar as possibilidades interpretativas do passado, gerando um *superavit* cognitivo no qual essa competência narrativa se consolide, tornando os sujeitos aptos a argumentar historicamente, interpretando a passagem do tempo como processos de mudança e desenvolvendo a intersubjetividade, que se torna a finalidade da aprendizagem histórica.

Com base nessas análises, é interessante observar como Lee e Rüsen apontam para um mesmo sentido quando pensam nos efeitos que a aprendizagem histórica gera na vida dos indivíduos. Para Lee (2011), esse acréscimo de racionalidade tenderia a uma ‘contraintuitividade’, que possibilitaria aos sujeitos elaborar raciocínios mais complexos e mais abertos sobre o passado, abrindo-se ao reconhecimento da alteridade e da dignidade dos outros sujeitos. Já Rüsen (2012), ao falar em ‘aumento da intersubjetividade’, aponta para efeitos similares da qualificação da aprendizagem histórica, como o reconhecimento do outro e das diferenças temporais, assim como a inclinação ao respeito mútuo.

Num primeiro olhar, o que diferencia esses autores é a relação com a experiência, ou com os conteúdos dessa aprendizagem. Enquanto Lee (2006) pressupõe que sejam necessários quadros históricos utilizáveis para o desenvolvimento da aprendizagem, Rüsen (2012) fala em aumento das experiências.

Sendo assim, Rösen vê na própria memória histórica dos indivíduos o ponto de partida para o aumento das experiências, ou seja, de uma aprendizagem de conteúdos que servirão à orientação da vida prática. Já Lee, ao falar em quadros históricos, não necessariamente se refere a essas experiências individuais, mas propõe que tais conteúdos sejam definidos de antemão, a partir de determinadas prioridades identificadas como questões relevantes para a aprendizagem.

Há também uma diferença no que se refere à forma de diagnosticar a aprendizagem. Para Lee (2016) a avaliação da efetividade da aprendizagem histórica se daria pela verificação da correta utilização de conceitos de segunda ordem, em escalas de progressão de raciocínios históricos. Rösen (2012) deixa implícito que a avaliação da efetividade da aprendizagem se daria pela verificação da capacidade dos sujeitos de inserirem essas novas narrativas, mais qualificadas, na formulação de suas identidades e na constituição de suas práticas cotidianas, ou seja, na orientação histórica.

Em síntese, as reflexões de Lee e Rösen se aproximam, ao definir que o aumento da capacidade de compreensão e argumentação histórica, a partir de competências qualificadoras do pensamento histórico, possibilitaria aos indivíduos um crescimento cognitivo que os tornaria mais preparados para se orientarem na vida em sociedade. Contudo, as proposições de Lee (2016), que de maneira geral refletem a abordagem comum da Educação Histórica inglesa, definem que a progressão da aprendizagem histórica significa a sofisticação de raciocínios conceituais vinculados à validação dos argumentos sobre o passado. Nessa direção, o princípio orientador da vida prática situa-se na progressão de níveis conceituais, o que redundaria na ampliação da possibilidade de os sujeitos analisarem o mundo de forma crítica e reflexiva.

Já Rösen (2007) entende que a progressão da aprendizagem histórica se dá no desenvolvimento de uma competência narrativa. Refere-se à capacidade de um indivíduo construir argumentos que vinculem a experiência narrada a uma interpretação com vistas a gerar expectativas de futuro, inserindo essa narrativa na constituição de suas identidades e na orientação do seu agir. Nesse sentido, a aprendizagem histórica se daria com a assimilação e internalização de conteúdo, ou experiências temporais, desenvolvendo uma argumentação com vistas a se orientar na vida em sociedade. O desenvolvimento dessa competência narrativa se daria por mudanças qualitativas na consciência histórica subjetiva.

Segundo Oliveira (2017), há um problema na compreensão que Peter Lee elabora a respeito do conceito de narrativa ao tentar apropriar-se do referencial teórico de Rüsen, divergindo do que o próprio Rüsen teria proposto. Sua hipótese é que a influência de uma filosofia crítica da História na obra de Peter Lee não possibilita que o passado possa ser narrado como algo dado, e sim que deva ser narrado de uma forma elaborada. Configura-se assim uma divergência, levando a outra forma de pensar o conceito de narrativa, uma vez que apesar de as preocupações pragmáticas serem semelhantes em ambos teóricos, suas compreensões são distintas tanto no ponto de partida como nos caminhos traçados, portanto não fecham um diálogo.

Entretanto, há uma situação paradoxal. Segundo Oliveira (2017), Peter Lee apresenta preocupações próximas a uma instrumentação metodológica, deixando em segundo plano uma ideia de formação humana, e indica que os conceitos de empatia e mudança são temas centrais das preocupações nas investigações realizadas na Inglaterra. Nesse ponto divergimos de Oliveira, pois ao abordar o conceito de empatia histórica, Peter Lee (2003) aponta para um uso instrumental do conceito, indicando até mesmo níveis de apropriação pelos alunos. Entretanto, em outro trabalho, Lee (2011) evidencia os possíveis resultados da apropriação da Empatia Histórica na vida dos estudantes, explicitando uma ideia de formação humana ligada à tolerância e aos princípios democráticos. Ou seja, há uma mudança de padrão no entendimento de Lee sobre a orientação extraída da aprendizagem conceitual, que pode ser um indício da forma como essa categoria vem sendo articulada nos estudos mais recentes e que vai se refletir principalmente nos estudos da Educação Histórica no Brasil e em Portugal, onde essas problemáticas foram inseridas de forma muito mais acentuada.

Nesse sentido, a problemática que levantamos trata dessa possibilidade de vinculação direta entre aprendizagem conceitual e qualificação da orientação histórica, sendo que a análise dos pensamentos de Lee e Rüsen explicita que há dificuldades nessa compatibilização. Em Rüsen, a qualificação da orientação histórica resulta do desenvolvimento da competência narrativa, que se apresenta como sofisticação do nível de apropriação das narrativas históricas na construção da subjetividade. Há, então, uma exigência de confronto entre a formulação da narrativa e sua validação no âmbito das disputas intersubjetivas pela legitimidade de narrar determinado passado.

Já em Lee, há uma separação entre a progressão da aprendizagem conceitual e seus impactos na orientação dos sujeitos. O aprendizado dos conceitos seria condição *sine qua non* de uma cognição histórica qualificada, já a orientação seria o produto final dessa aprendizagem. Essa forma de abordagem apontaria para três distintos possíveis entendimentos: 1. A transferência dessas competências conceituais para a vida prática se efetivaria em sentidos não propriamente previsíveis ou prescritíveis; 2. Seria possível identificar, *a priori*, um conjunto de possíveis direcionamentos da transferência dessas competências conceituais para a vida; 3. Seria possível conduzir a transferência dessas competências conceituais para a vida prática em direções desejáveis.

No caso do primeiro entendimento, a base dessa concepção seria a crença numa racionalidade própria e pura da história, que não necessariamente se reflete em condições favoráveis para a vida em sociedade. Já em relação ao segundo, fica o questionamento sobre quais fatores e critérios são determinantes para se pressupor que as competências conceituais transfeririam para a vida prática uma orientação histórica em determinados sentidos. Por fim, no terceiro entendimento é possível questionar quais elementos indicam que o que se espera, como desejável, efetivamente se concretizará. E, também, se determinados caminhos da orientação histórica são desejáveis, quais são os pressupostos ontológicos desse ou daquele caminho?

Em síntese, em Rüsen, o crescimento da subjetividade e da intersubjetividade, que contribuiriam para a qualificação da convivência social e o entendimento intercultural, seriam resultantes do desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica. Já em Lee esse entendimento é apresentado, de forma tímida, como possível resultado de uma compreensão conceitual complexa do passado. Há, nesse caso, uma hesitação em prever e qualificar os resultados práticos da aprendizagem conceitual. Essa é uma característica recorrente nos estudos da Educação Histórica, pois tentar prever e qualificar os resultados da aprendizagem conceitual significaria um salto arriscado, que consistiria em prescrever resultados práticos de uma operação que é tomada no nível de objeto de investigação.

Consideramos que a relação entre a apreensão de conceitos epistemológicos e as apropriações e interpretações que signifiquem a aquisição de disposições propriamente vinculadas à valorização das experiências humanas e ao crescimento da intersubjetividade, por parte dos aprendizes, é um campo

empírico a ser explorado, e não um pressuposto teórico consolidado. Para evidenciar a potencialidade dessa hipótese, retomo os dados de uma investigação realizada a partir do conceito meta-histórico multiperspectividade, de certa noção de compreensão histórica e do conceito histórico Nazismo, evidenciando como a progressão conceitual não necessariamente resultou numa qualificação da orientação histórica no sentido de uma humanização, ou seja, de uma qualificação da intersubjetividade, nos termos de Jörn Rüsen, ou da disposição para uma convivência democrática, como propõe Peter Lee.

### INTERPRETAÇÕES DO NAZISMO POR JOVENS ESTUDANTES A PARTIR DA MULTIPERSPECTIVIDADE EM FILMES HISTÓRICOS

Até aqui, foram analisadas duas ideias chave na conceituação de aprendizagem histórica: a aprendizagem conceitual, na tradição anglo-saxônica, e a competência narrativa, na tradição alemã, ambas convergindo para a ideia de orientação da vida prática. Entretanto, são formulações teóricas que, muitas vezes, necessitam estudos empíricos para confrontação com a sua aplicabilidade na prática. Por isso, temos desenvolvido um estudo que visa aprofundar essa reflexão, questionando alguns dos princípios teóricos elencados. Por ora, para reforçar a hipótese central desta investigação, apresentamos alguns resultados de um estudo, efetivado durante o desenvolvimento de uma tese de doutorado (Souza, 2014), que trouxe elementos empíricos que contribuem com essa discussão.

Na pesquisa mencionada, tínhamos como objetivo desenvolver nos jovens estudantes uma aprendizagem conceitual complexa, a partir do conceito de multiperspectividade. Ou seja, no sentido do que apresentamos em relação à ideia de uma progressão na aprendizagem histórica, estabelecemos o foco sobre a ideia de que lidar com múltiplas versões de uma mesma história pode significar um aumento de competência dos jovens estudantes no sentido de desenvolver o pensamento histórico, conforme preconizado em Barca (2000) e Von Borries (2001).

Contudo, tomamos também por referência a concepção de Rüsen (2012) sobre o aumento das experiências na aprendizagem histórica, formulando esse exercício na busca por ampliar os referenciais dos estudantes sobre uma temática histórica que já estava presente na memória histórica desses indivíduos,

operando como elemento ativo de suas consciências históricas.<sup>2</sup> Nesse sentido, entendemos o Nazismo como conceito histórico com grande carga de complexidade na cultura histórica, que possui implicações importantes no âmbito da cultura juvenil, sendo que o estudo empírico consistiu em proporcionar a um grupo de jovens uma experiência de aprendizagem histórica a partir de filmes que abordassem a temática desde perspectivas distintas.

A metodologia do Grupo Focal foi empregada para a coleta dos dados. Nesse estudo, os jovens estudantes assistiram aos filmes e depois participaram de debates coletivos, impulsionados pelo pesquisador, que fazia o papel de mediador das discussões. As discussões eram direcionadas, mas não havia interferência direta na forma como os jovens expressavam suas ideias nem a tentativa de modificá-las, pois o intuito era analisar as conclusões que extraíam após assistirem aos filmes e no confronto entre as diferentes perspectivas que cada filme apresentava.<sup>3</sup>

Três filmes formaram parte do estudo: *Triunfo da Vontade* (Riefenstahl, 1936); *O pianista* (Polansky, 2002) e *A queda! As últimas horas de Hitler* (Hirschbiegel, 2005).<sup>4</sup> Nosso entendimento foi que essas obras dariam conta de tornar mais complexa a relação dos jovens com a temática, revelando a mobilização de operações da consciência histórica. O desafio proposto foi o de trabalhar com essa temática, com a ampliação dos pontos de vista, e tentar compreender como os jovens articulam suas ideias históricas a partir da multiperspectividade, no sentido de observar como isso mobilizaria a orientação histórica. Contudo, duas problemáticas foram identificadas como centrais na mobilização da aprendizagem histórica dos jovens a partir da multiperspectividade: 1. Os jovens tenderam a coisificar os agentes históricos a partir de conceitos genéricos e abstratos; 2. Um pensamento puramente lógico e racional foi manifestado pelos jovens, o que tendeu a levá-los à formulação de raciocínios frios e à banalização da crueldade.

Os debates realizados no grupo focal explicitaram que os jovens tenderam a um esquematismo na análise histórica, que classifica a atitude dos sujeitos de acordo com as categorias que representam. Além disso, esses jovens inseriram um julgamento moral, que direcionou a forma como compreendem as atitudes e posicionamentos dos sujeitos no passado.

O primeiro exemplo dessa situação se expressou quando, ao analisar um fato retratado no filme *O pianista* sobre um oficial alemão que salvou a vida

de um judeu perseguido pelos nazistas, alguns dos jovens manifestaram um nível elevado de empatia, ao entenderem a possibilidade de que nem todos os alemães tenham seguido o mesmo padrão de comportamento, pois não seriam maus por natureza simplesmente por defenderem o regime nazista. No entanto, na sequência do debate, a falta de uma união entre os judeus e suas decisões “individualistas” na luta pela sobrevivência, que traíram um suposto sentimento de pertencimento à sua etnia, foram entendidas como reprováveis, o que limitou a compreensão histórica.

Ou seja, se o entendimento de que “nem todos os alemães eram maus” foi um fator qualificador da experiência histórica no sentido da empatia e da intersubjetividade, a ideia de que “nem todos os judeus foram vítimas”, ou seja, que alguns judeus colaboraram com os nazistas, gerou uma percepção oposta, fundada na concepção de que há um modelo de comportamento coletivo padrão e que o desvio, no sentido do egoísmo, revela uma característica implícita do grupo, não uma tomada de posição consciente dos indivíduos.

Um alemão nazista fazer o bem levou ao reconhecimento intersubjetivo de que a história ocorre a partir de feitos individuais, e não de leis históricas ou padrões gerais. Já o fato de um judeu fazer o mal levou a um raciocínio oposto, de que tal maldade representa uma fraqueza dos judeus, que seria uma tendência natural da história daquele povo. Há aí um duplo julgamento, que se orienta por valores morais e por um olhar particular do passado, que ao mesmo tempo qualificou os alemães como agentes históricos e desqualificou os judeus, tratados simultaneamente como vítimas e culpados pela situação que viviam.

Esses julgamentos do passado se fundamentam em olhares anacrônicos e numa coisificação dos sujeitos do passado. Esse tipo de história também pode levar a outra forma de raciocínio simplista ou esquemático sobre o passado. Essa outra forma seria um distanciamento do passado, de forma direta e fria, levando a uma quase indiferença em relação ao que se passou.

No caso da experiência nazista, a grande polêmica histórica gira em torno do Holocausto. Esse acontecimento gerou debates ao longo das décadas, os quais repercutiram em lutas pelo controle da memória e em fundamentos para ideologias e bandeiras políticas. Dessa forma, entender o Holocausto tem sido um desafio para os historiadores há muito tempo, especialmente pela dificuldade em se explicar como a matança de inimigos do regime nazista chegou a

proporções tão elevadas. Sobre essa questão, em alguns momentos da discussão no grupo focal, certa frieza e indiferença em relação aos acontecimentos se fez presente nas interpretações elaboradas pelos jovens.

Ao serem questionados sobre o porquê de tamanha matança, uma das jovens respondeu ao questionamento com raciocínios históricos complexos: o primeiro refere-se ao fato de que os nazistas teriam criado um grande problema ao aprisionar tantos inimigos do regime nos campos de concentração, e que a forma mais prática de se livrar do problema seria o extermínio. O segundo raciocínio refere-se à compreensão da lógica evolucionista do pensamento nazista, segundo o qual a sobrevivência dos mais fortes se daria à custa da eliminação dos inferiores. Ou seja, foi possível observar que os jovens atingiram altos níveis de compreensão histórica, pois efetivaram uma análise contextualizada, conforme os níveis de progressão formulados por Lee (2003).

Contudo, o que deve ser considerado relevante na conclusão da jovem não é a plausibilidade ou não de seu raciocínio histórico, mas a forma como revela um distanciamento do passado, desumanizando os agentes históricos. Um pensamento no qual o passado se resolve a partir de fórmulas simples, que trazem resultados rápidos e análises objetivas, com certa indiferença. Ao encontrar uma explicação racional e plausível sobre o Holocausto, a jovem colocou em segundo plano o fator humano da história. As vítimas do Nazismo não foram percebidas como milhões de vidas humanas, e sim como números na estatística dos problemas que os nazistas tinham que resolver. O raciocínio partiu de fundamentos lógicos e princípios utilitaristas, a partir de uma ideia de planejamento, ação e resultados.

Mas essa jovem não esteve sozinha nessa formulação. A sequência do debate revelou ainda mais essa frieza em relação à história e esses raciocínios metuculosos que desumanizam os sujeitos do passado. Os argumentos utilizados por outros jovens seguiram a mesma lógica de compreensão fria e distante do Holocausto: “Acho que queriam limpar”; “Porque para criar uma raça pura você não pode ter outras no meio”; “E matar também vai ser até menos custoso do que colocar o pessoal lá, você mata, queima e pronto, é mais fácil”; “Então primeiro ele colocou todos para trabalhar, depois como todo mundo já estava virando revolta, como tinha pequenas revoltas, ele pegou e mandou matar tudo”.<sup>5</sup>

É relevante pensar sobre como, nos movimentos da aprendizagem mobilizados no decorrer das discussões e dos filmes, os jovens, que inicialmente apresentavam certa repulsa inicial ao Nazismo, em decorrência da imagem historicamente construída do Holocausto como um massacre inexplicável, ao final formularam análises frias e distanciadas do mesmo assunto. A abordagem multiperspectivada foi proposta com o intuito de contribuir para que tomassem contato com interpretações históricas mais complexas, mas terminou por possibilitar uma tomada de posição mais próxima da compreensão da experiência nazista e mais distante em relação ao sofrimento dos judeus.

Esse estudo evidenciou como, no processo de aprendizagem, os jovens gradativamente foram criando uma espécie de indiferença, ou de desinteresse pelo sofrimento dos judeus. Assim, superaram a noção tradicional que vinculava os judeus à imagem dominante de vítimas injustiçadas da história e a substituíram por uma ideia de povo desunido, egoísta, culpado pelo próprio sofrimento. As explicações sobre o Holocausto refletem essa desqualificação dos judeus como seres humanos, reduzidos à condição de empecilhos no caminho dos Nazistas.

As inferências dos jovens sobre o Holocausto partiram de raciocínios históricos bem elaborados, fundamentados nas evidências extraídas das fontes em estudo, os filmes. Mas esses mesmos raciocínios levaram a um tratamento frio e desumano do passado, especialmente com o desenvolvimento de certo desprezo em relação aos judeus, tratados a partir de estereótipos desumanizadores. Essas interpretações históricas operadas pelos jovens constituem base de um processo no qual exercitaram o pensar historicamente, trataram os filmes como fontes, fizeram inferências, extraíram evidências e lidaram com o desafio da empatia histórica, mas também construíram visões esquemáticas, que possibilitaram a desumanização dos sujeitos do passado e a indiferença em relação ao sofrimento e à maldade.

A multiperspectividade pressupõe perceber como o passado pode ser perspectivado. Cada perspectiva nasce de uma forma de julgamento própria daqueles a quem a perspectiva contempla, mas não se deve cair no relativismo. O pensamento relativista coloca todas as perspectivas num mesmo nível, sem levar em consideração os fundamentos intersubjetivos da narrativa histórica. Entender a perspectiva dos nazistas em relação ao Holocausto não significa concordar com ela, ou naturalizar sua maldade e ignorar o sofrimento das

vítimas. Esse tipo de raciocínio frio, que se isenta de envolvimento com o passado, limita a compreensão da multiperspectividade, uma vez que apenas compreende as possibilidades do passado sem enquadrá-las no âmbito daquilo que Rüsen (2007) chama de pertinência narrativa, ou seja, a forma como as interpretações do passado servem à orientação da *práxis* social.

Em síntese, o estudo apresentado tinha como objetivo ampliar as possibilidades de compreensão histórica dos alunos, promovendo uma progressão conceitual e, simultaneamente, uma qualificação da orientação histórica no sentido da intersubjetividade. Contudo, essa progressão conceitual levou a certa indiferença e distanciamento em relação aos sujeitos históricos. Esses resultados revelam então uma complexidade para os estudos sobre aprendizagem histórica, levando ao entendimento de que a subjetividade envolvida nas operações da consciência histórica é fundamental, tendo relação direta com as experiências individuais e carecendo ainda ser mais bem compreendida nos estudos empíricos que tentam vincular aprendizagem conceitual e orientação histórica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta os resultados desse estudo empírico, cabe questionar se eles contradizem os pressupostos teóricos segundo os quais a progressão conceitual na aprendizagem histórica qualificaria a orientação histórica num sentido mais voltado a princípios humanistas, a partir do reconhecimento da dignidade dos sujeitos do passado e do aumento da intersubjetividade. Ou se a problemática detectada tem a ver com o próprio processo de investigação, e outros estudos mais abrangentes seriam necessários para possibilitar conclusões mais abrangentes.

Temos como hipótese que os resultados apresentados, apesar de limitados a uma única experiência de um estudo qualitativo localizado, possibilitam levantar alguns questionamentos, que podem ser explorados em estudos futuros. Nesse sentido, destacamos a necessidade de se ampliarem as reflexões sobre os elementos culturais, para além dos subjetivos, e emocionais, para além dos racionais, que atuam nos processos de aprendizagem histórica. Propomos também um esforço para se avançar no sentido do estabelecimento de diretrizes pragmáticas para o ensino de História. Essas diretrizes tomariam por base os

pressupostos teóricos levantados. Contudo, por proporem encaminhamentos metodológicos para a prática, alargariam tais reflexões ao levarem em consideração a necessidade de se pensar o ensino como atividade social e cultural específica, inserida em determinados contextos sociais, culturais e institucionais.

Enfim, no presente texto apresentamos as reflexões de um projeto em andamento. Na origem desse estudo encontram-se as indagações formuladas sobre as relações entre aprendizagem conceitual e orientação temporal. Na continuidade desse projeto, esperamos trazer resultados mais robustos, que confirmem ou redirecionem as expectativas delineadas. Entretanto, ainda que esse estudo se encontre em patamares iniciais, há que se ressaltar que nosso posicionamento por ora se dá no sentido de compreender que a progressão conceitual é um ganho cognitivo necessário à qualificação das experiências humanas, e isso por si só já sustenta sua defesa como conteúdo educacional. Entretanto, não há ainda elementos para se afirmar que esse ganho cognitivo garanta orientações históricas em sentidos previsíveis ou desejados. Do ponto de vista investigativo, pode-se explorar essa possibilidade, entretanto não corroboramos sua adoção como norte prescritivo.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Ronaldo C. História e vida: encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. *História & Ensino*, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras – História*, Porto, III série, v. 2, p. 13-21, 2001.
- BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- BRUNER, Jerome. *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.
- DGIDC, Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem online*. Disponível em: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metasdeaprendizagem/metas/?area=5&level=6>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- FREITAS, Itamar. *Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica*. Aracaju: Criação, 2014.

- GERMINARI, Geysa D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTED-BR on-line*, Campinas, n. 42, p. 54-70, 2011.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, p. 131-150, 2006. (Especial).
- LEE, Peter. Historical Literacy and Transformative History. In: SHELMIT, Denis; PERIKLEOUS, Lukas. *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Nicosia, Cyprus: Kailas, 2011. p. 129-168.
- LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (org.). *Educação histórica e museus: actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Lusografe, 2003. p. 19-36.
- LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn; DICKINSON, Alaric. Progression in Children’s Ideas about History. In: HUGHES, Martin (ed.). *Progression in Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, BERA Dialogues II, 1996. p. 50-81.
- OLIVEIRA, Thiago A. D. *A Formação Histórica (Bildung) como princípio da Didática da História no Ensino Médio: Teoria e prática*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2017.
- RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Ed., 2012.
- RÜSEN, Jörn. *História viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Ed. UnB, 2007.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- SEIXAS, Peter. A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, v. 49, n. 6, p. 593-605, 2017.
- SEIXAS, Peter. Translation and its Discontents: Key Concepts in English and German History Education. *Journal of Curriculum Studies*, v. 48, n. 4, p. 427-439, 2016.
- SOUZA, Eder C. *Cinema e educação histórica: jovens e suas relações com a história em filmes*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2014.
- SOUZA, Eder C. Filmes, compreensão e empatia histórica: contribuições de um estudo empírico. *História & Ensino*, Londrina: UEL, v. 24, p. 135-164, 2018.
- VON BORRIES, Bodo. “Multiperspectivity” – Utopian Pretension or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe? In: LEEUW-ROORD, Joke van der; RÜSEN, Jörn (ed.). *History for Today and Tomorrow: What Does Europe Mean for School History?* Hamburg: Körber-Stiftung, 2001. p. 269-295.

## NOTAS

<sup>1</sup> Estudo realizado no âmbito do Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em História na Universidade de Brasília (UnB), sob supervisão do prof. dr. Estevão Martins Rezende. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq (processo 158291/2018-2).

<sup>2</sup> Essa parte do estudo empírico, referente ao significado das atividades no aumento das experiências históricas dos sujeitos envolvidos, já foi publicada sob a forma de artigo científico (SOUZA, 2018).

<sup>3</sup> As sessões de debates foram gravadas e transcritas. As transcrições, em sua integralidade, encontram-se em arquivo pessoal deste pesquisador. Grande parte das discussões – aquelas que foram objeto de análise – estão reproduzidas no texto completo da tese. Optamos por não reproduzir aqui trechos do debate, apenas apresentar as constatações efetivadas.

<sup>4</sup> As justificativas sobre a escolha de cada filme, bem como a análise de seus conteúdos e sua caracterização como perspectivas que divergem entre si, o que explicita os motivos dessa opção, podem ser encontrados no texto da tese. Optamos por não reproduzir essas informações e análise em virtude dos limites do presente texto.

<sup>5</sup> Esses breves trechos das falas dos estudantes foram apresentados para ilustrar as ideias e reações mobilizadas. Não transcrevemos os debates em sua integralidade por entendermos não serem pertinentes para os objetivos deste artigo. Esses debates, bem como seu contexto e suas análises, estão disponíveis na tese já mencionada.

---

Artigo recebido 16 de setembro de 2019. Aprovado em 25 de novembro de 2019.