

APRENDIZAGEM HISTÓRICA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E ESTUDOS SOCIAIS NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (1994-2014)

Itamar Freitas

itamarfo@gmail.com

PNPD-CAPES/UnB/UFS

Resumo

Neste artigo, exploramos os sentidos de aprendizagem histórica, bem como o resultado das relações entretidas entre profissionais da educação e da história na produção de parâmetros curriculares nacionais para o ensino de história e de estudos sociais nos Estados Unidos da América, entre 1994 e 2014. Mediante análise internalista, examinamos mudanças e continuidades relativas às prescrições que envolvem conteúdos substantivos e meta-históricos nos documentos prescritivos da área, de caráter nacional: *National Standards for History* (1994-1996), *Curriculum Standards for Social Studies* (1994-2010) e *Common Core State Standards* (2010-2014). Com este texto, buscamos não somente ampliar o conhecimento sobre a normativa acerca dos usos da história na formação escolar, como também fornecer subsídios para a reflexão da natureza da expressão “didática da história”, seus elementos estruturantes e o seu lugar no desenho dos currículos dos cursos superiores de história no Brasil.

Palavras-chave: Aprendizagem histórica, Parâmetros Curriculares Nacionais, EUA, Currículo, Didática da história.

HISTORIC LEARNING IN NATIONAL CURRICULUM FOR TEACHING OF
HISTORY AND SOCIAL STUDIES IN THE UNITED STATES OF AMERICA
(1994-2014)

Abstract

In this article, we explore the sense of historical learning as well the result from relations between education professionals and history in producing of national curriculum for teaching of history and social studies in the United States between 1994 and 2014. by internalist analysis, we examine changes and continuities concerning the requirements involving substantive content and meta-historical prescriptive documents in the national area: national Standards for History (1994-1996), Curriculum Standards for Social Studies (1994-2010) and Common Core State Standards (2010-2014). With this text, we seek to not only increase knowledge of the rules about the uses of history in school education, but also provide tools for reflection on the nature of expression "didactic of history", your structural elements and their place in the design of curricula history of Brazil College Education.

Keywords: Historical Learning, National Curriculum Parameters, USA, Curriculum, Teaching history.

Introdução

Este artigo é parte de um projeto mais amplo que discute os sentidos da expressão “didática da história” em três países – Brasil, Estados Unidos e Espanha – numa perspectiva comparada, movimentando-se sincrônica e diacronicamente (passagem do século XIX para o século XX e do século XX para o século XXI). O projeto é justificado, inicialmente, pelas denúncias de alguns pesquisadores, nacionais e estrangeiros, de que os historiadores (autorreconhecidos e aceitos por seus pares) teriam abandonado a investigação e a prescrição dos usos da história na formação escolar, deixando-as sob a alçada dos pesquisadores das áreas, conhecidas no Brasil como da educação, pedagogia e ciências da educação – com destaque para a sociologia educacional. Haveria, então, sobretudo após a disseminação dos textos provindos da Alemanha, Inglaterra e Canadá, uma grande preocupação entre os historiadores, senão de retomar a sua responsabilidade nessa função (formação de pessoas), ao menos discutir a questão e de refletir a possibilidade de criação de uma área de pesquisa ou disciplina formativa, no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação em história.

Os esforços dos pesquisadores brasileiros têm resultado em muitos trabalhos isolados, livros e até dossiês de revistas especializadas, sob a rubrica de “pensar historicamente”, “didática da história” ou “formação da consciência histórica”

1. O projeto referido e, especificamente, este artigo, soma-se a tais iniciativas, na medida em que se ocupa de uma lacuna na pesquisa sobre o ensino de história no Brasil, frequentemente apontada pela professora Margaria Dias de Oliveira, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte: o

¹ A produção sobre esses problemas é numerosa e, certamente, o leitor encontrará farto material nos outros trabalhos produzidos para esse dossiê e nessa revista. Contudo, gostaria de destacar alguns nomes brasileiros que se ocuparam da matéria: Estêvão de Resende Martins, Luis Fernando Cerri, Margaria Maria Dias de Oliveira, Maria Auxiliadora Schmid, Rafael Saddy e Odimar Cardoso e, recentemente, Kazumi Munakata. Entre os dossiês de revistas especializadas, destaco: “Consciência histórica e ensino de história” (*Cadernos de Pesquisa - Pensamento Educacional* – UTP, 2014, Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/sumario21.html); “História e pensamento histórico (*Tempo e Argumento* – UDESC, 2014, disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/issue/view/306/showToc>); “Linguagens escolares e educação histórica” (*História Revista* – UFG, 2012, disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/issue/view/1231/showToc>); e, “Educação histórica” (*Educar em Revista* – UFPR, 2006, disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/view/251>).

conhecimento sobre as experiências intracampo, no Brasil e fora do Brasil, a respeito das formas, funções e do conhecimento histórico na formação de pessoas em idade escolar, no período que vai da institucionalização da história como saber universitário e a institucionalização da pesquisa sobre o ensino de história, isto é, entre os anos 1930 e 1980. Tal lacuna dá vazão a teses que vão, paulatinamente, tornando-se crenças irrefletidas, por exemplo, de que essa geração – hegemônica nos estudos universitários –, inventou a pesquisa sobre o ensino de história e, conseqüentemente, o princípio de que se deve ensinar história como ciência da história, ou seja, segundo os procedimentos que fundamentam a identidade do historiador profissional – e que, predominantemente, fornecem a racionalidade da história como saber controlado –, em “uma palavra”: o método crítico.

Contribuindo para a elucidação desse “problema”, propusemo-nos investigar as ideias de quem teoriza sobre os usos da história na formação de pessoas em breve e conjuntural durações, dentro e fora do Brasil. Esse exame nos conduziu a duas hipóteses: a primeira é a de que o princípio anunciado acima – ensina-se história como ciência da história – é difundido concomitantemente à disseminação do método crítico, ou seja, à difusão de manuais de introdução à história como os de G. Droysen, E. Bernheim, C-V. Langlois e C. Seignobos e G. Bauer, somente para ficar com os nomes mais significativos. A segunda hipótese, já fruto das discussões com o professor Arthur Assis, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília, dá conta de que tanto os sentidos de método crítico quanto as formas de apropriação desse método crítico foram as mais diferenciadas, não sendo ponto pacífico que a história, ao modo metódico predominante no Brasil, por exemplo, tenha sido, isoladamente, a responsável por oferecer uma agenda de finalidades para o emprego da história na escola, bem como das formas de cumprimento dessas finalidades.

Deixando as singularidades dos difusores do método crítico de lado – neste trabalho –, basta-nos, nesta introdução, informar que a ampliação dos nossos estudos para a passagem do século XIX para o XX e do Brasil para os EUA, França e Espanha tem nos fornecido subsídios para afirmar, ainda conjecturalmente, que o princípio “ensina-se a história como ciência da história” abriga múltiplas variantes, incorporando, por ciência da história, em diferentes graus de intensidade, filosofias especulativas da história e uma diversidade de teorias do conhecimento que, não necessariamente, corroboram, em sua totalidade, com as sentenças reinantes da metódica, sendo empregadas como parte

dos fundamentos da maioria das ideias renovadas de didática da história, seja no nosso tempo vivido (século XXI), seja no início do século XX.

Neste artigo, tentamos testar essa última hipótese empregando um tipo de documento – os parâmetros curriculares nacionais para o ensino de história – produzido em três versões, nas últimas duas décadas, em um país onde a história é componente dos estudos sociais, há quase um século, buscando o entendimento da ideia de aprendizagem. Trata-se de um retrato das concepções flagradas nos documentos prescritivos da área – *National Standards for History* (1994-1996), *Curriculum Standards for Social Studies* (1994-2010) e *Common Core State Standards* (2010-2014) – que muito pode contribuir como base referencial de uma eventual história comparada dos programas do ensino de história em países democráticos.

Um pouco da literatura sobre o ensino de história nos EUA

Os estudos de história nas escolas dos Estados Unidos são ofertados dentro da matéria *social studies*, cujas prescrições são estabelecidas de forma descentralizada. Em outras palavras, cada estado e até distrito produz o seu currículo. Ainda que se baseiem em *Standards* – parâmetros nacionais –, repetimos, a responsabilidade de selecionar finalidades, conteúdos e estratégias de avaliação para o interior das salas de aula não cabe a nenhuma agência estatal executiva federal.

Essa característica estadunidense não nos impediu, porém, de flagrar documentos orientadores, elaborados a partir de amplo debate nacional entre diferentes grupos de pressão relacionados ao estudo escolar da história e dos estudos sociais: o *National Standards for History*, publicado em 1994 pelo *National Council for History Education* (NCHE), o *Curriculum Standards for Social Studies*, redigido sob a tutela do *National Council for the Social Studies* (NCSS)¹, e o *Common Core Standards*, produzido

¹ O *National Council for History Education* (NCHE) e o *National Council for Social Studies* (NCSS) são associações da sociedade civil, mantidas, principalmente, por fundações de direito privado e subsídios do Estado (federal) destinados ao ensino de estudos sociais e de história. O NCSS foi fundado em 1921, e o NCHE está em atividade desde 1990. Ambos são constituídos por docentes da *elementary schools*, *middle schools*, *high schools* e *colleges*. Mas há também professores universitários e membros do Estado, da área de educação e até autores em seus grupos diretores. O NCSS, além de mais antigo, tem maior abrangência. Está presente nos 50 estados e no Distrito Federal e tem representações em 69 países. O NCHE possui *councils* em 26 estados e a sua missão é reunir historiadores, professores, especialistas em educação, universidades, líderes comunitários, museus, arquivos, bibliotecas e sociedades históricas que promovam a história e o ensino de história de excelência nas escolas. (<http://www.nche.net/>; <http://www.socialstudies.org/>).

pelas instituições *Council of Chief State School Officers (CCSSO)*¹ e *National Governors Association (NGA)*². Que mudanças podem ser constatadas nas prescrições estatais em termos de currículo nos últimos 20 anos?

Cabe ressaltar, ainda, que as noções aqui apresentadas não recuperam a experiência estadunidense diacronicamente. Nesse caminho, as melhores indicações são os já clássicos textos de Sam Wineburg (1998; 2001), Nash, Charlotte Crabtree e Rosse E. Gary Dunn (1999) e Symcox (2002). Também não extinguem as possibilidades de outros anúncios de aprendizados históricos recentes. Como potência hegemônica que foram, os EUA têm buscado, em toda parte do mundo – mediante fundações privadas, associações empresariais, universidades etc. –, as boas práticas que viabilizem a manutenção do seu *status* na cena contemporânea, sobretudo em termos de educação. Por isso, não é difícil encontrar publicações que façam referências às noções de aprendizagem gerais, como a clássica “*mastery of the structure of the subject matter*” [o domínio da estrutura da matéria], de Jerome Bruner (1969) e as aprendizagens específicas da histórica apresentadas em versões como as “*Layers of historical understanding*” [Compreensão histórica por camadas]³, forjadas originalmente no Canadá, por Kieran Egan (1989; 2007), a aquisição das “*Power full ideas*” [Ideias eficazes]⁴ inglesas de Peter J. Lee,

¹ “O Conselho de Diretores de Escolas Estaduais é uma organização apartidária de âmbito nacional, sem fins lucrativos, de funcionários públicos que chefiam departamentos de ensino fundamental e médio nos estados, o Distrito de Columbia, as atividades do Departamento de Defesa da Educação e cinco jurisdições extraestatais dos Estados Unidos. CCSSO fornece orientação e assistência técnica sobre as grandes questões educacionais. O Conselho procura consenso entre os seus membros acerca das principais questões educacionais e expressa seus pontos de vista para as organizações cívicas e profissionais, agências federais, o Congresso e o público” (http://www.ccsso.org/Who_We_Are.html).

² Fundada em 1908 e incluindo o Distrito de Colúmbia, a “Associação Nacional de Governadores (NGA) é a organização bipartidária dos governadores do país. Através de NGA, governadores compartilham as melhores práticas, pronunciam-se coletivamente sobre a política nacional e desenvolvem soluções inovadoras que aperfeiçoam o governo do estado e apoiam os princípios do federalismo.” (<http://www.nga.org/cms/about>).

³ Kieran Egan (1989; 2007) critica o desprezo relegado pela psicologia educacional à capacidade de imaginação do aluno. Assim, explorando essa dimensão humana, entende a aprendizagem histórica como a prática de diferentes e sucessivos tipos de compreensão. Daí a expressão “camadas de compreensão histórica”. Para ele, o estudante de história progride de um tipo a outro de compreensão – mítica, romântica, filosófica e irônica – como se atravessasse camadas paralelas à sua faixa etária e ao desenvolvimento da narrativa no ocidente. Na fase inicial do ensino primário, por exemplo, o aluno conviveria com a fantasia, o desmesurado, bichos que falam e estruturas binárias típicas dos contos de fadas como bom/mau, valente/covarde. No ensino secundário, entretanto, já estariam raciocinando a partir de situações da sua realidade, mediante o emprego de escalas, super-heróis e livros como o *Guiness*.

⁴ Seguindo os princípios da aprendizagem humana, difundidos pelo primeiro relatório *How people learn: brain, mind, experience, and school* (1999) [Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola] – (1) a nova compreensão é fundada na compreensão e na experiência preexistente, (2) a aprendizagem compreensiva é aquisição de conhecimentos factuais e conceituais e (3) a aprendizagem compreensiva se efetua com o automonitoramento do aluno sobre os objetivos, progressos e realizações na aquisição de conhecimentos e habilidades (DONOVAN, BRANDSFORD, 2005, p. 1-25) –, Rosalyn Ashby, Peter J. Lee e Denis Shemilt instituem os três princípios da aprendizagem histórica: (1) os alunos relacionam novo conhecimento sobre o

Rosalyn Asbby e Denis Shemilt (2005), o “*Reading like a historian*” [Lendo como historiador]¹, dos estadunidenses Samuel Wineburg, Daisy Martin e Chauncey Monte-Sano (2013) e até a ideia de aquisição dos processos formadores da “consciência histórica”, gestada na Alemanha por Jörn Rüsen e Bodo Von Borries².

Formação de pessoas e aprendizagem histórica

Já rememorei em outro trabalho (Freitas, 2014) que a natureza do homem tem sido objeto de grandes controvérsias. No entanto, a respeito dos seus poderes – capacidades ou faculdades –, chegou-se a um rol bastante reduzido de possibilidades. Comparando filosofias da história produzidas nos séculos XVIII, XIX e XX, por exemplo, não encontramos mais que uma dúzia de habilidades a desenvolver, passíveis de síntese, como aquela que divide as potencialidades humanas em conhecer, agir e sentir.

Por esse raciocínio, formar o homem – transmitir cultura, socializar, humanizar ou qualquer outra formulação que meche o significado da palavra educação – implica em criar mecanismos para o desenvolvimento dessas potências. Para quem reflete sobre a educação de maneira moderna – e este é o nosso caso –, cabe sempre lembrar a célebre frase de Erasmo de Rotterdam (s.d. [1529]): “não se nasce homem, torna-se”.

O tornar-se homem de Erasmo revela, portanto, as duas ações experimentadas na escola moderna: ensinar e aprender. Em outras palavras, ensina-se a ser uma pessoa e aprende-se a ser uma pessoa. Isso nos obriga a afirmar que o “aprender” também compõe o rol das capacidades humanas: aprende-se a conhecer, a agir e a sentir – para empregar a síntese já referida que faz do homem um humano.

passado ao conhecimento preexistente, extraído da vida cotidiana do aluno; (2) os alunos adquirem conhecimentos factuais, que são melhor compreendidos quando acompanhados de conhecimentos meta-histórico; e (3) os conhecimentos meta-históricos capacitam os alunos a monitorarem a sua aprendizagem histórica – reconhecer, selecionar, usar fontes, inferir etc. – e combatem dois problemas advindos do conhecimento e da experiência cotidiana do aluno: o anacronismo e a memorização automática (LEE, 2005, p. 31-3; ASHBY, LEE, SHEMILT, 2005, p. 79-80).

¹ Segundo Samuel S. Wineburg, Daisy Martin e Chauncey Monte-Sano, aprender história é, sobretudo, adquirir habilidades de leitura típicas do historiador. Elas são fundamentais para os alunos da escolarização básica, que vivem imersos em informações disponibilizadas, por exemplo, na internet ou nos vários canais de TV a cabo. Eles costumam ler passivamente, acompanhando todas as palavras sem distinção. Também leem de forma anacrônica, ou seja, sem se preocupar com os ambientes de produção e de recepção das informações. Para corrigir esta deficiência – e livrá-los da dispersão na floresta de detalhes que é o mundo contemporâneo da informação –, os autores sugerem que dois princípios básicos sejam ensinados no primário, na escola média e no secundário: (1) identificar as origens da informação – a autoria, local e tempo de produção, o gênero textual, a fidedignidade da informação, a competência do autor para tratar do assunto; e (2) Contextualizar a informação – interrogar sobre o lugar e o tempo, a natureza das pessoas e instituições entre as quais e para as quais as informações foram produzidas (WINEBURG; MARTIN; MONTE-SANO, 2013).

² Sobre a contribuição alemã, consultar (FREITAS, 2014).

Mas, aprender é uma habilidade complexa que agrupa outras habilidades já inventariadas pelas teorias da aprendizagem disseminadas há séculos e repetidas à exaustão, por exemplo, entre os nossos contemporâneos comportamentalistas ou cognitivistas: memorizar, compreender e criticar. Assim, desejando conhecer algumas das ideias de aprendizagem histórica, circulantes nos EUA, devemos, certamente, examinar as várias habilidades anunciadas – expressas em verbos –, sobretudo nas expectativas de aprendizagem. O que os adultos querem que as crianças, adolescentes e jovens estadunidenses aprendam, ou seja, o que os alunos devem mobilizar, desenvolver ou adquirir no percurso da escolarização básica?

Na construção de propostas de ensino – currículos, parâmetros, programas, etc. –, os profissionais estadunidenses também se defrontaram com esse problema, embora não o explicitassem com a mesma clareza. Observando os seus documentos, percebemos que o debate em torno da constituição da disciplina, principalmente em termos de conteúdos, quase sempre focou “o que ensinar”, isto é, explicitou os substantivos e não os verbos. Quem assim agiu, todavia, quase sempre esqueceu que junto à escolha dos conhecimentos substantivos – datas tópica e cronológica, cenários, nomes de pessoas, acontecimentos-causa e acontecimentos-consequência – a “ação” a ser mobilizada, adquirida ou desenvolvida já estava implícita. O que deve fazer o aluno com as afirmações sobre a “A Grande Depressão”? Evidentemente, deve o aluno “conhecê-la”. Em síntese, ao afirmar que o conteúdo histórico é o acontecimento – substantivo –, o elaborador do currículo estará prescrevendo algo que deve ser feito com esse conhecimento. Esse algo, por sua vez, é uma ação, como exemplificamos, uma habilidade ou processo mental – verbo –, no mínimo, a ação de conhecer.

Vejamos, agora, qual o grupo de ações que, nos *Standards*, dá sentido à ideia de aprendizagem histórica.

Aprendizagem histórica no *National Standards for History* (1994-1996)

O *National Standards for History* (NSH)¹ foi construído sobre princípios liberais, como vários outros documentos educacionais dos EUA. A liberdade e a igualdade são os

¹ NHS resulta das iniciativas de reforma da educação nacional, empreendidas na virada dos anos 80 para os anos 90 do século passado (1989-1990), na gestão do presidente Georg Bush. Entre as seis metas pensadas à época, que colocariam os EUA em posição privilegiada no mundo, no próximo século XXI, é importante destacar, uma incluía a história e não os estudos sociais como disciplina fundamental para o bom uso das mentes dos alunos, no sentido de prepararem “*for responsible citizenship, further learning, and productive employment in our modern economy*” (US, 1990; NASH, CRABETREE, DUNN, 1998, p. 150). Parte do esforço dos tempos Bush foi

mais enfatizados. A igualdade é declarada, por exemplo, nos objetivos dos NSH: estabelecer expectativas de aprendizagem em termos de conhecimentos e habilidades; informar os padrões de acerto em termos de aprendizagem; e promover igualdade de oportunidades e de recursos de aprendizagem para todos os alunos dos EUA.¹ A liberdade, por sua vez, está no fato de o NSH sugerir percursos de aprendizagem e não obrigar os professores seguirem esses percursos, de apresentar eventos e processos amplos, ao contrário de nomes de personagens, e de deixar livres os estados e localidades para distribuírem conhecimentos e habilidades históricas nos programas segundo as suas vontades².

Liberdade e igualdade, entretanto, devem ser providas em direção ao bem comum: a democracia. Dizendo de forma detalhada, o NSH dissemina – entre os envolvidos na tarefa de formar pessoas – a ideia de que todos os alunos, do *kindergarten* ao 12º ano, devem ter acesso aos conhecimentos sobre a história nacional e mundial, além de dominar as ferramentas de investigação histórica. Esses dois componentes – conhecimentos históricos e habilidades historiadoras – são fundamentais para a formação de agentes capazes de conviver em regime democrático. Resumindo, conteúdos históricos formam cidadãos que mantêm a democracia estadunidense.

Vemos, assim, que aprendizado histórico, cidadania e democracia são irmãs siamesas. Contudo, como se deve processar a aprendizagem desses conhecimentos e habilidades? O que é aprender história nos EUA?

Nos NSH são poucas as referências à expressão “*learn*”. No entanto, é sintomática que essa palavra, quando usada, venha acompanhada do termo “*ative*”. Mais comum é o uso de “*study of history*”.

barrada no legislativo nacional. Mas o estabelecimento de parâmetros que orientariam o ensino de história nas escolas foi estimulado, inclusive pelo Congresso que criou o *National Council on Education Standards and Testing* (NCEST). Para produzir os *Standards*, o NCEST recebeu a assessoria do *National Center for History in the School* (NCHS), da *Cooperative Research Program* (CRP) da Universidade da Califórnia (UCL) e da *National Endowment for the Humanities* (NEH). Os trabalhos foram coordenados por Lynne Cheney (NCEST) e de Charlotte Crabetree (NCHS) e contaram com a participação de várias associações interessadas no ensino de história – de gestores da educação escolar, desenvolvedores de currículos, professores de história escolar, professores universitários de história, especialistas em estudos sociais, entre outros (NASH; CRABETREE; DUNN, 1998).

¹ “*Ensuring Equity for All Students - The purposes of the national standards developed in this document are threefold: (1) to establish high expectations for what all students should know and be able to do; (2) to clarify what constitutes successful achievement; and (3) most significantly, to promote equity in the learning opportunities and resources to be provided all students in the nation’s schools.*” (NCHE, 2006. Tópico “Policy issues”. Grifos do autor).

² Ver a respeito, o tópico “*Standards FAQ – questions concerning these standards*”(HCHE, 2006).

A rara referência ao “*learn*”, efetuada mediante negação – o que não é aprender história –, por sua vez, é velha conhecida dos brasileiros: o ensino de história é mais que absorção passiva de fatos, datas, nomes e lugares. Aprender história é desenvolver as habilidades de extrair informações seguras a partir de evidências, submetê-las à relação causa-efeito e interpretar essas informações para tomar decisões racionais em seu cotidiano¹.

A negação acima nos leva a constatar que a aprendizagem histórica resulta na tipificação desse verbo – aprender – como conteúdo básico e na apresentação de alguns verbos – caracterizadores do trabalho do historiador – como conteúdos específicos.

Assim, é possível anunciar, sem maiores suspenses, que a ideia de aprendizagem histórica disseminada pelo NSH está moldada por dois tipos de ação: (1) conhecer/compreender histórias e (2) produzir/empregar histórias. Em outras palavras, aprender história é um processo que consiste em conhecer os resultados do trabalho do historiador, compreender e exercitar este trabalho e aplicar o trabalho e os resultados deste – que agora é também o seu trabalho – nas tomadas de decisão da vida prática².

A primeira ação – *historical understandings* [compreensão histórica] – é simples: conhecer/compreender substantivos ou substantivados – acontecimento, causa, consequência, sujeito, motivação, data tópica e data cronológica, por exemplo. A segunda – *historical thinking skills* [habilidades do pensamento histórico] – inclui vários elementos que merecem aqui ser expostos em detalhe. Eles são: pensar, compreender, analisar e interpretar, investigar, avaliar e analisar e tomar decisões. Não é improvável que tenham seguido proximamente a taxionomia de Benjamim Bloom (1977) na escolha

¹ “*The study of history involves much more than the passive absorption of facts, dates, names, and places. History is in its essence a process of reasoning based on evidence from the past. This reasoning must be grounded in the careful gathering, weighing and sifting of factual information such as names, dates, places, ideas, and events. However, the process does not stop here. Real historical understanding requires students to think through cause-and-effect relationships, to reach sound historical interpretations, and to conduct historical inquiries and research leading to the knowledge on which informed decisions in contemporary life can be based. These thinking skills are the processes of active learning.*” (NCSH, 2006. NSH. “*Developing Standards*”. Grifos do autor).

² “1. **Historical thinking skills** that enable students to evaluate evidence, develop comparative and causal analyses, interpret the historical record, and construct sound historical arguments and perspectives on which informed decisions in contemporary life can be based.”

2. “**Historical understandings** that define what students should know about the history of their nation and of the world. These understandings are drawn from the record of human aspirations, strivings, accomplishments, and failures in at least five spheres of human activity: the social, political, scientific/technological, economic, and cultural (philosophical/religious/aesthetic). They also provide students the historical perspectives required to analyze contemporary issues and problems confronting citizens today.” (NCSH, 1996. NSH).

dessas ações, isto é, que tenham anunciado os verbos de forma hierarquizada: dos mais simples aos mais complexos. Excluindo a primeira – pensar –, que é bastante ampla, e examinando os sentidos produzidos pelo conjunto das ações de cada *standard*, está claro que as demais estão dispostas em progressão crescente de complexidade: compreender, analisar, criar e avaliar.

Além disso, é fato que as habilidades do pensamento histórico não são expostas segundo o cânone do método do historiador, codificado na segunda metade do século XIX, e que segue as habilidades-macro da ciência moderna (baconiana e cartesiana): “análise e síntese”. Em suma, as *historical thinking skills* não são apresentadas na sequência “heurística, análise e síntese”, tampouco em uma das suas variações – “heurística, crítica e interpretação”.

Isso não quer dizer que as centenárias ações historiadoras – identificar e organizar fontes, criticar e interpretar fontes etc. – não componham o rol de aquisições do aprendizado histórico estadunidense. Ao contrário que esta afirmação possa sugerir, os elaboradores do NSH ocuparam-se dos rudimentos do método, que estão dispersos. É até possível extrair uma sequência equivalente às “operações processuais da pesquisa histórica”, para citarmos uma expressão contemporânea, abonada pelos historiadores do tempo presente (RÜSEN, 2007)¹. O *standard 2*, por exemplo, expressa a necessidade de o aluno desenvolver as habilidades de identificar o autor da fonte histórica, identificar questões centrais de narrativas. O *standard 3*, da mesma forma, prescreve a comparação e o contraste entre grupos de ideias, entre opiniões e hipóteses fundadas em provas. O 4, por fim, estimula o desenvolvimento das habilidades de formular questões históricas e de interpretar a partir de evidências.

Queremos afirmar, na verdade, que a estrutura dos *historical thinking skills* pode ser o resultado da adaptação das ações historiadoras – que refletem os passos ou etapas

¹ Para Rüsen, a **pesquisa histórica** “é o processo no qual se obtém, dos dados das fontes, o conhecimento histórico controlável [...]. Ela apreende a informação das fontes à luz de perspectivas teóricas previamente elaboradas, e elabora a informação apreendida sob estas perspectivas, para que se realizem empiricamente em histórias com conteúdo efetivo. A pesquisa é o trabalho de responder, empiricamente, às perguntas históricas [...]” (RÜSEN, 2007, p. 105, 118). Quanto às operações processuais da pesquisa, como no século XIX, na França e na Alemanha, elas ainda configuram um tríduo: 1) heurística – “relaciona questões históricas a testemunhos empíricos do passado, que reúne, examina e classifica as informações das fontes relevantes para responder às questões, e que avalia o conteúdo informativo das fontes [...]”; 2) crítica – “extrai informações das manifestações do passado humano acerca do que foi o caso. O conteúdo dessas informações são fatos ou dados: algo que foi o caso em determinado lugar e em determinado tempo (ou não) [...]”; e 3) interpretação – que “articula as informações garantidas pela crítica das fontes sobre o passado humano. Ela organiza as informações das fontes em histórias. Ela as insere no contexto narrativo em que os fatos do passado aparecem e podem ser compreendidos como história.” (RÜSEN, 2007, p. 105, 118, 123, 127).

do método – às necessidades do estudo da história na escola, isto é, dos usos da história na formação de pessoas. Não sem razão incluem a habilidade primária – não prescrita nos manuais acadêmicos de introdução à história – de identificar, medir, ordenar o tempo, como também da habilidade sofisticada de avaliar situações e de tomar decisões.

Para finalizar este tópico, retenhamos a seguinte informação: o NSH combate a separação *historical thinking skills/historical understandings*, reforçando assim a ideia de que aprender história é mesmo conhecer/compreender o passado, produzindo e empregando histórias¹. No entanto, outra passagem deixa a impressão de que o primeiro elemento – as habilidades historiadoras – servem de meio para a aplicação do segundo – o conhecimento histórico² –, ao contrário da função instrumental geral das habilidades historiadoras – criticar e julgar, não necessariamente o passado/conhecimento histórico – na manutenção do sistema democrático, como parecem sugerir as habilidades que compõem o *standard 5* (Quadro 1)³.

Não podendo resolver aqui essa dúvida, prossigamos com a análise, investigando, agora, as ideias de aprendizagem histórica no *National Curriculum Standards for Social Studies*.

Aprendizagem histórica no *National Curriculum Standards for Social Studies* (1994-2010)

Como anunciamos na introdução, os NSH não estavam sozinhos na tarefa de disseminar ideias de aprendizagem histórica nos EUA. Outro importante dispositivo é o *National Curriculum Standards for Social Studies* (NCSS)⁴ que sugere aprendizagens

¹ *Historical thinking and understanding do not, of course, develop independently of one another. Higher levels of historical thinking depend upon and are linked to the attainment of higher levels of historical understanding. For these reasons, the standards presented in Chapters 3 and 4 of this volume provide an integration of historical thinking and understanding.* (NCHS, 1996. NSH. “Definition of Standards”).

² *Beyond defining what students should know-that is, the understandings in United States and World History that all students should acquire-it is essential to consider what students should be able to do to demonstrate their understandings and to apply their knowledge in productive ways.* (NCHS, 1996. NSH. “Developing Standards”).

³ *Properly taught, history develops capacities for analysis and judgment. It reveals the ambiguity of choice, and it promotes wariness about quick, facile solutions which have so often brought human suffering in their wake. History fosters understanding of paradox and a readiness to distinguish between that which is beyond and that which is within human control, between the inevitable and the contingent. It trains students to detect bias, to weigh evidence, and to evaluate arguments, thus preparing them to make sensible, independent judgments, to sniff out spurious appeals to history by partisan pleaders, to distinguish between anecdote and analysis.* (NCHS, 1996. NSH. Developing Standards).

⁴ A primeira versão do documento foi produzida entre 1993 e 1994, sob a coordenação do presidente do NCSS, o professor Don Shneider, da Universidade da Geórgia, que liderou equipe composta por professores dos níveis *elementary, middle e high school*, professores de *colleges* e de universidades, supervisores de estudos sociais de escolas distritais e estaduais (NCSS, 1994).

especializadas e aprendizagem gerais. Neste tópico, sintetizamos a definição, função, estrutura e autoria dos NCSSS e apresentamos as ideias de aprendizagem histórica e aprendizagem aplicada a todas as disciplinas integradas nos estudos sociais a partir das duas versões dos *Standards* (1993-2007).

Os NCSSS são subsídios para o desenvolvimento de currículos de estudos sociais, enquanto os NSH são subsídios para a elaboração de expectativas de aprendizagem para o ensino de história. Isso implica dizer que ambos os dispositivos podem ser usados, embora o NCSSS tenha caráter mais geral, interferindo no desenho do currículo, e o NSH limite a sua atuação ao programa de história¹.

Como são “de estudos sociais” e elaborados pelo *Nacional Council for the Social Studies*, evidentemente, os *standards* replicam a definição e as finalidades do referido órgão. Estudos sociais são, portanto, “*integrated study of the social sciences and humanities to promote civic competence*” [estudos integrados de ciências sociais e humanidades para promover competências cívicas] (NCSS, 2010). Em várias passagens do documento de 2010, essas competências são assim resumidas: apresentar conhecimentos e desenvolver habilidades que possibilitem a manutenção e a melhoria do modo de vida democrático.

De forma integrada, então, os estudos sociais reúnem um grupo de conhecimentos: antropologia, arqueologia, economia, geografia, história, direito, filosofia, ciência política, psicologia, religião e sociologia (NCSS, 1994; 2010). Entretanto, como dito acima, o currículo de estudos sociais não configura um conjunto de disciplinas. Os *standards* sugerem a organização de nove temas que organizam a experiência humana:

Quadro 1 – Temas estruturantes do *National Curriculum Standards for Social Studies* (2010)

-
1. Culture
 2. ***Time, continuity, and change***
 3. *People, places, and environments*
 4. Individual development and identity
 5. Individuals, groups, and institutions
 6. Power, authority, and governance
 7. *Production, distribution, and consumption*
 8. Science, technology, and society
 9. Global connections
-

¹ É provável que o alcance de cada um – em termos de aprendizagem histórica – se amplie ou se reduza de acordo com a posição da história no currículo de cada estado, ou seja, de acordo com a proposta dos estudos sociais – história como eixo dos estudos sociais, história como disciplina integrada ou história como conteúdo diluído nos temas-chave dos estudos sociais.

10. Civic ideals and practices
Fonte: NCSS, 2010. Grifos nossos.

O estudo de cada um desses temas pode lançar mão dos conhecimentos e habilidades de uma ou de várias áreas do saber aqui listadas. Alguns deles, porém, reproduzem a agenda de uma área do conhecimento. São os casos da história (tema 2), geografia (tema 3) e economia (tema 7). Os demais são inerentemente multidisciplinares. Mas, o que os *standards*, mediante seus respectivos temas e áreas do conhecimento, sugerem como aprendizagem histórica?

A primeira versão dos *standards* de estudos sociais foi produzida praticamente à mesma época dos *standards* de história (1993-1994). É provável, portanto, que o aprendizado difundido no *standard* de história não tenha sido fonte da versão dos *standards* de estudos sociais. Já a segunda versão é fruto de uma revisão efetuada em 2007, deflagrada a partir do relatório “*Principles for learning: a foundation for transforming K-12 education*” – coproduzido pelo NCSS – que apontou seis novos princípios para a aprendizagem¹.

Vejamos agora as duas ideias de aprendizagem – aprendizagem histórica e aprendizagem geral – postas em comparação, consideradas as duas versões dos *standards*, iniciando com os princípios gerais de aprendizagem que guiaram a construção dos dispositivos.

Na versão inicial dos *Standards* (1994), são explícitas as referências à aprendizagem significativa, ativa, integradora e desafiadora. Na segunda versão (2010), o interacionismo de caráter social está presente, mas os termos da vulgata progressivista ou cognitivista cedem lugar à necessidade de profundo conhecimento dos conceitos e procedimentos de cada disciplina – o que hoje, em história, convencionou-se como “alfabetização histórica” –, a habilidade de conhecer como se aprende ou metacognição, a autoavaliação ou a avaliação constante do seu próprio progresso, e a produção do conhecimento através do uso das novas e variadas mídias.

Vemos, assim, como foi modificada em quase duas décadas a ideia de aprendizagem escolar. Vemos também que a “*literacia*” histórica transformou-se em um princípio, algo que sugere a inclusão das nossas didáticas particulares dentro da didática

¹ O *site* que dá suporte a este documento disponibiliza uma lista com referências sobre aprendizagem. São mais de 100 títulos distribuídos em 12 laudas, entre os quais encontramos apenas uma referência à aprendizagem histórica.
(http://connectedlearningcoalition.org/images/CLC_Research_Literature_Principles_of_Learning.docx)

geral. No entanto, os princípios gerais de aprendizagem parecem não ter pressionado os princípios singulares à aprendizagem histórica.

A apresentação do tema “*Time, continuity, and change*” [tempo, permanência e mudança] sumariza as expectativas de aprendizagem relacionadas à história. Mas, já aqui, nessa apresentação, podemos perceber mudanças significativas. A versão de 1994 foca o indivíduo – suas raízes – e a de 2010 trata da sociedade. Da mesma forma, a primeira indica as habilidades de localizar-se no tempo, ler e reconstruir o passado, conservando rudimentos do método do historiador. No entanto, a versão de 2010 aponta claramente a importância da mudança e a necessidade de adquirir, literalmente, as habilidades de pesquisa e de interpretação.

Quanto ao detalhamento dessa apresentação do tema – outro tópico dos *standards* (“*The themes of Social Studies*” [Temas dos Estudos Sociais]) –, ele é iniciado, em ambas as versões, com uma sentença, indicando os fins do tema no conjunto dos estudos sociais. Por essas proposições¹, os fins do tema nos estudos sociais migram de “estudar os caminhos do ser humano no tempo” para “estudar o passado e o legado desse passado”, transmitindo a ideia de que o presente é, em parte, fruto do – ou explicável pelo – passado.

O detalhamento também anuncia as habilidades-macro e os fins a que servem tais habilidades na vida prática dos alunos. No que diz respeito aos fins, abandona-se a exigência de que o aluno deva compreender suas raízes e seu lugar no mundo (versão de 1994), inserindo a compreensão da história do homem no tempo (versão de 2010). As mudanças mais relevantes, todavia, estão no anúncio das habilidades-macro. Por elas, o aluno deixa de ater-se ao conhecimento do passado, à mudança, leitura e reconstrução do mesmo (1994), apenas para identificar continuidades e mudanças, analisar causas e conseqüências, contextualizar, compreender diferentes modos de vida e interpretar (2010), além das já referidas habilidades de ler e reconstruir o passado, inclusas na primeira versão.

Em termos de progressão entre os níveis de ensino, contudo, não há grandes mudanças. Na primeira versão, a *elementary school* [escola primária] é a base para o desenvolvimento de conhecimento histórico, habilidades e valores. Na *middle school*

¹ 1994 - “*Social studies programs should include experiences that provide for the study of the ways human beings view themselves in and over time.*” NCSS (1994). 2010 - “*Social studies programs should include experiences that provide for the study of the past and its legacy*” (NCSS, 2010).

[escola média], as habilidades de compreender o passado, os conceitos históricos e de investigar são ampliadas e, por fim, na *high school* [escola secundária], exigem-se sofisticadas análises e reconstruções do passado. Na versão de 2010, essa progressão é mais clara, sugerindo que, na escola elementar, o aluno deve apenas aprender a localizar-se no tempo e no espaço. A progressão é também mais precisa, pois veicula vocabulário específico da área. Na *middle school*, os alunos devem aplicar métodos da pesquisa histórica e na *high school*, além de usar os métodos da história, exige-se deles o exame de fontes mais sofisticadas.

Nas aprendizagens para cada nível de ensino também podemos perceber a permanência da maioria sugerida em 1994. Mas é importante destacar a exclusão da habilidade preditiva – relacionar passado e presente fazendo extrapolações para o futuro – e a inclusão da necessidade de conhecer conceitos históricos, compreender questões morais e éticas, de compreender diferentes versões historiadoras e os motivos dessas diferenças, interpretar baseado em múltiplas fontes e criticar relatos históricos. Essas mudanças demonstram que a instituição dos *Standards* de história (1994) pode ter mesmo interferido na construção dessa segunda versão dos *Standards* de estudos sociais, dada a ênfase no desenvolvimento de habilidades historiadoras, como acabamos de demonstrar. Vejamos agora a mais recente versão de orientação nacional para os currículos de história.

Aprendizagem histórica nos *Common Core State Standards* (2010-2014)

Em 2009, iniciou-se nos EUA um novo processo de reformulação dos currículos e dos programas de história. As mudanças ocorrem após a produção dos *Common Core State Standards*, uma iniciativa conjunta do *Council of Chief State School Officers* (CCSSO) e do *National Governors Association Center for Best Practices* (NGA Center), que já conta com a adesão de 45 estados, 4 territórios, o Distrito de Colúmbia e o Departamento de Educação (<http://www.corestandards.org/in-the-states>)¹.

Os *Common Core State Standards* (CCSS) foram produzidos a partir dos seguintes critérios: alinhamento às exigências do ensino superior, inclusão de conteúdos mediante o emprego de sofisticadas habilidades, a consideração dos conteúdos curriculares dos estados, a experiência de países bem sucedidos em educação e as conclusões das recentes pesquisas educacionais. O resultado desse filtro foi um conjunto de parâmetros

¹ Consulta efetuada em 18 de janeiro de 2014.

em termos de finalidades e habilidades básicas que devem ser aplicadas em todos os estados que aceitarem as bases do convênio oferecido pelo governo federal, com seus respectivos apoios financeiros.

Os CCSS são apresentados como ferramenta que proporcionará a aquisição das *College and Career Readness* (CCR) [aptidão para a universidade e o mundo do trabalho], discriminadas como habilidades de leitura, escrita, fala, entendimento e linguagem (a última, predominantemente, no senso comum brasileiro de gramática). Estas habilidades atravessam todas as matérias do *kindergarten* ao *grade 5*. Em história, entretanto, prescrita para os as séries 6-12, apenas as habilidades de leitura e escrita são requeridas. Ao conjunto dessas habilidades, os CCSS dão o nome de “*literacy*” [letramento/alfabetização]. Este atravessamento de todas as matérias pela “*literacy*” constitui a interdisciplinaridade característica dos novos parâmetros curriculares estadunidenses (CCSS, sd., p. 4).

Não somente as habilidades são comuns a todas as matérias, como também as especificidades de cada uma delas devem compor as expectativas de todos os saberes. Assim, por exemplo, “identificar ideias-chave e [detalhes]” – a primeira das quatro habilidades-macro de leitura – é refinada e subdividida em três outras habilidades – identificar informações implícitas, determinar ideias centrais e analisar a interação entre indivíduos, eventos e ideias em um texto – que devem ser desenvolvidas no ensino de Inglês, História/Estudos Sociais e de Ciência e Técnica. Onde estariam, então, as singularidades do aprendizado histórico?

De imediato, imaginamos que aprendizagem histórica significa alfabetização – e alfabetização geral (que serve a todas as disciplinas). Em outras palavras, alfabetização histórica, como a alfabetização em língua inglesa, significaria o desenvolvimento das habilidades de ler e de escrever e suas respectivas especificidades. Na aquisição da leitura, teria o aluno que conhecer (1) ideias, detalhes e a (2) estrutura de textos, (3) integrar conhecimentos e ideias e (4) ler textos complexos. Na aquisição da escrita, as habilidades-macro seriam: (1) escrever conforme os variados gêneros textuais, (2) escrever adequadamente para públicos diversos, (3) pesquisar para construir e comunicar o conhecimento e (4), habituar-se a escrever em condições várias para diferentes tarefas, propósitos e públicos.

No entanto, ao comparar a conversão das dez CCR em expectativas de aprendizagem para língua inglesa e história/estudos sociais, percebemos sutis

diferenças nos objetos de leitura e escrita sugeridos como expectativas de aprendizagem, por exemplo, para a habilidade de leitura em literatura e história/estudos sociais no 6º ano e para a habilidade de escrita em literatura e em história no 12º ano (ver quadro 2).

Quadro 2 – Exemplo de conversão dos *College and Career Readness* em *standards* específicos para o ensino de literatura e de história (EUA – 2010/2014)

CCR para a leitura	Padrões de leitura para literatura	Padrões de leitura para história
1. Leia de modo atento para determinar o que o texto diz explicitamente e fazer inferências lógicas a partir dele; cite evidências textuais quando escrever ou falar para apoiar conclusões tiradas a partir do texto (p. 35).	1. Cite evidências textuais para apoiar análise do que o texto diz explicitamente, bem como inferências produzidas a partir do texto (p. 36).	1. Cite evidência textual específica para apoiar análises de fontes primárias e secundárias (p. 61).
CCR para a escrita	Padrões de escrita para literatura	Padrões de escrita para história
Escreva argumentos para apoiar assertivas em uma análise de temas substantivos ou textos, usando o raciocínio válido e provas suficientes e pertinentes (p. 41).	Escreva argumentos para apoiar assertivas em ma análise de temas substantivos ou textos, usando raciocínio válido e provas suficientes e pertinentes [...] (p. 45).	1. Escreva textos informativos/explicativos, incluindo a narração de acontecimentos históricos, experimentos ou processos técnicos [...] (p. 65).

Produzido pelo autor a partir de CCSS (s.d., p. 35-6; p. 41-5; p. 61-5. Grifos nossos).

Observem que o anúncio da expectativa de aprendizagem relacionada à atividade de leitura apresenta diferentes objetos e objetivos: para a literatura (linha 1, coluna 2), identificar informações implícitas e explícitas. Para a história (linha 1, coluna 3), identificar informações específicas na análise de fontes primárias e secundárias. O mesmo ocorre com a expectativa de aprendizagem para a escrita. Na literatura (linha 2, coluna 2), exige-se a produção de argumentos para apoiar assertivas, usando provas e raciocínio lógico. Na história (linha 2, coluna 3), a exigência é escrever textos informativos e explicativos cujos elementos básicos são os eventos históricos.

Essa dinâmica se repete na conversão de todos os CCR para a história. Seu exame nos possibilita então afirmar que a aprendizagem histórica implícita nos CCSS pode ser chamada de alfabetização histórica, centrada no desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, com emprego dos insumos clássicos do trabalho do historiador.

Assim, para “ler como historiador”, deve o aluno: (1) desenvolver as habilidades de identificar de evidências textuais e ideias centrais, resumir e descrever a estrutura de uma fonte histórica; (2) o examinar o sentido das palavras e frases, empregar vocabulário específico da história, identificar as formas de apresentação da informação (seqüencial, comparada, causal), o ponto de vista e os objetivos do autor da fonte; (3)

relacionar informações veiculadas em variados gêneros textuais e suportes, distinguir entre fato e opinião, examinar um mesmo tópico em fontes primárias e secundárias; e (4) ler textos históricos complexos.

Do mesmo modo, para “escrever como historiador”, o aluno deve: (1) produzir, comparar e justificar racionalmente as assertivas, integrar elementos gráficos – gráficos e tabelas – aos textos verbais, produzir textos narrativos de cunho informativo ou explicativo em estilo formal e em tom objetivo; (2) planejar, escrever, revisar, reescrever e empregar a Internet; (3) redigir e desenvolver projetos de pesquisa, obter informações e citar fontes diversas, impressas e digitais para apoiar análises, reflexões e pesquisas; e, por fim, (4) habituar-se a escrever para situações, públicos e propósitos diversos.

Quadro 3 – Exemplo de progressão das habilidades de leitura e de escrita para a história no *Common Core State Standards* (EUA – 2010/2014)

Padrões de leitura para história/estudos sociais		
Séries 6-8	Séries 9-10	Séries 11-12
5. Descreva como um texto apresenta a informação (por exemplo: de forma sequencial, comparada ou causal).	5. Analise como um texto usa a estrutura para enfatizar pontos-chave ou fazer avançar uma explicação ou análise.	5. Analise em detalhe como fontes primárias complexas são estruturadas , incluindo como sentenças-chave, parágrafos e grandes partes de textos contribuem para o conjunto.

Padrões de escrita para história/estudos sociais		
Séries 6-8	Séries 9-10	Séries 11-12
8. Obtenha informação relevante a partir de múltiplas fontes impressas e digitais, usando busca de palavras específicas; avalie a credibilidade e a precisão de cada fonte; e cite ou parafraseie informações e conclusões de outros autores, evitando plágios, seguindo os modelos de formatação das citações.	8. Obtenha informação relevante a partir de múltiplas fontes impressas e digitais autorizadas, usando pesquisa avançada; avaliar a utilidade de cada fonte e responder à questão da pesquisa; integrar informações no texto de forma seletiva para manter a fluência das ideias , evitando plágios, seguindo os modelos de formatação das citações.	8. Obtenha informação relevante de múltiplas fontes impressas e digitais autorizadas, usando pesquisa avançada; avalie os pontos fortes e as limitações de cada fonte em termos de tarefas específicas, propósitos e públicos ; integre informação no texto de forma seletiva para manter o fluxo das ideias, evitando o plágio e a dependência excessiva a uma única fonte , seguindo os modelos de formatação das citações.

Produzido pelo autor a partir de CCSS (sd., p. 61, p. 66. Grifos nossos).

Esse conjunto de habilidades requeridas – ou as indicações do aprendizado histórico dos CCSS – também são dispostos em progressão, entre os 6º e o 12º ano, ou seja, as habilidades de leitura e de escrita são apresentadas em diferentes e desenvolvidos níveis de complexidade. A progressão ocorre de maneira vertical, entre os 10 CCR que estabelecem, por exemplo, na leitura, a necessidade de identificar ideias centrais e encerra-se com a habilidade de ler textos em altos níveis de complexidade. A progressão também ocorre no sentido horizontal – entre os anos 6º e 12º – quando

amplia progressivamente a qualidade da ação requerida, de avaliar a “utilidade da fonte” para mensurar seus “pontos fortes e limitações” em determinados contextos (Quadro 3).

Conclusões

Neste artigo, abordamos as ideias de aprendizagem histórica disseminadas nos documentos nacionais que orientam a elaboração de currículos de estudos sociais e de programas de história nos EUA. Em primeiro lugar, e limitados às amostras aqui colhidas e examinadas, constatamos que o tipo de Estado – forte ou mínimo – não interfere na relevância dos estudos históricos para a formação de pessoas de um país. Foram os governadores dos entes federados estadunidenses, e não determinado órgão diretamente ligado à presidência da República, que decidiram: a história é componente fundamental para a hegemonia dos EUA no século XXI.

No que se refere ao aprendizado, notamos que os rudimentos do método crítico comandam a maioria das habilidades exigidas aos alunos da escolarização básica, encarnando um princípio inaugurado, ainda que timidamente, na França, Espanha, Brasil e nos Estados Unidos, na virada do século XIX para o século XX: ensina-se história como ciência da história – e a ciência da história é caracterizada pelo uso do método crítico.

A consolidação das ações do ofício como elementos de aprendizado histórico nos *Standards* de história, entretanto, não é obra, apenas de historiadores universitários – que pouco sabiam sobre os mecanismos mentais das crianças, jovens e adolescentes nos EUA dos anos 1990. A necessidade de incorporar habilidades historiadoras foi ao encontro do chamado ensino ativo, professado nas primeiras décadas do século XX, por vários matizes da filosofia educacional norte-americana, e frequente nas mentes de experimentados professores de estudos sociais no período 1980-1990.

O aprendizado histórico concebido como conhecer o passado e investigar e empregar o passado nas decisões da vida prática também não vigorou sozinho nos documentos. Os *Standards* de estudos sociais anexaram princípios gerais de aprendizagem que, em sua última versão, incluíram a alfabetização histórica como elemento fundamental. Estes princípios, por outro lado, sofreram grandes mudanças em 14 anos, enquanto os princípios específicos da história praticamente permanecem os mesmos há mais de um século.

Todavia, quando transferidos aos documentos nacionais, por um lado, a aprendizagem histórica, com base nos rudimentos do historiador, foi adaptada às necessidades da escola, incorporando outras ações e subvertendo a ordem das operações processuais do ofício. Na relação história/estudos sociais, por outro lado, os princípios de aprendizagem histórica foram incorporados aos princípios de aprendizagem dos estudos sociais e não o contrário, como costumamos supor no Brasil.

Além disso, constatamos que a aprendizagem histórica sugerida pelos *Standards* de estudos sociais recebe algum tratamento de progressão, revelando mais um indício da contribuição de professores e especialistas em educação. Nos *Standards* de história, os verbos que indicam as habilidades historiadoras estão em progressão de complexidade crescente. Nos *Standards* de estudos sociais, as habilidades do ofício do historiador são também distribuídas em ordem crescente de complexidade, mas, neste caso, dentro dos níveis de escolaridade.

Já nos *Common Core*, a aprendizagem histórica é entendida como alfabetização histórica no que diz respeito às habilidades de leitura e de escrita, focadas em materiais e operações clássicas do trabalho do historiador. As estratégias de progressão estão explícitas, seja em termos de hierarquizações de macro-habilidades na manipulação de textos, seja no adensamento das atividades historiadoras e na ampliação da qualidade exigida à sofisticação do ofício, principalmente, no que diz respeito à crítica e a produção de textos históricos controlados e convincentes.

Comparando os três tipos de parâmetros, por fim, podemos concluir que os poucos documentos curriculares nacionais sobre aprendizagem histórica nos EUA expressam duas mudanças significativas. A primeira refere-se à noção de conteúdos. Eram tipicamente meta-históricos, passam a meta-históricos e substantivos e novamente, voltam aos conteúdos meta-históricos. A segunda refere-se à noção de progressão. De provável sequenciação via taxonomia dos objetivos educacionais, o critério de montagem das expectativas, explicitamente, incorpora a progressão dos simples para o complexo, por meio do escalonamento de ações mentais, motoras e de objetos por dentro da habilidade-macro (quatro etapas) e por meio das séries (seis anos, divididos em três ciclos).

Além dessas constatações sobre a natureza do aprendizado histórico nos EUA, percebemos, mais uma vez, que os processos democráticos de construção de parâmetros para currículos e programas resultam na diluição de ideologias e de escolas históricas. A

busca do consenso apresenta, assim, a sua contraparte: a despersonalização teórica ou política dos dispositivos.

Por fim, voltando aos problemas centrais anunciados na introdução, com relação à maneira pela qual o exame dessa parte da experiência estadunidense serviu como iniciativa de prospecção, reforçamos a ideia de que uma eventual retomada dos usos da história na formação de pessoas como objeto da seara dos historiadoras não passa apenas pela reflexão sobre o *status* da “didática da história” no interior dos cursos de graduação e pós-graduação em história – se área de pesquisa, área de concentração ou disciplina de formação inicial. Ele requer também a reflexão sobre a estrutura do currículo em nível superior, espelho de uma antiga discussão sobre o objeto do historiador: deve este profissional restringir-se aos instrumentos e estratégias de cognição histórica? Deve continuar excluindo preocupações ditas metafísicas como aquelas que se acercam da natureza (capacidades), da existência de comportamentos e valores universais, de perspectivas gerais de futuro? Deve permanecer alheio às similitudes entre uma suposta epistemologia histórica e os princípios epistemológicos das ciências ditas experimentais? Deve eximir-se dos estudos sobre como os humanos “conhecem” o mundo? Enfim, deve chamar ao diálogo a filosofia e a pedagogia ou deve ela mesma (a história) ocupar-se, novamente do objeto desses antigos e ameaçadores concorrentes? Esperamos que a descrição da experiência estadunidense – das relações entre pedagogos e historiadores e o resultado dos jogos de força envolvidos nessa relação, que resultaram nos três parâmetros aqui analisados – possam iluminar a nossa reflexão.

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOL, David R. *et. al.*. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman, 2001.
- BLOOM, Benjamin S., ENGELHART, D. Marx e FURST, J. Edward *et. al.* *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. 6 ed. Porto Alegre: Globo, 1977. [Primeira edição em inglês – 1956].
- BRANSFORD, John D.; DONOVAN, Susan M. *How Students Learn: history, math and science in the classroom*. Washington, DC: National Academy Press, 2005. p. 1-29.
- BRUNER, Gerome. *O processo da educação*. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1968.
- EGAN, Kieran. From myth to history and bach again. *Thinking Skills and creativity*, v. 2, n. 1, p. 62-67, apr. 2007. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~egan/AERA-Mythto.html>>. Consultado em: 21 jan. 2013.
- EGAN, Kieran. Layers of historical understanding. *Theory & Research in Social Education*, [London], v. 17, n. 4, p. 280-294, 1989.
- FREITAS, Itamar. O tempo presente nos programas dos colégios da França (1998-2008). *Cadernos do Tempo Presente*. Rio de Janeiro, n. x, 2013. [Artigo que aguarda publicação].
- FREITAS, Itamar. *Sobre os usos da história na formação de pessoas: algumas teses produzidas entre os séculos XVI e XX*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2014.
- LEE, Peter J.; SHEMILT, Denins; ASBBY, Rosalyn. Putting principles into practice: teaching end planning. In: BRANSFORD, John D.; DONOVAN, Susan M. *How Students Learn: history, math and science in the classroom*. Washington, DC: National Academy Press, 2005. p. 79-177.
- NASH, Gary G.; CRABTREE, Charlotte; DUNN, Ross E. *History on trial: culture wars and the teaching of the past*. New York: Alfred A. Knopf, 1998 [Primeira impressão em 1997].
- NASH, Gary. *Reflections on the National History Standards*. 1977. Disponível em: <http://www-personal.umich.edu/~mlassite/discussions261/nash.html>. Capturado em: 4 ago 2013.
- NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES. *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington: NAS, 2005. Disponível em: <<http://www.nap.edu/catalog/11100.html>>. [Organizado por M. Suzanne Donovan and John D. Bransford].

NATIONAL CENTER FOR HISTORY IN THE SCHOOLS. *National Standards for History* (Basic edition). Los Angeles: NCHS, 1996.

NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES. "Principles of teaching and learning." *Expectations fo excellence: Curriculum Standards for Social Studies. Social Education*, n. 57, p. 213-226, sep. 1993.

Principles for learning – A Foundation for Transforming K-12 Education. Disponível em: <<http://www.principlesforlearning.org/>>. Consultado em: 3 ago. 2013.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado – Teoria da História III: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora da UNB, 2007.

WINEBURG, Samuel S.; MARTIN, Daisy; MONTE-SANO, Chauncey. *Reading like a historian: teaching literacy in middle and high school history classrooms*. New York: Teachers College, 2013.

WINEBURG, Sam. A partial history: an essay review of teaching and learning history in elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, v. 14, n. 2, p. 233-243, 1998.

WINEBURG, Samuel S. The psychology of teaching and learning history. In: *Historical thinking and other unnatural acts: chartering the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press, 2000. p. 52-98.