

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

WILIAN CARLOS CIPRIANI BAROM

**DIDÁTICA DA HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: PESQUISAS NA PÓS-
GRADUAÇÃO BRASILEIRA (2001-2009)**

PONTA GROSSA

2012

WILIAN CARLOS CIPRIANI BAROM

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: PESQUISAS NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA (2001-2009)

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE no Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Luís Fernando Cerri.

PONTA GROSSA

2012

WILIAN CARLOS CIPRIANI BAROM

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: PESQUISAS NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA (2001-2009)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, para obtenção do título de Mestre.

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2012.

Profº Dr Luis Fernando Cerri
Doutor em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profº Dr Prof. Dr. Névio de Campos
Doutor em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profº Dr Pedro Spinola Pereira Caldas
Doutora em História
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Com este trabalho buscamos contribuir à área da Didática da História. Para tanto, recorreremos a uma análise das pesquisas acadêmicas – teses e dissertações – em torno do Ensino da História, a fim de se identificar como o conceito de Consciência Histórica vem sendo empregado. Para o caso desta pesquisa, o viés teórico com o qual conceituamos *consciência histórica* refere-se à peculiar matriz germânica, a partir da trilogia intitulada *Teoria da História* do filósofo Jörn Rüsen. Neste sentido, construímos um primeiro capítulo no qual nossa compreensão dos conceitos rüsenianos é apresentada, assim como uma possível inter-relação entre estes conceitos em torno do eixo Ensino. Ao segundo capítulo coube um olhar sobre os dados empíricos a se identificar como estes conceitos estão sendo utilizados nas pesquisas que versam sobre o ensino da História. Não nos propusemos à tarefa normativa de julgarmos as apropriações destes conceitos e teoria subjacente, mas sim, de apontarmos as tendências e possibilidades que foram encontradas, formas de interpretação da teoria e contribuições específicas no processo de instituição da área da Didática da História, para seguidamente traçarmos uma visão panorâmica e de movimentação da área da ciência da Didática da História. Estas pesquisas analisadas foram tomadas como documentos, ‘vestígios’, intenções de grupos/indivíduos, que por vez se relacionam em sociedade, o que nos insere na categoria de pesquisa documental. Foram trinta e quatro trabalhos acadêmicos analisados, sendo dez teses e vinte e quatro dissertações.

Palavras-chave: Didática da História, metodologia de pesquisa, a consciência histórica, a teoria da História.

ABSTRACT

With this work we seek to contribute to the area of Didactics of history. To do this, we use an analysis of academic research – theses and dissertations – around the teaching of history, to identify how the concept of historical consciousness has been used. For the case of this research, the theoretical bias with which conceptualize historical consciousness refers to the peculiar array Germanic, from the trilogy entitled theory of history of the philosopher Jörn Rüsen. In this sense, built a first chapter in which our understanding of the concepts presented, as well as rüsenianos is a possible interrelation between these concepts around axis teaching. The second chapter was a look about the empirical data to identify how these concepts are being used in research on the teaching of history. Do not set ourselves the task of judging these appropriations regulatory concepts and underlying theory, but yes, naming trends and possibilities that were found, forms of interpretation of theory and specific contributions in the process of establishment of the area of Didactics of history, for then we trace a bird's-eye view and handling of this area. These studies examined were taken as documents, ' traces ', intentions of groups/individuals, which in turn relate in society, which inserts in the category of documentary research. Thirty-four academic works were analyzed, being ten theses and twenty-four dissertations.

Keywords: Didactics of history, research methodology, historical consciousness, theory of history.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Matriz disciplinar.....	39
Figura 2:	Amostragem: Área da História e Historiografia.....	66
Figura 3:	Amostragem: Área do Ensino da História.....	67
Figura 4:	Comparação entre as publicações das áreas da História e Historiografia e História e Vida Prática.....	68
Figura 5:	Distribuição geográfica das teses e dissertações.....	69
Figura 6:	Contribuições à Área da Didática da História: um rearranjo das pesquisas analisadas conforme áreas de influência.....	90
Figura 7:	Articulação entre Cultura Histórica, Tradição, Formação Histórica, Crise e Consciência Histórica.....	92
Figura 8:	Pesquisas acadêmicas organizadas conforme linhagem de orientação.....	112
Figura 9:	Linhagem de orientação de Ernesta Zamboni (UNICAMP): interlocuções entre o grupo e também entre outras universidades.....	114
Figura 10:	Linhagem de orientação de Luís Fernando Cerri (UEPG): interlocuções entre o grupo de orientação e também entre outras universidades.....	116
Figura 11:	Linhagem de orientação de Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR): interlocuções entre o grupo de orientação e também entre outras universidades.....	118
Figura 12:	Possíveis aproximações entre os 34 trabalhos acadêmicos que se utilizaram da teoria da teoria da história de Jörn Rüsen.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Google Acadêmico e complemento da plataforma Lattes.....	66
Quadro 2:	Orientadores e Instituições.....	70
Quadro 3:	Compilação de temas das pesquisas analisadas	86
Quadro 4:	Pluralidade da experiência histórica. Documentos históricos inseridos no ambiente escolar por meio das pesquisas analisadas.....	103
Quadro 5:	Relação entre as temáticas das pesquisas e os respectivos professores orientadores.....	107
Quadro 6:	Entre orientadores e temáticas: três perspectivas de apreensão da teoria da consciência histórica.....	109
Quadro 7:	Análise das três perspectivas: apontamentos sobre as referências bibliográficas.....	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I	
A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: A TEORIA DA HISTÓRIA DE JÖRN RÜSEN E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DA HISTÓRIA.....	21
1.1 CONTEXUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA: A TEORIA DA HISTÓRIA DE JÖRN RÜSEN ENTRE A MODERNIDADE E A PÓS-MODERNIDADE.....	21
1.2 A TEORIA DA HISTÓRIA DE JÖRN RÜSEN.....	34
1.2.1 Qual é a função de uma teoria da história?.....	35
1.2.2 A constituição do pensamento histórico e sua ligação com a vida prática.....	42
1.2.3 O pensamento histórico científico.....	48
1.3 TEORIA DA HISTÓRIA E O ENSINO.....	52
CAPÍTULO II	
AS PESQUISAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DA HISTÓRIA: TESES E DISSERTAÇÕES.....	63
2.1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	65
2.2 TENDÊNCIAS E POSSIBILIDADES NA ÁREA DA PESQUISA DO ENSINO DA HISTÓRIA: A PRESENÇA DO CONCEITO CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NAS TESES E DISSERTAÇÕES.....	72
2.2.1 Consciência Histórica, Constituição de Sentido e Narrativa Histórica.	73
2.2.2 Didática da História, Tradição, Crise e Formação.....	83
2.2.3 A ideia da História como processo: pluriperspectividade da experiência histórica e das interpretações históricas.....	100
2.3 CARTOGRAFIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	132

*A ciência conhece um único comando:
contribuir com a ciência.*
(Bertold Brecht)

INTRODUÇÃO

O ensino da História vive hoje uma conjuntura de crise, um descompasso entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las. Uma crise de sentido, de finalidade, de função. Assim escreveu Elza Nadai, no início da década de 1990, ao buscar interligar o desenvolvimento científico da História às práticas escolares (NADAI, 1993).

A expressão “crise”, em seu texto, não denota uma visão negativa ou de decadência, mas sim de transição entre um momento de modelo único e padrão, definido como “história historicista” (NADAI, 1993, p. 144), hegemônico em suas implicações ao ensino da História, para um momento no qual a unidade da ciência da História já não existe mais, o que também possibilita como consequência a multiperspectividade teórica e metodológica ao ensino da História.

Como podemos afirmar que há uma relação entre o modo de fazer a ciência da História e o ensino da História, também podemos aqui inserir a compreensão de que o desenvolvimento científico também se relaciona com a sociedade em que está inserido. Ou seja, ao mesmo tempo em que o cenário internacional e nacional discutiam o estatuto da História, sua cientificidade - com uma discussão longa neste processo de desfragmentação da unidade da ciência da História, aos moldes do século XIX - internamente o acontecimento gradual do fim da Ditadura Militar também solicitava uma nova função ao ensino da História.

O modelo até então vigente, uma História baseada em heróis, batalhas, nação e espírito cívico, perdeu sua serventia direta numa sociedade democrática e globalizada. O novo cenário de recíproca dependência entre os países, somado aos grandes acontecimentos tecnológicos dos meios de comunicação, que uniu culturas, políticas e acontecimentos, não encontrou eco no ensino escolar da História, que ainda rememorava e rememora o passado de tal forma a ser um exemplo estático ao presente.

Assim, podemos afirmar que essa História tida como “hegemônica”, essa maneira de recuperar o passado em função do presente, nas práticas escolares dos dias de hoje convive com outras perspectivas, que vem desenvolvendo novas funções ou compreensões do que seja o ensino da História. Neste universo, a discussão sujeito versus estrutura parece balizar estas novas proposições, nas

perspectivas que enfatizam o papel da cultura, da estrutura econômica, da identidade, da memória ou da subjetividade.

Desta pluralidade de possibilidades, oriundas de teorias e metodologias diferentes¹, uma vertente teórica em especial, baseada nas contribuições do teórico alemão Jörn Rüsen, vem ganhando crescente atenção por parte de pesquisadores, grupos de estudos e eventos relacionados ao ensino da História.

Não pretendemos levantar a questão da originalidade do pensamento rüseniano em nosso texto. Convém aqui, entretanto ressaltarmos que seus trabalhos vêm apresentando um grande poder de síntese, que, além de articular de modo estruturante grandes conceitos da teoria da História dos séculos XIX e XX, também possuem uma intenção clara de articular a ciência da História com a dimensão da vida humana prática. Ou seja, uma proposição teórica que além de tematizar o pensamento histórico em sua dimensão científica, também problematiza o cotidiano das pessoas, a presença do passado em suas ações, a formação de uma cultura histórica e como ela é capaz de refletir na constituição de identidades.

Estas contribuições, ancoradas principalmente nos conceitos de Consciência Histórica e Didática da História, vem sendo apropriadas crescentemente por pesquisas brasileiras nos últimos anos. Ou se buscam inserir intencionalmente num movimento internacional, perspectivando a forma da utilização destas contribuições, ou rearticulam-se com outras teorias, experiências e intenções, não atentas a um modelo padronizador.

Em meio a esta questão, como – e por quê – a teoria rüseniana vem sendo apropriada pelas pesquisas educacionais da área do ensino da História, é que buscamos desenvolver a presente dissertação.

Contudo, buscaremos inicialmente separar estes possíveis grupos, analisando obra a obra, individualmente. Uma amostragem de 24 dissertações e 10 teses. Esperamos tecer tendências no trato da teoria, o que, conseqüentemente, pode vir a identificar traços comuns e dissidências nestes grupos. Não pretendemos que o pré-conhecimento destas unidades conduzam nossas análises. Porém, consideramos ser mais coerente com nosso próprio método empírico indutivo este esclarecimento, pois reconhecemos a existência destes grupos, em torno de

¹ Ou ao menos a apropriação destas no âmbito escolar por parte dos professores, materiais didáticos ou normativas que regem o ensino, a exemplo das presenças teóricas da Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná.

orientadores e universidades – explicitaremos esses dados ao longo do texto – e além disto, o avanço do conhecimento científico se dá a partir das articulações em sociedade dos agentes envolvidos, seja nos espaços de publicações seja de exteriorizações destes conhecimentos, métodos e interpretações da teoria rüseniana.

O que esperamos encontrar ao final dos nossos esforços é um diagnóstico do momento histórico em que vivemos, com relação à área de pesquisa sobre o ensino da História, principalmente no que se refere a este paradigma da Matriz Disciplinar da História, em que internamente participa o conceito de consciência histórica, tomado nacionalmente a partir do viés germânico.

Esperamos também, apresentar a diversidade existente como algo a ser capaz de influenciar e redimensionar rumos, com relação aos grupos que atualmente realizam pesquisas a partir deste aporte teórico. Como também, propiciar um olhar para o lado, pois como pesquisadores - e, na maioria das vezes, também docentes - acabamos por não ter o tempo que gostaríamos para este empreendimento.

Antes de continuarmos, e traçarmos o passo a passo da presente pesquisa, gostaríamos aqui de retornar ao texto de Nadai (1993) e melhor caracterizarmos este modelo “hegemônico”, também definido como “tradicional”, do ensino da História que vem sendo combatido nacionalmente nas três últimas décadas – sendo a recente perspectiva teórica da Consciência Histórica uma dessas formas de combate.

Suas características se encontram gestadas no século XIX, na França, em meio aos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas (NADAI, 1993, p. 144). No interior da ciência da História, a união entre o discurso enciclopédico (da história filosófica), a doutrina do progresso e a elaboração metodológica, enquadrou a história nos padrões das ciências naturais, devendo ser vista como “uma matéria que deve ser estudada, um patrimônio de textos, de fontes, de monumentos que permitem a reconstituição exata do passado” (NADAI, 1993, p. 145).

Esta influência francesa na instituição da disciplina da História no Brasil acabou por induzir o estudo da história da Europa Ocidental como a verdadeira História da Civilização. O estudo da pátria ganhou relativo espaço, com biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas, uma “Pedagogia do cidadão” e para o caso

brasileiro, um estudo evolutivo da Colônia à República, sustentado nos grandes feitos dos personagens ilustres da História do Brasil.

A república brasileira trouxe consigo, espelhada no caso francês, a preocupação com a formação da nação e da nacionalidade². Uma unidade do povo em torno de uma história em que

[...] procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares europeias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre o africano e indígena bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas. (NADAI, 1993, p. 149)

Neste sentido, para aquela intenção, o passado recuperado garantia o equilíbrio harmonioso, sem violência e conflitos, entre os mais diversos grupos sociais para a construção da sociedade democrática sem preconceitos. A escola cumpria então um papel de legitimar e difundir esta concepção de pátria, nação e nacionalidade, um espaço oficial na qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as elites.

O resultado desta abordagem, durante décadas, foi a construção de uma compreensão limitada da realidade social brasileira a ponto de realmente acreditar-se que o Brasil é o exemplo para o mundo de harmonia apesar das diferenças sociais, econômicas e culturais. O que fez, por exemplo, com que intelectuais precisassem assumir uma postura de descontentamento aberto e publicar ao mundo que esta aparente democracia não existia e nunca existiu, a exemplo de Florestan Fernandes e sua preocupação pontual com as desigualdades sociais entre negros e brancos, na década de 1960³.

No interior da ciência da História, no Brasil podemos apontar como início de uma transformação deste modelo “tradicional” a inserção dos professores estrangeiros aos quadros das universidades recém-criadas do Rio de Janeiro e São

² Sobre a preocupação com a nacionalidade no período imperial ver GUIMARÃES, Manoel Salgado. "Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional". *Estudos Históricos*, n.1, 1988. Rio de Janeiro, FGV. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/1935>>.

³ Ver FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2ª edição revista. São Paul: Global, 2007. Esta obra concentra inúmeros ensaios escritos ao longo da década de 1960, com a finalidade de “descortinar” a realidade brasileira, exteriorizar a inexistência de uma democracia racial, em resposta a intenção da Unesco de usar o caso brasileiro como material de propaganda, exemplo de sociedade multirracial e democrática. Estas preocupações já se enunciavam nas falas de Florestan Fernandes nas conferências que ocorreram no Uruguai na década de 1950.

Paulo. Influências francesas e americanas conduziram a novas bases os objetos, métodos, e, por conseguinte, o ensino da História.

Essa reformulação, segundo Nadai, atinge a escola ao propor o papel formador crítico da disciplina, embasado numa preocupação mais abrangente com relação aos fundamentos científicos da História e práticas pedagógicas (NADAI, 1993, p. 155). Coincidiu também com o momento histórico de alargamento da escola secundária, década de 1960, em consequência das modificações sociais acarretadas pela Segunda Guerra Mundial. Um contraste é gerado entre a educação elitista e demais setores da sociedade que ganhavam acesso à educação. Um período de positivas e diversificadas experiências, segundo a autora, mas que foi logo cerceado pelo acontecimento da Ditadura Militar (NADAI, 1993, p. 156). A dialética marxista então renova a produção histórica como método de abordagem e temas de pesquisa voltados ao social, como escravidão, economia, campesinato, a condição social da mulher, da classe trabalhadora. Definitivamente, “o conceito de história alarga-se para incorporar temas e assuntos antes não valorizados e considerados menores” (NADAI, 1993, p. 157). Em sua síntese do período,

A própria historiografia brasileira passou por uma releitura: buscou-se a identidade nas diferenças – de espaço, de formação, de organização, de história, de lutas e de resistências. O regional e a história local foram cada vez mais estudados em suas imbricações no nacional e no social, em diversos programas de pós-graduação que se distribuíram pelo espaço brasileiro. Esta vasta produção, contudo, ficou em grande parte restrita às academias, não atingindo o grande público consumidor. Seja pela situação de ditadura, seja pelo controle asfíxiante da censura. (NADAI, 1993, p. 157)

Ainda, a negação ao estatuto de autônoma, chegando a ser retirada dos currículos escolares, ajudou a aumentar o distanciamento entre a história acadêmica e as salas de aula, entre a preocupação metodizada do passado e a utilização que se faz dele na vida prática. Novamente, o ensino de História se relaciona a ideologia de um Estado militarizado, não democrático, na intenção de formar indivíduos dóceis e obedientes. Um esvaziamento do sentido crítico e contestador em defesa de um espírito cívico.

Ao longo da década de 1980, em meio ao processo gradual de abertura democrática, ocorreu a emergência de múltiplas propostas curriculares em todos os Estados da Federação. O mote romper com o “ensino tradicional” e garantir a “renovação do ensino da História” (CARDOSO, 2008, p. 157) tornou possível a abertura de novas maneiras de recorrer ao passado, sua ligação com o presente,

abordagens e metodologias. Esta diversidade também coincidiu com as mudanças internas à área da ciência da História, à nível internacional, nas últimas décadas, a exemplo da micro-história ou da tendência narrativista, que acabou por tornar ainda mais complexa a tarefa de ensinar. Diante de uma grande variedade e possibilidades no campo da ciência da História, carecendo, por vez, de uma Teoria estruturante da História, o sentido da história passa a ser então questionado. Cerri (2001) expõe num conjunto de questões esta angústia,

[...] por quê, para quem, desde quando, respondendo a que necessidades, contra o quê ou quem, ao lado de quem o fazemos? Qual o sentido, enfim, do não desprezível investimento social que existe hoje em torno da história, que envolve financiamento de pesquisa, manutenção de departamentos universitários e seus professores, formação e manutenção de um exército de professores de História acolhidos para desempenharem a missão de desenvolver um conhecimento cujo espaço está considerado nos currículos escolares, mobilização de um complexo empresarial de distribuição do conhecimento histórico, que vai de editoras de livros acadêmicos, de livros de divulgação para o grande público e de livros acadêmicos, de conteúdos digitais nas mais diversas mídias? (CERRI, 2001, p. 95)

Em meio a este emaranhado de possibilidades, recuperando aqui o conceito de “crise” apresentado no início de nosso texto, é que a influência alemã vem se fazendo presente, com uma compreensão mais abrangente do conceito de Didática da História.

A partir da premissa de que o que a academia produz não é o que a escola efetivamente ensina, não sendo, portanto, um espaço de depósito de conhecimentos já prontos e acabados, mas sim de cultura própria, de criação e recriação de conhecimentos, o conceito Didática, *Unterrichtsmethoden* – como coleção de métodos – ou *Lehrkunst* – como arte de ensinar – perdeu seu significado (CARDOSO, 2008, p. 157). Precisou ser mais abrangente, *Geschichtsdidaktik*, como utilizado pelos alemães Klaus Bergmann, Jörn Rüsen, Bernd Schönemann e Hans-Jürgen Pandel, não se resumindo ao estudo da melhor maneira de se transferir um conteúdo, mas sim, como um estudo que parte de dentro da Ciência da História e compreende os seus fundamentos no cotidiano, que busca identificar a relação que existe entre uma sociedade e seu passado. A escola, inclusa neste processo, passa a ser local onde se evidencia a *cultura histórica* de uma dada sociedade, como ela experimenta e interpreta seu mundo, sua autocompreensão, sua subjetividade. Esta cultura seria a expressão da própria consciência histórica, que aqui merecem algumas ressalvas em sua breve conceituação.

Cerri (2001) e Cardoso (2008) defendem que este conceito não possui um significado único ao longo da historiografia, mas é um sinônimo de consciência política, estado de consciência, inerente ou não à existência humana, fenômeno ou não da modernidade, condição da existência, elemento de inserção de um indivíduo a uma sociedade, consciência da temporalidade, ou fundamento de todo pensamento histórico, este conceito se mostra bastante complexo.

Uma Didática que se fundamenta neste conceito tem por compreensão o fato de o homem se relacionar com o seu passado de forma variada na intenção de atribuir sentido as suas ações presentes. Uma significação coletiva do tempo que implica na identidade do sujeito, na manutenção do grupo, numa sensação de pertencimento (CERRI, 2001, p. 101).

Cultura histórica, por sua vez, pode ser apresentada como a outra face da moeda, da consciência histórica, nas expressões de Cardoso (2008, p. 159). Se a consciência histórica desenvolve-se como um “constructo individual”, durante processos de internalização e de socialização, a cultura histórica desenvolve-se no processo oposto, de externalização e de objetivação.

Rüsen define com mais detalhes o conceito de cultura histórica em dois textos, que aqui valem a pena serem recuperados, “Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia” (RÜSEN, 1994) e “Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história” (RÜSEN, 2009). Reconhecendo a abrangência do termo *cultura*, demarca a especificidade ao definir como campo da *cultura histórica* o estudo das “imagens históricas” que estão presentes no agir cotidiano das pessoas. De um modo mais ilustrativo, em seu primeiro texto, temos o seguinte parágrafo,

[...] la 'cultura histórica' sintetiza la universidad, el museo, la escuela, la administración, los medios, y otras instituciones culturales como conjunto de lugares de la memoria colectiva, e integra las funciones de la enseñanza, del entretenimiento, de la legitimación, de la crítica, de la distracción, de la ilustración y de otras maneras de memorar, en la unidad global de la memoria histórica. (RÜSEN, 1994, p. 02)

Fundamentando o exemplo de Cardoso (2008, p. 159), a cultura histórica também pode ser definida como a práxis da consciência histórica, ou seja, realização prática da subjetividade humana. Um passado trazido ao presente de modo a satisfazer um dado interesse e orientar para um futuro (RÜSEN, 1994, p. 04).

Em seu texto posterior, ao aprofundar seus estudos interculturais, Rüsen novamente enfatiza e atribui explicações a este conceito. *Cultura histórica* que seria então a totalidade daquilo que se refere ao passado, que permeia uma dada sociedade, e que de certo modo os orienta, pode ser um conceito melhor compreendido a partir de uma divisão instrumental, aos moldes dos tipos ideais weberianos (RÜSEN, 2009, p. 172). Ou seja, um conceito que pode ser subdividido em dimensões, sendo elas: política, estética e cognitiva.

No que se refere à dimensão *política*, podemos compreender o passado que de certa forma se mostra presente e que é utilizado como legitimação de certa ordem, reivindicado por determinados atores políticos que buscam fundamentar sua identidade. Um exemplo citado é o da genealogia.

A dimensão *estética* refere-se à forma como um dado conteúdo histórico afeta os sentidos humanos. Os dados em si não mobilizariam a orientação do agir presente se não se apresentassem de tal forma que envolvessem os nossos sentidos. Ou nas expressões de Rüsen, o conhecimento histórico precisa empregar “modelos narrativos” para se tornar um discurso capaz de mobilizar o agir (RÜSEN, 2009, p.172). Exemplos citados são danças, músicas, poesias, celebrações, rituais, museus, etc.

Por fim, a dimensão *cognitiva* refere-se à possibilidade de um dado conteúdo do passado ser compreendido e significado pelo presente. Assim, uma narrativa mítica possui uma dimensão cognitiva, como também o tem um conhecimento moderno do passado elaborado cientificamente.

Estas três dimensões se inter-relacionam, sendo dependentes uma da outra na intenção de gerar um sentido às ações presentes. Assim, a presença do passado numa dada sociedade, que pode se manifestar das mais variadas formas – filmes, instituições, genealogias, costumes, etc. – sempre contempla em si estas três dimensões. E o que nos interessa neste momento, é que o discurso acadêmico, regulado cientificamente, não está fora de uma dada *cultura histórica*, também é internamente contido por interesses políticos, sensibilidade estética, potencialidade cognitiva e criado a partir de um dado ponto normativo, definido culturalmente.

Aqui incluímos tanto a historiografia, como também os trabalhos que analisaremos referentes ao ensino da História. Um conceito que se relaciona diretamente com a ideia reelaborada de Didática da História introduzida no Brasil pelo viés germânico.

Uma pesquisa didático-histórica, dessa forma, entende que o que ocorre no interior da sala de aula é apenas parte de um todo mais amplo, que engloba todas as elaborações da História sem forma científica. Ou seja, se pretendemos pesquisar acerca da formação histórica dos alunos, temos de partir da premissa de que cabe a escola apenas parte desta formação, e que precisamos considerar cada vez mais o papel dos meios de comunicação, da família e do meio imediato em que o aluno vive (CERRI, 2001, p.107). Somente assim, podemos alcançar a relação possível entre a História ensinada e a consciência histórica dos alunos.

Assim, a área da Didática da História - que antes realizava o papel intermediário entre dois universos distintos, a ciência e o ensino da História - vêm se desenvolvendo e realizando pesquisas compreendendo a História no interior do ambiente escolar como parte da sociedade, que reivindica o passado como forma de orientação do presente, e que também possui uma maneira própria de utilizar/significar/construir esta história.

Ainda mais amplo do que esta relação imediata com a educação escolar, o conceito de Didática da História pode ainda assumir a função de “meta-teoria” (SADDI, 2011), uma reflexão sobre a práxis historiográfica, e como ela capacita a ciência histórica para o aprendizado histórico, para oferecer sentido sobre a experiência do tempo. Uma autorreflexão que busca explicitar os elementos que atuam de forma implícita no trabalho cotidiano do historiador. Uma maneira de tornar a Ciência da História útil para o desenvolvimento da orientação temporal na vida prática (SADDI, 2011, p. 04).

Neste mesmo sentido, com um papel estendido sobre a Ciência da História, Bergmann (1990) estrutura a área da Didática da História a partir de três tarefas: empírica, reflexiva e normativa. Em linhas gerais, possui as funções de investigar como se dão os processos de ensino-aprendizagens de História; formação dos indivíduos, grupos e sociedades; analisa os fatores didáticos imanentes da própria ciência da História e investiga o significado real desta para a vida cultural, práxis social de seu tempo; e, entre outros, investiga como se representa/expõe a História no contexto social e meios de comunicação.

De um modo simples, a extensão do conceito de Didática, articulando cultura histórica e consciência histórica, vem possibilitando aos historiadores um meta olhar sob suas práticas, e uma compreensão de inter-relação entre a universidade e a sociedade como um todo. Como um discurso a mais na sociedade, o conhecimento

histórico científico realimenta e relaciona-se com outros discursos existentes, e que na relação de ensino-aprendizagem, no interior do ambiente escolar, devem ser considerados. Dessa forma, esta nova compreensão reloca a posição do historiador, do anterior Olimpo intocado detentor da verdade suprema sobre o passado, a uma posição mais modesta de indivíduo pertencente a uma sociedade, que possui interesses e necessidades, e que também é influenciado pelos discursos/representações que existem no contexto social sobre a História.

Assim, em meio a muitas metodologias, correntes teóricas, conceitos, necessidades e carências de sentido, as obras de Jörn Rüsen vêm sendo crescentemente reivindicadas nas pesquisas educacionais brasileiras que se referem ao ensino da História, e que aqui nos propomos analisar. Estas obras, que se realizam sob os ditames da racionalidade científica, também expressam uma dada cultura histórica, uma maneira pontual de compreender a utilização do passado como forma de orientação, e colaboram com uma delimitação a nível nacional do campo de interesse da Didática da História. Campo que segue em processo de instituição e busca por legitimidade em meio às áreas consolidadas da História e da Educação.

Como parâmetro de cientificidade do que estamos realizando, escolhemos para o primeiro capítulo esclarecer nossa compreensão a respeito da teoria rüseniana. A partir de nossas ideias, incluída no trabalho como componente do próprio método, estando, portanto sujeita a críticas, acreditamos poder analisar estes trabalhos acadêmicos a ponto de realizar comparações, dissidências com relação à teoria, tendências e possibilidades.

Assim, para este capítulo, três discussões serão realizadas: contextualização da teoria da História de Jörn Rüsen, as contribuições da obra *Razão histórica*, e a dimensão *ensino* presente em sua teoria.

A primeira discussão buscará localizar Jörn Rüsen e sua teoria em meio aos diálogos possíveis de sua época, de construção e de desconstrução de teorias que implicaram em seu posicionamento de defesa do caráter científico da produção do conhecimento histórico, e em sua concepção de ciência articulada à vida prática⁴.

⁴ Escolhemos localizar o pensamento rüseniano em meio às discussões internas do campo da História. Outra possibilidade seria realizar essa mesma contextualização em meio às transformações e discussões do campo pedagógico das últimas décadas.

Na segunda discussão, a partir da obra *Razão histórica*, que baliza o nosso recorte temporal de escolha dos trabalhos acadêmicos (2001 a 2009), dada a sua publicação no Brasil em 2001, buscar-se-á desenvolver os seguintes conceitos: teoria da História, consciência histórica, narrativa histórica, tradição e “crise”. Assim como, a distinção entre as formas de pensamento histórico comum do pensamento histórico em sua dimensão científica. Dentre estes conceitos, atentamos ao conceito de narrativa, compreendendo que, assim como apresenta Rüsen em sua matriz disciplinar ao se referir à construção do conhecimento histórico científico e sua ligação com a esfera da vida prática, as teses e dissertações que selecionamos também se apresentam enquanto “forma”, como “narrativas” específicas que reivindicam a regulação metódica na intenção de satisfazer interesses/carências.

Ou seja, nesta discussão, ao mesmo tempo em que estamos esclarecendo nossa compreensão sobre o conceito de narrativa, filtro com o qual analisaremos sua utilização pelas pesquisas acadêmicas no capítulo seguinte, também compreendemos estas próprias pesquisas como “narrativas” construídas no interior de uma dada cultura histórica.

Por fim, a terceira discussão do capítulo buscará articular as categorias anteriores em torno do eixo *ensino*, ou seja, como Rüsen em sua teoria da História concebe o ensino da História, o processo de *formação*, a necessidade da didatização, e sua concepção que integra educação e ciência, característica que vem a influenciar de modo paradigmático tanto a produção historiográfica atual como também as pesquisas em educação no campo da História.

O segundo capítulo será responsável pela parte empírica da pesquisa, a análise dos dados. Para tanto, esclarecerá o caminho metodológico, os critérios de seleção das teses e dissertações e os procedimentos de coleta. Propiciará, assim, uma visão geográfica destes materiais a partir do apontamento das universidades e orientadores envolvidos, como também, uma ideia de apropriação temporal da teoria rüseniana tomada estatisticamente. Características que achamos necessárias para melhor complementar e introduzir a análise interna das obras.

Na sequência deste capítulo adentraremos nas especificidades de cada trabalho, identificando tendências no trato com a teoria, colaborações para o campo da Didática da História, formas de apropriação dos conceitos, ao mesmo tempo em que costuraremos discussões referentes aos grupos e universidades. Um olhar atendo que buscará não perder de foco a dimensão política, estética e cognitiva das

obras, embora não se atenha explicitamente a catalogar as obras nestas três dimensões. Ainda, se desenvolverão apontamentos referentes à maneira como estas obras se inter-relacionam dadas as suas proximidades temáticas e metodológicas, e como podem vir a se relacionar em perspectivas futuras.

Em meio a esta análise das obras, propusemos o conceito de *cartografia do conhecimento científico* na ilustração de como atualmente se configuram as inter-relações destes trabalhos. Um conceito que, em nossa opinião, remete apenas a um estágio inicial da produção do conhecimento científico, devendo ser superado nas práticas futuras de pesquisa no processo de qualificação e avanço da área da Didática da História.

Em Considerações Finais, não tivemos o costume de realizar apontamentos futuros ou análises gerais e interpretativas dos dados empíricos dos documentos analisados, haja vista que naturalmente foram ocorrendo ao longo do corpo do segundo capítulo. Preferimos manter esses apontamentos nos locais onde se originaram, em meios às discussões e interpretação dos dados.

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: A TEORIA DA HISTÓRIA DE JÖRN RÜSEN E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DA HISTÓRIA

1.1 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA: A TEORIA DA HISTÓRIA DE JÖRN RÜSEN ENTRE A MODERNIDADE E A PÓS-MODERNIDADE⁵

Podemos iniciar nosso trabalho de contextualização da teoria da História de Rüsen a partir de alguns apontamentos sobre sua trajetória intelectual.

Jörn Rüsen estudou História, Filosofia, Pedagogia e Literatura alemã na Universidade de Colônia. Em 1966, concluiu sua tese sobre a teoria da História de Johann Gustav Droysen, um dos representantes teóricos do historicismo alemão⁶. Nos anos seguintes, lecionou Filosofia e teoria da História em diversas universidades alemãs. Sendo que, em 1974, a Universidade de Ruhr, em Bochum, oferece-lhe a cátedra em História, onde permaneceu até suceder Reinhart Koselleck na Universidade de Bielefeld, em 1989. Entre 1994 e 1997, esteve na diretoria do Centro para Pesquisa Interdisciplinar em Bielefeld. Tornou-se presidente do Kulturwissenschaftliches Institut, em Essen, em 1997, onde continuou seu trabalho sobre a consciência histórica e o pensamento histórico, iniciado no período em que lecionou em Ruhr, além de estudos comparativos internacionais sobre consciência histórica e historiografia, a História da cultura histórica e a teoria da ciência das culturas. Aposentou-se em 2007, como presidente do Kulturwissenschaftliches Institut, onde atualmente permanece como pesquisador sênior coordenando um projeto de pesquisa sobre o humanismo na era da globalização (WIKLUND, 2008).

⁵ Abrimos margem para a possibilidade de pluralidades: modernidade(s) e pós-modernidade(s).

⁶ Não pretendemos entrar na grande discussão acerca do conceito “historicismo”, o que demandaria mais do que uma nota de rodapé. Reconhecemos a polissemia em torno do conceito, o que dificulta qualquer tentativa de definição consensual. De modo breve, indico aqui duas possibilidades de definição: *historicismo alemão* como o movimento intelectual encampado pela Escola Histórica Alemã no século XIX, que abriu novas perspectivas para a definição do método histórico e para a autonomia da História ao lado das demais ciências humanas (Ver apresentação de Julio Bentivoglio em DROYSEN Johann Gustav. **Manual de Teoria da História**. Petrópolis: Vozes, 2009, p.07); e um modo de pensar que considera a História como um conhecimento específico dos tempos passados, distintos do conhecimento do tempo presente, mas que coloca aqueles em perspectiva com este e com o tempo futuro, regulado metodicamente (vale dizer científica) mediante a operação mental da compreensão (MARTINS, Estevão Rezende. *Historicismo: o útil e o desagradável*. IN: VARELLA, Flávia Florentino *et al* (org.). **A dinâmica do historicismo: revisitando a historiografia moderna**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008, p. 17/18).

Como forma de demarcação instrumental de seu ambiente intelectual, como o faz Wiklund em seu texto *Além da racionalidade instrumental*, torna-se conveniente relacionar Rüsen a uma geração de intelectuais que cresceu depois da guerra, e adotou a democracia e o iluminismo como “estrelas-guias”. Nascido em 1938, da mesma geração de Jürgen Habermas e dos fundadores da História social praticada em Bielefeld, Jürgen Kocka e Hans-Ulrich Wehler. Geração que buscou na modernidade, no iluminismo e no historicismo, questões que dessem conta de traçar rumos ou explicações à instabilidade dos novos horizontes que a metade do século XX apresentava.

Um contraponto a esta disposição da geração de Rüsen pode ser apresentada na geração anterior, de importantes intelectuais como Reinhart Koselleck, Hermann Lübbe e Odo Marquard, ligada a um conservadorismo cultural e de herança clássica greco-romana, o que os fez rechaçar a “americanização” da Alemanha ocidental nos anos de 1950 e 1960. Esta geração teria percebido de maneira mais intensa as contradições entre o que era a Alemanha e o que passou a ser após a sua divisão, característica que, senão definidora, no mínimo significativa do sentimento “cético”, de desilusão, despolitização e realismo desta geração.

Retornar para antes de Rüsen também nos possibilita apontar duas outras tendências que lhe foram contemporâneas. Apresentando significativas semelhanças, dois dos professores de Koselleck e Lübbe, Hans-Georg Gadamer e Joachim Ritter, foram referências na linha *Ritter-Schule*, de característica hermenêutica, de análise histórica de conceitos, embasada em Aristóteles e Hegel, com tendências ao conservadorismo cético. A contraposição a esta tendência pode ser representada pela escola de Frankfurt, que se inspirou em Kant, Marx, Freud e Nietzsche, com inclinações socialistas, de análises sociológicas como parte de emancipação e transformação social (WIKLUND, 2008, p. 22).

Um quadro inicial como este se faz necessário quando, no ruir das grandes narrativas e projetos teóricos que propunham o futuro como expectativa, provenientes dos ataques das tendências pós-modernas ao longo do século XX, em especial a sua segunda metade, nos faz perguntar onde se localizava Rüsen neste período e como sua posterior teoria da História pode se relacionar com estas questões e correntes.

Wiklund localiza Rüsen para além da teoria crítica e da sociologia histórica, mas com fortes ligações a Habermas, que pode ser apresentado como herdeiro da

escola da Frankfurt (WIKLUND, 2008, p. 23). De seus aprofundamentos em Droysen, Rüsen traz um diferencial em sua teoria, bases fundadas no historicismo alemão, que em vários sentidos foi crítico do iluminismo, ao compreender a razão como historicamente situada⁷ (WIKLUND, 2008, p. 23). Ao voltar o olhar para o século XIX, Rüsen diferencia-se de seus contemporâneos o que o enquadra tipicamente como o líder teórico da escola de Bielefeld, no qual método e ciência passaram a ser questões novamente visitadas diante das mudanças econômicas, teóricas e metodológicas que em especial a segunda metade do século trouxe à História.

O que se inicia na Alemanha é um retorno ao historicismo – do qual Rüsen compartilha de alguns insights, como também da História social –, que foi duramente desafiado por novas questões teóricas e mudanças sociais e culturais, que exigiram, por vez, uma reformulação da Teoria Geral da História (WIKLUND, 2008, p. 24). Ao mesmo tempo, um novo paradigma de ciência social da História, com construções teóricas importadas das ciências sociais, métodos de explicação geral, interpretações críticas de condições estruturais não intencionais também merecem destaque como contexto da teoria de Rüsen. Este novo paradigma é visualizado também no texto *A teoria da História de Jörn Rüsen* de Assis (2010), que o data entre 1900 e 1940.

Com a multiplicação das estratégias de pesquisa histórica e pluralização das teorias e métodos empregados na ciência da História, Assis refere-se à aproximação da ciência da história às Ciências Sociais, conduzida primeiramente pela escola francesa dos Annales, e seus representantes Marc Bloch e Lucien Febvre (ASSIS, 2010, p. 10). Nesse grupo, os estudos históricos renovaram os objetos de pesquisa, deixando de lado temas tradicionais como *Estado e eventos políticos*, ao se priorizar

⁷ Sobre a influência de Droysen na teoria da História de Rüsen, além do texto utilizado em nossa dissertação, *A teoria da História de Jörn Rüsen*, Arthur Assis também possui um outro texto significativo na coletânea de textos de Estevão de Rezende Martins, intitulada *A história pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX*. Ao apresentar a texto de Droysen, sobre a ambiguidade da história de ser arte e ciência, e de seu fundamento enquanto ciência a partir do trato das “fontes”, Arthur Assis aponta como originalidade do pensamento de Droysen sua síntese de filosofia da história, teoria do conhecimento, metodologia, e teoria da historiografia. Além de sua compreensão da historiografia como resultado de uma cognição empírica, e não especulativa, e sua metodologia representada na fórmula “compreensão mediante pesquisa”. Ver em MARTINS, Estevão de Rezende. **A história pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 31-37.

temas como transformações econômicas, práticas culturais e estruturas sociais⁸. Esta mudança de objetos, que consigo trouxe uma nova metodologia e concepções de documentos históricos e de tempo histórico, tornou insuficiente qualquer teoria da História que se fundamentasse no pressuposto de uma unidade do “método histórico”. De acordo com Assis, a teoria da História de Rüsen surge em resposta a este estado de desconforto causado a ciência da História.

Com o fim da característica típica tradicional da unidade *a priori* de método e objetos, a história do século XX desmembra-se em perspectivas e estratégias diversas que, na visão de Rüsen (2001, p. 27), precisam ser compreendidas e teorizadas a partir de uma visão de conjunto da disciplina histórica. A multiperspectividade que a história ganhou no início do século precisa ser levada em consideração pelo método histórico, como critério de cientificidade. Ou nas palavras de Assis, “Com sua matriz disciplinar, Rüsen propõe um conceito que pretende permitir a assimilação das diferenças entre as correntes historiográficas contemporâneas e favorecer a percepção da identidade que lhes é comum” (ASSIS, 2010, p. 11).

Dessa forma, a teoria da História de Rüsen não poderia ser teoria de um novo paradigma, da escola de Bielefeld, mas sim uma teoria capaz de lidar com diferentes paradigmas da ciência da História, como o historicismo, o positivismo, o marxismo, a hermenêutica e a história social. Daí sua preocupação com os princípios formais que são comuns aos estudos históricos em todas as suas variantes. Ou seja, como herdeiro de Habermas, o trabalho de Rüsen cumpre uma função comunicativa e a razão possível na história deriva dessa base de possibilidade de comunicação entre escolas historiográficas e vertentes metodológicas do trabalho com os documentos.

Além dessa transformação interna da história que ocorreu no início do século, a teoria da História de Rüsen ainda pode ser apresentada como resposta aos desafios da pós-modernidade, que remete diretamente ao diálogo histórico entre o realismo objetivista e o construtivismo radical.

Neste momento, faz-se pertinente um retorno a Habermas (1990) e ao próprio Rüsen (1997, p. 80-101) numa caracterização aqui estratégica e instrumental da

⁸ Sobre a emancipação da História, da Filosofia e Literatura, e sua aproximação o estatuto de científico ver REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Nesta obra Reis busca identificar elementos da filosofia que permaneceram nas tentativas da História enquanto ciência. De acordo com o autor, a História efetivamente se separa da Filosofia com a escola dos Annales.

modernidade e pós-modernidade, o que nos auxiliará na compreensão da importância da teoria da História de Rüsen, em especial, do papel inovador que ocupa o sentido (Sinn) em sua teoria.

Habermas e Rüsen se complementam no momento em que buscam explicar e compreender estas duas tendências históricas. Seja a partir da ideia de que a modernidade é um projeto inacabado (Habermas), ou a partir da teoria de que a pós-modernidade traz questões inegáveis à modernidade, sem negar seus pressupostos essenciais (Rüsen).

O conceito de modernidade aqui recuperado refere-se ao texto de Rüsen, e sua definição ampla do termo ao incluir questões sociais, culturais e econômicas. Ou seja, podemos definir modernidade inicialmente como um “contexto de vida contemporânea” que vem sofrendo alterações no século XX. No plano econômico, modernidade é sinônimo de crescimento constante do bem-estar por meio do avanço da industrialização. No tocante à vida social, uma sociedade moderna é uma sociedade caracterizada por princípios de igualdade, e modernização significa um desenvolvimento histórico que conduz a uma igualização progressiva das relações entre as pessoas. No plano político, modernização significa “democratização”, uma forma democrática de organização política (RÜSEN, 1997, p. 81). Por fim, no tocante ao conhecimento e sua produção, modernização significa “racionalização”. Assim define Rüsen esta dimensão do conceito *modernidade*,

Modernidade quer dizer que o homem desenvolveu a capacidade de organizar a vida humana conforme conhecimentos e descobertas devidas à racionalidade e à pesquisa científica. Essa capacidade foi combinada com a promessa de erigir por via da racionalização o império do homem (regnum hominis). Corre que entretentes estamos vivenciando um fenômeno oposto. Temos a sensação de estar perdendo progressivamente as fontes do sentido e da significância de nossa própria vida. As fontes do sentido e do significado na vida cultural estão secando. (RÜSEN, 1997, p. 82).

Curiosamente, esta definição a partir das quatro dimensões citadas – dimensão econômica, da vida social, da política e do conhecimento – acaba por não contemplar diretamente uma preocupação/dimensão estética, característica tão comum no decorrer da teoria rüseniana. Esta particular atenção à forma, ao como as coisas se apresentam/sensibilizam, que em muito colabora, por exemplo, na estruturação dos conceitos de cultura histórica, didática da História e narrativa histórica, coloca Rüsen na esteira do pensamento kantiano. A dimensão estética como componente vivo e independente, capaz de despertar não apenas sentimentos

e emoções, mas também representações intelectuais, num processo que interliga as noções de *interioridade* e de *exterioridade*, parece ser uma herança considerável das “Críticas” de Kant – *Crítica da Razão Pura*, *Crítica da Razão Prática* e *Crítica da Faculdade de Julgar*, que, contudo, não se evidencia nesta abrangente definição da modernidade.

É inegável a importância deste conceito à Rösen, se tomarmos a Trilogia como referência, mas fica-nos aqui a curiosidade a este respeito, um conceito gestado a partir das contribuições de Kant, ao relocalar o posicionamento do sujeito, em sua relação com a sociedade, e propor uma nova moral em substituição a anterior ética provinda dos pensamentos cosmológicos das culturas da antiguidade, das teologias religiosas cristãs de sua época, e também do contemporâneo utilitarismo alemão (FERRY, 2010, p, 75). Neste sentido, ao direcionar seu olhar para o sujeito, em meio a esta discussão moral, a obra de Kant também responde às discussões em torno dos critérios do belo que ocorreram no século XVIII, seja pelo classicismo francês ou empirismo inglês. Ou seja, ao arquitetar e buscar compreender as transformações sociais de seu momento histórico, que, por vez, é diretamente responsável pelas transformações decorrentes que Rösen define como *modernidade*, Kant colabora ao destacar o papel da dimensão estética como aspecto sensível da humanidade do homem, em seu momento histórico de inversão das relações entre humanidade e divindade, finitude e infinitude, subjetividade e objetividade (FERRY, 2010, p, 131).

Portanto, em meio a sua arquitetura da modernidade, Kant considera e insere como pauta de preocupação a dimensão estética, por isso, nossa dúvida por ela não compor uma dimensão própria na definição de Rösen. Poderíamos ainda apontar outras semelhanças entre Kant e Rösen, como por exemplo, os conceitos de “esclarecimento” (KANT, 1985) e “consciência histórica”, o destaque ao sujeito, a utilização do “entendimento” como orientação para o agir, ou a não-distinção entre exterioridade e interioridade, mas isso foge ao propósito deste texto. O fato é que Rösen, assim como todo o século XIX e XX, necessariamente tiveram de partir de Kant, seja para negá-lo ou para apoiá-lo.

Exposta esta nossa breve angústia com relação ao conceito, retornamos aqui a caracterização de modernidade por Rösen. A modernidade recebeu ao longo século XX duras críticas do pós-modernismo:

[...] a visão pós-moderna de que a industrialização e seu crescimento estão a nos levar a uma catástrofe ambiental; como na prática não evidenciamos uma “igualização” das pessoas, mas sim verdadeiros abismos entre grupos, classes sociais, países e continentes, a exemplo do já tradicional conflito Norte-Sul e sua versão mais nova, o Leste-Oeste; e como no âmbito político “democratização” em escala mundial vem revelando uma onda de desrespeitos ao direito do homem e do cidadão, e, conseqüentemente, as multiplicidades culturais vêm sendo englobadas num processo de homogeneização cultural. (RÜSEN, 1997, p. 81).

Ainda, com relação à dimensão *conhecimento*, no que se refere ao seu processo de racionalização e cientificidade, as críticas que a pós-modernidade direcionou são muito bem ilustradas por Habermas, que aqui trazemos em nossa discussão.

Em sua obra *Pensamento pós-metafísico*, Habermas realiza uma análise da Filosofia do século XX e como ela deve à modernidade seus temas principais. Mesmo se tratando de campos diferentes, História e Filosofia, a formação e teoria de Rösen encontra amparo nas discussões filosóficas, o que pode por nós ser cuidadosamente aproximado para aqui melhor esclarecer e contextualizar o pensamento de Rösen.

Da obra, reivindicamos o primeiro capítulo denominado *Retorno à metafísica?*, e não mais do que isso, uma vez que ela adentra na teoria do agir comunicativo de Habermas que não aprofundaremos neste trabalho. Este capítulo nos apresenta como a pós-modernidade dá quatro duros golpes no pensamento metafísico da modernidade: o pensamento pós-metafísico, a guinada linguística, o modo de situar a razão e a inversão da teoria frente à prática.

Destes quatro apontamentos de Habermas, destacamos aqui as discussões referentes ao posicionamento da razão.

Neste sentido, acerca do novo tipo de racionalidade metódica que se impõe desde o século XVII, o que levará ao abalo do privilégio do conhecimento filosófico, apresenta Habermas sustentando a diferenciação da Filosofia com a ciência,

O pensamento totalizador e, ao mesmo tempo, auto-referente, que procurava compreender o todo da natureza e da história tinha que comprovar-se e fundamentar-se como filosófico – seja aduzindo argumentos de fundamentação última ou através da auto-explicação do conceito abrangente. De outro lado, as premissas que servem como ponto de partida das teorias científicas contam como hipótese e têm de ser fundamentadas a partir das conseqüências – seja através da confirmação empírica ou através da coerência com outros enunciados já aceitos. (*Grifo nosso*) (HABERMAS, 1990, p. 45)

Neste sentido, o conhecimento científico que se inaugura com a modernidade ganha tamanha autonomia própria que se desvencilha do conhecimento filosófico a ponto de calcar na racionalidade metódica, no processo, os critérios próprios de validade do conhecimento⁹. Ainda nas palavras do autor, “as realizações teóricas em seus contextos práticos de formação e de aplicação despertam a consciência para a relevância dos contextos cotidianos do agir e da comunicação” (HABERMAS, 1990, p. 43), abrindo margem ao deslocamento das atenções filosóficas da relação homem-natureza para a verificação dos enunciados válidos.

Em outras palavras, a razão tida como organizadora dos conteúdos do mundo, que seja como totalidade racional em si mesma - seja do mundo, seja da subjetividade formadora do mundo - recebe uma crítica ao encolher-se e resumir-se a fins e procedimentos. Reduzindo-se ao aspecto formal, a validade dos conteúdos passou a ser medida pela validade dos resultados. E a ciência da natureza, com seu método científico, fechou-se em si mesma, o mundo externo ganhou validade a partir das relações de enunciados, e coube a Filosofia submeter-se. O modelo científico de produção de conhecimento, em especial das ciências da natureza, se tornou referência quase que exclusiva às outras áreas. Ciência passou a significar método de ciência natural, o que gerou um padrão único de validade do conhecimento, o que, por sua vez, causou um desconforto às ciências humanas no final do século XIX, e suas inúmeras tentativas de aproximar-se ao discurso científico, seja via historicismo, positivismo, Circulo de Viena, ou até mesmo seus questionamentos e busca de especificidades do conhecimento histórico, em suas aproximações com as ciências sociais.

O fato é que a Filosofia, que em muito explicava a história com visões gerais e universais, não teve mais espaço neste novo universo cuja referência única passou a ser a ciência. Habermas apresenta uma saída à Filosofia ao atribuir-lhe o papel de intérprete entre a cultura especializada da ciência, da técnica, do direito, da moral, e a comunicativa cotidiana do mundo da vida.

Esta solução de Habermas justifica o papel da Filosofia em sua teoria do agir comunicativo. No momento, não nos cabe questionar, pois acreditamos que a

⁹ Sobre os critérios próprios de validade do conhecimento histórico científico, ver RÜSEN, Jörn. **Narratividade e Objetividade na Ciência Histórica**. Tradução de René Gertz. In: Estudos Ibero-Americanos, Porto alegre, PUC-RS, v. XXIV, n. 2, dez. 1998, p. 311-335.

Filosofia reintroduzida na história a partir de Rüsen vem se mostrando promissora com relação à didática da História, fazendo-se de modo muito aproximado com este papel enunciado por Habermas. Das discussões de Habermas, ficamos então aqui com suas contribuições acerca do acesso objetivo ao mundo, como o modelo científico e sua ideia de “razão procedural” que ganhou destaque no final do século XIX e início do XX, e como isto implicou em relações de enunciados.

Neste sentido, após termos observado como as mudanças do século XX implicaram transformações internas e externas no conceito científico de História¹⁰, ainda podemos acrescentar mais duas questões que contextualizam a teoria da História de Jörn Rüsen: a guinada linguística e a micro-história.

A teoria de Rüsen também foi apresentada na obra de Assis como forte resposta a “virada linguística” do século XX, em especial, como crítica aos autores Roland Barthes, Paul De Man, Hayden White e Jacques Derrida. Autores que podem ser denominados pós-modernos e que defendem o caráter autorreferencial da linguagem. Sobre estes,

Com isso, eles contribuíram decisivamente para a problematização geral das relações entre linguagem e realidade. No contexto específico da discussão sobre História e historiografia, tal perspectiva serviu de base, por exemplo, à crítica relativa às ficções da representação factual” (White, 2001). Essa crítica pode ser reformulada positivamente no argumento segundo o qual o passado é somente acessível por meio de estruturas linguísticas, as quais auxiliam na construção da realidade histórica. O reconhecimento da construtividade subjacente a qualquer abordagem histórica do passado humano implicou um concomitante esboroar das fronteiras entre historiografia e Literatura. (ASSIS, 2010, p. 12)

Para Hayden White a História não passaria de um gênero literário e seus conteúdos seriam determinados, em última instância, pelas estruturas de enredo características de uma cultura¹¹.

Assis define a teoria de Rüsen como, em certa medida, também narrativista, uma vez que reconhece na narrativa o fundamento mais elementar da historiografia. Contudo, a relação existente entre as narrativas históricas e a “realidade histórica” é

¹⁰ Ou seja, como as mudanças sociais, econômicas e culturais implicaram na reelaboração metódica dos Anales; na multiperspectividade da História; em questionamentos com relação à razão; e na ciência enquanto modelo de referência, o que implicou numa compreensão de natureza externa cujo acesso se dá via caminho metodológico.

¹¹ “Obviamente, considero essa visão – da relação entre a história contada historicamente e a realidade histórica – equivocada, ou melhor, mal concebida. Estórias, como declarações factuais, são entidades linguísticas e pertencem à ordem do discurso.” WHITE, Hayden. Enredo e verdade na escrita da história. IN: MALERBA, Jurandir. **A história escrita: teoria e História da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 191-211.

diversa daquela observada na pós-modernidade. A narrativa histórica revela uma forma de realismo distinta do realismo literário. Ou seja,

[...] o fato de as narrativas históricas rememorarem a experiência do passado por meio de representações da continuidade temporal – as quais ao mesmo tempo sustentam a formação de identidades no presente – confere à historiografia uma característica específica. (ASSIS, 2010, p. 13)

Ou ainda nas palavras de Wiklund, a crítica de Rüsen às versões narrativistas pós-modernas se faz por não se diferenciar as narrativas como constituição ou interpretação do passado entre as narrativas como representação, e ainda por reduzir a realidade a uma expressão textual,

A tendência do narrativismo textualista em reduzir tudo que não pertence aos eventos do passado a texto e ficção parece meramente repetir a divisão objetivista entre sujeito e objeto, representação e realidade, ao invés de reconceitualizar a ideia de realidade e conhecimento históricos. (WIKLUND, 2008, p. 31)

Este novo paradigma da linguagem, que toma como ponto de partida as condições de compreensão de expressões gramaticais, constituiu um corte na produção e compreensão do conhecimento histórico. A partir dele, os sinais linguísticos, que antes serviam apenas como instrumento e equipamento das representações, passaram a adquirir uma dignidade própria. Na Filosofia, a “consciência transcendental” encarnou-se na ação e na linguagem. Na História, o texto historiográfico fora resumido, equiparado ao texto literário e fora apresentado a partir de uma qualidade estética¹².

A virada da historiografia em direção à hermenêutica, também gera implicações de nível metodológico e se relaciona diretamente com a micro-história, ou nas palavras de Rüsen, com as contraimagens do passado. Ou seja, mesmo com a autonomia alcançada pela ciência e seu método próprio, a pós-modernidade realiza críticas ao método especificamente científico, ao propor restituir a “dignidade do passado”. O que faz balançar um dos principais pilares da modernidade: o método.

A proposta da “descrição densa”, a partir das contribuições do antropólogo Clifford Gertz, propõe no campo da História um acesso ao passado diferenciado em

¹² A exemplo das obras de Jacob Burckhardt. (RÜSEN, 1997: 94).

oposição às construções teóricas do método científico¹³. O passado passou a ser compreendido ausente de estruturas genéticas, que de certa forma atribuíam sentido aos acontecimentos numa perspectiva linear. Os historiadores passaram a não se interessar mais pela reconstituição das condições estruturais da vida no passado, em favor da defesa da “vida real” das pessoas. Nas palavras de Rüsen,

[...] eles se concentram no modo pelo qual as pessoas vivenciaram e interpretaram seu mundo peculiar. Pesquisam a consciência que as pessoas tinham de suas condições de vida e procuram com isso restituir-lhes uma autonomia cultural no trato com seu próprio mundo, diferente do nosso. No tocante ao método, a estratégia paradigmática dessa nova aproximação da autoconsciência e autocompreensão das pessoas é a história oral (oral history). (RÜSEN, 1997, p. 93).

Este posicionamento, aliado a esta metodologia, busca dar ênfase ao sujeito e suas percepções da realidade. A estrutura deixa de ser determinante, como era nos estudos que buscavam identificar o seu movimento, o que gera conseqüentemente uma não-linearidade dos acontecimentos do passado com o presente, entrando em crise o conceito moderno de “progresso”.

Em nome das “vítimas da modernização”, sobretudo camadas sociais inferiores, os historiadores voltaram seus olhares no intuito de compreender o que a história moderna fez questão de apagar, em nome de uma história política e de grandes heróis. Nas palavras do professor Astor Antônio Diehl, a modernidade gerou “custos sociais e culturais”, que não seriam vistos como obstáculos, mas como objetos de reconstrução histórica via metaficção e intertextualidade. Este trabalho historiográfico gerou um descompasso entre as anteriores explicações gerais e estruturantes, o que colaborou com a fragmentação das representações e objetos do passado,

Sem dúvida, os processos de modernização geram custos sociais e culturais, apresentados através da historiografia das representações fragmentadas. Portanto, já que a sociedade e o coletivo estariam fragmentados (fracionados e muitas vezes hostis entre si), a tendência básica é um retorno ao indivíduo e ao sentido da subjetividade. Assim, existe uma forte perspectiva de individualização do presente e do passado. (DIEHL, 2008, p. 50)

¹³ Descrição densa: “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam (...)” e “Isso ignifica que as descrições das culturas berbere, judaica ou francesa devem ser calculadas em termos das construções que imaginamos que os berberes, os judeus ou os franceses colocam através da vida que levam, a fórmula que eles usam para definir o que lhes acontece.” (GEERTZ, 2008: 05, 11).

O retorno ao indivíduo, à subjetividade, gerou “microtemas” históricos, pontuais, que na visão de Rüsen, pouco se relacionam com o presente, sendo contraimagens do próprio presente. A exemplo da história do cotidiano, da intimidade, das bruxas, dos feiticeiros, dos loucos, dos vadios, dos homossexuais, dos gestos significativos e individualizados, tais como o medo, a clandestinidade, o desejo, a angústia. Ainda nas palavras de Diehl, a história “daquilo que historicamente foi jogado na lata de lixo pela ciência formal” (DIEHL, 2008, p. 50).

Ainda nas palavras de Rüsen,

(a micro-história) Ela é contraposta à macro-história como sendo a forma mais moderna de representar a história. Apresenta-se um indivíduo isolado como Menóquio, ao invés de uma sociedade ou classe; fala-se de um segmento biográfico ou apenas de alguns dias ao invés de uma época ou de uma longa evolução; analisa-se um dia ao invés de um século, uma pequena aldeia no lugar de um país ou reino. Esses são os objetos da historiografia pós-moderna. (RÜSEN, 1997, p. 92).

Por fim, gostaríamos de finalizar esta discussão, retornando aos apontamentos deixados em aberto num momento atrás de nossa discussão, ou seja, a indagação acerca do realismo objetivista versus o construtivismo radical, apontando como a teoria de Jörn Rüsen colabora neste sentido, e em que medida ela aferia as concepções modernas e pós-modernas da ciência da História.

A relação realismo-construtivismo, como aponta-nos Wiklund, refere-se a tradicional relação sujeito-objeto presente na divisão entre o passado em si mesmo e o passado como é para nós.

Críticas ao realismo referem-se à impossibilidade do pesquisador atingir o passado em si mesmo, ser imparcial e livre de preferências e valores (WIKLUND, 2008, p. 27). Aprofundando esta questão, Wiklund retoma a crítica kantiana,

uma forma interessante de crítica ao objetivismo e representacionalismo parte do insight kantiano de que, para que haja todo e qualquer objeto de experiência, nós necessitamos de conceitos que englobem tais objetos como objetos, para além de serem meras impressões humanas flutuantes. Para entender o que experimentamos, precisamos de conceitos que deem ordem ao que percebemos. Aparte dos conceitos *apriori* de entendimento, há uma necessidade de conceitos empíricos de entendimento e de esquemas conceituais produzidos pela imaginação. Tais conceitos e esquemas não são dados pela natureza, mas formados e criados pela consciência em sua relação com as aparências. (WIKLUND, 2008, p. 28)

Posteriormente a críticas como esta, a ideia de uma consciência constitutiva, tornou possível a consolidação das narrativas históricas nas quais as ideias produzidas pela consciência não se separam da realidade, ou sujeito do objeto. Isto

não significa que a realidade objetiva não exista, ou que o conhecimento é o que se bem entender, descambando para um relativismo. Mas, que a realidade depende do sujeito que constitui sentido em sua relação com as aparências.

“Na teoria de Rüsen, a consciência constitutiva é a consciência histórica”, afirma Wiklund. O conteúdo da consciência histórica de Rüsen é constituído e moldado pela narrativa histórica, que conecta a interpretação do passado, a compreensão do presente e projeta um futuro. Neste sentido, compreendem-se as críticas anteriores ao narrativismo textual que, de modo simplista, desconsidera esta relação com a consciência constitutiva.

Ao considerar esta conexão temporal, passado-presente-futuro, Rüsen avança numa discussão maior e geral referente ao “sentido” (Sinn) da História. Na modernidade, - que se compreendia sentido como ideia de um objetivo positivo ou uma direção, a realização de valores e metas, característica típica das grandes narrativas históricas, que se abalaram diante das críticas pós-modernas - Rüsen vem propor um sentido que parte do sujeito, em meio a uma cultura histórica, a partir de sua consciência histórica, e projeta um futuro.

Este futuro, ou até mesmo este passado reconstruído, não seria algo que se planeja ou manipula, uma vez que está diretamente ligado às carências e interesses do sujeito. Uma crítica à concepção hegeliana de sentido teleológico na História, ou até mesmo aos modelos de ciência da História – marxismo ortodoxo e positivismo – que se propuseram a criar leis e analisar a História como estritamente algo objetivo¹⁴.

O passado passa a ter um sentido a partir de sua interpretação no presente. Contudo, para se evitar um subjetivismo radical, há de se considerar os elementos objetivos da realidade, ou seja, antes de começarmos a construir o passado, somos constituídos por ele. Assim como, de certa forma, sua presença condiciona-nos ao futuro. Ou nas palavras de Wiklund, “nós e nossa situação somos parcialmente o resultado das ações e intenções do passado” (WIKLUND, 2008, p. 34). Assim sendo, a teoria da consciência histórica de Rüsen ganha destaque ao possibilitar a compreensão do processo, da inércia, o que implicará no sujeito a “identidade”, como orientação temporal.

¹⁴ Esta discussão será retomada ao indicarmos algumas das contribuições da obra “Reconstrução do passado”, segundo volume da trilogia, mais adiante em nosso texto.

Propondo, então, um balanço entre o realismo e o construtivismo, o *sentido* não é inteiramente objetivo, tampouco subjetivo. E, acrescentando, numa narrativa historiográfica, o sentido dependerá também das intenções e expectativas do público-alvo, o que resultará num processo de didatização.

Estaríamos vivendo numa crise de orientação, num contexto em que as grandes teorias foram duramente fragilizadas, junto com a ideia de “progresso”, linearidade dos acontecimentos e tempo histórico; e a História fragmentou-se em micro temas que passaram a explorar o exótico, o diferente, o significado local e atemporal. A teoria de Rüsen, neste sentido pode colaborar, ao propor a consciência histórica como orientadora e constituidora da identidade humana.

Realizando um balanço entre modernidade e pós-modernidade, Rüsen afirma que algumas críticas pós-modernas devem ser levadas a sério. A multiplicidade das histórias, junto à ideia de multiperspectividade da História, devem ser defendidas em virtude do ganho de conhecimento gerado, contudo, necessita-se de uma representação mental da unidade da experiência histórica, a fim de se evitar o relativismo. Deve-se considerar que organizamos os fatos históricos em concepções, e junto disso defender a evidência empírica do passado, como forma de relação com a objetividade histórica. As percepções dos homens do passado, suas interpretações e compreensões da realidade, devem prevalecer, o que, de certa forma, nos impede de simplesmente impor nossa compreensão sobre suas realidades. Como também, o valor da subjetividade humana na interpretação do passado deve ser reconhecida como ponto de partida, a se reivindicar o conhecimento do passado. No que se refere àquilo que deve ser descartado, Rüsen é enfático em afirmar que é a "descrição densa" como método histórico.

Neste sentido, abrimos caminho à teoria da História de Rüsen, sua defesa do caráter científico da História, seu método, representado pela “matriz disciplinar”, e a relação de sua Teoria com o ensino da História.

1.2 A TEORIA DA HISTÓRIA DE JÖRN RÜSEN

A Teoria da História de Rüsen pode ser sintetizada na trilogia intitulada *Fundamentos de uma teoria da História*, publicada na Alemanha ao longo da década de 1980, mas que no Brasil fora lançada apenas na última década, sob tradução dos professores Dr. Estevão Chaves de Rezende Martins e Asta-Rose Alcaide, da

Universidade de Brasília. A editora da universidade UnB lançou estes três textos em dois momentos distintos: em 2001, o primeiro volume foi lançado sob o título de *Razão Histórica: os fundamentos da ciência histórica*, ganhando sequência apenas no ano de 2007, com os títulos *Reconstrução do Passado: os princípios da pesquisa histórica* e *História Viva: formas e funções do conhecimento histórico*.

Estas obras se complementam e estruturam a teoria de Rüsen, abrangendo desde a presença do pensamento histórico na vida prática, sua metodização e regras na esfera científica, e, por fim, o questionamento das formas como este conhecimento científico se apresenta e retorna como orientação na vida prática das pessoas.

Buscaremos, neste momento, atentar e inter-relacionar alguns aspectos desta grande teoria, iniciando pela obra *Razão histórica*, tomando como referência sua própria organização interna e ideias principais.

1.2.1 Qual é a função de uma teoria da História?

O primeiro capítulo, denominado “Tarefa e função de uma teoria da História”, busca responder a duas questões: o que é considerado, pela Teoria, como “princípios” da ciência da História? e, que função possui uma teoria que reflete sobre esses princípios em sua relação direta com a teoria da História?

Por “Teoria da História”, compreende Rüsen não um meio a se chegar a empiria, mas sim uma metateoria da Ciência da História. Ou seja, um olhar distanciado sobre a pesquisa histórica e historiografia, sobre as “experiências acumuladas”, um pensar sobre o pensamento histórico. Ao relocar o conceito “teoria” a uma condição para além da pesquisa histórica, Rüsen busca colocar em questão a própria pretensão de racionalidade da ciência da História e identificar sobre o que se sustenta o conhecimento histórico que se pretende científico. A teoria da História, por ele definida como uma concepção de teoria tomada no seu sentido “clássico”, que subentende a procura por “determinações racionais” na análise que se faz de qualquer conteúdo, está desta forma atrelada a ideia de “razão” que, por vez, é a pretensão com a qual se legitima qualquer conhecimento científico. Neste sentido, Rüsen elege a “razão” como força motora do pensamento histórico na História como ciência, definindo como *racional* todo pensamento histórico que se exprime sob a forma de uma argumentação (RÜSEN, 2001, p. 21), que em muito se assemelha as ideias de razão e comunicação trazidas por Habermas no item anterior.

Ao refletir sobre a práxis, é no cotidiano do historiador que Rüsen encontra os reais fundamentos do pensamento histórico. Estes fundamentos, que passam a ser denominados como “princípios”, são elementares, gerais e comuns a todo ser humano, o que caracteriza a consciência histórica como uma constante antropológica. Ele diferenciará ao longo desta obra o pensamento histórico do modo de pensar científico, mas diz ser apenas uma questão de método – que será retomado mais adiante – , uma outra modalidade do pensamento, e não uma superação da primeira forma de pensar. Desta maneira, cabe a Teoria da História identificar e analisar estes princípios que fundamentam o pensamento histórico, que antes de ser a forma de pensar do historiador em seu trabalho metódico e disciplinado é a forma de pensar comum a todo ser humano no exercício de seu cotidiano, no enfrentamento de situações diversas, quando precisa se orientar no tempo.

Partindo assim do cotidiano, a teoria proposta por Rüsen busca integrar as duas dimensões existentes no ofício do historiador: a da “ciência especializada” e da “vida prática”. Como inseparáveis, e não estáticas, estas dimensões não se estancam em ambientes díspares, compondo um único sistema dinâmico, no qual o conhecimento produzido retorna ao meio social onde foi produzido como orientação da vida prática. Ou seja, a Teoria da História parte da reflexão do trabalho prático do historiador, baseia-se nele e possui para ele significado¹⁵.

Esta sistematização do conjunto de princípios explicativos da ciência da História foi por Rüsen denominado de *matriz disciplinar*, expressão emprestada de Thomas Kuhn¹⁶. A opção de Rüsen por este autor indica uma visão dinâmica da ciência e, portanto, histórica, quanto à compreensão dos modos de produção e legitimação de conhecimento científico ao longo do tempo. Organizados em separado, como estratégia metodológica para facilitar a compreensão, identificação e estabelecimento de sentido entre suas inter-relações, assim como o modo específico pelo qual tanto o pensamento histórico, em geral, quanto à historiografia

¹⁵ Podemos até dizer mais, a teoria da História parte das necessidades da vida cotidiana, de uma esfera não especializada do pensamento, da qual o historiador participa como pessoa. O reforço aqui é a ideia de que a ciência não é a superação do senso comum, mas a metodização de alguns dos seus componentes. Ou seja, não se trata de uma divisão entre não-saber e saber, mas entre saberes distintos que podem se relacionar produtivamente.

¹⁶ Termo cunhado por Thomas Kuhn em 1962, em seu posfácio criado para a tradução japonesa da obra *A estrutura das revoluções científicas*. Neste posfácio, Kuhn busca desenvolver inúmeras questões criadas com o impacto de sua obra, em torno do conceito de “paradigma”. Rüsen não meramente aplica o conceito de Kuhn, mas parte dele para “descrever o objetivo específico da reflexão de uma teoria da História” (RUSEN, 2001: 29).

acadêmica, em particular, constituem sentido sobre a experiência do tempo, são cinco os princípios assim denominados: Interesses, Ideias, Métodos, Formas e Funções.

Jörn Rüsen acredita ter encontrado os fundamentos do pensamento histórico, de tal maneira que se torna possível organizar um sistema capaz de abarcar desde a origem desta forma específica do pensamento até sua interdependência com o campo da pesquisa histórica e da historiografia. Esta tentativa de abranger todos os elementos essenciais presentes na produção de histórias pelos historiadores profissionais representa uma solução aos impasses que, nos anos 1980, marcaram o debate sobre História e o conhecimento histórico. De acordo com Arthur Assis, a *matriz disciplinar* de Rüsen integrou pontos de vista discordantes, ao tentar

[...] superar uma concepção estreita de objetividade – a qual, confiante nos métodos de pesquisa como meios infalíveis para descortinar as verdades escondidas nas fontes, sempre tende a recalcar o tema da representação histórica – quanto oferecer uma alternativa à visão radicalmente construtivista e narrativista de historiografia, que não esclarece satisfatoriamente a natureza da relação entre escrita e pesquisa históricas. (ASSIS, 2010, p. 14)

É esse duplo propósito que norteia Rüsen em sua definição dos cinco princípios fundamentais que compõem a matriz disciplinar, conceito este que apresenta não apenas uma descrição objetiva dos fundamentos da ciência da História, mas que também, em certa medida, apresenta ideais normativos implícitos. Estes princípios serão aqui descritos como uma cadeia interdependente de elementos que se tornam visíveis à luz de dois postulados existenciais: o de que os seres humanos vivem no horizonte do tempo e o de que o pensamento histórico está relacionado com a administração da experiência temporal (ASSIS, 2010, p. 15). Ou seja, por agirem e sofrerem de acordo com intenções formadas a partir das representações que cultivam acerca da natureza e do mundo social, os seres humanos sempre estão diante de carências existenciais de orientação cultural.

Desta forma, como primeiro princípio da matriz disciplinar estão os *interesses*. É o ponto de partida do pensamento histórico enquanto ciência, e instaura-se na carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo¹⁷. Diante da necessidade do presente, o ser humano recorre ao passado, um “passado

¹⁷ “Interesses são determinadas carências cuja satisfação pressupõe, da parte dos que as querem satisfazer, que esses já as interpretem no sentido das respostas a serem obtidas (...) carências fundamentais de orientação da prática humana da vida no tempo, que reclamam o pensamento histórico; carências de orientação que se articulam na forma de interesse cognitivo pelo passado”. (RÜSEN, 2001: 30)

rememorado”, que se converte em referência para a consolidação de sua identidade no presente (RÜSEN, 2001, p. 66). Carências de orientação que se articulam na forma de interesse cognitivo pelo passado.

Este passado reivindicado pelo presente torna-se “história” na medida em que é uma interpretação, uma reflexão específica sobre o passado, e que atribui “sentido” a orientação da vida humana prática. Os significados produzidos no processo de transformação das carências em interesses estão articulados com referenciais supremos, que na matriz disciplinar aparece com a denominação *ideias*. “Elas organizam a interpretação que os homens têm de dar, de si mesmos e do mundo, ao quererem agir (ou modificar esse mundo)” (RÜSEN, 2001, p. 32). Formam “modelos de interpretação”, aos quais se integram as experiências do passado às próprias experiências do tempo presente, que constitui uma perspectiva orientadora do agir, ou nas palavras de Rüsen, o passado passa a ser “experimentado”.

Neste momento, Rüsen introduz a possibilidade do pensamento histórico constituir-se em sua modalidade científica. Sobre as ideias, este constructo interpretativo das experiências do passado, é que se faz necessária a conseqüente rigorosidade do método, como regra da pesquisa empírica. É o *interesse* pelo passado que passa a ser organizado e transformado em saber histórico com conteúdo empírico (RÜSEN, 2001, p. 33). Sendo assim, o *método*, como terceiro princípio da matriz disciplinar, apresenta-se como ponto médio entre o homem, motivado por carências, e as experiências concretas (fontes) do tempo passado. Estas “regras da pesquisa empírica”, assim com os outros princípios da matriz, não são necessariamente conseqüentes um do outro, cronologicamente. O *método* é capaz de influenciar também o modo pelo qual as perspectivas (*ideias*) são concebidas, e, desta forma, novas ideias podem ser formadas.

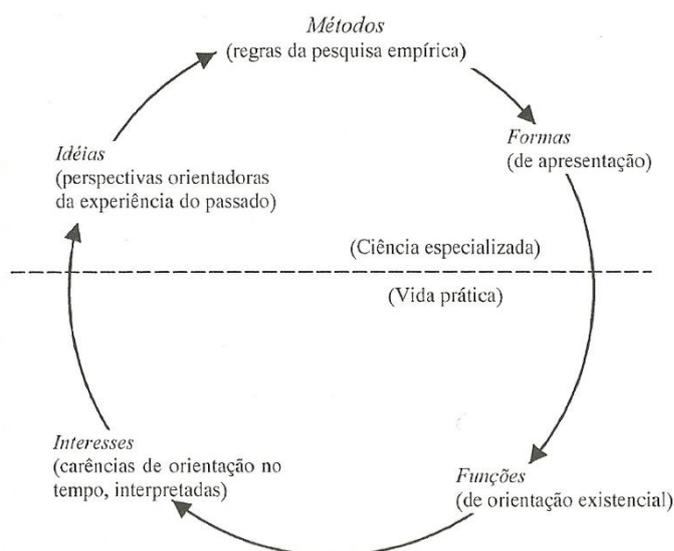
Apontados estes três princípios, Rüsen estende sua *matriz disciplinar* para além dos *interesses* que se tornam conhecimento empírico mediante pesquisa. Não se esgota aí o processo de criação do conhecimento histórico científico. O conhecimento obtido pela pesquisa precisa ser apresentado de acordo com uma forma específica: o texto escrito. Como quarto fundamento, a *forma* não é uma simples resultante dos demais princípios, devendo-se atribuir a ela importância equivalente aos interesses, ideias e método. Retornaremos a esta discussão mais

adiante em nosso texto, ao buscarmos relacionar a teoria de Rüsen com o ensino da História.

Como último princípio fundamentador da História como ciência está(ão) a(s) *função(ões)*. Novamente retornando à dimensão da “vida prática”, Rüsen apresenta-nos como o conhecimento adquirido mediante pesquisa e organizado historiograficamente se relaciona com esta vida prática. Como resposta a uma pergunta, o conhecimento produzido retorna a sociedade de modo a dar satisfação às carências de orientação, servindo como orientação existencial à vida prática.

Esta *matriz disciplinar* que fundamenta a ciência da História, no seu paradigma atual, e sobre a qual se debruça a Teoria da História é apresentada na obra a partir do esquema abaixo.

Figura 1: Matriz disciplinar



Esquema da matriz disciplinar da ciência da História (Rüsen, 2001, p. 35).

Apresentando estes cinco princípios, Rüsen segue na obra e busca apontar funções gerais para a teoria da História: como ela pode se relacionar com o estudo da História, com a pesquisa histórica e com a historiografia.

Apresentando a vantagem de esclarecer o contexto em que se relacionam a ciência da História e a vida prática dos homens, e como a História pode orientar esta vida prática, a teoria da História proposta por Rüsen entrelaça a História produzida ao seu tempo, esclarecendo a necessidade que existe dela ser sempre reescrita. Não existe, portanto, uma pretensão de História que seja atemporal, como verdade

absoluta ou real representação do fato. Como resposta, a história produzida está diretamente ligada aos interesses e carências de sua época, que, por vez, novos interesses podem também superar funções vigentes, reivindicando do pensamento histórico a mudança de perspectivas orientadoras.

Tomando esta contribuição como eixo central, a teoria da História cumpre ao estudo da História a função de *profissionalização didática* dos historiadores. Inserir os ao estudo da História a partir exatamente de discussões referentes à especialidade desta disciplina, sua função e limites, o que permite uma melhor combinação entre disciplinas diferentes, ao tornar inteligível a necessidade e a capacidade de complementação da História. Contribui também com a discussão objetivismo *versus* subjetivismo citada anteriormente, no qual o estudioso da História não precisa mais reprimir sua subjetividade, mas aprender a ordenar suas carências e inseri-las de forma compatível com a cientificidade do conhecimento histórico. Ela ainda deve contribuir na gestão de materiais de pesquisa, incluindo aí o saber histórico do estudioso como critério de escolha destes materiais, como também auxiliar na formação de uma reflexão articulada entre as questões colocadas, fontes, historiografia, procedimentos metódicos e sobre os efeitos de orientação dos resultados esperados. Uma reflexão deste tipo proporcionaria ao estudante o controle sobre o essencial do material pesquisado, não caindo no erro de trabalhos extensos demais, em escritas sem espontaneidade (“pesadas”), meras obrigações, que se esfacelariam em inúmeras questões e pouca satisfação aos interesses e carências iniciais.

Ainda à pesquisa histórica e historiografia, a teoria da História pode contribuir ao teorizar sobre a articulação das perspectivas (ideias) às regras metódicas, e ao produto intelectual produzido, a historiografia.

Rüsen apresenta-nos a possibilidade de no fluxo do tempo o conhecimento histórico ganhar um determinado aprofundamento e qualidade. Ou seja, não é um simples estruturar-se e reestruturar-se de carências e ideias ao longo do tempo, mas sim quando estas mudanças se dão mediante argumentação. O fazer do historiador é um processo racional, mas que precisa de um olhar externo, a teoria da História, capaz de identificar quando e como se dá, em meio a discussões argumentativas de historiadores, uma mudança nos fundamentos da ciência capaz de produzir um ganho na qualidade do conhecimento histórico, um “progresso cognitivo”.

Além disso, a teoria desempenha uma função *racionalizadora* da prática textual, de modo que o ganho gerado pela pesquisa não se perca no momento da elaboração textual. Assim, a apresentação historiográfica não é um resultado imediato da pesquisa, mas um processo próprio no qual a questão do público-alvo deve ser considerada. A racionalização oriunda da pesquisa não pode ser resumida em imagens estáticas, ou recursos de convencimento. O texto deve buscar capacitar seus destinatários a abordar a interpretação do passado que lhes é oferecida usando seu entendimento próprio, de modo a satisfazer suas carências.

Além dessas três questões postas à Teoria da História, Rüsen ainda apresenta uma quarta contribuição de caráter um tanto distante das anteriores e que incide diretamente sobre o meio educacional.

Por *formação histórica* refere-se a todos os processos de aprendizagem em que “História” é o assunto, mas que não visa à obtenção de competências de caráter profissional. Cita como exemplo o ensino de História nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa e a História como influência prática na vida dos adultos. Como função *didática de orientação*, a teoria da História coloca em questão a necessidade de didatização do conhecimento produzido pela ciência da História, já que a apresentação historiográfica dos resultados de pesquisa não foi intencionalmente redigida para ensinar História e formar a *consciência histórica*. Colocando em evidência o fato de que “as perspectivas orientadoras e os métodos da pesquisa histórica são totalmente distintos das perspectivas orientadoras e dos métodos do ensino da História” (RÜSEN, 2001, p. 50) - que neste segundo caso são teorias do aprendizado histórico que explicam o processo evolutivo da consciência histórica nos adolescentes, por meio de regras de procedimento de comunicação - Rüsen aponta-nos duas questões importantes: a primeira de que “é na comunicação que se forma, intencionalmente, a consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p. 51), e a segunda é que, por existir esta diferença entre as áreas – disciplina científica e aprendizagem da História – deve existir uma disciplina científica específica que se ocupe do ensino e da aprendizagem da História: a didática da História.

Apresentadas estas considerações gerais acerca da Teoria da História, considerações que embasarão toda a trilogia, a obra *Razão histórica* parte para seus próximos dois capítulos. O primeiro que busca realizar uma análise sobre o pensamento histórico e o seu enraizamento na vida prática e o segundo que busca identificar como se dá a constituição metódica da ciência da História. Desta obra,

que nos dá margem a inúmeras discussões, destacaremos aqui brevemente apenas algumas questões que podem, direta ou indiretamente, se relacionar com a educação. Desdobraremos apontamentos referentes aos conceitos de *consciência histórica*, *narrativa*, *tradição* e *humanidade* na análise destes dois capítulos. Externamente à obra inseriremos também o conceito de “crise” presente em seu texto *Como dar sentido ao passado?* (RÜSEN, 2009), pois acreditamos também colaborar numa melhor articulação destes conceitos.

1.2.2 A constituição do pensamento histórico e sua ligação com a vida prática

Ao retornar a discussão sobre os fundamentos do pensamento histórico, Rüsen apresenta-nos o conceito de *consciência histórica*, já anteriormente citado na obra, mas que neste momento é definido nos parágrafos transcritos abaixo.

Tenciono, pois, analisar os processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmos pelos homens, nos quais se constitui o que se pode chamar de consciência histórica. (RÜSEN, 2001, p. 55)

[...] quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p. 57)

Nestes dois parágrafos a ideia de *consciência* está atrelada ao que é comum e fundamental no ser humano diante da necessidade de interpretar as experiências do tempo. Estes “processos mentais” de interpretação referem-se às articulações do pensamento na finalidade de criar um entendimento sobre o mundo e si próprio, de modo que se possa tomar uma atitude intencional na vida prática. O mundo e si próprio, não podem ser tomados como dados puros e precisam ser interpretados, medida necessária com a qual o homem se relaciona com a natureza em função de suas intenções e paixões. Neste sentido, com seus objetivos buscando realizar sua ação, a partir de seu quadro interpretativo, o homem vai além do que é o caso, do que experimenta como mudança temporal, como fluxo ou processo do tempo. Deste modo, a *consciência histórica* é a combinação entre experiências do tempo e intenções no tempo, um trabalho intelectual realizado para que o homem possa agir na sua vida prática. Constituidora de sentido, a consciência é também capaz de reafirmar e garantir a identidade, pois ao agir o homem busca dominar o tempo que

é experimentado de modo a não se perder na transformação do mundo e de si mesmo (RÜSEN, 2001, p. 60).

Desta forma, Rüsen aponta a *narrativa histórica* como expressão da *consciência histórica*, mesmo afirmando não garantir se este conceito dá conta de sempre manifestar esta consciência¹⁸. No ato da fala, ou escrita, se estruturam as operações mentais constitutivas da consciência histórica. Esta *narrativa*, que é *histórica* em oposição a possibilidade da ficcional, é apresentada como aquela que deve possuir três especificações: deve recorrer a lembranças para interpretar as experiências do tempo; articular passado-presente-futuro; e constituir a identidade humana.

Assim, a partir de uma correlação entre presente e passado, na qual o recurso da lembrança é solicitado, o passado é recuperado de acordo com as necessidades do presente, com as necessidades do agir humano. Ao agir o homem atribui sentido as suas ações e projeta-as para um futuro, tendo como critério unificador destas três dimensões temporais o esforço que o homem faz diante do tempo, de manter-se a si mesmo para poder viver.

Ao levantar como especificidade da *narrativa histórica* o papel da *memória* e sua ligação com o presente, Rüsen levantou também os cuidados de uma afirmação como esta no que se refere à História. Definido como *subjetivismo* e *objetivismo* – discussão já tida no item anterior, mas que aqui trago a se identificar como ela se apresenta na obra *Razão histórica* –, existiriam dois caminhos que seriam possíveis na construção e definição do que é a História e como ela orienta a prática a partir da articulação da memória. No primeiro caso, a memória do passado seria reivindicada a partir de decisões já preexistentes de ação, ou seja, seria sobreposta de ideias valorativas, o que geraria como resultado alcançado pela consciência histórica meras confirmações “do que se tenciona realizar na vida prática atual” (RÜSEN, 2001, p. 71). No segundo caso, as experiências do passado condicionariam as ações do presente, não havendo espaços para interpretações que orientariam a vida prática. Como um estado de coisas que já ocorreu, caberia apenas à consciência histórica, a partir da memória, o desbravamento do passado já ocorrido, que justifica o presente.

¹⁸ “É uma questão aberta se e até que ponto o fundamento do conhecimento histórico-científico na vida prática está suficientemente coberto pelo conceito de narrativa. A consciência histórica se constituiria sempre mediante a narrativa? Essa questão não será examinada aqui em pormenor.” (RÜSEN, 2001: 61)

Desta forma, o autor aponta a necessidade da Teoria da História evitar tais radicalismos ao definir o que é a História. Atribuindo a ela um caráter “plástico”, deve ser compreendida como nem uma coisa nem outra. Nem uma recuperação do passado ao bel-prazer do presente, nem uma grandeza fixa e rígida que determina o agir presente. O *pluralismo* do potencial interpretativo é apresentado como meio a se garantir este caráter “plástico” da História:

Uma posição mediana desse tipo poderia, em contraposição ao decisionismo e ao objetivismo, chamar-se *pluralismo* do potencial interpretativo da consciência histórica, que abriria um espaço não arbitrário de interpretação do pensamento histórico. Tal pluralismo estabeleceria uma relação equilibrada entre memória e experiência. (RÜSEN, 2001, p. 72)

Contudo, não seria possível apenas pluralizar as versões do mesmo conjunto de fatos, na intenção de que o maior número de posições, carências e interesses obtenham uma orientação histórica própria, pois este seria um *pluralismo deficiente*, que desconsideraria a questão da verdade, e toda correlação de forças, articulações a interesses e busca por legitimidade que ocorre no interior da sociedade (RÜSEN, 2001, p. 134).

Entretanto, para que o passado possa ser assim reivindicado, aos moldes extremos ou a partir da posição equidistante, ele precisaria estar presente e influenciar diretamente o agir humano. Neste momento, Rüsen então introduz o conceito de *tradição*, de tal forma que o passado torna-se presente como um dado, um fato da experiência.

A partir de sua ideia de que a História não deve ser definida como produto da interpretação ou da experiência, e sim como exatamente “o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar o seu futuro” (RÜSEN, 2001, p. 74), o autor procura nos próprios feitos do presente uma espécie de “pré-história”, capaz de constituir o sentido da narrativa histórica, no qual o passado ainda não é consciente, e, dessa forma, ativamente presente na vida prática¹⁹. Deste modo, a ação humana ocorreria a partir de pressupostos, e em cada ação se encontrariam elementos de outras ações anteriores.

¹⁹ “Em uma pré-história desse tipo, o passado praticamente se ofereceria a ser lembrado no presente, apresentando-se – ainda antes de ser, como passado, conscientemente tornado presente pela narrativa – como uma espécie de forma pré-passada (isto é, ativamente presente na vida prática), de pronarrativa em que se baseia qualquer narrativa histórica.” (RÜSEN, 2001: 75)

Como dados prévios, as ações passadas influenciariam as ações presentes, e este passado que está vivo no presente como forma de orientação é definido por Rüsen como *tradição*. Um componente prévio do agir, que vem do passado para o presente e influencia as perspectivas de futuro (RÜSEN, 2001, p. 76). Na tradição, já está presente a orientação que a consciência histórica pode produzir mediante esforço da narrativa.

Neste sentido, existe uma relação direta entre *tradição*, *consciência histórica* e *narrativa*. Contudo, esta não é uma relação dura e fechada. A *tradição* comumente dá sentido à *narrativa* produzida pela *consciência histórica*, mas não a determina. As experiências do passado influenciam as ações do presente, mas não completamente. A *consciência histórica* opera e elabora/reelabora uma interpretação do passado quando os dados provenientes da *tradição* não bastam para produzir uma ação no presente. Assim como, quando o superávit intencional do agir humano conduz a intenções do agir que vão além das intenções traçadas para a vida prática atual. Em meio a mudanças, situações, descontentamentos, circunstâncias, o agir humano recorre a uma interpretação do mundo operada então pela *consciência histórica*, que vai além dos dados da tradição.

O passado, que está presente na forma destas tradições, ou como condições que possibilitam o agir (instituições ou condições econômicas), ou até mesmo simples vestígios (objetos enterrados), é reinterpretado pela *consciência histórica*, ganhando qualidade temporal própria, distanciando-se do presente rumo a um passado consciente enquanto tal.

Num texto mais recente, Rüsen retorna ao conceito de tradição melhor ilustrando-o numa relação com outro conceito que insiro aqui em nossas reflexões, o conceito de “crise” (RÜSEN, 2009, p.170). Preocupado com as implicações de uma memória pós-holocausto, o conceito de “crise” vem complementar a inter-relação dos conceitos *tradição*, *consciência histórica* e *narrativa histórica*.

Pensar os dados prévios da tradição unicamente como uma orientação prévia da consciência histórica, acabaria por gerar um sistema determinista, no qual nossas ações seriam conduzidas unicamente pelo movimento do passado que impulsiona o presente. Esta história, os acontecimentos históricos, as experiências históricas dos sujeitos, se daria sem nenhuma ruptura, fratura com o passado, ausente de “crise”, o que tornaria o trabalho da consciência histórica desnecessário, pois não conduziria a ações no presente. O que não parece ser a tônica do pensamento rüseniano, já que

o conceito “consciência histórica” pressupõe uma ideia de historicidade, uma tomada de atitude consciente com relação ao tempo. Assim, mais importante do que a “tradição” parece estar o conceito de “crise” na teoria de Rüsen, elemento necessário no processo de mobilização da consciência histórica. O momento em que a tradição, em certas circunstâncias, deixa de fazer sentido ao presente, solicitando dele uma resposta para além daquelas rotineiramente aceitas.

A história está fundada em uma experiência do tempo específica. É uma resposta para a “crise” que deve ser tratada pela interpretação. O argumento funciona também de outro modo: se desejamos compreender a manifestação do pensamento histórico, devemos olhar para a crise, a “crítica” experiência do tempo que ele confronta. A crise constitui a experiência histórica. Não penso que a “crise” seja simplesmente uma experiência sem nenhum sentido. A contingência sempre ocorre nos limites de padrões culturais de sentido e significado. (RÜSEN, 2009, P. 170)

Rüsen ainda propõe três tipos de “crises” que produzem sentidos variados: crise normal, crítica e catastrófica. São ilustradas separadamente, como forma “pura”, no sentido weberiano, mas que ocorrem em formas mistas no interior da historiografia e em todos os outros modos do pensamento histórico. Brevemente, podemos definir como “crise normal” um dado acontecimento que é explicado no sujeito a partir de elementos culturais previamente dados. Os padrões de significância da crise já estão dados pela cultura histórica, ocorrendo, apenas, um reordenamento de elementos já desenvolvidos e compreendidos. Uma “crise crítica” só pode ser resolvida se novos elementos forem articulados de modo a transformar o potencial de orientação de sentido previamente existente na cultura histórica. Nesse caso, novos padrões de significados são criados pela consciência histórica no processo de interpretação do passado. Para o caso do pensamento histórico comum, um sujeito que se vê diante de um acontecimento que seu horizonte de explicações não dá conta de responder, precisando necessariamente inserir um elemento explicativo novo. Por fim, a “crise catastrófica” se refere a um episódio ocorrido de maior intensidade, no qual a própria consciência histórica se vê impossibilitada de reorganizar interpretações existentes ou articular novas. Como resultado, a narrativa histórica se silencia no que se refere à proposição de um sentido histórico. Iniciando-se um período “traumático”, que leva tempo até que surja uma linguagem, uma reorganização da cultura histórica em longo prazo, capaz de atribuir novo significado e inteligibilidade ao ocorrido, estendendo sobre ele uma narrativa coerente.

Estas três “crises”, quando compreendidas no âmbito do pensamento histórico científico, podem ser tomadas como recursos metodológicos da interpretação histórica (RÜSEN, 2009, p. 171). Nas palavras de Rüsen,

Sem os elementos de uma catástrofe não haveria nenhuma crise realmente desafiadora; e sem elementos de normalidade nenhuma crise crítica ou catastrófica poderia ser mesmo identificada como um desafio específico, sem falar da possibilidade de radicalmente mudar a percepção e interpretação da história. É exatamente o caráter artificial desta minha distinção que pode torná-la útil para propósitos comparativos. (RÜSEN, 2009, p. 171).

Com esta divisão do conceito de “crise”, além de possibilitar uma melhor relação entre o conceito de tradição e consciência histórica, o que nos esclarece como um sujeito se relaciona com o seu passado, posiciona-se com relação a ele, e toma atitudes em direção a um futuro, também se refere a formas de atribuir sentido no processo de interpretação histórica por parte dos historiadores, na construção de suas narrativas.

Para o primeiro caso, uma narrativa que pode vir a integrar as contingências desafiadoras, explicando-as por seus elementos contextuais/culturais. No segundo caso, uma narrativa que insere sobre o acontecimento um elemento além dos dispostos no contexto cultural da época. E no terceiro, uma narrativa que busca historicizar a própria experiência traumática, podendo até assumir a ausência de sentido como possibilidade, inserindo na relação passado-presente-futuro o distúrbio e a ruptura como característica histórica, marcando os limites do sentido no tratamento da experiência do tempo (RÜSEN, 2009, p. 172).

Não pretendemos adentrar mais nesta discussão, que avança no problema do holocausto e suas implicações na memória e identidade do povo alemão, com o que se estabelece um parâmetro provisório para pensar o papel de processos traumáticos na consciência histórica. Por ora, reconhecemos o grande acréscimo que o conceito “crise” trouxe a Teoria da História de Rüsen, melhor articulando dois conceitos, tradição e consciência histórica, que nos textos da trilogia apareciam articulados de duas maneiras: ou a consciência histórica tomaria os dados provenientes da tradição como condição prévia, sentido prévio (RÜSEN, 2001, p. 77), ou agiria sobre estes dados, sobre a tradição, no momento em que fossem incapazes de possibilitar uma orientação suficiente, que dessem conta do superávit intencional característico do agir humano (RÜSEN, 2001, p. 78). Ou seja, este conceito possibilitou uma maior clareza na compreensão de como a consciência

histórica opera sobre a tradição. Convém-nos, neste momento, retornarmos a obra *Razão histórica*, em nosso panorama sobre suas principais ideias, pois ela avança em direção à cientificização deste pensamento que pode ser influenciado pela tradição.

Se anteriormente ele havia apresentado o pensamento histórico e o pensamento histórico científico como modalidades do pensamento, agora irá buscar ilustrar como esta distinção se dá no nível da consciência histórica, encaminhando a discussão presente em seu capítulo final, referente à metodização do conhecimento científico.

Pensar a História cientificamente, como já foi citado anteriormente, significa considerar a questão da *verdade* na História. A versão especificamente científica da História diferencia-se das demais formas da consciência histórica por suas *pretensões de validade*. “Verdadeiras” são as histórias nas quais as possíveis dúvidas surgidas podem ser resolvidas com as razões que elas fornecem (RÜSEN, 2001, p. 87). As histórias “científicas” devem prevenir dúvidas ao fundamentar sua credibilidade. Esta fundamentação ocorre quando expõem suas fontes, documentos, condição de testemunha ocular, ao expor que os acontecimentos narrados possuem significado para a vida prática de seus destinatários, quando o contexto de sentido produzido por suas narrativas articulam-se de forma complementar e eficaz à orientação da vida prática de seus destinatários (RÜSEN, 2001, p. 92).

Neste sentido, buscando fundamentar a validade do conhecimento histórico científico, Rüsen articula a ideia de *ciência* à ideia de *método*, inaugurando assim seu último capítulo (RÜSEN, 2001, p. 97).

1.2.3 O Pensamento Histórico Científico

A regulação metódica é posta como característica diferenciadora entre as pretensões de validade do pensamento histórico científico do pensamento histórico comum. O modo metódico como se reivindica a verdade garante de forma contínua a fundamentação das narrativas tidas como científicas. Desta forma, Rüsen aponta a necessidade do cuidado metódico em três instâncias: com relação à experiência, com relação às normas, e com relação às ideias.

No primeiro caso, o pensamento histórico se faz científico ao se submeter, por princípio, à regra de tornar o conteúdo empírico das histórias controlável, ampliável e fiável pela *experiência* (conceito compreendido como o que se pode e deve ser

reconhecido, por qualquer um, como um dado empírico). Este processo é um processo contínuo, que cada época faz, o que atribui à história uma característica de relatividade.

Na relação com os dados empíricos, cada época busca satisfazer suas carências e, imbuídos de suas tradições, atribuem sentido as estas experiências. O que solicita, através do método²⁰, que o fato seja artificialmente separado de seu contexto temporal. Com efeito, o conteúdo empírico das histórias torna-se um conteúdo *livre de valores* (RÜSEN, 2001, p. 105), o que quer dizer apenas que

[...] os fatos do passado, controlados e garantidos pela experiência, podem ser inseridos em constelações historiográficas diferentes, a que conferem pertinência empírica, com (relativa) independência quanto às diversas pretensões de validade normativa e narrativas daquelas. (RÜSEN, 2001, p. 105)

No trato referente às normas, são normativamente pertinentes as histórias que fundamentam o significado do passado, no presente, com normas que estão na base das intenções determinantes do agir de seus destinatários. Ou seja, cita Rüsen, o exemplo da História como luta de classe aos destinatários que são oprimidos e buscam se libertar (RÜSEN, 2001, p. 108). A regulação metódica com relação às normas se dá com a reflexão sobre os referenciais. Cada história é produzida a partir de uma perspectiva, e o esclarecimento desta perspectiva deve estar contido na narrativa histórica. É uma leitura do passado e não a única, ficando claro que nenhuma consequência narrativa decorre do puro conteúdo empírico, mas sim das respectivas normas atribuidoras de sentido. Para não cair num relativismo, normas abrangentes ampliariam as perspectivas das histórias, garantindo uma validade maior a estas histórias.

Com relação às ideias, Rüsen apresenta como fruto das ciências modernas, o medo de *narrar* na produção do texto historiográfico, expressão esta que vem sendo substituída pelas expressões *descrever*, *analisar* e *explicar* (RÜSEN, 2001, p. 109). De acordo com o autor, estes conceitos não substituiriam a *narrativa* na busca pela cientificidade do conhecimento histórico, podendo ser colocadas até mesmo como modalidades da própria *narrativa histórica*. De todo modo, estas expressões demonstram diferentes formas de fundamentar a História, diferentes teorias

²⁰ Devemos inserir aqui a observação de que a Matriz Disciplinar que Rüsen esquematiza não vale para todos os tempos, mas só para a modernidade tardia e a pós-modernidade, em que há um método, porque há uma ciência especializada.

históricas (fios condutores atribuidores de sentido), que nos colocam a questão da possibilidade de metodizar esta atribuição de sentido que ocorre na produção historiográfica. A metodização com relação às ideias refere-se ao isolamento também artificial destas atribuições de sentido de seus conteúdos empíricos e normativos. Diferente das histórias contadas de modo não científico, nas quais suas determinações de sentido são inseridas no fluxo da própria narrativa, sem um comprometimento com o seu esclarecimento, a História que se pretende científica deve esclarecer suas teorias, sua atribuição de sentido, como característica metodológica. O critério para se saber qual fio condutor produz melhor sentido é novamente a capacidade de manter e consolidar identidades, sendo que

o ponto extremo dessa consolidação da identidade é a “humanidade”, como suprássumo dos pontos comuns em sociedade, com respeito à qual os diversos sujeitos agentes, no processo de determinação de suas próprias identidades, determinam as dos outros de tal forma que estes se reconhecem nelas. [...] conseguiu-se, assim, um princípio com o qual a instituição de sentido pelo conhecimento histórico está metodicamente regulada. (RÜSEN, 2001, p. 126)

Neste momento, Jörn Rüsen apresenta indiretamente sua pretensão de um *humanismo* em resposta aos atuais desafios interculturais. Uma concepção de superação do confronto entre o eu e o outro, uma ideia moderna de humanidade universal, rompendo com os etnocentrismos numa visão transcendental de valorização do outro. Elegendo o *humanismo* como finalidade, como ponto de referência a se consolidar identidades, Rüsen acredita ter encontrado um critério geral na metodização com relação às ideias, finalizando assim sua discussão em torno do papel do método como fundamentador das pretensões de validade do conhecimento histórico científico.

Em suma, para Rüsen, o controle metodológico garantiria ao conhecimento histórico a objetividade, a preservação e utilização da subjetividade, uma função orientadora e mantenedora da identidade, da *humanidade*, por via do reconhecimento das carências e dos interesses da sociedade na qual emerge a História enquanto ciência.

Para além da obra *Razão histórica*, a discussão sobre este controle metodológico efetivamente se desenvolve no segundo volume da trilogia, *Reconstrução do passado*. Nesta obra, podemos apontar como principal preocupação de Rüsen o desenvolvimento da teorização das ideias e da metodização como sistema de regras norteadoras da averiguação e interpretação do

conteúdo histórico. Em outras palavras, nesta obra Rüsen aprofunda dois dos princípios enunciados por sua Matriz disciplinar: ideias e métodos. Um meta olhar sobre o trabalho do historiador, e como internamente a ele pode ocorrer (ou não) a manutenção dos interesses iniciais, das carências primeiras que motivaram o pensamento histórico comum.

Mesmo sendo princípios diferentes, são demonstrados como internamente dependentes um do outro, de tal forma que a ideia influencia o método, e vice versa. Nas palavras de Rüsen,

O conhecimento histórico não é construído apenas com informações das fontes, mas as informações das fontes só são incorporadas nas conexões que dão o sentido à História com a ajuda do modelo de interpretação, que por sua vez não é encontrado nas fontes. [...] Os modelos de interpretação, que o historiador aplica às fontes para fazê-las fluir e para revelar o conteúdo dos fatos, devem ser discutidos à base da configuração de suas teorias, a forma pela qual correspondem aos princípios da metodização do pensamento histórico. (RÜSEN, 2007b, p. 25)

Essa discussão se aprofunda ainda mais ao discutir o papel da teoria histórica e dos conceitos históricos no processo de cientificização do pensamento histórico. Ao produzir a sua narrativa sobre o que ocorreu no passado, o historiador se vê diante de uma escolha – perspectiva que provém de sua teoria histórica – entre privilegiar a intenção individual do sujeito ao produzir a ação, ou privilegiar as condições externas e estruturantes que condicionaram aquela ação. Na opinião de Rüsen, ambas as perspectivas têm ganhos e perdas ao conhecimento histórico, e que, dependendo do analisado, podem vir a se complementar. Esta forma de explicação, que internamente se rearranja numa articulação própria de conceitos e categorias, dentro de uma constelação teórica, é o que define Rüsen como “modo mais adequado à ciência da História” (RÜSEN, 2007b, p. 27). Uma explicação científica, portanto, deve dar conta de indicar as razões que fundamentam as ações dos sujeitos no passado. Dentro da historiografia, Rüsen define como “nomológicas” as teorias que privilegiaram as condições externas e racionais que estruturam as ações humanas. Esta perspectiva, especificamente, busca criar leis que regulamentam as ações dos homens ao longo do tempo. Por “intencional”, Rüsen referiu-se às explicações históricas que privilegiaram as intenções individuais dos sujeitos, via reconstrução das razões motivadoras, “de dentro para fora”, mediante a “compreensão”.

O que está em jogo neste processo de recuperação do passado, diz respeito ao sentido que a História toma na narrativa do historiador. Haveria um sentido universal que abrangeria todas as histórias? Seriam histórias individuais relativas e que não se interconectam? Haveria um movimento da História, que deveria ser captado pelo historiador, ou haveriam apenas intenções individuais que gerariam inúmeras histórias? É o historiador que atribui sentido ao passado de acordo com suas intenções no presente, ou haveria um superávit de sentido nos próprios documentos históricos analisados?

São questões como estas que adentram no segundo volume da trilogia, e que aqui apenas indicamos. O que nos importa neste momento, é que, para Rüsen, estes desafios gestados ao longo dos séculos XIX e XX à historiografia e a Teoria da História, devem ser solucionados no campo da argumentação, das explicações racionais, que busquem fundamentar o conhecimento produzido não apenas na empiria dos documentos históricos, mas sim na inter-relação entre as intenções do historiador e os dados/sentido do documento, entre as intenções individuais das pessoas no tempo e as condições externas de seu momento histórico.

1.3 TEORIA DA HISTÓRIA E O ENSINO

Neste momento de nossa reflexão, com a intenção de compreender a dimensão *ensino* na teoria de Jörn Rüsen, a partir de nossa interpretação dos conceitos até aqui desenvolvidas, recorreremos também a textos externos à trilogia. No Brasil, o que se evidencia ainda é certa dificuldade com relação às traduções da língua alemã, o que faz com que os caminhos de tradução também devam ser considerados, ou seja, artigos de Rüsen encontram-se hoje no Brasil em língua inglesa, em espanhol e em português. Isto, de certa maneira, acaba criando certo descompasso entre o tempo da criação das ideias e sua utilização/interpretação aqui no Brasil. De todo modo, alguns de seus textos, em formato de artigos, vem sendo bem recebidos e amplamente utilizados, fator que buscaremos levar em consideração neste momento de nossa discussão.

Retornando ao ponto inicial, a obra que nos apoiamos no capítulo anterior, podemos aqui colocar uma questão: em que medida e por quais motivos a obra *Razão histórica* torna-se significativa para o ensino da História? Quais seriam as preocupações com a educação ali contidas e em que medida ela fundamenta outras

colaborações consequentes? Na intenção de respondermos a estas questões, retomaremos aqui duas características da obra: o conceito de ciência e a tradição como uma das formas de orientação da vida prática.

Ao indicar e interligar a dimensão da vida prática à esfera da ciência especializada, Rüsen apresenta-nos que o conhecimento histórico produzido na academia não se trata de um acontecimento isolado da sociedade, mas sim de uma satisfação de interesses comuns e que partem da vida cotidiana das pessoas e que deve retornar como função orientadora na vida prática. No tempo uma história tem sua credibilidade garantida na medida em que satisfaz os interesses de uma comunidade, e uma revisão historiográfica ocorre quando há um descompasso entre o conhecimento produzido e a satisfação dessas carências,

A concepção de matriz disciplinar como fundamento da ciência da História, proposta aqui, tem ainda a vantagem de uma dinâmica temporal interna. Ela permite esclarecer que, por que e como a História tem de ser reescrita, a cada vez que as condições de vida dos homens a que se refere tenham sofrido mudanças. (RÜSEN, 2001, p. 37)

Podemos aqui tomar como exemplo a História que era produzida no Brasil no período da Ditadura Militar e a necessidade de revisão colocada pela década de 1980, uma revisão também ao próprio ensino da História (PINSKY, 2009; SELMA, 1993). Neste sentido, o motor da transformação historiográfica é a demanda social. A revisão da historiografia não começa na academia, mas na sociedade e aí se inclui a escola, como local visível destes descompassos.

Com sua *matriz disciplinar*, Rüsen apresenta-nos uma concepção de ciência que não está deslocada da sociedade, aos moldes do conceito de “ruptura” com o senso comum de Gaston Bachelard (1996), guardando muito mais aproximações com a “dupla ruptura” epistemológica de Boaventura de Souza Santos (SANTOS, 2010), na qual as preocupações que alimentam a produção do conhecimento científico não são internas à ciência, mas sim provenientes das carências de orientação em sua esfera cotidiana. Esta informação torna-se pertinente neste momento de nossa discussão, uma vez que inclui a História científica como possibilidade, uma das possibilidades, de orientação e constituição de identidades na vida prática. O que nos permite pensar que, dentre os inúmeros polos formadores do pensamento histórico, capazes de atribuírem sentido e orientação, à escola cabe

o papel da inserção do conhecimento metodizado como realimentação do conhecimento cotidiano.

Contudo, não se está falando de uma mera transposição do produto historiográfico, pois a “especialização decorrente da cientificização da História faz com que o produto historiográfico da pesquisa histórica não seja dos mais apropriados aos processos de formação da consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p. 49). E que, por causa dessa diferença é necessária uma disciplina científica específica que se ocupe do ensino e da aprendizagem da História, a Didática da História. Abrindo frentes, Rüsen propõe um engate entre a História como ciência e o ensino da História que ocorre no interior das salas de aula, via uma disciplina científica que parta da ciência histórica. Não seria o universo da educação didatizando o conhecimento histórico, mas sim uma preocupação da História enquanto ciência que compreende os seus fundamentos na vida prática.

A formação da consciência histórica, e sua implicação na identidade do sujeito, seria o objeto da Didática da História.

Em seu texto *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*, publicado no Brasil pela revista *Práxis Educativa* em 2006²¹, Rüsen aprofunda esta sua defesa da necessidade de uma interligação entre ciência e ensino, a partir de uma retomada histórica do desenvolvimento desta disciplina na Alemanha nas últimas décadas. O que se evidenciou foi uma aproximação gradual entre os conhecimentos do campo pedagógico com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral (RÜSEN, 2006). Esta aproximação, que junto ao movimento de deslocamento da História de um posicionamento hermenêutico e historicista em direção a uma ciência social histórica, conferiu a didática da História uma expansão do campo de atuação, com a qual simpatiza Rüsen,

Dadas estas orientações, as perspectivas da História foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da História analisa agora todas as formas do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da História na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos [...] (RÜSEN, 2006, p. 12)

²¹ Original em inglês: RÜSEN, J. The didactics of history in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies. *History and Theory*, Middletown, v. 26, n. 3, 1987.

Esta extensão das preocupações da Didática da História encontra amparo e fundamentação na discussão sobre *tradição* presente na *Razão histórica*. A expansão para além do universo escolar reflete – além da própria inter-relação entre ciência especializada e vida cotidiana, como enunciado a pouco – a consideração do pensamento histórico como uma constante antropológica humana, e que o passado enquanto condicionante do agir, ou como condicionante da produção de sentido do pensamento histórico comum, deve ser considerado no ambiente escolar. Este passado então, no qual se assentariam as narrativas dos alunos, escaparia ao âmbito escolar, disseminando-se por toda a sociedade. Por isso, a didática da História aproxima-se de uma ciência social histórica, se se quer alcançar seu objetivo.

O pensamento histórico teria seu sentido embasado, inconscientemente, no passado que se oferece ao presente, de modo ativo, na vida prática. Ou nas expressões de Rösen, um agir humano nunca ocorre sem pressupostos. Este passado, distribuído na sociedade, encontrar-se-ia no presente via tradição – soma das orientações atuais do agir, nas quais estão presentes os resultados acumulados por ações passadas –, instituições, estruturas sociais – fatores condicionantes do agir –, e como vestígios materiais do passado, que pouco orientam a vida prática, a exemplo de tumbas e objetos enterrados (RÜSEN, 2001, p. 83). O desafio que se apresenta ao ensino da História é o tornar consciente o passado enquanto tal, capaz de efetivamente orientar em direção ao agir futuro. Rösen então propõe a articulação da consciência histórica como superação dos dados prévios da tradição. Ela partiria da tradição, mas não se basearia apenas nela.

A este respeito, ou ao menos em consonância com esta discussão, em seu volume intitulado *História Viva*, terceiro volume da trilogia, Rösen busca retomar a discussão referente à finalidade da didática, o “aprendizado histórico”, a partir da afirmação de que cabe ao processo formativo o desenvolvimento de competências da consciência histórica necessárias na orientação prática.

“Formação” significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário. (RÜSEN, 2007a, p.95)

Além dos dados provenientes da tradição, que devem ser criticados pela consciência histórica, por “formação” Rösen define também como o modo de

recepção o saber histórico proveniente da pesquisa. Como é possível lidar com este saber, tomar posição quanto a ele, e utilizá-lo (RÜSEN, 2007a, p. 101). Não se trata de possuir o saber acadêmico, mas de compreender sua forma, seus princípios cognitivos. Porém, não se refere unicamente à forma, como também ao conteúdo, experiências do tempo, uma compreensão do potencial racional proveniente destas experiências. Ou seja, no processo de desconstrução da tradição, de tornar o passado consciente, os princípios cognitivos que garantiram a racionalidade da produção científica devem ficar claros no processo de formação. Contudo, formação não é algo que se aprende, se possui e se usa. Neste sentido,

A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da História, e inserindo-as continuamente, e sempre se novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. Essa capacidade de aprendizado histórico precisa, por sua vez, ser aprendida. (RÜSEN, 2007a, p. 94)

Ainda sobre este contato necessário com a experiência do passado no processo de formação, Rüsen reloca a discussão objetividade *versus* subjetividade que fez no âmbito da cientificização e metodização do pensamento histórico (*Razão histórica*) para esta outra dimensão de formação do indivíduo (*História viva*). Ou seja, o contato com a experiência do passado, além de ampliar a orientação histórica por recurso a fatos passados, num processo de ampliação temporal em que o presente e o passado são relativizados, e constantemente contrastados, também garante aos sujeitos em formação novos espaços internos, um situar do “eu” em meio à diversidade, um abandono do óbvio, em meio à instabilidade da contingência, num processo de ganho de liberdade no reconhecimento do “outro”, de todos os outros (RÜSEN, 2007a, p. 110). O que novamente traz à frente da teoria da História rüseniana a perspectiva da *humanidade* já mencionada anteriormente na obra *Razão histórica* (RÜSEN, 2001, p. 126), ao se referir ao critério necessário a se regular metodicamente os sentidos das histórias, em meio às muitas perspectivas existentes.

Esse duplo processo de aprendizado, externo e interno a partir do contato com a experiência do passado, dá-se por meio de três operações distintas artificialmente: *experiência*, *interpretação* e *orientação*. O aprendizado pode ser

considerado histórico quando, como atividade da consciência histórica, produz uma ampliação da experiência do passado humano, um aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática (RÜSEN, 2007a, p. 110). Em nada valeria um amplo saber histórico, sabido de cor, que não orientasse para a vida prática.

Esta eficiência de orientação, a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, a partir da interpretação de seu mundo e de “si” mesmas, é por Rüsen definido como *competência narrativa* (RÜSEN, 2007a, p. 104).

Dessa forma, ao ensino da História pode-se dizer que cabe uma dupla missão: a de identificar a tradição presente nas narrativas, e a de inserir o educando no processo contínuo da racionalidade contida no conhecimento histórico em sua dimensão científica, capaz de satisfazer interesses e orientar para o futuro.

Como complemento a esta questão, o texto *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral*, publicado inicialmente na revista *Propuesta Educativa* de Buenos Aires, 1992²², e que aqui trago em sua versão traduzida (RÜSEN, 2010b), apresenta uma análise mais profunda do que seria esta *competência narrativa* e como ela implicaria numa tipologia da consciência histórica.

Rüsen reafirma neste texto a narrativa como síntese das dimensões temporais, que articularia as experiências do passado a valores interpretativos. De modo conceitual, a competência narrativa pode ser definida como a

a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada. (RÜSEN, 2010b, p. 59)

Desta forma, esta habilidade de dar “sentido ao passado” por via da narração, seria composta por três elementos: conteúdo, forma e função. O que implicaria numa “competência de experiência”, uma habilidade de resgatar do passado sua qualidade temporal; numa “competência de interpretação”, a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, presente e futuro; e uma “competência de

²² Rüsen, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n. 7, p. 27-36. oct. 1992.

orientação”, uma habilidade de usar o “todo” temporal, com seu conteúdo de experiência, como forma de orientação na vida prática (RÜSEN, 1992, p. 31).

Se na *História Viva*, Rüsen estava se referindo ao processo de formação no qual elegera como componentes da aprendizagem as operações da *experiência, interpretação e orientação*, no presente texto, em que a tônica é uma análise sobre a narrativa, Rüsen faz uma readequação desta discussão nas expressões “competências da narrativa”. O processo formativo de contato com as *experiências* do passado manifesta-se narrativamente como uma “competência da experiência”, e assim segue com os outros dois processos formativos. Esta discussão também aparece no primeiro volume da trilogia, nas preocupações com a cientificização do pensamento histórico comum, que implicaram em três processos de metodização: com relação às experiências, às normas e às ideias. Ou seja, podemos aqui ousar em afirmar que existem três pilares que fundamentam a teoria da História de Jörn Rüsen e que se repetem em suas preocupações: a experiência do passado, a interpretação deste passado e o sentido produzido a partir desta interpretação. Esta divisão instrumental se evidencia na regulação metódica do trabalho do historiador, na formação do indivíduo dentro e fora da sala de aula, e na narrativa expressa por qualquer pessoa ao mobilizar a consciência histórica, o que denunciará formas diferentes de mobilizar o passado e produzir sentido.

Assim, Rüsen aponta para a existência de estruturas básicas que compõem a construção deste sentido histórico, que se manifestariam em formas distintas de mobilizar a memória da experiência temporal e atribuir sentido ao presente. Na obra *Razão histórica* estas formas são indicadas como “tipos de geração de sentido”, que já no terceiro volume da trilogia, *História Viva*, aparecem como “constituição de sentido”.

De modo breve, estas quatro tipologias são: modo *tradicional*, quando a consciência histórica está condicionada unicamente pelos dados da tradição, uma repetição do modelo cultural vigente de modo inconsciente; modo *exemplar*, quando substituímos as tradições por regras gerais e atemporais como substância da constituição de sentido prático, as experiências do passado representam e personificam regras gerais de conduta humana; modo *crítico*, quando a consciência histórica executa uma ruptura com os modelos culturais vigentes, numa negação de sua validade, a partir de uma “contranarrativa” do passado; e o modo *genético*, no qual a memória histórica ao recuperar as experiências do passado, insere nelas a

possibilidade de mutabilidade, de se desenvolverem, ou seja, que a realidade passada possui uma temporalidade, e que os modelos culturais podem se transformarem, e que distintos pontos de vistas podem coexistir (RÜSEN, 1992, p. 40).

Assim, a atribuição de sentido ao presente ocorre a partir de modos de recuperação e interpretação das experiências do passado. Estes modos não seriam padrões evolutivos da consciência, mas que coexistiriam e seriam mobilizados conforme a necessidade e situação em que a pessoa se encontra. Uma questão a ser considerada no ensino da História, uma vez que propiciar experiências do passado, que serão interpretadas por um “quadro conceitual” pré-existente, não significa uma produção previsível de sentido. Existe, assim, a possibilidade do educando “constituir” sentido conforme as *ideias* geradas, transitando dentre as quatro tipologias da consciência histórica.

Aqui encontramos pontos de contato entre o pensamento de Rüsen e do filósofo alemão Friedrich Nietzsche. Estas tipologias indicadas pela teoria rüseniana, formas de recuperação e utilização do passado, já foram apontadas de modo aproximado por Nietzsche (2003, p. 17) no final do século XIX, o que nos sugere Rüsen como um leitor de Nietzsche. Em sua obra *Segunda Consideração Intempestiva*, Nietzsche parte exatamente do mesmo ponto em que parte Rüsen, ou seja, a função de orientação da História para o presente. Podemos sintetizar esta preocupação de Nietzsche no parágrafo abaixo.

“Mas a pergunta ‘até que grau a vida necessita em geral do auxílio da História?’ é uma das perguntas e preocupações mais elevadas no que concerne à saúde de um homem, de um povo, de uma cultura. Pois, em meio a um certo excesso de História, a vida desmorona e se degenera [...]” (Nietzsche, 2003, p. 17)

Saber como o homem se relaciona com o seu passado, e em que medida ele pode se tornar maior ou menor nesta relação, parece ser a tônica do discurso nietzschiano presente na obra. Haveriam, desta forma, situações em que a história é pertinente ao vivente, contudo, ao mesmo tempo em que libertaria/conduziria o indivíduo às ações no presente, quando dosada em excesso, a História viria a cumprir um papel exatamente contrário. Em meio a uma Alemanha que padece de

uma ‘febre histórica’ (NITZSCHE, 2003, p. 17)²³, Nietzsche então sugere a necessidade do esquecimento. Desvincular-se do passado, viver a-historicamente. Uma medida radical, necessária ao povo alemão do final do século XIX.

Contudo, “o histórico e o a-histórico são na mesma medida necessários para a saúde de um indivíduo, um povo e uma cultura” (NITZSCHE, 2003, p. 11), sendo então a questão fundamental, como impulsionar esta história a serviço da vida. Indicou três situações em que a história é pertinente ao vivente: quando ele age e aspira; preserva ou venera; sofre e carece de libertação. Destas situações, derivaram as seguintes tipologias: a História monumental, a História antiquária, a História crítica, e a concepção plástica de História.

Ao agir no mundo o homem pode vir a buscar modelos de inspiração no passado, mestres, batalhas, exemplos ao presente. Esta utilização da História, definida como *monumental*, possibilita ao indivíduo uma existência mais séria e ávida, que se fundamenta na superação do próprio presente, das próprias fraquezas, a partir do entendimento de grandezas que já foram possíveis num dado passado. Podemos relacionar esta tipologia à *História exemplar* de Rüsen. Contudo, neste processo de recuperação do passado a serviço do presente, Nietzsche afirmamos a possibilidade deste passado ser formatado, conduzido, adequado, encaixado, distorcido, numa forma universal que sirva de exemplo ao presente. Ou seja, ao se criar ícones/exemplos ao presente, podemos estar acabando com a individualidade do passado (das situações, contextos, ações). Conclui então Nietzsche, que a *História monumental* pode iludir por meio de analogias, similitudes sedutoras, o que acaba por impelir os corajosos à temeridade, ao fanatismo (NITZSCHE, 2003, p. 22).

Outra tipologia de Nietzsche, *História antiquária*, refere-se àquelas pessoas que retornam ao passado na intenção de preservá-lo, admirá-lo. Traçam um caminho único entre passado e presente, na intenção de preservar as condições sob as quais o presente se tornou presente. A história da cidade transforma-se na História de si mesmo. Uma recuperação, autoidentificação com as coisas do passado que ainda estão presentes. Um constante firmar da identidade no

²³ A partir da obra *História da “Consciência Histórica”* de José Carlos Reis podemos relacionar o pensamento de Nietzsche sobre a História diretamente ao sucesso contemporâneo da filosofia hegeliana, e a visão de que o passado caminhou no sentido do presente, sendo a Alemanha do final do XIX o ponto máximo da razão ao longo da História. A “cultura histórica”, a qual critica Nietzsche, refere-se a este êxtase em que vivia o povo alemão, em clima de realização plena, de um passado digno de orgulho, de ser lembrado, necessário. Ver REIS, José Carlos. **História da “Consciência histórica” ocidental contemporânea: Hegel, Nietzsche, Ricoeur.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

movimento da história, em sentido único, rumo ao presente, identificado nas festas, ritos, regras e tradições. O “contentamento da árvore com suas raízes, a felicidade de não se saber totalmente arbitrário e casual”, nas expressões de Nietzsche (NITZSCHE, 2003, p. 27). A crítica a esta tipologia se refere à maneira como as pessoas passam a justificar sua existência, como uma herança, desculpados, condicionados. Há um excesso de veneração pelo passado, o que gera uma hostilização pelo novo, um enrijecimento do presente. Deste modo, a história passa a não servir mais para a vida no instante presente, não possibilita a superação. Podemos aproximar esta tipologia à *História tradicional* de Rüsen.

Neste sentido, surge a necessidade da *História crítica*. De tempos em tempos, o homem precisa explodir e dissolver um passado, ou uma maneira cultural de se apropriar deste passado, em serviço da vida no presente. A exemplo dos momentos em que se criticaram privilégios, dinastias e castas. Nietzsche aponta como sendo necessário, porém delicado este processo de abolir um passado em detrimento do presente, pois somos o resultado de gerações anteriores, mesmo sendo elas aberrações, não sendo possível totalmente uma desvinculação. Deve ser considerado como um momento em que o passado é levado a um tribunal, a se verificar em que medida ele está colaborando, ou continua colaborando com as ações no presente. Certa semelhança com a *História crítica* de Rüsen.

Portanto, a compreensão de *História plástica*, refere-se a esta nova ligação que propõe Nietzsche, entre uma dada cultura, uma época ou um povo e seu passado. A evocação do passado regulado pela manutenção das ações livres e novas no presente. Nas palavras de Nietzsche, a História “evocada pela fome, regulada pelo grau de suas necessidades, mantida sob limites pela força plástica que lhe é própria” (NITZSCHE, 2003, p. 32). Um conhecimento do passado desejado a serviço do futuro e do presente. Em certa medida esta tipologia complementa e encontra eco na concepção de *história genética* de Rüsen.

Julgamos ser pertinente este retorno a Nietzsche, pois, além de propiciar uma maior densidade ao contexto intelectual de Rüsen, também melhor fundamenta seus conceitos. Ou seja, estas tipologias, de Nietzsche e Rüsen, quando colocadas lado a lado, complementam-se mutuamente. Estas contribuições específicas de Nietzsche sobre a História vêm a somar com a Teoria da História de Rüsen, principalmente, aos conceitos de “crise” e “consciência histórica”. Como o passado pode sufocar as ações no presente, as ações de um indivíduo ou de uma coletividade. Como uma

dada cultura histórica, em determinado momento, deve ser questionada, criticada. Como firmamos nossa identidade na conservação das tradições e como isso pode nos impedir de ligar passado, presente e futuro. E, por fim, como a história demais também pode ser também prejudicial.

Se se quer pensar numa visão ampla de Didática da História, cuja finalidade é o estudo da “consciência histórica”, acreditamos que aqui se desenvolveram alguns dos elementos que compõem esta consciência histórica na teoria da História de Jörn Rüsen. A relação entre a teoria da História e o ensino se deu na medida em que o compreendemos como dimensão da ciência especializada da História, sua relação com o cotidiano, com os interesses e com a orientação da vida prática. *Orientação*, que remete diretamente a ideia de identidade, implicou num processo de *formação* que passa pelo ambiente escolar, mas vai além dele uma vez que a tradição fora reconhecida como componente da produção de sentido. Como forma de identificação do sentido produzido, a *narrativa* foi colocada como sintetizadora da consciência histórica, e meio capaz de expressar a relação com as experiências do passado. E desta forma, implicou-se em formas de mobilizar a memória do passado como orientação ao presente. Uma resposta a esta questão, Rüsen apontou na construção de uma “competência narrativa”, o que significaria de modo breve, que o ganho de racionalidade da pesquisa histórica não se perca num processo que transforme a História em algo estático, a ser “depositado” no aluno. Além desses aspectos, há um mais pragmático: a teoria de Rüsen atribui “dignidade historiográfica” fundamentada para os estudos de ensino de História, permite que se reivindicuem como estudos também históricos, e não apenas pedagógicos. A legitimidade e a aceitação dos pesquisadores de ensino de História entre historiadores - por motivos vários - sempre foi um ponto de discórdia, e Rüsen contribui para a revisão deste quadro no Brasil.

Feitos estes esclarecimentos, podemos partir para a identificação e análise da utilização que se faz da teoria da História de Jörn Rüsen em pesquisas educacionais brasileiras.

CAPÍTULO II

AS PESQUISAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DA HISTÓRIA

Enquadrando nosso esforço de análise na tipologia de uma “pesquisa documental”, ao recorrermos a algumas obras da bibliografia dos fundamentos da metodologia científica, encontramos certa divergência entre as definições de documento e pesquisa documental. Este movimento de padronização, de criação de categorias, de *tipos* de pesquisas não se encontra facilmente resolvido no interior das discussões acerca da metodologia científica. Neste sentido, colocamo-nos numa situação de escolha, ou de articulação das conceituações que mais colaboram em nossa análise do objeto, ou em outras palavras, que mais nos instrumentalizam no exercício de nossas análises.

Equivocadamente, o que pode parecer neste momento é certa adequação instrumental entre aquilo que pretendemos realizar e os tipos de pesquisa que já foram *identificados* por estes pesquisadores da área da metodologia científica. Consideramos que, junto ao conceito de *pesquisa documental*, internamente encontra-se um conjunto de sentido de interpretação da realidade, da natureza e origem do documento, o que resulta em como o pesquisador toma esta realidade num processo de interação.

Por documento, três definições são possíveis de ser aqui apresentadas:

- Definição geral: documento como “todas as formas de traços humanos”, ou “toda fonte de informação já existente” (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 166 e 167). Uma definição abrangente que se estende para além dos documentos escritos, a todo vestígio deixado pelo homem.
- Definição por negação: documento como uma “Literatura cinzenta”, entendidos como não convencionais e semipublicados, que não se encontram nos arquivos “tradicionais” das bibliotecas (MATTAR, 2008, p. 169). Uma definição pela negação daquilo que é tradicional, convencional e publicável.
- Definição temporal/estruturante: documento como “fontes primárias” (MARCONI e LAKATOS, 2009, p. 177). Ao se relacionar no mundo, o homem registra a sua passagem na forma escrita ou não escrita, e uma pesquisa que lidasse com estes dados estaria lidando com *documentos primários*. Esta definição divide as pesquisas em aquelas que trabalham com os dados originais (“fontes primárias”), e com

interpretações posteriores destes dados, como é o caso das pesquisas que se basearam em documentos originais coletados por outras pessoas (“fontes secundárias”).

Além destas definições encontradas que remetem à pesquisa, ao recorrermos brevemente à História, o conceito de documento ganhou várias significações ao longo do tempo. De sua origem do latim, *documentum*, derivado de *docere*, que significa ensinar, passou posteriormente a conotação de “prova”, largamente utilizado pelo vocabulário legislativo (SILVA *et al.*, 2009, p. 4555). Ainda de acordo com estes mesmos autores, na concepção positivista de História, documento passou a significar algo neutro, objetivo, prova que serve a comprovar fatos e acontecimentos. A ideia de documento como “monumento” contrapõe esta visão positiva ao propor que o documento deva ser tomado no interior dos jogos de força e de poder (SILVA *et al.*, 2009, p. 4556). Não sendo traduções ingênuas e isentas de intenções, mas sim expressão do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço.

Neste sentido, ao enquadrarmos nossa pesquisa como *documental*, temos como compreensão que as teses e dissertações podem ser tomados como fontes de informações e ao mesmo tempo “vestígios”, como apontam Laville e Dionne (1999). Estão inseridos num dado tempo e espaço, implicando em relações de poder, de legitimação e aceitação do conhecimento científico produzido. E, ao mesmo tempo, não significam dados puros, externos e objetivos, mas que se relacionam com o pesquisador na medida em que são tomados como objetos de análise. Não se buscam veracidades nas “fontes primárias” das teses e dissertações, mas sim compreender estes trabalhos acadêmicos como resultados de um momento histórico em particular, de discussão em torno da estruturação da área da didática da História, e como o conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen está presente.

Sendo assim, esta pesquisa não se enquadraria como exclusivamente “pesquisa bibliográfica”, pois não buscaremos nos documentos informações de auxílio no intuito de construirmos um conhecimento teórico, como fazemos ao recorrermos às bibliotecas na intenção de nos relacionarmos com outros conhecimentos produzidos referentes aos objetos de análise. Não nos interessa diretamente as informações resultantes dos dados “primários” das pesquisas realizadas, mas sim o fato delas manifestarem um interesse, um momento típico e uma forma com relação ao trato dos dados, ou seja, a utilização do conceito de

consciência histórica. Este material passa a ser tomado então como uma intenção de uma época, de um determinado grupo, que em determinados espaços buscam produzir conhecimentos referentes ao ensino da História.

2.1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Dado o avanço recente das tecnologias na área da comunicação, que vem unindo e integrando os conhecimentos via internet, as universidades federais e estaduais atualmente participam de um movimento de integração crescente de seus acervos culturais e intelectuais. Isso nos propiciou a possibilidade de entrar em contato com grande parte das teses e dissertações que aqui analisamos.

No início do ano de 2010, no mês de março, realizamos a coleta e seleção destes materiais a partir dos seguintes procedimentos:

I. Google acadêmico²⁴: ferramenta criada pelo site “Google” que busca de modo abrangente compilar a Literatura acadêmica disponível na rede de internet e facilitar sua pesquisa a partir de palavras-chave. No caso, a palavra “Jörn Rüsen”.

II. Seleção do material: após a pesquisa, que gerou mais de cinco mil resultados, entre teses, dissertações, artigos e citações, separamos as teses, dissertações e artigos. Desta amostra, dividimos os trabalhos em dois grandes grupos – *História e vida prática e história e historiografia*²⁵. Dos inúmeros trabalhos encontrados, muitos deles se referiram à dimensão *ensino* da teoria da História, com possíveis ligações à vida prática, e outros, especificamente, à História enquanto ciência, a metodização do pensamento científico. Os documentos que foram selecionados referem-se ao grupo *História e vida prática*²⁶.

²⁴ Definição própria do site Google para o Google Acadêmico: “O Google Acadêmico fornece uma maneira simples de pesquisar literatura acadêmica de forma abrangente. Você pode pesquisar várias disciplinas e fontes em um só lugar: artigos revisados por especialistas (peer-reviewed), teses, livros, resumos e artigos de editoras acadêmicas, organizações profissionais, bibliotecas de pré-publicações, universidades e outras entidades acadêmicas. O Google Acadêmico ajuda a identificar as pesquisas mais relevantes do mundo acadêmico.” Disponível em <<http://scholar.google.com.br/intl/pt-BR/scholar/about.htm>> Acesso em 11 de junho. 2011.

²⁵ Esta divisão é meramente instrumental, pertinente como filtro diante do grande número de trabalhos acadêmicos encontrados. No interior da Teoria da História de Jörn Rüsen, compreendemos que o ensino da História participa da História enquanto ciência.

²⁶ Aqui justificamos a ausência dos trabalhos do professor Estevão de Rezende Martins em nossa análise. Reconhecemos sua importância no cenário nacional e seus esforços no trato da teoria rüseniana na área da Ciência da História.

III. Plataforma Lattes: O conjunto de trabalhos, incluindo os artigos, nos ajudou a mapear os orientadores e instituições envolvidas, o que nos permitiu encontrar novos trabalhos, através do currículo Lattes que cada orientador disponibiliza na rede.

Quadro 1: Google Acadêmico e complemento da plataforma Lattes

Recorte: de 2001 a 2009

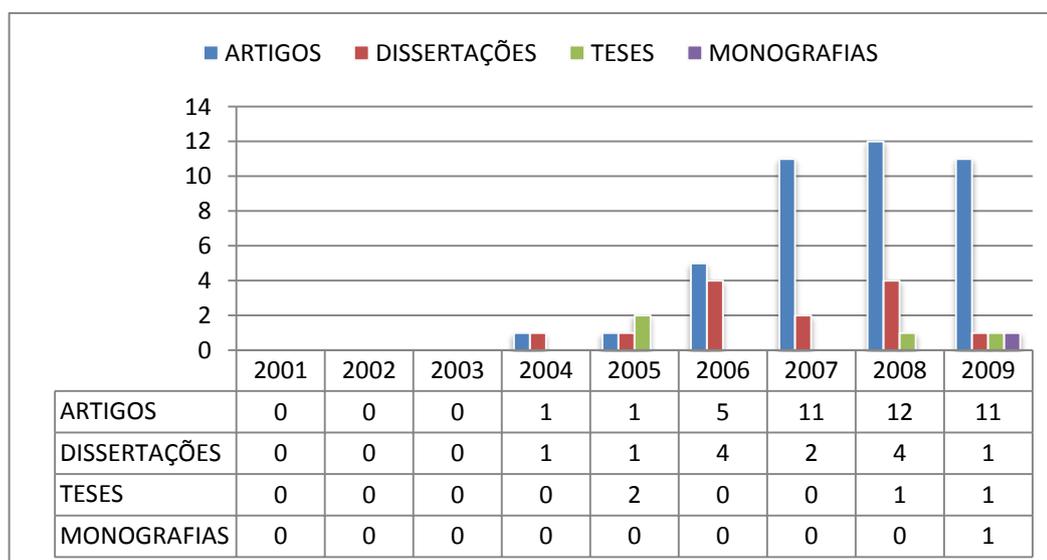
	História e Historiografia	História e Vida Prática
ARTIGOS	46	29
DISSERTAÇÕES	13	24
TESES	04	10
MONOGRAFIAS	01	00

Total de produções encontradas em Google Acadêmico e Plataforma Lattes

(Análise: março de 2010)

No sentido de contribuir com um melhor diagnóstico deste quadro nacional de produções acadêmicas, ainda podemos rearticular estas informações em outros gráficos que nos apontarão informações geográficas e temporais.

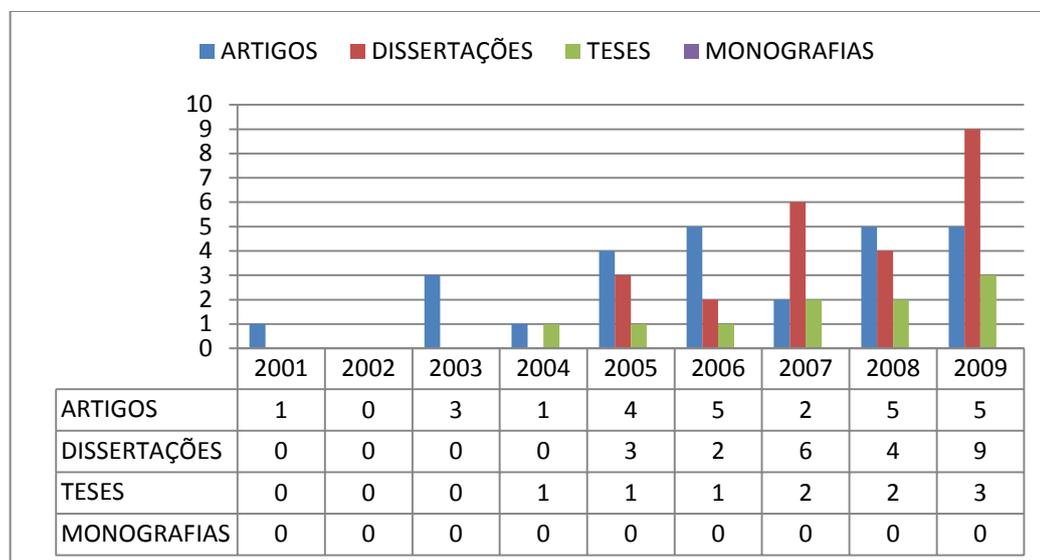
Figura 2: Amostragem: Área da História e Historiografia



Distribuição temporal dos trabalhos referentes à área da História e Historiografia.

Obs.: cinco artigos foram suprimidos por não apresentarem datas de publicação.

Figura 3: Amostragem: Área de História e Vida Prática



Distribuição temporal dos trabalhos referentes à área da História e Vida Prática.

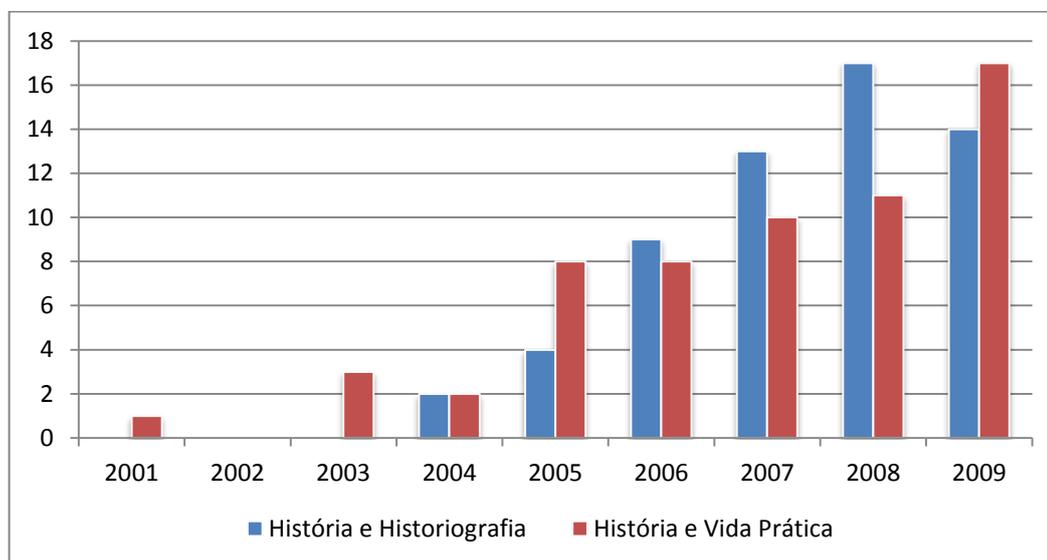
Obs.1: Coincidentemente, como no gráfico anterior, cinco artigos também foram suprimidos por não apresentarem datas de publicação.

Obs.2: Não há sobreposição de trabalhos. Os artigos, teses ou dissertações definidos como História e Vida Prática não se repetem ou estão contidos no gráfico acerca da História e Historiografia.

A partir dos gráficos, podemos indicar certo atraso entre a data de publicação no Brasil da obra *Razão histórica* (2001) e o interesse despertado nas produções acadêmicas, com exceção do artigo *Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História* (CERRI, 2001). Talvez pela complexidade da obra, ou por ela ser polêmica ao propor outro paradigma de ciência da História. Não podemos realizar nenhuma afirmação conclusiva acerca de uma mudança paradigmática a partir desta pequena amostra, mas, não podemos negar sua significância ao ganhar um crescente interesse por ambas as áreas. Outra informação que pode ser relevante, diz respeito à publicação dos dois últimos volumes da trilogia, que ocorreram no Brasil no ano de 2007, coincidindo com o significativo acréscimo das publicações disponíveis na rede em torno da palavra-chave “Jörn Rüsen”.

Cruzando os dados dos dois gráficos anteriores, somando suas respectivas produções acadêmicas, temos o seguinte panorama de crescimento de interesse na teoria de Jörn Rüsen:

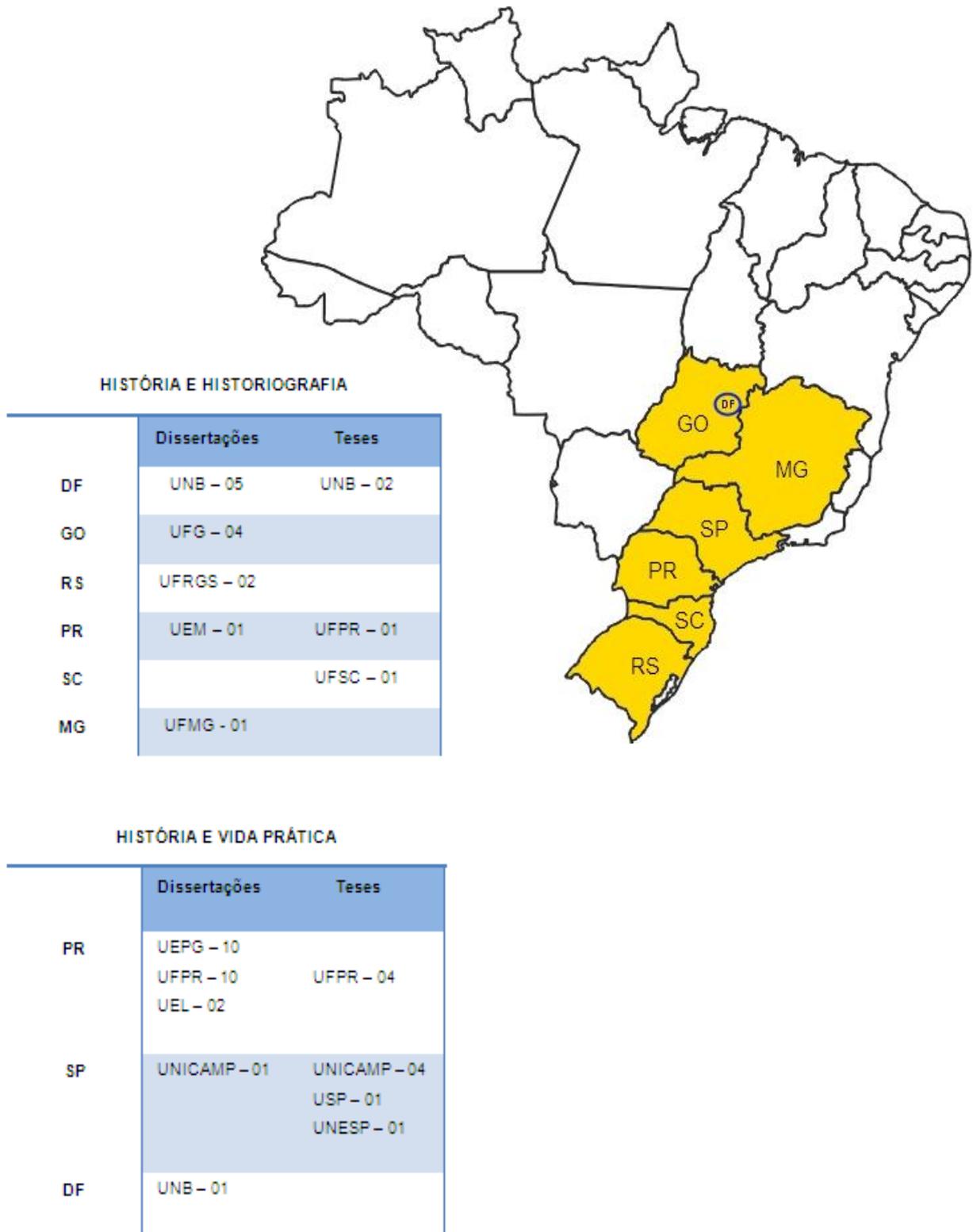
Figura 4: Comparação entre as publicações das áreas da História e Historiografia e História e Vida Prática



Amostragem total distribuída temporalmente e rearranjada nas áreas História e Historiografia e História e Vida Prática.

Outra representação destas informações diz respeito à localização geográfica destas produções. No mapa abaixo, delimitando por fim nossa amostragem, **suprimimos** os artigos que citamos anteriormente pela dificuldade que encontramos em localizá-los corretamente, já que muitos eram identificados unicamente pelo nome do autor, evento ou revista. Mas, de qualquer modo, alguns estados que puderam ser identificados e não apareceram no mapa abaixo, mas que receberam/produziram/publicaram artigos referentes à área História e Historiografia foram: Rio de Janeiro, Ceará, Pernambuco e Paraíba. Com relação à área História e Vida Prática, apenas Sergipe. No mapa abaixo, a distribuição geográfica de nossa amostragem, portanto, apenas teses e dissertações.

Figura 5: Distribuição geográfica das teses e dissertações



Trabalhos acadêmicos distribuídos geograficamente.

Abaixo, segue a listagem dos professores orientadores que, a partir de nossa amostragem, tiveram trabalhos de seus orientandos analisados:

Quadro 2: Orientadores e Instituições

Professores	Instituições
Ana Heloísa Molina	UEL
Celso Silva Fonseca	UNB
Cristiano Biazso Simon	UEL
Ernesta Zamboni	UNICAMP
José Augusto da Silva Pontes Neto	UNESP
Luis Fernando Cerri	UEPG
Maria Auxiliadora Schmidt	UFPR
Maria Carolina Bovério Galzerani	UNICAMP
Susana da Costa Ferreira	UFPR
Tânia Maria F. Braga Garcia	UFPR

Tendo, portanto, recorrido ao Google Acadêmico²⁷ e aos currículos dos professores orientadores em separado, e selecionado as produções científicas referentes à área da História e Vida Prática, construímos a seguinte amostragem que será analisada: 24 dissertações e 10 teses.

No momento, já podemos apontar a partir do recorte encontrado, que a área da História enquanto ciência vem expandindo suas publicações em universidades cada vez mais distantes, contrariamente à área da História e Vida Prática que se encontra quase que exclusivamente nos estados do Paraná e São Paulo. Na prática, a teoria circula muito mais do que estas fronteiras engessadas das publicações institucionais, seja via artigos/ teses/ dissertações impressos ou disponíveis na rede de internet, seja via eventos nacionais, regionais e locais que sempre contam com os deslocamentos dos pesquisadores interessados, que ao compartilhar suas experiências conhecem novas teorias.

Ainda, outra reorganização de ideias é possível ao verificarmos que os orientadores destes trabalhos nem sempre se restringem unicamente as instituições

²⁷ Em suas buscas, o Google Acadêmico também varre o banco de teses e dissertações da Capes. Ver <http://coleccion.capes.gov.br/espanhol/paginaInicial/googleAcademico.htm> e <http://scholar.google.com.br/intl/pt-BR/scholar/help.html>.

que efetivamente publicaram estas teses e dissertações. Um mesmo profissional atualmente pode contribuir de modo diverso em várias universidades, revistas, grupos de estudo, laboratórios, palestras ou conversas informais ao longo da rede da internet. O que queremos propor, é que esta aparente *cartografia do conhecimento científico* – esta espécie de círculo concêntrico pontual em que a ciência é feita, via de regra com forte influência dos orientadores, que indicam direta ou indiretamente um conjunto de conceitos e teorias, e que também tem seus nomes citados por seus alunos realimentando o poder de diálogo do grupo frente a outros grupos e instituições – com o uso da internet vem se expandindo para além das cidades, estados, por vez países. O que visivelmente sugere um descontrole, uma desordem, uma liberdade do conhecimento científico ao se desvincular da instituição de origem, vem se mostrando que, na prática, nas seleções de trabalhos em eventos, revistas ou admissão em cursos de pós-graduação novamente o núcleo do círculo se manifesta, ao obrigar os jogadores da ciência a seguir as regras que foram formuladas e são – no momento – aceitas pela maioria. Ou seja, a internet não mudou as relações de poder existentes na propagação da ciência, apenas se forneceu meio capaz de imprimir novas dinâmicas: além de difusora do conhecimento, tornou-se também palco de disputa de interpretações, teorias e conceitos²⁸.

Este fenômeno, que por não encontrarmos palavras melhores denominamos de *cartografia do conhecimento científico*, será colocado em questão a partir de nossa análise desta estrutura existente, porém desmontada. Ou seja, analisaremos cada obra singularmente. Acreditamos que, a partir de uma visão panorâmica, as semelhanças e proximidades poderão ser ou não então reagrupadas.

Neste sentido, não nos isentamos da parcialidade ao verificar a presença da teoria da História de Jörn Rüsen em outros trabalhos acadêmicos. Falamos de um ponto, de um local na sociedade, por isso acreditamos ser coerente e necessário o primeiro capítulo desta dissertação, assim como os constantes retornos a teoria rüseniana como forma de fundamentação. Uma tentativa de inserção da

²⁸ Compreendemos que a ciência se encontra na sociedade e que sua instauração como legítima, ou “ciência normal” nas expressões de Kuhn, depende da inter-relação de duas dimensões: interna e externa à ciência. Quem desenvolve esta discussão é Boaventura de Souza Santos (2010) em seu capítulo acerca do desenvolvimento da sociologia crítica da ciência. Em nossa pesquisa, compreendemos a importância da dimensão externa à ciência, contudo, escolhemos como objeto de análise como a teoria da consciência histórica vem sendo solicitada pela Didática da História em suas pesquisas educacionais. Portanto, a maior parte do tempo estaremos intencionalmente atentos a dimensão tida como “interna” ao desenvolvimento científico.

subjetividade como elemento vivo do método. O que em última instância acreditamos definir como científico para esta dissertação é a maneira argumentativa como as afirmações irão se construir.

2.2 TENDÊNCIAS E POSSIBILIDADES NA ÁREA DA PESQUISA DO ENSINO DA HISTÓRIA: A PRESENÇA DO CONCEITO CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Ao voltarmos a nossa atenção aos conceitos empregados, estamos sobre uma linha tênue entre duas funções/possibilidades que cabem aos conceitos no interior de uma pesquisa teórica. De um lado, a ideia de que muitas vezes o conceito por emergir de uma teoria, sempre deve pressupor esta teoria ao ser reivindicado. Sua utilização, então é feita de modo consciente ao entender que ao se empregar um conceito também se evoca uma teoria implícita. Por outro lado, a função como ferramenta instrumental, deslocada de seu contexto, como ponte que dá acesso a novas possibilidades, por sua vez coloca em questão/revisão a própria teoria (ZEN, 2004, p. 17). Quando utilizado de modo estratégico, pode vir a fortalecer uma nova teoria ao contribuir significativamente na nova argumentação gerada no processo de apreensão da realidade.

Assim, diante destas duas possibilidades, que muitas vezes coexistem, como observado em muitas das teses e dissertações, escolhemos como foco para o desenvolvimento deste capítulo a primeira opção.

Identificamos no capítulo anterior a inter-relação entre os conceitos tradição, crise, consciência histórica, narrativa histórica e identidade. Poderíamos também inter-relacioná-los aos conceitos de formação, cultura histórica e aprendizado histórico. Tendo como pano de fundo, ainda, o conceito de Didática da História. Um sistema estruturante de conceitos que busca tornar inteligível a relação existente entre o sujeito, suas ações no presente, e o passado. Desta forma, a análise que fazemos sobre a utilização da teoria rüseniana tem como linha condutora não a relação destes conceitos com outras teorias, mas sim a condição de dependência que existe entre os próprios conceitos no interior da Teoria da História proposta por Rüsen.

Também não nos propomos à tarefa normativa de atribuir valores às apropriações destes conceitos e teoria, mas sim, na sequência, apontarmos as

tendências e possibilidades encontradas, na intenção de traçarmos seguidamente uma visão panorâmica.

Neste sentido, podemos dividir artificialmente nossas análises em três grandes grupos: *Consciência Histórica, Constituição de Sentido e Narrativa Histórica; Didática da História, Tradição, Crise e Formação;* e *Pluralidade da experiência histórica e Pluriperspectividade como estratégia de pesquisa.*

2.2.1 Consciência Histórica, Constituição de Sentido e Narrativa Histórica.

Neste tópico selecionamos questões que direta ou indiretamente sugerem tendências com relação ao conceito de *consciência histórica*.

Pensamento histórico como sinônimo de consciência histórica ou o seu correlato, como não sinônimo, pode ser aqui colocado como a **primeira** das tendências possíveis.

A partir da tese de Oliveira (2006, p. 176), em uma nota de rodapé que informava que naquela pesquisa consciência histórica e pensamento histórico eram tomados como sinônimos, esta possibilidade passou a ser evidenciada também indiretamente em outros trabalhos. Estas aproximações se dão na medida em que, na prática, no texto dissertativo, estes conceitos são empregados com quase idêntica finalidade, não havendo uma preocupação com suas definições. Um poderia perfeitamente ser substituído pelo outro, como se percebe nos exemplos abaixo.

Dessa forma, torna-se fundamental pensar um Ensino de História que, considerando essas características, não abra mão do desenvolvimento da consciência histórica, nem do compromisso com o processo de desenvolver a racionalidade histórica, com sujeitos jovens e adultos, de modo que a História possa ser uma orientação para a vida. (HICKENENBICK, 2009, p. 35)

Ao tomar as ideias históricas de pessoas envolvidas com a EJA, principalmente os alunos, como objeto de pesquisa, pensou-se em possibilidades para um ensino de História que, ao desenvolver o pensamento histórico dos alunos, possa cumprir a sua função social, de modo que a História possa ser uma possibilidade para a orientação da vida prática. (HICKENENBICK, 2009, p. 19)

Na conversa com esses autores e projetos surgiram questões que levaram à preocupação sobre como a escola e o professor de História podem explorar ou estão explorando os museus e os objetos para o ensino da História, que teria como finalidade formar na criança/aluno a consciência histórica. (ALAMIR, 2009, p. 38)

Por fim, buscou-se discutir a possibilidade de benefícios advindos da utilização da aula-visita ao museu na aprendizagem de História, na formação do pensamento histórico de crianças/alunos e na relação com o ensino de História na escola. (ALAMIR, 2009, p. 12)

Nas pesquisas evidenciadas, os trabalhos que não consideraram estes conceitos sinônimos precisaram defini-los com maior clareza. Este processo de definição, na maioria das vezes, se fez a partir de citações da própria trilogia, contudo, de forma unilateral, ou seja, os trabalhos que se propuseram a esclarecer estes conceitos, o fizeram unicamente a partir do conceito de consciência histórica.

[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo [...] o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. (RÜSEN, 2001, p. 57)

Este trecho de “Razão Histórica” presente, a título de exemplo, no trabalho de Bernardo (2009, p. 26) é um dos mais citados da obra de Rüsen. O que nos sugere ser o conceito de *pensamento histórico* o conceito menos claro, que por vez carece de uma conceituação profunda a ponto de conduzir as práticas/pesquisas a novos horizontes. Por enquanto, então, *pensamento histórico* vem, em muitos dos casos, na prática textual, assumindo o mesmo significado de *consciência histórica* a partir da citação acima.

Quando se destoa desta possibilidade, se faz a partir da distinção existente na trilogia entre o *pensamento histórico comum* e o *pensamento histórico científico*. E desta discussão, apresentar o pensamento histórico como *produto* da consciência histórica.

Embora Rüsen defenda que todo o pensamento histórico, em todas as suas variantes, o que inclui a ciência da História, é uma articulação da consciência histórica [...] (KUSNICK, 2008, p. 58)

Contudo, esta distinção, ou o seu inverso, a ideia de que a consciência histórica emerge do encontro entre o *pensamento histórico científico* e o *pensamento histórico geral* (SOBANSKI, 2008, p. 29; EIDAM, 2009, p. 75-76), acabam por não influenciar ou reconduzir as pesquisas a caminhos diferentes. O que, na prática, novamente unem estes conceitos, com interpretações muito próximas.

A trilogia de Rüsen não colabora muito com esta questão, pois, em seu interior, parece ser o conceito de *pensamento histórico* uma questão já resolvida, sem um momento específico para conceituação. A maneira como se refere a este conceito, chega a ser realmente capaz de gerar dúbias interpretações. Num momento ele assume como uma categoria universal, um tipo ideal, como um conceito geral, “todo pensamento histórico – o que inclui a ciência da História – é uma articulação da consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p. 56 – grifo nosso). Seria ele um produto da consciência, tomando a *consciência histórica* como “processos mentais genéricos e elementares de interpretação do mundo e de si mesmos” (RÜSEN, 2001, p. 55). Mobilizar-se-ia a consciência no intuito de se gerar um produto capaz de orientar a prática: o pensamento histórico. Contudo, na parte conclusiva da obra *História Viva*, por vários momentos estes dois conceitos aproximam-se como sinônimos. A mesma maneira como se referia a consciência História na obra *Razão histórica*, aparece agora na utilização do conceito *pensamento histórico*. Sobre estes dois conceitos podemos apontar: “A crítica à utopia, pelo pensamento histórico [...] o pensamento histórico dirige esse superávit sob a forma de questão à memória [...] o pensamento histórico interpreta o presente à luz do passado (RÜSEN, 2007a, p. 141); “O pensamento histórico faz do presente um outro de seu passado, em cujo reflexo aparece um possível futuro” (RÜSEN, 2007a, p. 143); “a alteridade da consciência histórica é, por assim dizer, o arranque cultural que os homens precisam dar, para conseguir ir além das condições dadas de seu agir” (RÜSEN, 2007a, p. 143); “A consciência supera essas circunstâncias ao constatar que foram outras, antes de se terem tornado o que são no presente” (RÜSEN, 2007a, p. 143).

Ou seja, efetivamente neste momento da obra há uma semelhança entre estes conceitos. Mas qual seria a importância disso para o nosso trabalho de pesquisa? O que estamos colocando em questão, em última instância, é a compreensão ou não da consciência histórica como algo universalmente humano, ou como um fim a se chegar, um estado de consciência. O que acabaria implicando em práticas de pesquisas diversas, funções do ensino da História também diversas. Este raciocínio nos possibilita a próxima tendência observada.

Podemos indicar como **segunda** tendência a *possibilidade da consciência histórica ser ou não (ou em que grau) manipulada* no interior do ambiente escolar. Muitas das pesquisas que trabalham com esta possibilidade, partem da premissa de

que esta consciência pode ser transformada/formatada a partir das ações realizadas pela própria pesquisa. O que acaba por *sugerir* uma mudança de prática, seja nas ações docentes, seja nos materiais didáticos, na intenção de se alcançar/ formar esta consciência histórica.

Normalmente estas pesquisas são compostas de dois momentos, uma verificação do estágio inicial da consciência, antes da interferência, seguida de nova verificação logo após a interferência realizada. Neste sentido, a consciência histórica sendo possível de manipulação, pode ser formada (BONIFÁCIO, 2005, p. 198), produzida (MEDEIROS, 2005, p. 1), cultivada (FURMANN, 2006, p. 71), elaborada (SOBANSKI, 2008, p. 24), desenvolvida (CASTEX, 2008, p. 27), ampliada (FERNANDES, 2007, p. 55). Uma compreensão que propõe como função do Ensino da História a colaboração no desenvolvimento da consciência histórica. E esta colaboração seria passível de ser administrada e conduzida pelo processo educativo.

Uma contraposição esclarecida a este manuseio da consciência histórica não foi encontrada nas pesquisas. O que se evidenciou foi um singelo abandono da ideia de consciência como quase um “estado de consciência”, uma meta, para se adotar uma compreensão de consciência como uma estrutura de pensamento, inerente a todo ser humano,

É preciso clarificar, porém, que os processos de consciência histórica são diferentes da constituição de saberes docentes. A consciência histórica lança luzes para a complexidade e ambivalência dos saberes docentes, mas não é a mesma coisa. Ela permeia a constituição dos saberes ao mobilizar conhecimentos e memórias e articulá-los às projeções realizadas pelos sujeitos da pesquisa sobre o papel do professor de História. Estas memórias, projeções e conhecimentos estão conjugados com o contexto em que vive o professor (que não se restringe ao tempo imediato, mas aos diversos passados e futuros que permeiam uma mesma situação). Os processos de consciência histórica seriam parcialmente responsáveis por atribuir sentido a esta complexa interligação de tempos, fornecendo coerência aos saberes constituídos nas práticas. (PACIEVITCH, 2007, p. 14)

Em outras palavras, a consciência histórica tem, a partir de nossa análise, de ser considerada como uma estrutura estruturada e estruturante, como uma função geradora e organizadora das formas como os agentes adquirem e usam a experiência histórica. Neste tocante ela está sujeita, em sua formação aos elementos estruturais que lhes são imanentes e aos processos externos que exercem pressão sobre sua configuração. (KUSNICK, 2008, p. 54)

Estes dois trabalhos lidaram com o conceito de consciência histórica na intenção de, ou desvendar o sentido da História a partir das ideias dos alunos (KUSNICK, 2008), ou como são formadas as identidades dos professores a partir de suas narrativas, que resulta da mobilização das suas consciências (PACIEVITCH, 2007). Ou seja, de *finalidade* a consciência histórica passou a ser entendida como *meio*. Como essencial a todos os seres humanos, não se trata de desenvolver, criar ou ampliar, mas sim de identificar como ela expressa a ligação do sujeito com o passado, e como as suas ações podem estar atreladas ao sentido gerado por esta relação. Trata-se de uma apropriação do conceito com caráter analítico, e não normativo, como constituidor, imediatamente, de objetivos educacionais.

Assim, dois caminhos estão se anunciando em torno do conceito de consciência histórica. O que também implica em duas concepções com respeito à finalidade do ensino da História. A História no ambiente escolar deve formar a consciência histórica do aluno, ou a consciência histórica cultural/social do aluno deve ser levada em consideração na sua produção de sentido na vida prática, inclusive na própria compreensão da História ensinada no ambiente escolar. O que não significa que estas duas possibilidades não possam coexistir, ou se articular. Mas que, como ponto de discórdia entre estas duas possibilidades parece estar a dualidade saber X não saber, consciência X ignorância, cabendo a escola a promoção/desenvolvimento desta consciência.

Estes caminhos só estão se estruturando por compreenderem que a *instrumentalização*, ou não, da consciência histórica é possível graças a uma manifestação externa que ocorre: a maneira como os seres humanos recorrem ao passado e produzem sentido ao presente. O que nas expressões de Rüsen, apresenta-se como “constituições de sentido” (2001, p. 59) ou “tipologias da consciência histórica” (1992: 32).

Dessa forma, na intenção de medir/mensurar/qualificar a consciência histórica, as pesquisas estão adotando como estratégia operacional a *identificação destas tipologias* – tradicional, exemplar, crítica e genética (Ver capítulo anterior). O que nos permite colocar aqui como **terceira** tendência possível. Assim como na tendência anterior, identificamos duas maneiras de se apropriar desta contribuição da teoria rüseniana: uma que pressupõe uma evolução entre estes tipos de consciência, uma linearidade subentendida a partir de uma ideia de progresso necessário, e outra que compreende as tipologias como possibilidades de

reivindicação e utilização do passado, não sendo, portanto, um padrão de desenvolvimento evolutivo.

Os trabalhos que partem da premissa evolutiva, não o fazem explicitamente. Parece haver ainda no interior das produções acadêmicas certo receio pós-positivismo em utilizar os conceitos de “evolução”, “progresso” e até mesmo “narrativa”. Contudo, se o instrumento metodológico realiza um antes-depois da intervenção, podemos afirmar que persiste, em alguma instância, uma premissa evolutiva. A pesquisa espera conduzir as ideias dos alunos (leia-se consciência histórica) a um estado “mais complexo” do que apresentado inicialmente. Assim, se antes apresentava uma consciência tradicional/ exemplar, após a interferência da pesquisa, espera-se propor uma maneira deste aluno chegar a uma consciência genética, ou a uma atribuição genética de sentido.

Compagnoni (2009) traz em sua dissertação contribuições significativas acerca da utilização do museu como ferramenta mobilizadora do pensamento histórico. Para tanto, enquadra-se nesta categoria evolutiva da consciência histórica, mesmo que em nenhum momento esclareça esta pressuposição. Ao comparar duas turmas, em dois passeios distintos a museus, a partir das narrativas dos alunos, enquadra suas produções de sentido nas categorias rüsenianas, o que indiretamente sustenta a vontade de descobrir um modo de conduzir os alunos a uma consciência genética,

Quando se comparam as narrativas do primeiro estudo, realizadas por alunos da 5ª série, com as do segundo estudo, feitas por crianças da 4ª série, percebe-se que as narrativas do primeiro estudo apresentam tendências a um tipo de narrativa com indícios de consciência histórica exemplar, enquanto no segundo têm-se elementos de uma narrativa tradicional. As narrativas com indícios críticos e ontogenéticos, em ambas as séries, não aparecem com frequência. No entanto, Rüsen (1992) chama a atenção para o fato de que quando se observa diariamente ao redor e quando se ouvem as pessoas, os modelos tradicionais e exemplares são mais frequentes, e os críticos e ontogenéticos são mais raros. Nas escolas, quando se ensina História, as formas tradicionais e exemplares são as que mais aparecem nos currículos. Já as críticas e a ontogenética requerem, por parte de professores e alunos, um grande esforço.

(...)

Detectou-se, na pesquisa, durante a leitura das narrativas do primeiro e do segundo estudos, que a maioria das narrativas aparece com indícios tradicionais e exemplares; raras são as que mostram indícios críticos ou ontogenéticos. No entanto, é importante o fato da aula-visita ao museu provocar nas crianças/alunos a capacidade de narrar a história. Nessas narrativas surgem indícios de consciência histórica, que possibilitam que o professor aprofunde durante o ensino de História, uma perspectiva pedagógica que conduza a inverter o processo de ensino/aprendizagem "tradicional", que se traduz na adaptação da criança ou do estudante às

necessidades da ordem existente, de suas exigências técnicas ou de sua ordem política e ideológica. (COMPAGNONI, 2009, p. 108)

A expressão “surgem indícios de consciência histórica” também sugere a compreensão da consciência histórica em sua dualidade presença X ausência, como já indicado anteriormente.

De maneira muito próxima, Moimaz (2009) realiza críticas à forma *tradicional* de ensino²⁹, que favorece a criação da constituição exemplar de sentido, também reivindicando ao ensino da História o papel de promover e desenvolver no aluno outras formas de consciência.

Ao tratar o conhecimento histórico como resultado do processo de investigação sobre o passado, valorizando diferentes sujeitos históricos e suas relações, permitimos a constituição da consciência histórica genética, na medida em que se articula a compreensão do processo histórico às permanências e às transformações temporais e se favorece a compreensão do contexto social. A discussão acerca da consciência histórica, realizada por Rösen, contribui para esse trabalho na medida em que nos faz pensar sobre a necessidade de se estudar teorias e metodologias que possibilitam inserir o aluno em atividades investigativas e reflexivas, permitindo então “conhecer historicamente”. (MOIMAZ, 2009, p. 34)

Parece existir uma compreensão de que uma vez levado a esta categoria, o indivíduo ali permaneceria, ou estenderia esta forma de pensar e recorrer ao passado a outras situações do cotidiano.

Diferente deste posicionamento, encontramos a utilização das tipologias da consciência histórica como um auxílio na compreensão do momento histórico em que vivemos.

Pacievitch (2007), Theobald (2007) e Plá (2009), que também recorreram ao enquadramento das opiniões dos professores e alunos na tipologia da consciência histórica, realizaram uma análise da consciência não propriamente do indivíduo, a consciência de um sujeito que pode ser manuseada, mas sim coletiva, o reflexo de um grupo, de uma época, de uma sociedade.

Em primeiro lugar, conclui-se que a forma de atribuição de sentido predominante entre os professores entrevistados é a genética, seguida pela crítica e, em último lugar, pela exemplar. A consciência histórica genética aparece como organizadora global das narrativas, sejam as históricas em

²⁹ Outra questão ainda pode ser posta, a premissa hipotética de que parte Moimaz (2009) de que existe uma relação direta entre método de ensino e estímulo a uma ou outra forma de produção de sentido histórico. Seu trabalho, embora relacione o uso (“adequado”) de imagens em sala de aula e o desenvolvimento da consciência genética, não fundamenta, ou comprova a afirmação feita, premissa da qual parte, de que o ensino aos moldes “tradicionais” favorecem a formação da consciência tradicional, ou exemplar.

sentido lato, sejam as individuais. A consciência histórica crítica predomina nos momentos em que se fala de organização política brasileira e de estrutura educacional. A consciência histórica exemplar fica resguardada para o entendimento da História ensinada. Tanto as formas críticas quanto as exemplares surgem como auxiliares ou complementares numa narrativa maior de caráter genético. O predomínio desta se observa na forma como os professores trabalham sua Pessoaalidade perante a Conjuntividade, quando interpretam o passado como Idade Passada-Presente e projetam um Futuro-Presente. (PACIEVITCH, 2007, p. 176)

A categorização de elementos das ideias históricas dos professores do “Grupo Araucária” na tipologia de consciência histórica de Rüsen (1992): tradicional, exemplar, crítica e genética, permitiu verificar que vários professores expressam ideias que transitam entre vários tipos de consciência histórica e uma presença consistente de ideias com elementos de consciência histórica do tipo genético. A constatação de uma mudança estrutural na consciência histórica em curso no “Grupo Araucária”, manifesta em suas ideias, fruto do percurso de conhecimento e apropriação dos meios de produção, produção de conhecimento, publicação dos resultados e reconhecimento da produção por encontros científicos da Área de História nacionais e Internacionais como: Encontro Nacional da ANPUH – Associação Nacional dos Professores de História; ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores de História; Perspectivas do Ensino de História e Jornadas Internacionais de Educação Histórica são características do que, para Gramsci, seria a profissão de intelectual. (THEOBALD, 2007, p. 112)

A forma de produção de sentido predominante na consciência histórica do entrevistado de Agronomia é a genética. Dentre as três questões, todas as respostas assinaladas aparecem com esse tipo de consciência histórica genética. Esta forma de produção de sentido segundo Assis (2004 apud Pacievitch 2007) é a mais adequada para a modernidade. A orientação da vida prática se dá pela interpretação das mudanças, as quais não são certas ou erradas, nem mesmo intermináveis, é o movimento e a própria mudança que dão seu significado. (PLÁ, 2009, p. 115)

Ou seja, novamente parece estar em questão a compreensão que se tem de consciência histórica, seja ela fim ou meio de um processo educativo.

Uma **quarta** tendência possível, diz respeito à *identificação prática destas produções de sentido, via narrativa histórica*.

Há certa convergência entre as pesquisas com relação a esta questão. A narrativa histórica vem sendo compreendida como o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se expressa empiricamente, nas expressões do próprio Rüsen (2001, p. 61).

Seja na intenção de formar uma consciência, ou diagnosticar a sua existência/forma, a narrativa vem sendo utilizada pelas pesquisas educacionais desta amostragem. As atribuições/ressignificações de Rüsen ao conceito, ou seja, sua condição de unir passado-presente-futuro, recorrer a lembranças e atribuir sentido sobre as experiências do tempo, o que implica numa noção, ou manutenção,

de Identidade (RÜSEN, 2001, p. 62-66), vem instrumentalizando as pesquisas educacionais na área do ensino da História.

Este conceito diversificou as pesquisas em micro campos: a narrativa dos professores, dos alunos, da comunidade escolar, dos manuais didáticos, das propostas curriculares, das pinturas históricas, dos quadrinhos, de filmes, das músicas, das obras literárias, dos meios de comunicação, dos políticos, da historiografia, do movimento Sem Terra, comunidade de imigrantes, etc. Destes campos, extraíam-se as *narrativas históricas* que seriam analisadas pelos pesquisadores, ou seriam meios promotores, auxiliares, na elaboração das narrativas históricas dos alunos.

Como mencionado anteriormente, um conceito pode ser reivindicado de modo estratégico, como ferramenta, o que não implicaria na utilização de sua teoria de origem, como ocorre nos trabalhos de Fortuna (2008) e Fernandes (2007). Da teoria rüseniana, recortaram-se os conceitos de consciência histórica e Didática da História, na intenção de produzir uma discussão teórica que não, necessariamente, remeteu ao aprofundamento das discussões em torno da consciência histórica, aos moldes da inter-relação dos conceitos rüsenianos. O que não nos permite aqui apresentar como uma tendência, mas sim como uma utilização *instrumental* de sua teoria. Narrativa, nestes trabalhos tornou-se sinônimo de discurso, ou estilo textual – forma de conduzir o texto dissertativo ou os filmes analisados.

Diante dessa plasticidade do conceito da narrativa, ainda podemos fazer algumas outras observações quanto às formas de abordagens dos pesquisadores. Na intenção de captar a constituição de sentido da experiência no tempo (RÜSEN, 2001, p. 65-67), que se expressa em forma de narrativa, preferencialmente recorreu-se ao texto escrito dos entrevistados. Provocados por questões, os pesquisados tinham de responder dissertativamente, o que gerou inúmeros textos a serem analisados, identificados ou não, com o conceito de narrativa histórica rüseniano. Esta identificação se fez a partir da articulação entre o dado empírico – a estrutura textual, suas palavras, expressões, temas, temporalidades – e a teoria pré-existente no pesquisador a respeito das tipologias da consciência histórica. Em nenhum dos casos, o dado empírico questionou a teoria existente, ou se tomou a teoria como hipótese, passível de refutação.

Com relação a estes questionários que foram direcionados aos entrevistados, podemos aqui dividi-los enquanto forma:

- Escolha de sentido: por vezes apresentavam um conjunto estruturado de palavras, com um significado/sentido atribuído à priori pelo pesquisador, cabendo ao entrevistado selecionar, escolher ou articular estas possibilidades de frases e, na sequência, justificar esta escolha (FURMANN, 2006; MIRANDA, 2004).
- Empregabilidade de uma palavra específica: análises pontuais sobre a utilização de palavras/ ideias, ou na expressão de Peter Lee (2005), “conceitos substantivos”, que colaboram na compreensão do sentido utilizado. As questões versaram, direta ou indiretamente, sobre estas palavras, cabendo ao entrevistado – na condição de – expressar-se acerca do tema, ou defini-lo pontualmente (SOBANSKI, 2008; CASTEX, 2008; GEVAERD, 2009).
- Tomada de decisão: a partir de uma situação do presente, coloca-se o aluno numa situação de interpretação da realidade, precisando escolher e tomar uma decisão. Sua narrativa não se apresenta como resposta a uma pergunta, mas sim como uma redação (DIAS, 2007; KUSNICK, 2008; TAVARNARO, 2009).

Outras formas ainda foram encontradas como entrevistas semiestruturadas (OLIVEIRA, 2006; LUCINI, 2007; HICKENENBICK, 2009; LESINHOVSKI, 2009); criação de mapas-conceituais (ALEGRO, 2008; MOIMAZ, 2009); e uma maneira que diverge das anteriores pela originalidade, a análise dos cadernos dos alunos, na intenção de identificar e separar os trechos que seriam cópias de livros, cópias de textos de autoria do professor, e trechos de autoria do aluno (GRENDL, 2009).

Ainda vale aqui a observação de que também na linguagem artística estão se buscando *narrativas*, *narrativas históricas*, a exemplo dos quadrinhos (BONIFÁCIO, 2005; FRONZA, 2007) e pinturas históricas (MOIMAZ, 2009). O que abre margem a novos campos de pesquisas, e até mesmo possibilidades práticas na área do ensino da História.

Ainda com relação ao conceito de *narrativa histórica*, as pesquisas pouco dialogaram internamente a área da ciência da História nesta amostragem. Podemos apontar aqui duas pesquisas que se destacaram ao buscar esta aproximação, FILHO (2007) e BERNARDO (2009). No primeiro caso, o conceito de *narrativa histórica* foi reivindicado a se realizar uma comparação entre a historiografia e os conteúdos dos livros didáticos. De importância singular, a pesquisa identificou inúmeros equívocos e preconceitos com relação à História dos Estados Unidos

ensinada nos livros didáticos. Com relação à segunda pesquisa, o autor adentra numa área muito cara do ensino da História: a relação entre ofício do historiador e o aprendizado histórico em sala de aula. Neste sentido, o conceito de narrativa apresenta-se como o ponto de contato entre estes dois universos, tendo como discussão central a utilização de fontes históricas em sala de aula. A partir da trilogia de Rüsen, entre outros teóricos, fez-se a distinção entre o ofício do historiador e o aprendizado histórico, e como o conceito de narrativa histórica pode ser utilizado em ambos os casos.

2.2.2 Didática da História, Tradição, Crise e Formação.

Ao aportar-se ao século XVIII, Rüsen busca recuperar a antiga prática historiográfica ligada às necessidades práticas do cotidiano do historiador, que se perdeu em meio ao processo de metodização da pesquisa histórica no século seguinte (RÜSEN, 2006, p. 08). Da anterior preocupação em produzir um conhecimento capaz de orientar culturalmente as pessoas, o público alvo é então redimensionado com a especialização do conhecimento histórico, e se restringe a um pequeno grupo de “profissionais especialistas treinados” (RÜSEN, 2006, p. 08). Ou seja, a preocupação com o aprendizado histórico das pessoas passa a ser uma questão que progressivamente vai se distanciando da História enquanto ciência, aos moldes iniciado no século XIX. O conceito de Didática fora então afastado da reflexão prática dos historiadores.

Neste sentido, a trilogia de Rüsen incorpora, ao olhar para o século XVIII/XIX e propor ao século XX uma Teoria da História, a inserção da preocupação didática com o aprendizado do conhecimento histórico. Preocupação de uma geração alemã (CARDOSO, 2008, p. 158), que é muito bem sintetizada no sistema estruturante de conceitos rüsenianos. Ou nas palavras de Rüsen, uma “retomada do âmbito perdido da autoconsciência histórica” (RÜSEN, 2006, p. 09).

A área da Didática da História, que se convencionou definir como um campo intermediário entre as produções acadêmicas e o aprendizado dos alunos, no sentido de apropriar-se de algo já pré-determinado e construído pela ciência da História, ganha na segunda metade do século XX uma nova dimensão, interna à área da ciência da História.

Esta dimensão que vem sendo construída busca atribuir funções à Didática da História, relocar como um de seus objetos a própria prática historiográfica. Uma

espécie de supervisão da prática do historiador, a se garantir que o produto historiográfico gerado dê conta de orientar a vida prática das pessoas. O termo *supervisão* não é o mais correto, por isso substituído por “meta-teoria” no texto de Rafael Saddi (2011). O fato é que, ao se retomar o historiador como também pertencente a uma sociedade, possuindo carências e interesses, e sua narrativa como capaz de gerar uma orientação prática na vida das pessoas, à Didática da História vem cabendo uma meta-análise destas produções acadêmicas, também no sentido de normatizá-las (BERGMANN, 1990), e assim compreender como este conhecimento produzido cientificamente se localiza e posiciona na sociedade como potencialidade de orientação. Coloca em questão a racionalidade da ciência, aos moldes do século XIX, e propõe um novo ajustamento entre o sujeito/sociedade e o conhecimento científico.

Deste grande campo que está se intitulando Didática da História, podemos aqui excluir de nossas preocupações as colaborações atuais das pesquisas no referido ao papel normativo, reflexivo e empírico da ciência da História. Como nossa amostragem refere-se à área *História e Vida Prática*, a partir da categoria criada anteriormente, as atuais pesquisas na área da História e Historiografia e como colaboram com esta definição da área da Didática da História, neste momento nos escapam.

O que sobra então como objeto de análise da Didática da História que se direciona diretamente com a área que selecionamos? Em uma resposta possível,

A didática da História agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da História na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar. A análise destas atividades não tradicionais para historiadores apenas começou. Assim sendo, um desenho disciplinar para a didática da História não foi completado. Mas os contornos gerais desse desenho já foram formulados, uma formulação que está respondendo aos desafios do presente nos estudos históricos na Alemanha graças à falta de vagas para professores de História no sistema escolar alemão. Neste sentido pode-se dizer que o estudo da História está mudando sua ênfase do ensino e aprendizado num sentido mais restrito para um campo mais amplo com objetivos ainda pouco claramente definidos. Ainda é uma questão aberta se a ênfase na vida pública na didática da História terá um eco positivo. (RÜSEN, 2006, p. 12)

Como apresentado, os objetivos deste novo campo ainda estão pouco claramente definidos. Neste sentido, podemos novamente nos debruçar sobre

nossos dados empíricos, na intenção de apontar como eles podem colaborar com esta discussão em andamento.

Sabemos pela exposição do autor, que um processo de reorientação cultural atravessou a sociedade alemã na década de 1960/70, o que gerou uma crise de legitimidade na História, na academia, refletindo também no sistema escolar (RÜSEN, 2006, p. 10). Para o caso brasileiro, parece haver certa semelhança, com o término do período da Ditadura Militar, na metade da década de 1980, o ensino de moldes tradicionais – heróis e batalhas – começa a ser questionado, um momento de readequação do currículo, programas e métodos (NADAI, 1993, p. 158). Este processo, que ainda se encontra em desenvolvimento, a partir de nossa amostra, parece encontrar respaldo na discussão alemã, em torno do conceito de Didática da História.

Neste sentido, nestes moldes, podemos indicar que as teses e dissertações analisadas colaboram, para o caso brasileiro, com esta delimitação da área da Didática da História em dois eixos:

Investigação empírica em ambiente escolar:

Há certo consenso nas pesquisas analisadas de que a escola não é mais o local da transposição do conhecimento científico. A ideia, posta no capítulo anterior, de que o conhecimento científico é uma forma a mais de orientação, uma modalidade do pensamento histórico, o que não anula a força de orientação própria do conhecimento histórico comum, parece vir conduzir as pesquisas como premissa. Neste sentido, a escola quando tida como objeto das pesquisas, fora tomada em sua relação com a sociedade, como local de múltiplas narrativas, intenções, assim como, também, palco de embate/encontro entre o pensamento comum e o científico. Até mesmo questões tidas como internas a Pedagogia, os métodos do ensino da História, por exemplo, quando discutidos foram feitos no interior desta discussão maior (MEDEIROS, 2005; FRONZA, 2007; BERNARDO, 2009; MOIMAZ, 2009; COMPAGNONI, 2009).

Investigação empírica em ambiente não escolar:

A maneira como o conhecimento histórico se manifesta na sociedade, assim como os processos de recepção e divulgação deste conhecimento, também vem sendo alvo das pesquisas aqui analisadas. Para além do aprendizado histórico que

ocorre no interior das salas de aula, a sociedade, em sua complexidade, vem sendo tomada como objeto em sua relação com o passado. As pesquisas buscaram na sociedade uma possível complementação à educação que ocorre em sala de aula. Sempre em função do ensino da História. Pesquisas isoladas, que adentrassem ao estudo do pensamento histórico na sociedade – como o brasileiro se relaciona com o seu passado, como a mídia constrói e colabora na formação do pensamento histórico, o papel da História na opinião pública, etc. – não foram evidenciadas. Talvez pela forma como as pesquisas são conduzidas e vinculadas aos programas de pós-graduação em Educação e suas expectativas temáticas. O que nos dá a impressão de que deveríamos solicitar ao setor da História realizar esse trabalho. Mas, se assim for, os dois campos não avançariam de fato rumo ao conceito de *Geschichtsdidaktik*.

Destes dois eixos, a colaboração que pode ser aqui apontada a partir de nossa amostragem, refere-se ao modo como as pesquisas vêm ramificando seus temas. Indicamos abaixo os temas das pesquisas analisadas e seus respectivos autores:

Quadro 3: Compilação de temas das pesquisas analisadas

AUTORES	TEMAS
(ALEGRO, 2008)	Análise dos conteúdos substantivos de conhecimentos prévios apresentados por estudantes do Ensino Médio, na disciplina de História.
(BERNARDO, 2009)	Uso de Fontes históricas nos anos iniciais do ensino fundamental e o pensamento histórico.
(BONIFÁCIO, 2005)	A presença do conhecimento histórico nas histórias em quadrinhos. Relação entre a linguagem acadêmica e a linguagem dos quadrinhos.
(CASTEX, 2008)	O conceito substantivo Ditadura Militar presente nas narrativas de jovens da oitava série do ensino fundamental.
(CAVANNA, 2009)	A questão da laicidade na opinião de professores e políticos do Uruguai. Como ensinar a História recente da Ditadura Militar Uruguia.
(CHAVES, 2006)	A incorporação da música caipira nas aulas de História. Uma experiência com alunos do 1º ano do ensino médio, na intenção de valorizar e promover o respeito a uma parcela da cultura brasileira.
(COMPAGNONI, 2009)	A influência das “aulas-visitas” aos museus na formação da consciência histórica dos alunos.

(DREZZA, 2008)	A utilização do documento literário em sala de aula. O significado da morte na contemporaneidade. Um estudo sobre narrativas.
(DIAS, 2007)	Produção textual de alunos, relação entre língua escrita e consciência histórica.
(EIDAM, 2009)	Relação entre processo educacional e identidade. Um estudo sobre a identidade alemã das colônias de Bom Jardim do Sul e Witmarsum.
(FERNANDES, 2007)	A prática do professor de História e sua relação com o cinema. Filmes em sala de aula.
(FERREIRA, 2005)	Relação entre produção acadêmica e livros didáticos. Uma análise sobre a representação da mulher.
(FILHO, 2007)	Relação entre produção acadêmica e livros didáticos. Uma análise sobre a história dos Estados Unidos.
(FORTUNA, 2008)	Constituição na sociedade, a partir de intelectuais, de ideias sobre raça, eugenia e branqueamento, ligação com o problema atual das políticas afirmativas, Diretrizes Curriculares e ensino da Cultura Afro-brasileira.
(FRONZA, 2007)	Como os jovens constroem conhecimento histórico a partir das histórias em quadrinhos. Um estudo sobre a cognição histórica.
(FURMANN, 2006)	Os significados de cidadania usados por professores e alunos de 4º ciclo do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Araucária-PR.
(GEVAERD, 2009)	Os tipos de narrativas históricas da história do Paraná presentes no processo de escolarização - manuais didáticos, propostas curriculares, aulas da professora. Análise posterior da narrativa do aluno.
(GRENDDEL, 2009)	O caderno escolar como ponto de encontro entre a cultura, cultura escolar e cultura da escola. Uma análise das ideias históricas dos alunos.
(HICKENBICK, 2009)	Entre o ensino regular e o Eja (Jovens e adultos): uma análise do processo de ensino e aprendizagem da História e também do significado que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos conferem ao conhecimento histórico após período de escolarização.
(KUSNICK, 2008)	A ideia e o sentido da História na opinião de alunos, a partir da técnica de grupo focal. Um estudo sobre o fenômeno da consciência histórica.
(LUCINI, 2007)	As narrativas históricas e as práticas de memórias mobilizadas na formação da identidade Sem Terra, no Assentamento Conquista na Fronteira, SC.
(MARÇAL, 2007)	Modelos de cursos de formação e a autonomia do professor. Entre a consciência e a ação, um estudo sobre a 'formação' contínua e institucional.
(MEDEIROS, 2005)	Um estudo sobre as narrativas dos livros didáticos e sua relação com a instituição e desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.
(MIRANDA, 2004)	Como diferentes cenários de cultura interferem na variabilidade do conhecimento que professores sem

	formação específica têm a respeito da História. A constituição dos saberes docentes e sua relação com os projetos de memória e esquecimento.
(MOIMAZ, 2009)	A pintura histórica, como documento e fonte histórica escolar, como objeto mediador para a aprendizagem dos conteúdos em História. A pintura como narrativa e o mapa conceitual como forma de identificar as ideias dos alunos.
(OLIVEIRA, 2006)	O processo de construção da aprendizagem da História em alunos da terceira série do ensino fundamental. Articulação entre os saberes do aluno, provenientes de sua vivência, e os saberes escolares.
(PACIEVITCH, 2007)	Como os professores mobilizam a consciência histórica através de suas narrativas, identificando componentes que influenciam nos processos de criação e manutenção de identidades. Os professores se manifestaram sobre o papel do professor de História, compreensões a respeito de processo histórico e trajetória de vida. Relação entre narrativa e identidade.
(PLÁ, 2009)	As representações que os alunos das cotas 1 (universal) e 3 (negros) apresentam em relação às cotas para negros, bem como analisar as relações que os cotistas negros estabelecem no cotidiano social e acadêmico tanto com os professores quanto com os colegas do curso em que frequentam.
(ESPÍRITO SANTO, 2005)	Uma contraposição entre a História atual ensinada nos livros didáticos e as obras de Rocha Pombo, representante de uma determinada tradição consolidada no início do século XX. O interesse da História econômica pela produção didática.
(SOBANSKI, 2008)	As ideias que os professores de História e alunos de Brasil e Portugal apresentam sobre o conceito de África.
(TALAMINI, 2009)	As relações dos professores das séries iniciais com os conceitos da História a partir da relação que os mesmos estabelecem com os manuais didáticos no planejamento e desenvolvimento de suas aulas. Como os professores compreendem, localizam e manipulam os conceitos presentes nos manuais.
(TAVARNARO, 2009)	Entre a representação de justiça ligada a ideia de isonomia formal e a utilização do conhecimento histórico como ferramenta crítica da realidade cultural e social: um estudo sobre a consciência histórica de alunos do curso de graduação em Direito na Universidade Estadual de Ponta Grossa.
(THEOBALD, 2007)	A formação e experiência do grupo de professores de História do Município de Araucária, o “Grupo Araucária”, em suas dimensões de relação: com o “grupo”; com o sistema municipal de educação; com o sindicato; com a universidade; com a produção de conhecimento histórico e com as ideias históricas.

(URBAN, 2009)

A natureza do código disciplinar da Didática da História presente em manuais e legislação voltados à formação de professores, como também na percepção de professores e alunos envolvidos em discussões sobre o ensino e aprendizagem em História em realidades diferentes.

Relação de temas e autores dos trabalhos acadêmicos analisados.

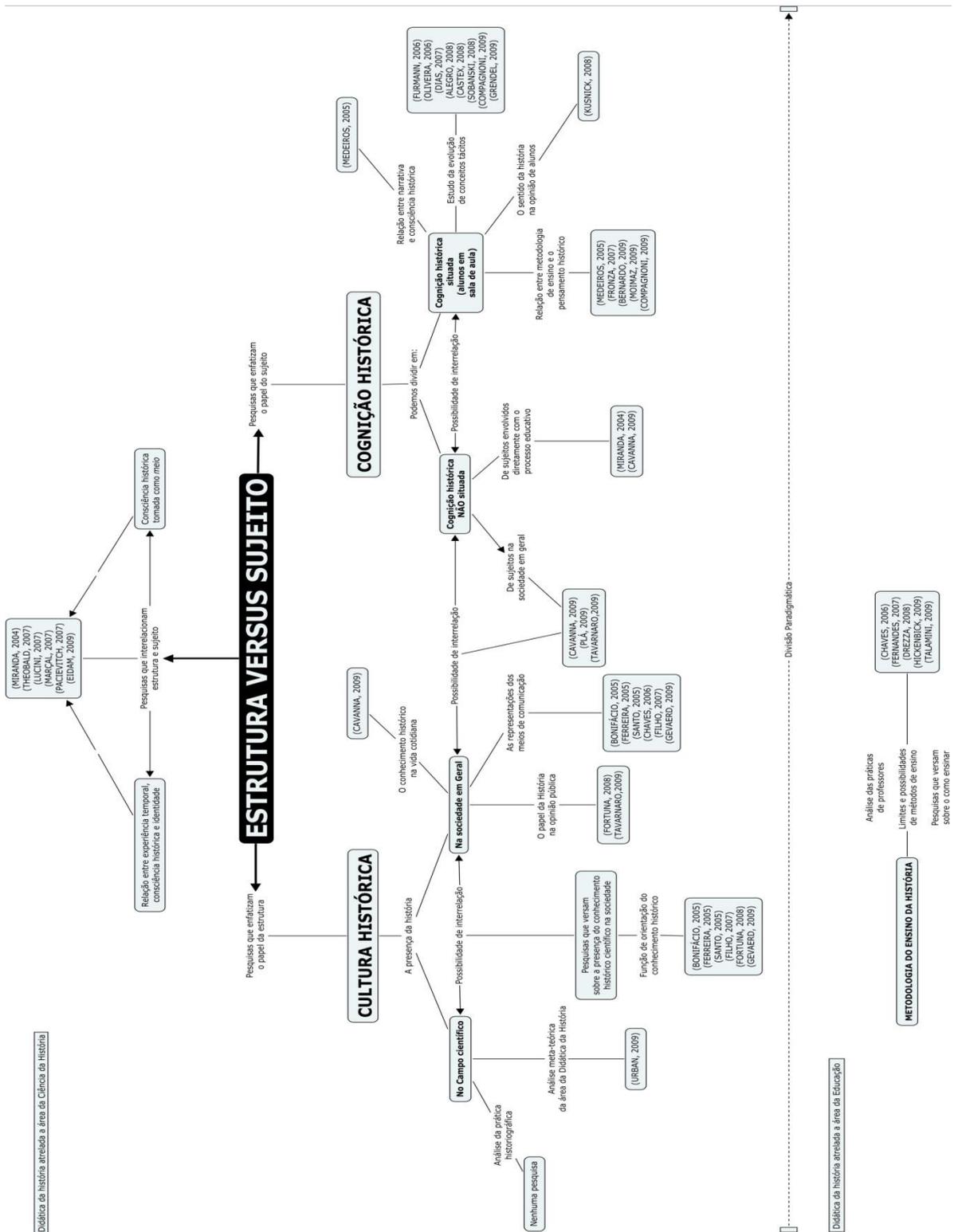
O que pudemos perceber então, é o grande esforço das pesquisas na área da Educação em avançar rumo ao estudo teórico e empírico da sociedade como um todo, a esse movimento defino aqui como *além sala de aula*. E neste processo, as pesquisas apontaram como micro campos pertinentes e vinculados ao ensino da História:

- a indústria dos quadrinhos, música, filmes e livros didáticos;
- os museus e as práticas de memória;
- o estudo da Literatura;
- as manutenções culturais e identitárias das colônias alemãs e assentamentos Sem Terra;
- a relação da docência com o Poder Político, nas legislações ou nos programas de formação;
- a fonte histórica em ambiente escolar;
- a cognição histórica tomada empiricamente e teoricamente;
- questões sociais, como a desigualdade racial e a representação da mulher;
- metateoria da Didática da História.

Todas essas áreas se encontram, de modo tímido, a se instituírem como campos possíveis ao ensino da História, que podem ser reorganizadas em questões gerais como: o papel da História na opinião pública, como o conhecimento histórico orienta a vida cotidiana das pessoas, como a História produzida no campo científico vem retornando a esfera cotidiana, e como o conhecimento histórico vem sendo utilizado nos meios de comunicação de massa.

Uma reorganização desses temas ilustra ainda melhor este movimento *além sala de aula* das pesquisas acadêmicas:

Figura 6: Contribuições à Área da Didática da História: um rearranjo das pesquisas analisadas conforme áreas de influência (Obs 1: divisão meramente instrumental. Obs. 2: uma mesma pesquisa pode contribuir em áreas diferentes)



Sujeito versus estrutura: uma reorganização das contribuições das pesquisas acadêmicas.

Dois outros conceitos da teoria rüseniana ainda podem ser destacados neste momento de nosso texto: o binômio *tradição-crise* e o conceito *formação*. Podemos inter-relacioná-los no interior da discussão sujeito versus estrutura, que fundamenta a figura acima.

Por um lado apontamos o processo de composição da *cultura histórica*, e sua relação com o conceito de *formação*. Por *formação histórica* Rüsen refere-se a todos os processos de aprendizagem em que “História” é o assunto, mas que não visa à obtenção de competências de caráter profissional, atentando a devida distinção entre a *formação compensatória* e a *complementar* (RÜSEN, 2007a, p.96). Cita como exemplo o ensino de História nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa e a História como influência prática na vida das pessoas. Ou seja, a dinâmica da cultura agindo sobre o indivíduo na formação de seu pensamento.

Por formação *compensatória* e *complementar* temos as seguintes conceituações:

A formação é *compensatória* quando, acriticamente, de fora da produção científica do saber ou contra ela, deixa-a ao sabor de suas próprias regras, separa da racionalidade intrínseca ao saber científico as carências de orientação voltadas ao todo, à relação à vida e à subjetividade, enfim, satisfaz essas carências com meios não científicos. Nesse caso, é a arte a mais utilizada, comprometendo irreversivelmente a dimensão cognitiva da compreensão humana do mundo e a auto-interpretação dos homens. (RÜSEN, 2007a, p.96)

Formação pode dar-se ainda de modo *complementar*. Trata-se de fazer adotar seus próprios pontos de vista nos saberes científicos e em sua produção pelas ciências. Isso só é possível mediante a reflexão sobre as regras e os princípios com que as ciências organizam categorialmente sua relação à experiência, à práxis e à subjetividade. [...] Elas [essas reflexões] instituem, para os sujeitos envolvidos na produção e na utilização dos saberes, uma possibilidade de comunicação, na qual as diversas competências para produzir entendimento sobre as interpretações e o manejo dos problemas comuns são adquiridas. Nesse trabalho de entendimento são afastados os limites do saber, saberes são integrados, possibilidades de orientação cognitiva da práxis adquiridas e testadas, subjetividade para o autoconhecimento e entendimento mútuo fortalecida. (RÜSEN, 2007a, p.96-97)

Ainda,

No sentido de uma concepção reflexivo-complementar da formação, o pensamento histórico está então “formado” quando se relaciona diretamente ao todo, ao agir e ao eu de seus sujeitos. (RÜSEN, 2007a, p.96-97)

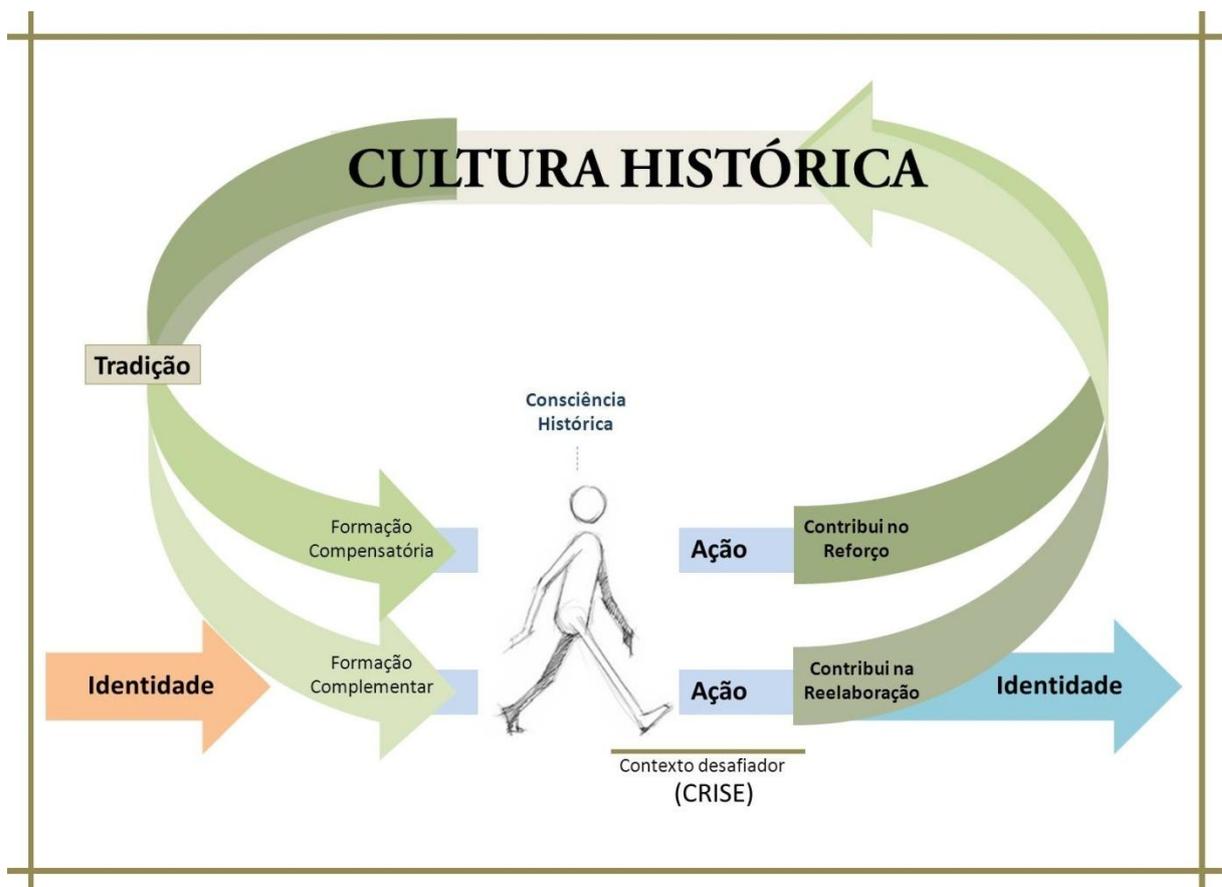
Por outro lado, apontamos a dimensão subjetiva desse processo. Ao agir no mundo, o homem interpreta a realidade que o cerca, retomando dados da memória. Provocado por uma dada situação desconfortável no presente, ao agir se vê

confrontado com as informações que comumente possuía. Quando os dados da *tradição* não bastam para explicar o mundo, uma nova explicação/ interpretação precisa ser gerada. É na *crise* da *tradição* que se mobiliza a consciência histórica. Um engate indissolúvel entre *consciência histórica* e *cultura histórica*.

Ou seja, na teoria rüseniana, discutir sujeito e estrutura passa necessariamente pela articulação dos conceitos *cultura histórica*, *formação histórica*, *tradição*, *crise* e *consciência histórica*.

Podemos apontar então um (aparente) paradoxo da questão da seguinte maneira: é pela consciência histórica que se supera uma dada cultura histórica, ou até mesmo a reproduz. Acreditamos aqui que a consciência histórica pode estar ou não atrelada a uma dada cultura histórica. Conforme podemos observar na imagem abaixo.

Figura 7: Articulação entre Cultura Histórica, Tradição, Formação Histórica, Crise e Consciência Histórica.



Relação dialética entre cultura histórica e consciência histórica.

Aqui, não entramos na discussão acerca do limite da inter-relação entre a consciência de um indivíduo e a consciência da coletividade a qual pertence o indivíduo. Por hora, apenas indicamos a possibilidade da existência de certa autonomia da consciência histórica com relação à cultura histórica dominante³⁰. Ou até mesmo pensarmos em nichos de consciência histórica, consciências históricas *desviantes*, ou uma cultura histórica que não seja unívoca ou homogênea ou ainda, mesmo hegemônica, sujeita a contra-hegemonias.

Dessa forma, ao inserir a subjetividade humana como componente fundamental no processo de atribuição de sentido ao mundo, Rüsen deixa essa margem de possibilidade a partir do princípio da *alteridade*. O conhecimento histórico científico, ao retornar a sociedade como função orientadora atribuiria ao presente uma nova interpretação, cercearia o espaço da consciência utópica no prolongamento de uma dada tradição, e garantiria ao sujeito certa *liberdade* diante de seu tempo histórico. Contudo, mesmo sugerindo essa possibilidade, esse espaço de margem, em nenhum momento Rüsen separa completamente o indivíduo de seu tempo. Ao indicar sua matriz disciplinar (Rüsen, 2001, p. 35), Rüsen descreve-nos como o pensamento histórico científico está gestado no pensamento histórico comum, e como essa modalidade de pensamento se encontra fundamentada nos *interesses* humanos, nas *carências* de orientação. Ou seja, mesmo que o processo de *interpretação* do mundo seja subjetivo, ele está inicialmente ligado ao interesse e a carência humana. É o presente, a condição material e cultural, que coloca o indivíduo numa situação de interesse ou carência de explicação. Portanto, novamente se conecta *cultura histórica* e *consciência histórica*.

Assim, podemos entender que ao mesmo tempo em que há uma estrutura cultural que condiciona, também há o espaço individual da interpretação humana. É essa dupla possibilidade/realidade que gera a impressão de estarmos lidando com uma realidade paradoxal, mas que logo se dissolve se aceitarmos aqui a hipótese de que a *cultura histórica* pode não ser homogênea, ou que a *consciência histórica* pode vir a se organizar em nichos no interior de uma dada sociedade. Entendendo o conceito *estrutura* como o passado presente no presente, seja na forma material,

³⁰ Ou ao menos somos levados a pensar isso quando tomamos como referência a obra **História da “consciência histórica” ocidental contemporânea** de José Carlos Reis. Hegel é colocado na obra como uma expressão da cultura História alemã, cuja “consciência histórica” está em sintonia com a consciência do povo alemão do final do século XIX, contraposto a Nietzsche que propõe exatamente a sua superação. Ou seja, uma “consciência histórica” marginal, em contradição com a consciência histórica apresentada como dominante.

ideológica ou cultural, capaz de formar e manter continuamente a opinião das pessoas, ou suas interpretações do mundo.

Sendo assim, apontamos o conceito *identidade* como o articulador destas duas dimensões, o que nos ajuda a melhor compreender a estrutura da figura 6 indicada acima que rearranjou as pesquisas conforme áreas de influência. Ao agir o homem busca dominar o tempo que é experimentado de modo a não se perder na transformação do mundo e de si mesmo (RÜSEN, 2001, p. 60). Ou seja, em última instância, estamos falando da contínua vontade que o ser humano tem de se localizar no mundo em que vive. Se o mundo muda, necessita ele de uma nova interpretação do mundo para poder exatamente continuar a participar, e se reconhecer como agente participante deste mundo. A mobilização da *consciência histórica*, em meio a um contexto cultural/material desafiador, gera como produto a *identidade humana*.

Partindo do eixo sujeito versus estrutura para organizar as pesquisas acadêmicas, podemos categorizá-las artificialmente em: a) pesquisas que enfatizaram o papel do sujeito (cognição histórica); b) pesquisas que enfatizaram o papel da estrutura (cultura histórica); c) pesquisas que buscaram inter-relacionar sujeito e estrutura (identidade histórica).

Para o **primeiro** caso, destaco aqui dois trabalhos que sintetizam bem esse esforço de pesquisa sobre a cognição histórica: a dissertação de Alamir Muncio Compagnoni (2009) e a tese de Marlene Terezinha Grendel (2009). Embora ambas as pesquisas partam das ideias iniciais dos alunos, o que nos permite sugerir um ponto de encontro com o conceito de *cultura histórica*, a ênfase se deu sobre como estas ideias se modificam no ambiente escolar (cognição histórica situada).

A pesquisa de Compagnoni busca identificar como as ideias dos alunos evoluem a partir da interferência das “aulas-visitas” a museus. Esta identificação foi possível a partir de uma análise das narrativas dos alunos. A pesquisa de Grendel também analisa as narrativas dos alunos, porém apresentadas em seus próprios cadernos, utilizados ao longo do ano. Busca distinguir e relacionar o que seria uma narrativa proveniente do manual didático, do professor e de criação própria do aluno. Ambas as pesquisas tem como foco principal o estudo das ideias dos alunos, pesquisas que se propõem ao estudo da consciência histórica desses alunos através da manifestação de suas ideias. Ou seja, aqui não encontramos como foco a maneira como o passado está presente no presente, ou como este passado posto

condiciona as ações das pessoas, mas sim, como articula no campo da cognição o pensamento histórico comum ao pensamento histórico científico.

Outras pesquisas ainda poderiam ser aqui apontadas nesse sentido, pois ao se aprofundarem na análise das ideias dos alunos, as pesquisas guinaram para um estudo ainda mais específico, tomando estritamente a expressão textual como manifestação da ideia, os *conceitos substantivos*³¹. São emblemáticas as dissertações de Adriane de Quadros Sobanski (2008) e Lilian Costa Castex (2008).

Sobanski buscou identificar as ideias, através de um questionário, que os professores possuem quando o assunto versa sobre o conceito *África*, a partir de uma amostra de professores de Brasil e Portugal. Também buscou interrelacionar estes dados com as ideias que os respectivos alunos apresentam. A pesquisa de Castex realizou o mesmo trabalho diagnóstico com o conceito *Ditadura Militar Brasileira*, inserindo também entrevistas e observações de aula como ferramentas metodológicas a se capturar o pensamento dos jovens sobre o referido conceito substantivo. Em ambos os casos um trabalho diagnóstico das ideias que se manifestam a partir da problematização de um dado conceito. Ou seja, debruça-se sobre a manifestação textual partindo da hipótese de que ela dá conta de manifestar a organização do pensamento.

Avançando em nossa categorização para o **segundo** caso, pesquisas que enfatizam o papel da estrutura, destacamos aqui a tese de Claudia Regina Prado Fortuna (2008) e a dissertação de Selma de Fátima Bonifácio (2005).

A pesquisa de Fortuna busca identificar historicamente como um pensamento é gestado no interior de uma dada sociedade. No caso, a contribuição de intelectuais no final do século XIX e início do XX na disseminação de ideias sobre raça, eugenia e branqueamento, a se compreender parte do pensamento atual presente quando os assuntos são políticas afirmativas e ensino da Cultura Afro-brasileira. Já a pesquisa de Bonifácio busca identificar a ligação possível entre o conhecimento acadêmico, a linguagem acadêmica, e o conhecimento histórico presente nas histórias em quadrinhos. Ou seja, como popularmente a História se encontra presente na sociedade, e de que forma ela pode gerar sentidos de interpretação em seus

³¹ “Second-order, disciplinary concepts such as change and evidence, discussed above, are involved in any history, whatever the content. Other concepts, such as trade, nation, sachem, protestant, slave, treaty, or president, are encountered in dealing with particular kinds of historical content. They are part of what we might call the substance of history, and so it is natural to call them “substantive concepts.”” (LEE, 2005, 61)

leitores. Identificamos que aqui a ênfase das pesquisas foi uma análise da estrutura, tal como a definimos acima, e não propriamente sobre a cognição histórica.

Mas ainda podemos indicar estudos sobre a cognição histórica que avança na direção da estrutura, embora ainda mantendo sua ênfase no estudo das ideias, como é o caso das dissertações de Federico Alvez Cavanna (2009) e Vanessa Gnata Tavarnaro (2009). A pesquisa de Cavanna realiza um estudo sobre a noção de laicidade na opinião de professores e políticos do Uruguai. Um ensaio que pretende diagnosticar o que pensa a esfera política e o ambiente escolar a se problematizar a possibilidade do ensino da História recente da Ditadura Militar no Uruguai. Chega, por vez, a se confundir com os moldes das pesquisas de conceitos substantivos, porém avança na cognição da sociedade, dos políticos uruguaios, que de certa maneira estrutura (também legalmente) a opinião pública. Proximamente, a pesquisa de Tavarnaro busca colocar em questão a utilização do conhecimento histórico como ferramenta crítica da realidade cultural e social no presente, a partir da noção de justiça. Um estudo realizado com alunos do curso de Direito da UEPG a se identificar o que pensam sobre as cotas raciais. Um encontro e estudo da noção legal de *justiça*, que em muito funda o pensamento histórico da opinião pública, de acordo com a autora, com o conhecimento histórico que reinterpreta o presente e oferece outra possibilidade de interpretação da realidade. Como a noção de justiça, fundamentada no princípio legal de isonomia, que se encontra presente na opinião pública, se relaciona ou não com o conhecimento histórico científico.

Como referência de nosso **terceiro** eixo, o engate entre estrutura e sujeito via o conceito de identidade, trazemos aqui a tese de Sônia Regina Miranda (2004) e a dissertação de Rodrigo Eidam (2009).

A pesquisa de Miranda realiza uma conexão entre o conhecimento histórico e o que denominou cenários de cultura. Realizou um estudo comparativo entre duas escolas que divergem geograficamente e culturalmente, e buscou identificar diferenças no conhecimento histórico dos professores das séries iniciais. Uma inter-relação entre cenários de cultura, práticas de memória e esquecimento, e o conhecimento histórico presente nas ideias dos professores. Eidam, de modo muito aproximado, buscou compreender como dois projetos educacionais diversos produziam identidades diversas. Uma análise da identidade alemã das colônias de Bom Jesus e Witmarsum, e como esta identidade pode estar atrelada ao processo educacional. O engate com a cognição se fez pela metodologia utilizada de

entrevista a colonos alemães, na busca de suas interpretações. Pesquisas que articularam realidade estrutural, sujeito e cognição, e a manutenção da identidade no presente.

Compreendemos essas três tendências como igualmente necessárias, desde que mantenham a noção da totalidade, o que não tornaria a Didática da História rüseniana hermenêutica ou analítica. O conhecimento da existência dessas vertentes é o que pode vir a possibilitar futuramente um ganho qualitativo nas pesquisas do ensino da História.

Avançando em nossa discussão, podemos identificar também nos trabalhos acadêmicos contribuições com relação aos conceitos de *formação* e *crise*. Contudo, de modo indireto. No campo da *formação complementar*, a maioria das pesquisas compreendeu o interior das salas de aulas como o local de encontro do pensamento científico com o pensamento histórico comum. Aqui destacamos as pesquisas que versaram sobre a cognição histórica na identificação da maneira como a experiência do passado, regulada metodicamente, reorienta o pensamento dos alunos (MEDEIROS, 2005; TALAMINI, 2009; BERNARDO, 2009; MOIMAZ, 2009). Foram escassas as pesquisas que buscaram analisar a influência do conhecimento histórico científico fora das salas de aulas. Ainda assim, podemos indicar aqui a contribuição de Bonifácio (2005), e seu estudo comparativo entre o conhecimento histórico das histórias em quadrinhos e a linguagem acadêmica; e a pesquisa de Plá (2009), que buscou identificar a presença do discurso histórico científico nas ideias dos alunos sobre o sistema de cotas, grande proximidade com a intenção de pesquisa de Tavarnaro (2009).

Ora, fica-nos aqui a possibilidade futura de tomarmos como objeto a sociedade no intuito de identificar os locais onde a ciência atualmente colabora na formação do pensamento histórico das pessoas. Pesquisas que internamente abarquem as duas extremidades possíveis do problema: por um lado, estudos pontuais nesses *focos de cientificidade* a se identificar o potencial de orientação (a natureza da orientação) possível, a partir de estudos comparativos – aos moldes de Tavarnaro (2009) – entre o conhecimento histórico científico e o conhecimento que efetivamente ali se apresenta. E, por outro lado, considerando a questão referente ao público alvo, ao processo de interpretação, e teoria rüseniana de uma consciência constituinte, identificar como efetivamente são apropriados esses conhecimentos como forma de orientação no cotidiano das pessoas.

As colaborações possíveis referentes ao campo da *formação compensatória* ocorreram, na maioria das vezes, internamente ao próprio método científico aplicado pelo pesquisador. Considerar as ideias prévias dos entrevistados, para depois buscar com a própria pesquisa alterar essas ideias, de certo modo, acaba por tratar também de ideias moldadas pela sociedade, sem o critério da cientificidade como referência. Ou seja, as pesquisas constataram a existência de ideias oriundas de uma *formação compensatória*, no sentido de reparar essa formação mediante uma intervenção instrumental. Não se ativeram ao diagnóstico crítico da gestação dessa formação, ou em como ela efetivamente orienta a prática, o que, segundo Rüsen, pode gerar um problema com relação à articulação do todo, do agir e do eu de seus sujeitos, problemas de identidade (RÜSEN, 2007a, p.98).

A pesquisa de Kusnick (2008) é significativa nesta identificação da orientação que a *formação* possibilita. Um estudo que articula o conceito de consciência histórica com a compreensão do processo, da inércia, do sentido de uma dada tradição. Ao recorrer a instrumentos de pesquisa empíricos (grupos focais) que dessem conta de “acessar a consciência histórica dos alunos”, constatou como estes alunos atribuem à História um sentido de decadência da civilização, geralmente fatalista, intimamente ligada à concepção de tecnologia e a ideia de “catástrofe ambiental”. Uma pesquisa que busca ser uma contribuição à Didática da História apontando a necessidade da prática pedagógica considerar a ideia e o sentido da História na opinião dos alunos, compreendendo-os como um recorte da sociedade como um todo.

“Ora, se a educação é fundamentalmente teleológica e visa o progresso coletivo, então podemos ver que a prática pedagógica que vise qualquer coisa para além do indivíduo encontrará sérias dificuldades quando se bater com uma orientação que vê uma sociedade melhor ou mais junta no futuro como uma quimera.” (KUSNICK, 2008, p. 155)

O conceito de *crise*, tal como apresentado em *Como dar sentido ao passado?* (RÜSEN, 2009) ainda não adentrou nas pesquisas educacionais como objeto de estudo. Um dado esperado já que nossa amostragem compreendeu o período de 2001 a 2009. Uma análise cuidadosa do momento, ou das condições em que o homem vem a carecer das explicações, a ponto de mobilizar a consciência histórica, não foi encontrado em nenhum dos trabalhos analisados. O que pudemos perceber é uma simulação pontual, ou melhor, uma provocação da consciência via situação

contextual desafiadora. Algo próximo ao conceito de *crise* foi identificado nas pesquisas, não como propósito último, mas sim, indiretamente, como fundamento teórico da ferramenta metodológica. Ou seja, como estratégia metodológica da pesquisa, simula-se uma crise, uma dada situação em que o entrevistado se vê confrontado com suas carências. O que nas pesquisas acabaram resultando em situações de julgamento moral.

A tese de Dias (2007) pode ser aqui levantada, pois ao escolher como amostragem uma escola de bairro carente e com um grande número de alunos negros, problematizou o caso de racismo sofrido pelo jogador de futebol “Grafite” solicitando ideias dos alunos acerca do problema, indicativos de ações de como solucionar o episódio, desdobrando e devolvendo aos alunos suas próprias dúvidas em formato de questões. Ou seja, o desvelamento de um fenômeno real que ocorre, mas que é constantemente maquiado pela ideologia da democracia racial brasileira. A forma como conduziu a discussão remete a ideia de *crise*, no contraste do pensamento histórico comum, podemos aqui até dizer senso comum nacional de inexistência do problema racial no Brasil, com a situação real de preconceito. Para se explicar, remeteria a lembranças, experiências de vida, experiências temporais, o que geraria como produto o autoentendimento, a identidade. Da opinião inicial de inexistência do preconceito, ou do país harmonioso, o exemplo do “caso grafite” colocaria uma estrutura de pensamento em confusão temporária, cuja solução se deu pela intervenção dos documentos que a pesquisadora inseriu neste ambiente, interpretados pelas experiências individuais e coletivas daquela localidade, daquele grupo entrevistado.

De modo muito próximo, a pesquisa de Tavarnaro (2009) trouxe em formato de texto uma situação real em que uma candidata ao curso de Medicina recorre à justiça para evitar perder o que considerava a sua vaga, ocupada, por força das regras do edital do concurso vestibular da Universidade Federal do Paraná, a cota de afrodescendentes. Em condição hipotética, na qualidade de juiz, o entrevistado devia se posicionar argumentativamente com relação ao episódio. Novamente, a condição de conforto é colocada em questão, e força-se uma interpretação do mundo. Uma *microcrise*, ou, como num laboratório, uma crise gerada e controlada instrumentalmente. Coloca-se o entrevistado numa situação de desconforto na qual é obrigado a se posicionar. Ou seja, vê-se momentaneamente carente de

informações, sem explicações e precisa recorrer a algum argumento para tomar a decisão.

Estudos ainda estão por serem feitos no aprofundamento desta questão, na consideração, por parte da Didática da História, dos processos de *crise* de orientação no interior de uma dada sociedade, ou até mesmo como considerar essa questão em sala de aula. Também, os limites dessa instrumentalização da consciência histórica por parte das pesquisas, essa simulação de crise ou até mesmo a relação entre cognição histórica, manifestada textualmente, e a ação que efetivamente as pessoas tomam no cotidiano. No momento, indicamos apenas que esse texto de 2009, e nele o conceito de *crise*, em muito colabora com a articulação/relação em nível teórico da *consciência histórica* com a *cultura histórica*.

2.2.3 A ideia da História como processo: pluriperspectividade da experiência histórica e das interpretações históricas.

Neste momento de nosso texto, podemos ainda recuperar a discussão inicial de nossa introdução, onde nos referimos, a partir das contribuições de Nadai (1993) e Cerri (2001), a um modelo “tradicional” de ensino. Havíamos citado que vem sendo constantemente criticado e combatido, e que entendemos que a apropriação da teoria da consciência histórica de Rüsen pode vir a colaborar em seu processo de desconstrução. Um dos aspectos que pode ser aqui levantado diz respeito ao esforço das pesquisas acadêmicas em combater as imagens *estáticas* da História, características do ensino “tradicional”. A História como *processo*, parece ser uma consequência necessária quando se toma a teoria da consciência histórica como referência.

A colaboração de Rüsen no entendimento do processo de historicização do conhecimento histórico – a interligação do conhecimento produzido aos interesses e carências de uma determinada sociedade – possibilita a compreensão de que a História não é algo pronto e acabado, que deve ser transmitida ou repassada. Ainda, a consideração da consciência interpretativa tanto do historiador, ao construir a História, como também do público alvo que se apropria desse conhecimento histórico produzido, redefine o papel da História no interior da sociedade, atribuindo-lhe maior dinamicidade.

Em meio à *cultura histórica* existente, compreender a História como *processo* parece ser competência interna da consciência histórica a se escapar do

estruturalismo na formação do sujeito. Desconstruir a dimensão *estática* da História significaria então considerar que “A” História pode ser entendida e desmontada em várias histórias, e que estão intimamente ligadas aos interesses da época de sua produção, do historiador enquanto sujeito, como também dos documentos analisados e do processo de interpretação desses documentos.

Além de melhor esclarecer e explicar parte do ofício do historiador, a ideia da História como *processo* possibilitaria uma maior orientação das pessoas comuns na vida prática, ao instrumentalizá-las na crítica da tradição, do processo de inércia, ou até mesmo da própria cultura histórica.

Em seu texto *O livro didático ideal* (RÜSEN, 2010), Rüsen aponta o ambiente escolar como um dos locais onde se pode evidenciar a construção desta ideia de *processo* no interior da sociedade. Analisando a importância do livro didático para o aprendizado histórico, faz inúmeras considerações que aqui destacamos em três blocos:

- **Pluralidade da experiência:** O ensino da História deve se fazer com a utilização constante de documentos históricos (RÜSEN, 2010, p. 118). Vestígios do passado – pinturas, objetos, fotografias, documentos textuais, etc. – que devem ser trazidos ao ambiente escolar a serem interpretados pelos alunos. Essa é uma condição fundamental, que não deve ser substituída pelas explicações monocausais já interpretadas de historiadores ou professores. Os alunos passam a exercitar, cotidianamente, a compreensão de que da interpretação pessoal do vestígio resulta a História como explicação. Estes documentos trazidos ao ambiente escolar devem dar conta da pluralidade da experiência humana, evitando assim, à priori, que a interpretação seja conduzida ou perspectivada. Deste modo, estes dados da experiência devem contemplar os âmbitos da Economia, Sociedade, Política e Cultura. Propiciar a pluralidade da experiência que ocorre no interior de uma mesma época/local – ponto de vista sincrônico de acordo com Rüsen (2010, p. 121) – o que abre margem a interpretações livres que interliguem essas dimensões. Além disso, documentos que permitam a identificação da evolução de um dado fenômeno ao longo do tempo, também são pertinentes ao ensino da História, já que colaboram na observação das mudanças e permanências, e na identidade do sujeito no presente – ponto de vista diacrônico (RÜSEN, 2010, p. 121).

- **Pluralidade da interpretação histórica:** A multiplicidade dos documentos em sala de aula, interpretados por pessoas diferentes com experiências próprias, produz como resultado não uma interpretação uniforme do fato, mas sim múltiplas interpretações. Os alunos passam a perceber que um mesmo fato pode ser percebido de formas diferentes e inclusive contrárias (RÜSEN, 2010, p. 122). A se evitar a construção de um pensamento histórico equivocado, os fatos do passado percebidos em cada caso devem ser interpretados como história no contexto temporal junto a outros fatos (RÜSEN, 2010, p. 122). Um conhecimento que não reproduz o estado do conhecimento científico, mas que também não o ignora, mantendo uma ligação com o mesmo. Sendo o conhecimento científico uma interpretação a mais e possível do mesmo. O que passa a estar em jogo então é a natureza argumentativa do raciocínio criado, como também a construção da noção de *perspectiva* nas interpretações históricas (RÜSEN, 2010, p. 124). Perspectivas que podem e devem ser comparadas criticamente.
- **Carências e Interesses:** O conteúdo histórico apresentado ao aluno tem que guardar uma relação com as experiências e expectativas dos alunos e alunas (RÜSEN, 2010, p. 116). Aqui, devemos atentar que Rüsen não submete o conhecimento histórico a um presentismo, ou pragmatismo, mas sim que, existem necessidades de orientação no conjunto da sociedade, que de forma fracionada ou parcial, também são necessidades dos próprios alunos em ambiente escolar, e devem ser consideradas.

Com base nessas colocações, podemos indicar a construção da ideia da História como *processo* como o esclarecimento das limitações e possibilidades do conhecimento histórico. Perde-se a áurea dogmática e objetiva, mas se ganha em liberdade nas ações presentes, na afirmação da própria identidade.

Retornando aqui as nossas pesquisas, para ser coerente com a discussão apresentada acima, o aprendizado histórico em ambiente escolar, recortamos apenas as pesquisas que tiveram como objeto principal o aprendizado histórico em sala de aula, ou ligado a ele indiretamente. Dos trinta e quatro trabalhos, daqui para frente passaremos a nos referir a um total de dezesseis trabalhos.

Para o **primeiro** ponto, pluralidade da experiência, as pesquisas analisadas quando adentraram no ambiente escolar inseriram os seguintes tipos de documentos históricos:

Quadro 4: Pluralidade da experiência histórica. Documentos históricos inseridos no ambiente escolar por meio das pesquisas analisadas.

Pluralidade da experiência	Autores	Descrição
Pinturas históricas	(BERNARDO, 2009)	“Negros no porão do Navio” de Johann Moritz Rugendas.
	(MOIMAZ, 2009)	“Descoberta do Brasil” (1922) e “Índios a bordo da nau capitânia” (c. 1900) de Oscar Pereira da Silva, “Primeira Missa” (1861) de Victor Meirelles e “Elevação da Cruz” (1879) de Pedro Peres. Compreendeu as pinturas históricas como narrativas históricas.
Fotografias antigas	(BERNARDO, 2009)	Fotografias de cidades em épocas diferentes e de mesma época, de tribos indígenas em épocas diferentes.
	(CASTEX, 2008)	Fotografias referentes à Ditadura Militar - A Junta Militar que assumiu o poder em 1969: Lira Tavares, Augusto Rademaker Grunewald e Márcio de Souza e Melo; Capa da revista Veja, mostrando os candidatos à presidência em 1986; Ernesto Geisel na Ponte da Amizade em 1974.
Documentos textuais	(BERNARDO, 2009)	Carta de Pero Vaz de Caminha
	(CASTEX, 2008)	O livro didático tomado como documento histórico. Representação da Ditadura Militar Brasileira.
	(GEVAERD, 2009)	O livro didático tomado como documento histórico. Representação da história do Paraná.
	(FERREIRA, 2005)	O livro didático tomado como documento histórico. A representação da mulher.
	(FURMANN, 2006)	Constituição Brasileira de 1988.
	(SOBANSKI, 2008)	Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003.
Histórias em quadrinhos	(BONIFÁCIO, 2005)	Coleção “Você sabia?” de Maurício de Souza.
	(FRONZA, 2007)	“Asterix e Cleópatra” dos quadrinistas franceses Goscinny e Uderzo.

Músicas	(CHAVES, 2006)	Música caipira/sertaneja
Filmes	(FERNANDES, 2007)	“Gladiador”, “O nome da Rosa” e “Olga”.
Objetos antigos	(COMPAGNONI, 2009)	Visitas aos museus da Erva-Mate e Rosa Cruz.

Documentos inseridos em ambiente escolar.

Em seu movimento de ir a campo, estas pesquisas se utilizaram destes documentos como componentes do próprio método, seja no estudo da evolução das ideias prévias, dos conceitos substantivos, do aprimoramento da metodologia no ensino da História, ou no estudo de elementos culturais que remetem e se relacionam com a formação do conhecimento histórico.

O conceito de fonte histórica, ou documento histórico, portanto, aqui pode ser entendido não só como dados da experiência passada, mas também como dados da experiência presente que remetem ao passado, em consonância com o conceito ampliado de Didática da História. Referimo-nos a inserção dos filmes, histórias em quadrinhos, músicas caipiras, e livros didáticos tomados como experiência. Estes documentos, quando problematizados em sala de aula, colaboraram também na construção da ideia da História como processo, contudo, pouco diretamente se relacionaram com a demonstração e exercício da interpretação histórica por parte dos alunos. Muito mais uma forma de se obter informações do aluno, do que um estudo de como o aluno (re) compreende a História a partir da inserção das fontes. Podemos apontar aqui apenas os trabalhos de Bernardo (2009), Compagnoni (2009), e Moimaz (2009) como estudos que se propuseram a analisar a relação direta dos alunos com as fontes históricas.

Ainda carecemos de pesquisas que assumam como objeto a relação que os alunos estabelecem com os documentos históricos na intenção direta de se estudar a construção, em ambiente escolar, da ideia da História como *processo*. Documentos que se assemelhem aos trabalhados na esfera científica, e que propiciem diacronicamente e sincronicamente a pluralidade da experiência histórica.

Fechando esse ponto, internamente aos métodos de pesquisa, a ideia diacrônica de Rüsen pode ser observada de modo aproximado no trabalho de Bernardo (2009), que apresentou aos alunos fotografias de épocas diferentes demonstrando cidades e tribos indígenas. Aos alunos coube a interpretação destes documentos na dedução e identificação de localidades, semelhanças e diferenças.

Para o **segundo** ponto, o exercício da multiperspectividade, damos devidos destaques aos trabalhos de Fernandes (2007), Ferreira (2005), Filho (2007) e Gevaerd (2009). Embora nenhum desses trabalhos tenha se debruçado sobre o descortinamento das perspectivas na relação com o aluno, acabam colaborando indiretamente para futuros trabalhos que apontem nessa direção. Buscam identificar a presença de perspectivas em filmes, livros didáticos, propostas curriculares e aulas de professores. Filho (2007) e Ferreira (2005) rebatem as perspectivas presentes nos livros didáticos com a respectiva historiografia acadêmica referente à história dos Estados Unidos e da mulher – perspectivas resultantes do trato metodológico da ciência da História, um cruzamento de perspectivas. Gevaerd (2009) analisa as múltiplas narrativas sobre a história do Paraná que envolvem o processo de escolarização, na intenção de identificar como elas se manifestam na narrativa do aluno. Fernandes (2007) faz uma análise detalhada dos filmes “Gladiador”, “O nome da Rosa” e “Olga”, sugerindo tratos metodológicos ao professor de História. São todos trabalhos que consideram a existência de explicações perspectivadas que de certa forma colaboram na formação do pensamento histórico do aluno. Faltam, contudo, trabalhos que assumam essas divergências explicativas como naturais e internas ao processo do aprendizado histórico. O reconhecimento da ideologização presente, das formas e interesses envolvidos, como possibilidades de aprendizado ao aluno, no que se refere ao exercício do reconhecimento das perspectivas no interior do conhecimento histórico. Como também, colocar em questão os textos historiográficos como perspectivas, também passíveis de comparações e críticas.

Para o **terceiro** ponto, atenção às carências e interesses dos alunos, devemos fazer aqui alguns esclarecimentos iniciais. Existiram dois momentos nos quais essas carências e interesses se manifestaram nas pesquisas:

- a) *No processo de interação com o aluno.* Quando as pesquisas foram a campo com seus métodos, os alunos interagiram e manifestaram suas ideias a respeito dos temas propostos. Neste processo de interação, que algumas pesquisas definiram como a identificação das ideias iniciais, o quadro interpretativo destes alunos manifestado nas narrativas acaba por indicar carências e interesses, formas de interpretação, visões de mundo. Como a maioria das pesquisas, em seu corpo textual (dissertação ou tese) não costumam detalhar todo o processo metodológico, não conseguimos

identificar, quantificar, ou tabular “fios condutores” de interpretações, ou carências comuns.

b) *Nas pressuposições temáticas das pesquisas acadêmicas.* Como se tratam de pesquisas e não do cotidiano escolar, é comum terem seus objetos definidos à priori antes de irem a campo. Os pesquisadores identificam os problemas, com base em suas teorias já existentes, e partem à análise dos fenômenos *in loco*. Neste processo de interação, pode ser que o objeto venha a ser modificado, mas na maioria das vezes é um tomar teórico da realidade empírica. Este fato, mesmo aqui generalizado, não nos gera desconforto ou problemas, já que partimos do princípio de que este pesquisador convive na mesma sociedade do fenômeno de sua análise³². E suas carências e interesses, em certa medida, também representam as carências e interesses dos alunos em ambiente escolar. Dessa forma, com base num olhar sobre as temáticas das pesquisas acadêmicas, podemos indicar aqui que as pesquisas consideraram como intervenções importantes os seguintes temas: Ditadura Militar Brasileira; Ditadura Militar Uruguaia (pesquisa realizada com alunos uruguaios); a banalização da morte; a identidade alemã nos dias de hoje; o papel da mulher na sociedade brasileira; a representação que temos dos Estados Unidos; o desvelamento da democracia racial brasileira; exercício e participação política dos alunos; história do Paraná; o futuro individual e da coletividade na opinião dos alunos; a identidade Sem Terra nos dias de hoje; e cultura e história do continente africano.

Assim, pudemos aqui indicar o que os pesquisadores estão considerando como temáticas importantes a serem abordadas, e em muitas das pesquisas, temáticas que foram levadas até o interior das salas de aula. Carências, necessidades de orientação, que de certa forma refletem parte da sociedade, numa dada época/realidade histórica.

2.3 CARTOGRAFIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Nossa análise desmontada das teses e dissertações apontaram tendências no trato da teoria rüseniana, colaborações individuais na instituição da área da

³² Abrindo a devida ressalva as divergências socioeconômicas que possam vir a existir.

Didática da História, que no todo propõem uma abordagem específica, a abordagem teórica e empírica da consciência histórica, em substituição ao paradigma do ensino tradicional. Havíamos citado anteriormente, que esse fazer da ciência ocorre, aparentemente, centrado em pontos estratégicos, universidades e orientadores, no interior da sociedade, em meio às disputas por espaços e reconhecimentos. Uma ciência que se faz pelo contato pessoal, zona de influência, que vem se expandindo pela rede de internet, revistas acadêmicas, eventos ou contatos informais. Podemos aqui apontar um quadro cruzando os dados referentes às temáticas dos trabalhos acadêmicos e os seus respectivos orientadores:

Quadro 5: Relação entre as temáticas das pesquisas e os respectivos professores orientadores.

Orientadores	Temáticas
Ana Heloísa Molina (UEL)	<ul style="list-style-type: none"> • A pintura histórica, como documento e fonte histórica escolar. (MOIMAZ, 2009)
Cristiano Biazso Simon (UEL)	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de Fontes históricas nos anos iniciais do ensino fundamental e o pensamento histórico. (BERNARDO, 2009)
Celso Silva Fonseca (UNB)	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre produção acadêmica e livros didáticos. A representação dos Estados Unidos. (FILHO, 2007)
Ernesta Zamboni (UNICAMP)	<ul style="list-style-type: none"> • A constituição dos saberes docentes e sua relação com os projetos de memória e esquecimento. (MIRANDA, 2004) • Articulação entre os saberes do aluno, provenientes de sua vivência, e os saberes escolares. (OLIVEIRA, 2006) • As narrativas históricas e as práticas de memórias mobilizadas na formação da identidade Sem Terra. (LUCINI, 2007)
Maria Carolina Bovério Galzerani (UNICAMP)	<ul style="list-style-type: none"> • A utilização do documento literário em sala de aula. (DREZZA, 2008) • Políticas afirmativas, Diretrizes Curriculares e ensino da Cultura Afro-brasileira. (FORTUNA, 2008)
José Augusto da Silva Pontes Neto (UNESP)	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos conteúdos substantivos de conhecimentos prévios apresentados por estudantes do Ensino Médio. (ALEGRO, 2008)
Luís Fernando Cerri (UEPG)	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre produção acadêmica e livros didáticos. Uma análise sobre a representação da mulher. (FERREIRA, 2005) • Uma contraposição entre a História atual ensinada nos livros didáticos e as obras de Rocha Pombo. (SANTO, 2005) • Relação entre a linguagem acadêmica e a linguagem

	<p>dos quadrinhos. (BONIFÁCIO, 2005)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como os professores mobilizam a consciência histórica através de suas narrativas, relação com identidade. (PACIEVITCH, 2007) • Entre a consciência e a ação, um estudo sobre a 'formação' contínua e institucional. (MARÇAL, 2007) • A ideia e o sentido da História na opinião de alunos. (KUSNICK, 2008) • A questão da laicidade na opinião de professores e políticos do Uruguai no ensino da Ditadura Militar Uruguaia. (CAVANNA, 2009) • Relação entre processo educacional e identidade. Um estudo sobre a identidade alemã. (EIDAM, 2009) • O sistema de cotas para alunos negros na Universidade Estadual de Ponta Grossa. (PLÁ, 2009) • O sistema de cotas para alunos negros na Universidade Estadual de Ponta Grossa e a ideia de justiça em alunos do curso de Direito. (TAVARNARO, 2009)
Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR)	<ul style="list-style-type: none"> • As narrativas dos livros didáticos e a consciência histórica dos alunos. (MEDEIROS, 2005) • O conceito substantivo 'Cidadania' em professores e alunos do 4º ciclo do ensino fundamental. (FURMANN, 2006) • A formação e experiência do grupo de professores de História do Município de Araucária. (THEOBALD, 2007) • Como os jovens constroem conhecimento histórico a partir das histórias em quadrinhos. (FRONZA, 2007) • O conceito substantivo 'África' em professores e alunos de Brasil e Portugal. (SOBANSKI, 2008) • O conceito substantivo 'Ditadura Militar Brasileira' em jovens do ensino fundamental. (CASTEX, 2008) • A relação entre visitas a museus e a consciência histórica dos alunos. (COMPAGNONI, 2009) • Análise do processo de ensino e aprendizagem no EJA e significado que os sujeitos conferem ao conhecimento histórico após período de escolarização. (HICKENBICK, 2009) • A natureza do código disciplinar da Didática da História. (URBAN, 2009) • As ideias históricas dos alunos presentes no caderno escolar. (GRENDDEL, 2009) • Os tipos de narrativas históricas da História do Paraná presentes no processo de escolarização. (GEVAERD, 2009)
Susana da Costa Ferreira (UFPR)	<ul style="list-style-type: none"> • A prática do professor de História e sua relação com o cinema. (FERNANDES, 2007)
Tânia Maria F. Braga Garcia (UFPR)	<ul style="list-style-type: none"> • A incorporação da música caipira nas aulas de História. (CHAVES, 2006) • Como os professores compreendem, localizam e manipulam os conceitos presentes nos manuais. (TALAMINI, 2009)

Ao unirmos as pesquisas e compararmos as temáticas, lançamos aqui a hipótese de que há uma ligação direta entre os temas abordados e a figura do orientador. Percebem-se semelhanças que remontam a possíveis grupos. Ou seja, pode haver um enquadramento da pesquisa aos objetivos do grupo, ou até mesmo, uma seleção inicial estratégica das temáticas, também visando o grupo. Esse movimento gera ao desenvolvimento da ciência uma situação contraditória: por um lado, um constante aperfeiçoamento da própria prática, métodos e teorias, como anéis de uma corrente, no qual uma pesquisa continua e complementa a anterior; por outro lado, o risco de se fazer sobre os próprios alicerces, uma ciência que acaba se limitando ao acreditar nas próprias crenças, evitando críticas externas e discussões.

Observando toda a tabela, considerando o número de produções e que estabelecem vínculos internos, podemos identificar pelo menos três possíveis eixos com as seguintes características:

Quadro 6: Entre orientadores e temáticas: três perspectivas de apreensão da teoria da consciência histórica

Orientadores	Características
Ernesta Zamboni (UNICAMP)	<ul style="list-style-type: none"> - Constituição dos saberes do professor e do aluno; - Estudo sobre a relação entre esses saberes no processo de escolarização; - Estudo sobre memória e esquecimento; - Relação entre memória, cenários de cultura e identidade; <p>Característica perspectivante: Integração entre constituição de saberes, memória e identidade.</p>
Luís Fernando Cerri (UEPG)	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo sobre as representações dos livros didáticos; - Estudo sobre Cultura Histórica e função de orientação do conhecimento científico; - Relação entre consciência histórica, narrativa e identidade; - Relação entre processo educacional e identidade; - Relação entre consciência e ação; - O sentido da História na visão dos alunos; <p>Característica perspectivante: relação entre consciência histórica, narrativa e identidade.</p> <p>Temáticas que se repetiram: O impacto do fenômeno da</p>

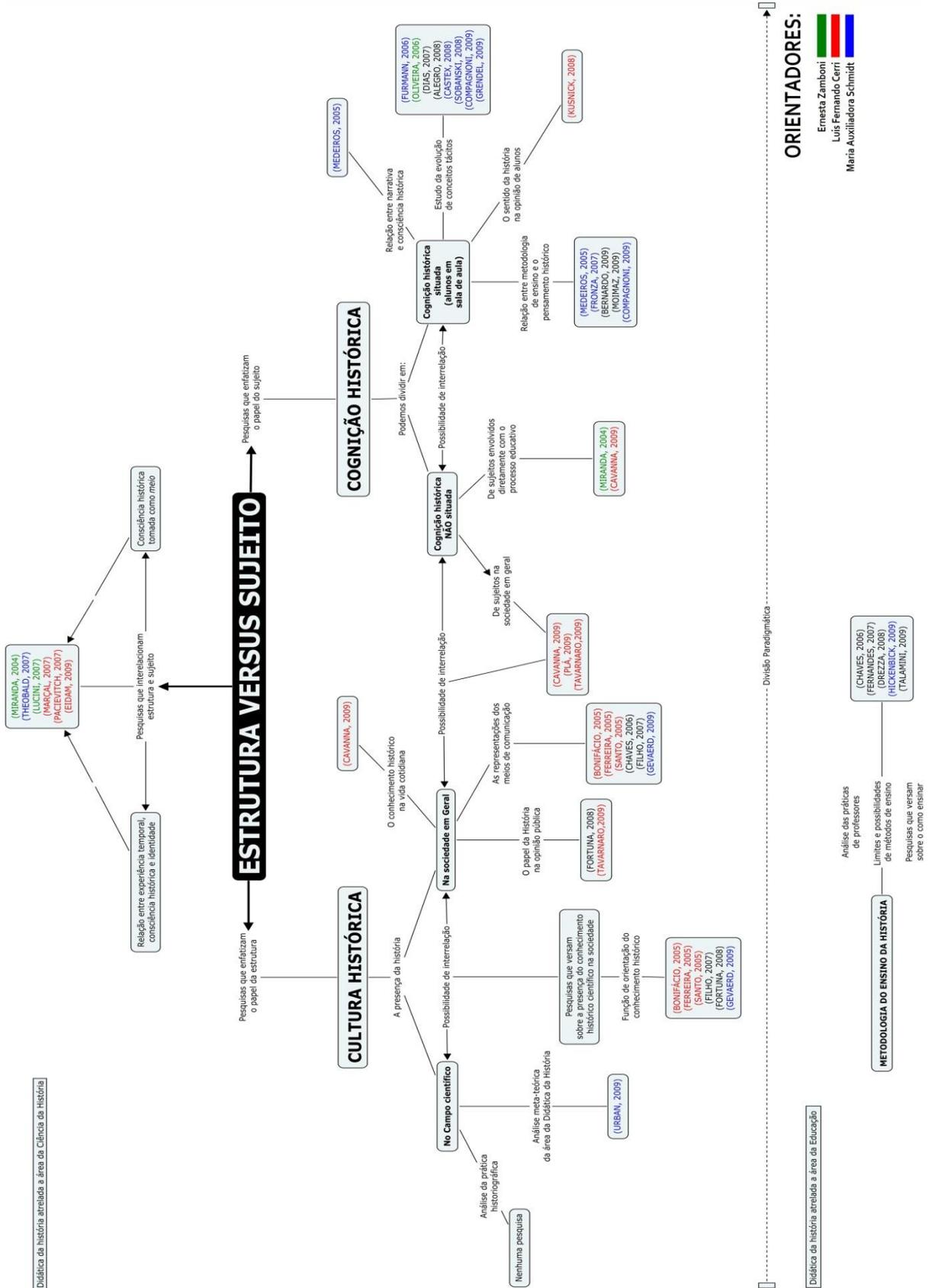
		Ditadura Militar Brasileira no ensino da História e o descortinamento da aparente democracia racial brasileira.
Maria (UFPR)	Auxiliadora	Schmidt
		<ul style="list-style-type: none"> - As narrativas dos livros didáticos; - Relações entre as narrativas de livros didáticos, legislações e aulas de professores e a consciência histórica do aluno; - Estudo empírico sobre os conceitos substantivos e de segunda ordem; - Relação entre metodologia de ensino e formação da consciência histórica; - Estudo sobre o comportamento do pensamento histórico do aluno em ambiente escolar; <p>Característica perspectivante: relação entre consciência histórica e narrativa. Um estudo da cognição histórica.</p>

Semelhanças internas como a preocupação com memória e identidade, ou relação entre consciência histórica e identidade, ou até mesmo uma abordagem que se repete de apreensão das ideias via conceitos substantivos, nos permitem compreender que além da intenção individual do pesquisador há uma condução externa na pesquisa. Condução esta que aproxima as pesquisas, a interpretação da teoria, os conceitos utilizados e até mesmo o método de apreensão da realidade. Destes três eixos, apenas o terceiro se auto define como perspectiva, intitulado-se *Educação histórica*. Desta forma, embora tenhamos analisado individualmente as pesquisas, o conceito de *cartografia do conhecimento científico*, que indicamos anteriormente, continua com sua validade garantida, já que os trabalhos realizados, mesmo com suas particularidades, ainda se assemelham e colaboram intimamente com os outros de mesma linhagem de orientação.

Esta informação, que se diga até do senso comum, nenhuma grande novidade já que cotidianamente se entende que as orientações estão ligadas aos estudos individuais do professor orientador, aqui nos serve de alerta. Em meio ao momento de instituição da área da Didática da História, a presente dissertação entende que seria mais proveitoso aos caminhos futuros que se iniciassem processos de interlocuções. Caso aceitemos que para se fazer ciência tenhamos que estar sempre alinhados a uma corrente, a um grupo em andamento, acabamos por assumir o risco de acreditar – sem críticas – na pessoa do orientador como alguém visionário, messiânico, ou até mesmo fora do processo. A crítica é

necessária para o desenvolvimento da ciência, vindo ela de dentro ou de fora do ambiente grupal. Críticas externas, alheias ao processo, com outras interpretações e experiências, colaboram na qualificação da discussão científica. Abaixo, reutilizando um esquema aqui já apresentado, apontamos como atualmente se configuram estas três perspectivas e seus pesquisadores envolvidos.

Figura 8: Pesquisas acadêmicas organizadas conforme linhagem de orientação



Como as pesquisas e grupos se localizam no interior da discussão sujeito versus estrutura.

Podemos observar que, embora haja exceções nas três perspectivas, os trabalhos acadêmicos quando alinhados ao orientador, agrupam-se de modo próximo no mapa de conceitos. Por um lado, um estudo da cultura histórica e identidade histórica que avança de modo tímido em direção ao campo da cognição. E por outro, um campo que se fecha no estudo da cognição histórica, com métodos e objetos próprios, embora algumas de suas pesquisas tenham colaborado também noutras direções. E, como terceira possibilidade, a perspectiva que integra o estudo da memória histórica e identidade, mas que não podemos afirmar em que sentido aponta o seu movimento, dados os poucos trabalhos que foram analisados.

Este desenvolvimento da ciência centrado na figura do orientador e na ideia de grupo pode ser evidenciado também de outra forma. Quando observamos as referências bibliográficas das pesquisas, destes três eixos, e exclusivamente procuramos citações de outras produções acadêmicas, podemos realizar alguns apontamentos:

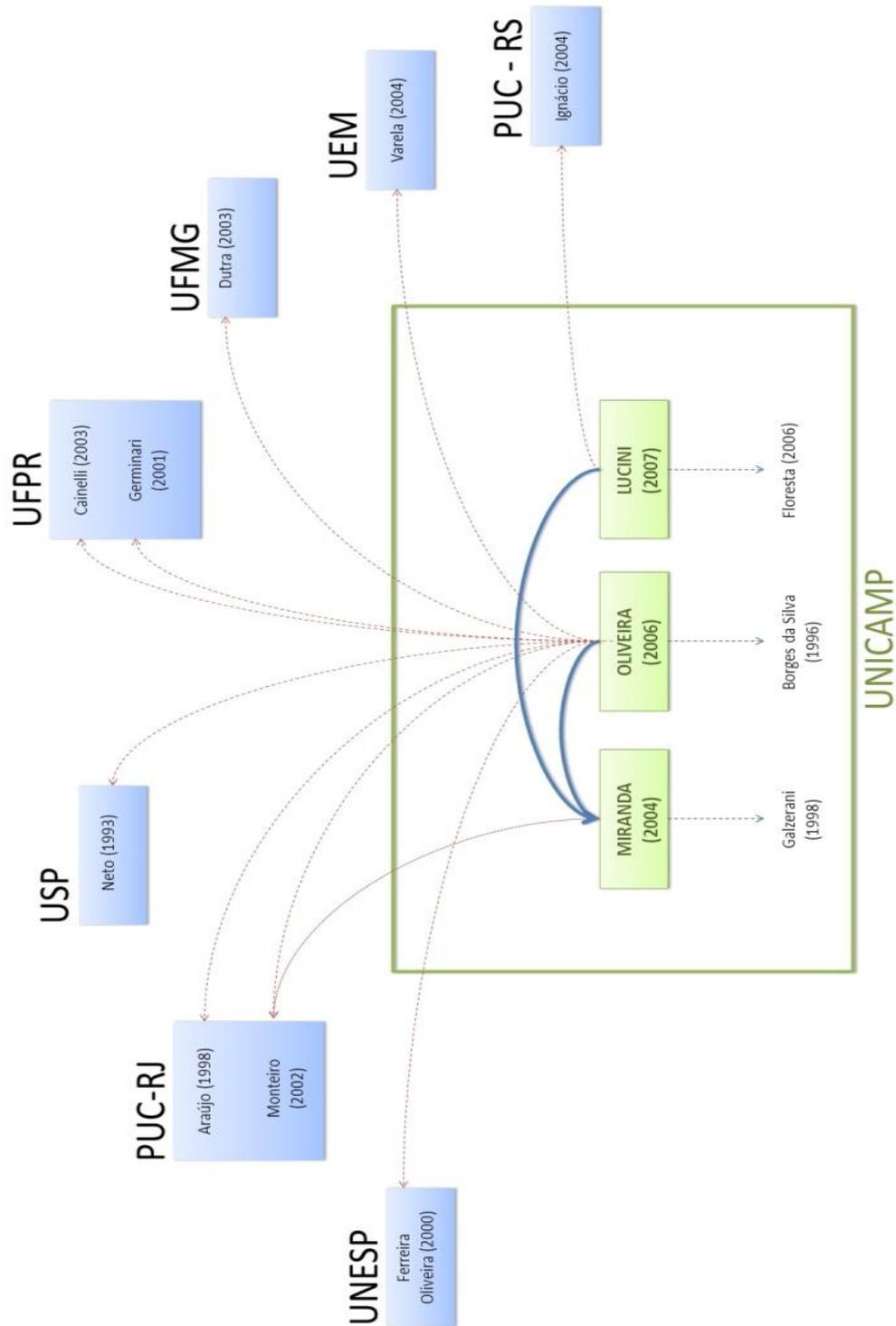
Quadro 7: Análise das três perspectivas: apontamentos sobre as referências bibliográficas.

Obs: No quadro abaixo, o nome do orientador simboliza a totalidade das produções acadêmicas sob sua orientação; e os números da tabela indicam o número de vezes em que pesquisas foram citadas.

Orientadores	Citações de pesquisas acadêmicas da mesma universidade	Citações de pesquisas acadêmicas de outras universidades
Ernesta Zamboni (UNICAMP)	05	10
Luís Fernando Cerri (UEPG)	10	20
Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR)	21	19

Compreendemos o alto número de citações externas, já que nem sempre conhecimentos próximos são produzidos proximamente, mas o que nos chama a atenção neste momento é o número expressivo das citações acadêmicas do próprio meio, interligações entre trabalhos de mesma linhagem de orientação, e até mesmo citações de pesquisas produzidas na própria universidade, o que atribui certa geografia no desenvolvimento da ciência. Podemos melhor detalhar esses dados nos esquemas abaixo.

Figura 9: Linhagem de orientação de Ernesta Zamboni (UNICAMP): interlocuções entre o grupo de orientação e também entre outras universidades.

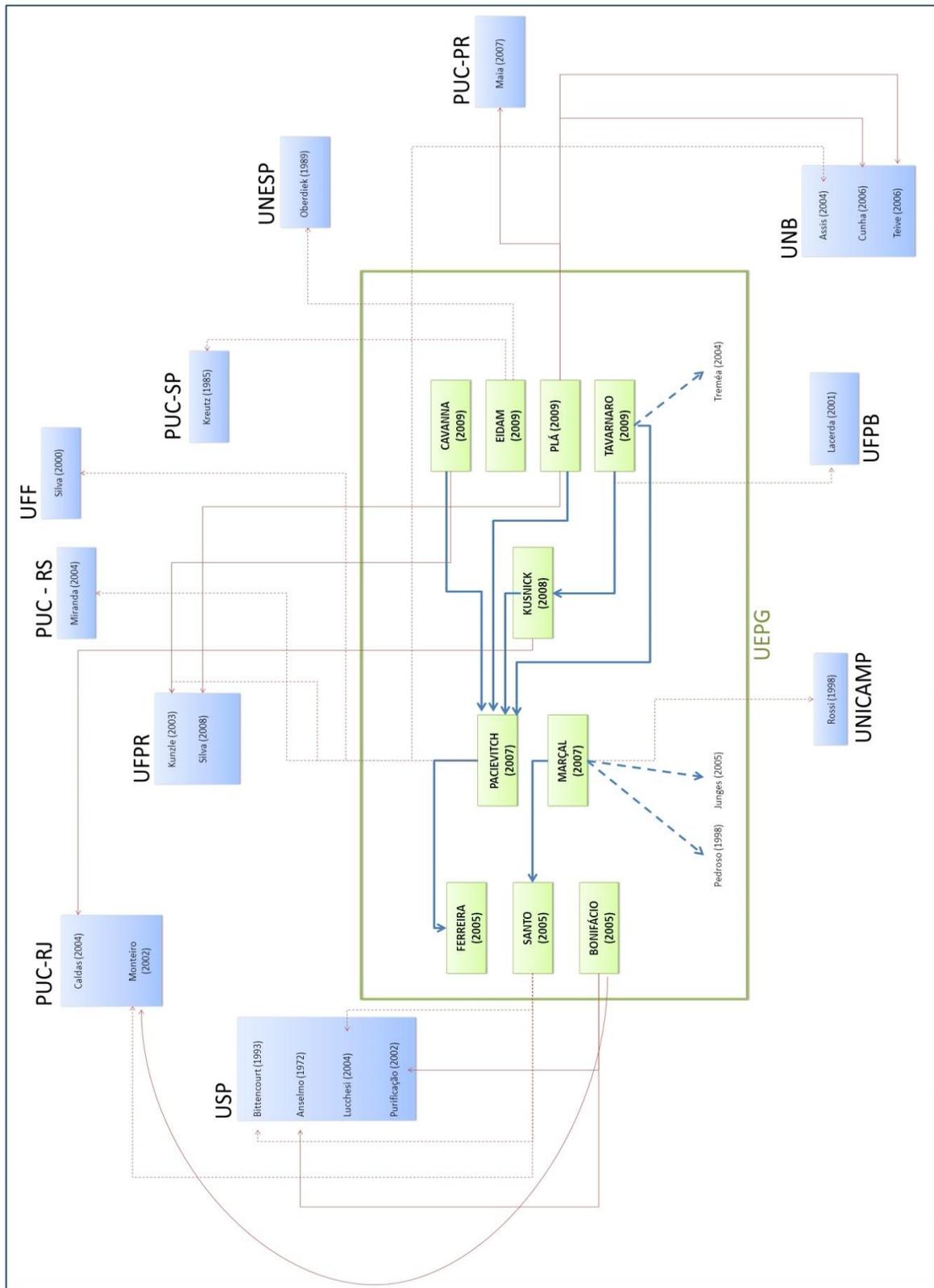


Análise das citações presentes nas referências bibliográficas.

Para este primeiro eixo, mesmo em pequena escala, podemos indicar como uma pesquisa, de certa forma, continua o trabalho da anterior. Miranda (2004) teve sua tese citada pelas duas pesquisas seguintes, dentro de nossa amostragem que se refere à utilização do conceito consciência histórica. Um trabalho que serviu como referência, pela natureza do conteúdo produzido, ou talvez pela aplicação metodológica.

Neste sentido, podemos apontar inicialmente que a proximidade geográfica, pontual, que, hipoteticamente, se faz sob as articulações do professor orientador, permite esse desenvolvimento característico do conhecimento. Podemos ainda indicar que houveram três citações de trabalhos acadêmicos do interior da própria universidade – que não entraram em nossa amostragem de análise –, e interlocuções externas que ficaram a cabo principalmente do diálogo estabelecido no trabalho de Oliveira (2006). Externamente, não podemos aqui apontar uma tendência, ou proximidade estratégica entre as universidades pela pouca amostragem.

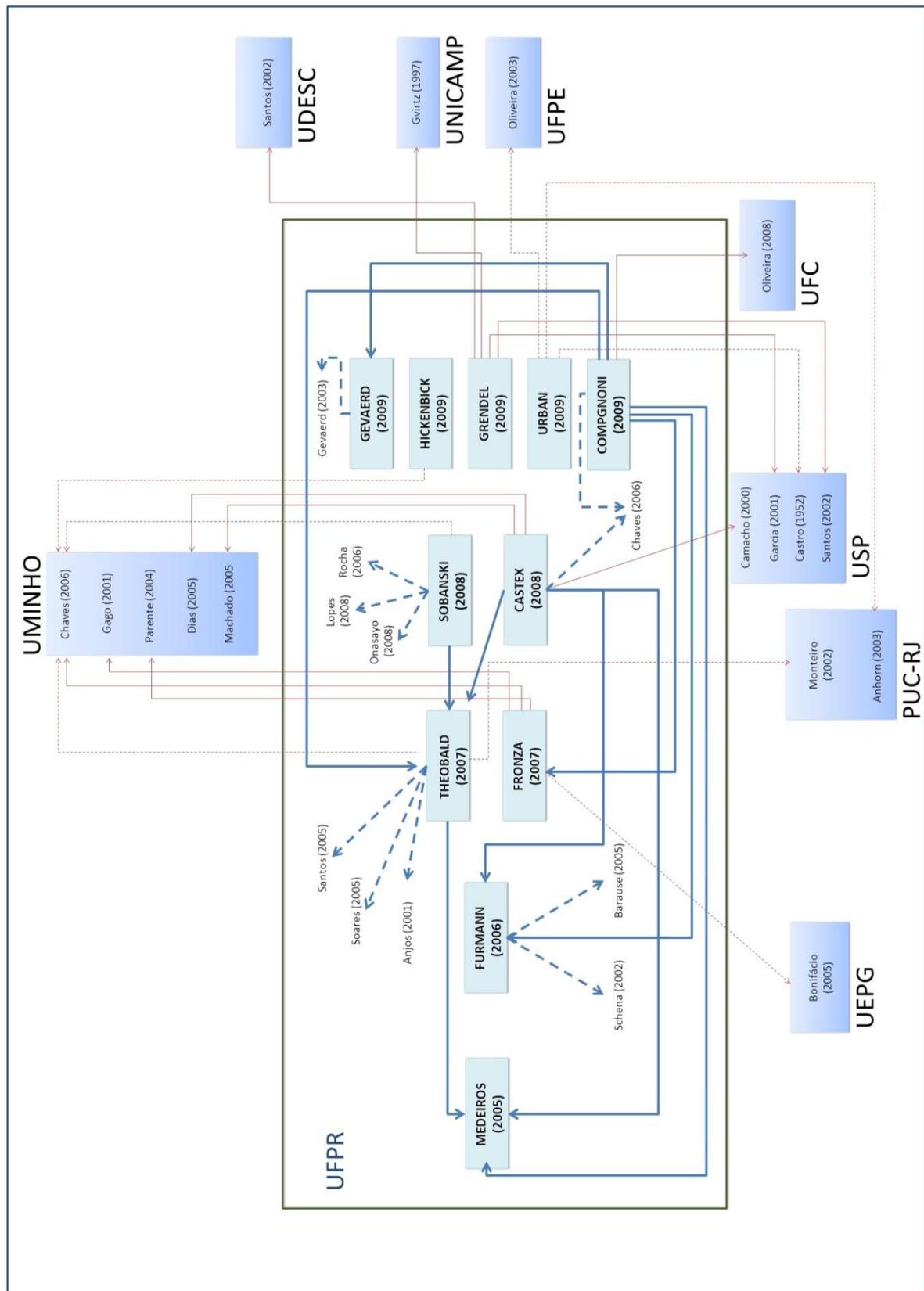
Figura 10: Linhagem de orientação de Luís Fernando Cerri (UEPG): interlocuções entre o grupo de orientação e também entre outras universidades.



Análise das citações presentes nas referências bibliográficas.

Para o caso deste segundo eixo, já podemos observar com maior clareza como as pesquisas próximas colaboram na produção do conhecimento científico. Pacievitch (2007) tem seu trabalho acadêmico citado por quatro pesquisas nos anos seguintes da sua publicação. Ferreira (2005), Santo (2005) e Kusnick (2008) também tiveram suas pesquisas utilizadas como referências. Dentro da própria universidade, as pesquisas de Pedroso (1998), Trémea (2004) e Junges (2005) foram também referenciadas. Podemos indicar ainda a interlocução que vem se desenhando entre as pesquisas da UEPG e as pesquisas da USP, UFPR, PUC-RJ e UNB.

Figura 11: Linhagem de orientação de Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR): interlocuções entre o grupo de orientação e também entre outras universidades.



Análise das citações presentes nas referências bibliográficas.

Já este terceiro eixo apresenta um sistema interno mais complexo de interlocução entre as pesquisas acadêmicas. Aqui sim, a expressão “anéis de uma corrente” faz mais sentido de ser aplicada. Tanto a pesquisa de Medeiros (2005) como a de Theobald (2007), influenciaram, cada uma delas, três pesquisas diferentes. A pesquisa de Furmann (2006) é citada por duas pesquisas diferentes. E a pesquisa de Fronza (2007) é recuperada também uma vez, dois anos após sua publicação.

Teoricamente, um processo de construção de conhecimentos sobre conhecimentos anteriores. Estudos ainda poderiam ser feitos a se analisar a qualidade e natureza deste processo de citação, no momento, estes dados nos importam por confirmar o dito acerca da zona de influência em que avança o conhecimento científico. Ainda, quando observamos os dados da figura, podemos também afirmar o alinhamento entre estas pesquisas da UFPR e as pesquisas portuguesas da Universidade do Minho.

Outro levantamento das teorias utilizadas poderia nos apontar novas interlocuções entre estas universidades, também ficando aqui em aberto.

Registramos também neste momento, que a recorrência aos trabalhos acadêmicos completos, teses ou dissertações, ocorreu em menor quantidade do que as suas exteriorizações nas revistas acadêmicas. Os artigos publicados em revistas fundamentaram com maior intensidade os trabalhos analisados.

Fechando essa discussão, indicamos que com a exceção do trabalho de Fronza (2007) que referenciou a pesquisa de Bonifácio (2005), os outros trabalhos destes três eixos indicados não promoveram interlocuções, mesmo quando apresentando temáticas próximas.

Como afirmamos anteriormente, em meio a esse processo de instituição da área da Didática da História, consideramos a aproximação destas pesquisas algo que venha a qualificar a discussão a nível nacional. Evidentemente, a partir de nossa amostragem.

Neste sentido, um último quadro é aqui apresentado na intenção de apontar possíveis aproximações entre as pesquisas e suas temáticas.

A partir dos micro campos que foram identificados anteriormente, assumindo que uma mesma pesquisa pode vir a colaborar em campos distintos, quando esquematizamos estes trabalhos percebemos proximidades que avançam além das fronteiras institucionais. Embora haja certa ligação entre proximidade geográfica e o conhecimento produzido, a figura acima mostra alguns caminhos possíveis no processo de interlocução para pesquisas futuras.

Podemos citar aqui três possibilidades:

- *Cognição histórica*: quando desconstruímos a ideia de linhagem de orientação e catalogamos as pesquisas por universidades, percebemos a predominância da Universidade Federal do Paraná no campo da cognição histórica. Neste sentido, caminhos possíveis dizem respeito a uma análise interna desses trabalhos a se identificar a natureza desse trato com a cognição; a ligação que vem sendo desenvolvida entre teoria e método; as dissidências internas ou os movimentos de originalidade que vem sendo construídos nos últimos anos; um paralelo entre o produzido no Brasil e o produzido na Universidade do Minho; e, por fim, em que medida os trabalhos da UNICAMP, USP, UNESP, UEPG, e UEL, trabalhos no campo da cognição que também foram evidenciados, colaboram no processo de qualificação da discussão nacional acerca da cognição histórica.
- *A indústria dos quadrinhos, música, filmes e manuais didáticos*: no estudo dos manuais didáticos, seis importantes trabalhos já foram realizados pela UEPG, UFPR e UNB. Um ganho em várias frentes: na ideia do manual como produto mercadológico de uma sociedade capitalista; como parte do processo de formação institucional das ideias históricas; como portador de representações e narrativas próprias; como detentor de linguagem própria, no estudo da apropriação do conhecimento acadêmico. Uma possibilidade que observamos a partir dessas colaborações diz respeito ao cruzamento entre as carências identificadas no tópico anterior, carências de nossa época enquanto grupo social, e as narrativas dos livros didáticos. Em que medida elas dialogam ou não com o identificado como carências que perpassam a sociedade e que, de certa forma, em diferente escala, também perpassa o ambiente escolar no processo do aprendizado histórico. Entendemos que com relação aos micro temas *cinema, música e quadrinhos* ainda novas pesquisas devem ser realizadas, a se gerar interlocuções futuras entre os grupos/ universidades.

- *Conhecimento histórico e práticas de memória e Manutenções culturais e identitárias*: Dois campos próximos e que podem estabelecer ligações, mas que aqui dividimos artificialmente, pois podem vir a avançar em frentes diferentes. Para o primeiro caso, o que se evidenciou foi um estudo teórico e empírico das práticas de memória e o conhecimento histórico produzido. Como pode se dar a ligação entre memória, memória seletiva, ambientes culturais, conhecimento do senso comum, e o conhecimento histórico como ferramenta de orientação. Um estudo teórico de como o conhecimento histórico pode estar ligado à memória, coletiva ou individual. Para o segundo caso, estudos que avançam na direção da ligação entre práticas culturais e a identidade histórica. Como a identidade do sujeito pode estar atrelada a uma dada coletividade, a uma dada prática de cultura, de grupo, a instituições, a um dado cenário cultural. Estudos sobre a identidade que partem da interligação entre estrutura e sujeito como premissa. Neste sentido, podemos apontar significativa importância da UNICAMP como referência neste trabalho, cuja interlocução pode ser realizada com os trabalhos da UEPG e UFPR a se identificar como vem sendo rearranjado cultura histórica, memória histórica e identidade.

Com relação aos campos *Relação entre docência e Poder Político, História e questões sociais, Fonte histórica em ambiente escolar, Metateoria da Didática da História e Literatura e História*, compreendemos que são campos recém iniciados a partir das pesquisas analisadas. Deste modo, torna-se prematura qualquer interlocução que possamos fazer. Defendemos apenas aqui a pertinências desses campos que se enunciaram, como possibilidades futuras aos grupos e universidades identificadas.

Finalizamos este tópico acerca da cartografia do conhecimento científico indicando que reconhecemos este conceito, e suas implicações práticas, como componente natural no processo de construção do conhecimento. Em meio a uma sociedade na qual a liberação de verbas governamentais está diretamente ligada às produções das universidades, e citações dessas produções, aceitamos como premissa que esse quadro de articulação interna acabe ocorrendo como condição fundamental da manutenção e custeamento do próprio grupo. O que insistimos em propor é a compreensão de que há um ganho qualitativo à área da Didática da

História, caso essa geografia seja intencionalmente considerada como estágio inicial da produção do conhecimento. O olhar ao lado, *além-fronteiras institucionais*, vem mostrando trabalhos que em muito se aproximam e que podem vir a estabelecer diálogos extremamente ricos ao estudo do aprendizado histórico, à delimitação dos campos da Didática da História e ao estudo empírico/metodológico da apreensão da consciência histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma colaboração à Didática da História. Um olhar metateórico sobre como o ensino da História vem sendo pensado no Brasil a partir das contribuições do teórico alemão Jörn Rüsen. Evidentemente, conclusões pontuais que tiramos a partir de uma amostragem de trinta e quatro trabalhos acadêmicos, que, de certa forma, refletem parte da totalidade.

Devemos assumir que, mesmo ousando algo nacional, a presente dissertação se vê apenas como um tijolo a mais no processo de construção e delimitação, a nível nacional, da área da Didática da História. Acreditamos ser ingenuidade definir o que é, ou pode vir a ser, a Didática da História unicamente sob o enfoque teórico alemão da consciência histórica. Outras perspectivas, com outros teóricos, também colaboram neste momento particular, basta ver que Jörn Rüsen não é o único alemão a discutir consciência histórica na Europa, ou até mesmo que este conceito tem sua interpretação própria no contexto francês, que também vem influenciando de longa data as pesquisas brasileiras na área da ciência da História. Contudo, dada à dimensão e complexidade deste processo, optamos pelo recorte que nos permite assinalar as contribuições especificamente alemãs, a partir do pensamento rüseniano. Uma possibilidade futura pode ser dar um passo ao lado, e identificar como essa discussão vem sendo realizada nos outros espaços e teorias, e em que medida podem vir a contribuir mutuamente.

Para o nosso caso, analisar a apropriação da teoria da consciência histórica por parte das pesquisas que versaram sobre o ensino da História, acabou por colaborar conseqüentemente com a discussão acerca da Didática da História. Está contido na teoria de Jörn Rüsen, como pano de fundo, o conceito *Geschichtsdidaktik* gestado na Alemanha. Assim, os conceitos, mesmo quando tomados individualmente para efeitos de análise, subentendem inter-relações a ponto de não constranger a ideia central daquilo que se compreende como Didática da História. Dessa forma, um estudo sobre a apropriação dos conceitos passa a ser também um estudo sobre o se entende como Didática da História.

Não optamos por identificar como cada pesquisa, ou grupo, compreende este conceito. A partir de uma análise geral, contribuições foram se revelando. No rebate com o que definimos brevemente como 'ensino tradicional', pudemos contrastar

contribuições oriundas da aplicação empírica da teoria alemã. Ou seja, como vem se dando a desconstrução da ideia estática da História; a inserção da multiperspectividade e multipluralidade da experiência histórica em ambiente escolar; como vem se compreendendo a gestação do pensamento histórico no interior da sociedade; o processo de interligação entre o conhecimento histórico científico e o pensamento histórico comum em ambiente escolar e não escolar; a consideração da consciência interpretativa no processo da aprendizagem histórica; e a redefinição do papel do ensino da História e sua ligação com a vida prática. Ainda, além das contribuições diretas e relacionadas com o ensino da História, pudemos perceber que estas pesquisas também colaboram na delimitação daquilo que vem sendo entendido como os campos de pesquisa da área da Didática da História. Que definimos a partir dos nossos esforços como *microcampos da área da Didática da História* neste último capítulo.

No exercício desse processo, realizamos um movimento de análise de cada dissertação a se identificar os temas, a apropriação dos conceitos rüseniano – com os quais trabalha Rüsen – e as abordagens metodológicas. Como conclusão aqui sintética, pudemos perceber que estas obras apresentam semelhanças no modo como se apropriam e utilizam esta teoria, o que nos remeteu a uma análise externa das obras, aos orientadores, e ao conceito de *cartografia do conhecimento científico*.

Do universo estruturante dos conceitos de Rüsen, percebemos também que as pesquisas caminham no sentido de recortar e utilizar os conceitos de modo pontual, pouco remetendo ao todo, ou interligando estes conceitos. Sendo o conceito de *narrativa* o mais utilizado, como ferramenta de pesquisa, na busca pela ‘formação/ apreensão’ da *consciência histórica* do aluno. Percebemos também que atualmente existem significativas divergências na compreensão do que vem sendo entendido como *consciência histórica*, sua instrumentalização ou não em ambiente escolar, compreensões variadas acerca das tipologias de consciências, no trato destas tipologias em ambiente escolar, e nas formas de acessar as narrativas dos alunos.

A caracterização que unifica toda essa divergência como um novo paradigma no cenário nacional, diz respeito à natureza do conceito de consciência histórica que vem sendo escolhido como objeto central pelas pesquisas acadêmicas analisadas. Ou seja, embora existam divergências metodológicas, de interpretação da teoria, ou de articulação entre teorias diferentes, o conceito de consciência histórica é por si só

paradigmático quando inserido como eixo central nas pesquisas que remetem ao ensino da História.

Não se trata mais de transmitir conteúdos prontos ao aluno, de modo a instrumentalizar o pensamento crítico, que, por consequência, gera ações críticas no mundo. Considerá-lo como um ser dotado de competência própria no processo de interpretação do mundo, segundo os trabalhos analisados, reloca a pesquisa do ensino da História para a identificação e análise do processo desta interpretação. Não se trata de quanto conteúdo histórico o aluno consegue armazenar, mas sim de como ele rearticula esse conteúdo, dados da experiência, de forma a dar inteligibilidade ao presente na orientação de suas ações e no firmamento de sua identidade.

Por isso, as pesquisas guinaram do estudo exclusivo do ensino de História nas salas de aula para o estudo empírico da sociedade como um todo. Onde e como o quadro interpretativo do aluno, e de uma pessoa comum, é formado? Como ele reage no encontro com o conhecimento histórico elaborado cientificamente? Como proceder de modo que o ganho da racionalidade do conhecimento científico não se perca no momento escolar de didatização do conhecimento histórico? Quais seriam os interesses e carências dos alunos e da sociedade em geral em nosso momento histórico? Como o conhecimento científico é gestado na relação com os interesses da sociedade e em que medida, e como, ele satisfaz esses interesses ao retornar a sociedade? Questões estas derivam da apropriação do conceito de consciência histórica.

Ao nos debruçarmos sobre todos esses trabalhos, uma questão ainda pode ser aqui colocada para aprofundamentos futuros: quais seriam as carências de uma geração de pesquisadores brasileiros, crise de orientação na área da pesquisa, que justificariam esse interesse crescente no pensamento rüseniano? Em uma resposta provisória: ela devolve à área da Ciência da História a preocupação didática; atribui maior dignidade aos estudos da área do Ensino da História, em meio aos atuais conflitos que ocorrem – por razões diversas – entre as áreas da História e Educação; possibilita um sólido aporte teórico a se fundamentar as práticas docentes e as pesquisas que versam sobre o ensino e o aprendizado da História; possibilita um olhar sobre a sociedade como um todo, relacionando a educação escolar com a formação extraescolar; e na prática cotidiana do professor de História,

responde a questão que fundamenta e dá sentido a sua prática, pra que serve a História.

Ao se considerar o papel do indivíduo, inevitavelmente, retornamos a discussão filosófica acerca de sua relação com o meio. Rüsen define esse *meio* como *cultura histórica*, e o processo individual de interpretação do mundo, cabendo ao sujeito, como *consciência histórica*. As pesquisas educacionais na área do ensino da História vêm, gradativamente, se aprimorando no estudo de como a consciência histórica do aluno, e do cidadão comum, se relaciona com a cultura histórica de seu tempo.

DOCUMENTOS ANALISADOS

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio.** 2008, 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2008.

BERNARDO, Suzana Barbosa Ribeiro. **O ensino de História nos primeiros anos do ensino fundamental: o uso de fontes.** 2009, 128 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BONIFÁCIO, Selma de Fátima. **História e(m) quadrinhos: análises sobre a História ensinada na arte sequencial.** 2005, 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

CASTEX, Lilian Costa. **O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba (PR).** 2008, 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CHAVES, Adilson Aparecido. **A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades.** 2006, 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

COMPAGNONI, Alamir Muncio. **“Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele”:** compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu. 2009, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

CAVANNA, Federico Alvez. **O ensino da História recente no Uruguai (2004-2008):** questões da laicidade e da disciplina História. 2009, 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

DIAS, Maria Aparecida Lima. **Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes.** 2007, 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

DREZZA, Fernando. **A morte de Natália:** potencialidades de um documento literário brasileiro para uma educação política dos sentidos na contemporaneidade. 2008, 65

f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

EIDAM, Rodrigo. **O processo pedagógico e a formação do imigrante alemão nas colônias de Bom Jardim do Sul e Witmarsum (Paraná)**. 2009, 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

FERNANDES, Sandro Luis. **Filmes em sala de aula – realidade e ficção: Uma análise do uso do cinema pelos professores de História**. 2007, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

FERREIRA, Ângela Ribeiro. **Representações da História das mulheres no Brasil em livros didáticos de História**. 2005, 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

FILHO, Dario Alberto de Andrade. **Os Estados Unidos nos livros didáticos de 5° a 8° séries – 1990 a 2004**. 2007, 127 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

FORTUNA, Cláudia Regina Prado. **Fios de histórias e memórias dos afrodescendentes no Brasil moderno. Por uma educação política dos Sentidos**. 2008, 97 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no ensino médio**. 2007, 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

FURMANN, Ivan. **Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária (PR)**. 2006, 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender História: o caso da História do Paraná**. 2009, 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GREDEL, Marlene Terezinha. **De como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto: estudo a partir da análise de cadernos escolares**. 2009, 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

HICKENBICK, Cláudia. **Lembrança, interesse e história substantiva:** significados do ensino e aprendizagem da História para sujeitos da educação de jovens e adultos. 2009, 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

KUSNICK, Marcos Roberto. **A Filosofia cotidiana da História:** uma contribuição para a Didática da História. 2008, 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

LUCINI, Marizete. **Memória e História na formação da identidade Sem Terra no Assentamento Conquista na Fronteira.** 2007, 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MARÇAL, Maria Antônia. **“Quem vai me ensinar de novo?” “Os homens se educam em comunhão” Experiências de constituição docente através de grupos de estudo de professores de História (2004-2006).** 2007, 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino da História:** o lugar do material didático. 2005, 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MIRANDA, Sônia Regina. **Sob o signo da memória:** o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais. 2004, 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MOIMAZ, Érica Ramos. **O uso da imagem no ensino médio:** uma avaliação sobre essa contribuição para a aprendizagem dos conteúdos de História. 2009, 179 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Educação histórica e a sala de aula:** o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. 2006, 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PACIEVITCH, Caroline. **Nem sacerdotes, nem guerrilheiros:** professores de História e os processos de consciência histórica na construção de identidades. 2007, 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

PLÁ, Sabrina. **Os cotistas negros na universidade: perfis e representações**. 2009, 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

SANTO, Janaína de Paula do Espírito. **“No ciclo eterno das mudáveis coisas”**: a proposta da História de Rocha Pombo e as relações com as obras didáticas atuais. 2005, 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Como professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África**. 2008, 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

TALAMINI, Jaqueline Lesinhovski. **O uso do livro didático de História nas séries iniciais do ensino fundamental**: a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais. 2009, 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

TAVARNARO, Vanessa Gnata. **Representações de justiça dos alunos do 5º ano do curso de Direito da UEPG a partir da análise do sistema de cotas raciais**. 2009, 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **A experiência de professores com ideias históricas**: o caso do “grupo Araucária”. 2007, 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da História**: percurso de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. 2009, 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Arthur. **A teoria da História de Jörn Rüsen: uma introdução**. Goiânia: Editora UFG, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BERGMANN, Klaus. **A História na reflexão didática**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, p.29-42, set 89/fev 90.

CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de Didática da História**. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 28, n. 55, Junho, 2008.

CERRI, Luís Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História**. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93 – 112, 2001.

DIEHL, Astor Antônio. **Ideias de futuro no passado e cultura historiográfica da mudança**. *Revista virtual: História da historiografia*, nº1, agosto, 2008.

DROYSEN Johann Gustav. **Manual de Teoria da História**. Petrópolis: Vozes, 2009.
FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2ª edição revista. São Paulo: Global, 2007.

FERRY, Luc. **Kant: uma leitura das três “Críticas”**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

FONSECA, Selma Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

KANT, Immanuel. “Resposta à pergunta: que é ‘Esclarecimento?’”. In: **Textos Seletos** [Trad.: Floriano de Souza Fernandes]. Petrópolis: Vozes, 1985.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Belo Horizonte: editora UFMG, 1999.

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

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ªed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, Estevão de Rezende. **A História pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX**. São Paulo: Contexto, 2010.

MATTAR, João. **Metodologia científica na era da informação**. 3ªed. São Paulo: Saraiva, 2008.

NADAI, Elza. O ensino da História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, São Paulo, 1993.

NIETZSCHE, Friedrich. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da História para a vida**. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

PAGÈS BLANCH, Joan. Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. In: HERNÁNDEZ, José Antonio Gómez e MARIN, M. Encarnación Nicolás. **Miradas a la historia reflexiones historiográficas** en recuerdo de Miguel Rodríguez. 2004, p. 155-178.

PINSKY, Jaime (org.). **O ensino da História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

REIS, José Carlos. **A História entre a Filosofia e a ciência**. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **História da “Consciência histórica” ocidental contemporânea: Hegel, Nietzsche, Ricoeur**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RÜSEN, Jörn. **A História entre a modernidade e a pós-modernidade**. História, Questões e Debates, Curitiba, v.14, n° 26/27, p. 80-101, jan/dez, 1997.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-História. **História da Historiografia**, n° 2, p. 27, 2009. Disponível em: <www.ichs.ufop.br/rhh>. Acesso em 22.01.2012.

_____. **Didática da História**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

_____. El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n. 7, p. 27-36. oct. 1992.

_____. “Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia”. *Cultura histórica*. [Versión castellana del texto original alemán em K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). **Historische Faszination**.

Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26.

_____. **História Viva**: teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007a.

_____. Narratividade e Objetividade na Ciência Histórica. Tradução de René Gertz. In: **Estudos Ibero-Americanos**, Porto alegre, PUC-RS, v. XXIV, n. 2, dez. 1998, p. 311-335.

_____. El libro de texto ideal. Publicado na *Revista Iber – Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Monografía: Nuevas fronteras de la historia, n. 12, Año IV, p. 79-93, abr. 1997. Tradução para o português de Edilson Chaves e Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Izabel & MARTINS, Estevão de Resende. (Org.) **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010a.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. Tradução para o português de Sílvia Finocchio. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Izabel & MARTINS, Estevão de Resende. (Org.) **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010b.

_____. **Razão histórica:** teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. **Reconstrução do passado:** teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007b.

SADDI, Rafael . **A Didática da História como meta-teoria.** In: IX ENPEH - Encontro Nacional dos Pesquisadores de História, 2011, Florianópolis. América Latina em Perspectiva: culturas, memórias e saberes. Caderno de Resumos. Florianópolis : UFSC/CED, 2011. v. 9. p. 72-72.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SILVA, L. R. C.; DAMASCENO, A. D.; MARTINS, M. C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I.M.S.. PESQUISA DOCUMENTAL: ALTERNATIVA INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE/ III Encontro sul Brasileiro de PsicoPedagogia, 2009, Curitiba. Anais do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE [recurso eletrônico]: **Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem;** Anais do III Encontro Sul Brasileiro de PsicoPedagogia. Curitiba : Champagnat, 2009. v. 1. p. 4554-4566.

VARELLA, Flávia Florentino *et al* (org.). **A dinâmica do historicismo:** revisitando a historiografia moderna. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008

WHITE, Hayden. Enredo e verdade na escrita da História. IN: MALERBA, Jurandir. **A História escrita:** teoria e História da historiografia. São Paulo: Contexto, 2009, p. 191-211.

WIKLUND, Martin. **Além da racionalidade instrumental:** sentido histórico e racionalidade na teoria da História de Jörn Rüsen. *História da Historiografia*, n.1, p.19-44, 2008.

ZEN, Ana Maria Dalla. A comunicação científica como Literatura: o lugar do sujeito na construção do conhecimento. **Em questão**, Porto Alegre, v. 10, nº 1, p. 11-22, jan./jul. 2004.