

CULTURA HISTÓRICA E CULTURA ESCOLAR: DIÁLOGOS A PARTIR DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

*Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt**
dolinha08@uol.com.br

RESUMO: O campo da Educação Histórica se consolidou como uma das importantes áreas de investigação sobre ensino de História. O artigo propõe uma reflexão acerca da relação dialógica entre categorias que têm sido tomadas como referências para investigações nessa área. Abordar a questão do ensino de História, na perspectiva da Educação Histórica significa procurar entender o emaranhado relacional construído pelas e nas relações entre a cultura histórica e a cultura escolar, o que pressupõe desvelar epistemologicamente conceitos que afetam a teoria e a prática da aprendizagem e, portanto, do ensino nessa disciplina. A análise de resultados de investigações realizadas no campo da Educação Histórica indica que esse processo necessita ser apreendido a partir da compreensão do contexto contemporâneo, levando-se em conta o quadro de tendências políticas hegemônicas, a reconceitualização do modelo de democracia, a lógica do projeto neoliberal e seu determinismo globalizador, a revolução tecnocientífica e a chamada “nova era do conhecimento”.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Histórica; Cultura histórica; Cultura escolar.

INTRODUÇÃO

Em publicação datada de 1987 e já divulgada no Brasil (2010b), Jörn Rüsen lançou um desafio: “Com que forma de investigação histórica, com que estrutura teórica e abordagem metodológica a didática da história poderia ser tratada como uma parte homogênea dos estudos históricos?” (RÜSEN, 2010b, p.39). Esse tipo de desafio foi assumido desde a década de 1980, pioneiramente, por pesquisadores da Alemanha e Reino Unido (Fuentes, 2002), expandindo-se a partir do século XXI a outros países do mundo, inclusive

* Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da UFP. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-PPGE-UFPR. Bolsista de produtividade CNPq.

no Brasil. Esse conjunto de investigações constituem, hoje, o campo da Educação Histórica e onde se inclui o grupo de investigadores do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica, da Universidade Federal do Paraná.

Assumindo também o desafio, esse grupo de investigadores tem buscado alternativas metodológicas de pesquisa, particularmente oriundas da área da pesquisa qualitativa educacional, bem como referenciais teóricos que possam, de alguma forma, contribuir para a construção de uma estrutura teórica e metodológica de um novo paradigma da didática da história. Assim, as pesquisas têm procurado apontar algumas questões que envolvem a relação entre cultura histórica e a cultura escolar, incluindo também nessa última, os processos constitutivos da cultura da e na escola, relacionados à experiência histórica e concreta dos sujeitos, no interior dos processos de escolarização. (FOURQUIN, 1993).

De modo geral, essas investigações encontram guarida nos fundamentos da pesquisa educacional, de natureza qualitativa e focam seu olhar nos contextos de escolarização, formal e informal. Ademais, e ainda em termos gerais, os investigadores têm procurado olhar os sujeitos “no universo escolar”, tendo como referência fundamental a categoria de cultura e abordagens sociológicas e históricas, abrindo possibilidades de se encontrar, não o aluno, mas a criança, a partir de seu modo de viver condição infantil, e o jovem, a partir do seu modo de viver a condição juvenil. (MARGULIS/URRETI, 2000).

Williams (1961) entende a cultura como um processo integral de vida, de caráter social, que precisa ser compreendido numa perspectiva relacional, com ênfase na interdependência entre todos os aspectos da realidade social e na devida dinâmica da mudança social. Assim, a cultura não se situa como elemento absolutamente superestrutural, nem pode ser entendida como mero reflexo da infraestrutura, mas necessita ser apreendida no e a partir de processos relacionais. A perspectiva conceitual que referencia a obra desse autor incorpora a cultura numa totalidade, como resultado da condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática. Nesse sentido, entende-se a cultura como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de um determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade. Assim, pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se aos artefatos, idéias, signos e símbolos, as linguagens e tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produto e também produtores de cultura, podendo admitir-se

também a existência de abordagens categoriais da cultura, tais como a cultura histórica e a cultura escolar.

A potencialidade categorial desse conceito de cultura remete também à possibilidade de se falar culturas específicas, relacionadas com os processos formativos da consciência histórica, integrados à dinâmica da cultura histórica e da cultura escolar. Na perspectiva adotada por Forquin (1993), a cultura escolar pode ser definida como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas e da cultura da escola, sendo essa última a forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola. Considerando-se que a investigação em educação histórica inscreve-se no cruzamento de, principalmente, esses dois quadros teóricos (Barca, 2005) entende-se que a partir deste determinado conceito de cultura podem ser articulados os dois fundamentos teóricos da pesquisa em educação histórica, o fundamento da filosofia da História, concernente à natureza do conhecimento histórico, e o fundamento da Educação, relacionado aos princípios e finalidades dos processos educacionais.

Em sua especificidade, as investigações e reflexões que têm ocorrido no campo da Educação Histórica circunscrevem-se às questões relacionadas aos estudos da consciência histórica como objeto e objetivo da didática da História e, particularmente, da aprendizagem histórica. Nesse sentido, a consciência histórica passa a ser uma categoria que serve para a autoexplicação da História como disciplina escolar, para a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria. É por esse pressuposto que se admite uma relação orgânica entre a cultura escolar ensino de História e a cultura histórica. Segundo Jung y Staehr (1998), a categoria cultura histórica foi introduzida por Jörn Rüsen no debate sobre a didática da história e isso permitiu uma redefinição da maneira pela qual essa categoria vinha sendo discutida e utilizada por alguns didaticistas alemães.

Para Rüsen, a cultura histórica é a própria memória histórica, exercida na e pela consciência histórica, a qual dá ao sujeito uma orientação temporal para a sua práxis vital, ao mesmo tempo, que lhe oferece uma direção para a atuação e autocompreensão de si mesmo, ou seja,

Da consciência histórica há apenas um pequeno passo para a cultura histórica. Se se examina o papel que tem a consciência histórica na vida de uma sociedade, aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica que afeta e influi em quase todas as áreas da práxis

da vida humana. Assim, a cultura histórica pode ser definida como uma articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma determinada sociedade. (RÜSEN, 1994, p.3).

Esses referenciais permitem a construção de um diálogo específico entre a cultura histórica e os elementos da cultura escolar, pertinentes ao ensino da História, representados pelos “textos visíveis”, como os currículos e manuais, bem como pelos “textos invisíveis”, como as práticas e usos escolares, constitutivos do “código disciplinar da História” e que indicam que a História, como matéria de ensino, é resultado de

una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones e rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. Alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de su enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura dominante, valioso e legítimo. En suma, el código disciplinar comprende lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar. (FERNANDEZ CUESTA, 1998, p.8-9).

O “código disciplinar da História”, pertinente à cultura escolar e pensado a partir do quadro teórico da Educação Histórica, possui uma relação intrínseca e dinâmica com a cultura histórica de determinada sociedade, tornando-se imprescindível explicitar certas contradições e tensões constitutivas dessa relação.

A CULTURA ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA HISTÓRICA

Segundo Juliá (1995), a cultura escolar necessita ser apreendida, não somente a partir de indícios encontrados em documentos e fontes relacionadas com a organização burocrática da escola, mas também tem que ser procurada nos indícios heterogêneos e mutantes da prática educativa. Para esse autor, de um lado, encontra-se a cultura escolar evidenciada nas normas e textos relativos ao controle do cotidiano escolar, de outro, a multiplicidade das práticas cotidianas. Trata-se do que Rockwell e Ezpeleta (2007, p.133) chamam de “a história documentada da escola” que convive com a “história não documentada” da escola e ambas precisam ser olhadas

em sua diversidade, sempre na perspectiva da mudança e tomando a escola como uma construção social, ou seja, que "cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular desse movimento."

Nesse sentido, para Rockwell (2011), enquanto as normas e textos da cultura escolar articulam-se e evidenciam uma escola praticamente imune às contradições e tensões do mundo exterior, a cultura da escola, isto é, as práticas cotidianas da escola que as reinterpreta, de maneira multifacetada, podem ser reveladoras dessas tensões e contradições. Segundo essa autora:

- Há normas não escritas (as vezes são as mais efetivas);
- Há práticas discursivas e discursos práticos;
- Há práticas que fixam a norma (escrita ou não e vigiam a sua aplicação);
- Algumas normas, produto de práticas, refletem consensos amplos;
- Muitas práticas, derivadas das normas são impostas por coerção;
- Muitas normas e práticas têm escassa relação umas com as outras. (ROCKWELL, 2011, p.160-161).

A partir desses pressupostos, entende-se que as reflexões e investigações sobre a melhoria da qualidade do ensino e a aprendizagem da história necessitam levar em conta a interpretação que os sujeitos fazem da realidade escolar, buscando entender questões como o desenho e desenvolvimento de currículos na sala de aula, a análise do comportamento e do ofício do professor, o estudo dos conceitos e elementos relativos à natureza da didática da História e a interpretação de concepções históricas de alunos e professores. Cita-se, por exemplo, a pesquisa realizada por Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alary Dickinson, da universidade de Londres, na década de noventa, conhecido como Projeto CHATA: Concepts of history and teaching approaches at key stage 2 and 3. Essa pesquisa foi organizada em três fases, que abrangiam desde a investigação das ideias dos alunos sobre processos cognitivos da história, sobre explicação causal e a interpretação das evidências históricas, passando pelo desenvolvimento de modelos didáticos para o ensino da história, chegando até à análise das relações existentes entre as estratégias de ensino e aprendizagem, os contextos curriculares e a compreensão dos alunos acerca de alguns processos mentais da consciência histórica. Um resultado interessante dessa investigação pode ser observado no quadro

Nível	Definição
O passado vem como dado	Os alunos não são capazes de reconhecer nenhuma diferença de enfoque entre os relatos propostos
O passado é inacessível	Os alunos são capazes de atentar para as diferenças, mas consideram-nas como resultado da falta de acesso ao passado
O passado é o que determina o relato	As diferenças entre os relatos propostos são resultado de lacunas de informação ou de erros.
O passado é explicado de forma parcial	Os alunos percebem que as diferenças são produto de análises parciais e não somente de falta de informações.
O passado é selecionado e organizado a partir de um ponto de vista	Os alunos consideram que a visão do autor pesa de forma substancial em cada um dos relatos.
O passado é uma reconstrução, de acordo com um critério	As diferenças estão na natureza própria do sucesso na construção do relato.

(Fonte: FUENTES, 2002, p. 59)

Investigações como essas podem ser indiciárias de formas e tipos de consciência histórica presentes nas sociedades, podendo fornecer pistas para a melhoria da qualidade do ensino de História.

A CULTURA HISTÓRICA COMO REFERÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

A cultura histórica é uma categoria de análise que permite compreender a produção e usos da história no espaço público na sociedade atual. Trata-se de um fenômeno do qual fazem parte o grande boom da História, o sucesso que os debates acadêmicos tem tido fora do círculo de especialistas e a grande sensibilidade do público face o uso de argumentos históricos para fins políticos. Desse processo, fazem parte os embates, enfrentamentos e aproximações entre a investigação acadêmica, o ensino escolar, a conservação dos monumentos, os museus e outras instituições, em torno de uma aproximação comum do passado. Assim, para Rüsen (1994, p.2),

a cultura histórica contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extra escolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de uma única potência mental.

A partir das funções da cultura histórica em determinadas sociedades, esse autor apresenta suas dimensões principais: a estética, a política, a cognitiva e a dimensão ética. Na dimensão estética da cultura histórica, as rememorações históricas se apresentam, sobretudo, sob a forma de criações artísticas, como as novelas e dramas históricos. Não se trata de encontrar o histórico no estético, mas a presença do estético no histórico, tornando-o visível como algo relevante para o trabalho rememorativo da consciência histórica.

A dimensão política da cultura histórica baseia-se no princípio de que, qualquer forma de dominação necessita da adesão e/ou consentimento dos dominados e a memória histórica tem um papel importante nesse processo, particularmente devido à necessidade de legitimação para o consentimento. É a dimensão política da cultura histórica que

cimenta o domínio político mentalmente, já que o marca nas construções de sentido da consciência histórica que servem para a orientação cultural na vida prática atual. Esse entrelaçamento se estende até as profundezas da identidade histórica. A construção da identidade se realiza geralmente em meio ao poder e da dominação, e isso tanto na intimidade dos sujeitos individuais como na relação entre eles. (RÜSEN, 1994, p.18).

A dimensão cognitiva da cultura histórica se realiza, principalmente, por meio da ciência histórica e de seus processos de regulação metódica das atividades da consciência histórica, ou seja, “trata-se do princípio de coerência do conteúdo, que se refere à fiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas utilizadas para a sua interpretação” (RÜSEN, 1994, p.20). Finalmente, a dimensão ética da cultura histórica impõe novas questões para o historiador, particularmente face o desafio das inseguranças das identidades históricas, as pressões da diversidade cultural, as críticas às tradições ocidentais, no momento histórico da era da globalização, quando um novo tipo de humanismo faz-se necessário. (RÜSEN, 2010c).

Sistematizando suas reflexões sobre a cultura histórica, Rüsen afirma que, na sociedade atual, a tendência à instrumentalização tem diminuído as possibilidades de articulação entre as diferentes dimensões, fazendo com

que, muitas vezes, um dos modelos se torne mais decisivo na construção da consciência histórica. Isso pode provocar uma fragilização da força argumentativa do uso metodológico do intelecto ao abordar a experiência do passado em relação à expectativa do futuro, sempre a partir do presente, reduzindo, assim, as potencialidades da aprendizagem histórica para a cidadania. Um exemplo interessante dessa tendência à instrumentalização pode ser encontrado nos processos atuais de escolha dos manuais didáticos pelos professores de história da escola básica brasileira, no âmbito das diretrizes relacionadas à atual política educacional e ao Programa Nacional do Livro Didático. Depois de serem avaliados por um grupo de especialistas, os manuais são encaminhados aos professores, juntamente com um guia onde são apresentadas as informações sobre como já foi feito o processo de avaliação, incluindo os critérios utilizados para esse fim. Cabe aos professores “a escolha” da coleção que melhor se adaptar às suas atividades de docência. Revela-se, aqui, um momento interessante e revelador de um processo de divisão técnica do trabalho, no qual o historiador/professor é expropriado da posse dos meios pelos quais ele poderia, por si mesmo, avaliar e, a partir de sua própria avaliação, realizar o processo de escolha do livro. É nesse contexto que pode ser admitido um deslocamento da natureza da cultura histórica, em seu diálogo com a cultura escolar

O DESCOLAMENTO NO INTERIOR DA DIMENSÃO COGNITIVA DA CULTURA HISTÓRICA COMO UM PROBLEMA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

No interior do quadro de referências explicitado pode-se levantar a hipótese da existência de um processo de descolamento no interior da dimensão cognitiva da cultura histórica, devido ao processo de especialização da História como ciência, provocando a separação entre quem pesquisa – os historiadores; e quem ensina – “os outros.”

A consolidação da História como ciência excluiu a Didática da História do centro da reflexão do historiador sobre sua própria profissão, sendo substituída pela metodologia da pesquisa histórica, provocando uma separação entre o ensino da História e a sua pesquisa. Durante o processo de ‘cientifização’ da História o ensino passou a ser visto como atividade de menor valor, secundária, de mera reprodução do saber acadêmico, com objetivo de cumprir as finalidades pressupostas nos processos e formas de escolarização de cada sociedade. Ao ato de ensinar História e ao produto de tal ato não se atribuía o *status* de ciência, pois enquanto o conhecimento científico era produzido exclusivamente pelos profissionais da História, a

tarefa da didática da História era transmitir este conhecimento sem participar da criação do discurso” (Rüsen, 2010b, p.25). Essa separação acabou deixando um vazio para o conhecimento histórico acadêmico, o vazio de sua função, pois a partir do “século dezenove, quando os historiadores constituíram sua disciplina, eles começaram perder de vista um princípio importante, qual seja, que aquela História precisa estar conectada a necessidade social de orientação da vida dentro da estrutura temporal” (RÜSEN, 2010b, p. 28). Justificava-se a existência do conhecimento histórico erudito para que esse servisse como base para o ensino, todavia não se justificava o ensino da História, porque sua função para a vida prática havia se perdido. Essa desconexão da disciplina História de um sentido prático, se por um lado ofereceu-lhe o *status* de disciplina erudita, por outro lado gerou o vazio da função do ensino de História na Escola. Tal ponto de vista chegou ao ápice em meados do século XX

Perguntas relativas à inter-relação entre pesquisa histórica e o mundo vivido (da experiência) (*Lebenswelt*) deste investigador, como também todas as perguntas que interessam educação histórica, foram banidas como uma disciplina separada, extra-histórica: conseqüentemente, a História formal não se direcionou diretamente a essência do conhecimento histórico escolar. Os historiadores consideraram que sua disciplina podia ser legitimada pela mera existência e compararam-se os estudos históricos e sua produção de conhecimento a uma árvore que produz suas folhas. ‘A árvore vive contanto que tenha folhas e é seu destino viver e ter folhas’. Recusou-se a dar para História qualquer uso prático ou real função nas áreas culturais, onde a História pode servir como um meio para fornecer explicitamente uma identidade coletiva e para uma orientação para vida” (RÜSEN, 2010b, p.29).

Constata-se, gradativamente, que a separação entre a Didática da História e a História acadêmica, foi contribuindo para a formação de um “código disciplinar” próprio da História (FERNANDEZ CUESTA, 1998), o que empurrou as questões do ensino e aprendizagem da História tendencialmente para o âmbito da cultura escolar e foi a partir desse reajustamento que a dimensão cognitiva passou a se articular com a dimensão política da cultura histórica. Nesse processo, as questões relacionadas à aprendizagem histórica e, portanto, ao seu ensino, saíram da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta das teorias educacionais e, portanto, das formas e funções da escolarização, identificadas com as relações de poder presentes nas políticas educacionais de cada momento histórico.

Em decorrência, pode-se afirmar que as problemáticas e crises que ocorrem na dimensão cognitiva da cultura histórica passam a pertencer mais ao âmbito das crises da escolarização do que da própria ciência. Essa crise vem se acentuando, na medida em que novos desafios se colocam aos processos de mediação entre a cultura histórica e a cultura escolar, como as relações entre as novas tecnologias da informação e da comunicação e os usos públicos do conhecimento histórico.

A EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO UMA POSSIBILIDADE DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE AS DIMENSÕES DA CULTURA HISTÓRICA E DA CULTURA ESCOLAR

A perspectiva da definição e constituição do campo da Educação Histórica tem suas raízes nas pesquisas que foram e continuam a ser feitas, no sentido de se recolocar o referencial da aprendizagem histórica na própria epistemologia da História. Essas pesquisas, como as realizadas por Lee (2005; 2006; 2008) levantaram contrapontos a outras que indagavam o que é aprender e como é a aprendizagem histórica, e que eram centradas nos referenciais da psicologia, particularmente a psicologia genética. Segundo Barca (2005, p. 15),

nestes novos estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias dos alunos e dos professores, por parte de quem ensina. A análise destas ideias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que de refletir-se, do mesmo modo, na aula de História.

Tendo em vista a necessidade de inserir a historicidade da aprendizagem no âmbito dos processos de escolarização, no Grupo de Educação Histórica da UFPR, a fundamentação da educação histórica encontra guarida também em teorias educacionais que procuram entender o significado dos processos de escolarização, particularmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, face ao declínio da escola como instituição com a “função de”, para entendê-la como o espaço da experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento, na esteira dos estudos desenvolvidos por investigadores como Charlot (2000), Dubet, (2006), Dubet; Martuccelli, (1998). A partir dessas concepções, amplia-se o conceito de “escola” para todo ambiente em que pode ocorrer a relação com o conhecimento. Desse princípio decorrem alguns pressupostos importantes.

Um primeiro pressuposto é o de que o professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reprodutor/transmissor, depositador de conhecimentos, mas necessita estabelecer, em sua profissionalização, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Essa relação não implica em transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de professor é produzida historicamente. Neste sentido, é importante que se busque superar a lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou, historicamente, aqueles professores que são autorizados a produzir conhecimento, daqueles a quem é permitida apenas a sua transmissão.

Outro pressuposto é o da necessidade de se entender a consciência histórica de alunos e professores como produções históricas também relacionadas à cultura escolar e, assim, procurar apreendê-los como construções históricas, sociais e culturais, entendendo as suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, da práxis, ou seja,

como revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (KOSIK, 1976, p. 202).

Nessa direção, é válido concluir que a História e seu ensino não podem ser considerados como a aquisição de fatos ou conteúdos que mostrem os acontecimentos da humanidade através dos séculos. Ao contrário, assume-se o pressuposto fundamental de que a História como ciência é uma modalidade específica de conhecimento que, segundo Rüsen, emerge da carência de todos os homens, “que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que experimentam em seu mundo e em si mesmos”. (RÜSEN, 2001, p.12)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a questão do ensino de História, na perspectiva da Educação Histórica significa procurar entender o emaranhado relacional construído pelas e nas relações entre a cultura histórica e a cultura escolar, o que pressupõe desvelar epistemologicamente conceitos que afetam a teoria e a prática

da aprendizagem e, portanto, do ensino dessa disciplina. Esse processo necessita ser apreendido a partir da compreensão do contexto contemporâneo, levando-se em conta o quadro de tendências políticas hegemônicas, a reconceitualização do modelo de democracia, a lógica do projeto neoliberal e seu determinismo globalizador, a revolução tecnocientífica e a chamada “nova era do conhecimento”.

Um grande desafio nos ronda, que é o de qualificar a aprendizagem e o ensino de História na sua forma escolar, de modo a fazê-lo contribuir para atuar sobre “as determinações de sentido do agir, dotá-lo da capacidade de durar e de resistir na experiência possível da “falta de sentido” (RÜSEN, 2001, p.173). Entre outras questões, torna-se importante levar em conta a pergunta – o que produz a escola e para quê?. Um passo nessa direção é levar em consideração o diálogo entre a cultura escolar e a cultura histórica, numa pauta onde esteja presente também a cultura dos sujeitos que vivem e atual no universo escolar. Na perspectiva da Educação Histórica, a relação entre a cultura histórica e a cultura escolar assume que o objeto e o objetivo da aprendizagem histórica é o desenvolvimento de uma consciência histórica e isto presume que se tome a cultura experiencial dos sujeitos como categoria mediadora entre a sua condição e a consciência histórica, articulando-a com os superávits de sentido do agir humano viabilizadores da utopia de uma cidadania revolucionária.

HISTORICAL CULTURE AND SCHOLAR CULTURE: DIALOGUES FROM HISTORICAL EDUCATION

ABSTRACT: The field of Historical Education has been consolidated as one of the important areas of investigation about History teaching. This article suggests a reflexion about the dialogical relationship among categories which have been considered as references for the investigations in this area. Approaching the teaching of History questions in the Historical Education perspective means to look for to understand which is built by and in the relationship between the historical culture and the scholar culture. It presupposes to clarify concepts which affect the learning theory and practice and so the History teaching. The analysis of the investigations results which have been made in the History Education field indicate that this process need to be taken from the comprehension of the contemporary context, taking into account the hegemony of the political trend, the reconceptualization of the democracy model, the neoliberal project logic and its globalizing determinism, the technico-scientific revolution and so called “new era of knowledge”.

KEY WORDS: Historical Education, Historical culture, Scholar culture.

REFERENCIAS

- BARCA, Isabel. *Educação histórica: uma nova área de investigação?* In: ARIASNETO, J. M. (org.) *Dez anos de pesquisas em Ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 2, 149-170, jul./dez. 1999.
- DUBET, François. *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, Danilo. *Em la escuela*. Sociologia de la experiência escolar. Madrid: Losada, 1998.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. *Clio en las aulas*. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones e rutinas. Madrid: Akal, 1998.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FUENTES, Concha. La vision de la historia por los adolescentes: revision del estado de la cuestión en los Estados Unidos y el Reino Unido. In: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Revista de Investigación. Barcelona: Instituto de Ciências de Educação da Universidade de Barcelona/Instituto de Ciências da Educação da Universidade Autônoma de Barcelona, n.1, mar. 2002 p. 55-68.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, jan/jn 2001.
- JUNG, H.; STAEHR, G. Didáctica de la História y enseñanza de la Historia en la Alemanha unificada. *Conciência social*. Madrid: Akal, n.2, 1998.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976
- LEE, Peter. Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, I.(org.) *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: Uminho, 2008.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Revista Educar*. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: UFPR, 2006.
- LEE, Peter. *History in the classroom*. How Students Learn. Washington: The National Academies Press, 2005.
- MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (ed) *La juventude es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 2000.
- ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n.2, pp.131-147, jul./dez 2007. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org/vol7.

ROCKWELL, Elsie. *La experiência etnográfica*. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2011.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: Teoria da História: Fundamentos da ciência histórica*. [trad. Estevão de Rezende Martins] Brasília: Editora da Unb, 2001.

RÜSEN, Jörn. The Didactics of History in West Germany. Towards a new self-awareness of historical studies. *History and Theory* XXVI – nº 3 . p 275-286. Middletown (USA): Wesleyan University Press, 1987.

RÜSEN, Jörn. *Que és la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la história*. Tradução de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Disponível em: www.culturahistorica.es/rusen.english.html.

RÜSEN, Jörn. (b) *Didática da história: passado, presente e perspectivas apartir do caso alemão*. In: SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR; Braga: Uminho, 2010.

RÜSEN, Jörn (a) O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: Uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A; BARCA, I.; MARTINS, E. R. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR; Braga: Uminho, 2010.

RÜSEN, Jörn (c) *Aprendizado histórico*. In: *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR; Braga: Uminho, 2010.

SCHMIDT, M. A; BARCA, I. *Aprender historia: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Unijui, 2009.

WILLIAMS, Raymond. *The long Revolution*. New York: Columbia University Press, 1961.