

OS MICRO CAMPOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA: A teoria da História de Jörn Rüsen, pesquisas acadêmicas e o ensino da história¹

Wilian Carlos Cipriani Barom²

wilianbarom@yahoo.com.br

UEPG

Resumo: Realizamos um estudo em 24 dissertações e 10 teses (2001 a 2009), na intenção de identificar o impacto da Teoria da História de Jörn Rüsen sobre as pesquisas brasileiras, em especial, as que versam diretamente sobre o ensino da história. Realizamos uma análise interna e externa às obras. Observamos as particularidades no trato da teoria, como também os movimentos externos que envolvem as pessoas em sociedade no processo de construção científica. Acreditamos contribuir no processo de instituição da área da Didática da História ao dar visibilidade aos trabalhos produzidos, grupos existentes, formas de abordagens da teoria rüseniana, estabelecer uma cronologia da produção, uma cartografia geográfica, como também indicar os possíveis micro-campos que estão se formando.

Palavras-chave: Teoria da História; Didática da História e Ensino da História

Abstract: We studied twenty-four essays (from 2001 until 2009), in an attempt to identify the impact of the Jörn Rüsen's History teaching on Brazilian studies, in particular those that deal directly on the teaching of history. We conducted an internal and external analysis of the works. Observed the peculiarities in the treatment of the theory, as well as external movement involving people in society in the scientific construction process. We believe that can contribute to the process of institution in the field of didactics of history to give visibility to the work produced, to the existing groups, to the forms of approaches rüseniana's theory, making a chronology of production, a geographic's mapping, but also indicating the possible micro-camp that are forming.

Keywords: Theory of History; History's Didacticism and History Teaching

¹Texto síntese do trabalho dissertativo intitulado "Didática da História e Consciência histórica: pesquisas na pós-graduação brasileira (2001-2009)", sob orientação do prof. Dr. Luís Fernando Cerri, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR.

²Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, com bolsa da Capes, sob orientação do prof. Dr. Luís Fernando Cerri.

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 diferentes³, 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 desenvolvemos o presente texto.

Contudo, buscaremos inicialmente separar estes possíveis grupos, analisando obra a obra, individualmente. Uma amostragem de 24 dissertações e 10 teses, compreendendo o período de 2001 a 2009⁴, coletadas e selecionadas via site

³ 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.

⁴ Essa é a amostragem com a qual trabalhamos em nossa dissertação, em 2012. Ela nos fornece um corpo de análise para os trabalhos posteriores a este período. Atualmente, encontra-se em processo

Google Acadêmico⁵. 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 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 pequeno diagnóstico, e provisório, 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, 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

de análise os trabalhos acadêmicos realizados posteriormente a esta data, somados também aos artigos realizados, apresentados em revistas e eventos.

⁵ 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”, no recorte temporal de 2001 a 2009.

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 nacionalidade⁶. 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

⁶ 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>>.

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 1960⁷.

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 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)

⁷ Ver FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. 2ª edição revista. São Paul: Global, 2007.

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 – muito citados nos trabalhos analisados – , 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 analisamos referentes ao ensino da História. Cultura histórica, um conceito que se relacionaria diretamente, então, 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 contribuições de Jörn Rüsen vêm sendo crescentemente reivindicadas nas pesquisas educacionais brasileiras que se

referem ao ensino da História, e que aqui nos propusemos a 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.

Os nossos esforços colaboram com esta instituição ao dar visibilidade aos trabalhos produzidos, grupos existentes, formas de abordagens da teoria rüseniana, estabelecer uma cronologia da produção, uma cartografia geográfica, como também indicar os possíveis micro-campos que estão se formando⁸. Vale ressaltar que nossa amostragem não contempla a totalidade das produções, mas sim aquelas que julgamos se relacionar diretamente com o ensino da História. Portanto, diante desse conceito ampliado de Didática da História, nosso trabalho aqui remonta parte de seu interior. Ao final, em certa medida e indiretamente, delinearemos um esboço de resposta a questão: quais seriam as carências e interesses de nossos pesquisadores do ensino da História.

Universidades, trabalhos acadêmicos e cronologia da produção

As contribuições de Rüsen já eram citadas em artigos brasileiros desde 2001, a exemplo de “Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História” de Luís Fernando Cerri. Contudo, no formato tese, voltadas diretamente ao ensino da História, elas aparecem inicialmente em 2004, com “Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais” de Sônia Regina Miranda, Universidade Estadual de Campinas. E em formato dissertação, três aparições ocorrem inicialmente em 2005, “. Representações da história das mulheres no Brasil em livros didáticos de História” de Ângela Ribeiro Ferreira, “No ciclo eterno das mudáveis coisas”: a proposta da história de Rocha

⁸ Reconhecemos que o processo que vem ocorrendo de instituição da Didática da História no Brasil é mais amplo do que a simples continentalização da teoria rüseniana. Inclusive, pode estar ocorrendo em outras áreas, com outros referenciais teóricos, que no todo colaboram neste processo de resignificação do conceito. Contudo, por motivo instrumental, nossa pesquisa versou sobre a parte que compete exclusivamente ao impacto e contribuição da teoria de Jörn Rüsen no Brasil. Reconhecemos que podemos ser uma faceta, ou uma perspectiva, num fenômeno maior.

Pombo e as relações com as obras didáticas atuais” de Janaína de Paula do Espírito Santo, ambas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e “A formação da consciência histórica como objetivo do ensino da História: o lugar do material didático” de Daniel Hortêncio Medeiros, da Universidade Federal do Paraná⁹. Após esse período, inúmeros trabalhos acadêmicos começam a aparecer, dando novo salto no período pós 2007, com as traduções dos volumes II e III da Teoria da História de Jörn Rüsen no Brasil.

Nossa amostragem encontrou produções em sete universidades: UEL, UEPG, UFPR, UNICAMP, USP, UNESP e UNB. Dessas, dez professores orientadores foram identificados: Ana Heloísa Molina, Celso Silva Fonseca, Cristiano Biazzo Simon, Ernesta Zamboni, José Augusto da Silva Pontes Neto, Luis Fernando Cerri, Maria Auxiliadora Schmidt, Maria Carolina Bovério Galzerani, Susana da Costa Ferreira e Tânia Maria F. Braga Garcia.

Acreditamos que 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, podemos indicar que os orientadores destes trabalhos nem sempre se restringem unicamente as instituições 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

⁹ Abrimos margem para a existência de outras publicações que contradigam nossos dados. Nossa totalidade se restringe a amostragem oferecida pelo Google Acadêmico no ano de 2009.

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 conceitos.

Este fenômeno, que por não encontrarmos palavras melhores denominamos de *cartografia do conhecimento científico*, foi colocado em questão a partir de nossa análise desta estrutura existente, porém desmontada. Ou seja, analisamos cada obra singularmente, e, inicialmente, desconjuntamos a geografia. Acreditamos que, a partir de uma visão panorâmica, as semelhanças e proximidades poderiam ser ou não então reagrupadas, e a cartografia se apresentaria como dado.

Neste sentido, observando a utilização da teoria rüseniana, podemos dividir artificialmente nossos resultados 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.

Consciência Histórica, Constituição de Sentido e Narrativa Histórica

Neste tópico selecionamos questões que direta ou indiretamente sugerem tendências com relação a utilização da teoria e conceitos rüsenianos.

Podemos indicar como primeira 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 conseqüentemente 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.

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 (RÜSEN, 1992). O que nos permite colocar aqui como segunda 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.

De maneira muito próxima, Moimaz (2009) realiza críticas à forma tradicional de ensino¹⁰, 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.

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.

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 terceira 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).

¹⁰ 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.

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 que seriam analisadas pelos pesquisadores, ou seriam meios promotores, auxiliares, na elaboração das narrativas históricas dos alunos.

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 produção de texto (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 (GREDEL, 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.

Didática da História, Tradição, Crise e Formação.

Podemos dizer que os trabalhos acadêmicos analisados colaboram, para o caso brasileiro, com a delimitação da área da Didática da História em dois eixos:

1. 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 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).

2. 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 (ver anexo 1).

Percebe-se 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; e 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 (ver anexo 2).

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 o esquema indicado.

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, 2007, 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 (...) 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, 2007, 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 (Ver Anexo 3).

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 dominante¹¹. 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

¹¹ 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.

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, 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 do mapa conceitual (Anexo 2) 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 Compagnoni (2009) e a tese de 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* (LEE, 2005, 61). 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 inter-relacionar

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 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 avançam 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, 2007, 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.

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.

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*.

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

Neste momento, podemos ainda recuperar a discussão inicial de nosso texto, 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 do conceito *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 História de Rüsen como referência.

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: Pinturas históricas (BERNARDO, 2009 e MOIMAZ, 2009); Fotografias antigas (BERNARDO, 2009 e CASTEX 2008); Documentos textuais (BERNARDO, 2009; CASTEX 2008; GEVAERD, 2009; FERREIRA, 2005; FURMANN, 2006; SOBANSKI, 2008); Histórias em quadrinhos (BONIFÁCIO, 2005 e FRONZA, 2007); Músicas (CHAVES, 2006); Filmes (FERNANDES, 2007); Objetos antigos (COMPAGNONI, 2009).

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 análise¹². 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 Uruguiaia (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

¹² Abrindo a devida ressalva as divergências socioeconômicas que possam vir a existir.

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 indicar aqui 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. Chamamos a atenção ao fato de que os temas vem se distanciando dos clássicos temas marxistas, preocupações estruturais, metodologias de pesquisa, conceituação, categorias ou até mesmo referências bibliográficas. A influência marxista está sendo desconsiderada junto ao modelo tido como “tradicional”, uma radicalidade um tanto preocupante.

Cartografia do conhecimento científico, Grupos de pesquisa, possibilidades e aproximações nos micro campos da Didática da História

Nossa análise desmontada das teses e dissertações apontaram tendências no trato da teoria rüseniana, colaborações individuais na instituição da área da Didática da História, que no todo propõem uma abordagem específica, a abordagem teórica e empírica da consciência histórica. 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.

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 produção, proximidades com orientador e seus possíveis vínculos internos, podemos identificar pelo menos três possíveis eixos com as seguintes características:

- Ernesta Zamboni (UNICAMP): 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; Característica perspectivante: Integração entre constituição de saberes, memória e identidade.

- Luis Fernando Cerri (UEPG): 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. Característica perspectivante: relação entre consciência histórica, narrativa e identidade. Temáticas que se repetiram: O impacto do fenômeno da Ditadura Militar Brasileira no ensino da História e o descortinamento da aparente democracia racial brasileira.

- Maria Auxiliadora Schmidt (UEPG): 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. Característica perspectivante: relação entre consciência histórica e narrativa. Um estudo da cognição histórica.

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, aqui nos serve de alerta. Em meio ao momento de instituição da área da Didática da História, entendemos 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.

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 (anexo 2). Por um lado, um estudo da cultura histórica e identidade histórica que avança de modo tímido em direção ao campo da cognição (Luis Fernando Cerri). 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 (Maria Auxiliadora Schmidt). 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 (Ernesta Zamboni).

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 perceber novamente que o centro geográfico se manifesta: os trabalhos acadêmicos apresentaram um alto número de citações de trabalhos da mesma universidade.

Ou seja, há uma prática comum entre pares de citarem os trabalhos uns dos outros, em detrimento de outros trabalhos com temáticas próximas localizados em universidades distantes. Os onze trabalhos analisados da perspectiva da Educação histórica realizou vinte citações internas, contra dez externas.

Podemos concluir nossos esforços de delineamento da Didática da História, que se manifestou nas produções, com um esquema que busca colaborar no processo de superação dessa geografia limitadora da produção científica (ver anexo 4), e realizar alguns apontamentos de possibilidades futuras.

A partir dos micro campos que foram identificados, 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 (Anexo 4) 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.

Referências Bibliográficas

BAROM, W. C. C. Didática da História e consciência histórica: pesquisa na Pós-graduação brasileira (2001-2009). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientador: Luis Fernando Cerri.

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. *Revista Brasileira de História*., 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.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. 2ª edição revista. São Paul: Global, 2007

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>>.

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.

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

REIS, José Carlos. *História da "Consciência histórica" ocidental contemporânea: Hegel, Nietzsche, Ricoeur*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RÜSEN, Jörn. 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.

_____. 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, 2010.

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

_____. “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.

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

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.

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 5º a 8º 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.

Anexos

Anexo 1: 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 Uruguaia.
(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-visitantes” 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.
(GRENDL, 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.

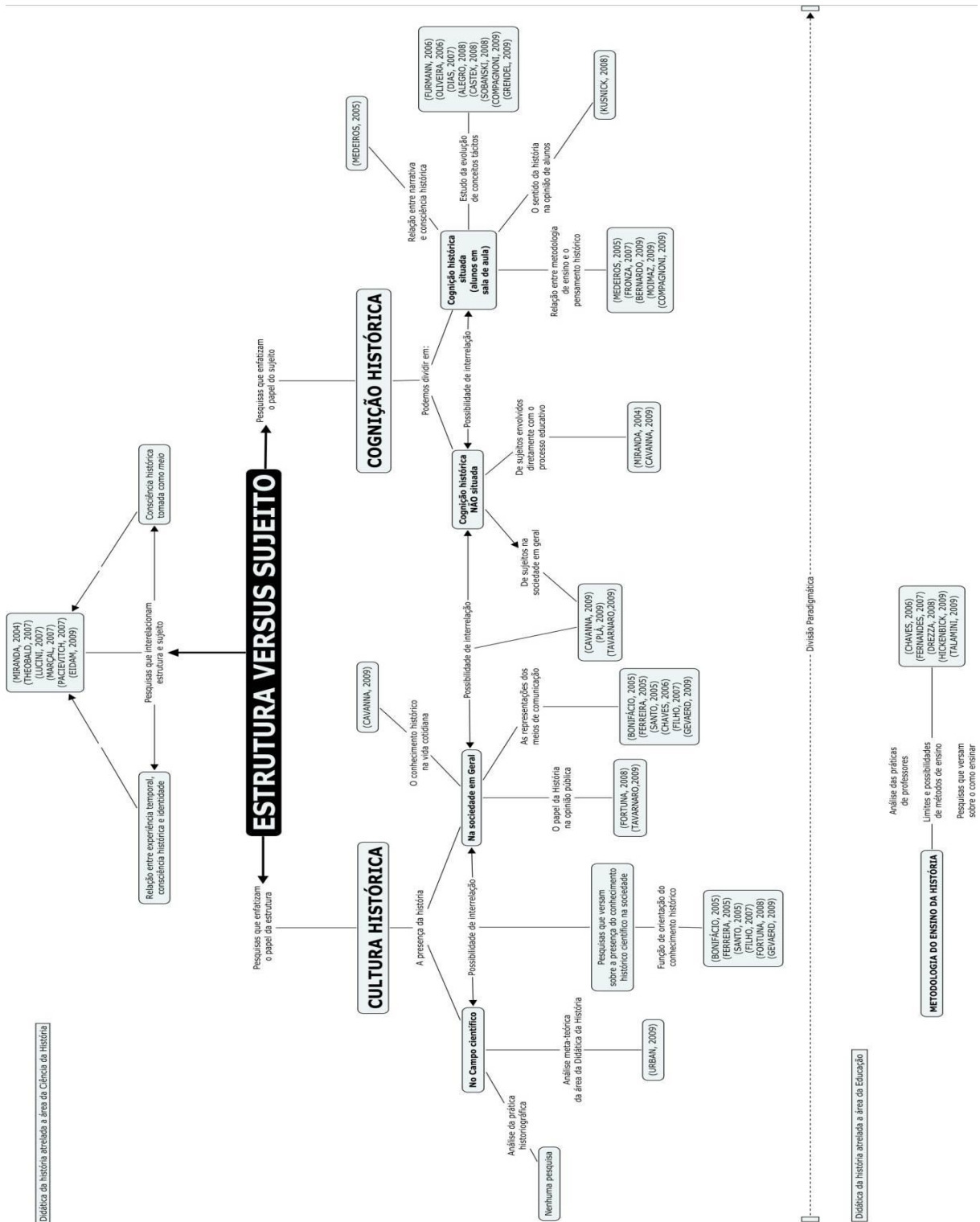
(KUSNICK, 2008)	A ideia e o sentido da História na opinião de alunos, a partir da técnica de grupo focal. Um estudo sobre o fenômeno da consciência histórica.
(LUCINI, 2007)	As narrativas históricas e as práticas de memórias mobilizadas na formação da identidade Sem Terra, no Assentamento Conquista na 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.

(BAROM, 2012, p. 86)

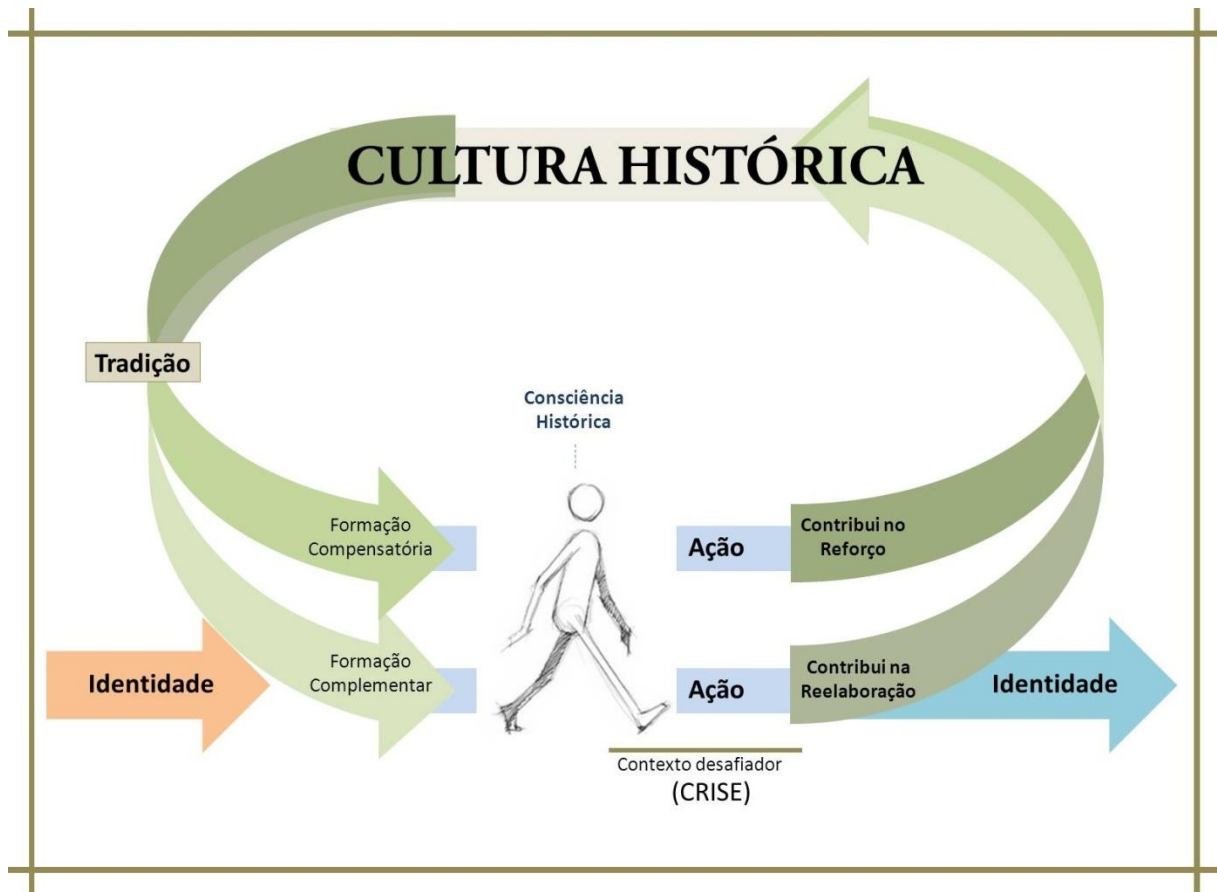
Anexo 2: Contribuições à Área da Didática da História: um rearranjo das pesquisas analisadas conforme áreas de influência (Obs 1: divisão meramente instrumental. Obs. 2: uma mesma pesquisa pode contribuir em áreas diferentes)



Sujeito versus estrutura: uma reorganização das contribuições das pesquisas acadêmicas

(BAROM, 2012, p. 90)

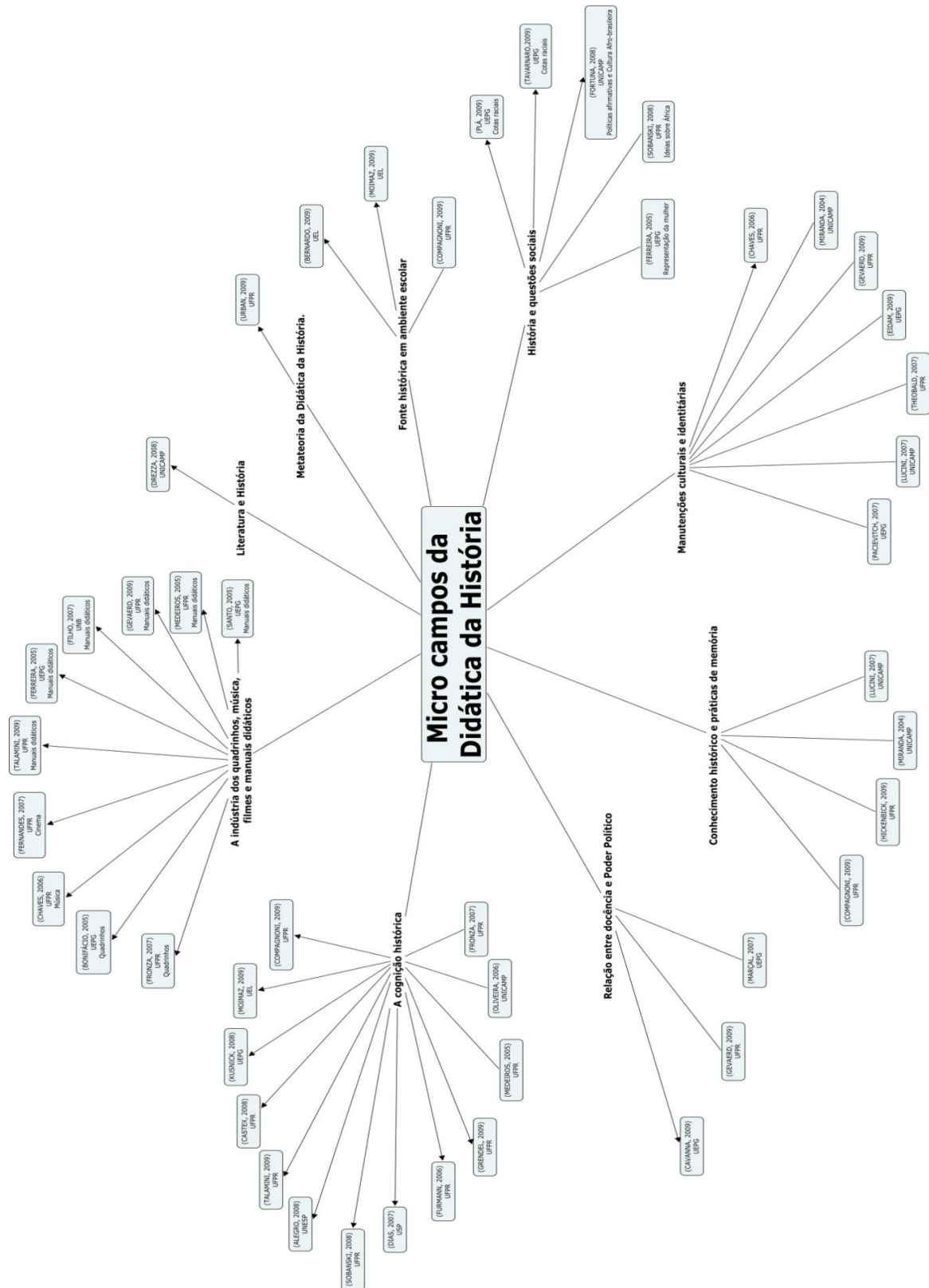
Anexo 3: Articulação entre Cultura Histórica, Tradição, Formação Histórica, Crise e Consciência Histórica.



Relação dialética entre cultura histórica e consciência histórica.

(BAROM, 2012, p. 92)

Anexo 4: Possíveis aproximações entre os 34 trabalhos acadêmicos que se utilizaram da teoria da História de Jörn Rüsen.



Pesquisas acadêmicas organizadas conforme os campos em que colaboram. (BAROM, 2012, p. 120)