

## CONSEQUÊNCIAS DA TEORIA DA NARRATIVA HISTÓRICA PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DOS PROFESSORES

Doutorando Thiago Augusto Divardim de Oliveira  
Instituto Federal do Paraná – LAPEDUH UFPR  
[thiagodivardim@yahoo.com.br](mailto:thiagodivardim@yahoo.com.br)

Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt  
Universidade Federal do Paraná  
[dolinha08@uol.com.br](mailto:dolinha08@uol.com.br)

### Resumo

Se nas discussões do historicismo apropriadas e sistematizadas por Jörn Rüsen, a História surge de um movimento de compreensão que se inicia nas demandas da consciência histórica no presente, (tarefa que possui lógica e padrões científicos próprios), é possível propor a pergunta: qual seria a prática perene da incorporação dessas discussões nas relações de ensino e aprendizagem na escola? A proposta é que, a partir de uma compreensão do professor historiador como intelectual, e das discussões apresentadas por Rüsen sobre a dialética entre hermenêutica e analítica no trabalho dos historiadores (2007), tornou-se possível defender que o trabalho dos professores de história, para atender as demandas do pensamento histórico na escola, poderá ter uma lógica própria referente à matriz disciplinar da História (RÜSEN, 2009) relacionado ao trabalho de resposta às carências de orientação das consciências e da cultura histórica. O artigo trata de um estudo empírico realizado no primeiro semestre de 2013 no Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba) em que se discute teoricamente um trabalho prático que envolveu perspectiva heurística, analítica e interpretativa das protonarrativas (RÜSEN, 2001 – 2012) de alunas do primeiro ano de um curso técnico integrado ao ensino médio e um posterior trabalho de intervenção dirigido às consciências históricas de maneira especificamente motivada.

**Palavras-chave:** cultura histórica, consciência histórica, apreensão heurística, prática.

### Abstract

In discussions of historicism, appropriated and systematized by Jörn Rüsen, history arises from a understanding movement which begins in the demands of historical consciousness in the present (a task that has its own logic and scientific standards). From this assumption, it is possible to propose the question: what would be the perennial praxis of incorporation of such discussions in the relations of teaching and learning at school? The proposal is, from an understanding of the historian teacher as an intellectual, and from discussions presented by Rüsen on the dialectic between hermeneutics and analytical at the historians work (2007), it became possible to argue that the work of history teachers, to fulfill the demands of historical thought in school, may have its own logic regarding the disciplinary

matrix of history (Rüsen, 2009) related to the answers work to the orientation needs of historical consciences and culture. The article is an empirical study conducted in the first half of 2013 at the Federal Institute of Paraná (Curitiba Campus) which discuss theoretically a praxis working involving heuristic, analytical and interpretative perspectives of protonarratives (Rüsen, 2001-2012) of first year high school students from an integrated technical course and a later work of intervention directed to historical consciousness specifically motivated.

**Keywords:** historical culture, historical consciousness, heuristic apprehension, praxis.

### **Conseqüências da teoria da narrativa histórica para a didática da história: consciência e cultura histórica**

De acordo com o Rüsen, “são as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica” (RÜSEN, 2001 p. 54). Basicamente, pode-se apontar que o pensamento histórico se expressa sempre de forma narrativa, o que trás, segundo Rüsen, algumas conseqüências para se pensar sobre a didática da História.

Primeiro, o processo que comumente chamamos de consciência histórica pode ser expressado como a soma das operações mentais que tornam a experiência do passado presente, abrindo orientações dotadas de sentido para o agir e sofrer humanos no tempo. Esse processo se expressa mediante uma narrativa; é pela narrativa que os seres humanos demonstram a capacidade de interpretar a experiência e gerar orientações dotadas de sentido. De acordo com Rüsen (2001) essa é estrutura narrativa do pensamento histórico.

De acordo com as contribuições de Jörn Rüsen, é possível afirmar que a consciência histórica tornou a didática da história objeto da teoria, isso significa que a teoria da aprendizagem histórica é parte da ciência da história, mais especificamente a consciência histórica e sua expressão narrativa permitem apontar que a ciência da história possui preocupações específicas com a aprendizagem histórica. A didática da História preocupa-se com as formas de

aprendizagem histórica de acordo com a teoria da consciência histórica (Rüsen, 2012 p. 36).

O que é preciso para que as pessoas desenvolvam suas capacidades de pensar historicamente para que a função de orientação possa ser cumprida? A resposta a essa pergunta aparece de maneira objetiva: a Competência Narrativa, que é a “capacidade de orientar-se por meio da narrativa histórica no tempo” (RÜSEN, 2012 p. 54). Em produções anteriores o autor já havia separado “artificialmente” para a discussão teórica a competência narrativa em três competências diferentes: de experiência, de interpretação e de orientação.

No texto “Como dar sentido ao passado – questões relevantes de meta-história” (2009), Rüsen desmembrou teoricamente as três competências definidas em produções anteriores. A ideia geral da competência narrativa foi trabalhada a partir de um senso que envolve *percepção – interpretação – orientação* (onde é preciso distinguir a identidade interna e externa dos indivíduos) – e, a *motivação*. Basicamente, a *percepção* é o que permite que algo da experiência humana no tempo seja colocado em perspectiva de *interpretação*, é o que desloca determinada experiência e não outra para o processo de interpretar. O processo de interpretação ocorre quando a experiência é tematizada enquanto objeto de conhecimento. É o que possibilita colocar o saber histórico em perspectiva, pode-se então até alterá-lo argumentativamente. Torna-se possível gerar *orientações* dotadas de sentido, essas orientações demonstram a forma como a autoidentidade enquanto compreensão do eu se relaciona as possíveis compreensões dos outros, identidade e alteridade, indivíduo e sociedade. A soma dessas operações desembocam na *motivação* do agir e sofrer humano no tempo (RÜSEN, 2009 e 2012).

Essa compreensão trouxe desdobramentos para se pensar a ideia de aprender história. Mais do que isso, para pensarmos nas relações de ensino e aprendizagem de História em sala de aula – tudo isso ocorrendo na práxis da vida. Dessa forma, é possível pensar em uma lógica para o desenvolvimento das formas de pensar historicamente. A constituição de sentido, necessária para a vida em sociedade, não se faz sozinha nas consciências dos indivíduos em relação de ensino e aprendizagem histórica. É necessário, segundo Rüsen, ter claro que a constituição

histórica de sentido é um processo de convergência que ocorre na Cultura Histórica<sup>1</sup>, e que há que preencher com sentido e significado a construção da narrativa que envolve a experiência humana no tempo.

A hipótese lógica para o desenvolvimento da consciência histórica que se desenha de acordo com Rüsen (2012), de acordo com a interpretação que estabeleço na construção do que aponto ser o papel central do professor como intelectual para a educação histórica na perspectiva da práxis, é o que explicita o processo de intervenção nas consciências históricas que se forjam na Cultura Histórica. De acordo com Rüsen, existe uma tendência subjetivante na consciência histórica enquanto auto-identidade. É por isso que o modo crítico de atribuição de sentido ganha o caráter de uma linha curva que, sem se fechar, vai dando voltas em torno das subjetividades e da intersubjetividade humana e, auxilia no processo de tornar mais complexa a consciência histórica dos indivíduos. A consciência crítica seria assim a forma de atribuir sentido a experiência humana no tempo que auxilia no processo de complexificar a consciência tradicional em exemplar e a exemplar em genética, como processo de formação ontogenética<sup>2</sup>.

Essa compreensão da aprendizagem histórica, como encarregada de um processo objetivo de competência narrativa, que permite que a relação com a experiência humana no tempo seja trabalhada de maneira racional, permite entender segundo o autor, a ideia de emancipação como objetivo da aprendizagem histórica pela didática da História (RÜSEN, 2012 p. 57). Finalmente, a possibilidade de caracterizar a multiperspectividade como princípio da narrativa em aulas de história. Essa é uma forma de responder nas aulas de história ao fato de que temos a inter-relação de subjetividades e diferentes expressões de competência narrativa. A multiperspectividade, segundo Rüsen, é uma meta-ordem em que diferentes

---

<sup>1</sup> De acordo com (RÜSEN, 2014 : 173) aqui também se encontra a razão segundo a qual a história precisar ser permanentemente repensada e reescrita. Essa discussão pode ser ampliada a esteira da discussão realizada pelo autor sobre a “dialética de ser construído e construção”.

<sup>2</sup> A ideia sobre ontogênese é coincidente em Jörn Rüsen e em Karel Kosik, mesmo em seu processo de compreensão em espiral, a possibilidade de chegar a resultados que não eram conhecidos no ponto de partida. A relação entre a compreensão do todo e das partes e das partes ao todo em Kosik, por exemplo, na frase final da dialética do concreto “a totalidade do mundo revelada pelo homem na história e o homem que existe na totalidade do mundo” (KOSIK, 1976 : 250), é coincidente com as analogias do autor alemão no que se refere à relação entre as árvores e a floresta (RÜSEN, 2001 : 27). Essas concepções partem de uma mesma matriz comum sobre a produção da consciência de acordo com Ideologia Alemã de Marx e Engels (1845-1846) citada pelos dois autores.

narrativas podem ajudar na construção de um mínimo divisor comum dotado de uma racionalidade moderna, das características de alteridade da sociedade secular e civil.

Essas características ajudariam a conformar um nexos significativo de orientação que resulta do que o autor chama de competência narrativa, como resultado de diferentes competências (percepção, interpretação, orientação e motivação), que possibilitam a *ação*, *alteridade* e *alternativa*. Ou seja, a capacidade de colocar as informações oriundas da práxis da vida enquanto experiência humana no tempo em perspectiva de *ação*, flexibilização das informações e reconstruções das experiências que se expressam de maneira argumentativa, porém, levando em consideração o princípio da *alteridade* (subjetividades que são diferentes identidades inter-relacionadas), que possibilitam a identificação de *alternativas*, escolhas que resultam e levam em consideração todo esse processo.

Esse processo está intrinsecamente ligado à práxis, e na práxis é possível perceber a relação tênue entre a consciência histórica e a cultura histórica que apontei anteriormente.

De acordo com Rüsen a Cultura Histórica atua e sofre a atuação de 4 (quatro) aspectos, o cognitivo, mais comum quando se discute sobre o conhecimento histórico; o estético, o político e o ético<sup>3</sup>. Há uma razão no aspecto cognitivo, há razão estética e também razão política e ética. Ou seja, não é apenas a ciência que pretende deter a razão humana, há ainda uma relação entre as dimensões da Cultura Histórica. De forma sucinta, conhecer um pouco da história estimula o sentido estético da percepção da história, que a dimensão cognitiva trabalha, também questões jurídicas que a dimensão política serve a formação de determinada forma de razão. Ocorre com tudo aquilo que é utilizado pela memória para orientação, seja na reflexão da cognição histórica, no emprego político ou na formatação pela arte. Observe o fragmento a seguir:

---

<sup>3</sup> Na edição em alemão de seu último livro “Historik Theorie der Geschichtswissenschaft” o autor ampliou essa discussão, além das dimensões: cognitiva, política e estética; o autor reuniu a dimensão ética também tratada anteriormente às dimensões moral e religiosa. Dessa forma, em sua última obra as dimensões da cultura histórica são (1) o cognitiva, (2) estética (3) política (4), a moral e (5) religiosa. Restando ainda algo como um inconsciente coletivo histórico que poderá ser discutido com as contribuições da psicologia.

Essas qualidades racionais dos conteúdos podem ser descobertas. Elas consistem em todos os processos do passado que venham a ser qualificados como humanização: a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração; a libertação dos sujeitos para a autonomia; a elaboração de padrões racionais de argumentação; a liberação das relações dos homens entre si e no mundo no jogo das carências dos sentidos, e muito mais. São racionais as memórias históricas que preservam esses processos ou evidenciam suas faltas e falhas no passado. (RÜSEN, 2007 p. 124)

Aqui o autor defende a interação entre as dimensões da Cultura Histórica a partir do referencial da racionalidade. Não é dispensável lembrar que o autor defende em toda sua produção a racionalidade da ciência da História e que o momento em que suas teorias foram compostas é justamente quando em meio a “crise de paradigmas” do final do século XX alguns abandonavam a razão existente na história enquanto produção de conhecimento sobre o passado.

A formação histórica (*bildung*) é o que garante a não instrumentalização da ciência pela política. A história deve servir para abrir as discussões que envolvem o passado e podem influenciar a dimensão política de maneira que todos possam participar (RÜSEN, 2007 : 126). Na relação com a política “legitimidade” é a categoria que assegura a condição, a formação histórica, em sentido amplo, critica e regula tal categoria. O autor considera que os direitos do homem e do cidadão estão ligados a cultura histórica de forma que funciona como ganho experiencial àqueles que conquistaram, e horizonte de expectativa daqueles que ainda não alcançaram, seria a formação de uma plenitude o momento que as privações de tais direitos se acabem. Outro exemplo de Rüsen é a questão da alteridade como formação contrária a identidade nacional violenta. O ganho experiencial do aprendizado histórico assegura autoafirmação do outro que compreende o reconhecimento, a identidade pela alteridade.

A partir dessa compreensão da relação entre os conceitos de consciência e de cultura histórica é possível apontar que no trabalho como professores de História, é comum apreendermos formas difusas de atribuição de sentido à experiência humana no tempo. Ou seja, quando se olha para as enunciações dos alunos em sala

de aula compreendendo-as como expressões da consciência histórica, e a partir disso como elementos protonarrativos pautados em elementos que acabam por representar aspectos de uma Cultura Histórica, torna-se possível (e necessário) intervir nessas atribuições de sentido pautados por critérios de geração de sentido com vistas a resolver os antagonismos da vida humana<sup>4</sup>.

E se detectamos essas enunciações e organizamos um trabalho de intervenção pautados na possibilidade de tornar mais completa e complexa os processos de interpretação da experiência e orientação existencial resultante desse processo, gerando sentido e significados que motivam para ação em direção a uma vida mais justa e igual, pode-se dizer que caminhamos para o que aponto como educação histórica na perspectiva da práxis. Nesses casos, e pensando nas realidades educacionais que se enfrenta pelo nosso país, aproximações teóricas com as ideias do educador Paulo Freire<sup>5</sup> podem ser interessantes para alguns critérios de sentido ligados a possíveis relações educacionais a serem trabalhadas.

### **Práxis, totalidade, subjetividade e intersubjetividade como categorias centrais para a formação histórica**

Essa seção do texto relaciona-se a tentativa de identificar nas contribuições de Rüsen (2007) uma possível leitura do conceito de formação histórica que possa sustentar o que se pretende com ensino e aprendizagem histórica na perspectiva da práxis. Para isso não me deterei em uma análise pormenorizada, centrada na

---

<sup>4</sup> “Sendo assim, o ofício dos historiadores profissionais não pode mais ser entendido como instituição autônoma de sentido, e tampouco a história seria apenas o que os historiadores produzem, pois o construto significativo da “história” não poderia mais ser pensado como algo criado por um ato autônomo, poético ou demiúrgico que seja, mas apenas como algo que sempre já se encontrava instituído na pré-história da vida humana prática. Mesmo com essa “instituição imaginária”, ainda resta aos historiadores muito a fazer, pois é dela que se deve extrair o construto significativo de uma “história” e elaborá-lo explicitamente” (RÜSEN, 2001 : 75). A preocupação enunciada no resumo desse artigo se refere a esse tratamento das protonarrativas. Qual seria a práxis perene da incorporação dessas discussões nas relações de ensino e aprendizagem da história na escola? Essa preocupação faz parte da minha tese de doutorado, a hipótese diz respeito ao trabalho dos professores como intelectuais e sua relação com as protonarrativas das consciências e da cultura histórica. Poderiam os professores de história desenvolver uma práxis que tenham como início e fim a orientação existencial da práxis humana? Como seria esse trabalho? No âmbito da didática da história, quais seriam os indicativos para essa práxis?

<sup>5</sup> O 4º capítulo da dissertação “A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM COMO PRÁXIS: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES” possui discussões sobre possíveis aproximações entre a proposta de educação de Paulo Freire e a teoria e filosofia da História de Jörn Rüsen. As falas de professores sobre suas práxis foram discutidas tendo como horizonte um referencial de formação humana pautada nessa aproximação.

revisão bibliográfica da obra, e sim na compreensão geral da categoria formação histórica, além das possíveis interlocuções das contribuições do autor com outras produções que compartilhem da mesma matriz epistemológica.

De acordo com Rösen (2007), ao se dedicar ao tema da “Didática – funções do saber histórico”, não esteve preocupado com a aplicação prática do conhecimento, mas algo abstrato: a relação determinante entre a práxis e o processo do conhecimento da ciência da história. Nesse sentido já é conhecido que não existe neutralidade, o que também não significa que se deva escancarar a história para fins políticos. Por outro lado, é necessário estabelecer pontos de vista reguladores.

Como sujeitos históricos, precisamos de orientação, precisamos formar a identidade para que seja possível agir intencionalmente. A forma como essa orientação e questões relacionadas à identidade ocorrem são centrais para a didática da história.

Há, na concepção rösenniana, uma concepção antropológica de aprendizagem histórica. Todos os seres humanos aprendem durante a vida em sociedade e isso envolve conhecimentos sobre a história, pode-se, então, pensar em uma aprendizagem em sentido clássico relacionado à formação (*bildung*). De acordo com o autor a formação pode ser analisada a partir de dois cortes, horizontal (que se refere à socialização e individuação) e transversal (saber histórico como síntese de experiência).

Para compreender a ideia ampla de formação discutida deve-se, primeiro, compreender que “o aprendizado da história transforma a consciência histórica em tema da didática da história” (RÜSEN, 2007 p. 91). Ao lembrar que o aprendizado da história não ocorre apenas na escola delimita-se o caráter antropológico da aprendizagem histórica como característica elementar da vida humana. Sobressai a ideia de que é necessária uma preocupação com um tipo de formação específica, a formação histórica.

A possibilidade de Interpretação do mundo e de si próprio, da orientação do agir articulado ao autoconhecimento, com competências<sup>6</sup> relacionadas ao saber, à

---

<sup>6</sup> Essa utilização do conceito “competência” não coincide com a utilização da documentação oficial na educação brasileira, nem mesmo do estabelecimento de competências da educação histórica como reflete a experiência da documentação que rege o ensino de História em Portugal. Buscarei esclarecer adiante a



práxis e à subjetividade; essas são as características de uma formação histórica possível a partir de uma relação adequada com os conhecimentos históricos na vida. Esse conceito formação se opõe a unilateralidade, significa aprender sobre contextos abrangentes e refletir sobre eles. Por exemplo, aprender sobre a ditadura militar brasileira e refletir sobre ela a partir de vários elementos, tais como: relações internacionais na guerra fria, interesses de classe dentro do Brasil, censura e tortura como práticas efetivadas pelo Estado, e também relatos de pessoas envolvidas em cada um desses aspectos. Se a ditadura desestruturou o ensino de História e Geografia, por exemplo, também existiam pessoas que levavam a cabo a relação de ensinar e aprender estudos sociais. Os relatos dessas pessoas fazem essa inter-relação entre a totalidade e as subjetividades inter-relacionadas.

Rüsen defende que sempre que teoria e prática; saber e agir se sobrepõem, a formação sustenta o ponto de vista da relevância pragmática e da dignidade moral do saber cientificamente produzido. A ideia central é que formação é um processo dinâmico que se relaciona à totalidade, à práxis e a subjetividade. Esse nexos amplo que envolve o conceito de formação apresentado pelo autor é definido como formação complementar.

Existe outro tipo de formação que segundo Rüsen pode ser compreendido como compensatória. Essa formação compensatória (2007, p. 96) é vista como inadequada, pois, é o que torna os seres humanos peças que podem ser encaixadas e deslocadas para diferentes tarefas. Nesse momento do texto Rüsen faz uma comparação literária com a peça de teatro “A vida de Galileu” de Bertold Brecht. Essa comparação serve como ponto de diferenciação entre a formação complementar (elemento de referência central para o que estou defendendo) e a formação compensatória<sup>7</sup> (o que pretendo contrapor).

---

diferença dessas compreensões.

<sup>7</sup> No caso das discussões a respeito da educação brasileira um exemplo que se aproxima do que apresentamos como formação compensatória são as enunciações em defesa da formação necessária para a inserção no mercado de trabalho em detrimento das possibilidades para formação ontológica do ser humano. Mais objetivamente as propostas apresentadas por Claudio de Moura Castro em relação ao que propõe como “Ensino Estruturado”.

Como mera compensação, a formação reforça a ignorância do geral por parte do especialista, o temor da responsabilidade de ir além do funcionamento técnico da aplicação prática do saber, e a debilidade dos sujeitos, que se sentem apenas como executores funcionais, como engrenagens do maquinário, como integrantes da “raça dos anões azafamados”, “que podem ser empregados a qualquer fim.”<sup>8</sup> (RÜSEN, 2007 p. 97)

A forma compensatória definida pelo autor separa da práxis a formação e deixa em aberto questões relacionadas à identidade, a subjetividade e a própria totalidade. É esse tipo de preocupação com a formação que aparece em documentos oficiais que regulamentam o ensino de história no Brasil. O fragmento a seguir faz parte dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio PCNEM (1999) e demonstra essa separação entre o sujeito aprendente e à compreensão da totalidade, da subjetividade e da práxis ao indicar que:

(...) todos devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. (BRASIL, 1999, v. 1, p. 140)

Nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+ de 2006), é apontada uma concepção de educação e do lugar que o ensino de História ocupa em tal Ensino Médio que também ocorre acriticamente, ao sabor de um mundo pronto ao qual é necessário adaptar-se:

A nova identidade atribuída ao ensino médio define-o, portanto, como uma etapa conclusiva da educação básica para a população estudantil. O **objetivo é o de preparar o educando para a vida, para o exercício da cidadania, para sua inserção qualificada no mundo do trabalho**, e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo, não se restringindo a prepará-lo para outra etapa escolar ou para o exercício profissional. Dessa forma, o ensino de História, articulando-se com o das outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a

---

<sup>8</sup> Em uma edição brasileira: “No ponto a que chegamos, não se pode esperar nada melhor do que uma estirpe de anões inventivos, alugáveis para qualquer finalidade.” (BRECHT, Bertold. Teatro completo, em 12 volumes / Bertolt Brecht. — Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991. A VIDA DE GALILEU. Vol. 6 : 165)

participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho. Procura-se, portanto, contribuir para que a disparidade e as tensões existentes entre os objetivos que visam à preparação para o vestibular, à preparação para o trabalho e à formação da cidadania possam ser atenuadas. Pretende-se que o ensino médio atinja um grau de qualidade em que o aluno dele egresso tenha todas as condições para enfrentar a continuidade dos estudos no ensino superior e para se posicionar na escolha das profissões que melhor se coadunem com suas possibilidades e habilidades. (BRASIL, 2006 p. 67) **grifo nosso**.

Nos documentos citados, uma das principais preocupações em relação ao Ensino Médio, (o que pode ser percebido nas DCNEM, na LDB e no PCNEM), é vincular os alunos ao mundo do trabalho. Pauta-se em uma educação permanente para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioculturais e psicomotoras. É esse tipo de formação ou desenvolvimento de competências que Rüsen considera pobre e que ocorre de maneira compensatória. Poderia aqui apontar que tais documentos indicam uma práxis utilitária (Kosik, 1976).

Opostamente a isso, a formação complementar esta relacionada aos fundamentos existenciais do saber histórico, apreende sua relação interna à práxis, subjetividade e totalidade (RÜSEN, 2007 p. 99). Com totalidade, o autor quer dizer que é possível encontrar uma rede de universais históricos; a história nas diferentes histórias. Conceitos como mudança, processo e desenvolvimento, abrangem metaforicamente o que é cognoscível e corresponde a possibilidade da totalidade<sup>9</sup>. Sujeitos quando intimados a responder demandas da vida pensam a dimensão temporal, e a subjetividade ingressa desse modo na amplitude. Residem aí possibilidades de identificação nos fenômenos do passado de qualidades humanas universais. Quando as subjetividades são pensadas de maneira diacrônica na relação temporal é possível perceber relações de intersubjetividade.

Rüsen, por fim, recorre ao conceito “engajamento ponderado” elaborado por Karl-Ernst Jeismann no texto *Didaktik der Geschichte*. A utilização do conceito faz

---

<sup>9</sup> A ideia de totalidade não deve ser entendida ou igualada como um todo absoluto (à exemplo de Hegel), da qual se extraia uma lógica absolutizante. Trata-se, nesse caso, de uma concepção construída filosoficamente. “Nessa visão as diferentes visões sincrônicas (economia, sociedade, política e cultura) e diacrônicas (história dos eventos, história das estruturas) da experiência histórica aparecem integradas em uma totalidade provida de sentido” (RÜSEN, 1987 : 29).

referência direta à ideia de práxis dirigida ao entendimento mútuo. Segundo essa interpretação, a história pode encontrar potenciais racionais de ponderação que humanizem a práxis.

A partir da compreensão do conceito formação apresentado nesse texto discute-se a práxis como fator determinante para a formação histórica, isso significa que o pensamento histórico origina-se na práxis da vida e seu processo formativo nas aulas de história pode estar voltado para a práxis. A ideia central não é contrapor a essência dos documentos oficiais que regulamentam o ensino de História no Brasil possuidores de uma compreensão fetichizada de formação, mas demonstrar que é possível e preciso ir além.

Uma vez que Rüsen admite que a matriz epistemológica que referencia seu conceito de práxis está pautada no pensamento de Marx e Engels (1845-1846) e nas possibilidades ontológicas da realização humana, podemos utilizar as contribuições de Karel Kosik (1976) para ampliar a discussão sobre práxis e sobre totalidade. Vale ressaltar que tanto Rüsen quanto Kosik utilizam o conceito ontogenia em relação ao processo relacionado a complexificação da consciência.

Trata-se da possibilidade de compreensão de si no mundo e com o mundo, e uma compreensão que torna os seres humanos capazes de agirem intencionalmente. “A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (KOSIK, 1976 p. 222). E não me refiro apenas aos professores. Com as categorias totalidade, subjetividade e práxis, relacionadas a perspectiva da produção da consciência e especificamente na relação com os sentidos do passado pode-se pensar na humanidade. E não apenas professores e alunos<sup>10</sup>, mas seres humanos na práxis da vida<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> “O que é educação no sentido exato do termo? Submeter um homem à educação social, e oferecer-lhe dados para resolver a antítese “eu e o outro”, “indivíduo e sociedade”, ou seja, é dotá-lo de princípios que lhe possibilitarão uma avaliação moral de sua própria pessoa, enquanto membro da sociedade, a determinação do próprio lugar na luta pela existência (...)” (PISTRAK, 2000 : 106). A referência a obra de Pistrak possui nesse texto amplos sentidos. Primeiro se refere a um educador preocupado com a superação das condições em que se encontrava, essa deve ser uma constante no trabalho educacional. Segundo, pelo caráter assumido de inacabamento de sua obra, assim como em Freire e mesmo em Rüsen, a não determinação de uma forma única de trabalho, mas ao mesmo tempo a determinação clara de princípios que devem nortear os processos de educação. Nesse sentido, desde a ideia de consciência até a relação com a vida em sociedade que a educação possui, torna-se necessário deixar de limitar a história na

Nesse sentido é que Rüsen (2012) apresenta que os acervos de conhecimento não são um fim em si mesmo. A questão central nas aulas de História não deveria ser uma preocupação em transmitir a História ou ensinar substancialmente a História, o que de maneira isolada quase nada tem a dizer sobre os sentidos e orientações possíveis a partir da interpretação daquela experiência. A preocupação com a aprendizagem histórica, com a didática da História deve se aproximar mais da relação que as pessoas estabelecem com a História na práxis da vida.

Uma forma de acessar empiricamente a relação da História com a práxis é a apreensão heurística dos enunciados linguísticos como expressão da consciência histórica. “A consciência histórica se revela principalmente na linguagem. Enunciados linguísticos devem estar também, portanto, no primeiro plano do interesse da pesquisa da didática da História” (RÜSEN, 2012 p. 96). A próxima seção desse texto propõe uma discussão a partir de enunciados de alunas como resultado de um trabalho pensado em acordo com as discussões propostas nesse artigo.

### **Protonarrativas como expressão de elementos da cultura histórica detectadas em enunciações da consciência histórica**

A tese de doutorado “JOVENS ALUNOS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: PERSPECTIVAS A PARTIR DA CANÇÃO POPULAR”, produzida por Luciano Azambuja (2013), apresenta uma discussão sobre a utilização da estratégia de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em aulas ou pesquisas da Educação Histórica, como instrumentalização metodológica referenciada nas contribuições da psicologia genética. No entanto, Azambuja ressalta que a própria teoria da consciência histórica possui fundamentação epistemológica para o tratamento teórico e

---

escola com um meio a alguma coisa e passar a pensar na educação como um fim, portanto pensar nos sujeitos da escola não em um processo de transição, mas como seres humanos em processo formativo.

<sup>11</sup> Essa questão é muito importante. Se o conceito de consciência histórica ganhou as características que permitem nossas apropriações foram muito influenciadas no contexto pós-segunda guerra mundial, o que por si só já envolveria a política, a própria práxis da vida está diretamente ligada à política, assim como é um dos aspectos do conceito de Cultura histórica discutido por Rüsen (2009). Nesse sentido, o professor doutor Rafael Saddi tem desenvolvido discussões sobre a relação com a política e os horizontes de expectativa envolvidos na relação com a História. De acordo com Saddi, não permitir pelo ensino e aprendizagem histórica que os alunos compreendam conceitos da política seria um erro. O que se discute como expansão da intersubjetividade está diretamente relacionado com a política e, portanto, com a ideia de motivação.

metodológico dos dados levantados na inter-relação entre consciência e cultura histórica.

A compreensão de Azambuja sobre o conceito protonarrativa pode ser identificada objetivamente no trecho a seguir:

Protonarrativa é a manifestação empírica dos enunciados linguísticos de uma consciência histórica originária constituída na vida prática cotidiana, antes da intervenção interpretativa da narrativa histórica e da cultura histórica escolar. (AZAMBUJA, 2013 p. 270)

A partir daí, desenvolveu uma metodologia de pesquisa que demonstrou a potencialidade que reside no encontro do conhecimento da teoria da consciência histórica por parte do professor para a produção e encaminhamento de aulas de história. O autor apresenta que as *protonarrativas da canção* quando comparadas as *narrativas históricas da canção* apresentam a perspectiva da formação e progressão da consciência histórica (AZAMBUJA, 2013 p. 420).

Nessa forma de relação entre cultura e consciência histórica as protonarrativas, em comum acordo com Azambuja, são enunciados linguísticos de uma consciência histórica originária. Porém, a forma como o professor poderá chegar a um tema do “acervo de conhecimentos da História” (RÜSEN, 2012 p. 96) para ser trabalhado entre professores e alunos é que se diferencia.

Rüsen apresenta uma compreensão interessante em relação a essas ideias prévias, pois elas envolvem conhecimentos históricos prévios como elementos presentes na consciência histórica dos sujeitos, assim como elementos que compõem a Cultura Histórica (RÜSEN, 1994, p. 9, 10). Essa compreensão da protonarrativa, desses elementos chamados de semióforas, e de símbolos arquetípicos que podem gerar sentidos de interpretação, mesmo sem ser uma narrativa organizada, são elementos interessantes a serem levados em consideração no que estou pensando como relação de ensino e aprendizagem em História na perspectiva da práxis. No resumo desse artigo apontei que no dia a dia dentro da escola, é possível detectar formas de atribuição de sentido à experiência humana no tempo que nem sempre são interessantes do ponto de vista da racionalidade das relações em sociedade. Era sobre essas protonarrativas, entre

outros elementos que Rüsen apresenta como elementos que compõem a Cultura Histórica que eu estava me referindo. É a isso que se relaciona as atuações do professor Armando e da professora Lorenzi, e é com base nessa correlação entre o pensamento cientificamente organizado e a atuação na sala de aula que se propõe o trabalho intelectual dos professores de em uma relação de ensino e aprendizagem que tem como elemento central a formação histórica e a práxis como ponto de partida e de chegada.

No início de 2013 realizei uma proposta de trabalho para uma turma de História da Fotografia do curso técnico em Processos Fotográficos no Instituto Federal do Paraná, campus Curitiba. O trabalho foi pensado a partir da apreensão heurística dos enunciados das consciências históricas das alunas. Como professor, cheguei à hipótese de que as alunas precisavam compreender de maneira mais elaborada (qualitativa e quantitativamente) os significados que podem ter a experiência humana em períodos ditatoriais<sup>12</sup>. Os dados analisados a seguir correspondem a enunciações posteriores a realização do trabalho proposto.

Sobre a metodologia de análise das narrativas das alunas a perspectiva metodológica utilizada pautou-se na investigação qualitativa com base em pressupostos da *Grounded Theory* (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Proponho que ao utilizar como objeto de estudo uma narrativa histórica, tomando como referencia a teoria da consciência histórica, é possível no âmbito dessa matriz epistemológica, que o pesquisador crie categorias de análise em acordo com a própria teoria utilizada, assumindo o caráter interpretativo das enunciações estudadas<sup>13</sup>.

Nessa asserção temática busquei concentrar várias possibilidades que fazem parte do aprendizado histórico. A identificação de um sujeito histórico que viveu em determinadas condições e agiu pode ser pensada como um aspecto interessante para a aprendizagem histórica. Essa identificação coloca o aluno como

---

<sup>12</sup> Uma discussão mais detalhada desse trabalho encontra-se no texto “**A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS: UM ESTUDO REALIZADO NO IFPR – CAMPUS CURITIBA**” publicado na 4ª edição da revista REDUH, ver referências.

<sup>13</sup> Esse processo ainda se encontra em processo de elaboração teórica com base no processo de pesquisa em andamento em minha tese de doutorado e das discussões encaminhadas no âmbito do LAPEDUH sob coordenação da professora doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. No primeiro semestre de 2014, com a participação da professora doutora Isabel Barca ocorreram discussões relacionadas a uma mudança sobre a ideia de levantamento dos conhecimentos prévios da aula-oficina como apreensão das protonarrativas.

um sujeito histórico que também tem possibilidades de ação (e mesmo limitações) para sua vida em sociedade. Identificar um sujeito no passado e identificar-se ou não com suas ações no tempo nos leva a ideia da intersubjetividade.

Se pensarmos que as alunas identificam mais de um sujeito no tempo, ou seja, na ideia do agir e sofrer, o sujeito que age e sofre, sofre na relação com outro, ou com outros sujeitos históricos. Essas relações podem ser perspectivadas por uma aprendizagem que envolve questões econômicas, políticas, sociais ou culturais, ou ainda, a inter-relação dessas esferas da vida humana. A identificação dessas condições do agir e sofrer no passado abre possibilidade de relações com o presente e com o futuro. Nessa categoria a complexidade do pensamento expande.

A identificação dos sujeitos históricos, somada as relações de complexidade que envolvem os vários aspectos da vida humana em sociedade, colocadas de maneira diacrônica no tempo, envolvendo presente – passado – e futuro, possibilitam (até aqui) uma compreensão histórica bastante complexa. Quando somamos isso à atribuição de sentido as ações desses sujeitos e a identificação com o engajamento de determinados grupos, nos aproximamos de uma aprendizagem histórica que tem relação com a complexidade da práxis da vida atual. Quando isso ocorre é possível constatar que as alunas compreenderam o dialogismo e a diacronia da práxis da vida no presente, no passado e nas possibilidades de futuro.

Aos trechos das narrativas que evidenciaram essa qualidade da aprendizagem histórica categorizei como expansão da intersubjetividade.

<b>ALUNA</b>	<b>CATEGORIA - EXPANSÃO DA INTERSUBJETIVIDADE</b>
MILENA	É visível hoje a importância da liberdade de expressão, vendo como aquelas pessoas sofreram caladas, e passaram até por torturas na expectativa de que seriam livres algum dia. Hoje somos livres para nos expressar, e essa conquista é de grande valor tendo em vista aqueles que morreram na esperança daquilo que temos hoje.
VANESSA	O trabalho que nos foi passado teve uma importância enorme no aprendizado que tivemos esse ano, pois tudo aquilo que havíamos lido em livros didáticos tomou forma, voz e personalidade. Antes disso sabíamos sim, que pessoas haviam sido torturadas e mortas durante a ditadura. Mas a partir do momento que essa história é contada por uma pessoa, percebemos então que não foram números, e sim vidas, famílias destruídas. Ainda mais interessante



	foi o fato de que o meu grupo obteve entrevistas de alguém que estava “do lado de lá”. Para esse entrevistado, todas aquelas manifestações eram feitas sem motivo, as pessoas viviam bem e não tinham do que reclamar. No entanto, esses números todos, essas vidas todas perdidas, não podem não ter tido motivo algum. Concluímos que, além das gerações “criados-mudo”, existiram também os criados surdos e cegos. Como não enxergar tanto sangue?
ERIKA	Agora, imagine uma época não tão distante, que simplesmente você era proibido de tudo isso? De ouvir música, de ler, de escrever o que você quer? De ter que ser um fantoche alienado pelos políticos? De o barulho ser tão alto, que você sente que sua voz nunca será ouvida?
ELIZA	Com esse trabalho tive a possibilidade e a chance de conhecer um pouco mais sobre a história através de depoimentos de pessoas comuns, que viveram e sofreram em ambos os tempos. Através das conversas vi o quanto temos liberdade hoje e o quanto o entrevistado mais velho não tinha.
MARIA	A sociedade é um grupo composto por gente. Gente que possui diversas opiniões, pensamentos e ideias distintas. E para que esse grupo tenha estrutura regular de acordo com as necessidades de cada um, a liberdade de expressão é essencial e necessária. Muitos brasileiros insatisfeitos com a política ditatorial arriscaram-se e saíram as ruas, mas diversas vezes reprimidos. Apesar disso não desistiram da capacidade e do poder que tinham de mudar lutaram até alcançar sua vitória, apenas com o poder da voz.

Isso significa que as alunas passaram por todos os processos discutidos anteriormente como aspectos centrais da formação histórica. As falas da tabela acima demonstram que para além da percepção da experiência, interpretação e orientação, as alunas indicaram ideias semelhantes à *ação*, *alteridade* e *alternativa*.

A *ação* que inicia com a percepção da experiência do passado, mas com a qualidade do pensamento histórico, pois não a toma como um dado objetivo e puro. Altera-o em relação ao estabelecimento da diferença com a qualidade de mudança apontada na tabela anterior. Alterando o passado o aluno se identifica com um ou outro projeto, atribui sentidos e significados qualitativamente a determinadas ações da práxis da vida no passado, e ao fazer isso estabelece relações de alteridade.

Essa alteridade pode ser apontada pelo reconhecimento dos sujeitos envolvidos, o grau de envolvimento, a compreensão das condições em que os

sujeitos se encontravam entre outras possibilidades. Além disso, as alunas se imaginam vivendo naquelas condições, ao mesmo tempo não afirmam como se comportariam, mas identificam a qualidade da interpretação desse passado no presente quando apontam aspectos adequados de mudança.

A aluna Vanessa destaca que a pessoa da geração criado-mudo que ela entrevistou estava do “lado de lá”, ou seja, por se identificar com as pessoas que se opunham a ditadura ela não estabelece legitimidade para sua fonte que dizia que as pessoas não tinham porque lutar. Em seguida ela confronta essa informação fazendo referencia a outros dados com os quais ela teve contato.

A aluna Maria apresenta uma raciocínio sobre como ela percebe a dialogicidade das disputas de ideias da vida em sociedade para então abordar o passado em que pessoas lutaram por uma sociedade mais justa. O elemento inegociável para ela nessa complexidade é a liberdade de expressão como garantia de mediação das ideias em disputa. Essa compreensão, muito provavelmente, não é resultado apenas do processo de formação que a aluna passou com a experiência aqui relatada, mas é nessa narrativa que ela externalizou um pensamento com essa complexidade. A preocupação com a práxis nesse sentido demonstra a potencialidade que o trabalho com a história oferece para o que se discute como formação histórica.

A expansão da intersubjetividade é apontada como a relação entre diferentes subjetividades que são inter-relacionadas. Envolve as subjetividades dos alunos no processo de interpretação de diferentes experiências. De acordo com Rüsen:

Trata-se decididamente, por conseguinte, de inserir a subjetividade de cada um na orientação diacrônica da vida humana prática, mediante a qual as orientações históricas de seu presente são percebidas e praticadas como próprias. A norma básica decisiva nessa dimensão da aprendizagem histórica é pura e simplesmente: liberdade. Os alunos devem ser habilitados a produzir interpretações e orientações históricas próprias. (RÜSEN, 2012 p. 106)

O movimento expansivo da intersubjetividade, nesse caso, é caracterizado por enunciações mais completas e complexas em relação a diacronia da práxis da vida em relação a diferentes expressões temporais. A comunicação ganha corpo

com a historicidade das relações sociais, com interações comunicativas que levam em consideração pretensões próprias de validade multiperspectivadas pelas pretensões dos outros que compõem a vida em sociedade. “Em última instância, pelo princípio de que a validade da própria identidade (histórica) faz valer igualmente a alteridade do outro” (RÜSEN, 2012 p. 108).

### **Algumas considerações**

O paradigma narrativo da práxis histórica de acordo com Rüsen possui um elemento norteador sobre a perspectiva da formação que se baseia no conceito de humanismo. Em condições aqui discutidas, a partir de uma apreensão heurística das enunciações linguísticas da consciência histórica e sua relação com a cultura histórica, percebemos carências de orientação relacionadas a formas de vida em sociedade que foram traumáticas, nesse caso, o humanismo é um referencial urgente como mínimo divisor comum entre seres humanos, seja em relações entre pequenos grupos ou nações.

Como pesquisadores, podemos pensar em outros referenciais. Em escolas que se propõe a formação para o mundo do trabalho, como os Institutos Federais de Ensino Básico Técnico e Tecnológico, a discussão sobre formação histórica pode ainda se pautar em outros diálogos possíveis, tais como: István Mészáros (2008) para uma educação como transcendência positiva da autoalienação do trabalho, Karel Kosik (1976) para referenciar uma práxis que possibilite a compreensão da vida humana em sua totalidade, Paulo Freire (1996) para uma educação enquanto processo dialógico da práxis educativa com vistas à conscientização e emancipação do ser que age em sociedade. Essas aproximações são possíveis uma vez que os autores admitem ou se referenciam no processo da produção da consciência discutido por Marx e Engels na Ideologia alemã (1845-1846).

Ampliar as discussões sobre essas aproximações poderá ajudar na composição de elementos norteadores para a intervenção dos professores de História na concretude do real em que se dão as relações do ensinar e aprender.

Uma vez que a intervenção é incontornável, pois na vida em sociedade todos intervêm, a discussão sobre as características da intervenção podem ser realizadas tomando a práxis como ponto de partida e de chegada, e nesse caso a filosofia e a teoria da História de Rüsen em um diálogo relacionado as nossas necessidades podem trazer contribuições importantes. A discussão teórica e filosófica das práxis de professores como Lorenzi e Armando, poderá influenciar a discussão sobre as necessidades das relações do ensinar e aprender História em uma perspectiva pautada na construção de um mundo mais justo em todos os sentidos da vida em sociedade. E assim pensar mesmo na superação das atuais condições econômicas, políticas, sociais e culturais.

Ainda são necessárias muitas pesquisas e discussões para que se torne possível pensar em encaminhamentos que resultem em indicações metodológicas sobre a relação do ensinar e aprender história na perspectiva da práxis. Algumas possibilidades já discutidas encaminham para a ideia da apreensão heurística dos enunciados linguísticos das consciências históricas dos alunos, além é claro do olhar atento dos professores como intelectuais as carências de orientação que são demandas no presente. O tratamento realizado com os dados apreendidos devem ser pensados na relação dialética entre consciências e cultura.

Por enquanto, a hipótese a ser pesquisada se relaciona as operações processuais (heurística, crítica e interpretação) e substanciais (hermenêutica, analítica e dialética) da história. É possível que os professores de História realizem essas operações inicialmente com os dados apreendidos na relação entre Cultura e Consciências históricas? E depois disso, seria interessante confrontar as consciências com fontes históricas que auxiliem na ampliação qualitativa e quantitativa das consciências históricas? E esses processos seriam também de crítica e interpretação a serem realizadas pelos alunos? Como é possível encaminhar esses momentos? Essas perguntas ainda serão organizadas na produção da tese em andamento e somente com pesquisas é que podemos dar início à construção de algumas respostas.

Sobre esse processo formativo que se propõe existem discussões à esteira do pensamento ontogenético que possibilitam a visualização como um giro espiralado

(RÜSEN, 2007 e 2012; KOSIK, 1976 p. 36). A subjetividade humana que dá voltas entorno de si mesma e que sem se fechar, e no contato com outras subjetividades e contextos plurais, realiza uma elevação não linear (*steigerung*). Essas ideias podem ser aprofundadas enquanto *bildung*, nas discussões sobre formação histórica na teoria e filosofia da história. Esse ir além corresponde a ideia de formação (*bildung*) como aumento da capacidade de compreensão e interpretação da existência humana, essa complexificação do pensamento ocorre de maneira intersubjetiva. Restaria ainda a pergunta se essa compreensão não estaria muito centrada em sujeitos individualizados? Sem a pretensão de responder ressaltamos a importância das discussões sobre o horizonte da emancipação discutido na própria didática da História e ainda a necessidade de ressaltar o caráter coletivo das mudanças necessárias à vida em sociedade. Desde a melhoria das condições de trabalho dos professores a melhoria das relações de ensino e aprendizagem históricas em sala de aula, o processo de mudança está relacionado a uma prática social.

Esse artigo não esteve centrado em questões de encaminhamento metodológico como um passo a passo para aulas de História. A principal preocupação foi com a compreensão sobre como podemos estar atentos para a relação entre cultura e consciência histórica e uma noção geral sobre quais seriam as características e contribuições possíveis de uma aula na perspectiva da práxis. É essencial perceber que o ponto de partida para o desenvolvimento desse estudo foram enunciações linguísticas compreendidas como protonarrativas e a apreensão heurística de tais enunciados.

Essa é uma característica específica do que proponho como epistemologia da práxis do ensinar e aprender História, o professor como intelectual age intencionalmente sobre o processo formativo da consciência histórica que se relaciona a cultura histórica. Do lado oposto a preocupação com a práxis encontram-se discussões que aqui chamei de compensatórias, principalmente a defesa do ensino estruturado<sup>14</sup>. Essa diferenciação é necessária e deve ser

---

<sup>14</sup> Para Cláudio de Moura Castro, os mesmos argumentos utilizados por Adam Smith sobre a divisão do trabalho em uma linha de montagem de alfinetes, que para ele se justifica com a de especialização da mão de obra e com o aumento da produção, podem ser usados sobre a divisão de trabalho na educação. Ignora,

apontada de maneira objetiva: os documentos oficiais que regulamentam o ensino de História no ensino médio defendem abertamente que a educação deve oferecer uma inserção qualificada no mundo do trabalho, enquanto nossa proposta não impede tal inserção, Mas supera-a, à medida que a formação histórica como *bildung*, pauta-se em um horizonte que visa a capacidade de interpretação do mundo no sentido da emancipação humana.

Ao contrário do ensino estruturado, defendemos a apropriação e socialização pelos professores de todos os processos que envolvem o pensamento histórico. Para que as aulas de história, como relações do ensinar e aprender mantenham e ampliem as possibilidades de responder as carências de orientação demandadas na práxis da vida, assim como defende a filosofia da história com as quais nos identificamos no âmbito das discussões da didática da história.

Essa reflexão é resultado da práxis enquanto professor de história no ensino médio e como pesquisador do campo, assim como dos diálogos e leituras que fazem parte do trabalho de pesquisa. Nesse sentido, é expressão dos reflexos e refrações das discussões realizadas no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná.

---

o economista e conselheiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento, ao comparar alfinetes a seres humanos, que esse mesmo processo foi responsável pela alienação pelo trabalho. (Argumentação utilizada no texto “Ensino estruturado” disponível em <http://www.claudimouracastro.com.br/upload/Ensino%20estruturado.pdf> acesso 16/09/2013)

## Referencias Bibliográficas

AZAMBUJA, Luciano. JOVENS ALUNOS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: PERSPECTIVAS A PARTIR DA CANÇÃO POPULAR. Tese de doutorado, PPGE-UFPR, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC – Secretaria de Educação M dia e Tecnológica (Semtec), 1999.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. PCN+ Orienta es Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC – Secretaria de Educação M dia e Tecnológica (Semtec), 2002.

DIVARDIM, Thiago. A RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA COMO PRÁXIS: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Dissertação de mestrado. UFPR, 2012.

DIVARIM, Thiago. *A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS: UM ESTUDO REALIZADO NO IFPR – CAMPUS CURITIBA*. In: REVISTA de Educação Histórica - REDUH / Laboratório de Pesquisa de Educação Histórica da UFPR; [Editora o: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt; Coordena o editorial: Lidiane Camila Lourençato, Lucas Pydd Nechi, Thiago Augusto Divardim de Oliveira; Editora o Eletr nica: Cesar Souza], n.4(Set./Dez. - 2013) . Curitiba: LAPEDUH, 2013.

GONZÁLES, María Isabel Jiménez. LA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR COMO PROCESO DE TRABAJO INTELECTUAL. Revista Mexicana de Sociologia. A o XLVI Vol.XLVI. N  1 enero-marzo de 1984

KOS K, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LLOYD, Christopher. As estruturas da história. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MARX, Karl & ENGELS, Fridrich. A IDEOLOGIA ALEMÃ. 1845-1846. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

RÜSEN, J rn (a). Razão histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

\_\_\_\_\_. (b). Reconstru o do passado. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Editora da Universidade de Brasília, 2007. pág. 91 – 100.

\_\_\_\_\_ (c). História viva Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico / Jörn Rüsen ; tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_ (d). "¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". *Culturahistórica*. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, p: 3-26].

\_\_\_\_\_ (e). Responsabilidad e irresponsabilidad en los studios históricos. Una consideración crítica de la dimension ética en la labor del historiador. *Revista de Historia Contemporanea*. Alcores Año 2006 nº 1.

\_\_\_\_\_ (f). APRENDIZAGEM HISTÓRICA: FUNDAMENTOS E PARADIGMAS. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

\_\_\_\_\_ (g) COMO DAR SENTIDO AO PASSADO – questões relevantes de meta-história. *Revista História da historiografia* • número 02 • março • 2009

\_\_\_\_\_ (h). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln u.a. 2013

\_\_\_\_\_ (i). CULTURA FAZ SENTIDO – Orientações entre o ontem e o amanhã. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

SADDI, Rafael. EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO META-HERMENÊUTICA. In: *Educação e Consciência histórica*. Isabel Barca (org.) Centro de Investigação em Educação Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A CULTURA COMO REFERÊNCIA PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Consciência histórica e crítica em aulas de história*./ Maria auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Tânia Maria F. Braga Garcia. - Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/ Museu do Ceará, 2006.

SCHMIDT, M. A. M. S; GARCIA, Tânia Braga; BARCA, Isabel. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: *Jörn Rüsen e o ensino de história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins* – Curitiba: Ed. UFPR, 2010

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CULTURA HISTÓRICA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA. *Revista NUPEM, Campo Mourão*, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014.