

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA E DOCÊNCIA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: NOTAS DE UM POSSÍVEL HORIZONTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA****HISTORICAL LEARNING AND TEACHING BETWEEN THEORY AND PRACTICE: NOTES FROM A POSSIBLE HORIZON FOR THE HISTORY TEACHING****Ana Paula Hilgert de Souza<sup>1</sup>**

**RESUMO:** Os estudos em educação histórica adentraram na historiografia brasileira por meio das pesquisas desenvolvidas pela historiadora portuguesa Isabel Barca e da interlocução entre o pesquisador Estevão Chaves de Rezende Martins e o teórico da história e filosofia, Jörn Rüsen. Indiscutivelmente, o campo do ensino de história tornou-se proeminente a partir dos resultados das pesquisas destes pensadores, bem como do diálogo pertinente com historiadores brasileiros, vinculados a universidades como UFPR, UnB, UFG, resultando numa diversidade de publicações, disponíveis no mercado editorial. Este artigo propõe um exame acerca da influência do historiador e filósofo alemão, e de sua teoria, para o ensino da história, a partir do diálogo com outros historiadores que integram esse campo de investigação com a finalidade de elucidar que o ensino de história não pode ser dissociado da teoria da história.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de história; consciência história; teoria da história; narrativa; educação histórica.

**ABSTRACT:** The studies in historical education penetrated the Brazilian historiography through the researches developed by the Portuguese historian Isabel Barca and the interlocution between the researcher Estevão Chaves de Rezende Martins and the theoretician of history and philosophy, Jörn Rüsen. Undoubtedly, the field of history teaching has become prominent from the results of the researches of these thinkers, as well as the relevant dialogue with Brazilian historians, linked to universities like UFPR, UnB, UFG, resulting in a diversity of publications available in the publishing market. This article proposes an examination of the influence of the German historian and philosopher, and of his theory, for the history teaching, starting with the dialogue with other historians who integrate this field of investigation in order to elucidate that the history teaching cannot be dissociated from the theory of history.

**KEY-WORDS:** history teaching; history consciousness; history theory; narrative; historical education.

Se em algum momento não tão distante a área de investigação da ciência histórica que denomina-se Ensino de História fora de restrito interesse em relação à diversidade de campos dos estudos históricos, sua atual relevância nas produções acadêmicas voltadas para grupos de trabalho em eventos e linhas de pesquisa em

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Grande Dourados- [paulahilgert.ufgd@gmail.com](mailto:paulahilgert.ufgd@gmail.com)

programas de pós-graduação lhe confere hoje um patamar do qual poderíamos considerar como clímax deste ramo do conhecimento histórico.

As crescentes publicações, atreladas ao mercado editorial, tanto de revistas científicas, vinculadas aos cursos superiores e de mestrado e doutorado, como também a publicação de dossiês, coletâneas temáticas e/ou obras voltadas à investigação de um único autor e seus modelos metodológicos enfatizam as questões ligadas ao ensino e a aprendizagem da história, como também aos problemas que dessa relação decorrem, respingando nas práticas docentes dos licenciados em História. Nesse sentido, nota-se que “as pesquisas expandiram os aportes teórico-metodológicos das análises, aspecto que permite afirmar que na atualidade há uma crescente especialização nas investigações na área do ensino de História” (GERMINARI, 2016, p. 367).

Está posta, desta feita, a atual pertinência da pesquisa em Ensino de História e, especialmente, da atitude pedagógica de ensinar história, ou seja, dos aspectos metodológicos, ou ainda, da aplicação ou o “lugar” da teoria da história nas práticas de ensino de história.

Barca (2001), explica que, entre 1970-1980, especialistas do campo da educação – ancorados no pensamento de estudiosos como Piaget e Bloom – de países como Estados Unidos e Espanha, consideravam determinadas abordagens em história complexas para serem inseridas em turmas de crianças e pré-adolescentes. O efeito imediato dessa equivocada compreensão foi a diminuição da importância dessa disciplina nos estudos escolares, fundamentando “argumentos contra a inclusão da História no currículo de escolaridade obrigatória, enquanto disciplina autônoma, substituindo-a por uma área integrada de Estudos Sociais (...)” (BARCA, 2001, p. 13).

A autora, recorrendo ao pensamento de Thompson (1972), passou a defender o critério qualitativo em detrimento do quantitativo para o ensino da história, haja vista que “o critério para a progressão em História não deveria ser o da quantidade de informação factual adquirida, mas o do progresso alcançado a nível de pensamento histórico”. (THOMPSON *apud* BARCA, 2001, p.14).

A partir dos anos 1990, baseada no pensamento de autores estrangeiros, tais como: Ashby, Lee, Dickinson, Barton, Levstick, entre outros, Isabel Barca tem procurado destacar a aprendizagem histórica, trazendo ao Brasil grandiosas contribuições, sobretudo a que consagra no país a linha de pesquisa em Cognição Histórica Situada, academicamente mais conhecida como pesquisa em Educação Histórica. Caimi (2009, p. 70-71), comunica que a Educação Histórica enfoca as

investigações nos produtos da aprendizagem, buscando compreender as ideias substantivas dos estudantes sobre o conhecimento e a conceituação histórica.

Ao lado dessa vertente, situa-se as contribuições da didática da história elaboradas em vasta obra por Jörn Rüsen, especialmente na última década no Brasil, período no qual o estudioso alemão foi e continua sendo bastante estudado a fim de subsidiar o peso e a influência da teoria da história no ensino escolarizado dessa disciplina. Convém destacar que, no Brasil, a obra de Rüsen tornou-se amplamente conhecida com a publicação pela UnB das edições em português de sua trilogia: *Razão Histórica* (2001), *Reconstrução do Passado* (2007) e *História Viva* (2007).

A Educação Histórica, para Jörn Rüsen é tida como “um campo de investigação que estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização, de modo que é estruturada por pesquisas empíricas que dialogam com a teoria da consciência histórica” (FRONZA, 2014, p. 195). Fronza, em trabalho anterior afirma que as investigações em Educação Histórica se apropriam da teoria da consciência histórica para investigar as ideias que os jovens têm sobre o passado histórico (FRONZA, 2012, p. 73).

Barca e Cainelli (2018, p.4), por seu turno, consideram que a investigação em educação histórica tem por objetivo “entender as relações que alunos e professores estabelecem com os conceitos e as categorias históricas, sejam ideias substantivas ou de segunda ordem<sup>2</sup>”.

As Universidades Federais de Goiás, Brasília e do Paraná são hoje, as que mais produzem trabalhos e contam com grupos de pesquisa nas referidas áreas. As historiadoras Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli, a já citada professora portuguesa da Universidade do Minho, Isabel Barca, como Luís Fernando Cerri, Estevão de Resende Martins, Arthur Alfaix Assis, dentre outros<sup>3</sup>, integram, no Brasil, esse campo do conhecimento histórico.

No âmbito das pesquisas ali desenvolvidas, os conceitos de significância histórica, sentido histórico, mudança, evidencia, educação histórica, narrativa e

---

<sup>2</sup> Por ideias substantivas, as autoras se referem a conceitos como os desenvolvimento, industrialização. Já, com segunda ordem, elas aludem a conceitos que dizem respeito à natureza da história, tais como época, continuidade e progresso. Os últimos podem ser relacionados com o que Rüsen chamou de meta-história. Para verificar na fonte os termos ideias de segunda ordem e ideias substantivas, ver: LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em educação histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

<sup>3</sup> Convém mencionar as recentes contribuições para o campo, advindas de pesquisas de doutorado. Cf: teses de Marcelo Fronza, Marilu Savarin Marin, Rosi Gevaerd, Luciano Azambuja, Ronaldo Cardoso Alves e Regina Maria Ribeiro, entre outros

consciência histórica ocupam centralidade. Os três últimos conceitos serão nesse texto, discorridos e tratados à luz do pensamento de alguns autores acima mencionados, de modo que seja possível ilustrar o modo como a obra de Jörn Rüsen tem sido recepcionada por intelectuais brasileiros.

A proposta é trazer uma análise concisa de três obras publicadas na última década<sup>4</sup>. Trata-se dos livros publicados em 2011, *Jörn Rüsen e o Ensino de História*, organizado por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins, lançado pela editora UFPR; *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*, de autoria de Luís Fernando Cerri, editado pela FGV editora. Por último, o livro *A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução*, escrito pelo professor Arthur Assis, publicado pela editora UFG, em 2010. Pretende-se uma aferição referente à influência do historiador e filósofo alemão e de sua teoria, diretamente com o ensino da história, também a partir do diálogo com outros historiadores que integram o campo do ensino e aprendizagem históricos.

Jörn Rüsen é engajado, há décadas, na reflexão sobre os fundamentos da consciência histórica, do pensamento histórico, da cultura histórica e da própria ciência histórica, tornando-se uma “referência marcante nos estudos de teoria da história, história da historiografia e de educação histórica” (Martins et al. 2015, p.14), na medida em que procurou ao longo de sua extensa produção, compreender os embasamentos filosóficos e epistemológicos que dão suporte à história e a reflexão acerca dela própria.

No horizonte epistemológico rüseniano, a didática da história se apoia, tanto nos processos pedagógicos da instituição escolar, como também numa dimensão social, defendendo que há uma diversidade de meios de se pensar o tempo vivido.

Jörn Rüsen, bem como os pesquisadores mencionados por Barca (2001), defendem que os alunos aprendem história além do ambiente escolar, tendo em vista os conteúdos históricos que circulam na diversidade do meio sociocultural. É oportuno destacar que, sobretudo em educandos da educação infantil e mesmo de ensino

---

<sup>4</sup> As obras serão parcialmente analisadas, sendo assim definida a divisão. Do livro *Jörn Rüsen e o Ensino de História*, será analisado o capítulo IV, denominado “Aprendizado Histórico”. Da obra *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*, analisarei o capítulo I, “O que é a consciência histórica” que foi subdividido pelo autor nos seguintes tópicos: Consciência histórica, fenômeno humano; Capturando a consciência histórica e Didática da história, uma disciplina de investigação do uso social da história. Por fim, do livro do professor Arthur Assis, a análise se restringirá o capítulo “A representação na ciência da história – as formas de apresentação”. Essa divisão foi feita, de modo que pudesse ser contemplado no artigo, as dimensões do trabalho intelectual de Rüsen, sem extrapolar o número de páginas permitido.

fundamental, os conhecimentos que provêm do senso comum e aos poucos vão se afinando.

Barca (2001) sinalizava, na virada do século, que

(...) as crianças já têm um conjunto de ideias relacionadas com a história, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local, os media especialmente a tv [daríamos hoje, especial destaque à internet], constituem fontes importantes para o conhecimento dos jovens, que a escola não deve ignorar, nem menosprezar. (BARCA, 2001, p. 15)

Em concordância com Cainelli e Barca (2018, p. 7), acredita-se que “a escola pode interferir nesse processo de forma poderosa, tomando como suporte metodológico no ensino de história o desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança de pensar historicamente”. Assim, no processo de aperfeiçoamento do conhecimento histórico escolar, a figura do professor é central, tendo em vista os ensinamentos decorrentes de sua formação, como também da inserção social do saber histórico agregado por ele ao ensino da história.

Cerri advoga que o conceito de consciência histórica associa-se à “mudança de paradigma da didática da história nos anos 1960, de acordo com a qual o foco da disciplina passa do ensino para a aprendizagem histórica e proponha outra mudança no modo de ver ou fazer da disciplina na escola” (CERRI, 2011, p.18).

Na obra “Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea”, Luís Fernando Cerri quer mostrar ao leitor que desde a década de 1950 o debate acerca da consciência histórica tem sido travado, sobretudo na Europa, e cita uma corrente de pensamento composta por Raymond Aron, Phillipe Aries e Gadamer. O professor Luís Fernando tece críticas ao posicionamento desses autores por interpretarem a consciência histórica como um estágio ao qual se chega por conta de um processo de modernização, portanto como uma meta civilizatória.

Para ele, em consonância com os interlocutores de outra vertente, expressa por Agnes Heller e Jörn Rüsen, o fenômeno da consciência histórica é entendido como “uma das expressões principais da existência humana” (CERRI, 2011, p. 23), e está imbricadamente relacionado com questões de fundo identitário: (...) [o conceito de consciência histórica] uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de

agir no mundo em que se está inserido (CERRI, 2011, p. 13).

Os dois historiadores europeus abordados por Cerri, concordam que a “consciência histórica é uma das condições da existência do pensamento”. Ele atesta que

[a consciência histórica] não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. Pra isso “História” não é entendida como disciplina ou área especializada do conhecimento, mas como toda produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo. Nesse sentido a consciência histórica pode ser entendida como uma característica constante dos grupos humanos por maiores que sejam as suas diferenças culturais. (CERRI, 2011, p. 27-28)

Na perspectiva rüseniana abordada por Cerri, “o homem tem que agir intencionalmente (...) agir, enfim, é um processo em que continuamente o passado é interpretado a luz do presente na expectativa do futuro seja ele distante ou imediato” (CERRI, 2011, p. 28-29). O autor infere que para essa última vertente expressa por Rüsen e Heller, pensar historicamente é um “fenômeno cotidiano e inerente à condição humana”. Assim, para o autor, a base do pensamento histórico antes de ser cultural ou opcional é natural.

Jörn Rüsen (2001, p. 78) justificou que “a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca a própria vida humana prática.”

Cerri, por seu turno, observou que as formas de apreensão da historicidade podem variar, mas em todas elas, está implícito que a historicidade nos constitui como espécie, ou, como coloca Rüsen (2001, p. 59) podem se alterar as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal.

Ao problematizar a noção de consciência histórica, buscando o diálogo com Agnes Heller e Jörn Rüsen, Cerri insiste na questão da identidade coletiva. Para ele, produzir uma consciência histórica dentro dela [identidade coletiva] e que sintonizá-las é essencial a qualquer grupo aspirante a uma continuidade (2011, p. 32). Mais adiante, o professor Luís Fernando ressalta:

O espaço que a consciência histórica ocupa nas relações humanas pode ser percebido por diversos elementos, mas o principal é a identidade coletiva, ou seja, tudo aquilo que possibilita que digamos "nós". Dessa consciência fazem parte as imagens ideias objetos valores (...) tudo o que permite que digamos

nós e eles compõem a identidade coletiva ou social e essa identidade é composta da consciência de diversos elementos: familiaridades e estranhamentos ideias objetos e valores que um grupo acredita fazerem parte de seus atributos exclusivos e excludentes (CERRI, 2011, p. 41)

O autor, ao final do capítulo, apresenta uma extensa pesquisa realizada em 25 países europeus, atingindo um total de 32 mil entrevistados. O conceito de consciência histórica era central naquela averiguação. Ao abordar os resultados do projeto *Youth and History*, o autor chama a atenção para alguns dados, indicando que

A influência do professor de história sobre as opiniões históricas dos alunos é, no mínimo, limitada, como também é limitada a influência dos currículos oficiais de história sobre o trabalho do professor e seu resultado. A pesquisa permite concluir que os elementos narrativos constantes dos currículos oficiais ou da formação que os professores recebem não se reproduzem necessariamente na aprendizagem dos alunos. Assim, é comum encontrarmos opiniões divergentes sobre a história no âmbito oficial, incluindo aí a escola e os alunos que se relacionam com essas esferas, o que nos conduz à conclusão de que a **formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre a história ensinada e a consciência histórica dos alunos** (CERRI, 2011, p.44. grifos meus)

O autor propõe, recorrendo ao pensamento de Bergman (1990), acerca da didática da história<sup>5</sup>, a necessidade de pensar e pesquisar a ampliação dos campos de atuação do conhecimento histórico para além dos espaços escolares. Isso se faz relevante, na medida em que percebemos que as vicissitudes e as potencialidades circunscritas na relação ensino/aprendizagem histórica não se restringem aos cinquenta minutos de contato em sala de aula, mas também se dá, nos espaços não formais de aprendizagem, como praças, museus, teatro, parques, também o meio social mais restrito do convívio dos alunos, como a família, a igreja, o clube do qual faz parte, e ainda, nos conhecimentos, pontos de vistas que o influenciam, opiniões que circulam na *mass media* de que têm contato.

Aprendizado histórico e narrativa histórica se conjugam, de tal forma que a segunda torna o passado inteligível e contribui, substancialmente, para a efetividade da aprendizagem histórica.

O quarto capítulo do livro de Schmidt, Barca & Martins (2011), é a reprodução

---

<sup>5</sup> As pesquisas em didática da história nas últimas décadas têm refletido acerca da formação dos professores e do ensino didatizado da história. Klaus Bergman e o próprio Jorn Rusen tem se debruçado nessa disciplina particular. CF. BERGMANN, K. A história na reflexão didática. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990; RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2008.

de um artigo do próprio Jörn Rüsen cujo original é em alemão que foi publicado numa coletânea organizada por Bergman, em 1997. O mérito da tradução é do professor Johnny Roberto Rosa, atualmente vinculado à USP e naquela ocasião, orientando de mestrado do professor Estevão Martins. Os autores de Jörn Rüsen e o Ensino de História, com a publicação deste texto, democratizaram o acesso à obra do historiador e filósofo, possibilitando e estendendo o contato dos pesquisadores brasileiros com este proeminente pensador e influenciador ainda em atuação.

Nesse texto, o teórico dá nota de que o aprendizado histórico na escola passou a ser compreendido no domínio de competência do ensino e não mais como processo de aprendizado determinado pelas teorias psicológicas, formuladas em nível de abstração e testadas em situações experimentais.

O aprendizado histórico situa-se como uma das dimensões e manifestações da consciência histórica (RUSEN, 2011, p. 40). Tal aprendizado deve ser compreendido como um processo e não como resultado imediato que se dá após os usos interpretativos das narrativas. Nessa direção, afirma Rüsen (2011, p.40), que dar ênfase ao aprendizado em história poderia reanimá-lo, como também o ensino de história, na medida em que se ressaltaria a história enquanto disciplina de experiência e interpretação. O desenvolvimento do aprendizado histórico na escola, explica o autor, passou a ser compreendido no domínio de competência do ensino e não mais como processo de aprendizado determinado pelas teorias psicológicas, formuladas em nível de abstração e testadas em situações experimentais (RÜSEN, 2011, p. 42).

Seguramente, o historiador em tela situa aprendizado histórico como “processo mental de construção de sentidos sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica” (RÜSEN, 2011, p. 43). Dito de outro modo, aprender história corresponde a interpretar e refletir o passado que nos é dado por meio da narrativa.

A narrativa histórica pode ser vista como aprendizado quando as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito em que a história seja apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana (idem). Essas capacidades, de acordo com Rüsen, são relacionados à três dimensões temporais (desafios do presente, experiências do passado e expectativas de futuro) por meio da visualização do passado. Nessa direção, o autor apresenta o conceito de “competência narrativa”, “suprassumo da capacidade que se tem de adquirir mediante o aprendizado histórico para a orientação temporal da própria vida prática” (RÜSEN, 2011, p. 47).



Referindo-se ao modelo tradicional e abstrato da história ensinada, sobretudo no século XX, nosso autor investe:

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (RÜSEN, 2011, p. 44).

Para Rüsen (1992)<sup>6</sup>, a aprendizagem histórica pode ser explicada como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. A experiência do passado, tornada histórica, mentalmente, por intermédio da narrativa, é acomodada e internalizada, e então se revela como conhecimento histórico. Mas não ainda lapidado. Nesse ponto, tal conhecimento é, de acordo com Rüsen, “pré-delineado e empiricamente adquirido”. Ao estudante ainda lhe faltaria tornar o conhecimento adquirido em um conteúdo “questionável e negociável intersubjetivamente, para finalmente se transformar, nessa forma, em elemento de um discurso no qual se constrói a identidade histórica dos sujeitos que interagem entre si” (RÜSEN, 2011, p. 44).

Rüsen frisa a importância de não conceber a aprendizagem a partir somente da perspectiva cognitiva de aquisição do conhecimento, uma vez que, o aprendiz “também é determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesse” (idem). O aprendiz conduz à formação da consciência da história e, nessa dinâmica é recomendado pelo historiador considerar não apenas os fatores cognitivos da aprendizagem, e perceber os componentes estéticos e políticos da consciência da história e da cultura histórica enquanto objetivo do aprendiz histórico.

Na medida em que o professor de história se apropriar da perspectiva da educação histórica e aprendiz histórico delineados por essa vertente, ele poderá passar a compreender, efetivamente, que não se concebe mais para a comunidade estudantil atual, um ensino de história engessado, linear e factual. A prática docente deve ser direcionada de modo a privilegiar os aspectos qualitativos de determinados conteúdos de história. Com efeito, tem-se a consciência de que é preciso considerar o currículo e mesmo o projeto político pedagógico da escola em que atua.

---

<sup>6</sup> Cf: RÜSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa en 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. Tradução para o espanhol de Silvia Finocchio. Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt. O artigo também está reproduzido na obra aqui discutida e pode ser lido na íntegra, no capítulo V, já em português, com o título de “O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral.”

Contudo, o principal mediador é o professor, protagonista do processo criativo e estético do ensino, que produz e relaciona conhecimentos com os alunos.

Na acepção de Jörn Rüsen o aprendizado histórico é produto da “estrutura complexa do processo global de aprendizado”, e, assim sendo, propõe a decomposição dos elementos que integram tal estrutura a fim de compreendemo-las em detalhes. Destarte, têm-se as seguintes formas básicas de constituição de sentido: I) forma de aprendizado da construção tradicional do sentido da experiência temporal; (II) forma de aprendizado da construção exemplar do sentido da experiência temporal; (III) forma de aprendizado da construção crítica do sentido da experiência temporal e, por fim, (IV) forma de aprendizado de construção genética do sentido da experiência temporal<sup>7</sup>. Por certo, essas noções de aprendizado são dispostas processualmente, da mais simples a mais complexa, sendo a forma genética do aprendizado aquele ponto em que os estudantes dão conta de orientar temporalmente sua própria vida prática, aplicando mentalmente, nos dizeres de Koselleck (2006), as relações entre o “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”.

O aprendizado histórico, além de ser interpretado por Rüsen na configuração de formas, descritas acima, também se dá em níveis. Para ele, tal, se deixa então conceber como um “processo que resulta de diferentes níveis de aprendizado”. Cada nível “descreve um pressuposto necessário para o outro” (RÜSEN, 2011, p. 46). Por este raciocínio, entende-se que também o desenvolvimento da consciência histórica se dá via fases e níveis.

Internalizar os conhecimentos históricos e distinguir por meio de questionamentos é revelador de como a [formação da] aprendizagem histórica se relaciona com a subjetividade e a identidade dos sujeitos e ainda, o referido processo garante um “consenso de intersubjetividade”. O conceito de formação em Rüsen é vasto

---

<sup>7</sup> Nessa tipologia de constituição histórica de sentido, dada por Rüsen, é possível refletir sobre inúmeros aspectos que se apresentam, muitas vezes de forma bastante tensa, no cotidiano da sala de aula e na relação entre os alunos, como os assuntos identitários, tais como posição política e gênero. Assis (2010), comenta que em *História Viva*, Rüsen explica que “narrativas genéticas promovem uma temporalização radical da representação histórica e consequentemente, das identidades estabelecidas por intermédio do pensamento histórico” Assis, concordando com Rüsen, afirma: “quando a orientação cultural passa a incorporar temas como mudança e diferença temporal **altera-se positivamente a capacidade subjetiva de perceber e de reagir a experiência cotidiana da diferença. Uma subjetividade instruída para perceber a diferença temporal entre as experiências e construídas pelas histórias e as estruturas do seu próprio mundo vital tende a manter essa percepção ativa em meio a situações práticas que deflagram o desafio da diferença** [cultural, social, de gênero] etc. Cf. (ASSIS, 2010, p.62); Cf. (RÜSEN, 2007, p.73-74).

e seu exame minucioso demandaria um trabalho que não seria possível neste texto. Contudo, vale a pena, devido a relação com o que está sendo exposto, descrever uma de suas acepções acerca dele, na qual, formação significa:

o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento possibilitando assim o máximo de autorrealização ou de reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, a práxis e a subjetividade (...) (RUSEN, 2007, p. 95)

A categoria da formação, para este autor, se opõe de modo bastante crítico a “unilateralidade, à especialização restritiva e ao afastamento da prática e do sujeito” (idem). Ela conecta o saber ao agir, que é estabelecido pela carência de orientação do sujeito. Quando relacionamos o conceito de formação ao de aprendizado histórico numa perspectiva de pensamento rüseniana, vemos, nitidamente, o uso do saber (histórico) para fins de orientação da vida.

Com a publicação de *A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução*, voltado à iniciação à teoria da história, o professor Arthur Assis realiza um digno trabalho de interpretação e readequação da, por vezes, densa e complexa leitura dos textos de Jörn Rüsen. O que é valioso, especialmente, para os jovens historiadores e acadêmicos de graduação e pós-graduação.

Algumas passagens, ao serem lidas no pequeno livro da coleção *Prumu* (UFG), soam ao entendimento do leitor como clareza das ideias do teórico. O que Assis (2010) se propõe a fazer no capítulo denominado “A representação na ciência da história”, é, assimilar a operação historiográfica de Jörn Rüsen e realizar uma reconstrução dos argumentos do autor com a finalidade de tornar compreensível a mensagem colocando-se assim como um interlocutor do pensamento do teórico alemão.

A seleção deste capítulo não foi casual. Ela se explica pelo fato de que considero de primeira importância que o profissional licenciado em história se perceba como um intelectual no seu campo do saber. Para que isso seja possível, têm-se como horizonte ideal professores de história cuja identidade profissional seja constituída, além de outros elementos, pela constante busca e atualização do conhecimento<sup>8</sup>.

Por meio de um estilo mais “didático”, o professor Arthur Assis reconstrói a narrativa do alemão em relação à pesquisa historiográfica afirmando que “na pesquisa a

---

<sup>8</sup> Posto que, seria fatídico um professor de história afirmar que não precisa se atualizar, justamente por ser um professor de história.

relação com a experiência do passado está em primeiro plano, na historiografia, contudo, o tom predominante é dado pela relação entre conhecimento histórico e seu público-alvo<sup>9</sup>” (ASSIS, 2010, p. 53).

Assis (2010, p. 53), explica que o processo de produção do conhecimento histórico científico apenas se conclui quando os resultados da pesquisa são apresentados em uma narrativa histórica passível de ser lida, seguida e compreendida pelo público.

Da obra de Rüsen, Assis extrai que a representação historiográfica é autônoma em relação à pesquisa histórica. Traz à discussão uma importante recomendação do historiador alemão que consiste em relacionar seus textos com os resultados de pesquisa para que os historiadores profissionais não percam a credibilidade (idem).

Em uma narrativa historiográfica, revela-se, por meio da escrita nuances de subjetividade. Esta, porém, não é verificada no momento da pesquisa histórica, que é por assim dizer um momento mais "regradamente metódico". Isto posto, vemos que a ciência da história torna-se um espaço para além da racionalidade metódica das ciências, "mas também da racionalidade prática da vida cotidiana" (ASSIS, 2010, p. 55).

A partir do conceito de “relevância comunicativa”<sup>10</sup>, Assis, concordando com Rüsen, entende que os historiadores podem produzir um saber simultaneamente metódico e prático. Assim, "a ciência da história torna-se espaço não apenas da racionalidade metódica das ciências, mas também da racionalidade prática da vida cotidiana" (ASSIS, 2010, p.55).

Esse saber que circula entre os dois campos teria alguma relevância comunicativa a depender “do modo como é operada a passagem da pesquisa a historiografia ou ainda da maneira como a trama de um texto histórico é fundamentada em resultados de pesquisa" (idem).

É neste ponto que Assis passa a abordar os conceitos rüsenianos de "plano estético" e “plano retórico" da historiografia. Para ele o primeiro agrega conteúdos cognitivos extraídos da pesquisa histórica. Convém mencionar que o autor destaca o conflito teórico entre o alemão e o estadunidense Hayden White quando este refere-se a narrativa histórica como “invenção” tal como ocorre na literatura. Assis (2010, p.56), escreve que "Rüsen distancia-se dos argumentos de White a medida que

<sup>9</sup> No terceiro livro de sua trilogia, *História Viva*, Rüsen escreve: (...) a pesquisa se refere por princípio aos conteúdos da experiência do passado e de que a apresentação histórica se dirige ao público do presente. Essa relação com o público-alvo confere ao fator “formas da apresentação” sua especificidade e seu peso próprio no processo do conhecimento histórico. É com ele que a historiografia se organiza, de acordo com o regramentos próprios, distintos dos aplicados à pesquisa (RÜSEN, 2007, p.20).

<sup>10</sup> A relevância comunicativa, em Rüsen, subentende eficácia e qualidade.

ênfatiza os limites e as prerrogativas da criação est\u00e9tica no pensamento hist\u00f3rico". Ele alega que [um] "objetivo da historiografia seria tornar pleno de sentido o conhecimento obtido por meio da pesquisa".

O autor esclarece que, na acep\u00e7\u00e3o do pensador alem\u00e3o,

"os limites da ficcionaliza\u00e7\u00e3o na constru\u00e7\u00e3o de representa\u00e7\u00f5es do passado pela ci\u00eancia da hist\u00f3ria residem precisamente na inevitabilidade da conex\u00e3o entre historiografia e pesquisa. Mesmo admitindo-se que a historiografia "inventa", de certo modo, o passado ao represent\u00e1-lo na forma discursiva de uma narrativa, n\u00e3o se pode afirmar que os historiadores inventam qualquer passado". (ASSIS, 2010, p.57)

Conforme sublinha Assis, o te\u00f3rico alem\u00e3o "visualiza a dimens\u00e3o est\u00e9tica do pensamento hist\u00f3rico em uma \u00edntima articula\u00e7\u00e3o com a dimens\u00e3o cognitiva" (idem). Ao lado do plano est\u00e9tico, ele lembra que R\u00fcsen tamb\u00e9m distingue na escrita da hist\u00f3ria, um plano ret\u00f3rico em que as inten\u00e7\u00f5es comunicativas e condi\u00e7\u00f5es de comunica\u00e7\u00e3o se ajustam.

Consoante ao pensamento de R\u00fcsen, Assis demonstra que, na ci\u00eancia hist\u00f3rica, a dimens\u00e3o cognitiva e o plano ret\u00f3rico da representa\u00e7\u00e3o se mant\u00e9m fortemente inter-relacionados, na medida em que "os textos escritos pelos historiadores profissionais relacionam-se n\u00e3o apenas com a l\u00f3gica do sentido que \u00e9 inerente as narrativas de modo geral, mas tamb\u00e9m com a l\u00f3gica do m\u00e9todo, caracter\u00edstica fundamental do pensamento cient\u00edfico" (ASSIS, 2010, p.63).

Nos encaminhamentos finais, Assis (2010, p. 66), destaca que "o potencial de sentido da experi\u00eancia do passado \u00e9 sempre relacionado, reformulado e redimensionado pelas reconstru\u00e7\u00f5es cient\u00edficas do passado". A esse respeito, em artigo publicado em 2018, este autor argumenta no tocante ao conceito de "sentido" em R\u00fcsen, considerado por ele, demasiado importante:

"Sentido" aponta para a conex\u00e3o \u00edntima entre a historiografia e o mundo a partir do qual e para o qual esta \u00e9 produzida. O sentido hist\u00f3rico sintetiza experi\u00eancia e inten\u00e7\u00e3o, conhecimento e norma, objetividade e subjetividade, fato e valor. Hist\u00f3rias cont\u00eam sentido (ou melhor, s\u00e3o elas pr\u00f3prias, sentido constitu\u00eddo), e para R\u00fcsen \u00e9 precisamente por isso que podem ter relev\u00e2ncia pr\u00e1tica ou at\u00e9 mesmo "vivacidade". (ASSIS, 2018, p.15)

Assim, a narrativa, integrada ao conjunto da historiografia, pode no horizonte de R\u00fcsen, ser recebida e percebida no presente como um produto cultural carregado de sentidos pr\u00e1ticos, cuja compet\u00eancia de fun\u00e7\u00e3o orientadora lhe \u00e9 atribu\u00edda:

Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana (RUSEN, 2001, p. 67)

O conjunto dessas orientações se circunscrevem no campo da consciência. É relevante mencionar que não se pode confundir consciência histórica com memória, entretanto, seria equivocado afirmar que ambas não se relacionam. A consciência envolve a memória e, ao fazê-lo, ou seja, ao tornar perceptível as distinções temporais, a consciência histórica “produz uma estrutura unificada de pensamento num modo de consciência que é adequado ao relacionamento dos sujeitos com a história” (CERRI, 2011, p. 48). Esse relacionamento de que nos fala Cerri, é em Rüsen, a estrutura narrativa que se encaminha para a orientação da vida prática dos homens.

A narrativa revela-se como face material da consciência histórica (RÜSEN, 2001). A forma de apresentação (narrativa), como também os outros elementos esquematizados na “matriz disciplinar”, (quais sejam: carências de orientação; perspectivas orientadoras da experiência do passado; métodos de pesquisa empírica; formas de apresentação e funções de orientação”), além de serem apreendidos como descrição objetiva dos fundamentos da ciência da história, podem ser tomados também como “ideais normativos implícitos” (MARTINS, et al., 2015, p. 13).

### **A docência na configuração social contemporânea: que práticas são esperadas do profissional licenciado em História?**

Vinte anos atrás, o professor José Carlos Libâneo tocou numa questão à época, embrionária<sup>11</sup>, a saber, a relação entre as transformações tecnológicas e a docência. Disse ele:

É verdade que o mundo contemporâneo – neste momento da história denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial (...) – está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência. (LIBÂNEO, 2004, p. 15)

---

<sup>11</sup> Refiro-me ao advento (não necessariamente democratização) das tecnologias da informação no sistema público de ensino. Em outros ramos de atividade do setor privado já se experimentava diversos avanços tecnológicos.

O autor chamava a atenção dos professores que sentiriam a curto prazo o impacto dos meios de informação e comunicação no trabalho pedagógico e como isso poderia intervir positivamente na relação ensino/aprendizagem, “especialmente no modo de aprender dos alunos” (LIBÂNEO, 2013).

Os graduandos em História, como e sobretudo os já licenciados, devem, desde a academia serem conscientizados para intervir nos processos educativos de um modo que escape os padrões tradicionais, de narrar unilateralmente, fornecer exercícios mecânicos nos quais os alunos apenas localizam a resposta em determinada página do livro didático e reproduzem no caderno.

Sempre será oportuno, nas aulas de práticas de ensino e estágio, das universidades, direcionar a discussão, no sentido de fazer com que aquele estudante de graduação, tenha consciência de seu papel enquanto futuro profissional da educação que ao entrar em exercício ira se deparar com alunos ultra digitais, capazes de armazenar e descartar informações em uma velocidade muito rápida.

Sobremaneira, é possível e viável dentro dos sistemas de ensino contemporâneos, que o professor participe do processo de suprir, em alguma medida, as carências de orientação temporal dos estudantes.

Cerri (2011), nessa perspectiva, observa que

se o ensino de história implica o gerenciamento dos objetivos curriculares e das concepções de tempo de história que os alunos já trazem consigo desde fora da escola, então o professor de história definitivamente não é um tradutor de conhecimento erudito para o conhecimento escolar, um simplificador de conteúdo. É, sim, “um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo (...)”. (CERRI, 2011, p. 18)

Defendo, assim, que o graduando precisa se perceber não somente como um trabalhador executor de ações da docência, mas como um trabalhador intelectual, que diariamente, ao exercer sua profissão, poderá despertar nos alunos um espírito crítico e investigativo, em que a história escolarizada o levará a sua busca pelo saber histórico. Cabe ao docente capacitá-los a pensar historicamente, uma vez que, “para a constituição de aprendizagens históricas, é importante que os alunos sejam capazes de compreender as diversidades históricas do passado humano reconstituído pela historiografia” (CAINELLI E BARCA, 2018, p.1).

O professor precisará, portanto, assumir como uma missão, conduzir sua classe a um refletir sobre o passado humano pela via do pensamento histórico. Nos padrões da sociedade da informação configurada na atualidade, essa demanda se se faz possível, do

contrário, se optar por manter uma didática conteudista e memorialista, estará fadado ao estigma que por muito tempo se atribuiu a disciplina: enfadonha e abstrata.

Por certo, a um clique de alcance dos alunos é possível encontrar conteúdo histórico. Mas sem a intervenção do professor, torna-se uma tarefa mais difícil levantar questões para elaborar um posicionamento crítico. Dificilmente, ao buscar sozinho, pela interpretação de um fato histórico, a apreensão que imediatamente fizer, o levará a compreender e elaborar conceitos que, por sua vez, possam direcioná-lo a formação da consciência histórica.

Daí a pertinência do professor como orientador, provocador de questões e pontos de vistas, professor investigador, que forneça, durante as aulas, suporte instrumental teórico (inclusive levando fontes<sup>12</sup> à sala de aula) e metodológico, no qual seja possível abordar algum grau de objetividade e neutralidade, sem negar a viabilidade da interpretação do fenômeno histórico, mas sim, mediando a construção do pensamento histórico). Faz-se primordial entender o professor de história como um intelectual à procura de “promover uma maior aproximação entre a teoria da história em processo de reflexão didática e a prática cotidiana do ensino” (CERRI, 2011, p.18). Este é encontro possível da teoria da história e das práticas de ensino de história.

Esses elementos, tão essenciais para a atividade docente na sociedade contemporânea, podem ser tomados como “recursos preciosos para projetar aulas de história de uma forma fundamentada” (BARCA, 2001, p.20), ao passo que que, a finalidade seja proporcionar uma aula de história mais significativa (não quantitativa) e que faça sentido àquele estudante adolescente e que se perpetue nele enquanto aprendizagem histórica.

A esse respeito, Ribeiro (2013, p. 4) tece relevante contribuição ao mensurar que

a aprendizagem histórica possibilita ao sujeito afirmar a si próprio na medida em que este apreende a dimensão temporal de sua identidade, tornando-se senhor de si e de seu tempo. Nesse processo, o sujeito compreende a emergência de seus interesses e necessidades numa perspectiva temporal que envolve passado, presente e futuro, torna-se capaz de relacionar com diferentes alteridades (espaciais e temporais), de descobrir o estranho no familiar, de recusar a naturalização do cotidiano e de flexibilizar as próprias posições sobre bases racionais. O aprendizado histórico, constitui o processo da formação histórica, caracterizando-se por tornar subjetivo algo que é objetivo - o conhecimento histórico, ao mesmo tempo que o sujeito, confrontado com essa experiência, se objetiva nele. Tal processo ocorre na relação entre o desenvolvimento cognitivo e a formação da consciência

---

<sup>12</sup> Há inúmeros sítios eletrônicos que dispõem de acervo histórico cultural, como museus virtuais, que permitem o professor explorar o potencial das fontes para o ensino de história.



história como um fenômeno da vida cotidiana, na qual a educação escolar é uma instância fundamental. (RIBEIRO, 2013, p.4)

Novamente, a partir da extensa citação, reitero o encontro da teoria com a prática, de modo que não é possível desvincular o ensino de história da teoria da história haja vista que o primeiro é delineado por questões historiográficas que são pensadas teoricamente.

A aprendizagem, na acepção de Barca & Cainelli (2018, p. 3) “constrói novas representações e modelos da realidade, como um empreendimento humano de formação de significados com ferramentas e símbolos culturalmente desenvolvidos”. Neste construto, é fundamental que se tenha em conta a importância dos conhecimentos prévios dos alunos, (já muito recomendada e conceituada pela pedagogia construtivista). Isso porque o aluno também elabora representações e que elas são válidas para o processo de ensino. “O importante é dar ao aluno a possibilidade de refletir sobre o presente por meio do estudo do passado, para que ele possa dimensionar o hoje em extensões de tempo” (CAINELLI & SILVEIRA, 2017, p.873).

Estudos mais recentes, da última década, especialmente, que versavam sobre como os alunos aprendem história, a exemplo do trabalho de Flavia Caimi (2009), “apontam o protagonismo do professor na promoção de situações educativas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de pensamento, traduzidas na construção de competências cognitivas” (CAINELLI & SILVEIRA, 2017, p.876)

Recomendam que

em nossas aulas devemos saber explorar o critério da consistência, distinguindo dois níveis de interpretação histórica: descrição de acontecimentos simples, que necessita somente de confirmação ou negação, e a exploração dos fatos que, além de confirmação/negação, necessita de uma apresentação que faça sentido, ou seja, o critério de verdadeiro ou falso não basta (CAINELLI & SILVEIRA, 2017, p.874).

Agregar às práticas de ensino aquilo que os trabalhos em educação histórica vêm, ao longo de vinte anos demonstrando, enriquecer a dinâmica das aulas por meio da manipulação de fontes cuja interpretações se deem de formas distintas, a fim de elevar o nível de criticidade nos alunos; adicionar às estratégias de ensino um espaço para a manifestação dos alunos, em que possam, naturalmente expor seus conhecimentos prévios à respeito de determinado conteúdo histórico; utilizar os materiais didáticos não como carro chefe, mas um possibilitador de reflexões, explorando, para além do texto, os recursos que nele coexistem, tal como os boxes explicativos, glossário, indicações

de leitura e filme, explorar a leitura visual das imagens que o livro traz, sejam elas representações de uma dada temporalidade, seja elementos gráficos como objetos históricos, entre outras práticas que vislumbrem o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica, objetivando, tanto nos alunos como também nos sujeitos docentes.

Nos termos de um ensino de história contextualizado, é imprescindível que o professor saiba detectar as ideias históricas que os alunos manifestam antes mesmo de se realizar a mediação na aula, ideias essas que “são descritas de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada” (BARCA, 2000, p. 15). Realizado este exercício de percepção *in loco*, o professor poderá fornecer um instrumental teórico mais elaborado<sup>13</sup> e valer-se de seus procedimentos didáticos para modificar e tornar os conceitos mais sofisticados.

É possível que com as sugestões aqui empreendidas, os professores de história possam, também, agirem de tal forma que às suas habilidades profissionais sejam agregados mais conhecimentos, atitudes e valores que compõem a especificidade de ser professor, sua identidade.

Por fim, Schmidt (2012, p. 97), nos diz que a dimensão cognitiva da cultura histórica se realiza, principalmente, por meio da ciência histórica. Partindo desse princípio, percebe-se quão conectado está atualmente, e sobretudo após a inserção da lente teórica da educação histórica nos estudos acadêmicos, o ensino de história com a teoria da história, posto que ambos são permeados por elementos da cultura histórica. Portanto, o combate foi superado, em boa medida, pelo trabalho de intelectuais militantes no campo, especialmente a partir da democratização, via tradução e publicação de pesquisas estrangeiras, de tal sorte que, finalmente, o ensino da história pode se legitimar como tema de investigação da teoria da história.

## Referências Bibliográficas

ASSIS, A. A. A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução. Goiânia: Ed. UFG, 2010.

---

<sup>13</sup> É importante que o professor de história se situe como intelectual que utiliza em sua didática fontes históricas, daí a relevância de se conhecer a profundidade do conceito de narrativa historiográfica.

BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. IN: Revista da Faculdade de Letras – História. Porto, III série, v.2, 2001, p.13-21.

\_\_\_\_\_. O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2000.

CAIMI, F. E. “História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?” In: ROCHA, Helenice A. B.; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; CONTIJO, Rebeca (orgs). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CAINELLI, M, R.; BARCA, I. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. Educação e Pesquisa, v. 44, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/144808>

\_\_\_\_\_; SILVEIRA, P. M. Narrativas de alunos do curso de licenciatura em História da Universidade Estadual de Londrina. In Epistemologias e Ensino da História XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15642.pdf>

CERRI, L. F. Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FRONZA, M. As concepções de verdade histórica e intersubjetividade na aprendizagem de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Claudia. (Org.). Passados Possíveis: a Educação Histórica em debate. 1 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2014.

GERMINARI, G. D. Passados possíveis: a educação histórica em debate. Resenha. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 367-369, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00367.pdf>

KOSELLECK, R. “Espaço de experiência e horizonte de expectativas” in: Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos, Contraponto, Rio de Janeiro, 2006, p.311-337.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? A identidade do professor na contemporaneidade. Conferência do autor proferida no IV Encontro Nacional das Licenciaturas e o III Seminário Nacional do PIBID, Uberaba, 2013.

\_\_\_\_\_. Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, E. C.R.; SCHMIDT, M. A. S.; ASSIS, A. A. in RÜSEN, J. Apresentação do livro Teoria da História. Uma teoria da história como ciência. Tradução Estevão. C. de Rezende Martins. Ed. UFPR: Curitiba, 2015.

RIBEIRO, R. M. O. A construção de sentidos históricos: cultura histórica e atribuição de significância em narrativas de estudantes do ensino fundamental. In: Anais do XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal,

2013.

Disponível

em:

[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1370883135\\_ARQUIVO\\_Aconstrucaodesentidoshistoricos-culturahistoricaeatribuicaoadesignificanciaemnarrativasdeestudantesdoensinofundamental.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1370883135_ARQUIVO_Aconstrucaodesentidoshistoricos-culturahistoricaeatribuicaoadesignificanciaemnarrativasdeestudantesdoensinofundamental.pdf)

RÜSEN, Jörn. *História Viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2007.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010a. p. 51-78.

SCHMIDT, M. A. M. S. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. *História Revista*. UFG, v. 17, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21686>

\_\_\_\_\_; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.