

DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DIALÓGICA¹

RECONSTRUCTIVIST DIDACTICS OF HISTORY AND FORMATION OF DIALOGICAL HISTORICAL CONSCIOUSNESS²

Maria Auxiliadora Schmidt³

Endereço profissional: Universidade Federal do Paraná - UFPR, Setor de Educação –
Campus Rebouças, Rua Rockefeller nº 57, Rebouças
Cep. 80230-130
Curitiba – PR, Brasil
E-mail: dolinha08@uol.com.br

Resumo: É possível admitir um tipo de consciência histórica dialógica? Este trabalho apresenta alguns elementos para responder esta pergunta, tendo como referência a perspectiva da interdisciplinaridade que vem acompanhando o processo de constituição da História como disciplina escolar e possibilita diferentes recortes temáticos para a compreensão do significado da formação da consciência histórica no ensino e aprendizagem da História. Neste sentido, pode-se afirmar que, no âmbito das investigações realizadas acerca da Didática da História, um dos temas têm sido as relações entre a historiografia, didática e outros campos de conhecimento que dizem respeito ao ensino e aprendizagem da História. Assim, o trabalho procura analisar este diálogo, tendo como foco a especificidade e a natureza da sua relação com a teoria da consciência histórica e com a teoria do dialogismo. Optou-se pela realização e proposição de um diálogo com a teoria da aprendizagem histórica, na perspectiva de explicitar elementos que possam contribuir para que se cumpra a sua finalidade, qual seja a da formação da consciência histórica, bem como sugerir possibilidades de sua concretização na metodologia do ensino de história que possa contribuir para a formação de um novo tipo de consciência histórica de natureza dialógica.

Palavras Chave: Didática da História; Consciência histórica dialógica; Pensamento Histórico;

Abstract: Is it possible to admit a type of dialogical historical consciousness? This work presents some elements to answer this question, having as reference the perspective of interdisciplinarity that has been accompanying the process of constitution of History as a school subject and allows different thematic perspectives to understand the meaning of the formation of historical consciousness in the teaching and learning of History. In this sense, it can be said that, within the scope of investigations carried out about Didactics of History, one of the themes has been the relationship between historiography, didactics and other fields of knowledge that concern the teaching and learning of History. Thus, the work seeks to analyze this dialogue, focusing on the specificity and nature of its relationship with the theory of historical consciousness and with the theory of dialogism. We opted for the realization and proposition of a dialogue with the theory of historical learning, with a view to explaining elements that can contribute to fulfilling its purpose, which is the formation of historical consciousness, as well as suggesting possibilities for its implementation in history teaching methodology that can contribute to the formation of a new type of historical consciousness of a dialogical nature.

¹ Este artigo é parte de pesquisa produzida e apresentada como tese para defesa de professora titular na Universidade Federal do Paraná. Ver SCHMIDT, M.A. A atribuição de sentido como princípio da aprendizagem histórica: contribuições para a metodologia do ensino de História. Curitiba: UFPR, 2019.

² This work is part of the research produced and presented as a thesis for the defence of a full professor position at the Federal University of Paraná. See SCHMIDT, M.A. A atribuição de sentido como princípio da aprendizagem histórica: contribuições para a metodologia do ensino de História. Curitiba: UFPR, 2019.

³ Professora titular da Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPR. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (PPGE/UFPR-lapeduhwordpress.com). Pesquisadora Cnpq.

Metodologia do Ensino de História; Educação Histórica.

Keywords: Didactics of History; Dialogical Historical Consciousness; Historical Thought; History Teaching Methodology; History Education.

Introdução

As considerações levadas a termo neste artigo partem do pressuposto de que as investigações e debates que envolvem a constituição do ensino e aprendizagem da história, pertinentes ao campo hoje denominado Didática da História são atuais, considerando-se que cabe ao historiador que pesquisa e trabalha com o ensino de história conhecer os caminhos que dizem respeito à da produção do conhecimento histórico e sua relação com as atividades do historiador que ensina História, tais como: as concepções historiográficas, as interpretações e a metodologia histórica, bem como saber “por qué motivos el historiador emplea un método, unos conceptos, unas teorías y no otras”⁴.

É importante destacar que a constituição da Didática da História como um campo disciplinar tem acolhido discussões de natureza polissêmica, abrangendo uma diversidade de interrogações, tais como – como se articulam as relações entre ensino de História e as políticas educacionais em seus contextos social, político, econômico e cultural? Quais as finalidades do ensino de História, considerando suas articulações com o poder? Como o conhecimento histórico atende às demandas e interesses das crianças e jovens? Que relações existem entre o ensino e os usos públicos da História? Entre as inúmeras questões hoje suscitadas, uma vem preocupando e desafiando historiadores e diz respeito à maneira pela qual, ao ser constituído historicamente como um conhecimento escolarizado, se explicita a qualidade das relações e diálogos que são estabelecidos com a própria ciência da História, no sentido de se pensar e propor que conhecimento histórico ensinar, como ensiná-los, para que e para quem ensinar, em contextos latino-americanos, matizados pelos debates decolonialistas que demandam a necessidade e a “importancia que tiene pensar las geopolíticas del conocimiento involucrados en ellas. Esto es, no tomar las geopolíticas del conocimiento como un objeto de estudio y hacerlo desde una perspectiva que este ‘fuera’ de ellas. No hay afuera de la geopolítica del conocimiento porque no hay afuera de la diferencia

⁴ MARTINEZ, Pedro Miralles. Las tendencias historiográficas recientes y la enseñanza de la historia en el bachillerato. *Revista de historiografía*, v.II, n.2, p.158-166, 2005.

imperial y de la diferencia colonial”⁵. Ademais, os processos de escolarização em países como o Brasil, têm sido influenciados por ideários educacionais direitistas e,

Um dos objetos mais importantes da atuação direitista é mudar nosso senso comum, alterando o significado das categorias mais básicas, as palavras-chave que empregamos para compreender o mundo social e educacional e nosso lugar nele. De muitas formas, um aspecto crucial dessa atuação diz respeito ao que tem sido chamado de política da identidade. A tarefa é alterar radicalmente aquilo que pensamos ser e como nossas principais instituições devem responder a essa alteração da identidade⁶.

Em meio à complexidade imposta pelo contexto em que é oferecido às crianças e jovens de alguns países emergentes como o Brasil, a oportunidade, provavelmente única, de ter acesso ao conhecimento científico na escola, as respostas às perguntas acerca de que conhecimento, que metodologia de ensino, para que ensinar e para quem ensinar História, impõem muitos desafios. Entre eles, a maneira pela qual se articulam elementos do conhecimento científico em situações e condições específicas de escolarização. No intuito de contribuir para as discussões e elucidar elementos tão complexos, ressalta-se a importância da concepção de aprendizagem e de ensino de História, bem como do significado e sentido que o próprio conhecimento tem para quem aprende e quem ensina.

As possibilidades de construção de um diálogo entre a teoria da História e a aprendizagem histórica são várias e optou-se por realizá-lo no âmbito da referência à teoria e à tipologia da consciência histórica, tendo como estratégia a formação do pensamento propriamente histórico. Cabe destacar que, devido à especificidade da reflexão proposta, não serão desenvolvidas discussões relativas ao conceito de consciência histórica, nem acerca das diferentes maneiras de como ele tem sido articulado às propostas de ensino e aprendizagem histórica, podendo ser remetido à estudos já desenvolvidos por outros autores como Rüsen⁷, Lee⁸, Körber⁹ e Grever & Jan-Adriaansen¹⁰. O que se pretendeu foi, a partir de estudos desenvolvidos pelos autores, sistematizar, ainda que em fase inicial, alguns elementos constitutivos das relações entre a proposta de uma didática reconstrutivista da

⁵ MIGNOLO, Walter. Las geopolíticas del conocimiento en relación a América Latina. Comentario Internacional. *Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales*, (2), 49-64, 2001. Entrevista a Catherine Walsh. Recuperado a partir de <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/comentario/article/view/> Disponível em; 03 set. 2021, p. 24.

⁶ APPLE, Michael W. *Educando à direita*. Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003, p. 11.

⁷ RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica*. Fundamentos e paradigmas. Curitiba: W & A Editores, 2012.

⁸ LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, número especial, p.131-150, 2006.

⁹ KÖRBER, Andreas. Historical Consciousness, historical competences – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. *URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108-118*, 2015.

¹⁰ GREVER, Maria; JAN-ADRIAANSEN, Robert. Historical consciousness: the enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies*, v.51, 2019.

História referenciada na teoria da consciência histórica e a possibilidade de formação de uma consciência histórica do tipo dialógica.

Formação do pensamento histórico e dialogismo

De partida, concorda-se com Assis¹¹ quando, ao referir-se à Johann Gustav Droysen, explícita e reafirma a ideia deste historiador de que a tarefa dos “estudos históricos” é que se aprenda a pensar historicamente, afirmando que

Com essa definição, ele (Droysen) queria sensibilizar os historiadores para o fato de que o conhecimento histórico pode produzir um impacto que transcende o puro e simples entendimento do passado. Queria, na verdade, fortalecer a possibilidade de que o conhecimento do passado estimulasse, nos leitores e estudantes, a aprendizagem de uma determinada competência reflexiva: a capacidade de relacionar passado e presente de maneira histórica, de enriquecer a experiência atual com o conhecimento da experiência pretérita.¹²

É na esteira da obra de Droysen, que Jörn Rüsen sugere que a Didática da História é a ciência do aprendizado histórico, ou seja, ela cria as condições para a formação do pensamento histórico, realizando a tarefa dos estudos históricos. Trata-se da adesão ao princípio da aprendizagem ou cognição histórica situada na própria História para a formulação do método de ensino e de que, nas aulas de História, professores e alunos percorrem o caminho da relação presente, passado e futuro, reconstituindo-a e reconstruindo-a, desafiados pela possibilidade de produzir novas compreensões e novas narrativas históricas. Propõe, assim, um contraponto ao princípio de que a relação pedagógica seja produzida pelo princípio da transposição do conhecimento científico para o conhecimento escolar e se anuncia a possibilidade da reconstrução do passado¹³, iluminada pelas carências e interesses do presente, individuais e coletivos. Isto torna possível uma relação qualitativamente diferente entre a didática e a teoria da História, porque o aprendizado histórico transforma a consciência histórica em tema da didática da história e “abre-se, assim, o objeto do pensamento histórico para o vasto campo da consciência

¹¹ ASSIS, Arthur Alfaix. A didática da história de J. G. Droysen: constituição e atualidade. *Revista Tempo*, v. 20, p.1-18, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042014000100202&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 set. 2020.

¹² ASSIS, Arthur Alfaix. A didática da história de J. G. Droysen: constituição e atualidade. *Revista Tempo*, v. 20, p.1-18, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042014000100202&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 set. 2020, p. 5.

¹³ RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado*. Teoria da História II; os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007a.

histórica, e a didática da História caiu nas malhas da teoria da história”.¹⁴ Assumir este desafio é aceitar os limites e possibilidades da formação do pensamento histórico de forma científica e de fazer acontecer nas aulas de História, os princípios da metodização do conhecimento histórico e não apenas a transposição do conhecimento histórico para a forma do conhecimento escolar.

Neste sentido, assume-se a concepção de aprendizagem histórica, entendida “como um processo fundamental e básico da vida humana prática”, ancorado no paradigma narrativístico da história, em que a linguagem, como expressão da consciência histórica, toma lugar de relevância. Neste processo, é por meio da narrativa histórica que são sintetizadas as três dimensões do tempo e “tornam compreensíveis as atuais experiências da mudança temporal das circunstâncias da vida humana”¹⁵. Trata-se de um processo que inclui a necessidade de uma aprendizagem autorreflexiva, pois é considerado como o “desenvolvimento de um sujeito que adquire competência para criar significados por meio da narrativa da experiência temporal, no qual o aprendizado histórico acontece”.¹⁶

Ora, entendido como um processo de natureza específica, a concepção de aprendizagem proposta por Jörn Rüsen sugere a possibilidade de se falar em “formas de aprendizagem” que se entrelaçam de forma complexa, baseadas na correspondente tipologia da narrativa histórica do autor: tradicional (aprendizagem como aquisição da tradição); exemplar (a *Historia Magistra Vitae* é o princípio desta forma de aprendizagem); crítica (os indivíduos aprendem a remar contra a corrente das interpretações históricas que estão armazenadas na cultura do seu tempo); e genética (a aprendizagem histórica permite aos sujeitos mudar a si mesmo e ao seu mundo, com chances de auto ganho e ganho geral, não deixando a mudança temporal ser uma ameaça à estabilidade, mas sim trazendo-a para a validade do seu dinamismo interno)¹⁷. Ao abrir caminhos para as relações entre a possibilidade de formas de aprendizagem e a correspondente formação da consciência histórica, pode-se acrescentar uma outra forma de aprendizagem, de tipo dialógica, tendo como suporte o conceito de dialogismo, a partir da perspectiva de Mikhail Bakhtin.

Ressalta-se que não se tem a pretensão de aprofundar ou discutir o dialogismo de Bakhtin em sua totalidade e complexidade. O objetivo é, neste momento, sugerir algumas possibilidades de interações com o autor, para indicar elementos de articulação com a formação da consciência histórica. Uma questão fundamental na filosofia da linguagem de Bakhtin é o valor que atribui aos diferentes gêneros textuais e sua associação com os

¹⁴ RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado*. Teoria da História II; os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007a.

¹⁵ RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica*. Fundamentos e paradigmas. Curitiba: W & A Editores, 2012, p. 75.

¹⁶ RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica*. Fundamentos e paradigmas. Curitiba: W & A Editores, 2012, p. 78.

¹⁷ RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica*. Fundamentos e paradigmas. Curitiba: W & A Editores, 2012, p. 80-84.

mecanismos dos processos e relações sociais. Trata-se de um dos aspectos interessantes a serem anotados em relação ao lugar da linguagem na relação entre vida prática e ciência, pois “Realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico e, portanto, também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado”¹⁸. Expressa sob a forma discursiva narrativística, a consciência histórica dialógica pode ser produzida a partir desta relação, mas não somente. Pressupõe também diálogos com discursos prévios do presente e do passado e também com o “outro”, o destinatário da narrativa, ou seja, “O eu necessita da colaboração de outros para poder definir-se e ser autor de si mesmo”¹⁹.

Ressalta-se, assim, alguns aspectos fundamentais do dialogismo: O diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. O primeiro é um dos alicerces fundamentais do dialogismo de Bakhtin, considerando-se que a interação dos interlocutores é o fundamento da linguagem. Entre outros aspectos constitutivos deste diálogo estão os significados e a atribuição de sentido, a intersubjetividade que constrói os próprios sujeitos produtores da narrativa, e os tipos de sociabilidade efetivadas na e pela relação entre os sujeitos (entre os interlocutores que interagem) e dos sujeitos com a sociedade²⁰. Por homologia, entende-se que esta dinâmica está presente na aprendizagem histórica, por exemplo, na medida em que a consciência histórica é construída por meio de interações do sujeito consigo mesmo e com o outro, e se manifesta de forma discursiva na e pela linguagem. O segundo aspecto – o diálogo entre discursos, também fundamental do dialogismo de Bakhtin, parte do pressuposto que nenhum discurso é individual porque “se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um diálogo entre discursos, ou seja, porque mantém relações com outros discursos”²¹. Observa-se que o diálogo com e entre discursos é um procedimento imprescindível no procedimento histórico, tendo em vista, por exemplo, a interlocução entre presente e passado por meio das diferentes fontes históricas e também da memória.

A tipologia da consciência histórica de Jörn Rüsen²² foi sistematizada por Stéphane Lévesque²³ na tentativa de estabelecer conexões com a aprendizagem histórica. Tendo como

¹⁸ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986, p. 44.

¹⁹ STAM, Robert. *Bakhtin*. Da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992, p. 17.

²⁰ BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 33.

²¹ BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 33.

²² RÜSEN, Jörn. *Teoria da História*. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

²³ LEVESQUE, Stéphane; CLARK, Penney. Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. In: METZER, Scott Alan; HARRIS, Lauren McArthur (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell: 2018, pp. 119 - 148.

referência o trabalho deste autor, propõe-se a inserção do tipo de consciência histórica dialógica, em que se inclui o polo da práxis e do dialogismo. Nesta perspectiva, a consciência histórica dos sujeitos pode ser analisada em sua relação com a vida prática e na articulação entre as diferentes vozes do presente e do passado, possibilitando múltiplas perspectivas para o futuro.

Quadro 01: Tipologia da consciência histórica

Tipos de consciência histórica	Tradicional	Exemplar	Crítica	Genética	Dialógica
Questões	São propostas para subsidiarem explicações claras e respostas definitivas para a vida prática, por meio do senso comum.	Servem para relacionar comparativamente e casos do passado com o presente e obter lições.	Indivíduos têm diferentes questões e posições concernentes às evidências relativas à cultura	Questões surgem a partir de carências e necessidades contextualizadas, gerando formas de questionamentos e representações que estão abertas à crítica e revisões.	As questões estão relacionadas ao horizonte social dos sujeitos, gerando contrapontos e consensos, com a finalidade de analisar e superar situações de dominação e de gerar possibilidades de emancipação
Pensamento histórico	As habilidades para pensar historicamente e são reduzidas às demandas das instâncias morais pré estabelecidas.	As habilidades para pensar fornecem regras e princípios para a ação	As habilidades para pensar historicamente e constituem o contexto para a construção da natureza da própria identidade..	As habilidades para pensar historicamente são baseadas em conceitos, regras e critérios.	As habilidades não são apenas categorias que constituem formas de pensar historicamente.São o estratégias do pensamento histórico que articulam conceitos, conteúdos, categorias e princípios com vistas a construir atribuição de sentidos.
Orientação	Passado, presente e future são organizados numa perspectiva de eternidade.	As dimensões do tempo são reconhecidas e reconectadas através de regras gerais para guiar nossas ações no presente.	Passado, presente e future são distintos e somente conectados através de um sentido negativo de ruptura..	Continuidade e mudança são relacionadas e essenciais para a orientação para a vida.	Além de continuidades e mudanças, a orientação temporal deve reconstruir as relações presente, passado e futuro, com o objetivo de apreender as rupturas e redimir o passado à luz das lutas e sofrimentos do presente e

					esperanças do futuro.
Narrativa	As narrativas confirmam as relações da vida cotidiana pessoal com o passado, para estabilizar as identidades	As narrativas constroem representações que oferecem lições para serem utilizadas no presente.	Narrativas oferecem contra argumentos para as grandes narrativas	Narrativas oferecem representações plausíveis do passado para orientar nossa vida e são abertas à revisões e escrutínios.	É construída a partir do diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. Entre outros aspectos constitutivos deste diálogo estão os significados e a atribuição de sentido, a intersubjetividade que constrói os próprios sujeitos produtores da narrativa, e os tipos de sociabilidade efetivadas na e pela relação entre os sujeitos (entre os interlocutores que interagem) e dos sujeitos com a sociedade.

(SCHMIDT, 2021 baseado em LEVESQUE, Stéphane; CLARK, Penney. Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. In: METZER, Scott Alan; HARRIS, Lauren McArthur (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell, 2018, pp. 119 - 148).

Apesar das condições ainda não terem sido analisadas em toda a sua complexidade, é possível estabelecer um diálogo entre a teoria da consciência histórica e a teoria do dialogismo, no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem da história, que propicie condições para a formação de um tipo de consciência histórica dialógica.

A matriz da didática da história de Jörn Rüsen: um caminho para a formação da consciência histórica dialógica

Acredita-se que a formação da consciência histórica dialógica, além de estar relacionada a uma determinada concepção de aprendizagem histórica, demanda o desenvolvimento de um novo tipo de metodologia de ensino, ou seja, uma perspectiva didática qualitativamente diferente. Para Peter Lee, “o trabalho de Jörn Rüsen sobre consciência histórica, e particularmente sua “matriz disciplinar”, pode ser um ponto inicial

auxiliar” para um novo tipo de aprendizagem histórica que produza uma literacia histórica²⁴. O autor toma como referência a primeira matriz disciplinar de Jörn Rüsen e os comentários de Megill²⁵ para enfatizar a importância que a aprendizagem histórica tem para possibilitar uma postura crítica face aos interesses e carências da vida prática. Reforça o propósito de Rüsen de que o aprendizado histórico não pode ser somente “um processo de aquisição da história como fatos objetivos e de que o conhecimento histórico deve ser um componente que atua como regras nos arranjos mentais de um sujeito”²⁶. Ademais, assume a importância que tem o aprendizado histórico na vida prática dos jovens e crianças, ressaltando a função prática da consciência histórica, na perspectiva rüseniana, como um dos fundamentos de base para a proposição do seu conceito de literacia histórica. Adere ao fato de que Rüsen rejeita a aprendizagem histórica como a aquisição de fatos "objetivos" e defende que o processo de aprender abarca estratégias de pensamento e uma metodologia que envolvem a vida prática do aluno e sua relação com a ciência,

Ao reconhecer a história como algo que transcende a orientação de "senso comum", mas ainda unindo-a em caminhos complexos com ações no mundo cotidiano, a consideração de Rüsen sobre a consciência histórica sugere alguns princípios para construir o conceito de literacia histórica. Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo que seja história como um “compromisso de indagação”, com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: passado, mudança e assim por diante.²⁷

Cabe destacar que o diálogo de Peter Lee com a matriz disciplinar de Jörn Rüsen valoriza a importância didática da aprendizagem de estratégias do pensamento histórico, bem como a necessidade de se tomar a relação com a vida prática como um pressuposto didático fundamental. A sua concepção de literacia histórica pressupõe que os alunos aprendam a ler, expressar e escrever o mundo historicamente e, para isto, segundo Lee, é fundamental que eles aprendam o conceito de evidência, que as explicações históricas são contingentes ou condicionais e que as explicações de ações requerem a interpelação do

²⁴ LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, número especial, p.131-150, 2006, p. 135.

²⁵ MEGILL, A. Jörn Rüsen's theory of historiography. *History and Theory*, v. 33, n.1, p.51, 1994.

²⁶ LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, número especial, p.131-150, 2006, p. 135.

²⁷ LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, número especial, p.131-150, 2006, p. 136.

passado no que se refere às situações, crenças dos agentes, valores e intenções. O que é mais importante, aprender que as considerações históricas não são cópias do passado²⁸.

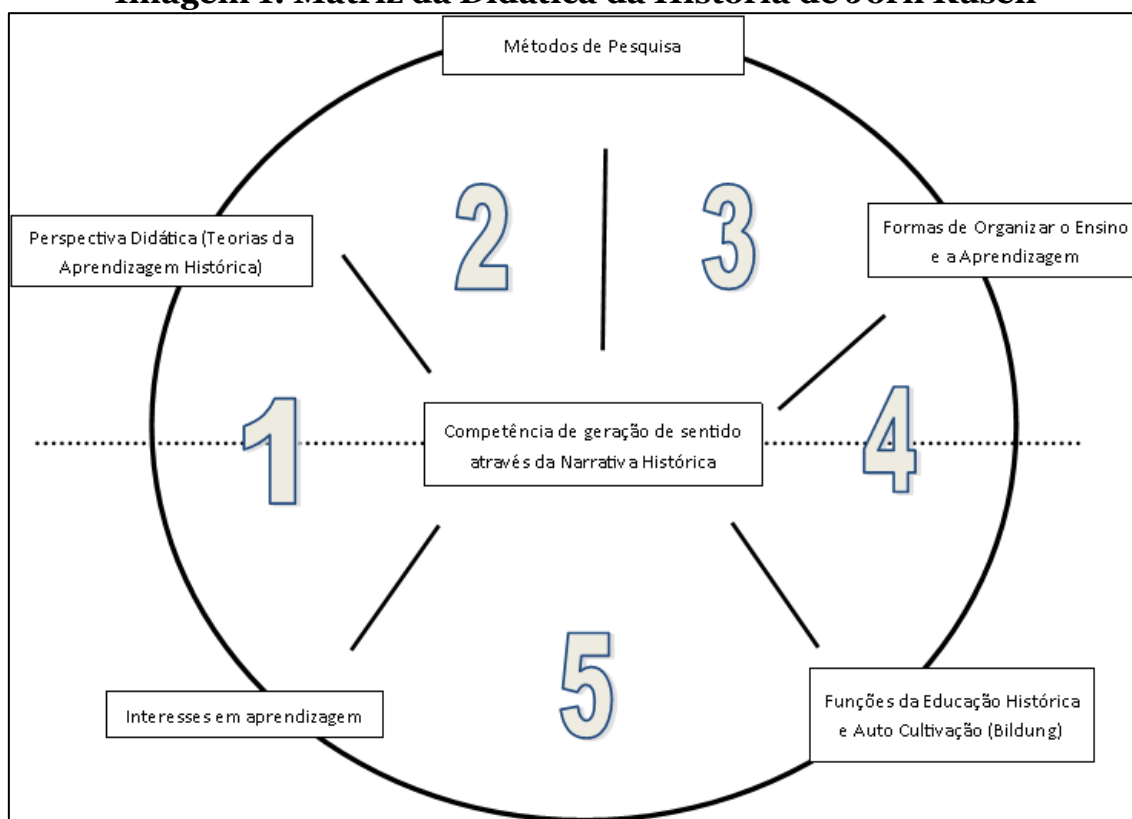
A mesma matriz disciplinar de Jörn Rüsen foi abordada no diálogo tecido por Peter Seixas²⁹. Tomando a relação entre ciência e vida prática, sugerida na matriz de Jörn Rüsen, o autor defende que a questão da aprendizagem histórica e, portanto, do ensino, que constituem a Didática da História, sofrem o crivo de determinadas necessidades impostadas pela realidade de diferentes sociedades. Por isto, é fundamental partir de perguntas, como: Que história está sendo contada? A história de quem? Neste particular, ele entende que é preciso levar em conta que o pensamento histórico e as representações narrativas formam a memória pública e constroem identidades, e vice-versa. Em sua proposta de Didática da História, a aprendizagem e o ensino de história têm o significado de uma ponte com a vida prática e é onde os professores têm uma relativa autonomia em suas aulas. É também o lugar entre o pensamento histórico e a memória que se localiza na vida prática. Assim, a memória toma um lugar de destaque na relação entre a aprendizagem da História e o seu ensino, na visão de Seixas³⁰.

As relações dos autores com a matriz disciplinar de Jörn Rüsen são indiciárias da importância do autor para uma teoria da Didática da História. Ademais, destaca-se a contribuição do próprio autor para a teoria da aprendizagem histórica situada e fundamentada na teoria e filosofia da História. As concepções rusenianas relativas à Didática da História foram por ele apresentadas, especialmente, em duas matrizes: a matriz da Didática da História e a Matriz do Pensamento Histórico. Em ambas, destaca-se a centralidade que o autor confere à aprendizagem para a formação do pensamento histórico e à categoria sentido histórico como a sua finalidade.

²⁸ LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, número especial, p.131-150, 2006.

²⁹ SEIXAS, Peter. A History/Memory Matrix for History Education. *Public History Weekly* 4, 2015.

³⁰ SEIXAS, Peter. A History/Memory Matrix for History Education. *Public History Weekly* 4, 2015.

Imagem 1: Matriz da Didática da História de Jörn Rüsen

Fonte: RÜSEN, Jörn. *Contribuições para uma teoria da Didática da História*. Curitiba: W&A Editores, 2016, p. 25.

Em sua obra *Contribuições para uma teoria da Didática da História*, Jörn Rüsen³¹ afirma que “Para sabermos o que é Didática da História, precisamos saber o que é História. Por isso o uso da metahistória”, bem como sugere alguns pontos comuns entre a metahistória e a Didática da História, tais como: raiz na vida prática, referem-se à consciência histórica, tem como objetivo a orientação temporal, meio de argumentação cognitiva, o pensamento histórico como um processo de aprendizagem, a História como um fator de cultura, a História buscando um sentido e um meio de formação³². Observa-se, assim, uma intrínseca relação entre a Didática da História como ciência da aprendizagem e formação do pensamento histórico. Na matriz onde detalha as categorias do pensamento histórico, Rüsen parte do pressuposto de que todo pensamento histórico tem como fundamento uma construção de sentido relacionada à experiência do tempo e essa atividade mental apresenta-se sob a forma de quatro componentes.

³¹ RÜSEN, Jörn. *Contribuições para uma teoria da Didática da História*. Curitiba: W&A Editores, 2016, p. 16.

³² RÜSEN, Jörn. *Contribuições para uma teoria da Didática da História*. Curitiba: W&A Editores, 2016.

Imagem 2: Matriz das quatro operações mentais da constituição de sentido do pensamento histórico de Jörn Rüsen



FONTE: RÜSEN, Jörn. *Contribuições para uma teoria da Didática da História*. Curitiba: W&A Editores, 2016, p. 41.

Observa-se que o desmembramento da atividade mental de constituição de sentido em quatro componentes, não significa que sejam considerados independentes uns dos outros, mas interdependentes e imbricados porque

a geração histórica de sentido é posta em movimento, inicialmente, pela experiência de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos e carece, por conseguinte, em uma segunda etapa, de interpretação. Essa interpretação se insere, em uma terceira etapa, na orientação cultural da existência humana, em seu ordenamento. No quadro dessa orientação, a irritação, causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras, pode ser controlada. Da experiência interpretada do tempo podem surgir, no quadro mesmo da orientação, motivações para o agir humano.³³

De um lado, para Rüsen, aprender a pensar historicamente tem como resultado a “formação histórica”, e pode ocorrer em várias situações, tais como na escola, na e pela

³³ RÜSEN, Jörn. *Teoria da História*. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015, p. 43.

mídia, pelas memórias, na família, igreja etc. De outro, ele destaca a formação do pensamento histórico pela aprendizagem escolar quando articulada à teoria da História, porque ela orienta os resultados cognitivos da ciência da História no âmbito de um processo em que a historiografia é aprendida, a teoria da História passa a ter a função de orientação porque se torna uma teoria do aprendizado histórico³⁴.

No entanto, para que aconteça a aprendizagem histórica da produção de sentido histórico a partir do processamento da experiência temporal, torna-se necessário interrelacionar o trabalho com as categorias do pensamento histórico e a formação da consciência histórica, no que diz respeito às questões como incluir a dimensão da interpretação, ou seja, o que se aprende tem que fazer um sentido para o aprendiz; - a dimensão da orientação, isto é, o processo da mudança temporal precisa ser articulado “ao meu tempo, ao tempo do outro e ao tempo do outro que me inclui. Nesse caso, a questão principal seria – “como eu me coloco nesta situação de mudança temporal?”. Significa dar uma versão prática à interpretação do tempo e possui um lado externo – trata-se do mundo; e um lado interno, o da subjetividade humana. Outra dimensão é a da Motivação, em que o sujeito aprendiz necessita aprender a situar e inserir os seus objetivos de vida, tanto individuais, como coletivos, no fluxo do tempo. Torna-se importante entender o que significa isso tudo para a didática da história³⁵. A perspectiva dialógica encontra-se explicitada nestes pressupostos, principalmente porque está anunciada a possibilidade da interação entre os sujeitos, da relação entre o “eu” e o “outro” e da alteridade.

Um dos pontos comuns entre a teoria da consciência histórica e a teoria do dialogismo é a relação orgânica entre vida prática (andar de baixo da matriz) e ciência (andar de cima da matriz), sugerindo a imprescindível relação entre a vida prática dos sujeitos, ou seja, a importância de dar relevância ao horizonte social de professores e alunos, quando se dialoga com o conhecimento histórico na relação ensino e aprendizagem. Assim, a primeira questão a ser respondida diz respeito ao lugar do horizonte social, constitutivo do movimento dialógico, neste processo, ou seja, - o que é vida prática na relação ensino e aprendizagem da História e na constituição de uma proposta de Didática da História, que propicie a formação de uma consciência histórica dialógica?

A teoria da Didática da História de Rüsen entende a vida prática como o ponto de partida e de chegada da aprendizagem e, portanto, do ensino de história, que necessita partir das carências e interesses dos sujeitos, sempre em interlocução com os sujeitos do mundo

³⁴ RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001, p. 48.

³⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Didática da História: contribuições de uma pesquisa em colaboração. *Confesimpohis2018.blogspot.com IV Simpósio Internacional de Ensino de História*. Departamento de História. UNESPAR, Campus União da Vitória, 2018.

onde eles estão e poderão ser envolvidos. Estes interesses indicam a ida aos conceitos substantivos (ou conteúdos da história) e aos conceitos epistemológicos (específicos do pensamento propriamente histórico) – “os conceitos substantivos são os que se referem a conteúdos da História, como por exemplo o conceito de revolução industrial. Conceitos de segunda ordem são os que se referem à natureza da História, como por exemplo explicação, interpretação, compreensão”³⁶. (LEE, 2001, p.20).

Na matriz rüseniana, o percurso em direção ao método da pesquisa pressupõe, entre outros, que, na relação ensino e aprendizagem deve ser percorrido o mesmo processo constitutivo da produção do conhecimento histórico pelo historiador. Neste caso, por exemplo, o diálogo com as fontes históricas torna-se fundamental como princípio do método de ensino, pois permite o desenvolvimento das evidências necessárias à construção dos enunciados pertinentes à argumentação histórica. As formas de organizar o ensino e a aprendizagem referem-se ao momento em que, tanto quem ensina, quanto quem aprende, assumem o estatuto narrativístico da ciência da história para apresentar o produto da relação com o conhecimento histórico. O retorno à vida prática indica o momento em que o conhecimento ensinado e aprendido revela o significado e sentido de orientação temporal que têm para os envolvidos no processo de ensino e aprendizado, ou seja, os professores e os alunos. Indica-se, aqui, o cerne da matriz rüseniana da Didática da História, o processo dialógico de construção de sentidos, a partir do conhecimento que produz o envolvimento dos sujeitos no seu próprio autoconhecimento, no conhecimento do outro e do mundo, bem como na ação com vistas à transformar o mundo em que vive³⁷. Ressalta-se que aprender a pensar historicamente não prescinde da escolha do conteúdo ou do passado que se quer aprender, para que o processo de subjetivação na relação com o conhecimento seja significativo e tenha sentido para os envolvidos na relação ensino e aprendizagem.

No entanto, persiste a difícil dinâmica da relação entre a concepção de aprendizagem e o método de ensino, fundamental para a efetivação do percurso relativo à forma pela qual professores e alunos realizam, no decorrer do processo ensino e aprendizagem, a apropriação do método e da produção do conhecimento histórico, tendo em vista a reconstrução do passado a partir da vida prática no presente. Tal tem sido a preocupação evidenciada em autores como Peter Lee, Peter Seixas e Jörn Rüsen, na contribuição para a elaboração de uma matriz da Didática da História, referenciada na matriz disciplinar da História. Aqui, há que se destacar a necessária contribuição das experiências e produções de professores e professoras de História, no incessante trabalho que realizam e no constante

³⁶ LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, Isabel. *Perspectivas em Educação Histórica*, Braga (Portugal): UMinho, 2001, p. 13-22, p. 20.

³⁷ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Didática reconstrutivista da História*. Curitiba: CRV, 2020.

diálogo que realizam entre a teoria e a prática, mesmo enfrentando condições precárias do trabalho docente no Brasil.

Aprendizagem e formação da consciência histórica dialógica: os complexos caminhos da didatização

Como se pode observar, tem havido tentativas de diálogo com a teoria de Jörn Rüsen, sinalizando que é possível um processo de didatização, tendo como referência a renovação da ideia de aprendizagem, numa perspectiva de reconstrução do passado, ou seja, é possível realizar, durante a interação professor e aluno, o percurso da construção do conhecimento que é da própria ciência da História. O processo inclui uma mudança de foco, demandando levar em consideração que a aprendizagem histórica pressupõe a intersubjetivação de novas qualidades cognitivas com o objeto que está sendo aprendido, não apenas no que diz respeito ao conteúdo, mas também às suas formas de apreensão pelos alunos e professores. Neste caso, pode-se inquirir, por exemplo: que novas qualidades cognitivas são estas? O que orienta a intencionalidade da interação entre quem ensina em relação a quem aprende e a de quem aprende em relação a quem ensina?

A relação didática que subsume a perspectiva dialógica requer uma perspectiva acerca de uma teoria do conhecimento. Isto é, demanda escolhas, porque toda interpretação do mundo, toda forma de conhecimento do real está situada em determinado horizonte social (classe, grupos, perspectiva política, interesses materiais, condicionamentos culturais dos sujeitos). Trata-se de uma leitura em situação do real em que os seres humanos estabelecem vínculos com a realidade, mediados pelos elementos simbólicos, pelas linguagens, no e a partir de um espaço dialógico produzido na e pela interação social entre professores e alunos e alunos entre si, inclusive conflituosa. A relação entre ciência e vida prática é a categoria fundante do processo de didatização, porque o modo científico específico de gerar conhecimento histórico parte da vida prática e a ela regressa, de modo tal que passa a interferir na vida dos que o realizam (individualmente e coletivamente). A vida prática é também considerada como a origem do processo de aprendizagem, pois é onde se articulam as determinações da prática social e se tornam mais visíveis as tensões entre a cultura histórica e a cultura escolar.

Segundo Julia³⁸, a cultura escolar necessita ser apreendida, não somente a partir de indícios encontrados em documentos e fontes relacionadas com a organização burocrática

³⁸ JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, jan./jun. 2001.

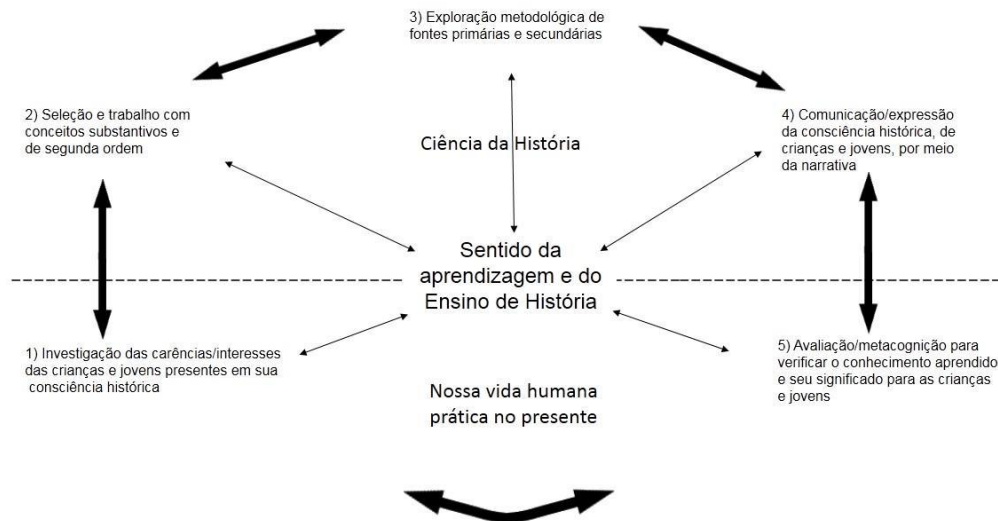
da escola, mas também tem que ser procurada nos indícios heterogêneos e mutantes da prática educativa. De um lado, encontra-se a cultura escolar evidenciada nas normas e textos relativos ao controle do cotidiano escolar, de outro, a multiplicidade das práticas cotidianas. De outro, na esteira do pensamento ruseniano³⁹, a cultura histórica é uma categoria de análise que permite compreender a produção e usos da história no espaço público na sociedade atual e do qual fazem parte o grande boom da História, o sucesso que os debates acadêmicos têm tido fora do círculo de especialistas e a grande sensibilidade do público em face do uso de argumentos históricos para fins políticos. Neste processo, estão incluídos também os embates, enfrentamentos e aproximações entre a investigação acadêmica, o ensino escolar, a conservação dos monumentos, os museus e outras instituições, em torno de uma aproximação comum do passado.

Considerar as relações entre a cultura escolar e a cultura histórica é uma das funções da Didática da História. Os manuais didáticos, por exemplo, podem ser analisados como um artefato material da cultura escolar, em que elementos da cultura histórica estão visivelmente manifestos, como a maneira pela qual a cognição histórica é didaticamente proposta, além da apropriação realizada pelos autores, da historiografia e da produção estética de determinadas sociedades, sob a forma da seleção de textos e imagens para comporem a narrativa didática. A articulação entre elementos da cultura histórica e da cultura escolar, presentes na vida prática, torna-se, desta forma, um dos momentos a serem levados em conta nos processos de didatização do conhecimento histórico.

Há que também levar em consideração o fato de que, apesar de ser comum a professores e alunos, a maneira pela qual cada um vivencia e assume as experiências, demandas e carências especificamente históricas presentes na vida prática e nos elementos da cultura escolar, não são as mesmas. Professores e alunos são agentes diferenciados e com níveis de compreensão diferentes e é a partir deste pressuposto que o caminho em direção à ciência pode ser realizado.

Um exemplo de proposição didática que utiliza elementos da teoria da consciência histórica e do dialogismo, pode ser encontrado na proposta curricular da Rede Municipal de Ensino da cidade de Curitiba-PR

³⁹ RÜSEN, Jörn. *Contribuições para uma teoria da Didática da História*. Curitiba: W&A Editores, 2016.

Imagem 3: Matriz da Aula Histórica

FONTE: CURITIBA/SMED-Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – História*. Proposta, 2016.

Segundo a proposta, o processo de didatização é apresentado, levando em consideração a interdependência horizontal e vertical entre os fatores constitutivos do método da História, ou seja, elementos do diálogo entre interlocutores e do diálogo entre discursos, assim explicitado:

- 1) Tanto quem ensina, quanto quem aprende, interagem com formas diferenciadas de manifestação da consciência histórica, expressando aspectos interculturais do modo como dão sentido à sua experiência do tempo e no tempo. Assim, é fundamental que o ponto de partida do processo de aprendizagem seja o levantamento e categorização das carências e interesses dos sujeitos, sempre partindo do diálogo com a maneira como cada um deles está inserido na vida prática humana, lembrando que a forma pela qual os professores compreendem a sua inserção na vida prática explicita compreensões diferentes dos alunos. As carências e interesses podem ser investigados, por exemplo, a partir das suas relações com os discursos da memória e do patrimônio histórico material e imaterial.
- 2) A investigação das carências e interesses a partir de perguntas feitas à vida prática, poderá verificar as carências e interesses dos aprendizes em relação ao tema estudado, levantando possibilidades de diálogo com os conceitos substantivos ou conteúdos da História, bem como com as estratégias cognitivas do pensamento histórico ou conceitos epistemológicos, tais como a interpretação e a orientação.
- 3) Considerando os procedimentos adotados pelo historiador na produção do conhecimento histórico, o(a) professor(a) organiza metodologicamente a sua prática docente, indicando diálogos entre discursos provenientes de fontes históricas – primárias e secundárias, problematizando-os e interpelando-os, possibilitando interlocuções dos alunos entre si e deles com as vozes do passado, interpretando-as e problematizando-as à luz de sua vida prática no presente. A interpelação do

passado a partir das fontes tem como ponto de partida as questões ou perguntas suscitadas pelos sujeitos no contexto de seu horizonte social.

4) Após o(a) professor(a) orientar o trabalho da produção do conhecimento histórico, os alunos, utilizando diferentes linguagens (como histórias em quadrinhos, narrativas escritas etc.), produzem narrativas históricas, não narrativas historiográficas, que expressem o movimento dialógico da consciência histórica, em que atribuição de sentido depende da relação entre sujeitos, ou seja, é construída na produção e interpretação das diferentes fontes.

5) A avaliação contínua e a sistematização da avaliação, a partir da perspectiva da metacognição (o que os sujeitos sabem acerca do que eles aprenderam), fazem com que os alunos percebam o seu próprio processo de aprendizagem e expressem os significados e o sentido que atribuíram ao conhecimento histórico, sob a forma de uma consciência histórica dialógica⁴⁰.

A proposta para a didatização do conhecimento histórico da matriz da proposta Curricular da SMED-Curitiba sugere elementos que possibilitam a formação de uma consciência histórica do tipo dialógica, mantendo a centralidade da formação de sentido pela narrativa histórica como categoria central e orientadora da relação entre vida prática e ciência. A consciência histórica dialógica propicia a interpelação ou reconstrução do passado a partir do diálogo com vozes do passado presentes nas fontes históricas, bem como a sua problematização pelos sujeitos que estão envolvidos na relação ensino e aprendizagem da História

Conclusão

Segundo Grever e Jan-Adriaansen⁴¹ a consciência histórica é um conceito enigmático, empregado na historiografia, na didática da história e nas ciências da educação de diferentes maneiras. Os autores tematizam a multiperspectividade como um elemento central da consciência histórica, na medida em que permite a identificação de diferentes pontos de vista e da maneira como está inserida na tradição e nas pré-compreensões do passado e na possibilidade de abertura para ouvir vozes inesperadas. Ao incluírem o conceito de consciência historicamente afetada no conceito de consciência histórica, estes autores sinalizam para a possibilidade de existência de um novo tipo de consciência histórica, aqui denominada de consciência histórica dialógica.

Ao incentivar investigações sobre as carências de orientação da vida prática, presentes nos conhecimentos prévios dos alunos, bem como o processo de metacognição, a consciência histórica dialógica inclui a importância concedida à autorreflexão do aluno e

⁴⁰ CURITIBA/SMED-Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – História*. Proposta, 2016.

⁴¹ GREVER, Maria; JAN-ADRIAANSEN, Robert. Historical consciousness: the enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies*, v.51, 2019.

como isto é fundamental para que ele opere sua identidade de uma forma discursiva argumentativa, necessária à orientação temporal. Segundo Rüsen⁴², na prática do ensino de história a subjetividade do aluno deixa, na transformação da experiência que lhe diz respeito (e isso também quer dizer: objetivo), duas maneiras de aparecer: (a) a primeira é indireta, por meio de uma identificação com aqueles que foram sujeitos pelo desenvolvimento temático histórico; (b) a outra, diretamente, por meio da reflexão dos próprios pontos de vista, na reconstrução do desenvolvimento histórico. Assim, a Didática da História não deve e não pode evitar uma participação prévia e metacognitiva, com a qual os alunos trazem seus próprios pontos de vista e suas perspectivas da interpretação histórica, relacionadas à sua vida prática. O chamado constante à relação com o horizonte social dos sujeitos é indiciário de que a interação entre sujeitos é o princípio fundador da forma pela qual a consciência histórica se expressa na e pela linguagem, de que o sentido depende da relação entre sujeitos e de que a intersubjetividade é anterior à subjetividade, indicando caminhos pelos quais a consciência histórica se expressa de forma dialógica.

Com o intuito de organizar e encaminhar metodologicamente o tratamento a ser dado aos conteúdos sugeridos para serem trabalhados em cada ano do ensino fundamental, a proposta da SMED-Curitiba, analisada à guisa de exemplo, incorpora pressupostos inovadores da Didática da História, que admite a possibilidade de um novo tipo de consciência histórica, a consciência histórica dialógica. No entanto, é necessário levar em conta de que se trata de um documento curricular de natureza prescritiva e, desta forma, será importante a realização de investigações futuras, para verificar a sua concretização nas práticas docentes. Ademais, o estoque de pesquisas já realizadas no âmbito da educação histórica pode ser considerado um fértil campo de investigação para se explicitar e sistematizar os elementos que constituem a natureza específica do tipo de consciência histórica dialógica. A conferir.

Recebido em 17 de setembro de 2021
Aceito em 23 de dezembro de 2021

⁴² RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica*. Fundamentos e paradigmas. Curitiba: W & A Editores, 2012.