

Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica

Jörn Rüsen's contributions to History Education research

Maria Auxiliadora Schmidt*

Resumo: Uma das principais contribuições do historiador alemão Jörn Rüsen para inovações no campo das pesquisas sobre ensino de História é a fundamentação das investigações na filosofia e na Teoria da História. Suas reflexões acerca da Didática da História anunciaram um novo paradigma para a natureza das pesquisas acerca da aprendizagem e do ensino de História, que tem caracterizado o campo da Educação Histórica. A partir desses pressupostos, foram tomadas como objetos de análise as perspectivas de investigação no campo da Educação Histórica, que vêm sendo realizadas no Brasil, indiciárias dessa renovação. Elas sugerem uma articulação entre as fundamentações na ciência da História e na pesquisa educacional, bem como relações que indicam o que o historiador faz quando pesquisa sobre o ensino de História. Resultados, ainda que parciais, citam várias questões a serem levadas em consideração, no que se refere à pesquisa sobre aprendizagem de crianças e jovens, seja em ambiente escolar ou em outros ambientes de aprendizagem. Ademais, suscitam novas questões de investigação, que também serão apontadas neste trabalho.

Abstract: One of the main contributions of the German historian Jörn Rüsen to innovations in the field of research on teaching of History is his references of research in philosophy and the theory of History. His reflections on Didactics of History announced a new paradigm for the research nature of learning and teaching History which is characterized the field of History Education. Based on these assumptions, the perspective of research in the field of History Education, which has been carried out in Brazil has been taken as an object of analysis, indications of this renewal, which suggest an articulation between the references of History as science and the educational research. This articulation indicates what the historians do when they researching History teaching. Results, although partial, indicate several issues to be taken into account with regard to research on learning History of children and young people, whether in a school environment or other learning environments. Furthermore, they raise new research questions, which will be pointed out in this work.

* Doutora em História. Professora Titular aposentada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. E-mail: dolinha08@uol.com.br

Palavras-chave: Educação Histórica. Pesquisa e ensino de História. Jörn Rüsen..

Keywords: History Education. Research on teaching History. Jörn Rüsen.

Introdução

No final da década de 1980, ao fazer um balanço sobre a relação entre a História e a Didática de História na Alemanha, Rüsen (2010a) indicou quatro questões que, à época, se colocavam como temáticas importantes para a investigação na área do ensino de História e, especificamente, para as relações com a aprendizagem histórica. Entre elas, estão a metodologia de ensino, as funções e usos da história na vida pública, o estabelecimento de metas para a Educação Histórica nas escolas e a verificação se essas têm sido atingidas, e a análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica. Atualmente, discussões sobre essas temáticas têm contribuído para o desenvolvimento de pesquisas no campo da Educação Histórica em vários países.

Uma das temáticas enfatizadas se ancora na preocupação com a relação de jovens e crianças com o conhecimento histórico e diz respeito a questões específicas acerca de consciência histórica, com o objetivo de encontrar respostas condizentes às relações necessárias entre conteúdos, processos de ensino e formação do pensamento histórico dos sujeitos que ensinam e que aprendem. Referindo-se às proposições de Rüsen, Fronza afirma que, a partir das proposições do autor, foi “possível investigar o aprendizado histórico como uma das dimensões da consciência histórica, onde a Didática da História deveria conceituar e explicitar essa consciência, dando sentido de orientação vinculado ao processo de aprendizado” (FRONZA, 2012, p. 77).

As pesquisas que tomam os referenciais da teoria de Jörn Rüsen como suportes teórico-metodológicos para analisar a aprendizagem histórica de crianças, jovens e professores constituem, hoje, o campo, ou o domínio científico de investigação chamado “Educação Histórica”. Nesse campo, as dimensões e elementos relacionados com a natureza da ciência da História e suas articulações com a aprendizagem e, portanto, como ensino de História, têm sido o objeto e a finalidade das investigações. Segundo Gago (2012, p. 60-86), os trabalhos do historiador

e pesquisador inglês Peter Lee, por exemplo, colaboraram no sentido de ressaltar que a aprendizagem histórica lida com a apropriação dos conceitos substantivos da História, tais como “Revolução Industrial Inglesa”, bem assim, os conceitos meta-históricos, ou seja – “os conceitos meta-históricos (ou de natureza histórica) são os conceitos inerentes à própria História-ciência que estão sempre presentes quando se estuda História porque lhe dão corpo. Conceitos como evidência, explicação histórica, se articulam com a narrativa histórica” (GAGO, 2012, p. 60-86).

No Brasil, as pesquisas sobre ensino e aprendizagem de História adquiriram grande impulso nas últimas décadas, o que pode ser observado pela expansão das linhas de pesquisa e pelo aumento da produção e da publicação nessa área. Esse *boom* pode ser também observado em outros países e tem provocado o aparecimento de domínios específicos na área do ensino de História, como o chamado campo da Educação Histórica que se desenvolveu em países como: Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, Portugal e também em nosso país.

As investigações e reflexões que têm ocorrido no âmbito do domínio teórico da Educação Histórica circunscrevem-se em questões relacionadas aos estudos da consciência histórica como objeto e objetivo da Didática da História, tendo como foco principal a aprendizagem e a formação do pensamento histórico. A problemática da relação entre metodologias de ensino e aprendizagem e uma nova concepção de aprendizagem referenciada na filosofia e Teoria da História tem tido como principal objeto contribuir para o preenchimento de uma lacuna nas investigações do campo do ensino de História, particularmente no que se refere ao desafio de se compreender os processos macro e micro da aprendizagem, tendo como foco a formação e o desenvolvimento do pensamento histórico. Nesse sentido, várias pesquisas vêm sendo desenvolvidas com o objetivo de analisar as relações entre concepções de aprendizagem e conteúdos de ensino presentes na cultura escolar – representada por alguns elementos que a constituem, tais como currículos e manuais didáticos, bem como na cultura da escola, representada pela análise de práticas docentes e discentes, em perspectiva sincrônica e diacrônica, tendo como referência marcos inovadores de formação do pensamento histórico, como alternativas às formas tradicionais de aprendizagem. Parte-se do pressuposto de que as investigações dos processos de aprendizagem permitem

realizar uma aproximação com o que realmente acontece no cotidiano escolar, possibilitando sugerir e compartilhar mudanças nos respectivos processos, bem como contribuir para os processos constitutivos da formação das territorialidades locais, regionais, nacionais e mundiais, na perspectiva da cidadania democrática e inclusiva.

Perspectivas para a pesquisa em ensino de História

A mudança de paradigma trouxe importantes consequências para o desenvolvimento de pesquisas no ensino de História. Ao indicar a consciência histórica como lugar de aprendizagem, novas questões foram inseridas, do ponto de vista conceitual e de elaboração teórica. Para Jörn Rüsen (2012) isso requer investigações empíricas, ao mesmo tempo que demanda uma operacionalização nas perspectivas heurística, analítica e interpretativa. Do ponto de vista da *heurística*, significa que uma teoria da aprendizagem necessita de investigações que levem em conta os enunciados da consciência histórica que identificam e tornam possíveis (do ponto de vista teórico), os desempenhos da aprendizagem histórica (como ela se manifesta?). A perspectiva *analítica* indica que uma teoria da aprendizagem fornece os critérios e as categorias necessários às investigações do conteúdo material dos ditos enunciados (por exemplo, a categoria da multiperspectividade). Finalmente, a perspectiva *interpretativa* parte de uma teoria da aprendizagem que possibilita a formação de hipóteses de investigação sobre as correlações empíricas entre os diferentes fatores e o desenvolvimento da consciência histórica, e as condições em que ocorrem tais correlações.

O novo paradigma da aprendizagem histórica considera que a consciência histórica se revela, principalmente, *na e pela* linguagem. Assim, os enunciados linguísticos podem ser privilegiados como interesses de pesquisa, mas não somente eles, porque outros elementos, como os símbolos imagéticos, também são indicativos da expressividade dos sentidos da interpretação do tempo e, portanto, reveladores da consciência histórica. Novas e importantes problemáticas de investigação têm sido postuladas. Questões como: *como relacionar as diferentes fases da vida (infância, juventude), com a forma dos seus modelos de interpretação histórica? Seriam os modelos de interpretação histórica influenciados pelos conteúdos, até o ponto de provocarem alterações em sua interpretação?* Os

modelos de interpretação dependem, e, em caso positivo, em que grau dependem das visões de mundo e da ética dos aprendizes? A capacidade de utilizar modelos de interpretação mais complexos e elaborados na apreensão da experiência histórica diminui ou aumenta, na medida em que os conteúdos da experiência tangenciam questões pessoais imediatas dos sujeitos, ou contestam autoafirmações e/ou pontos de vista profundamente enraizados? (RÜSEN, 2012, p. 94-102).

Partindo do pressuposto básico de que a consciência histórica é lugar de aprendizagem, isto é, o ponto de partida e de chegada da relação com o conhecimento histórico, as investigações têm tido a preocupação com questões como as que envolvem a definição, a conceituação, a elaboração, investigar as funções, abordar as condições, as forças motrizes e consequências das ideias históricas presentes na cultura escolar, quer nas ideias de professores e alunos, quer em outros lugares da cultura escolar, como os manuais didáticos e currículos.

De um lado, a escolha de objetos de investigação pertinentes ao universo escolar, ou seja, a investigação de temas e questões apreendidos em sua forma escolar e no contexto dos processos de escolarização, indica a importância do diálogo com os fundamentos da pesquisa educacional. Ademais, implica que o olhar do historiador/pesquisador seja matizado por determinadas concepções de escola e das relações entre educação e sociedade, apreendidos a partir dos debates acerca da cultura escolar. Nesse cenário, considera-se de grande relevância tomar como ponto de partida as problemáticas que fazem parte do universo cultural de professores, dos jovens e das crianças, considerados em seus contextos de condição juvenil e infantil e da presença de suas vivências no universo escolar (DUBET; MARTUCCELLI, 1998; ROCKWELL, 1995). Destaca-se a importância e a necessidade de ter como referência elementos das pesquisas sociológicas, antropológicas e etnográficas para subsidiar metodologias e abordagens investigativas, o que demanda uma ressignificação na formação do historiador/investigador, no que se refere aos fundamentos epistemológicos da pesquisa educacional.

Por outro lado, o fato de as relações entre investigador e seu objeto de investigação estarem inseridas, objetivamente, no campo do ensino de História, implica a adesão aos fundamentos epistemológicos da própria ciência, no caso específico da Educação Histórica, a pressupostos da

filosofia e Teoria da História. Aqui é onde podem ser destacadas algumas contribuições do historiador Jörn Rüsen para as pesquisas que buscam compreender, analisar e delimitar relações entre a cultura escolar e a cultura histórica.

Pesquisar as relações e tensões entre cultura histórica e cultura escolar

Uma das primeiras questões a serem destacadas é a imprescindível relação que se realiza durante o processo de investigação acerca de aprendizagem e ensino, entre a ciência e a vida prática, onde estão contextualizados professores e alunos. Assim, a vida prática é considerada como a origem do processo de investigação, 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. É no contexto da vida humana prática que se articulam as relações e tensões entre os elementos da cultura histórica e da cultura escolar, sendo, assim, referência para a escolha e recorte dos objetos de investigação.

Em termos gerais, os investigadores têm procurado olhar os sujeitos “no universo escolar”, tendo como referência fundamental a categoria de cultura e abordagens sociológico-históricas, abrindo possibilidades de se encontrar, não o aluno, mas a criança, a partir de sua cultura experiencial, de seu modo de viver a condição infantil, e o jovem, a partir do seu modo de viver a condição juvenil (MARGULIS; URRESTI, 1996).

O conceito de cultura é um dos principais fundamentos da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen e pode ser pensado em diálogo com o conceito de cultura do pensador inglês Raymond Williams (2003). Ele entende a cultura como um processo integral de vida, de caráter social, que precisa ser compreendido numa perspectiva relacional, com ênfase na interdependência entre todos os aspectos da realidade social e na devida dinâmica da mudança social. Assim, a cultura não se situa como elemento absolutamente superestrutural, nem pode ser entendida como mero reflexo da infraestrutura, mas necessita ser apreendida *no e a partir de* processos relacionais. A perspectiva conceitual que referencia a obra de Williams, incorpora a cultura numa totalidade, como resultado

da condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática. Nesse sentido, entende-se a cultura como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade. Pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se, não somente aos artefatos, mas também às ideias, aos signos e aos símbolos, às linguagens e a tudo o que permite e realiza as mediações *dos e entre* sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, nas quais esses sujeitos são produto e também produtores de cultura, podendo admitir-se, também, a existência de abordagens categoriais da cultura, tais como a cultura histórica e a cultura escolar. A potencialidade categorial desse conceito de cultura remete à possibilidade de se falar em culturas específicas, relacionadas aos processos formativos da consciência histórica, integrados à dinâmica da cultura histórica e da cultura escolar.

Na perspectiva adotada por Forquin (1993), a cultura escolar pode ser definida como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem, habitualmente, o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas e da cultura da escola, sendo essa última a forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola.

Para Juliá (2001) a cultura escolar necessita ser apreendida, não somente a partir de indícios encontrados em documentos e fontes relacionadas com a organização burocrática da escola, mas também tem que ser procurada nos indícios heterogêneos e mutantes da prática educativa. O autor entende que a cultura escolar encontra-se, de um lado, evidenciada em normas e textos relativos ao controle do cotidiano escolar e, de outro, na multiplicidade das práticas cotidianas. Trata-se do que Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 133) chamam de a “história documentada da escola” que convive com a “história não documentada” da escola e ambas precisam ser olhadas em sua diversidade, sempre na perspectiva da mudança e tomando a escola como uma construção social, ou seja, que cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular desse movimento.

Nesse sentido, para Rockwell (2011), enquanto as normas e textos da cultura escolar articulam e evidenciam uma escola praticamente imune às contradições e tensões do mundo exterior, a cultura da escola, isto é, as práticas cotidianas da escola que as reinterpreta, de maneira multifacetada, podem ser reveladoras dessas tensões e contradições. Segundo a autora, “há normas não escritas (às vezes são as mais efetivas); há práticas discursivas e discursos práticos; há práticas que fixam a norma (escrita ou não e vigiam sua aplicação); algumas normas, produto de práticas, refletem consensos amplos; muitas práticas, derivadas de normas são impostas por coerção; muitas normas e práticas têm escassa relação umas com as outras (ROCKWELL, 2011, p. 160-161).

A potencialidade categorial do conceito de cultura permite remeter também à possibilidade de se falar em culturas específicas relacionadas com os processos formativos e às formas escolares que têm sido responsáveis pela formação da consciência histórica, ou seja, a uma inter-relação específica entre a cultura histórica e a cultura escolar. A partir das categorias cultura histórica e cultura escolar, podem ser articulados os dois fundamentos teóricos da aprendizagem histórica, o fundamento da filosofia da História, concernente à natureza do conhecimento histórico teorizada na perspectiva da consciência histórica, e os fundamentos da Educação, relacionados aos princípios e finalidades dos processos educacionais e suas articulações com a cultura histórica de uma sociedade.

É imprescindível lembrar que as relações e tensões entre a cultura histórica, a cultura escolar e a cultura da escola acontecem nas ações dos sujeitos, pois são eles que rotinizam, que transmitem e que fazem parte da sociedade. As análises realizadas nas escolas ou na sociedade em geral dependem, primeiro, dos interesses do pesquisador, que seleciona, identifica as características da amostra, como uma escola, num quilombo, numa cidade, etc., constrói a narrativa, com o apoio da teoria específica, mas dialogando com outras ciências auxiliares e apresenta os resultados.

Concorda-se com Jörn Rüsen que a cultura histórica é uma categoria de análise que permite compreender a produção e os usos da História no espaço público, na sociedade atual. Trata-se de um fenômeno do qual fazem parte o grande *boom* da História, o sucesso

que os debates acadêmicos têm tido fora do círculo de especialistas e a grande sensibilidade do público em face do uso de argumentos históricos para fins políticos. Desse processo, fazem parte os embates, enfrentamentos e aproximações entre a investigação acadêmica, o ensino escolar, a conservação dos monumentos, os museus e outras instituições, em torno de uma aproximação comum do passado.

Assim,

a cultura histórica contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extra-escolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de uma única potência mental (RÜSEN, 2016, p. 56).

Nessa direção, a categoria da cultura histórica teorizada por Rüsen mostra a consciência histórica como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, com um significado inquestionável prático para a vida, propondo que “da consciência histórica há somente um pequeno passo à cultura histórica” (RÜSEN, 2016, p. 57).

A partir das funções da cultura histórica em determinadas sociedades, Rüsen (2016) apresenta cinco dimensões: a dimensão estética, a política, a cognitiva, a moral e a religiosa, das quais destacaria três principais: a estética, a política e a cognitiva, devido às suas relações mais próximas com a aprendizagem histórico-escolar. Na dimensão estética da cultura histórica, as lembranças históricas se apresentam, sobretudo, sob a forma de criações artísticas, como novelas e dramas históricos. Não se trata de encontrar o histórico no estético, mas a presença do estético no histórico, tornando-o visível, como algo relevante para o trabalho rememorativo da consciência histórica. Um trabalho que exemplifica a relevância do elemento estético da cultura histórica na relação com a cultura escolar é o trabalho da pesquisadora Jucilmara Luiza Loos Vieira – *Cultura histórica e cultura escolar: diálogos entre a iconografia pictórica histórica e o ensino de História* (2015).

A dimensão política da cultura histórica tem como base o princípio de que qualquer forma de dominação necessita da adesão e/

ou do consentimento dos dominados, e a memória histórica têm um papel importante nesse processo, particularmente devido à necessidade de legitimação para o consentimento.

A dimensão genuinamente política da cultura histórica está baseada no fato de que qualquer forma de dominação necessita do consentimento dos afetados; a memória histórica tem um papel importante neste consentimento. Não é uma casualidade que a dominação política se apresente, utilizando símbolos carregados de ressonâncias históricas. Isto se mostra evidente nas festas nacionais que, geralmente, devem recordar as origens da comunidade política, de tal maneira que mostrem uma obrigação normativa, inicialmente estabelecida como duradoura (RÜSEN, 2016, p. 69).

Finalmente, a dimensão cognitiva da cultura histórica se realiza, principalmente, por meio da ciência histórica e de seus processos de regulação metodológica das atividades da consciência histórica, ou seja, trata-se do princípio de coerência do conteúdo, que se refere à fiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas utilizadas para sua interpretação (RÜSEN, 2016).

Os elementos da cultura histórica viabilizam a identificação e análise de determinados elementos da cultura escolar, como a forte presença de datas comemorativas e heróis nacionais no ensino de História. Ademais, os manuais didáticos se inserem, de forma particularmente interessante, na dinâmica de produção da cultura histórica de cada sociedade, em diferentes momentos históricos e têm sido “um dos mais importantes canais para o transporte da pesquisa histórica sobre a cultura histórica de uma sociedade” (RÜSEN, 2010a, p. 112). As tensões entre a cultura histórica e a cultura escolar explicitadas em manuais didáticos de História, foram analisadas por Bertolini em sua pesquisa: *Manuais didáticos e as mediações entre a cultura histórica e a cultura escolar: o caso da narrativa sobre o Islã em manuais didáticos brasileiros e portugueses* (BERTOLINI, 2018).

Em suas considerações sobre o “livro didático ideal”, Jörn Rüsen enfatiza a importância de, não somente envidar esforços no sentido de projetos de avaliação e análises sistemáticas desses manuais, mas, e principalmente, desenvolver pesquisas sobre como eles são utilizados pelos professores e apropriados pelos alunos. Essa é uma das dinâmicas

de aprendizagem de História que pode ser identificada como um dos processos que também põem em causa a relação entre elementos da cultura escolar (no caso específico os manuais didáticos de História), e a cultura da escola, isto é, as práticas e vivências próprias do universo escolar.

Sistematizando reflexões sobre a cultura histórica, Rüsen afirma que, na sociedade atual, a tendência à instrumentalização diminui as possibilidades de articulação entre as três dimensões, fazendo com que, muitas vezes, um dos modelos se torne mais decisivo na construção da consciência histórica. Isso pode provocar uma fragilização da força argumentativa do uso metodológico do intelecto ao abordar a experiência histórica, ou seja, a experiência do passado em relação à expectativa do futuro, sempre a partir do presente, reduzindo, assim, as potencialidades da aprendizagem histórica para a formação da consciência histórica.

Essas preocupações interferem, sobremaneira, na análise das relações entre a cultura histórica e as investigações acerca do ensino e aprendizagem de História. Concorda-se com a hipótese levantada pelo autor, relativa à existência de um processo de descolamento no interior da dimensão cognitiva da cultura histórica, devido ao processo de especialização da História como ciência, provocando a separação entre quem pesquisa – os historiadores; e quem ensina – os outros. Para ele a consolidação da História como ciência excluiu a Didática da História e, portanto, a aprendizagem histórica, do centro da reflexão do historiador sobre sua própria profissão, sendo substituída pela metodologia da pesquisa histórica, provocando uma separação entre o ensino de História e sua pesquisa (RÜSEN, 2010b).

Perguntas relativas à inter-relação entre pesquisa histórica e mundo vivido (da experiência) (*Lebenswelt*), como também todas as perguntas que interessam à aprendizagem histórica, foram banidas como uma disciplina separada, extra-histórica. Consequentemente, a História formal não se direcionou diretamente à essência do conhecimento histórico-escolar. Os historiadores consideraram que sua disciplina podia ser legitimada pela mera existência e comparou os estudos históricos e sua produção de conhecimento a uma árvore que produz suas folhas. “A árvore vive contanto que tenha folhas e é seu destino viver e ter folhas. Recusou a dar para a História qualquer uso prático ou real função nas áreas culturais onde a História pode servir como um meio para fornecer

explicitamente uma identidade coletiva e para uma orientação para vida” (RÜSEN, 2010b, p. 34).

As investigações em Educação Histórica partem do pressuposto de que é preciso definir o que produz a escola e para quê. Ademais, buscam responder a questões relevantes para o mundo em que vivemos, para as realidades brasileira e latino-americana, tais como: *Como produzir e como transmitir o conhecimento para a Educação Histórica de nossa gente? Que metodologias utilizar na produção e transmissão do conhecimento histórico para a nossa gente? Com que finalidade produzir e transmitir o conhecimento histórico para a nossa gente?*

Do ponto de vista da cultura escolar, os estudos relacionados ao campo da Educação Histórica abrem um diálogo com as teorias educacionais que procuram entender o significado dos processos de escolarização, particularmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, em face do declínio da escola como instituição com a *função de*, para entendê-la como o espaço da experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento, na esteira dos estudos desenvolvidos por investigadores como Charlot (2000), Dubet (2006), Dubet; Martuccelli (1998). A partir dessas concepções, amplia-se o conceito de *escola* para todo ambiente em que pode ocorrer a relação com o conhecimento, tendo como referência sujeitos concretos – a criança aluno; o jovem aluno, orientando a escola a levar em consideração, por exemplo, a existência da cultura juvenil e sua correlata condição juvenil. Desse princípio decorrem alguns pressupostos importantes.

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

Outro pressuposto é o da necessidade de se entender a ideia de aluno como uma invenção histórica e, assim, procurar ver as crianças e

jovens como construções históricas, sociais e culturais, entendendo as suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, da cidadania.

Pesquisas realizadas por Silva (2011) incorporam esses pressupostos, indicando formas diferenciadas pelas quais professores de História têm em conta a aprendizagem dos seus alunos. O pesquisador analisou concepções de aprendizagem de professores de História, escolhidos aleatoriamente, em diferentes escolas. Seu trabalho levou em consideração a forma pela qual esses professores incorporavam, em suas propostas de ensino, a ideia da cultura do jovem aluno do Ensino Fundamental, que finalidades eles viam no ensino de História e que atividades desenvolviam para verificação da aprendizagem dos seus alunos.

Além de detectar uma quase invisibilidade da cultura dos jovens na escola, Silva (2011) encontrou um distanciamento entre o conhecimento histórico significado pelos professores e suas propostas de verificação da aprendizagem, pois “essa relação se deu por concepções pedagógicas distantes da epistemologia da História, motivada, em grande parte, pelas ideias pedagógicas com as quais os professores foram “formados” (SILVA, 2011, p. 116).

Em todos os casos, é importante levar em consideração o diálogo entre a cultura histórica e a cultura escolar, sem esquecer de incluir a cultura dos sujeitos que atuam e vivem no universo escolar. Assim, qualificar as pesquisas em Educação Histórica no âmbito escolar é um desafio constante a professores-historiadores, respeitando as experiências e as vozes dos diferentes sujeitos e levando em consideração a nossa luta em direção a uma cidadania revolucionária.

A problemática do pensamento histórico como referência para pesquisas sobre aprendizagem histórica

A formação do pensamento histórico pode ser considerada um dos processos inerentes à dimensão epistemológica da aprendizagem e, na formação do pensamento histórico, há, precipuamente, a presença de conhecimentos históricos de natureza diferente que podem ser levados em consideração como objetos de pesquisa, tais como os conteúdos

específicos de História. Outros conteúdos dizem respeito à forma como se constrói o conhecimento histórico, isto é, como se aprende, que significados e características apresentam como fundamentos metodológicos para seu ensino, bem como que sentidos os sujeitos atribuem ao conhecimento aprendido. Nesse aspecto, ressalta-se que a preocupação com as categorias relacionadas com a formação do pensamento histórico têm sido uma das principais questões concernentes a investigações sobre a aprendizagem e, portanto, sobre o ensino de História e pode ser identificada em trabalhos desenvolvidos por diferentes pesquisadores.

Para Sam Wineburg (2001, p. 7) “o pensamento histórico, em sua forma mais profunda, não é um processo natural nem algo que nasce automaticamente do desenvolvimento psicológico”. Na mesma direção, Peter Lee (2005) afirma que, ao aprenderem História, os estudantes se deparam com ideias e visões que podem ser caracterizadas como contraintuitivas e, portanto, diferentes dos conhecimentos históricos tácitos, que utilizam no seu dia a dia. Assim, em conformidade com o que vem sendo discutido pelo autor, uma das funções da pesquisa em Educação Histórica é procurar conhecer como jovens e crianças apresentam um aparato intelectual que lhes propicie uma leitura autônoma das relações entre presente e passado. Diferentes pesquisas já indicaram que uma aprendizagem, centrada no acúmulo de conhecimentos a serem avaliados, não possibilita a formação do pensamento histórico, ou seja, o desenvolvimento “do processo intelectual por meio do qual um indivíduo domina (e, posteriormente, apropria) os conceitos e o conhecimento da História, e os aplica criticamente para a resolução de problemas históricos e contemporâneos” (LEVESQUE, 2008, p. 27). Em 2004, os canadenses Peter Seixas e Carla Peck (2004) apresentaram os seis conceitos-chave para a aprendizagem e formação do pensamento histórico, quais sejam: evidência; continuidade e mudança; causa e consequência; perspectiva histórica; dimensão ética; e significância.

Entre as principais finalidades das pesquisas em Educação Histórica, algumas se destacam pela intrínseca relação com os princípios de formação do pensamento histórico, tais como: identificar a presença de concepções de aprendizagem, metodologias de ensino, a partir de análises documentais e estudos de caso, relacionados a escolas de Ensino Fundamental e Médio, que possam contribuir para a produção de

práticas inovadoras para a formação inicial e continuada de professores; analisar as relações entre concepções de aprendizagem e metodologias de ensino em artefatos da cultura escolar, tais como manuais didáticos, documentos oficiais e propostas curriculares; investigar elementos presentes em artefatos da cultura escolar, tais como manuais didáticos, documentos oficiais e propostas curriculares de História e relacioná-los com elementos constitutivos da cultura da escola, como a proposta pedagógica da escola e as propostas docentes. Pesquisar a relação de crianças e jovens alunos com a aprendizagem histórica em situações de escolarização, que sejam significativas e também construtoras de significados para a formação de identidades.

Os conceitos que fundamentam o referencial para pesquisas acerca da formação e do desenvolvimento do pensamento histórico foram principalmente teorizados pelo historiador e filósofo Jörn Rüsen (2012), em sua teoria da aprendizagem histórica, fundamentados na filosofia e na Teoria da História. Para o autor o pensamento histórico se fundamenta numa constituição de sentido específica, dedicada à experiência do tempo, e pode ser articulado a componentes independentes, mas interligados e imbricados.

Assim, a sistematização das categorias relativas à aprendizagem e à formação do pensamento histórico tem produzido, desde o início do século XXI, mudanças em orientações sobre pesquisas em diferentes países. Nos Estados Unidos, novas diretrizes de aprendizagem, baseados no *Common Core* para a área de História e Estudos Sociais, afetaram a orientação das investigações no campo da Educação Histórica, influenciando, também, a prática docente, particularmente devido ao fato de que seus objetivos estavam centrados no desenvolvimento do pensamento histórico e crítico. O uso da evidência histórica, da argumentação histórica, a tomada de perspectivas ou a avaliação das intenções dos autores dos textos são alguns dos critérios incluídos na área de História. Assim como nos Estados Unidos, no Canadá também estão sendo introduzidas, paulatinamente, as categorias do pensamento histórico nas investigações sobre currículos, manuais didáticos e documentos oficiais (CLARK, 2014).

A convivência de conteúdos e competências aparentemente contraditórios e dinâmicos na cultura escolar, seja em textos visíveis como propostas curriculares e manuais didáticos, seja em textos

invisíveis, como nas ideias de alunos e professores, nas práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula, requer respostas do processo de ensino e aprendizagem, capazes de conformar informações úteis e estimular práticas de aprendizagem contínuas e em experiências contextualizadas (DUBET, 2003, 2005). Ademais, as pesquisas em Educação Histórica podem ser compreendidas como a mobilização de recursos materiais e simbólicos, inclusive a credibilidade e legitimidade, para alcance dos efeitos pactuados, sejam eles transformadores ou meramente de reprodução do *status quo*.

Assim, se fala de pesquisas que se propõem responder a questões relacionadas a situações de ensino e aprendizagem em Educação Histórica, envolvendo os interessados em todas as etapas de seu planejamento, implementação e disseminação dos seus achados, em diferentes contextos e em casos específicos em que a relação teoria/prática de ensino se manifesta na Escola Básica.

Perspectivas metodológicas de pesquisas em Educação Histórica

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, desde 2000, constituem um conjunto de investigações de natureza quantitativa e qualitativa, com estudos em casos específicos. Uma das principais finalidades das pesquisas é a melhora e otimização do processo de ensino e aprendizagem em História. O aporte metodológico tem sido delimitado, principalmente, a partir de três recortes: 1) investigação da relação entre concepções de aprendizagem e metodologias de ensino, a partir de análises documentais realizadas em manifestações da cultura escolar, tais como manuais didáticos e documentos oficiais; 2) análise das relações entre elementos da cultura escolar e seu uso, a partir da investigação do pensamento histórico de professores e alunos, realizado por meio de inquéritos sobre situações de ensino e aprendizagem presentes em manuais e propostas curriculares, por parte de professores e alunos; e 3) estudos em casos específicos relacionados a escolas de Ensino Fundamental e Médio, tendo como finalidade sistematizar elementos para construção de inovações em processos de ensino e aprendizagem de História.

Os três recortes de investigação estão estruturados na perspectiva de um modelo de análise misto e holístico, na medida em que integram perspectivas metodológicas de cunho quantitativo e qualitativo, que permitem a realização de propostas de melhoria e inovação, baseadas na coleta de informações e evidências sistemáticas, rigorosas, objetivas, confiáveis e válidas. A partir dessas colocações, se destaca o potencial compreensivo-transformador da investigação qualitativa com valor explicativo-preditivo advindo de investigação quantitativa. As investigações propostas, nos três recortes, mantêm como referência os polos da pesquisa numa perspectiva holística: o polo epistemológico, o polo morfológico e o polo técnico (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994).

Do ponto de vista do *polo epistemológico*, ou seja, na perspectiva da construção do objeto científico e delimitação das problemáticas de investigação, as pesquisas ancoram-se na possibilidade de existência de um domínio científico no qual se inscrevem os objetos das pesquisas em “Ensino de” (EISNER, 1998; WITTROCK, 1997), abarcando a análise das questões relacionadas tanto a alunos quanto a professores, que envolvem, especialmente, diferentes estudos em casos específicos. Os pressupostos teóricos buscam guarida, ainda, na perspectiva do realismo crítico (BHASKAR, 1997), o qual pressupõe um acesso epistêmico à realidade e se opõe às visões do senso comum na ciência; no estruturalismo metodológico (LLOYD, 1995), que vê a sociedade como uma entidade organizada, estruturada objetivamente, mas integrada de modo tênue, contendo um forte potencial de transformação por meio de ações individuais, que enfatizam a interação dinâmica do processo de estruturação entre micro e macrodeterminação, bem como no agenciamento humano como processo social.

Segundo o *polo morfológico*, o objetivo é analisar a instância metodológica em que as hipóteses se organizam e os conceitos se definem, especialmente as categorias do pensamento histórico, subjacentes ao conceito de ensino e aprendizagem, especialmente na perspectiva de investigação sugerida por Woods (1998).

Finalmente, a perspectiva do *polo técnico* refere-se ao momento em que são definidas as formas pelas quais se estabelece a construção do objeto científico e o mundo dos acontecimentos, quando são recolhidas informações, e essas são convertidas em dados pertinentes. Na esteira

da perspectiva que tem balizado as estratégias de investigação são definidos a partir das demandas dos diferentes recortes propostos, e sua construção tem sido elaborada de forma dialógica e dialética, no processo contínuo e sistemático da definição das relações entre o mundo da teoria e o da empiria. Cabe ressaltar que os procedimentos do polo técnico são, predominantemente, do tipo estudos em casos utilizando estratégias, como: análise documental, inquéritos (entrevistas, questionários), observação participante e não participante, entre outros.

Os três recortes sugeridos têm como respaldo os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa e indicam a importância de se assumirem, por exemplo, estratégias como a do Estudo em Caso, a partir do conceito enunciado por André (2005, p. 19) – “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia”. A autora, com base em Merriam (1988), anuncia as quatro características essenciais dos estudos qualitativos: particularidade, heurística, descrição, indução e explicação, além da compreensão da realidade estudada a partir da perspectiva dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e do contexto legislativo, curricular, socioeducativo em que esses se desenvolvem (ANDRÉ, 2005).

Com a perspectiva anunciada, as pesquisas procuram descobrir aspectos relacionados à problemática da investigação, que aparecem como pertinentes e significativos, presentes em percepções, crenças, sentimentos e ações dos sujeitos socioeducativos, seguindo um procedimento fundamentalmente indutivo. Por sujeitos socioeducativos compreende-se não somente alunos e professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, mas também as produções da cultura escolar, tais como programas, materiais didáticos e instrumentos de avaliação.

A partir de procedimentos principalmente de cunho indutivo, os três recortes indicados sugerem a possível utilização da estratégia analítica da teoria fundamentada (*Grounded Theory*) que possibilita explicar a diversidade existente em cada realidade, gerando teorias, modelos e conceitos, tendo como base a coleta e análise sistemática dos dados obtidos no processo de investigação (FLICK, 2004; CHARMAZ, 2009).

Nesse particular, a coleta de informações pode ser realizada por meio de técnicas e instrumentos qualitativos interativos e não interativos e técnicas de instrumentos quantitativos. Todos os instrumentos devem

ser desenhados numa perspectiva dialógica, tendo em vista a interação entre os sujeitos envolvidos em casos específicos. De modo geral, é importante prever que todos os instrumentos sejam submetidos a um processo prévio de validação, antes de sua utilização, mediante um estudo piloto prévio ou mediante técnicas como a triangulação de fontes, fiabilidade inter pares, análise fatorial exploratória e análises correlacionais. Ademais, podem ser utilizados instrumentos com protocolos para o registro sistemático da informação observada a partir de documentos científico-técnicos e didático-nacionais, documentos legislativos de caráter educacional, programações didáticas das diferentes instituições escolares, manuais didáticos utilizados, bem como exames, atividades e exercícios avaliativos propostos pelos professores e realizados pelos alunos. Pode-se, também, prever a utilização de relatos textuais e iconográficos produzidos pelos alunos, questionários semiestruturados dirigidos a professores, para se conhecer, por exemplo, os recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem, sistemas de avaliação e resultados da aprendizagem.

Outras técnicas de recolha de informações, como grupo focal, observação participante e não participante, também podem ser utilizadas. No que diz respeito ao tratamento e à análise da informação, o enfoque inclui a demanda da complementaridade de estratégias analíticas qualitativas e quantitativas, em razão da informação recolhida. Os passos das pesquisas têm sido orientados, primeiramente, por um planejamento constituído pela teorização (ligar o estudo às teorias e fundamentar as questões de pesquisa); identificação dos objetos e agentes envolvidos; definição e construção dos instrumentos de pesquisa. O segundo passo é a recolha e análise de dados de cada estudo, bem como a redação sistemática de relatório sobre cada estudo. No terceiro passo é realizado o processamento de análise, no qual são evidenciados os resultados, revisitada a teoria e redigidos os relatórios e textos a serem publicizados, conforme previsto nos objetivos dos diferentes projetos de pesquisa. O enfoque avaliativo também integra a perspectiva metodológica quantitativa, na medida em que se trata de identificar variáveis preditivas, vinculadas a diferentes conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem que possam explicar a relação de alunos e professores da Escola Básica com o conhecimento histórico.

Considerações finais

Acompanhando a tradição das pesquisas que vêm sendo realizadas sobre consciência histórica e aprendizagem, observa-se uma mudança em direção aos referenciais da ciência da História, em detrimento da priorização de referenciais da psicologia e da pedagogia. Adotar como referencial a teoria da consciência histórica para investigações em espaços de escolarização pressupõe, por exemplo, a ênfase na metodologia qualitativa da investigação educacional, em abordagens antropológicas e/ou sociológicas, não descartando a necessidade de abordagens históricas para se entender a historicidade, por exemplo, da própria ideia de aprendizagem.

O diálogo entre as atividades que o historiador faz ao fazer a história e o que ele faz quando pesquisa sobre o ensino de História, a partir de interfaces com a teoria da História de Jörn Rüsen não pode ser acolhido como solução ou modelo definitivo para as investigações no campo da Didática da História. Com as reflexões apresentadas no presente trabalho, propõe-se que seja mais uma contribuição ao instigante debate que se instaurou desde a separação entre a história escolar e a história acadêmica. Trata-se de um processo historicamente determinado, cuja abordagem demanda, pelo menos, que se leve em conta a necessidade de migrar a concepção de aprendizagem histórica das teorias psicológicas e/ou pedagógicas para a filosofia e Teoria da História.

Historicamente, a dimensão cognitiva do ensino de História passou a se articular com a dimensão política da cultura histórica num processo em que as questões relacionadas à aprendizagem histórica e, portanto, ao seu ensino, saíram da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta das políticas educacionais, ocorrendo um deslocamento entre a cultura histórica e a cultura escolar. Nesse processo tem predominado a perspectiva instrumental, particularmente centralizada na preocupação com a transposição didática e com os métodos de ensino por competências e habilidades.

Nesse sentido e em acordo com Rüsen (2007), importa que as investigações contribuam para que a aprendizagem histórica desenvolva a capacidade de adquirir a constituição narrativa de sentido, como uma aprendizagem de reelaborar, continuamente, experiências temporais

da vida prática, desenvolvendo, de forma complexa e científica, o pensamento propriamente histórico. Concorde-se, também, com o autor, que o lidar do processo da consciência histórica e como ele é apreendido e efetivado, não é uma questão da didática da Teoria da História, mas da Didática da História – uma disciplina da ciência da História, mas relativamente independente da Teoria da História. Nesse e para esse processo, se direcionam reflexões e investigações acerca da aprendizagem histórica.

Enfatiza-se, também, a necessidade de dar continuidade a investimentos em pesquisas no campo da Didática da História, em que os conhecimentos necessários à produção do pensamento histórico sejam articulados a um projeto de educação pensado na perspectiva da insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas à diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental e de uma nova relação com a natureza e com o *outro*, pois essa relação é fundamental para a compreensão do mundo. Uma necessidade que precisa ser articulada a um sentimento de urgência de se pensar para além dos embates herdados da separação entre Didática da História e História acadêmica.

A adoção dessa perspectiva de investigação inclui, portanto, novas problemáticas e novas abordagens de pesquisas no que se refere, principalmente, à análise dos processos, dos produtos e da natureza do ensino e aprendizagem históricos em diferentes sujeitos, bem como os significados e sentidos dados a esses processos, por exemplo, as investigações acerca da consciência histórica. Ademais, eles indicam, fundamentalmente, que a investigação em Educação Histórica há que levar em conta uma séria reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel como ferramenta para análise da sociedade e como recurso para a construção da consciência histórica e, portanto, como formação para a cidadania.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber-Livro, 2005.
- BERTOLINI, João Luis da Silva. *Manual didático e as mediações entre a cultura histórica e a cultura escolar: o caso da narrativa sobre o Islã em manuais didáticos brasileiros e portugueses*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- BHASKAR, Roy. *Realist theory of science*. London: Verso, 1997.
- BOUTON, Gerald; GOYETTE, Gabriel; LESSARD-HÉBERT, Michelle. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- CHAPMAN, Arthur. *Desenvolvendo o pensamento histórico: abordagens conceituais e estratégias didáticas*. Curitiba: W&A, 2018.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada*. Porto Alegre: Bookman/ Artmed, 2009.
- CLARK, Penney. History Education Research in Canadá: a Later Bloomer. In: KOSTER, Manuel; THÜNEMANN, Holger; ZULSDORF-KERSTING, Meik. *Researching History Education: international perspectives and disciplinary traditions*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2014.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.
- DUBET, François. *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Unijuí, 2003.
- DUBET, François. *La escuela de las oportunidades: Que es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa, 2005.
- DUBET, François. *El declive de la institución: profesiones, sujetos, individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- EISNER, Elliot W. *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.
- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRONZA, Marcelo. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- GAGO, Marília. *Pluralidade de olhares: construtivismo e multiperspectividade no processo de aprendizagem*. Maputo, Moçambique: EPM/Celp, 2012.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- LEE, Peter. *How students learn: History in the classroom*. Washington, DC: Bransford Editors, 2005.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald.

- Investigação qualitativa: fundamentos e práticas.* Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- LEVESQUE, Stéphane. *Thinking Historically Educating Students for the Twenty-First Century.* Toronto: University of Toronto Press, 2008.
- LLOYD, Christopher. *As estruturas da História.* Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- LOSS, Jucilmara Vieira. *Cultura histórica e cultura escolar: diálogos entre a iconografia pictórica histórica e o ensino de História.* 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: Margulis, M. (org.). *La juventud es más que una palabra.* Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 19-32.
- MERRIAM, Sharan B. *Case study research in education.* San Francisco: Jossey Bass, 1988.
- ROCKWELL, Elsie (coord.). *La escuela cotidiana.* México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica.* Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica.* Brasília: Ed. da UnB, 2001.
- RÜSEN, Jörn. Rethinking Utopia: a plea for a culture of Inspiration. In: RÜSEN, J.; FEHR, M.; RIEGER, W. *Thinking Utopia: steps into other words.* New York: Berghan Books, 2004. p. 276-281.
- RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.* Brasília: Ed. da UnB, 2007a.
- RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica.* Brasília: Ed. da UnB, 2007b.
- RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão C. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História.* Curitiba: Ed. da UFPR, 2010a.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão C. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História.* Curitiba: Ed. da UFPR, 2010b.
- RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão C. (org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História.* Curitiba: Ed. da UFPR, 2010c.
- RÜSEN, Jörn. Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em história. In: SALOMON, Marlon. *História: verdade e tempo.* Chapecó: Argos, 2011. p. 259-290.
- RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.* Curitiba: W&A, 2012.
- RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

RÜSEN, Jörn. *Tiempo en ruptura*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2014b.

RÜSEN, Jörn. *Humanismo e didática da História*. Curitiba: W&A, 2015a.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2015b.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Atribuição de sentido como princípio da Didática da História*. 2019. Tese (Doutorado em História) – UFPR, Curitiba, 2019.

SEIXAS, Peter; PECK, Carla. Teaching historical thinking. In: SEARS, Alan; WRIGHT, Ian. (ed.). *Challenges and prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004. p. 100-117.

SILVA, André Luiz Batista. *Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de História*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

VIEIRA, Jucilmara Luiza Loos. *Cultura histórica e cultura escolar: diálogos entre a iconografia pictórica histórica e o ensino de História*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

WILLIAMS, Raymond. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

WINEBURG, Sam. *Historical thinking and other an natural acts*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

WITTROCK, Merlin C. (comp.). *La investigación de la enseñanza I: enfoques, teorías, métodos*. Barcelona: Paidós, 1997.

WOODS, Peter. *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós, 1998.

Notas

1. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.