UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

SILMÁRIA REIS DOS SANTOS

A INSERÇÃO DOS TRABALHOS DE JÖRN RÜSEN NO BRASIL E A INTERPRETAÇÃO DA TEORIA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NAS PESQUISAS BRASILEIRAS (2010-2017)

Salvador
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

SILMÁRIA REIS DOS SANTOS

A INSERÇÃO DOS TRABALHOS DE JÖRN RÜSEN NO BRASIL E A INTERPRETAÇÃO DA TEORIA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NAS PESQUISAS BRASILEIRAS (2010-2017)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Bahia, linha de pesquisa "Cultura e Sociedade", como requisito para obtenção do título de Mestre em História Social.

Orientadora: Profª. Dra. Ana Carolina Barbosa Pereira

Salvador
2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Santos, Silmária Reis dos.
S237 A inserção dos trabalhos de Jörn Rüsen no Brasil e a interpretação da teoria da didática da história nas pesquisas brasileiras (2010-2017) / Silmária Reis dos Santos. – 2020.
199f.: il.

Orientadora: Profª Drª Ana Carolina Barbosa Pereira
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2020.

1. Historiografia. 2. Rüsen, Jörn. 3. História – Estudo e ensino. I. Pereira, Ana Carolina Barbosa. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDD: 907

SILMÁRIA REIS DOS SANTOS

A INSERÇÃO DOS TRABALHOS DE JÖRN RÜSEN NO BRASIL E A INTERPRETAÇÃO DA TEORIA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NAS PESQUISAS BRASILEIRAS (2010-2017)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Bahia, linha de pesquisa "Cultura e Sociedade", como requisito para obtenção do título de Mestre em História Social.

Orientadora: Profª. Dra. Ana Carolina Barbosa Pereira

Banca Examinadora:

_____

Professora Doutora Ana Carolina Barbosa Pereira – (Orientadora - UFBA)
Doutora em História Social pela Universidade de Brasília

_____

Professora Doutora Maria Cláudia Cardoso Ferreira (Unilab - Campus dos Malês-Bahia)
Doutora em História pela Fundação Getúlio Vargas

_____

Professor Doutor Ronaldo Cardoso Alves (Unesp-Assis/SP)
Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ATA E PARECER SOBRE TRABALHO FINAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

NOME DA ALUNA	MATRÍCULA	NÍVEL DO CURSO
Silmária Reis dos Santos	217121458	Mestrado

TÍTULO DO TRABALHO

A INSERÇÃO DOS TRABALHOS DE JÖRN RÜSEN NO BRASIL E A INTERPRETAÇÃO DA TEORIA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NAS PESQUISAS BRASILEIRAS (2010-2017)

EXAMINADORES	ASSINATURA	CPF
Ana Carolina Barbosa Pereira (UFBA – Orientadora)		938.476.171-87
Maria Cláudia Cardoso Ferreira (UNILAB)		023112667-05
Ronaldo Cardoso Alves (UNESP/Assis)		096562038-79
Marina Regis Cavicchioli (UFBA)		25323766868-67

ATA

Aos treze dias mês de fevereiro do ano de 2020, nas dependências da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi instalada a sessão pública para julgamento do trabalho final elaborado por Silmária Reis dos Santos, do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em História Social. Após a abertura da sessão, a professora Ana Carolina Barbosa Pereira, orientadora e presidente da banca julgadora, deu seguimento aos trabalhos, apresentando os demais examinadores. Foi dada a palavra ao autor, que fez sua exposição e, em seguida, ouviu a leitura dos respectivos pareceres dos integrantes da banca. Terminada a leitura, procedeu-se à arguição e respostas do examinando. Ao final, a banca, reunida em separado, resolveu APROVAR a aluna. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata que será assinada por quem de direito.

PARECER GERAL

A DISSERTAÇÃO APRESENTA UMA ESCRITA CLARA, CONCISA E CUMPRE COM AS EXIGÊNCIAS ACADÊMICAS DE UM TRABALHO DESSA NATUREZA. O TRABALHO É BEM FUNDAMENTADO TEÓRICO E METODOLOGICAMENTE, TEM UM IMPORTANTE GRAU DE ORIGINALIDADE, PODENDO CONTRIBUIR COM NOVAS REFLEXÕES QUE TRATEM DA INTERSECÇÃO DE TEORIA DA HISTÓRIA COM A DIDÁTICA E ENSINO DE HISTÓRIA.

SSA, 13/02/2020: Assinatura da aluna: Silmária Reis dos Santos

SSA, 13/02/2020: Assinatura da orientadora: Ana Carolina Barbosa Pereira

Aos que me ensinaram o amor. À minha mãe Iolanda, meu pai João (*In Memorian*), minha irmã Ozana e ao grande amor de nossas vidas, Lis (sobrinha).

A todos(as) aqueles(as) que lutam pela Educação para um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Aos que me fortaleceram nessa trajetória emocionante, que é o conhecimento histórico, meu agradecimento e carinho por esse sonho alcançado. Ao verdadeiro pilar de todos os meus sonhos, minha mãe Iolanda Maria, ao meu pai João Gualberto pela luz que emana sobre mim, à minha irmã Ozana pela força, e à minha sobrinha pelos risos diários que me fortaleciam para novas ideias, afinal, o amor reluz no conhecimento.

À toda família Reis, em especial minha tia Hosana, pela força inicial na caminhada em São Paulo. Às minhas tias Dina e Dedé pelas constantes orações.

Aos meus amigos, professores, alunos(as) e colegas do Cursinho da Poli (SP), da Unesp de Assis, do PEJA e da UFba, em especial a meu querido amigo João Pedro Roveri, pelas leituras constantes do meu trabalho e pelas excelentes dicas.

Aos meus companheiros da Unesp Assis Janaína, Helen, Andressa, Luiz, Patrícia e Rosiele. Aos colegas da Ufba Sivaldo, Lívia, Michelle, Samuel e Maiara pelas conversas enriquecedoras.

À minha amiga Daiane Barbosa pelos anos de amizade, amor e compreensão. À minha amiga Lidiane pela torcida positiva de sempre.

À minha orientadora Ana Carolina Barbosa por me receber tão bem, desde o nosso primeiro encontro, e me mostrar a importância de uma mulher, preta e nordestina, ocupar espaço no campo da Teoria da História.

Ao professor Ronaldo Cardosos Alves, meu primeiro orientador universitário e amigo, pela força de sempre.

À professora Marina Cavicchioli pela confiança em endereçar seu nome em meu trabalho, por um curto período.

À professora Maria Cláudia pela disponibilidade em participar da banca. Ao professor Rafael Saddi pelas excelentes dicas na qualificação.

À FAPESB (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia) pela bolsa. Sem ela, não conseguiria concluir esta pesquisa.

A todos que lutam pela Educação de qualidade e humana.

A todos(as) os meus(as) ancestrais pretos(as) que lutaram pela nossa liberdade, bem como a todos os movimentos sociais negros que lutam pela nossa permanência na universidade.

E ao principal Autor(a) que faz todas essas forças se realizarem, a Oxalá, Deus dos pobres e oprimidos, fonte e Senhor da Vida.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo compreender e analisar o processo de inserção do pensamento teórico de Jörn Rüsen no campo de pesquisa brasileiro. Buscamos elaborar uma "sociologia das obras" como ponto de partida para compreendermos seu "lugar social" na historiografia ocidental, bem como na historiografia brasileira. Para isso, fizemos uma investigação em revistas científicas brasileiras que publicaram os trabalhos de Rüsen como referência teórica, realizamos uma análise de textos e paratextos das obras do próprio autor, traçando uma trajetória cronológica das traduções e dos usos desses trabalhos entre pesquisadores(as) brasileiros(as). Sendo a vertente teórica mais utilizada nas nossas pesquisas, também, examinamos a definição de Didática da História na perspectiva brasileira e alemã, delineando proximidades e distinções. Como forma de entender o porquê da teoria de Rüsen ser tão bem aceita no Brasil, fizemos uma série de entrevistas com os seus principais comentadores(as), tradutores(as) e divulgadores(as) brasileiros(as). Em relação às entrevistas, percebemos um diálogo convergente entre os(as) entrevistados(as), indicando uma recepção pouco crítica em relação à teoria desse autor. No que se refere à produção acadêmica dos nossos(as) pesquisadores(as) e ao número significativo de teses e dissertações (*stricto sensu*), que foram produzidas e publicadas entre os anos de 2010 e 2017, voltados à reflexão da Didática da História rüseniana, fizemos uma avaliação temática e dos objetos de pesquisas, além de atentar-nos à localização institucional. Nesse sentido, daremos prosseguimento a uma análise historiográfica já vigente nas nossas pesquisas, visando contribuir para novas atualizações e reflexões para área.

Palavras-chave: Jörn Rüsen; Historiografia; Didática da História.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand and analyze the process of insertion of Jörn Rüsen's theoretical thought on the research field in Brazil. We aim to elaborate a "sociology of works" as a starting point to understand its "social place" on western historiography, as well as in Brazilian historiography. For that purpose, we researched Brazilian scientific journals that published Rüsen's work as a theoretical reference, we realized an analysis of the author's own texts and paratexts, tracing a timeline of translations and of the use of said works amongst Brazilian researchers. Being the most widely used theoretical line in our research, we also examine the definition of the didactics of history in the German and Brazilian perspectives, outlining proximities and distinctions. As a way of understanding why Rüsen's theory has been so well received in Brazil, we did a series of interviews with important Brazilian translators, commentators and publishers. In regards to the interviews, we perceived highly convergent dialogue among translators and promoters of Rüsen's work in Brazil, indicating a lowly critical reception in regards to this author's theory. With respects to the academic production of our researchers and the significant number of theses and dissertations (stricto sensu) that were produced and published between the years of 2010 and 2017, focused on Rüsen's didactics of history, we realized a thematic and object of research evaluation, also considering geographical location. In this sense we will give continuity to a historiography of analysis of Rüsen's thought already present in our research, with the aim of contributing to new updates and reflections on the field.

Keywords: Jörn Rüsen; Historiography; Didactics of History.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Região, universidades e quantidade de pesquisas.....111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Quantidade de citações das obras nas teses e dissertações (2010 a 2017).....61

LISTA DE SIGLAS

ANPUH- Associação Nacional de História

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DUDH- Declaração Universal dos Direitos Humanos

EJA- Educação de Jovens e Adultos

IHGB- Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LAPEDUH- Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEPEDIH- Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História

LGBT- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

LTHH- Laboratório de Teoria e História da Historiografia

NEHM- Núcleo de Estudos em História da Historiografia e Modernidade

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PUC/GO- Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUC/PR- Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUC/RJ- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC/RS- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

SBPH- Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica

SBTHH- Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia

UECE- Universidade Estadual do Ceará

UEL- Universidade Estadual de Londrina

UEM- Universidade Estadual de Maringá

UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UERN- Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFAC-Universidade Federal do Acre

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UFG- Universidade Federal de Goiás

UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSJ- Universidade Federal de São João del-Rei

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

UFU- Universidade Federal de Uberlândia

UNB – Universidade de Brasília

UNEB- Universidade do Estado da Bahia

UNESPAR- Universidade Estadual do Paraná

UNESP- Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

UNIJUÍ- Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul

UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UTP- Universidade do Tuiti do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO 1 O PENSAMENTO RÜSENIANO EM CONTEXTO: UM OLHAR HISTORIOGRÁFICO 20

1.1. A teoria da história Jörn Rüsen em contexto alemão 22

1.2. Fortalecimento do campo da "teoria da história": um cenário historiográfico condizente à introdução do pensamento rüseniano na historiografia brasileira 31

1.3. Trajetória das obras de Jörn Rüsen no Brasil 36

1.3.1. Os dados levantados 38

CAPÍTULO 2 O QUE DIZEM NOSSOS(AS) HISTORIADORES(AS) BRASILEIROS(AS)? 63

2.1. A Didática da história no Brasil e suas várias definições 63

2.2. Sobre a teoria da Didática da História de Jörn Rüsen 70

2.3. Diálogos convergentes 81

2.4. "Por uma crítica à didática da história de Jörn Rüsen" 92

CAPÍTULO 3 UM OLHAR HISTORIOGRÁFICO PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO BRASIL 104

3.1 Uma autorreflexão histórica 104

3.2. Temáticas e postulados teóricos da didática da história de J. Rüsen: pesquisas entre os anos de 2010 e 2017 106

3.3. Aspirações, continuidade e rupturas: um olhar historiográfico 113

3.4. Estudo de caso: a Didática da História e o Novo Humanismo 118

3.4.1. Jus à fonte histórica: uma apresentação da tese de Lucas P. Nechi 120

3.4.2. À prova da empiria: o Novo Humanismo em tese 124

CONSIDERAÇÕES FINAIS 137

ANEXOS 148

1. Entrevista concedida a esta pesquisa do historiador Estevão C. de Rezende Martins 148

2. Dados quantitativos da venda das obras de Rüsen pela Editora UnB 154

3. Dados de venda das obras de Rüsen pela Editora da UFPR 155

4. Entrevista com o historiador Ronaldo Cardoso Alves 156

5. Entrevista com a historiadora Marlene Cainelli 164

6. Entrevista com o historiador Pedro S. Caldas 169

7. Entrevista com o historiador Marcelo Fronza 175

8. Entrevista com a historiadora Márcia E. T. Ramos 185

9. Entrevista com o historiador Arthur A. Assis 191

INTRODUÇÃO

> A reflexão sobre as propostas de Rüsen [...] pretende contribuir notavelmente para o crescimento e autonomia da ação crítica de quem vive a história, de quem a investiga, de quem a ensina, de quem a aprende – em um processo contínuo de tomada de consciência de sua própria historicidade[1].
>
> Estevão Martins

Inicio este trabalho com uma avaliação sobre o pensamento do teórico alemão Jörn Rüsen realizada pelo professor Estevão de Rezende Martins, um dos principais tradutores e divulgadores das obras deste autor no Brasil. Uma das questões centrais, quando analisamos a teoria rüseniana, é a sua ênfase na ciência da história com relação à vida prática. Tal reflexão se alia a mais uma linha de pensamento que adentra o campo da disciplina da História, unindo-se às máximas de autores como M. Bloch, "História é a ciência que estuda os homens no tempo", A. Prost, "enquanto houver homens, haverá história", e tantos outros(as) historiadores(as) que veem a História com comprometimento direto com a esfera da vida. Sua teoria chama atenção pela forma sistematizada e autorreflexiva, na qual articula os trabalhos e as vivências de "quem investiga a história, de quem ensina, de quem a aprende", tal como lembrado por E. Martins na citação acima, evidenciando assim, um campo importante para o trabalho do(a) historiador(a) que é a Didática da História, tema central dessa pesquisa.

Nascido em 1938, Jörn Rüsen estudou filosofia, pedagogia e literatura alemã na Universidade de Colônia (Alemanha); em 1966 defendeu a tese de doutorado sobre J. G. Droysen; em 1989 sucedeu R. Koselleck na Universidade de Bielefeld; e em 1997 tornou-se presidente do *Kulturwissenschaftliches Institut* (Instituto de ciências da cultura), partindo de novas abordagens, tais como a lide histórica com o Holocausto e as memórias traumáticas, em geral, estudos comparativos internacionais sobre consciência histórica e historiografia, a história da cultura histórica e a teoria das ciências da cultura (WIKLUND, 2009, p. 20-21). Atualmente, vem realizando pesquisas sobre interculturalidade a partir de uma proposta atualizada para uma perspectiva de um novo Humanismo.[2] Para Estevão Martins, Rüsen é hoje um dos "mais importantes acadêmicos em atuação no campo da teoria e história do

---

[1] MARTINS, E. R. Historicidade e consciência Histórica. *In.* BARCA, I. REZENDE, E.; SHIMIDT, A. (Orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p.10.

[2] Para Rüsen, "O Humanismo é uma tentativa de pensar conjuntamente o que há de comum e de diferente no ser humano". A proposta do autor é mais uma teoria que se pretende pensar o desafio na historiografia atual quanto aos problemas da comunicação intercultural no mundo globalizado. Essa perspectiva vincula-se à proposta do humanismo do século XVIII, no que diz respeito à construção de um projeto universal, porém, numa dimensão descentralizada da Europa - crítica ao eurocentrismo na construção da epistemologia da História. Para isso, esse "Novo Humanismo" só poderá ocorrer na diversidade cultural, i.e, na comunicação intercultural.
Disponível em: https://youtu.be/qLCQxm3B7L4. Acesso em: 15 set. 2017.

pensamento histórico, bem como no da didática da história. É autor de inúmeros livros, artigos científicos, ensaios e capítulos de livro, publicados em mais de vinte idiomas" (MARTINS, 2015, p. 11).

Dada a extensa produção que o autor possui no campo da pesquisa histórica nas áreas de teoria da história, historiografia e didática da história, no Brasil, seus trabalhos tiveram maior abrangência e receptividade na área da didática da história, sendo um ponto de partida importante para a mudança de paradigma nas nossas pesquisas, como afirma alguns dos nossos(as) pesquisadores(as). Isso se deveu à influência da historiografia alemã em meados do século XX, em atualizar a didática da história como uma subdisciplina da ciência da História, em detrimento de uma visão tradicional de entendê-la como uma disciplina voltada apenas à pedagogia, interpretação que ainda é recorrente em muitos trabalhos da historiografia atual.

Partindo desse breve esboço de apresentação do autor, esta dissertação tem como objetivo analisar o processo de inserção das obras de Jörn Rüsen no Brasil, delineando seu "lugar social" (M. Certeau, 1982),[3] numa perspectiva historiográfica, bem como a gradativa influência que sua teoria da didática da história passou a ter nas pesquisas brasileiras. Quais foram as nossas demandas? O que explica a teoria de Rüsen ser tão bem recebida no Brasil? E quais as relações que estes(as) pesquisadores(as) estabeleceram com a teoria da História a partir dos seus trabalhos[4]? Em suma, buscamos entender motivações e interesses que fizeram com que nossos(as) profissionais se debruçassem sobre essa área.

A partir das perguntas citadas acima, levantamos três hipóteses quanto a essas questões. A primeira foi que a partir do final do século XX e início do século XXI a historiografia dos países periféricos, como o Brasil, passou a se adequar a um "policentrismo historiográfico" (ROJAS, 2007), no qual favoreceu a entrada de muitos autores estrangeiros fora do polo da historiografia francesa. Uma segunda hipótese foi o fortalecimento das áreas de Teoria da História, Historiografia e Ensino de História nos eventos acadêmicos pelo país, bem como a expansão das revistas científicas destas áreas. Uma terceira hipótese, respondida no nosso terceiro capítulo, foi que, de alguma maneira, as pesquisas brasileiras que

---

[3]"Lugar social" é um conceito desenvolvido por de M. Certeau no qual se refere "[...] à combinação de um *lugar* social, de *práticas* 'científicas' e de uma *escrita"*. Essa análise das premissas, das quais o discurso não fala, permitirá dar contornos precisos às leis silenciosas que organizam o espaço produzido como texto. A escrita histórica se constrói em função de uma instituição cuja organização parece inverter: com efeito, obedece a regras próprias que exigem ser examinadas por elas mesmas" (CERTEAU, 1989, p. 66). Podemos citar, como exemplo, as universidades, lugar de produção do conhecimento, na qual, muitas vezes, são estipuladas obras canônicas para a produção do conhecimento científico.

[4] Uma vez que na tradição historiográfica para alguns autores alemães, a didática da história é uma disciplina vinculada à Ciência da História com questionamentos, concepções teóricas, métodos e objetos próprios de pesquisa e, por isso, interligada à Teoria da História. (BERGMANN, 1990; RÜSEN, 2010 c).

trabalharam com a teoria da didática da história rüseniana deram continuidade a uma historiografia vigente desde o final do século XX, no que diz respeito à ampliação dos objetos históricos da área do ensino de História. Nesse sentido, a teoria de Rüsen veio somar como uma nova discussão teórica para reflexão desses novos objetos históricos.

Quanto à estrutura da dissertação, está dividida em três capítulos. No capítulo primeiro, "O pensamento rüseniano em contexto: um olhar historiográfico", nosso exercício de análise dá-se numa proposta de contextualização, atrelando-se a um "olhar historiográfico", isto é, analisar como este autor está situado na historiografia alemã e nos debates da sua época, sobretudo no período do pós Segunda Guerra Mundial, período importante para as mudanças paradigmáticas no âmbito da disciplina de História.

Como um sistematizador de uma "Matriz Disciplinar" para a disciplina da História, a teoria de Rüsen, publicada numa obra (trilogia) intitulada *Fundamentos de uma teoria da História* (*Grundzüge einer Historik*) na década de 1980, tinha como objetivo reunir diferentes vertentes teóricas, atrelando os pontos que lhes eram comuns para a reflexão e a elaboração dos fatores ou princípios determinantes do pensamento histórico científico. Nesse sentido, a teoria rüseniana foi representativa no cenário da historiografia ocidental caracterizado por Carlos A. Rojas como um período de "policentrismo historiográfico". Segundo este autor, desde 1968 até a nossa atualidade, não há um centro hegemônico no espaço cultural e no espaço nacional na historiografia, "o que convoca a todos a por igual a participar na inovação historiográfica" (ROJAS, 2006, p. 26), algo que, de certa forma, foi a proposta base da teoria rüseniana.

Entretanto, essa maneira democrática de sistematizar o *modus operandi* da História, articulada por diferentes vertentes teóricas e historiográficas, na prática é algo que ainda precisa desenvolver-se na disciplina da História enquanto ciência, uma vez que é perceptível que dentro dos quadros desta disciplina a hegemonia da historiografia ocidental, sobretudo dos países do "Norte global" (França, Alemanha, Inglaterra, Itália e Estados Unidos da América), prevalece sobre as produções científicas dos demais países do mundo (CONELL, 2013).[5]

No âmbito dos paradigmas científicos da História, até a década de 1980 a historiografia brasileira era predominantemente francesa, com pesquisas que giravam em torno da história social e cultural, nas quais eram o "carro chefe" das discussões, de modo

[5] O termo é utilizado pela socióloga australiana Raewyn Connell para abordar a geopolítica do conhecimento histórico na historiografia mundial, "onde o processo de produção do conhecimento estão concentradas principalmente nas instituições de elite do Norte global" (CONNELL, 2012, p. 10).

que, segundo Valdei Araújo, as reflexões em torno da história da historiografia eram diluídos nesses campos (ARAÚJO, 2013, p. 37). O mesmo pode ser pensado para as discussões em torno das áreas de Teoria da História e Metodologia.[6]

Nesse sentido, considerando que os primeiros trabalhos de J. Rüsen foram traduzidos para o português e publicados no Brasil no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, essa conjuntura historiográfica explica o porquê da teoria do autor ser pouco conhecida naquele momento, bem como nas citações dos trabalhos atuais, em fazer referências aos seus trabalhos traduzidos no final do século XX.

Com o fortalecimento das disciplinas voltadas às reflexões da epistemologia da História (teoria da história, historiografia e metodologia) no Brasil, desde o final do século XX, com a criação dos grupos de pesquisas, linhas de pesquisas nos programas de pós-graduação, aumento do número de revistas científicas e eventos acadêmicos, tal cenário, como veremos ao longo do primeiro capítulo, contribuiu para a difusão da teoria rüseniana no nosso campo de pesquisa. Na conjuntura historiográfica atual, é cada vez mais frequente traduções de autores(as) estrangeiros(as) que dialogam diretamente com reflexões voltadas à epistemologia da História no campo editorial brasileiro, bem como trabalham com a publicação de trabalhos dos nossos próprios pesquisadores(as). No entanto, segundo V. Araújo e F. Nicolazzi (2009, p. 11), embora tenha aumentado o número dessas disciplinas nos departamentos de história no Brasil, muitas vezes elas são ocupadas por pesquisadores(as) cujo trabalho principal não está relacionado com as disciplinas que lecionam, tendência que precisa ser revertida.

Concomitante ao cenário de abertura para novas pesquisas voltadas à epistemologia da História, analisamos o processo de inserção e trajetória dos trabalhos de Rüsen traduzidos e

---

[6] No que diz respeito a disciplina de Teoria da História, numa conferência intitulada *A Historiografia pós-89: como seria a práxis pós-moderna?*, na Universidade de Brasília, em 2009, o historiador José Carlos Reis (UFMG-Universidade Federal de Minas Gerais) foi perguntado por uma das participantes do evento (profª. Ana Carolina Barbosa) sobre o relativo esquecimento das discussões em torno da teoria da história, nas décadas de 1970 e 80 na historiografia brasileira. Na ocasião, J. C. Reis não concordou com a pergunta, pois para ele a discussão em torno dessa área não fora esquecida, "ela era ligada aos *Annales* e ao marxismo", a prática empírica era intrínseca a prática teórica, "[...] os *Annales* sempre estimularam as questões empíricas, sempre recusaram muito a questão epistemológica, porque era considerada uma discussão vazia. [...] A teoria da história antes era mais praticada do que hoje" (MELLO, 2012, p. 366).
Nessa análise das duas falas feitas por Ricardo M. de Melo, que abre seu artigo *O que é teoria da história? Três significados possíveis* (2012), o autor apresenta o campo abrangente de discussão quando se trata em pensar a teoria da história. Para o autor, há três perspectivas de trabalho quando se faz o uso da teoria da história: a primeira, a teoria da história numa *dimensão epistemológica,* i.e., metateórica, a exemplo do pensamento de H. White, M. Certeau e J. Rüsen; a segunda, numa dimensão da *filosofia da história* com o pensamento de M. de Condorcet, F. Hegel e K. Marx; e por último, uma denominação do próprio autor, "*as teorias pontuais da história*", com as ideias de C. Ginzburg, R. Koselleck e M. Foucault. Diante dessas três vertentes interpretativas no âmbito da Teoria da História, quando, neste trabalho, fazermos referência à disciplina, estaremos tratando da sua dimensão epistemológica, proposição que é a base do pensamento rüseniano.

publicados para o português no Brasil, sobretudo no início do século XXI. Mapeamos a receptividade dos principais comentadores (as) e divulgadores (as) de sua teoria a partir dos elementos paratextuais (título, prefácio, prólogo, notas de apresentação, entrevistas, dossiês e editoriais de revistas científicas), com o objetivo de traçarmos uma leitura possível da inserção destes trabalhos à rede de tradutores(as) e/ou pesquisadores(as) que atuaram e atuam na difusão de suas ideias, além de preocuparmos em como ocorreu o acompanhamento das pesquisas acadêmicas – teses e dissertações – (em dados quantitativos) a partir da publicação das suas obras completas e trabalhos científicos (artigos, ensaios e entrevistas).

No segundo capítulo intitulado "O que dizem nossos(as) historiadores(as)?", trataremos de uma investigação reflexiva acerca das definições em torno do conceito de "didática da história" no Brasil, referenciados por pesquisadores(as) da área, abordando as mudanças, diferenças e semelhanças entre essas definições. Em concomitância com essa discussão, também apresentamos a definição da teoria da didática da história de J. Rüsen, traçando os principais conceitos e os objetivos dessa teoria. No âmbito da boa receptividade dos(as) historiadores(as) brasileiros(as) para com a teoria rüseniana, fizemos uma série de entrevistas personalizadas com seus principais comentadores(as) e divulgadores(as) no Brasil. Percebemos que em alguns quesitos, boa parte dos entrevistados tiveram uma percepção convergente quanto à teoria de Rüsen. Do mais, mesmo sendo uma produção escassa na historiografia brasileira, como forma de complementar essa discussão, também investigamos autores(as) que fizeram a crítica construtiva à teoria rüseniana como forma de enriquecer o debate.

No âmbito dessa discussão, vale ressaltar o "lugar social" dos(as) pesquisadores(as), uma vez que partem de áreas do conhecimento distintas, como por exemplo, os(as) pesquisadores(as) que são especialistas na área de Ensino de História (Maria A. Schmidt, Marlene Cainelli, Ronaldo C. Alves, Itamar Freitas, Kazumi Munakata e Luis Cerri) e os(as) pesquisadores(as) que são especialistas na área de Teoria da História e Historiografia (Estevão Martins, Rafael Saddi, Arthur Assis e Ana Carolina). Contudo, não estamos separando a interrelação entre essas áreas na produção da pesquisa em História, mas é importante ressaltar os campos de pesquisas nos quais as argumentações desses(as) pesquisadores(as) advêm.

Do que percebemos das argumentações desses(as) pesquisadores(as), acerca da didática da história rüseniana, foi que aqueles(as) que aderiram positivamente à teoria, ressaltaram a sua importância para o desenvolvimento da área do ensino de História, sobretudo no que diz respeito à mudança de paradigma nas nossas pesquisas em vincular a didática da história como subdisciplina da ciência histórica, tal como propõe Rüsen.

Já os que fizeram a crítica construtiva, do ponto de vista da incompletude da teoria para nossa realidade, colocaram à tona a premissa universalista, abstrata e eurocêntrica da teoria rüseniana. Os(as) autores(as) que adentraram nessa perspectiva partiram tanto da área de Teoria da História, como Ana Carolina Barbosa, quanto da área de ensino de História, como K. Munakata, Margarida D. de Oliveira e Itamar Freitas. Todavia, estes(as) pesquisadores(as) tiveram um ponto comum em seus argumentos, todos partiram dos princípios da Teoria da História para fazer a crítica ao autor.

Há que ressaltar, que mesmo desenvolvendo direções cognitivas e interesses cognitivos diferentes, alguns conceitos que fazem parte da teoria da didática da história rüseniana também adentram ao campo da sua Teoria da História (ciência da História), uma vez que ambas são subdisciplinas da ciência histórica. Os conceitos de *consciência histórica*, *narrativa histórica, formação histórica* e *conhecimento histórico*, por exemplo, estão nessas áreas para avaliação dos seus respectivos objetos históricos. Logo, isso explica a aproximação crítica dos(as) autores(as) citados no parágrafo anterior.

O terceiro e último capítulo, "Um olhar historiográfico para a Didática da História no Brasil", centra-se em investigar as pesquisas produzidas no Brasil entre os anos de 2010 e 2017, recorte teórico que dá continuidade às pesquisas e aos levantamentos quantitativos já feitos por outros(as) pesquisadores(as) brasileiros(as), como os trabalhos de Wilian Barom (2012) na dissertação de mestrado *Didática da História e consciência histórica: pesquisas na pós-graduação brasileira (2001-2009)* e a dissertação de Carla K. Oliveira (2012), *"O livro didático ideal" em questão: estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de História (PNLD 2018)*. Estas duas pesquisas foram base para entendermos o cenário anterior das pesquisas brasileiras (*stricto sensu*) que utilizaram os postulados teóricos da didática da história de J. Rüsen, uma vez que apresentaram dados estatísticos e localização geográfica desses trabalhos, seus (as) principais orientadores (as), e os principais conceitos e objetos históricos trabalhados.

O objetivo em dar continuidade a esse quadro de pesquisas foi verificar se houve mudanças após o ano de 2010. Nesse sentido, como base de levantamento de dados, utilizamos a plataforma da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Catálogo de Teses e Dissertações) para a busca das fontes (teses e dissertações), além dos sites das universidades. Fizemos uma localização geográfica dessas pesquisas (principais estados e universidades em que elas foram produzidas), bem como dos principais orientadores. Para mais, foi possível fazer uma análise temática das pesquisas, abordando o uso dos principais conceitos e fontes históricas trabalhadas por nossos(as) historiadores(as).

Uma das nossas hipóteses é de que as temáticas e os objetos históricos das pesquisas em ensino de História, do início deste século, dão continuidade às perspectivas da historiografia iniciada no final do século XX, resultante do processo de mudança de paradigma da historiografia ocidental, logo ousamos dizer que as pesquisas influenciadas pela teoria da didática da história rüseniana fazem parte desse mesmo processo, desse modo, fizemos uma reflexão historiográfica em torno dessa questão.

Finalizamos o capítulo com um estudo de caso abordando um dos temas menos recorrentes em meio a pesquisas brasileiras, o tema da didática da história e do Novo Humanismo. Como projeto teórico recente nos trabalhos de Rüsen, o Novo Humanismo, como um dos fundamentos da didática da história, ainda é pouco investigado nas nossas pesquisas, por essa razão, a tese de Lucas P. Nechi, *O Novo Humanismo como princípio de sentido da Didática da História: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros* (2017), contemplou em tratar do tema e, portanto, tornou-se fonte de investigação da nossa pesquisa. Nossa intenção, ao refletir em torno desta tese, foi pensarmos a relação da Didática da História e do Novo Humanismo quando colocada à prova empírica.

Para além dos resultados da pesquisa, também avaliamos a narrativa de L. Nechi quanto à abordagem dessa temática, bem como seu "lugar social" na historiografia brasileira – razões que o levaram ao tema da pesquisa – questão que foi abordada logo no início do trabalho, na introdução.

Importante ressaltar a escolha das nossas fontes – teses e dissertações – como produto de análise historiográfica, uma vez que concordamos com Rüsen (2010 a; 2010 c) que o trabalho intelectual dos(as) historiadores(as) desempenha uma função autorreflexiva, tanto nos fundamentos da própria ciência da história quanto na função social que deve ser esperada pela pesquisa. Nesse sentido, a investigação da prática dos nossos(as) pesquisadores(as) pode trazer novas abordagens contribuintes para o campo da didática da história.

Justificando-nos com essa colocação teórica rüseniana, esperamos, portanto, que esta pesquisa possa contribuir com as mais recentes abordagens acerca da didática da história e do ensino de História no Brasil, uma vez que, como afirma Rafael Saddi (2010), defender ou, para nós, explanar esta tese (rüseniana) significa confrontar a ainda existente separação entre ciência histórica e didática da história expressa na noção de que as questões de ensino e aprendizagem da História são exteriores aos estudos históricos.

CAPÍTULO 1

O PENSAMENTO RÜSENIANO EM CONTEXTO: UM OLHAR HISTORIOGRÁFICO

> A ciência histórica conheceu, na segunda metade do século 20, um avanço prodigioso: renovação, enriquecimento das técnicas e dos métodos, dos horizontes e dos domínios. Esta reflexão se centra primordialmente na "época de ouro" que representou o salto qualitativo operado na segunda metade do século 20.[7]
>
> Uma série de indícios sugere a existência de um terceiro impulso de caráter revolucionário que favorece a cientificização do pensamento histórico no século XX. Este impulso afeta o fator disciplinar das "perspectivas orientadoras" que é transformado por meio de diversas estratégicas de argumentação na forma de construções teoriformes da interpretação histórica. [8]

Os trechos acima integram uma agenda de discussão da historiografia ocidental a partir de meados do século XX quando foram buscados novos impulsos para pensar a sociedade, após uma experiência trágica de pós-guerra e de crítica ao projeto da modernidade, no que diz respeito ao uso da razão. Se para alguns intelectuais, como E. Hobsbawm (1995), o período é retratado como uma era catastrófica e breve, embora com alguns avanços, para outros como E. Martins e J. Rüsen, é considerado um avanço qualitativo para as ciências de um modo geral.

No âmbito das ciências humanas, essas reflexões propagadas pela historiografia do período pós-guerra, trouxeram grandes contribuições para as disciplinas científicas, pois havia nesse período uma preocupação em pensar as ciências no âmbito da sua função social, e essa prerrogativa redirecionou as novas pesquisas.

Seja no aspecto positivo (com o repensar da ciência – "época de ouro") ou no aspecto negativo (destroços e as marcas do pós-guerra), é evidente que o período foi um divisor para pensarmos as nossas reflexões atuais no âmbito das ciências humanas. Em seu olhar prospectivo, E. Hobsbawm já indicava, em 1995, que o "breve século XX" moldaria o século XXI.

No que diz respeito à disciplina de História, o debate sobre a chamada "crise na História" abriu frentes para diferentes perspectivas teóricas, ou como escreveu Rüsen na

---

[7] Conhecimento histórico e historiografia brasileira contemporânea. **Revista portuguesa de história**, n. 42, p. 197-217, 2011.

[8] RÜSEN, J. Reflexão sobre os fundamentos e mudança de paradigma na ciência histórica alemã-ocidental. In. NEVES, Abílio A.; GERTZ, René. **A nova historiografia alemã**. Editora da UFRGS/ Instituto Goethe/Instituto Brasileiro-Alemão, 1987, p. 20.

citação acima, "o impulso de caráter revolucionário que favorece a cientificização do pensamento histórico no século XX" proporcionou novas "construções teoriformes da interpretação histórica" (RÜSEN, 1987, p. 20), como por exemplo, as vertentes estruturalistas e pós-estruturalistas, os pós-coloniais, neo-historicistas, nova história cultural, dentre outras.

Essas mudanças, no bojo da ciência histórica, não foram um fenômeno novo, pois, pensadas em perspectiva histórica, as mudanças na ciência da história são contínuas e fazem parte do processo da própria construção do campo. Numa análise historiográfica contemporânea, sob uma interpretação de "longa duração", acerca dos marcos revolucionários da ciência histórica, o historiador Carlos A. Rojas entende que:

> [Para] Tentar explicar o enorme problema dos perfis assumidos pela história da historiografia do século 20 numa perspectiva de longa duração implica atender, como propôs Braudel, às grandes curvas evolutivas, às grandes linhas que formam o conjunto dos progressos que os estudos históricos foram realizando ao longo deste século. Implica também a necessidade de concentrar a atenção, sobretudo nas grandes transformações, nas modificações verdadeiramente profundas que foram redefinindo de maneira radical a atividade historiográfica nesse período do século 20 (ROJAS, 2007, p. 13).

A partir desse apontamento, C. Rojas (2007) apresenta-nos quatro períodos marcantes da historiografia ocidental desde sua conjuntura fundacional, que vai de 1848 até os dias atuais. Num primeiro momento, o autor entende que este período entre 1848 e 1870 foi essencial para o campo da disciplina da História, pois foi um período que apresentou o primeiro esboço ou tentativa sistemática de fundar uma "verdadeira ciência da história" por meio do projeto crítico do marxismo. O que se deveu ao fato de 1848 ser o ano das grandes revoluções europeias e 1870 ser a data fundamental da experiência da Comuna de Paris.

Ainda na análise de Rojas, um segundo momento apresenta-se como a primeira etapa do ciclo da historiografia contemporânea, entre os anos 1870 e 1929, período marcado pela hegemonia alemã nas produções científicas históricas, com a eclosão da Escola Historicista. Esse segundo momento hegemônico terminou com a crise desencadeada na cultura alemã pela ascensão do nazismo, dando lugar a uma terceira etapa e uma segunda hegemonia historiográfica, dessa vez francesa, com a revolução cultural, a partir de maio de 1968. E por fim, fruto das mudanças de maio de 1968, Rojas entende que, após esse período, não existiu nenhuma hegemonia historiográfica, mas "uma nova inédita situação de policentrismo na inovação e no descobrimento das novas linhas de progresso da historiografia e que se prolonga até os nossos dias" (ROJAS, 2007, p. 14-15).

Essa análise cronológica e historiográfica das rupturas históricas, coloca-nos em espaços e temporalidades diversas para pensarmos o progresso e hegemonia da discussões

históricas. No que diz respeito ao contexto alemão, no qual Jörn Rüsen faz parte, o campo de interesse da nossa reflexão deu-se a partir do contexto do pós Segunda Guerra Mundial, ou seja, no momento de "policentrismo historiográfico".

Considerando o aumento significativo das pesquisas brasileiras que tem como influência a teoria de Jörn Rüsen, especialmente no campo da didática história, neste primeiro capítulo discutiremos o "lugar social" que Rüsen ocupa na historiografia alemã, bem como o processo de inserção desta historiografia no nosso campo de pesquisa. A abordagem da trajetória e da recepção dos trabalhos deste autor, traduzidos para o português, será outro caminho através do qual buscaremos responder à pergunta "Por que a teoria de Rüsen foi tão bem recebida no Brasil?

Além disso, também abordaremos as relações e redes que integram os(as) principais tradutores(as), comentadores(as) e divulgadores(as) que fazem com que a teoria de Rüsen hoje possa ser considerada um fenômeno na área da Educação, uma vez que para alguns(as) desses(as) historiadores(as) a teoria da didática da história de Rüsen influenciou na mudança de paradigma na didática da história no Brasil (SCHMIDT, 2017; CERRI, 2005).

1.1. A teoria da história Jörn Rüsen em contexto alemão

"Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural" (CERTEAU, 1982, p. 66). "O lugar social" no qual a teoria de Rüsen está inserida faz parte de todo um debate acadêmico ocorrido nas universidades do "Norte global" (CONELL, 2012) em meados do século XX. A chamada "crise na história" com a "virada linguística", a ascensão da história cultural e a crítica às premissas da modernidade, com a chamada pós-modernidade, deram um novo curso às discussões acadêmicas.

No plano político, essas novas concepções teóricas surgiram como resultantes do pós-Segunda Guerra Mundial, período árduo de barbárie humana que atingiu todas as formas do pensar científico. Para Rüsen (1987), no contexto da historiografia alemã, era preciso desenvolver concepções formadoras de identidade acerca da continuidade histórica da cultura alemã, já que foram interrompidas pela política nazista.[9] Foi nesse sentido que a função social

[9] No plano político, para além da experiência do Nazismo, é importante ressaltar na história da Alemanha o desmoronamento da República de Weimar entre 1918 e 1933. Durante o século XX, a "Alemanha e seu espaço cultural trocaram quatro vezes de regime político, jamais reencontraram as fronteiras iniciais do Império Alemão de 1871 e perderam substancial parte de sua autonomia econômica e social". No plano da historiografia e da ciência histórica, é importante ressaltar que mesmo após a derrota do Terceiro Reich, as mudanças na

da disciplina de História veio com todo vigor na historiografia europeia, surgindo novas reflexões teóricas na configuração desta disciplina, bem como a busca de um revisionismo acerca das premissas teóricas da Modernidade pautadas nos critérios da razão. Razão essa que resultou em procedimentos cruéis nas duas grandes guerras mundiais ocasionados, segundo Boaventura dos Santos (1988), pela "industrialização da ciência".

Para Boaventura dos Santos (1988), a industrialização da ciência, a partir do século XVIII e XIX, manifestou-se tanto no nível das aplicações das ciências, como no nível da organização da investigação científica, tendo como base operante os centros de poder econômico, social e político, os quais passaram a ter um papel decisivo nas prioridades científicas. Por outro lado, a crise desse paradigma, a partir de meados do século XX, trouxe um novo paradigma emergente que mudou o cenário da ciências de um modo geral. Para o autor:

> [...] a crise de paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de ceticismo ou de irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada. A caracterização da crise do paradigma dominante traz consigo o perfil do paradigma emergente. (SANTOS, 1988, p. 59, grifo nosso).

É nesse contexto de "paradigma emergente", pelo qual perpassou toda a história da ciência ocidental, que se encontra a teoria de Rüsen. Ela se insere nessa perspectiva, já que sua teoria para ciência histórica foi formulada em torno de uma reflexão voltada para o "otimismo", para uma "racionalidade mais plural" em que o conhecimento pode desempenhar uma função social que visasse o bem coletivo, privilegiando a importância da interlocução de diferentes paradigmas e de diferentes culturas. No entanto, ao analisarmos esse projeto teórico, percebemos que o autor mantém os pés fincados nos paradigmas do projeto moderno, como veremos no decorrer desta pesquisa.

No que diz respeito ao contexto da historiografia alemã, a crítica ao Historicismo e a Filosofia da História esteve no cerne das discussões. Pode-se dizer, segundo Estevão Martins

---

historiografia alemã não se deram de maneira rápida e radicais. Embora houvesse "uma desnazificação no sistema educacional, não houve uma dedicação especial à questão histórica. Teve assim uma espécie de lacuna consentida. Esse vazio, paradoxalmente, encobriu a circunstância de que, nos departamentos universitários de História, tradicional reduto da historiografia, pouco ou nada se alterou". As discussões críticas acerca do passado alemão deslocaram-se para os institutos de Ciência Política (e das teorias politológicas). A superação no campo da História e de inovação do campo historiográfico começaram a ser transformadas a partir dos anos de 1960, e em meados dos anos 1980 um afloramento de discussões em torno do período nazista e do Holocausto tornaram a ser vigentes. (MARTINS, 2007, p. 47-51).

(2007), que até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) a ortodoxia historiográfica foi ditada pela escola metódico-documental, tendo como principais representantes a França (Positivismo) e a Alemanha (Historicismo). A partir da década de 1950, as mudanças começaram a ser visíveis no âmbito teórico das produções científicas da História, sobretudo com a nova onda de historiadores (as) que adentraram as universidades. A profunda transformação na cultura política e intelectual vista por alguns como a revolução cultural do movimento estudantil, além das mudanças e críticas no ensino de história nas escolas, favoreceu a criação da disciplina de didática da história na academia, como disciplina especial da ciência histórica, na qual investigava as possibilidades e os limites do uso prático do saber histórico. A tradição científica do Historicismo perdeu o seu vigor e foi submetida a uma análise crítica, surgindo, entre historiadores (as), uma proposta de formulação de um novo Historicismo.

Na área da filosofia, cresceu a influência da Escola de Frankfurt, da epistemologia analítica e do Racionalismo Crítico. As ciências sociais sistemáticas pareciam oferecer melhores garantias para o desempenho da função orientadora para a ciência histórica, o que proporcionou a ascensão dos estudos em História Social e no mais tardar a História Cultural (RÜSEN, 1987, p. 24-26).[10] Ao analisar as mudanças discursivas das ciências humanas na Alemanha ocidental na década de 1970, segundo Rüsen:

> O fato de que na primeira metade dos anos 70 se tenha formado um grupo de historiadores e filósofos que vem desde então discutindo continuamente os problemas teóricos e metodológicos fundamentais da ciência histórica, e que influenciou, através das suas publicações, grandemente a reflexão sobre os fundamentos da ciência histórica na República Federal da Alemanha – este fato não é mera causalidade, mas um sintoma da transformação qualitativa ocorrida na relação entre historiadores e os fundamentos da sua ciência. (RÜSEN, 1987, p. 26).

Ao fazer um balanço historiográfico desse mesmo período (1970-1980) na Alemanha, o historiador alemão H. W. Blanke (2006) analisa os debates dos historiadores alemães acerca da mudança paradigmática da tradição historicista para a Ciência Social Histórica, esta última tida como uma "escola" crítica da tradição do Historicismo, frisada pelos historiadores da Universidade de Bielefeld.

Segundo Blanke (2006), foi organizada uma série de colóquios e conferências que tiveram como objetivo a reflexão metahistórica acerca da Ciência da História e da expansão

[10] Para Estevão Martins (2007), essa abertura da República Federal da Alemanha de renovação historiográfica, marcada pela concepção da história voltada para a temática da história social, abriu o diálogo da Alemanha ocidental com os desenvolvimentos teóricos e metódicos com a França, Inglaterra e Estados Unidos, diferente da República Democrática Alemã onde prevaleceu os pressupostos do pensamento marxista-leninista.

de ideias quanto à função social desta disciplina na vida pública. Os primeiros eventos foram apoiados pela fundação Werner Reimers em Bad Homburg (1975-1988) com um grupo de pesquisadores que se encontraram em seis conferências, cujo "objetivo era discutir questões centrais para a história, tais como a relação entre parcialidade e objetividade e o significado dos processos históricos" (BLANKE, 2006, p. 36).

Todavia, ressalta Blanke (2006), a questão não era desenvolver uma ordenação sistemática e paradigmática para o campo da ciência da história, mas antes dispor pontos de vista distintos e complementares para a reflexão no interior do campo da disciplina e dos diferentes níveis da teoria histórica. Os resultados dessas discussões foram publicados em seis volumes intitulado *Teoria da História: contribuições para a teoria da história*, dentre essas publicações estava o trabalho (trilogia) de Rüsen, *Esboço de uma teoria da História* (Matriz Disciplinar), apresentado entre os anos de 1983 e 1989. Segundo Blanke (2006, p. 40), esta foi a obra ou "empresa mais ambiciosa" dos debates.[11]

Os debates tiveram continuidade no Centro Pesquisa Interdisciplinar de Bielefeld (ZiF – *Zetrum für Interdisziplinäre Forschung*), entre 1991 e 1997, com o projeto *Discurso histórico*, no qual Rüsen era um dos dirigentes na época ao lado de W. Kütttler e E. Shulin. Num total de seis conferências, foram publicados cinco volumes acerca dos debates com a contribuição de sessenta e quatro autores e suas cento e nove contribuições em mais de duas mil páginas. As conferências foram presenciadas por quase cem especialistas.

Dentre as discussões, as questões principais das conferências foram em relação à modernidade e à crítica à chamada pós-modernidade, aos estudos comparativos das historiografias modernas (francesa, inglesa e alemã), às estratégias para a história da historiografia, à crítica ao pensamento iluminista e historicista e às discussões de gênero no âmbito da teoria da História. Os debates levantados sobre as temáticas, segundo Blanke, apontavam para a exclusão de outras formas da cultura histórica, e mesmo as pesquisas voltadas ao pensamento histórico não-europeu (chinês, africano, japonês, indiano e islâmico), somente apareciam como estudos de caso, pois quando acionavam a "introdução fundacional" da ciência histórica, a partir da história da historiografia, aspectos da historiografia não europeia nem chegavam mesmo a ser mencionados. Outra questão, levantada por Blanke, foi

[11] Como bem ressaltou E. Martins numa nota de apresentação para revista de História Intelectual, *Intelligere*, cujo dossiê (*Sentido e relevância da História no mundo contemporâneo)* estava voltado para o pensamento teórico rüseniano, Rüsen não estava sozinho nesse projeto em contribuir argumentadamente para a sustentabilidade científica da História, houve contribuições notáveis de autores como R. Koselleck, Christian Meier, Wolfgang J. Mommsen, Thomas Nipperdey, Lutz Niethammer Winfried Schulze, Karl Acham, Karl-Georg Faber, Georg G. Iggers, Jürgen Kocka, etc. No entanto, "pode-se dizer que Jörn Rüsen é aquele que anunciou a mais completa sistematização teórico-metodológica do pensamento histórico em sua versão científica mais promissora (MARTINS, 2017, p. II).

a reflexão em torno do domínio masculino na área da ciência da história, problemática que tinha sido pensada como essencial no projeto, porém deixou a desejar, pois, apesar da presença de ensaios sobre o tópico de gênero, o tema não foi introduzido na proporção desejável (BLANKE, 2006, p. 51).[12]

No que diz respeito ao debate em torno da Didática da História, sua recuperação para campo da ciência da história como disciplina autônoma, foi discutida por vários historiadores(as), dentre eles os historiadores da Escola de Bielefeld H. U. Wehler e J. Kocka, "que viriam a ser os principais autores da renovação da didática da história alemã", além do próprio Rüsen, que ao atualizar a *Historik* de Droysen, "colocava a didática da história como uma preocupação relevante da ciência da história" (SADDI, 2014, p. 138). Como em várias perspectivas da historiografia ocidental, a Didática da História, geralmente, foi interpretada como uma disciplina intrínseca à área de Educação, precisamente à pedagogia, devido ao processo de cientificização da História do século XIX, que afastou a disciplina do campo da ciência da história.[13] A virada paradigmática da disciplina deu-se nas décadas de 1960 e 1970, segundo Rüsen, quando esta adotou uma "perspectiva reflexiva sobre a sociedade e o conhecimento histórico, desempenhando um papel analítico sobre a própria ciência da história", i.e., como recurso de "autoconsciência" e reflexão metateórica (RÜSEN, 2006, p. 7). Todo esse debate proporcionou uma reorientação cultural nos sistemas educativos,[14] não só pelas novas reflexões do campo, mas pelo processo histórico em que se passava o país na construção de sua identidade histórica.

---

12 É válido lembrar que este aspecto é algo que vem mudando no campo da Teoria da História nas produções acadêmicas. No Brasil, essas mudanças são visíveis, sobretudo a partir da criação da Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia (SBTHH) em 2009, onde é possível mapearmos a produção ativa das mulheres. Na atual diretoria (2015-2018), num total de 19 pesquisadores(as), que fazem parte da administração da SBTHH, sete são mulheres. Esses dados demonstram as mudanças atuais no campo da disciplina de História, sobretudo nas áreas de Teoria da História e Historiografia, onde num passado não tão distante, a maioria dos pesquisadores eram do sexo masculino.

13 Até o século XVIII a Didática da História exercia uma função prática na orientação da vida das pessoas, uma vez que a *historia magistra vitae* era o paradigma da historiografia ocidental. Para Rüsen (2010, p. 24), "Antes que os historiadores viessem a olhar para seu trabalho como uma simples questão de metodologia de pesquisa e antes que se considerassem 'cientistas', eles discutiram as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem". Mesmo após o processo de institucionalização da história, autores como J.G. Droysen ainda ressaltavam a importância da didática da história no processo de exposição (formas de apresentação) narrativa dos historiadores para com a vida prática, para o autor: "A forma adequada da exposição didática é o ensino histórico da juventude, e isso por um professor que se movimente o mais livremente possível e que realize pesquisas autônomas nos campos da história, dominando-os, dando testemunho do espírito mediante constantes renovações, espírito que se anima e realiza a vida histórica" (DROYSEN, 2009, p. 82).

14 Se na Alemanha essa virada paradigmática se deu em meados do século XX, no Brasil veremos essa mesma mudança de interpretação, acerca da didática da história, somente a partir do século XXI, dada a influência dos trabalhos de alguns historiadores como Klaus Bergman (1990), J. Rüsen, Bodo von Borries, Peter Seixas etc. como será melhor explanado no segundo capítulo desta dissertação.

> Foi nesse contexto de crise de legitimidade que um conjunto de historiadores foi impulsionando a se debruçar sobre a ciência histórica, tanto visando suprir o seu déficit teórico, quanto demonstrar a relevância da história para a vida humana. Obviamente, a teoria da história e a didática da História ganhariam um novo fôlego (SADDI, 2014, p. 137).

Além dos debates acerca da Ciência Social Histórica, com os historiadores da Escola de Bielefeld e as reflexões em torno do campo da ciência da história e da Didática da História, as discussões voltadas à história cultural, à virada linguista, ao estruturalismo, ao pós-estruturalismo e ao pensamento pós-moderno inseriam novas reflexões para a historiografia alemã. Para E. Martins, após a Segunda Guerra Mundial, a Alemanha ocidental passou por um processo de renovação historiográfica (com a ciência social pautada pela história social) e uma abertura com outros países do ocidente "em diálogo com os desenvolvimentos teóricos e metódicos na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos" (MARTINS, 2007, p. 47).

É nesse sentido que o projeto teórico de Rüsen para a ciência da história, segundo Arthur Assis (2009, p. 10), visou, justamente, responder a essas transformações que marcaram a história do século XX. Atualizando a *Historik* de J. Droysen na sua matriz disciplinar, o autor estipula um novo paradigma para o campo da História com o objetivo de permitir a assimilação das diferentes correntes historiográficas contemporâneas e favorecer a percepção da identidade que lhes é comum.

Para M. Wiklund, Rüsen "pertence a uma geração que cresceu depois da guerra e adotou a democracia e o iluminismo como estrelas-guias", diferente da primeira geração da Escola de Bielefeld com R. Koselleck (1923-2006), Hermann Lübbe (1926-) e Odo Marquard (1928-) vista como uma geração cética, segundo o sociólogo Helmunt Schelsky. A geração de Rüsen com Hans-Ulrich Wehler (1931-), Jürgen Kocka e K. Bergmann adotaram "a perspectiva da modernização sobre o desenvolvimento social e cultural como uma interpretação essencialmente positiva da modernização e da racionalização" (WIKLUND, 2008, p. 22).

Embora o "ambiente mental" (BARROS, 2014)[15] que constituiu a teoria de Rüsen seja fruto de todas essas discussões acerca da ciência histórica ocorridas no final do século XX, o pensamento de Rüsen não subscrevia integralmente ao projeto das tendências da Escola de Bielefeld, nem das vertentes historiográficas que foram surgindo ao longo dos debates na historiografia alemã, pelo contrário, de maneira subsumida, o autor foi mais além quando sistematizou uma matriz disciplinar para a ciência da história, a fim de dar conta de todas

[15] Isto é, conjuntura histórica na qual o autor está inserido.

essas “explosões” em torno do campo. O que constitui na sua proposta teórica uma espécie de mediador dos discursos.

É nesse sentido que ao analisar o posicionamento teórico do autor, alguns historiadores(as) interpretam-no como um teórico “eclético” (ALVES, 2011) ou inserido em um discurso “entre” a modernidade e a pós-modernidade, como foi possível perceber nas leituras dos autores brasileiros Willian Barom e Luís F. Cerri (2012) num artigo intitulado *A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-Modernidade: uma contribuição à didática da história*.

Ao contextualizar a teoria de Rüsen nos debates da historiografia alemã, W. Barom e L. F. Cerri (2012) levantam alguns elementos da teoria de Rüsen que o coloca numa discussão “entre” o discurso da modernidade e o discurso da pós-modernidade, avaliação semelhante descrita por Arthur Assis (2010). Para este autor, a teoria de Rüsen pretende permitir a assimilação de diferentes correntes historiográficas contemporâneas, favorecendo a percepção da identidade que lhe é comum. Uma segunda justificativa quanto ao posicionamento de Rüsen, segundo Barom e Cerri, é reconhecer que a pós-modernidade trouxe contribuições inegáveis à modernidade, sobretudo no que diz respeito à “multiplicidade das histórias”, inovando o campo da ciência histórica; e, por fim, a terceira justificativa se dá na interpretação sobre a discussão histórica em torno da questão metódica quanto ao “realismo objetivista *versus* o construtivismo radical”, i.e., a “relação sujeito-objeto presente na divisão entre o passado em si mesmo e o passado como é para nós” (BAROM; CERRI, 2012, p. 999), duas categorias que trazem, respectivamente, as premissas do pensamento moderno e pós-moderno. Nesse sentido, segundo os autores, a teoria de Rüsen colabora na mediação entre os dois paradigmas.

> Realizando um balanço entre modernidade e pós-modernidade, Rüsen afirma-nos que algumas críticas pós-modernas devem ser levadas a sério. A multiplicidade das histórias, junto a ideia de multiperspectividade da história, devem ser defendidas em virtude do ganho de conhecimento gerado, contudo, necessita-se de uma representação mental da unidade da experiência histórica, a se evitar o relativismo. Deve-se considerar que organizamos os fatos históricos em concepções, e junto disso defender a evidência empírica do passado, como forma de relação com a objetividade histórica. A percepção dos homens do passado, suas interpretações e compreensões da realidade, deve prevalecer, o que, de certa forma, impede-nos de simplesmente impor nossa compreensão sobre suas realidades. Como também, o valor da subjetividade humana na interpretação do passado deve ser reconhecido como ponto de partida, a se reivindicar o conhecimento do passado. No que se refere a aquilo que deve ser descartado, Rüsen é enfático em afirmar que é a *descrição densa* como método histórico (BAROM; CERRI, 2012, p. 1001, grifo dos autores).

Em alguns dos seus trabalhos traduzidos e publicados no Brasil, essa reflexão de Rüsen, levantada por L. Cerri e W. Barom, está presente. De certa forma, é possível encontrar reflexões conciliatórias entre os dois paradigmas. No ensaio *Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da "nova intrasparência* (1989) e no artigo *A História entre a modernidade e a pós-modernidade* (1997), o autor discute as premissas dos dois paradigmas (da Modernidade e da Pós-Modernidade) apresentando suas contribuições para o campo da ciência da história e ressaltando, também, os pontos que devem ser excluídos. Rüsen parte do pressuposto de que é possível elaborar uma síntese adicional de elementos modernos e pós-modernos numa conciliação de sistema de valores universais com o procedimento metódico da interpretação histórica, que reconheça as diferenças entre as culturas (RÜSEN, 1997), i.e., reconhecer a pluralidade histórica e metodológica de diferentes sistemas epistemológicos do mundo para democratização da ciência histórica. Mas como se daria esse procedimento metodológico, especificamente, entre estes dois paradigmas?

Ao definir os elementos que distinguem o pensamento moderno (sentido histórico, razão, evolução/progresso, método único e totalidade da história – passado, presente e futuro) e o pensamento pós-moderno (micro-história, pluralidade metódica, qualidade estética das narrativas, enfoque hermenêutico quanto ao subjetivismo e à defesa das vítimas da modernização), Rüsen entende que o "equilíbrio" entre alguns desses elementos podem vir a somar no labor da pesquisa histórica.

Em meio às possiblidades "contrafactuais" do pensamento pós-moderno em interpretar o passado numa leitura propriamente estética, i.e., em que os fatos do passado são determinados por eles mesmos, sem nenhuma concepção de sentido histórico, Rüsen propõe que é possível aliar essa concepção, com a ideia de "representação histórica" do pensamento moderno, em dois sentidos: "outorgando evidência empírica ao passado", daquilo que já foi realizado, e organizando "perspectivas históricas em concepções que atribuem ao passado um sentido e significado para nós, no mundo de hoje" (RÜSEN, 1997, p. 96), não como seguimento ou evolução histórica, tal como propunham os sistemas histórico e filosófico das teorias do século XIX, mas reconhecendo as continuidades e as rupturas. Logo, passado e presente adquirem uma relação histórica.

No que se refere à "subjetividade humana" na interpretação do passado com o recurso metódico da "descrição densa",[16] numa hermenêutica que constitui um fenômeno estrutural das experiências humanas, Rüsen reconhece que este método pós-moderno é

[16] Aqui o autor se refere ao pensamento de Cliford Geertz (1926-2006), antropólogo cultural que cunhou o conceito, tido como referência central dos historiadores pós-modernos, segundo Rüsen.

importante, porém, “em cada descrição densa, oculta-se uma teoria”, logo, é preferível uma “descrição que explicita suas linhas mestras teóricas e seu quadro referencial [...] do que uma descrição que alega dizer o que efetivamente ocorreu”, pois a história só ganha plausibilidade quando se vale de recursos cognitivos de construção teórica (RÜSEN, 1997, p. 98).

Mesmo reconhecendo alguns aspectos da historiografia pós-moderna como sendo importantes para a pesquisa histórica, na discussão conciliatória entre os dois paradigmas propostos por Rüsen, o que percebemos é que o pensamento pós-moderno é mais uma corrente historiográfica que vem somar às discussões de implementação da pesquisa histórica. O cerne de organização da ciência histórica, para o autor, continua sendo os pressupostos teóricos do paradigma moderno.

Ao definir o conceito de “razão”, que é um conceito que caracteriza o pensamento moderno, Rüsen também nos apresenta a base reflexiva da sua matriz disciplinar como fonte de inclusão para diferentes correntes historiográficas, no entanto recupera a máxima de Droysen (2009) segundo a qual “acima das histórias, está a história”, uma vez que o pensamento histórico racional deve estar vinculado a diretrizes do campo da ciência da história. Segundo o autor:

> Razão é um saber referente aos modos de operação da argumentação racional e, simultaneamente, a capacidade de sintetizar com coerência os diversos tipos de racionalidade presentes no pensamento histórico, sem reduzir sua pluralidade à uniformidade. É racional articular o leque dos múltiplos tipo de racionalidade em uma racionalidade própria ao pensamento histórico. Razão é ‘transição’ (Wolfgang Welsch) de um modo de argumentar para o outro, de uma relação com a experiência para uma relação com a práxis, dos elementos não narrativos para os elementos narrativos da constituição histórica de sentido. [...] A racionalidade faz-se ‘constituidora de sentido’ e, assim, é racional (RÜSEN, 2010 a, p. 173, grifo nosso).

Ao trabalhar numa perspectiva conciliatória no campo da ciência da história, a partir da ideia de reconhecer os diversos tipos de racionalidade teórica, como explícito na citação acima, essa proposta de Rüsen nos induz a refletir se realmente sua teoria está entre a modernidade e a pós-modernidade. Mesmo que atualize a ideia da *Historik* de Droysen em estipular um sistema uno de valores universais no procedimento metódico para a orientação histórica e tentar ampliar e recuperar a concepção moderna de “razão”, a partir dessas novas formulações conciliatórias para o campo da ciência da história, numa perspectiva de progresso histórico, é preferível entender o lugar que Rüsen ocupa na historiografia atual, como um teórico do pensamento histórico moderno, já que o autor se apropria de um conjunto sistemático do pensamento historicista, bem como das modernas filosofias da história, em especial o Iluminismo.

Como apresentado por E. Martins (2010), numa análise teórico-filosófica: "Rüsen conhece bem a teoria hegeliana, mas percebe-se no que ele escreve que ele é bem mais kantiano, ele opta pelas questões morais e formais",[17] o que pode ser notado nos fundamentos de sua própria teoria ao formular um sistema de valores universais com o procedimento metódico da interpretação histórica, numa proposta de pesquisa intercultural.

Por ser um autor eclético, levantamos apenas algumas influências do pensamento rüseniano. Situar o autor historiograficamente ou identificar sua "identidade teórica" (BARROS, 2014) por completo não caberia especificamente neste trabalho, dada a nossa proposta ser outra, o que pode ficar para futuras pesquisas. Porém, é importante levantarmos o "lugar social" e o "lugar epistemológico" ocupado por este autor, uma vez que suas produções acadêmicas fazem parte de agendas teóricas que influenciam outras pesquisas, tal como veremos, no tópico seguinte, o processo de inserção das obras de Rüsen nas pesquisas brasileiras.

1.2. Fortalecimento do campo da "teoria da história": um cenário historiográfico condizente à introdução do pensamento rüseniano na historiografia brasileira

A influência da historiografia alemã no Brasil não é um fenômeno novo, visto que historiadores brasileiros no século XIX, na formulação do campo de pesquisas sobre a História do Brasil, tiveram como influência esta historiografia.

Mesmo com o atributo fundacional da ciência histórica que é dada à historiografia alemã no contexto histórico acadêmico ocidental, no Brasil, segundo Pedro Caldas, essa influência "precisa ainda ser estudada" (TIAGO; OLIVEIRA; ALVES, 2009, p. 113). No entanto, é possível mapearmos na nossa historiografia do século XIX e início do XX alguns pesquisadores brasileiros que foram influenciados pelos historiadores alemães, como apontado na própria entrevista de Caldas, Varnhagen, Capistrano de Abreu, Otávio T. de Sousa, Sérgio B. de Holanda e José H. Rodrigues, influenciados por Ranke, E. Mayer, Dilthey, J. Buckhardt; e ainda de influências de Kant, Nietszche, Hegel, Marx, Weber, Koselleck, Heidegger e tantos outros historiadores e filósofos que fazem parte do domínio de reflexão das nossas pesquisas.[18] Para P. Caldas:

---

[17] Jörn Rusen. "Temporalizando a Humanidade – o Humanismo no pensamento histórico", em 14 de dezembro. Disponível em https://youtu.be/YekMpJtgpfw. Acesso em 19 ago. 2017.

[18] É importante destacar a influência Karl von Martius em 1840 que ganhou o concurso promovido pelo IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) com seu texto "Como escrever a história do Brasil" no qual foi base

> [...] de alguma maneira a historiografia alemã sempre esteve presente, apesar de, sobretudo no século XX, com a institucionalização da pesquisa histórica nas universidades brasileiras, obviamente houve a influência muito maior dos franceses, sobretudo, com a Escola dos Annales, com flashes de outras escolas, como o marxismo britânico, e a micro história italiana.
> Então, mesmo que os alemães não ocupem um primeiro plano, se a gente for parar para pensar que teve Varnhagen, Capistrano de Abreu, Sérgio Buarque de Holanda, Otávio Tarquínio de Sousa, José Honório Rodrigues, e que se começa a publicar também sobre a historiografia alemã. Temos todas as condições de estabelecer definitivamente a diferença que hoje várias pessoas não estabelecem entre historicismo e positivismo. Na verdade, já há algum tempo se publica sobre historicismo no Brasil, basta ver o que fizeram os professores Francisco Falcon, Estevão de Rezende Martins, José Carlos Reis (...). (CALDAS, 2009, p.114).

Destarte, como lembrado na fala de P. Caldas, é indubitável que prevaleceu sobre a historiografia brasileira a influência da historiografia francesa, desde os anos de 1940, período de formação das universidades públicas.

Num artigo intitulado *A "nova" historiografia brasileira* (1997), publicado pela revista *Anos 90*, a historiadora Margareth Rago apresenta-nos um mapeamento historiográfico das pesquisas brasileiras entre as décadas de 1980 e 1990 e situa as influências teóricas das nossas produções acadêmicas importadas em especial dos Estados Unidos da América, da Inglaterra, da França e da Itália. Para a autora, "O esgotamento do marxismo como modelo privilegiado de interpretação do passado" (RAGO, 1997, p. 76-77) abriu espaço para tendências teóricas e historiográficas voltadas aos aspectos culturais e subjetivos até então ignorados. A introdução de autores da Escola dos *Annales*, com a Nova História, a *Social History* inglesa, em especial os trabalhos de E.P. Thompson e os trabalhos de alguns autores como Foucault, C. Lefort, C. Castoriadis e W. Benjamin diversificou as nossas pesquisas com estudos dos sujeitos, no âmbito da cultura, do gênero, nas relações de poder e, de um modo geral, das práticas cotidianas. Em síntese, para M. Rago:

> [...] cada vez mais os historiadores se despedem das formas estruturadas organizadas e estritamente racionais do pensamento e das formas organizadas e institucionais da ação política para buscarem manifestações incontroladas, emotivas, instintivas da subjetividade, ou ainda, as formas informais e anárquicas da ação política coletiva (RAGO, 1990, p. 77).

Percebe-se que a autora faz alusão à historiografia marxista que se encontrava em decadência no período. Contudo, se considerarmos que a historiografia alemã, até início do século XX, costumava ser caracterizada por seu teor racional e filosófico dada a prevalência do Historicismo como paradigma, é possível pensarmos que essa crítica de Rago se refira também a esse tipo de historiografia.

---

de influência para muitas pesquisas a *posteriori* por historiadores, sociólogos e antropólogos, como o Gilberto Freyre.

O mesmo diagnóstico foi feito por Ronaldo Vainfas (2009) [19] ao analisar a historiografia brasileira, no cerne da história cultural, entre as décadas de 1970 e 1980. Ao especificar todo o ambiente intelectual e político deste período, o autor aborda alguns fatores que favoreceram a inserção da historiografia francesa no campo de pesquisa brasileiro, como o avanço dos cursos de pós-graduação no Brasil, a crise do regime civil e militar e a queda do muro de Berlim, em 1989. Tais fatores, segundo Vainfas (2009, p. 230), contribuíram para "O arejamento do ambiente universitário, enfim livre dos compromissos políticos de combate ao regime de exceção e, [...] livre das patrulhas ideológicas", uma referência a hegemonia das pesquisas com viés marxistas até então no Brasil. Nisso, ao longo da década de 1980, foram aparecendo os trabalhos inseridos nesta "nova história"

> [...] da historiografia brasileira que foi identificada como a "nova história" que se passou a praticar no Brasil nas últimas décadas do século XX. *Nova história* que, como expressão, aparecia muito mais no vocabulário de seus críticos do que era assumida pelos então jovens historiadores que passaram estudar as mentalidades, as sexualidades, as religiosidades ou as circularidades culturais (VAINFAS, 2009, p. 2018).

Por fim, quando se trata em analisar a historiografia brasileira entre as décadas de 1970 a 1980, é perceptível o predomínio da historiografia francesa em nossas pesquisas. No entanto, nos debates acadêmicos na Alemanha nestes mesmos decênios, os estudos de uma história social e cultural, voltado às práticas cotidianas e aos sujeitos, já se faziam presentes nas produções acadêmicas alemã, tal como na historiografia brasileira, como é percebido na contracapa do livro *A nova historiografia alemã*, organizado pelos historiadores Abílio A. B. Neves e René Gertz no ano de 1987, uma das primeiras obras a ser introduzidas no Brasil nessa vertente de estudos.

> No Brasil a história social está ganhando terreno em detrimento da história política; a utilização de grandes teorias se confronta com a ´reconstituição de histórias de vida´; temas antigamente poucos usuais na historiografia brasileira passam a ser tratados: doença, loucura, linguagem; ´história do cotidiano´ se apresenta como alternativa para as grandes sínteses; o papel da história no ensino formal e na sociedade em geral está sendo repensado. Estes são apenas alguns dos temas atualmente em discussão no Brasil. <u>O conhecimento de discussões paralelas em outros países pode contribuir para melhorar o nível das discussões</u> (GERTZ & NEVES, 2009, grifo nosso).

O livro *A nova historiografia alemã* é um indicativo inovador na nossa historiografia, sobretudo porque os autores inserem discussões de autores alemãs nessa vertente discursiva da nova história cultural. Entretanto, como lembrou Astor Diehl (2007), no período da

---

[19] Conferência de abertura do evento "*História: Questões & Debates 25 anos*". VAINFAS, Ronaldo. História cultural e historiografia brasileira. **História: Questões & Debates**, v. 50, n. 1, 2009.

publicação desta obra, mesmo tendo boa aceitação em algumas pesquisas, observava-se um certo espanto entre os pares e estudantes quando alguns desses autores alemães eram indicados na lista bibliográfica de alguma disciplina correlata ao tema. Vinte anos após a publicação de *A nova historiografia alemã*, os historiadores brasileiros René Gertz e Sílvio Marcus S. Correa apresentaram mais uma coletânea de artigos de historiadores alemães nessa perspectiva. *Historiografia alemã pós-muro: experiências e perspectivas* (2007), este livro faz parte da tentativa dos autores em diversificar o campo de pesquisa brasileiro na área de História Social e História Cultural.[20]

Atualmente, tem crescido a influência da historiografia alemã devido à contribuição de vários(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) nas áreas de Teoria da História, História da Historiografia, Ensino de História e SBTHH,[21] além dos vários grupos de pesquisas e revistas científicas nas áreas de Educação e História.

Livros organizados como o de Jurandir Malerba, *A história escrita: teoria e história da historiografia* (2006), *Historiografia contemporânea: perspectiva crítica* (2007), este, organizado também por Malerba e Carlos A. Rojas, *A história pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX* (2010) por Estevão Martins, *Historiografia alemã pós-muro: experiências e perspectivas* de René Gertz e Sílvio M. Correa, entre outros, têm diversificado nossas citações nas reflexões da história, para além da historiografia francesa e anglo-saxã.[22]

É importante ressaltar que essa pluralidade em torno da historiografia brasileira, é um fenômeno que acompanha a historiografia ocidental, período caracterizado por um "policentrismo da inovação historiográfica" (ROJAS, 2007). Desde a década de 1990, as

---

[20] É importante ressaltar que as pesquisas em torno da História cultural é um fenômeno da historiografia mundial. Para Georg Iggers (2010, p. 108) após o fim da Guerra Fria, pode-se estabelecer cinco tendências ou referências na historiografia ocidental: "1) o duradouro giro lingüístico e cultural, que criou a assim chamada "nova história cultural"; 2) a expansão cada vez maior da história feminista e de temas relacionados ao gênero; 3) a guinada rumo à história universal e a permanência de nacionalismos; 4) uma nova articulação entre pesquisa histórica e ciência social feita a luz da crítica pós-moderna; 5) as ciências sociais e a história da globalização", perceberemos que os trabalhos de Rüsen que serão traduzidos e publicados no Brasil, estarão em debate com essas temáticas, dada a ecleticidade do seu pensamento teórico.

[21] Criada em 2009 no 3º Seminário Nacional de História da Historiografia no ICHS-UFOP (Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto) a SBTHH (Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia) tem como objetivo "congregar os pesquisadores da área e de fortalecê-la no cenário intelectual nacional e internacional". Disponível em http://www.sbthh.org.br/pb/sobre/. Acesso 09 out. 2018.

[22] Dado o fortalecimento dessas áreas (Historiografia e Teoria da História) no cenário da historiografia brasileira atual, percebe-se que a nova geração de historiadores(as) têm contribuído para diversificação e ampliação da nossa historiografia, para além da historiografia eurocentrada e norte-americana. Os trabalhos voltados a reflexões em torno das vertentes da pós-colonialidade, da decolonialidade e das epistemologias dos sul, têm contribuído para essa diversificação. São perspectivas de análise teórica mais discutidas no campo das ciências sociais, porém vêm ganhando inserção nas discussões das ciências humanas, sobretudo na área de teoria da história.

reflexões em torno da área de teoria da história, história da historiografia e metodologia vêm se aprimorando em buscar novas vertentes teóricas, bem como buscando ressaltar a especificidade destas disciplinas. Até as décadas de 1980, "essas disciplinas ainda não tinham um *status* e, por vezes, eram entendidas como de menor importância dentro das estruturas curriculares dos cursos" (DIEHL, 2007, p. 235).

A mesma observação foi feita por Valdei Araújo (2013), para este autor "[...] a Teoria da História e a História da Historiografia eram disciplinas que passavam por um processo de esvaziamento". Mesmo com a matriz de José Honório Rodrigues (1913-1987) nos anos 1970 em desenvolver uma obra voltada para reflexão teórica e historiográfica para os cursos universitários de História, entre os anos de 1980 e 1990, a sua proposta ainda não tinha se tornado uma realidade. Alguns motivos foram mencionados pelo autor:

> [...] a hegemonização de um padrão historiográfico que priorizou a pesquisa empírica e o método em detrimento da teoria e da autorreflexão. O incentivo crescente à subespecialização levou importantes departamentos a se reorganizarem de forma a priorizar as subdisciplinas mais pragmaticamente ligadas à pesquisa de pós-graduação, em geral concentradas, primeiro, sob a designação de História Social/Econômica e, depois, sob a denominação de História Cultural. E algum momento, pareceu que os estudos em história da historiografia poderiam ser diluídos no interior de um grande e impreciso universo chamado história cultural (ARAÚJO, 2013, p. 36).

Consequentemente, essa hegemonização do padrão historiográfico descrita por V. Araújo na citação acima, impactou a formação de profissionais para essa área específica da história (a teoria da História no âmbito da autorreflexão da ciência histórica). O cenário somente mudou a partir da década de 1990 com uma nova geração de doutores(as) que foram influenciados pelo "esforço de formação de alguns poucos abnegados dos anos 1980 e 1990" (ARAÚJO, 2013, p. 37).

Considerando que os primeiros trabalhos de Rüsen foram publicados no Brasil no final da década de 1980 e no exercício de pensar a inserção de suas obras a partir das mudanças historiográficas no final do século XX, com o fortalecimento do campo de teoria da história nas universidades brasileiras num período de "policentrismo da historiografia" (ROJAS, 2007), percebemos que o momento foi favorável para a divulgação das obras do teórico alemão no nosso campo de pesquisa.[23] Contudo, é importante ressaltar que, de modo

[23] Oldimar Cardoso cita três fenômenos que proporcionaram a difusão da didática da história alemã no Brasil: o enfraquecimento da influência francesa sobre as universidades brasileiras e do império francês, dada a crise das universidades francesas no governo de Nicolas Sarkosy (2007-2012), e o sucateamento da USP (principal defensora da subordinação brasileira ao colonialismo epistêmico francês) nos governos estaduais do Partido da Social Democracia Brasileira, desde 1995. Para o autor, "Esses três fenômenos foram contemporâneos da expansão das universidades federais brasileiras e da ampliação e descentralização do financiamento à pesquisa científica nos governos federais do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), o que também permitiu os

geral, a receptividade da historiografia europeia fora/é majoritariamente presente nas pesquisas brasileiras, logo a inserção dos trabalhos de Rüsen é apenas uma continuidade desse processo hegemônico, dada nossa tradição cultural ser marcada pelo colonialismo epistêmico europeu.

Nesse sentido, não tivemos dificuldades em entendermos os porquês da boa receptividade que a teoria de Rüsen tem nas pesquisas brasileiras, bem como na análise do "lugar epistêmico"[24] que ela ocupa. Além da sua proposta teórica ser "conciliatória" para o campo da ciência da história, suas ideias fazem parte da atualização do "cânone" de leitura obrigatória da historiografia do "Norte global", no que diz respeito aos fundamentos da História. Desse modo, sua teoria alia-se aos anseios do processo de desenvolvimento das áreas de teoria da história e história da historiografia, no Brasil.

De modo algum, estamos negando a contribuição da historiografia europeia para o campo da História, mas precisamos estar cientes desse "lugar social" em que o(a) historiador(a) ocupa, bem como o seu "lugar epistêmico", i.e., "ter ciência das relações geopolíticas geralmente invisíveis em nossas referências bibliográficas", tal como nos lembra Ana Carolina Barbosa (2018).

1.3. Trajetória das obras de Jörn Rüsen no Brasil

> Toda pesquisa tem por objetivo transforma-se em historiografia, não só porque seus resultados necessitam ser expressos em linguagem, mas também porque eles funcionam como componentes de uma história e são vistos. [...] Elas servem para esclarecer processos temporais em contextos abrangentes de uma apresentação que articula o passado, o presente e o futuro em um constructo significativo que funciona como referência prática de orientação no tempo[25].

Em concomitância com a discussões dos tópicos anteriores acerca das produções de "lugar social" e "lugar epistêmico" de um(a) autor(a), suas obras, quando expandidas para outros espaços de recepção, visam atender às carências de quem as recebem. Nesse sentido, buscar identificar e analisar o porquê da expansão do produto histórico, ou historicidade dos textos, é também tarefa dos(as) historiadores(as), tal como aborda R. Chartier em seus

---

historiadores brasileiros pensar perspectivas exclusivamente brasileiras ou latino-americanas para o ensino de história ou buscar outras referências estrangeiras (colonizadoras ou não) para além do ensino de história francês (CARDOSO, 2019, p. 83).

[24] "Lugar epistêmico" é uma categoria de análise e investigação teórico-metodológico historiográfica que visa evidenciar a localização oculta em modelos teóricos hegemônicos e de pretensão universalista. O que está em questão nessa categoria de análise é a urgência em extrapolar a categoria de "lugar social" desenvolvida por M. Certeau (1982) e considerar a existência de um *a priori* epistêmico que o antecede, regula e condiciona (PEREIRA, 2018, p. 90). Em outras palavras, busca-se investigar a origem de um cânone.

[25] RÜSEN, J. **História Viva**: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2010 c, p. 21-22.

trabalhos sobre a história do livro e da leitura.[26] Para além da produção de lugar, a pesquisa histórica ou historiográfica também tem sua função orientadora na vida prática, conduzindo a novos "interesses" e a novas pesquisas (RÜSEN, 2010 a).

É pensando nessas duas interpretações acerca do produto intelectual dos(as) historiadores(as) que basearemos nossa análise quanto à trajetória das obras de Rüsen traduzidas para o português e publicadas em editoras e revistas científicas, no Brasil. Buscaremos analisar paratextos, a exemplo de apresentações de dossiês de revistas científicas e de obras organizadas por outros historiadores, nas quais o trabalho de Rüsen se insere, além de introduções, prefácios, posfácios, contracapas e algumas resenhas que dizem respeito às suas obras completas. Em suma, buscaremos fazer uma "sociologia das obras"[27] pautada em interpretações dos(as) seus(as) principais comentadores(as) no Brasil.

Num plano cronológico, as traduções das obras de Rüsen tiveram início no final do século XX (1980-1990), porém, foi a partir das primeiras décadas do século XXI que seus trabalhos tiveram um grau relevante de traduções, publicações e influências nas pesquisas científicas no Brasil, apontando para uma maior receptividade da sua teoria na área da didática da história.

No que se refere aos lugares de publicação, as revistas nas áreas de teoria da história, historiografia e educação foram espaços centrais dessas publicações, o que dimensiona a dinamicidade de áreas na qual o pensamento do autor se insere. Quanto às publicações em torno da Didática da História, mesmo sendo uma disciplina que compete com o campo de pesquisa em Educação e em História, a maioria dos artigos e dos livros deste autor ainda são, predominantemente, publicados na área de Educação.

No que compete ao plano das editoras brasileiras, as obras completas de Rüsen foram publicadas em quatro editoras (UFPR, UnB, W. A. Editores, Vozes), duas editoras acadêmicas e duas editoras fora do âmbito acadêmico. Destas quatro, três tiveram relação direta com os(as) principais tradutores(as) e divulgadores(as) da teoria do autor no Brasil, seja na tradução ou na revisão dos textos. Isto pode indicar a existência de uma rede de historiadores(as) interligados e envolvidos na difusão dos trabalhos de Rüsen.

---

[26] Referência sobre estudo de recepção nas obras de Roger Chartier acerca da história do livro e da leitura. Ver: CHARTIER, R. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.
CHARTIER, R. **A Aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

[27] Essa expressão foi utilizada por R. Chartier na aula inaugural para a cátedra ao estudo de práticas de escrita no *Collège de France*, no qual o autor cita Donald Mckenzie como um dos influenciadores de suas pesquisas acerca da história do livro e da leitura (CHARTIER, 2014, p. 7-16). Utilizaremos a mesma expressão nessa pesquisa como mecanismo de análise conjuntural para compreensão histórica das obras e dos escritos de Rüsen traduzidos e publicados no Brasil.

Partindo da ideia base de uma "sociologia das obras", fizemos um levantamento dos(as) principais tradutores(as) das publicações dos trabalhos de Rüsen no Brasil, com o objetivo de evidenciar os(as) principais mediadores(as) e apontar os períodos mais fecundos de influência da sua teoria.

1.3.1. Os dados levantados

Consideramos como início de recepção dos trabalhos de Rüsen no Brasil a data de publicação da primeira tradução de seu texto em 1987. *Explicação narrativa e os problemas dos construtos teóricos de narração* publicado na revista *Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica* e traduzido pelo historiador Augustin Wernet, professor da Universidade de São Paulo. O texto é uma tradução de dez páginas do segundo volume da trilogia da teoria da história de Rüsen (Reconstrução do Passado – *Rekonstruktion der Vergangenheit*), publicado na Alemanha em 1986 e no Brasil em 2007.

A revista da *Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica* (SBPH)[28] foi criada em 1981 por um grupo de trinta historiadores brasileiros e tinha como objetivo encontrar um espaço acadêmico para pesquisas de alto padrão, aberta a todas as correntes historiográficas contemporâneas, em síntese, visava "contribuir para a preservação e publicação de documentos" (WESTPHALEN, 1994, p. 45). Nesse sentido, o texto de Rüsen tinha proposta semelhante da revista, no que se refere ao debate metateórico acerca da ciência histórica. Porém, nesse período, não podemos dizer que houve uma influência direta das propostas do autor em trabalhos acadêmicos brasileiros, isso apenas ocorreu, como já mencionamos, a partir da primeira década do século XXI em diante.

No mesmo ano, os historiadores R. Gertz e Abílio B. Neves organizaram o livro *A nova historiografia alemã* (1987), publicado pela Editora da Universidade Federal do R. G. Sul (UFRGS) em conjunto com o Instituto Goethe, composto de seis artigos de pesquisadores alemães. A obra tinha como objetivo abordar as mudanças paradigmáticas da historiografia alemã, acerca das discussões da História Social e Cultural.[29] O principal objetivo da

---

[28] A revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica durou de 1981 a 2005, atualmente todo o seu acervo faz parte do Instituto Histórico de Geográfico Brasileiro (IHGB).

[29]Esses são os textos que fazem parte da coletânea, além do artigo de Rüsen, que abre livro: *Tendências e controvérsias recentes na ciência da história da República Alemã* (Jürgen Kocka); *História Social e História Econômica* (Wolfram Fischer); *A história dos trabalhadores entre história estrutural e história do cotidiano. Pesquisas na República Federal da Alamanha* (Klaus Tenfelde); *Demografia histórica* (Arthur E. Imhof); e *Conceitos históricos sobre capitalismo industrial desenvolvido. "Capitalismo organizado" e "corporativismo"* (Hans- Juergen Puhle). Os organizadores ressaltam que nesta pequena obra não há um quadro completo da historiografia alemã-ocidental, embora "os textos dão uma ideia daquilo que está acontecendo na historiografia

publicação no Brasil, segundo Gertz e Neves, foi trazer essas duas áreas de discussões para nossa historiografia, a partir da perspectiva alemã, tal como deixam evidente na contracapa do livro:

> No Brasil a história social está ganhando terreno em detrimento da história política; a utilização de grandes teorias se confronta com a "reconstituição de histórias de vida"; temas antigamente pouco usuais na historiografia brasileira passam a ser tratados: doença, loucura, linguagem; "história do cotidiano" se apresenta como alternativa para as grandes sínteses; o papel da história no ensino formal e na sociedade em geral está sendo repensado. Estes são apenas alguns dos temas atualmente em discussão no Brasil. O conhecimento de discussões paralelas em outros países pode contribuir para melhorar o nível destas nossas discussões (GERTZ & NEVES, 1987, grifo nosso).

O texto de Rüsen, como um dos artigos que abre a coletânea, *Reflexão sobre os fundamentos e mudança de paradigma na ciência histórica alemã*, faz uma breve apresentação da sua matriz disciplinar, das mudanças paradigmáticas do período com a crítica ao historicismo e da nova vertente da História Social na Alemanha. Mais do que uma apresentação de uma teoria voltada à História Social, podemos dizer que, na estrutura que fora organizada o livro, o texto de Rüsen pode ser caracterizado como introdutório, uma vez que dimensiona uma visão panorâmica das mudanças paradigmáticas da historiografia alemã a partir de meados do século XX.

Seguindo a nossa trajetória, o último trabalho traduzido e publicado na década de 1980 foi o ensaio *Conscientização histórica frente à pós- modernidade: a história na era da nova intransparência* traduzido pelo professor René Gertz e publicado na revista *História*: *Questões e Debates* em 1989. Nesse texto, Rüsen faz uma análise acerca do pensamento pós-moderno e seus impactos na reflexão da ciência da história, bem como na crítica que é feita à modernidade, apontando os aspectos relevantes ou não do pensamento pós-moderno para ciência da história. O texto foi inserido na seção "Ensaio"[30] da revista e aborda um tema que

---

alemã-ocidental". Outro quesito, apontado pelos organizadores, é a desigualdade editorial dos textos, pois alguns foram escritos especialmente para este volume, mas outros foram originalmente publicados em diferentes contextos (GERTZ; NEVES, 1987, p. 8).

[30] Diferente das revistas atuais em que há a apresentação e o dossiê e, consequentemente, uma restrição temática para organização dos trabalhos recebidos, a estrutura da revista que analisamos do ano 1989 tinha apenas a apresentação de um dos editores, o que dificultou nossa análise de recepção quanto às alianças textuais inseridas. No entanto há uma divisão em temáticas: **NA PAUTA DAS LIBERDADES** - PALACIOS, G. *A "Guerra dos Maribondos": uma revolta*; **UM CONTRAPONTO: LINGUAGENS TOTALITÁRIAS** - MAGALHÃES Marionilde D. B. de. *Velhos e novos nacionalismos; Heimat, Vaterland, Gastland*; SEYFERT, G. — *A Liga Pangermânica e o perigo alemão no Brasil*: *análise sobre dois discursos étnicos irredutíveis*; GERTZ, R. *Preconceitos de sangue*; Szvarça D. R & Cidade, M. L. *1955: o voto "verde"*; **A EXPERIÊNCIA REPUBLICANA: INSTITUIÇÕES, POLÍTICA PODER** - MARCHI, E. *Uma igreja no estado livre: o discurso da hierarquia católica sobre a República*; GERMAN, C. *Igreja versus governo: opções políticas na transição democrática brasileira; Ribeiro*; G. S. *O jacobinismo nos primeiros anos da República: seus ódios, suas razões e a criação de uma ideia de nação*; BOTTMAN, D. G. *A propósito de Capistrano*; **ENSAIO** - RÜSEN, J. *Conscientização histórica frente a pós-modernidade: a história na era da "nova intransparência"*;

faz parte da efervescência historiográfica mundial naquele momento.[31] Dos trabalhos da revista que abordam uma reflexão direta acerca da epistemologia da História, além do ensaio de Rüsen, há também o texto do historiador José Borges Neto, *Nietszche e a história: considerações sobre "Da utilidade e dos inconvenientes da história para a vida*", o que nos leva a entender que o campo de pesquisa brasileiro, na área de teoria da história (numa perspectiva de pesquisa metateórica), ainda não havia se consolidado nos anos 1980, já que a maioria das pesquisas históricas naquele momento estavam voltadas à historiografia francesa e anglo-americana.

Nesse sentido, na nossa concepção, os trabalhos de Rüsen foram traduzidos e publicados no final do século XX, devido à influência direta dos historiadores R. Gertz e E. Martins, com a perspectiva de inovar as discussões no âmbito da historiografia e teoria da história no Brasil, como explanou R. Gertz e A. Neves na citação acima e, posteriormente, também o prof. Estevão Martins, numa entrevista destinada a este trabalho. Quando perguntado sobre os primeiros trabalhos traduzidos de Rüsen no nosso campo de pesquisa, o prof. Estevão Martins descreve o período e confirma essa nossa concepção:

> A Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica, que existiu entre 1981 e 2005 (salvo engano), de que fiz parte com o René Gertz, convidou o Rüsen para a primeira visita ao Brasil. O René e eu tínhamos contato com ele há muito tempo e eu entretinha um diálogo constante com o Rüsen (o René, menos). Algumas pequenas coisas que o René traduziu e depois publicou começaram como material de curso. Convencido de que a teoria da História do Rüsen oferecia/(e oferece) o melhor quadro epistemológico para o entendimento e a operação da História como ciência, passei a tratar sistematicamente dele nos meus cursos (como o René fazia em Porto Alegre) e decidi traduzir a trilogia, cujo teor nada tinha de comparável em português, inglês ou francês (essa situação evolui justamente a partir dos anos 1990). O acesso aos livros, em português, incrementou o interesse pela teoria da História (um dos pontos de grande ganho foi consolidar a distinção analítica entre teoria e filosofia da História) e o conhecimento dela.[32]

CONFERÊNCIA - MEIER, C. *Sobre o conceito de identidade nacional*; **NOTAS DE LEITURA** - NETO, J. B. *Nietzsche e a história: considerações sobre "Da utilidade e dos inconvenientes da história para a vida*"; PAZ, F. M. — *Peter Gay: a experiência burguesa da rainha Vitória a Freud***.** Disponível em https://revistas.ufpr.br/historia/issue/view/2042/showToc. Acesso em 20 set. 2018.

[31] Os debates em torno da pós-modernidade, a partir dos acontecimentos de maio de 1968 na França, das diversas crises que abalaram a primeira metade do século XX no ocidente com a Segunda Guerra Mundial, a crise do Socialismo Real com a queda do muro de Berlim, os vários movimentos como o da contracultura, virada cultural e virada linguística, trouxeram para o campo da ciência da história novos olhares para a pesquisa histórica, ressaltando contribuições e problemas desse novo paradigma que surgia (pós-moderno) para o campo da ciência da história, eis o que o ensaio de Rüsen buscou responder no período.

[32] MARTINS, E. R. Ver anexo 1.

A primeira visita de Rüsen ao Brasil ocorreu em outubro de 2010 na Universidade Federal de Goiás (UFG), com o apoio da Associação Nacional de História (ANPUH) e o esforço do professor de teoria da história desta universidade, Dr. Luiz S. Duarte. Rüsen ministrou as conferências sobre o *Humanismo e o pensamento histórico* e *O que é meta-história?* tendo a mesa mediada pelo seu principal tradutor no Brasil, o prof. Estevão Martins. Antes de Goiás, Rüsen passou por Brasília na UnB, e após o evento na UFG, ministrou palestras no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Minas Gerais e no Paraná, respectivamente, nos campi da Universidade Estadual do

A evolução nos anos de 1990, citada por E. Martins, também pode ser relacionada ao processo de consolidação da disciplina de Teoria da História nas academias universitárias brasileiras, como já explicitamos em parágrafos anteriores. Isso pode ter favorecido a divulgação de trabalhos voltados para a ciência da história, dentre eles os trabalhos de Rüsen. No entanto, assim como nos anos de 1980, os anos de 1990 não tiveram um número expressivo de trabalhos publicados deste autor. Nas buscas levantadas por esta pesquisa, foi possível rastrear apenas três artigos nas revistas *Textos de História* (1996), *História: Questões e Debates* (1997) e *Estudos Iberos-Americano* (1998) traduzidos, respectivamente, por Estevão Martins, Peter Naumann (com revisão de E. Martins) e René Gertz.

Narratividade e objetividade nas ciências históricas foi publicado nas revistas *Textos de História* e *Estudos Íbero-Americano*, trabalho marcado pela dimensão epistemológica, no qual o autor discute os aspectos de narratividade e de objetividade ao longo da história da historiografia, ressalvando a importância de convergir as duas categorias históricas para o trabalho histórico científico.

A primeira revista, *Textos de História*, não apresenta dossiê e nem foi possível encontrar a apresentação do(as) organizador(as) ou editores(as). O conjunto de textos que abarca o artigo de Rüsen traduzido por Estevão Martins faz parte de uma série de artigos livres, com diferentes temáticas históricas,[33] sendo o texto de Rüsen o único a apresentar um caráter de reflexão precisamente metódico e metahistórico.

Rio de Janeiro (UERJ), da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Federal de Ouro Preto e da Universidade Federal do Paraná. Disponível em https://www.ufg.br/n/58020-a-historia-humana-sob-a-otica-do-filosofo-alemao-jorn-rusen. Acesso em 30 set. 2018.Em setembro de 2015 ele retorna ao Brasil num evento sediado pela Universidade Federal do Paraná. O autor ministrou a conferência *Teoria da História: Uma teoria da História como ciência*, título do seu livro lançado no mesmo ano, pela editora dessa mesma universidade. O evento fez parte do *VIII Seminário de Educação Histórica*, promovido pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da Universidade Federal do Paraná. O evento, *Jörn Rüsen e o ensino de história no Brasil*, teve como cerne as questões debatidas sobre pensamento de Rüsen nas pesquisas em Educação Histórica. Disponível em http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/teorico-alemao-jorn-rusen-participa-de-conferencia-no-teatro-da-reitoria-nesta-segunda-feira-21/. Acesso em 20 set. 2018.

[33] ARTIGOS - MACEDO, J. R. *Nobreza, heresia e banditismo social no século XIII: o caso dos faidits*; BERTONHA, J. F. *contra o fascismo e contra mussolini: as estratégias dos socialistas italianos de São Paulo na luta contra o fascismo, 1923-1934*; GARCIA, E.V. *aspectos da vertente internacional do pensamento político de Rui Barbos*a; YAMAMURA, R. J. H. *O estabelecimento das relações Brasil - Japão no século XIX*; H. P. NUNES. *Historiografia da imigração árabe nos Estados Unidos e no Brasil: uma perspectiva comparativa*; PONTO DE VISTA – VALDÉS, E. D. *El concepto de identidad en las ciências humanas y en la política*; GARCIA, *O. Cuba: cultura e poder; Comentários Bibliográficos* – MARTINS, E. C. R. *Um certo ar de família...*; MENESES, G. G. L. *A maldição geoeconômica braudeliana em la gobernación de popayán***.** Disponível em https://periodicos.unb.br/index.php/textos/issue/view/1868. Acesso em 23 set. 2018.

O mesmo artigo também foi publicado na *Revista Ibero-Americano* no ano de 1998, traduzido pelo professor R. Gertz. Como a revista está voltada a assuntos ibero-americanos, o artigo de Rüsen não estava no cerne do objetivo geral da revista, no entanto, segundo o organizador da revista (mesmo tradutor do texto de Rüsen), o periódico passava por um período de inovações, e por isso foi permita a inserção de alguns autores estrangeiros:

> Com o presente número de Estudos Ibero-americanos termina o processo de modificação por que a revista passou nos últimos anos. As modificações começaram com o lançamento de números temáticos, depois foi dado um novo visual à capa e foram introduzidos, gradativamente, *abstracts*, resumos, palavras-chaves. No próximo ano a revista comemorará seus 25 anos de circulação ininterrupta e por isso a preocupação, de agora em diante, será a de melhorar cada vez mais o conteúdo. Consideramos que esta edição constitui a prova de que as modificações surtiram efeito, pois aumentou de maneira muito sensível a entrada de artigos de autores do exterior – um indicativo de boa aceitação. É com orgulho que registramos a presença de autores de três continentes do presente número (GERTZ, 1998, p. 5, grifo nosso)[34].

Os artigos *História entre a modernidade e a pós-modernidade* e *Explicar o Holocausto – de que jeito? O livro de Daniel Goldhagen criticado à luz da teoria da história* traduzidos, respectivamente, por P. Naumann e E. Martins e publicados em 1997 na revista *História: questões e debates*, fazem parte de uma edição comemorativa da revista (jubileu dos Cursos de Pós-Graduação em História na Universidade Federal do Paraná num evento de 25 anos do curso). Os textos de Rüsen integram a segunda seção da revista intitulada "Debate com a historiografia alemã", que aborda, segundo a apresentação assinada por Marionilde B.

[34] Os demais autores dos "três continentes" citados por R. Gertz, diz respeito à publicação do artigo de El Hadji Amadou Ndoyet, *O El camarote de la memoria ou a história simbólica e poética de vários marginalizaçõe*s, professor de espanhol na Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade Cheikh Anta Diop de Dakar. Os trabalhos que compõem a edição dessa revista são: **ARTIGOS** - Idéias e identidade na América: quatro visões; FARIAS, A. C. de. *Reorganizando o passado: Andrés Bello e o Iluminismo na América Latina*; WASSERMAN, C. A manutenção das oligarquias no poder: as transformações econômico-políticas e a permanência dos privilégios sociais; ALVAREZ, A. F. L. *A Havana (1899-1919*). I*ntervenções norte-americanas e modernização demográfica*; REFERRERAS, N. F. O. *A questão da alimentação operária em Buenos Aires e Rio de Janeiro entr*e *1930 e 1945*; CORTE, G. D. *A legitimidade da lei discriminatória: representações da família na legislação trabalhista argentina*; PADILHA, M. A. T. *Um caso de renovação jornalística na Argentina dos anos sessenta: a revista Primera Plan*a; SILVA, A. C. & ROEDEL, L. R.; *A Igreja Hispana medieval em dois momentos: a preocupação com a instrução de clérigos e leigos*; ALCAIDE, E. L. *O debate epistemológico sobre a História da Igrej*a; NDOYET, EL H. A. *O El camarote de la memoria ou a história simbólica e poética de vários marginalizações;* ALVES, F. N. *A ruptura Brasil-Portugal à época da Revolta da Armada;* BERTONHA, J. F. *Entre a bombacha e a camisa negra: notas sobre a ação do fascismo italiano e do integralismo no Rio Grande do Sul*; ESPIG, M. J. *O uso da fonte jornalística no trabalho historiográfico: o caso do Contestado*; HILBERT, K. *Nota sobre algumas pontas-de-projétil da Amazônia;* RÜSEN, J. *Narratividade e objetividade na Ciência Histórica;* **DOCUMENTOS** – BRANCATO, B. A. D. *Pedro um possível salvador da Monarquia Constitucional espanhola: significativo documento de um revolucionário neoliberal*; **RESENHA** – MATA, S. *Os anjos de Canudos: uma revisão histórica* (Eduardo Hoornaert) (Petrópolis: Vozes, 1997). Disponível em http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/issue/view/1126. Acesso em 23 set. 2018.

de Magalhães (1997, p. 4), "temáticas fundamentais para a historiografia contemporânea". De fato, a discussões em torno da pós-modernidade e da temática do Holocausto desde o final do século XX, foram altissonantes na historiografia ocidental, sobretudo esta última no contexto alemão, uma vez que desde 1985 e 1986 o tratamento do tema "trazia consigo dificuldades e divergências" (MARTINS, 2007, p. 61).[35]

Experiências autoritárias como o nazismo, bem como a ditadura civil e militar no Brasil, marcaram a historiografia de qualquer nação, e repercutiram em qualquer outra cultura histórica. No processo histórico trata-se de experiências que, na maioria das vezes, a sociedade não deseja que se repitam. Assim como o Holocausto, a discussão historiográfica de trágicas experiências da história da humanidade, como a escravidão e o genocídio de negros e indígenas, devem ser atuais em qualquer historiografia como função politizadora na vida prática em qualquer sociedade, o que explica o argumento da organizadora da revista, Marionilde B. de Magalhães (1997).

A partir do século XXI, a repercussão das obras de Rüsen começaram a ter um avanço significativo. Até o momento, foram traduzidos e publicados um total dezoito trabalhos (artigos, ensaios, entrevistas e livros completos do autor) distribuídos em revistas científicas nas áreas de Educação e História, que contaram com uma gama de novos tradutores(as). Consequentemente, esses trabalhos, deram base para o aumento significativo das pesquisas acadêmicas no Brasil, que sofreram influência da teoria deste autor.

Pelos dados levantados no artigo publicado por Willian. C. Barom, *A teoria de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores* (2015), pesquisa síntese, também, da sua dissertação de metrado, *Didática da História e Consciência histórica: pesquisas na pós-graduação brasileira 2001-2009* (2012), o autor apresenta-nos o processo de crescimento gradativo das pesquisas brasileiras que têm como referencial teórico o pensamento de J. Rüsen. Segundo W. Barom (2015), entre os anos de 2001 e 2010, houve uma produção de 127 trabalhos científicos (75 artigos, uma monografia, 14 teses e 37 dissertações) que citaram e utilizaram os postulados teóricos de J. Rüsen. A maior produção dessas pesquisas, nessa primeira década, deu-se nos programas de graduação e pós graduação em História (64, 1%) e em Educação (34%). Esse quadro foi revertido a partir 2010 quando as produções na área de Educação ultrapassaram as produções na área de História, dada a inserção de novos trabalhos

[35] Para Estevão Martins, desde a véspera da reunificação da Alemã em 1990, havia esse grande tabu em avaliar criticamente o Holocausto dos judeus, o tema "permanecia velado sob um véu constrangido". Foi preciso que biografias de Hitler desbravassem o caminho e desmistificassem o tema. Um exemplo, foi a publicação do livro do escritor americano Daniel J. Goldhagen sobre o Holocausto. A tese deste autor é que "todos os alemães são corresponsáveis pelo nazismo e pelo Holocausto", o que despertou a reação de vários historiadores alemães em debater o tema (MARTINS, 2007, p. 61).

do autor na historiografia brasileira que tratavam diretamente da temática da Didática da História. Estendendo o recorte até 2015, foram totalizados: 562 artigos, 75 dissertações, 28 teses e duas monografias, sendo que 72,6% destas pesquisas faziam parte dos programas de graduação e pós-graduação em Educação (21 teses, 55 dissertações e uma monografia) e 26,4% destas pesquisas faziam parte dos programas de graduação e pós-graduação em História, assinalando um crescimento de 66% nas produções acadêmicas, desde 2010 a 2015 (BAROM, 2015, p. 226).

Estendendo esses dados até o recorte temporal desta pesquisa (2010-2017), atentando-se, isoladamente, apenas às teses e às dissertações, foram catalogados 96 trabalhos 35 defendidos nos departamentos de História (seis teses e 29 dissertações) e 61 defendidos nos departamentos de Educação (19 teses e 42 dissertações). Percebe-se que a recepção do autor continua gradativa nas pesquisas nos departamentos de Educação, o que explica o "fenômeno" da vertente teórica da Didática da História nas pesquisas brasileiras.

A partir desses dados quantitativos, postos nos parágrafos anteriores, analisaremos na sequência as obras traduzidas no Brasil que foram base para as pesquisas acadêmicas publicadas nas áreas de Educação e História após o século XXI.

Perda de sentido no pensamento histórico na virada do milênio (2001), traduzido por R. Gertz na revista *História: debates e tendências* do programa de pós-graduação da Universidade de Passo Fundo, foi um dos primeiros artigos traduzidos de Rüsen no Brasil, no século XXI. Abordando um tema condizente daquele período histórico, a virada do século, o texto traz uma reflexão acerca da ideia de "sentido histórico" desde o final do século XIX até a virada do século XX para o XXI, ressalvando a discussão acerca da perda de sentido histórico ao longo da historiografia, bem como as novas interpretações acerca do tema.

No mesmo ano foi publicada uma das obras completas do autor, lançada na década de 1980 na Alemanha, com o título *Fundamentos de uma teoria da História* (*Grundzüge einer Historik*). O livro *Razão Histórica: os fundamentos da ciência histórica*, traduzido por Estevão Martins pela Editora da Universidade de Brasília, pode ser considerado o "carro chefe" das influências do pensamento teórico de Rüsen nas pesquisas brasileiras, uma vez que é nessa obra que há toda uma apresentação e descrição conceitual do seu projeto teórico, a "matriz disciplinar". *Razão Histórica*, ainda é, atualmente, uma das obras mais citadas nos trabalhos acadêmicos em geral, num total de 96 pesquisas (teses e dissertações) levantados para essa pesquisa entre 2010 e 2017, o livro aparece 84 vezes nas citações bibliográficas. Porém, em 2001, devido ao pouco conhecimento e certo grau de complexidade de suas obras — e, ainda, pela proposta de um paradigma de ciência da história — percebeu-se um atraso

entre a data de publicação das obras de Rüsen e o interesse despertado nas produções acadêmicas brasileiras (BAROM, 2012). Nesse início de século, foi registrado apenas um artigo na área de Educação, *Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História* (2001), escrito pelo historiador Luís F. Cerri[36] e publicado na *Revista de História Regional*.

Após a publicação desses dois trabalhos no início do século XXI, apenas em 2006, outras pesquisas foram traduzidas e publicadas no nosso campo de pesquisa.[37] *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*, traduzido por Marcos R. Kusnik pela revista *Práxis Educativa* (revista do programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa), foi o primeiro artigo de Rüsen publicado numa revista de Educação, abordando uma das dimensões de seu pensamento teórico, a Didática da História e as transformações dessa área no contexto alemão, sobretudo após o período da Segunda Guerra Mundial. Este texto, em conjunto com o terceiro volume da trilogia da teoria da história, *História Viva*, publicado em 2007 e reimpresso em 2010, e o *livro Jörn Rüsen e o Ensino de História,* publicado em 2010, tiveram grande influência para as pesquisas na área de Educação, o que incidiu no aumento significativo das pesquisas acadêmicas, a *posteriori*.[38]

O ensaio *Historiografia comparativa intercultural* traduzido por Estevão Martins e publicado no livro *A história escrita: teoria e história da historiografia* (2006), organizado por Jurandir Malerba pela editora Contexto, traz uma nova dimensão do pensamento teórico rüseniano, os aspectos da sua teoria comunicativa intercultural, bem como atende aos interesses do nosso campo de pesquisa no que diz respeito à atualização dos debates em torno da área de teoria da História e Historiografia, tais como os demais artigos da obra.[39] Para J.

---

[36] Numa entrevista concedida ao prof. Rafael Saddi, ao ser perguntado como conheceu os autores da didática da história alemã, L. Fernando Cerri relembra de um artigo disponível em português do historiador alemão Klaus Bergman, *A História na reflexão didática*, de uma edição da *Revista Brasileira de História* no começo dos anos de 1990. Naquele período, segundo L. Cerri, ele ainda não tinha contato com as obras do Rüsen, o que ocorreu apenas no doutorado, quando Cerri, ao fazer contato com alguns historiadores franceses (Suzanne Citron, Nicolle Tutiaux-Guillon e François Audigierr), apresentaram-lhe o projeto internacional *Youth and History*, cujos pesquisadores trabalhavam com o conceito de consciência histórica de Rüsen. Ver: SADDI, Rafael. Entrevista com o Prof. Dr. Luis Fernando Cerri (UEPG). **Revista de Teoria da História**, v. 12, n. 2, p. 369-391.

[37] Nesse ínterim, entre os anos de 2001 e 2006, pela pesquisa levantada por W. Barom na sua dissertação de mestrado, foram catalogados 37 trabalhos acadêmicos (teses, dissertações, artigos e monografias) que fizeram referência a teoria rüseniana, publicados nas áreas de Educação e História (BAROM, 2012, p. 66-67).

[38] Em dados quantitativos, entre os anos 2007 e 2009, houve um total de 82 pesquisas (incluindo teses, dissertações, monografias e artigos – 44 na área de "História e Historiografia" e 38 "História e Vida prática"). Essa divisão temática feita por W. Barom foi uma forma de categorizar as pesquisas. Dos vários trabalhos encontrados "muitos deles se referiram à dimensão *ensino* da teoria da História, com possíveis ligações da vida prática, e outros, especificamente, à História enquanto ciência, a metodização do pensamento científico. Os documentos que foram selecionados referem-se ao grupo *História* e *vida prática*". *Idem*, p. 65-67, grifos do autor.

[39] MALERBA, J. *Teoria e História da Historiografia*; BLANKE, W. H. *Para uma história da historiografia*; MASTROGREGORI, M. *Historiografia e tradição das lembranças*; ANKERSMIT, F. *Historicismo, pós-*

Malerba, na apresentação do livro, a intenção de organizar esse tipo obra tinha como objetivo reunir trabalhos sobre os debates da historiografia atual voltados à escrita da história, visando assim contribuir para o debate acerca da pretensão do campo da Historiografia no Brasil.

> Este livro não é uma coletânea de textos perdidos em revistas espalhadas pelo mundo, mas um produto intelectual, fruto de inquietações e problemas presente nos trabalho dos historiadores. Minha função foi, após conceber o livro, a de buscar textos que pudessem responder ou pelo, menos encaminhar adequadamente as inquietações dos meus colegas brasileiros.
> Para atingir esse objetivo, procurei alguns dos mais relevantes historiógrafos em atividade e escolhi o texto que melhor se adequasse aos propostos desta obra (MALERBA, 2006, p. 7, grifo nosso).

Levando em consideração a intensificação e ampliação das discussões no século XXI em torno das sociedades de pesquisadores (as) e revistas científicas no âmbito da teoria da história e história da historiografia, tal como discutido no tópico anterior, os trabalhos de Rüsen acharam terrenos férteis para uma boa recepção no Brasil, i.e., vieram de encontro ao que já estava latente no nosso campo de pesquisa.

A partir de 2007, os dois outros volumes que completam a trilogia da década de 1980, *Reconstrução do passado: os princípios da pesquisa histórica* e *História Viva: formas e fundamentos do conhecimento histórico,* reimpressos também em 2010, foram traduzidos respectivamente, por Asta-Alcaide Rose e Estevão Martins pela Editora da Universidade de Brasília. Em conjunto com o primeiro volume da obra, esses livros podem ser considerados a "espinha dorsal" e a base do pensamento teórico do autor. Nesse projeto (trilogia), Rüsen apresenta a sistematização da matriz disciplinar com influência evidente da *Historik* de Droysen, incluindo uma reflexão sobre a Didática da História em *História Viva*.[40]

Do ponto de vista de alguns dos(as) principais comentadores(as) e divulgadores(as) das obras de Rüsen no Brasil e das resenhas que foram publicadas acerca da trilogia em algumas revistas científicas de grande circularidade, o que se percebe é que nos escritos dos autores há uma boa aceitação da proposta teórica do autor, dimensionando um cenário de poucas críticas e mais uma apresentação descritiva dos fundamentos teóricos da matriz, bem como da sua utilidade e contribuição para os cursos de teoria da história e para área do ensino

---

modernismo e historiografia; RÜSEN, J. *Historiografia Comparativa Intercultural*; EPPLE, A. *Gênero e a espécie humana*; SATO, M. *Historiografia cognitiva e historiografia normativa*; WEHLING, A. *Historiografia e epistemologia histórica*; WHITE, H. *Enredo e verdade na escrita da história*; GINZUBURG, C. *O extermínio dos judeus e o princípio da realidade.*
Ver MALERBA, Jurandir. **A história escrita**: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2006.

[40] Pelos dados de venda da Editora da UnB, quanto ao número de impressões das obras da trilogia para o mercado livresco no ano de 2010, foi feita duas mil impressões de cada livro (*Razão Histórica; Reconstrução do Passado; História Viva*) (Ver anexo 2).

da história no Brasil. Pela titulação de alguns artigos, livros, resenhas e falas em entrevistas desses principais comentadores, essas concepções, na qual destacaremos, ficarão evidentes.

Numa entrevista concedida aos historiadores Arthur Assis e Ana Carolina B. Pereira intitulada *A culpa é de Hobes e de Hume!* (2010) quando perguntado sobre o que o levou sua aproximação com a discussão teórica travada na Alemanha e com o prof. J. Rüsen, o prof. E. Martins responde:

> Estive pessoalmente com vários investigadores, li muitas obras, e aproximei-me principalmente de duas pessoas. Em primeiro lugar, de Jörn Rüsen, cuja teoria da história me chamou atenção, porque apontava para além da produção historiográfica; ou seja, para o impacto do conhecimento historiográfico no espaço social sob as mais diferentes formas, a mais conhecida das quais está ligada ao ensino formal em sala de aula.
> [...] Eu achava que no caso do Rüsen [...] o produto que ele tinha na famosa trilogia de teoria da história, entre outras coisas, seria útil a quaisquer pessoas interessadas em discutir a relação entre a teoria, metodologia e produção historiográfica. Daí minha tendência para a tradução dos textos do Rüsen. (PEREIRA; ASSIS, 2017, p. 332-333).

A mesma perspectiva de contribuição para os cursos de teoria da história no Brasil também é ressaltada numa resenha do prof. Pedro Caldas *A arquitetura da teoria: o complemento da Trilogia de Jörn Rüsen* (2008). O texto descreve as características de cada obra da trilogia, ressaltando a "identidade teórica" (BARROS, 2014) [41] de Rüsen para formulação da matriz disciplinar:

> [...] o que o leitor encontra quando abre as páginas de Rüsen é um sincero esforço de pensamento e aprofundamento da operação historiográfica, e não um acúmulo de *insights* mais ou menos inspirados. Neste sentido, o complemento da trilogia de Jörn Rüsen, editada pela Universidade de Brasília, é uma possibilidade de escapar da mesmice editorial brasileira, que certamente auxiliará os docentes de boa vontade a montar cursos verdadeiramente decentes de teoria da história em suas disciplinas de graduação e pós-graduação (CALDAS, 2008, p. 1, grifo nosso).

Com essas palavras, P. Caldas parece dar à teoria de Rüsen uma grande relevância como nova dimensão para pensarmos o campo da Teoria da História no Brasil, sobretudo quando faz menção à ideia de "escapar da mesmice editorial brasileira", semelhante ao que propôs R. Gertz e A. Neves, em 1987, com a organização do livro *A Nova Historiografia Alemã*.

Arthur Assis, ao publicar o livro *Jörn Rüsen: uma introdução* (2010), também faz uma análise descritiva da trilogia de Rüsen apontando sua "identidade teórica", o contexto de

[41] "Identidade teórica" ou "identidade historiográfica" é um termo analítico que tem como objetivo ressaltar a influência histórica de um autor durante sua carreira, ou seja, o que o identifica dentro de uma vertente historiográfica. Nesse caso, se fossemos avaliar a "identidade teórica" de J. Rüsen deveríamos evidenciar que o intelectual foi influenciado por Kant, Droysen e Hegel, por exemplo.

produção das obras e uma especificação detalhada dos conceitos da matriz. Ao refletir na introdução do livro a pretensão do projeto teórico de Rüsen, em meio as discussões em torno de um paradigma científico para a História, Assis ressalta que:

> [...] se suas reflexões não constituem a única resposta possível à questão sobre o fazer intelectual dos historiadores, elas configuram, sem dúvida, uma boa resposta. Familiarizar-se com a obra de Rüsen significa, por conseguinte, entrar em contato com uma referência privilegiada para a compreensão geral da natureza, do significado e das funções da ciência histórica. (ASSIS, 2010, p. 16).

No âmbito de reflexão sobre a dimensão teórica da didática da história, também apresentada na trilogia, tida como uma disciplina inerente à Ciência da História (RÜSEN, 2010 c), os principais comentadores(as) brasileiros(as), que detêm o maior número de orientação de pesquisas nessa área, como Maria A. Schmidt e Luís F. Cerri, não fogem da mesma análise do pensamento teórico de Rüsen realizada pelos historiadores citados acima. O pensamento teórico rüseniano, na perspectiva desses pesquisadores, continua sendo ressaltado como importante para formação do(a) historiador(a) no Brasil e, consequentemente, para as pesquisas em ensino da História, tal como é explicitado no artigo *Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história* (2017) de Maria A. Schmidt e num texto publicado nos anais do XXIII Simpósio Nacional de História *A didática da história para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa* (2005) de L. F. Cerri.[42]

> A partir do recorte acerca da obra de Jörn Rüsen, no que refere à sua teoria da aprendizagem histórica, se propõe analisar as contribuições para a pesquisa e para a educação histórica. De um lado, a apropriação destas contribuições, tendo como referência e fundamentação da teoria da História, é algo a ser acolhido e anunciam um novo paradigma para a relação entre aprendizagem e ensino de história [...] (SCHMIDT, 2017, p. 60, grifo nosso).
>
> As discussões do teórico alemão Jörn Rüsen sobre a historiografia e o ensino da história constituem uma contribuição importante para o campo de pesquisa que, no Brasil situa-se na intersecção entre História e Educação, [...]. Ao mesmo tempo em que corrobora a discussão que vem ocorrendo no Brasil nas últimas décadas, sobre a necessidade de extrapolar as preocupações sobre e "como" ensinar, em direção a reflexões mais amplas sobre as motivações sociais do ensino da História e a natureza do saber envolvido nesse fenômeno social, os escritos de Rüsen oferecem a perspectiva do debate alemão sobre o tema, que parte de uma visão integrada da

[42] A interpretação que é feita sobre a didática da história, na perspectiva desses dois autores, difere-se em alguns pontos. Para Mª. A. Schmidt, a didática da história além de ser a "a ciência do aprendizado histórico", tal como definido por Rüsen (2010), é uma área intrinsecamente ligada ao ensino aprendizagem e à metodologia e teoria do ensino, portanto, suas pesquisas dão-se nesse sentido. A leitura, que L. F. Cerri (2005, p. 1) faz da didática da história, é que ela vai além do âmbito escolar, no sentido de que "a Didática da História assume muito mais feição de uma teoria geral do aprendizado histórico, que deve transcender as relações escolares...". Tanto Cerri quanto R. Saddi (2014 a) ressaltam o caráter metateórico da didática da história na própria ciência da história, bem como o seu caráter de análise do papel da História na opinião pública, o que amplia o foco de pesquisa para essa área. Tal discussão será melhor explanada no segundo capítulo desta dissertação, quanto aos pontos convergentes e divergentes de interpretação e apropriação da teoria da didática da história de J. Rüsen no Brasil.

> Didática da História com a Teoria da História e a Historiografia" (CERRI, 2005, p. 1, grifos nosso).

Ambos os autores evidenciam uma mudança de paradigma nas pesquisas no ensino da história a partir das contribuições da teoria da didática da história alemã, sobretudo com a perspectiva rüseniana. Nesse sentido, a didática da história, na perspectiva da historiografia alemã (rüseniana), nas primeiras décadas do século XX, veio a somar no nosso campo de pesquisa quando trouxe a discussão dessa disciplina para o seio da Ciência da História, algo que era legado apenas ao campo da Educação.

Evidentemente que a introdução e divulgação de qualquer autor numa determinada historiografia requer inserir pontos relevantes para as pesquisas, mas nesses quinze anos em que o pensamento de Rüsen se fez/faz presente no nosso campo de pesquisa, percebe-se que há uma escassez de análise crítica construtiva entre os(as) principais comentadores(as) e divulgadores(as) do pensamento rüseniano no Brasil. De um modo geral, há apresentações descritivas do seu pensamento, talvez pela complexidade e dimensão que envolve sua teoria.

Em 2009, foi publicado apenas um trabalho do autor, o ensaio *Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história* traduzido por Valdei Araújo e Pedro Caldas na revista *História da Historiografia*, no qual o próprio Rüsen, na época, fazia parte do conselho consultivo da revista. Organizada por Fernando Nicolazzi, o dossiê intitulado "*Da Monarquia à República: questões sobre a escrita da história*" estava voltado à escrita da história no Brasil, na passagem do século XIX ao XX. O ensaio de Rüsen aborda a lógica da memória cultural e do pensamento histórico na investigação do passado. Além da discussão dos conceitos "memória" e "história", há uma reflexão em torno dos discursos interculturais do presente ressaltando os problemas do etnocentrismo e de identidade no processo de globalização. Como alternativa para esses problemas da nossa contemporaneidade, Rüsen apresenta ferramentas conceituais e metodológicas de uma teoria comparativa intercultural como uma dimensão prática da ciência histórica que visa a "comunicação intercultural", objetivo maior na composição desse texto.[43] Não à toa, este ensaio atende, mais uma vez, a

[43]Em conjunto com o artigo de Olga G. Kempinska, O *conceito de neutralidade do discurso da história: entre os "Geschichtliche Grundbegriffe" e o "Le Neutre" de Roland Barthes*, os dois trabalhos dão o viés teórico do número da revista. Quanto aos demais trabalhos que completam a revista, têm-se: TURIN, R. *Uma nobre, difícil e útil empresa: o ethos do historiador oitocentista*; CASTRO, I. P. de. *Entre a opsis e a akôe: as marcas de enunciação na pintura histórica e na crítica de arte do oitocentos*;HRUBY, H. *O templo das sagradas escrituras: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a escrita da história do Brasil (1889-1912)*; NICOLAZZI, F. *O narrador e o viajante: notas sobre a retórica do olhar em Os sertões*; OLIVEIRA, M.G de. *A anotação e a escrita: sobre a história em capítulos de João Capistrano de Abreu*; **ARTIGO** – PIRES, F. M. *O General Marshall em Princeton, Tucídides na Guerra Fria*; FURTADO, J. R *Novas tendências da historiografia sobre Minas Gerais no período colonial*; CASTANHO, G.C.G *Faciamus hominem ad imaginem et similitudinem nostram: gênese historiográfica do eremitismo medieval*; **RESENHAS** –JOANILHO, A. L.

uma historiografia ocidental em voga, ele faz parte de uma "onda" historiográfica de retorno à pesquisa de viés universalista.[44] Para Georg Iggers, "A mudança da ciência histórica para uma história universal transnacional e transcultural começou antes de 1990, mas sofreu, desde então, um nítido impulso", impulso esse que recusa a crença de uma superioridade cultural do ocidente, tal como se pregava no século XIX, dando lugar a posicionamentos que vislumbram um pluralismo cultural (IGGERS, 2010, p. 107-113).[45]

No mais, a escolha deste ensaio de Rüsen para o número da revista, além de ser um adentro da vigente historiografia atual, faz parte das redes de influência dos principais tradutores e divulgadores das obras do autor no Brasil (uma vez que foi um artigo indicado por Estevão Martins), tal como exposto no editorial da revista:

> Na frente da análise teórica da historiografia, destacamos o importantíssimo artigo de Jörn Rüsen, publicado também na seção **Artigos**. Nesse texto Rüsen apresenta uma síntese abrangente de sua reflexão sistemática sobre os fundamentos metahistóricos da historiografia, cruzando suas descobertas teóricas com a análise concreta de temas do debate contemporâneo, como a formação de sentido, o trauma, a memória histórica e o significado de eventos como o Holocausto. A publicação desse artigo contou com a inestimável colaboração de Estevão de Rezende Martins, que além de indicá-lo para a revista, revisou gentilmente a tradução (2009, p. 8, grifo do autor)[46].

Em 2010, além da primeira reimpressão da trilogia, uma segunda editora universitária traduziu outras obras completas de Rüsen a Editora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), dada a influência do pensamento teórico do autor no grupo de pesquisa em

---

VEYNE, *Paul. Foucault: sa pensée, sa personne. Paris: Albin Michel, 2008, 214pp*; LOWANDE, W. F. F. SOUZA*, Ricardo Luiz de. Identidade nacional e modernidade brasileira: o diálogo entre Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Câmara Cascudo e Gilberto Freyre*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 232pp; MATA, S.GERTZ, René E.; CORREA, Sílvio Marcus de S. (orgs). *Historiografia alemã pós-muro: experiências e perspectivas*. Santa Cruz do Sul/Passo Fundo: Edunisc/Editora UPF, 2007, 245pp; ROIZ, D. S. LE GOFF, Jacques. *Em busca da Idade Média: conversas com Jean-Maurice de Montremy*. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. Disponível em https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/issue/view/5. Acesso em 24 set. 2018.

[44] Para G. Iggers, a "História intercultural existia naturalmente muito antes dos modernos; basta pensar nas "Histórias" de Heródoto, na "Muqaddimah" de Ibn Khaldun e nos "Essais sur les moeurs" (Ensaio de uma definição dos costumes e do espírito das nações), de Voltaire. Mas a profissionalização da ciência histórica veio acompanhada de um nacionalismo intenso e vivenciou a mudança que fez a história se afastar tanto da história universal como da história regional, e se concentrar na nação e nos estados. [...] A segunda metade do século XX vivenciou um novo fortalecimento da história universal, que, por seu turno, reflete o surgimento de uma sociedade de uma sociedade de dimensões mundiais, em especial após a Guerra Fria (Cf. BENTLEY 1996). (IGGERS, 2010, p.113-114).

[45] No entanto, mesmo que obras importantes de língua inglesa, e em menor medida em língua alemã e francesa, sejam traduzidas em todas as línguas do mundo, inclusive naquelas faladas no Oeste asiático, no Oriente Médio e na América Latina, o contrário não costuma acontecer, "os cientistas ocidentais em geral não conseguem acompanhar as discussões feitas em outros lugares, com exceção, talvez, daqueles da sua especialidade". *Id,* p.113.

[46] Disponível em https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/issue/view/5. Acesso em 24 set. 2018.

Educação Histórica,[47] voltada à reflexão da Didática da História, na mesma universidade. O livro *Jörn Rüsen e o Ensino de História* organizado pelos historiadores(as) Maria A. Schmidt, Isabel Barca e Estevão Martins é uma coletânea de sete artigos que tem como temática a Didática da História[48]. Os artigos foram publicados em diferentes períodos na Alemanha, porém reunidos em formato de livro no Brasil. O livro é uma parceria de vários(as) tradutores(as) (Marcos R. Kusnick, Jhonny R. Rosa, Ana Claudia Urban, Marcelo Fronza, Edilson Chaves e Estevão Martins), sendo alguns destes, ex-orientandos dos principais tradutores(as) e comentadores(as) dos trabalhos de Rüsen no Brasil (M. A. Schmidt, E. Martins e L. Cerri), formando assim uma rede de pesquisadores(as) na divulgação dos trabalhos de Rüsen.

Como já mencionamos em parágrafos anteriores, essa obra, *Jörn Rüsen e o Ensino de História*, foi de suma importância para as pesquisas na área de Educação, dado o número de citações bibliográficas em que aparece nos trabalhos acadêmicos. Nas teses e dissertações catalogadas para esta pesquisa (2010-2017) foram encontradas 57 referências do livro. Por fim, a boa recepção, que se faz da obra, continua nesse aspecto de "contribuição" do pensamento teórico do autor para com as pesquisas brasileiras, como fica evidente na apresentação e introdução do livro, respectivamente escritas, por Estevão Martins, Maria A. Schmidt, Isabel Barca e Tânia Garcia. Para estes(as) autores(as):

> A reflexão sobre as propostas de Rüsen apresentadas aqui pode contribuir notavelmente para o crescimento e a autonomia da ação crítica de quem vive a história, de quem investiga, de quem ensina, de quem aprende – em um sucesso contínuo de tomada de consciência de sua própria historicidade. (MARTINS, 2010, p. 10, grifo nosso).

> Em síntese pode-se afirmar que o pensamento rüseniano tem contribuído fundamentalmente para o avanço das investigações na área da Educação Histórica na Universidade Federal do Paraná, constituindo o substrato teórico do projeto "Aprender a ler, aprender a escrever a História" [...]. e que tem por finalidade principal a sistematização de contributos fundantes de uma teoria da aprendizagem histórica (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2010, p. 15, grifo nosso).

No ano de 2011, foi publicado um terceiro ensaio *Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado* traduzido por Arthur Assis para livro o *História, verdade e*

[47] No quadro geral das pesquisas produzidas no Brasil, entre 2010 a 2017, das 104 teses e dissertações catalogadas no site da CAPES, 36 foram produzidas no departamento de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná sob a orientação majoritária da profª. Maria A. Schmidt, seguido das orientações de das professoras Tânia B. Garcia e Ana C. Urban.

[48] No que diz respeito as obras publicadas pela Editora UFPR, *Jörn Rüsen e o Ensino de História* teve sua primeira impressão com um total de 500 exemplares (27/10/2010); a segunda impressão teve um total 500 exemplares (25/10/2011); e a terceira impressão 756 exemplares (30/05/2014) já estando esgotado e com previsão de reimpressão para o começo de 2018. Quanto o *livro Teoria da história: uma teoria da história como ciência,* a primeira impressão foi de 500 exemplares (15/10/2015), a segunda de 500 exemplares (08/12/2016) (Ver anexo 3).

tempo, organizado pelo professor Marlon Salomon. O livro é composto por trabalhos de historiadores e filósofos nacionais e internacionais, tendo como objetivo contribuir com as discussões sobre a multiplicidade de perspectivas históricas no campo de construção da História, apresentando uma pluralidade de pesquisas com pontos convergentes e divergentes.[49] Assim como nas demais obras que já foram apresentadas nos parágrafos anteriores, a intenção do organizador desse livro (Marlon Salomon) é incrementar nas discussões da historiografia brasileira uma "contribuição" teórica para o campo da História.

> Os modos de tematização e os caminhos percorridos aqui por seus autores são múltiplos e não necessariamente convergentes. Pluralidade e dissonância, eis o que o leitor aqui encontrará. O objetivo é contribuir com as discussões que relacionam a verdade e o tempo à história, seja através de análises monográficas sobre determinado autor, seja por meio da abordagem de determinados problemas, seja pelo enfoque de determinadas questões. (SALOMON, 2011, p. 19).

O próximo texto a ser descrito nessa ordem cronológica, na qual propomos para entender a inserção e recepção das obras de Rüsen no Brasil, é resultante de uma conferência proferida na Índia (Calcutá) no ano de 2008, *Cultura, universalismo, relativismo ou o que mais?*, traduzido por Daniel Carlos Knoll (revisão de Pedro Lázaro dos Santos) e publicado, em 2012, na revista *História e Ensino* (revista do programa de pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Londrina). Nesse texto, Rüsen apresenta um caráter filosófico ao discutir a questão da "cultura" no plano da comunicação intercultural, bem como os problemas do relativismo e etnocentrismo no processo de formação de sentido da consciência histórica humana.

No que diz respeito à estrutura de organização da revista (*História e Ensino*), anterior à seção "Tradução", no qual o texto de Rüsen faz parte, a seção "Autor(a) Convidado(a)", apresenta um artigo de Sylvia Ewel Lenz, *Formação geral: Bildung na Alemanha*, em que a autora apresenta um quadro geral da educação e da formação profissional docente na Alemanha. Este "quadro" é importante, segundo a organizadora da revista, Márcia Teté Ramos, devido à importância de contextualizar historicamente "alguns autores alemães que

---

[49] Quanto a organização do livro: *Prefácio* – ALBUQUERQUE JR, D. M. *Dissonância e Anacronia*; SALOMON, M. *Apresentação*; RACIÈRE, J. *O conceito de anacronismo e a verdade do historiador*; DELAPORTE, F. *Foucault, Canguilhem e os monstros*; BERBERT JR., C. O. *História, verdade e interpretação a partir da crise dos paradigmas*; ASSIS, A. *Por que se escrevia história? Sobre a justificação da historiografia no mundo ocidental pré-moderno*; OLIVEIRA, H. L.P. *O real dá-se ao olhar: perspectiva e visualização da verdade nas imagens da Renascença*; BUSTAMANTE, A. G. *História, Desconstrucionismo e Relativismo: notas para uma reflexão contemporânea*; SILVA, L.S.D. da. *Existência e visão alegórica*; TERNES, J. *Bachelard: verdade e tempo*; NETTO, M. C. *Aristóteles e o fracasso de Tucídides*; MARTINS, E. R. *Tempo e verdade. Proposta de critério para um conhecimento histórico confiável*; SALOMON, M. *Afrontar o perigo: a questão da história da verdade*; CHARTIER, R. *A verdade entre a ficção e a história*.
Ver SALOMON, Marlon. **História, verdade e tempo.** Chapecó: Argos, 2011.

hoje são caros para a investigação no campo do ensino/aprendizagem histórica, como Jörn Rüsen e Bodo von Borries" (RAMOS, 2012, p. 5), no Brasil.A sequência dada, entre o artigo de S. Lenz e o texto de Rüsen, alude também a uma proposta de apresentação conjuntural histórica, em que o trabalho de Rüsen está inserido. Colocar em voga essa questão é importante para o nosso campo de pesquisa no Brasil, pois um dos nossos problemas perante a influência da didática da história alemã é o baixo e estreito conhecimento sobre a enorme produção historiográfica dessa discussão nos anos 1970 neste país, em meio a um movimento histórico articulado por diferentes autores(as) e correntes interpretativas (SADDI, 2014, p. 134-135). O texto de S. Lenz não chega a essas questões de debates historiográficos levantados por R. Saddi, no entanto, de forma panorâmica, a autora aborda questões como formação da nação, cultura histórica e esboça a prática cotidiana dos alemães, o que a nosso ver é uma forma de familiarizar o público leitor(a) brasileiro(a) sobre os aspectos formativos e culturais desta nação e, consequentemente, dos seus intelectuais.

Em 2010, as conferências proferidas por J. Rüsen, em universidades públicas brasileiras sobre o tema do *Novo Humanismo* e da *Comunicação Intercultural*, influenciaram em novas traduções e publicações de trabalhos deste autor em torno destas temáticas. O artigo *Formando a consciência histórica: por uma didática da história humanista* (2012), publicado na revista *Antíteses (*revista do programa de pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina), traz, para o nosso campo de pesquisa, reflexões sobre a temática do Novo Humanismo em concomitância com o tema da didática da história,[50] apontando alguns desafios para o processo de ensino e aprendizagem histórica quanto à insegurança da identidade histórica, às pressões em torno diversidade cultural, aos ataques às tradições ocidentais e à nova ameaça à natureza. Esse artigo insere-se numa temática de dossiê intitulada *Educação História, Teoria da História e Historiografia,* o que demonstra a relação de pesquisa entre teoria da História e didática da História, fator de contribuição para

[50] Destacamos duas entrevistas concedidas por J. Rüsen que foram publicados nos anos de 2013 e 2016. A primeira publicada na revista *História Hoje, Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história*, realizada por e-mail pela pesquisadora portuguesa Marília Gago. Nessa entrevista, Rüsen aborda a importância da didática da história para o ensino aprendizagem, bem como a sua relação com a temática do Novo Humanismo. Ver: GAGO, Marília. Entrevista–Jörn Rüsen Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, 2016, p. 159-170. A segunda entrevista, concedida por Rüsen, foi para os pesquisadores Valdei Araújo e Sérgio da Mata em 2010, em sua visita à Universidade Federal de Ouro Preto. Publicada em inglês, no ano 2013, na revista *História da Historiografia* com o título *Jörn Rüsen: Theory of History as Aufklärung*, Rüsen aborda sua concepção quanto ao campo de pesquisa brasileiro na área de Teoria da História, a importância de inovação e reflexão do campo para as novas gerações de historiadores (as), suas reflexões em torno da construção do campo da teoria da história ao longo do processo histórico e a importância dos estudos interculturais, sobretudo para nações como o Brasil, onde há uma diversificação cultural expressiva. Ver: MATA, Sérgio da; ARAUJO, Valdei. Jörn Rüsen: Theory of History as Aufklärung. **História da Historiografia**, n. 11, 2013, p. 339-353.

as pesquisas brasileiras a partir das perspectivas teóricas alemãs em torno das questões educacionais.

A propósito, o número desta revista traz as principais referências teóricas que dão base as pesquisas em Educação Histórica na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Estadual de Londrina com os textos de Jörn Rüsen, Peter Seixas e Bodo Von Borries. "Pode-se afirmar que esses trabalhos se integram ao conjunto de investigações e reflexões pertinentes ao campo de estudos da Educação Histórica", afirmam Marlene Cainelli e M. A. Schmidt (2012, p. 509), pesquisadoras que abrem/apresentam o número da revista.[51]

Ainda nesse mesmo ano, em 2012, foi publicado o livro *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*, traduzido por Peter H. Rautmann, Caio C. Pereira, Daniel Martnineschen e Sibele Paulino (revisão Solange M. do Nascimento, Rosi T. F. Gavaerd, Estevão Martins e Maria A. Schmidt), na quarta editora a publicar obras completas de Rüsen, e a primeira fora do âmbito acadêmico, a editora W. A Editores.[52] Naquele período, o próprio Rüsen fazia parte do conselho editorial da empresa com Maria A. Schmidt, Estevão Martins e

---

[51] Compõe o número da revista: **DOSSIÊ** – RÜSEN, J. *Formando a Consciência Histórica – Por uma Didática Humanista da História*; SEIXAS, P. *Historical agency as a problem for researchers in History Educatio*n; ABUD, K. *O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz*; SIMAN, L. CAMPOS, E. N. ANDRADE, J.C de *Sentidos do passado no museu: concordância e dissonância de vozes*; GAVAERD, R. T, *Conceito substantivo escravidão africana no Brasil: uso e apropriações das narrativas do manual didático pelos alunos e professora*; SOARES, O.P. *Os currículos para o ensino de história: entre a formação, o prescrito e o praticado*; SCHENA, D. R. *O lugar a cultura política do aluno do Ensino Médio*; RAMOS, M. T. *O estudante de Ensino Médio nas comunidades virtuais "eu amo história" e "eu odeio história" e uma questão antiga: para quê serve a história?*; ALVES, R. C. *A transferência da família real portuguesa para o Brasil: explicação histórica em estudantes brasileiros e portugueses*; MORENO, J.C. *Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de História;* GERMINARI, G.BARBOSA, M. R. *A cognição histórica situada: expectativas curriculares e metodologias de ensino;* SANTOS, R. C G. P.*O conceito de passado e sua significância histórica para professores de história e os livros didáticos recebidos no PNLEM*; **ARTIGOS** – PRIORI, A. A.;POMARI, L. R. *O DOPS e a repressão política contra militantes comunistas no Estado do Paraná (décadas de 1940 e 1950)*; SANTOS, M. S. *O percurso de uma pesquisa em História*; FREITAS, N. A. de. *Narrativas sobre o espaço: o pesquisador, o narrador e a cidade*; PRIMEIROS PASSOS – MARQUES, C. *A Imprensa libertária: jornalismo operário e resistência anarquista na primeira década do século XX*; **ENTREVISTAS** – OLIVEIRA, N. *A. Isabel Barca: caminhos trilhados pela Educação Histórica*; **TRADUÇÕES** – OHARA, J. R. M. *Foucault, Experiência, Literatura*; **RESUMOS DE DISSERTAÇÕES** – SZLACHTA JR. A.M. *Narrativas escolares dos alunos do Colégio São Domingos – Faxinal – PR da obra de José Ferraz de Almeida Junior (1850 – 1899*); PIMENTEL, C. H. L. *A Força Expedicionária Brasileira: um olhar à esquerda (1942-1952)*; MORALES, E. V. *História do cotidiano e ensino de história: concepções teóricas presentes em livros didáticos para o ensino fundamental II (1980-2000)*; OHARA, J. R. M. *A história como heterologia: do conceito de história em Michel de Certeau;* BATISTA, K.M. L. *Roberto Piva: poesia viva na metrópole e a contracultura no Brasil (1960-1970)*; MOLINA, L.P.P. *Vozes de uma história: as narrativas a partir de conhecimentos prévios de alunos sobre gênero e sexualidade (Cambé/PR)*; RAGUSA, P. *Arqueologia e história: da passagem do método arqueológico ao método genealógico*.; EVANGELISTA, L. F. M. *O artista e a cidade: Eugênio de Proença Sigaud em Jacarezinho-PR (1954-1957)*; PINGRET, A. *A marcha mundial das mulheres no contexto dos movimentos sociais e sua construção visual (Brasil, 2000-2010)*. Disponível em http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/issue/view/855. Acesso em 27 set. 2018.

[52] Sobre a W. A Editores: "é uma editora voltada para a publicação de livros das áreas de Educação, História, Comunicação, Economia e Política, com ênfase em aspectos paranaenses. São sócios e responsáveis pela editora o advogado e ex-deputado federal Adolpho de Oliveira Franco Junior e o jornalista e advogado Walter Werner Schmidt". Disponível em http://www.waeditores.com.br/?page_id=6. Acesso em 5 de nov. 2018.

Bodo von Borries, o explicita as redes e parcerias entre estes(as) historiadores(as) para divulgação da historiografia alemã no Brasil, neste caso, na área da didática da história.

A obra reúne uma coletânea de onze artigos publicados ao longo da carreira de Rüsen, que aprofundam as discussões da didática da história feitas até então no Brasil, apresentando suas premissas e dimensões reflexivas sobre o Iluminismo e o Historicismo e a relação dessas escolas teóricas com a ciência da História e o debate dos direitos humanos. Mesmo que a didática da história abranja diferentes campo de investigação, seja na escola, nos espaços públicos, na própria ciência da história, tal como ressaltado por Estevão Martins na apresentação do livro, esta obra, a nosso ver, estava voltada, especificamente, para os estudos no campo educacional escolar, o que de certa forma alude a uma apropriação particular acerca da didática da história alemã por parte dos(as) pesquisadores(as) em Educação Histórica, como fica explícito na contracapa do livro:

> Para saber ensinar é preciso saber como se aprende. O que é aprendizagem histórica? Quais os principais fundamentos? Com esse livro, o filósofo e historiador Jörn Rüsen, com a colaboração de Inge Rüsen, indica caminhos de aprendizagem histórica, com a aquisição de competências por meio da apropriação da experiência do tempo e sobre o tempo. Questões sobre os fundamentos teóricos da aprendizagem histórica e suas consequências para o ensino, a ciência da história e os manuais didáticos, os museus e a aprendizagem histórica e os direitos humanos e o ensino de história, são debatidos pelo autor. Com essas e outras contribuições, o livro pode ajudar a fundamentar as aulas de história diferentes e inovadoras, pois estão referenciadas em uma nova concepção de aprendizagem histórica. (Grifo nosso).

Em 2014, foi lançado o livro *Cultura faz sentido: orientações entre o hoje e o amanhã*, segunda obra completa a ser publicada por uma editora, também, fora do eixo acadêmico e traduzida por um teólogo brasileiro, Nélio Schneider.[53] Editado pela Editora Vozes, que já tem uma certa tradição em publicar livros nas áreas de filosofia, teoria da história e historiografia, o livro de Rüsen "vem ao encontro de outras no copioso momento no qual se encontram os estudos teóricos de História em nosso país" (HRUBY, 2016, p. 221), como bem lembrou Hugo Hruby ao resenhar o livro, mesma perspectiva que já levantamos em parágrafos anteriores.[54]

---

[53] Na Alemanha esse livro foi publicado no ano de 2006.

[54] A Editora Vozes já tem uma tradição de publicar livros de teoria da história e historiografia, obras como: os volumes de *Teoria da História* (2011-2013), *Campo da História: especialidades e abordagens*(2011), *Expansão da história* (2013*), História comparada* (2014)... todas escritas pelo teórico da História brasileiro José D´Assunção Barros. Destaque também para as *obras Constituição da História como ciência: Ranke a Braude*l de Julio Bentivoglio e Marcos Antônio Lopes; *Desconstruindo a história* (2009) de Alun Munslow; *Fundamentos de Teoria da História (2010) de* Georg Gottfried Gervinus, etc. Além das editoras, Contexto, Hucitec, Contraponto, Autêntica, empresas que publicam também temas relacionados a epistemologia da história, dado crescimento no campo de pesquisa no Brasil.

Diferente das demais obras em que há, geralmente, um prefácio, uma apresentação ou uma introdução escrita por seus(as) principais divulgadores(as), nesse livro não contém nenhuma nota introdutória de algum(a) autor(a) brasileiro(a) que explicite, numa pequena análise ou avaliação, algo sobre o pensamento de Rüsen. Com exceção, a edição brasileira apresenta apenas uma descrição na orelha no livro sobre o assunto do qual se tratará a obra e dados breves sobre a biografia do autor. Subtende-se, portanto, que a publicação desse trabalho dialoga com o momento atual da historiografia brasileira, sobretudo com o aumento de citações deste autor nas nossas pesquisas, logo a tradução do livro foi feita por alguém não especialista nas áreas de História ou Filosofia.

A obra é um conjunto de ensaios publicados entre os anos de 2000 e 2005, no qual o autor analisa a "formação humana de sentido nas diversas esferas da vida" (RÜSEN, 2014, p.11) para além do pensamento histórico, enfatizando essas diferentes formações como uma categoria fundamental da cultura humana. Ao trazer o pensamento científico da História para o conjunto das ciências culturais, Rüsen pretende, com essa interdisciplinaridade, retomar a ideia de unidade nas ciências, em virtude de pensar os conflitos da humanidade, como, por exemplo, o problema do etnocentrismo na era da globalização, apresentando como saída sua teoria da "Comunicação Intercultural" e como forma de promover a interação e a comunicação entre diferentes culturas para organização de uma teoria geral universal que possa beneficiar a todos os povos.

A obra de certa forma é uma complementaridade das discussões que o autor proferiu nas conferências quando esteve no Brasil (Novo Humanismo e Meta-história), bem como faz parte de uma discussão atual da historiografia em torno dos debates voltados à história universal (IGGERS, 2010), como já enfatizamos em parágrafos anteriores.

Humanismo e *Didática da História*, lançado em 2015, é a segunda obra de Rüsen publicada pela W. A. Editores, organizada e traduzida pelos(as) historiadores(as) Maria A. Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza e Lucas P. Nechi, abrangendo mais uma rede de pesquisadores(as) brasileiros(as) na divulgação das obras de Rüsen no Brasil.[55] O livro é uma coletânea de oito capítulos, nos quais dão continuidade à reflexão do livro *Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas*, publicado pela mesma editora em 2012, porém aprofunda o debate teórico acerca da didática da história com o tema do Novo Humanismo, projeto teórico atual de Rüsen. Há entre os(as) organizadores(as) o objetivo de abranger esse

[55] Com exceção de Isabel Barca (Universidade do Minho), pesquisadora portuguesa que trabalha em parceria com o LAPEDUH na Universidade Federal do Paraná, sob direção de Maria A. Schmidt, todos os demais tradutores (M. Fronza e L. P. Nechi) tiveram orientação na pós–graduação com a profª. Maria A. Schmidt.

tema para as pesquisas no Brasil, já que é uma reflexão ainda pouco conhecida nas premissas da área da Didática da História. Na nota de apresentação do livro, intitulada *Contribuições de Jörn Rüsen para a Didática da História na perspectiva do humanismo*, percebem-se esses objetivos:

> Essa obra visa, enfim, estimular o interesse dos professores historiadores de língua portuguesa em realizar investigações voltadas às dimensões da dignidade humana no âmbito da Didática da História, bem como articulá-las ao projeto do novo humanismo de Jörn Rüsen. Para isso, há o sentimento da urgência com o compromisso de dar continuidade à tradução de outros textos referentes ao humanismo rüseniano e suas relações com a aprendizagem histórica. Isso porque mesmo que esse projeto de lutas e investigações já tenha uma bela história no Brasil, a razão histórica humanista ainda está em seu alvorecer. (SCHMIDT; BARCA; FRONZA; NECHI, 2015, p. 10, grifos nossos).

Última obra completa a ser publicada nesse mesmo ano de 2015 *Teoria da História: uma teoria da História como ciência*, publicada pela Editora da UFPR e traduzida por E. Martins (revisão técnica de Arthur Assis), é um livro de suma importância para os(as) leitores(as) e pesquisadores(as) que trabalham com a teoria rüseniana, uma vez que apresenta uma revisão e síntese da trilogia do autor lançada na década de 1980 na Alemanha e nas primeiras décadas do século XXI no Brasil. Nesse livro, houve algumas mudanças quanto à amplitude da concepção da matriz disciplinar ao longo de suas reflexões [56] e um aprofundamento no texto em torno do seu mais novo projeto teórico sobre a Comunicação Intercultural e o Novo Humanismo. No prólogo, percebe-se que Rüsen deixa evidente as relações que foram feitas dos seus trabalhos anteriores com os seus trabalhos mais atuais, o que alude a um aprofundamento processual da sua teoria da história constituída na década de 1980. Essas mudanças também foram acompanhadas pelas traduções no campo de pesquisa brasileiro, como vimos até então:

> A tentativa de rever os próprios trabalhos não se efetua sem mais nem menos. Em princípio todo o debate relevante deve ser levado em conta, de modo abrangente. Isso teria acarretado uma forte dose de inovação. Ao mesmo tempo, o novo teria de absorver sem rupturas o mais antigo. Tudo isso é, contudo, difícil de realizar. O contexto dos anos 1980 e o contexto dos dias atuais, sob cujas condições a reflexão teórica sobre a história ocorre, diferenciam-se notavelmente. Essa diferença não pode ser escamoteada por uma argumentação linear simples. Nesse sentido, não foi possível evitar um compromisso. Eu recorro – por certo em graus diversos – às minhas obras anteriores e somente vou além de seu horizonte de argumentação

[56] Nessa obra, Rüsen especifica as três atualizações da sua "matriz disciplinar" ao longo dos anos. A primeira versão da matriz disciplinar foi apresentada na trilogia na qual já mencionamos, nos livros (*Razão histórica*, *Reconstrução do passado* e *História viva*), nos quais Rüsen apresenta os cinco fundamentos que compõem uma pesquisa histórica (interesses, perspectivas, método, formas e funções). A segunda versão da matriz é qualificada como "matriz do pensamento histórico", que vai além da interpretação do pensamento científico e se aplica a qualquer forma de reflexão historicizante referente à experiência do tempo, i. e, vale para qualquer agente racional humano e a terceira versão diz respeito à "constituição histórica de sentido" que Rüsen associa à tipologia da historiografia, a partir da análise da narrativa histórica.

> quando possa basear-me em trabalhos próprios posteriores ou quando o tema me pareceu exigi-lo. (RÜSEN, 2015, p. 22).

No que se refere à recepção do livro, o texto que introduz a obra, *A obra de Jörn Rüsen e sua relevância: Introdução à edição brasileira*, escrito por E. Martins, M. A. Schmidt e A. Assis, reforça, mais uma vez, a importância do pensamento teórico do autor para o campo da ciência histórica, e a proposta singular da teoria rüseniana em relacionar a pesquisa científica com a inserção social do saber (ciência e vida prática), ressaltando, também, sua crescente apropriação e interlocução com pesquisadores(as) e universidades brasileiras. Após dezoito anos de inserção dos seus trabalhos no nosso campo de pesquisa, as propostas teóricas de Rüsen continuam a ser apresentadas de forma introdutória, descritiva e contribuinte para as nossas pesquisas:

> A síntese teórica oferecida por Rüsen é, no século XXI, provavelmente o resultado mais engajado e promissor do entendimento da história e do seu papel na cultura humana, nas suas mais diversas versões[...].
> A divulgação e a apropriação das obras de Jörn Rüsen no Brasil tiveram grande impacto na área de ensino de história, pois provocou uma mudança radical nos fundamentos da aprendizagem história, antes referenciados somente na psicologia da aprendizagem. O mesmo ocorreu quanto aos fundamentos das pesquisas nessa área. Essa mudança significou que o domínio científico do campo do ensino da história passou a ser a própria história, mais especificamente, a teoria da história. Os fundamentos e paradigmas da teoria da aprendizagem de Jörn Rüsen constituem uma proposta ou o núcleo duro da Didática da História e trazem, definitivamente, as pesquisas relacionadas a esse campo do conhecimento para o âmbito da produção historiográfica. (SCHMIDT; ASSIS; MARTINS, 2015, p. 11-16).

Em 2017, foi um "ano ímpar" nas publicações de trabalhos sobre a teoria de Rüsen. A revista de História Intelectual, *Intelligere* da Universidade de São Paulo, fez um dossiê exclusivo para reflexões direcionadas aos postulados teóricos de Rüsen. O dossiê contou com a contribuição de textos dos seus(as) principais comentadores(as) no Brasil (Estevão Martins, Maria A. Schmidt, Arthur Assis e Luis S. Duarte da Silva), bem como de autores estrangeiros como Martin Wiklund (Alemanha), Isabel Barca (Portugal) e Oliver Kozlarek (México) que trabalham com a teoria rüseniana.[57] A nota de apresentação *Jörn Rüsen: um humanista para o século XXI* feita pelo seu principal tradutor no Brasil, Estevão Martins, faz uma breve

[57] Quanto os artigos que compõe a edição da revista: **APRESENTAÇÃO** – MARTINS, E. *Jörn Rüsen: um humanista no século 21*; RÜSEN, J. *Senso e contrassenso na História: reflexão sobre o perfil de uma filosofia da História*; ASSIS, A. *Jörn Rüsen contra a compensação*; KOZLAREK, O. *Jörn Rüsen y el humanismo como luz em tempos de obscuridade*; ARAÚJO, A. M. *Visibilidade e visualização*; SILVA, L.S.da. *Rüsen e Ankersmit*; SCHMIDT, M. A. *Jörn Rüsen e sua contribuição para a Didática da História*; BARCA, I. *História e diálogo entre culturas: contributos da teoria de Jörn Rüsen para a orientação temporal dos jovens*; WIKLUND, M. *Rüsen's response to the crisis of historicismo*. Disponível em http://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/issue/view/10264. Acesso em 8 nov. 2018.

explanação das suas contribuições em torno da ciência histórica, evidenciando a recepção positiva que o autor tem nas pesquisas mundiais, sem apresentar críticas construtivas:

> *Intelligere* reúne no presente dossiê contribuições de pesquisadores versados nas áreas de influência de Rüsen no campo da teoria, da filosofia e da história da historiografia, com suas aplicações e desdobramentos na ampla e complexa área do ensino de História e da educação histórica. Leitores e críticos de Rüsen, no melhor dos sentidos possíveis, espalham-se pelo mundo afora, e seu pensamento ecoa não apenas na Alemanha, mas igualmente na Inglaterra, em Portugal, na Espanha, na África do Sul, no Brasil, no México, na China, na Índia. (MARTINS, 2017, p. I).

O primeiro artigo que abre a edição da revista é um texto do próprio Rüsen, *Senso e contrassenso na História: reflexão sobre o perfil de uma filosofia da História* é um texto densamente filosófico, no qual o autor apresenta elementos fundamentais da filosofia da História, sobretudo na formação de sentido histórico para a humanidade em períodos de caos histórico. Para Rüsen, "a filosofia da História, a questão fundamental do sentido se põe, quando se trata de lidar com um déficit de sentido na experiência histórica" (RÜSEN, 2017, p. 8), tal como ocorreu na experiência do Holocausto. É nesse sentido, que a filosofia da história, segundo o autor, operaria com o pensamento histórico dando um novo significado a questão.

Em suma, nesse processo da trajetória dos trabalhos de Rüsen traduzidos e publicados até então no campo de pesquisa brasileiro, entre os anos de 1989 e 2017, algumas observações podem ser feitas:

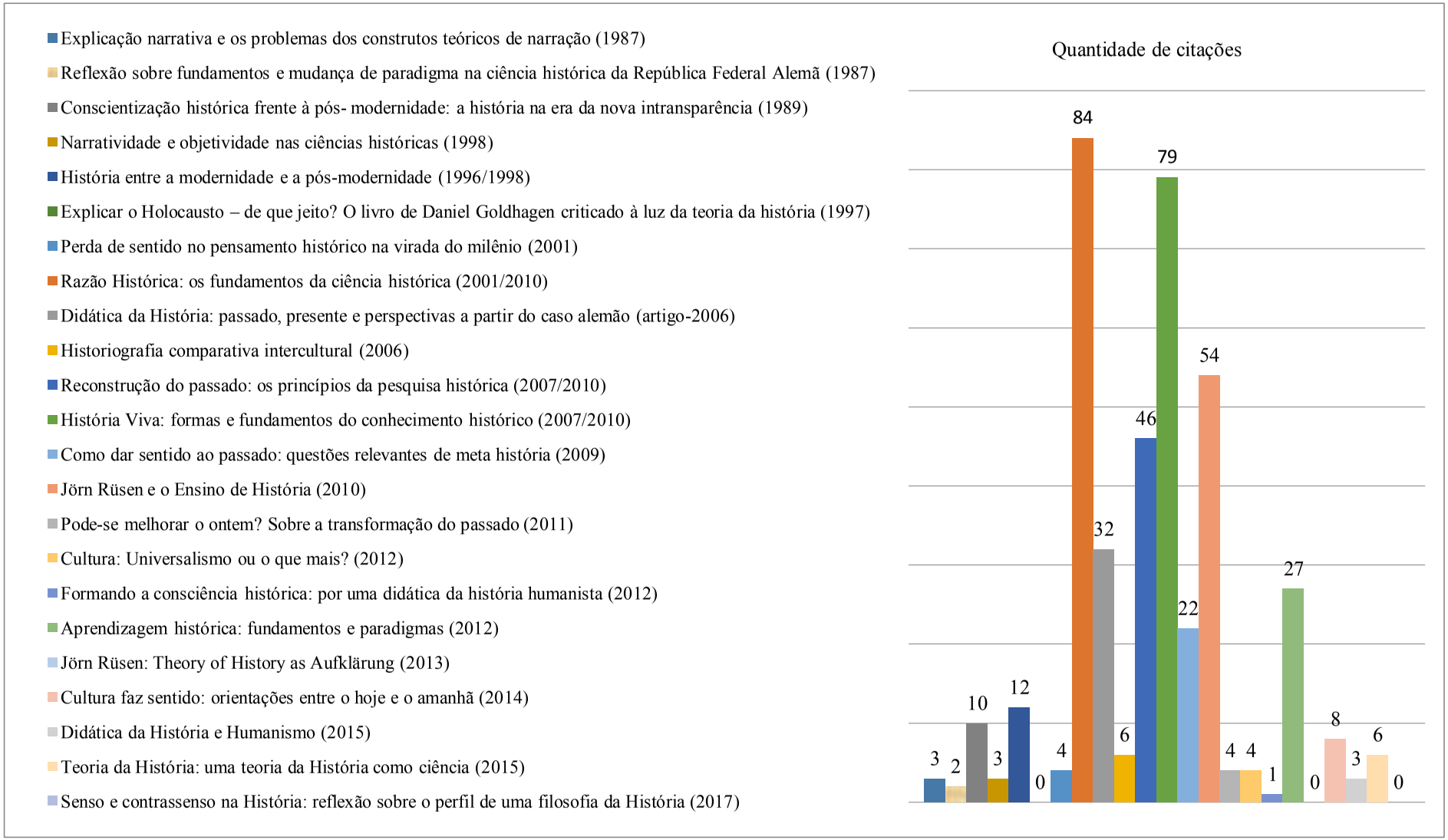
- Ao longo destes 30 anos, em que a inserção dos trabalhos de Rüsen se deram no Brasil, o que se percebe é um esforço dos(as) historiadores(as) em apresentar uma nova dimensão teórica para o campo de pesquisa brasileiro. Gradativamente, devido ao processo de tradução e o aumento significativo das pesquisas acadêmicas influenciadas pelo teórico alemão no século XXI, essa perspectiva continua. Os resultados da nossa análise em resenhas, prefácios, posfácios, dossiês de revistas, em torno de suas obras, evidenciam esse olhar introdutório, de apresentação e de contribuição do pensamento teórico do autor, sem apontamento para qualquer crítica construtiva entre os(as) principais comentadores(as) e divulgadores(as). O que há, de fato, é uma aceitação positiva da sua teoria;
- Embora a Didática da História seja uma disciplina inerente à ciência histórica, percebe-se que os trabalhos traduzidos no Brasil, que abordam essa temática, em sua maioria, tiveram maior circularidade nas revistas dos programas de pós-graduação em Educação, bem como foram discutidos por pesquisadores(as) ligados(as) a área de Educação, o que evidencia a pouca aderência de intelectuais dos departamentos de História em discutir o tema, isso devido a uma visão reduzida do que seja a didática da

história. Na maioria das vezes, acham que estão tratando de um estudo puro e simples ou que a disciplina deveria estar ligada apenas à Pedagogia ou simplesmente pelo distanciamento, por parte desses(as) intelectuais, entre a teoria da história e a aprendizagem histórica, fruto da separação dos cursos de licenciatura e bacharelado;

- Pela análise geográfica do número de publicações dos trabalhos de Rüsen no Brasil, destaca-se a centralidade desses trabalhos nas publicações de revistas e editoras do eixo sul e sudeste do país;
- A partir da primeira década do século XXI, destaca-se, também, o crescimento da rede de tradutores(as) e revisores(as) que foram orientados(as) pelos principais comentadores(as) e divulgadores(as) das obras de Rüsen no Brasil e deram continuidade ao processo de divulgação;

Mediante a essa expressiva quantidade de trabalhos traduzidos e publicados, fizemos um levantamento quantitativo de referências bibliográficas das obras utilizadas pelos(as) nossos(as) pesquisadores(as). Numa amostragem de total de 96 pesquisas produzidas nos departamentos de História e Educação, entre os anos de 2010 e 2017, teremos (no quadro abaixo):

Gráfico 1. Quantidade de citações das obras nas teses e dissertações (2010 a 2017)



Fonte: autoria própria

É evidente que, na trajetória dos trabalhos de Rüsen no Brasil, a área da didática da história, em conjunto com os departamentos de Educação, foi a que lhe rendera maior visibilidade e divulgação, tal como já foi mostrado em pesquisas anteriores como a de W. Barom (2012; 2015) e C. Oliveira (2012). Pelos nossos dados quantitativos de citações, nas referências bibliográficas das obras que abordam a temática, o quadro se repete, *Jörn Rüsen e o Ensino de História,* como vimos no quadro acima, é um dos livros mais utilizados pelos(as) nossos(as) pesquisadores(as). Destacamos aqui, também, *Razão Histórica* e *História Viva* como dois livros relevantes para as pesquisas no Brasil, pois apresentam a arqueologia do projeto teórico do autor. Pelo número de citações desses três livros, percebemos a relação intrínseca que os trabalhos produzidos pelos departamentos de Educação (no âmbito da didática da história e ensino de história) fazem com o campo da teoria da História, algo que não é visto quando investigamos as referências bibliográficas em pesquisas realizadas nos departamentos de História.

Por fim, ao trazermos essa discussão da sociologia das obras de Rüsen para o campo de análise historiográfica no Brasil, tivemos como objetivo responder os nossos interesses e as nossas demandas. Para mais, também ficou evidente que o crescimento gradativo de traduções e publicações das obras de Rüsen, bem como suas vindas ao nosso país, apontam a importância que esse teórico vem adquirindo nas nossas pesquisas.

Caminhando nessa mesma perspectiva, no próximo capítulo, propusemos investigar nas produções acadêmicas de seus(as) principais comentadores(as) e divulgadores(as), as interpretações dadas em torno do conceito de "didática da história", a partir da vertente alemã (rüseniana) e as várias definições e interpretações dadas a essa disciplina no campo de pesquisa brasileiro, bem como as críticas construtivas em torno das premissas teóricas de Rüsen. Nesse sentido, foi possível encontrarmos redes interpretativas convergentes e divergentes entre os(as) nossos(as) pesquisadores(as).

CAPÍTULO 2

O QUE DIZEM NOSSOS(AS) HISTORIADORES(AS) BRASILEIROS(AS)?

2.1. A Didática da história no Brasil e suas várias definições

Essa é uma questão complexa de ser definida na historiografia brasileira, uma vez que as tendências teóricas são múltiplas. Esse trabalho de definição já foi analisado em várias outras pesquisas, o que trouxe para os campos da Educação e História o reconhecimento de uma série de mudanças paradigmáticas ao longo da história do ensino de História, a depender do contexto histórico.

Nosso marco teórico, para fazer essa explanação, dá-se a partir do final do século XX (1980-1990), período de suma importância para entendermos a nossa conjuntura histórica atual, no que se refere à didática da história. Naquele período, as tendências teóricas foram importantes para as mudanças paradigmáticas no campo de ensino e aprendizagem em História. Numa outra vertente, as novas tendências teóricas com a história social, a nova história política, a nova histórica cultural (iniciadas na historiografia francesa) e as novas concepções para um novo historicismo (iniciadas na historiografia alemã), proporcionaram para o campo de ensino de História investigações voltadas às subjetividades dos sujeitos, com as narrativas de discentes, docentes e partícipes do âmbito escolar e acadêmico, conjunturas culturais, voltadas para uma perspectiva local e regional, bem como conjunturas extras-escolares que abrangiam a cultura histórica do momento. Por essa razão, tão presente também na historiografia atual, concordamos com o prof. Rodrigo Perez Oliveira de que "[...] de alguma maneira, os historiadores brasileiros contemporâneos herdaram a cultura de pesquisa que foi formulada e instituída no início da redemocratização" (OLIVEIRA, 2018, p. 218).

Mediante essas transformações da historiografia brasileira no final do século XX, algumas pesquisadoras levantaram um panorama histórico que caracterizou aquele período. Para Selva Fonseca, "Podemos caracterizar os anos 80 como tempos de 'repensar'". As mudanças no ensino de história sinalizam preocupação de formar um "novo" cidadão capaz de ser agente das transformações da realidade brasileira (FONSECA, 2009, p. 92).

Para Circe Bittencourt, ao citar o historiador canadense C. Laville, constata que, o ensino de História, após a Segunda Guerra Mundial com a conquista da democracia, foi de suma importância para a formação de uma cidadania participativa e, nesse sentido, os alunos

deveriam desenvolver capacidades intelectuais e efetivas para construir uma política democrática (LAVILLE *apud* BITTENCOURT, 2018, p. 127).

Para Elza Nadai, o conceito de história nesse período alargara-se para incorporar assuntos antes não valorizados e considerados menores. Buscou-se uma valorização da identidade nas diferenças, da expressividade emancipadora e na autonomização do educando, a separação da dicotomia ensino e pesquisa, a viabilização de uso de fontes variadas e múltiplas sobre temas específicos, em suma, ideias subsumidas na compreensão de que alunos e professores são sujeitos da história (NADAI, 1992, p. 157-160).

É nessa conjuntura de processos de formação social que a reflexão em torno da didática da história, como um campo de formação e aprendizagem histórica, foi promissora dentro dessas novas discussões sociopolíticas. Como explicita Rafael Saddi, o período de crise de legitimidade, que abarcou a ciência histórica a partir de meados do século XX, visou suprir o seu déficit teórico, bem como demonstrar a relevância da história para a vida humana, nesse sentido, a teoria da história e a didática da história ganhariam um novo fôlego (SADDI, 2014, p. 137).

No entanto, diferente da concepção alemã, a ideia de didática da história, no Brasil, estava intrínseca à concepção de ensino de História voltado apenas ao campo da Educação, dada nossa historiografia ser influenciada por teorias francesas e, também, pela não aceitação e desconhecimento de historiadores(as) de temáticas desse âmbito no campo da História.

Numa entrevista a Rafael Saddi, sobre o ensino de História no Brasil, Luís F. Cerri, em linhas gerais, definiu nossa particularidade quanto ao termo de "didática da história". Segundo o autor, convencionou-se definir o "Ensino de História" como sinônimo de didática da história e educação histórica, noções que são essencialmente a mesma coisa. "Todos, como o próprio termo 'história', se referem ao fenômeno empíricos e ao estudo desse fenômeno", que é a Didática da História (SADDI, 2014, p. 376).

Definições fora do eixo da historiografia alemã, como as de Selva Fonseca, Elza Nadai e Circe Bittencourt, abordam a didática da história como uma área interdisciplinar entre os campos de Educação e História. Embora não deixem isso tão evidente nas suas definições, é possível perceber que as autoras fazem essa relação entre os dois campos como sendo eficazes para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto, as definições dessas autoras não diferem tanto das pesquisas que utilizam a teoria rüseniana, já que Rüsen considera que a didática da história, para além de ser uma subdisciplina da História, é uma área interdisciplinar.

Para Selva Fonseca, o campo de ensino de história atualmente está atrelado as discussões em torno dos processos formativos dados em diferentes espaços e a busca de pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferença e desigualdades (FONSECA, 2009, p.15).

Para Elza Nadai, alguns pontos servem para identificar a problemática do ensino de História na atualidade: primeiro, "a ideia de um saber escolar que não corresponde nem a justaposição nem a simplificação da produção acadêmica"; segundo, o fim do domínio da história universal, abordando conteúdos diversos que visem as diferenças, superando as uniformidades e regularidades; terceiro, o reconhecimento de que ensinar História é também ensinar o seu método; quarto, superação de ensino e pesquisa, compreender que o currículo deve ser resultante do processo de experiência de docentes e discentes; quinto, compreensão de que docentes e discentes são sujeitos e agentes da própria história; e por último, a diversidade de resgatar discursos múltiplos sobre temas específicos (NADAI, 1992, p.159-160).

Para Circe Bittencourt, o ensino de História atualmente constitui-se como uma disciplina com paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade dos sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial (BITTENCOURT, 2018, p. 127).

No âmbito da perspectiva alemã, ao fazer um levantamento acerca das definições que envolvem o termo da didática da história no Brasil, o historiador Rafael Saddi mapeou algumas delas. Para Saddi, o termo didática da história apresenta tradicionalmente ao menos quatro reduções: em primeiro lugar, à metodologia de ensino e muitas vezes à técnica de ensino; em segundo lugar, está reduzida ao ensino "escolar"; em terceiro, aparece como uma área externa à ciência histórica, tal como muitas vezes é atrelada à pedagogia; e por último, muitas vezes está estabelecida como um campo de formação prático, em vez de uma área aprovada cientificamente (SADDI, 2014, p. 141). Em linhas gerais, o autor também aponta que em nossas abordagens há certa peculiaridade, uma vez que resignificamos essas teorias "importadas" para lermos a nossa realidade.

De certa forma, essas definições levantadas por R. Saddi demostram a diversidade interpretativa dessa disciplina, no entanto, as pesquisas atuais têm mudado esse quadro. Uma comparação, a grosso modo, se analisarmos o que diferencia e converge as pesquisas do final do século XX e as pesquisas atuais – a partir do século XXI – com a inserção de referenciais teóricos da didática da história alemã e inglesa (respectivamente a didática da história rüseniana e as pesquisas do grupo de estudo *History Education*), perceberemos uma mudança

de paradigma para essas novas definições acerca da didática da história, entendida, também, como subdisciplina da História.

Tendo como base a historiografia alemã, Oldimar Cardoso entende a didática da história como uma "subárea da História, uma vez que ela não trata apenas da História escolar, mas de todas as elaborações da história sem forma científica" (CARDOSO, 2008, p. 153). Assim como R. Saddi (2014), o autor faz a crítica a todas essas reduções que foram estabelecidas para a disciplina desde os anos 1980 e amplia as discussões em torno dessa subeárea ligada, estritamente, à cultura escolar para o âmbito da cultura histórica, intrínseca ao cotidiano, à vida prática, tal como também é definido na teoria de J. Rüsen.[58] Segundo O. Cardoso:

> [...] podemos definir a pesquisa de campo didático-histórica como situada no cotidiano de qualquer espaço de expressão da cultura ou da consciência históricas. [...] O que diferencia a pesquisa didático-histórica da pesquisa pedagógica sobre o ensino de História é o fato de que esta última pode restringir suas conclusões à História escolar, enquanto a primeira mesmo quando estuda o cotidiano escolar, visa compreender a cultura e a consciência históricas de forma mais ampla. Ainda que o pesquisador em Didática da História se apoie em metodologias oriundas da antropologia ou da etnografia da escolarização, seu trabalho estará sempre subordinado à Teoria da História (CARDOSO, 2008, p. 166-167, grifo nosso).

Ao abordar essa definição abrangente acerca da didática da história, Oldimar Cardoso reforça a perspectiva do campo como uma subdisciplina da ciência histórica, intrínseca à Teoria da História, relacionada diretamente ao âmbito da "cultura histórica". Essa definição, foi convencionada por outros(as) pesquisadores(as) que trabalham com a perspectiva da didática da história alemã, como L. F. Cerri, R. Alves, R. Saddi, entre outros(as). Todavia, há uma particularidade na definição de O. Cardoso. Em outra passagem do artigo, ao definir a didática da história como "uma subárea da História, uma vez que ela não trata apenas da História escolar, mas de todas as elaborações sem forma científica" (CARDOSO, 2008, p. 153, grifo nosso), segundo R. Saddi, o autor deixa de fora a função metateórica da disciplina que é também avaliar o próprio campo da ciência histórica (SADDI, 2014).

Numa dimensão voltada às pesquisas de âmbito escolar, Mª Auxiliadora Schmidt, que atua na perspectiva da "Educação Histórica", uma vertente da área de ensino de História

[58] Para Rüsen, cultura histórica "é o suprassumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana. Ela abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo. A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças que – por sua vez – são (co) determinadas e efetivadas pelo próprio agir e sofrer humanos. A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro" (RÜSEN, 2015, p. 217).

que utiliza postulados teóricos da didática da história alemã e, no Brasil, promove atualmente um dos maiores quadros de produção de pesquisa nessa área, na Universidade Federal do Paraná, entende a didática da história no plano da interdisciplinaridade, entretanto ressalta a disciplina nas esferas de ensino e aprendizagem. Para a autora:

> [...] pode-se remeter ao diálogo com o pensamento de Jörn Rüsen, buscando-se fundamentação para uma teoria da aprendizagem, fundamentada na ciência da História e que seja orientadora do significado e função da aprendizagem histórica como o centro da Didática da História. [...] Depreende-se então, que na perspectiva ruseniana, a aprendizagem constitui a centralidade da Didática da História e que seus fundamentos estão na própria ciência da História, porque "a especificidade da aprendizagem histórica só pode ser entendida se forem também entendidos os respectivos processos e formas de lidar com a experiência do passado. Pois é somente por intermédio desses processos que o passado se torna história". (SCHMIDT, 2017, p. 62).

Na definição de M. Schmidt há uma dimensão própria que abrange a sua área de pesquisa no plano do que venha a ser os trabalhos em "Educação Histórica". Vale ressaltar que "Educação Histórica" é um termo utilizado entre alguns pesquisadores(as) da UFPR para definir as propostas de suas pesquisas. Para justificar o porquê da Educação Histórica constituir-se numa vertente do ensino de História, Luís F. Cerri, em entrevista a R. Saddi, entende que, na definição para o campo da didática da história no Brasil, o termo mais adequado seria "educação histórica", pois contempla a multidimensionalidade dos objetos de pesquisa da disciplina, todavia,

> há uma corrente de pensamento ou uma escola dentro do ensino de história que ocupou e tomou posse do termo educação histórica, reivindicando um olhar e uma metodologia específicos. Basicamente, creio que o que se passou é que esse grupo traçou um círculo de giz em volta de si mesmo, não para definir a guarda da criança, como na peça de Brechet, mas para gerar uma identidade própria, verticalizar a pesquisa e a interlocução, etc. (SADDI, 2014, p. 376).

A partir dessa reflexão de L. F. Cerri, podemos pensar se há correntes da didática da história no Brasil? Quanto a esta questão, iremos abordar no decorrer do trabalho.

Luís F. Cerri, define o ensino de História como uma área "fronteiriça" entre os campos de Educação e História, pois, segundo o autor, "é limitador entendê-la como uma disciplina que se assenta dentro dos limites disciplinares da História, [...] nem equacionado teoricamente somente apenas com os recursos da teoria da história" (CERRI, 2017, p. 22), uma vez que a disciplina lida com contextos mais amplos, escolar e extraescolar, vinculados, de um modo geral, à cultura histórica. Para mais, na sua definição, o autor sintetiza alguns pontos que caracterizam a didática da história como área interdisciplinar. Em primeiro lugar, em referência ao paradigma anterior, que é restringir os métodos e técnicas de ensino escolar de História, as novas pesquisas em ensino de História ampliaram seus objetos de pesquisa na

variedade de narrativa histórica, seja ela verbal ou imagética, na identidade de indivíduos e grupos, nos seus respectivos contextos históricos e na recepção (distribuição e consumo) etc. Em segundo, devido ao amplo conjunto de objetos, a disciplina dialoga com disciplinas próximas como a psicologia, a sociologia, a antropologia etc. como forma de adaptar e aproveitar perspectivas teóricas e metodologias de pesquisa. Por último, a didática da história também faz levantamentos empíricos acerca da reflexão didática, todavia mesmo interna a ciência histórica, tal prática não pode ser confundida com a prática da Historiografia. Mesmo abordando a profundidade temporal dos fatos históricos, "Seu objeto em geral, não se estende no tempo, mas é capturado no presente a partir do que se sabe, do que se aprende ou do que se ensina, dentro ou fora da escola, voluntária ou involuntariamente hoje".[59]

Em linhas gerais, tanto Cerri quanto Schmidt destacam o caráter interdisciplinar da área, o primeiro com uma visão mais abrangente acerca do que seja a disciplina, a segunda com uma visão mais restrita voltada a cultura escolar, porém, ambos trabalham com o conceito de "consciência histórica" de Rüsen, em perspectivas distintas. Cerri atua com pesquisas de caráter quantitativo (tipo *survey* com o projeto *Jovens e a História no Mercosul*)[60], além de coordenar o Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI).[61] Schmidt propõe um trabalho qualitativo referenciado, também, em metodologias de ensino na sala de aula e é umas das coordenadoras do Laboratório de Educação Histórica (LAPEDUH).[62]

---

[59] Ver Luís F. Cerri sobre a Didática da História. Disponível em https://youtu.be/6rUKmE4l_z4. Acesso em 12 ago. 2018.

[60] Mesmo trabalhando em cima de dados estatísticos, isso não quer dizer que não há nessas pesquisas um caráter qualitativo. As pesquisas abordam uma variedade temática e são estruturadas em questionários respondidos por uma parcela de discentes e docentes em países participantes. Para Luís F. Cerri, a intenção desse tipo de pesquisa (*survey*) é "responder com uma metodologia que vá além da forma da pesquisa da área hoje, o estudo de caso, com uma base empírica de dimensões inéditas no campo do ensino de história, a algumas perguntas para as quais não temos estimativas" (SADDI, 2014, p. 384).
O projeto *Jovens e a História no Mercosul* foi influenciado pelo projeto *Youth and History* (1997), desenvolvido na Europa e em alguns países orientais e coordenado pelos pesquisadores M. Angvik e B. von Borries. A pesquisa tinha como principal objetivo apresentar o mapeamento geral das ideias históricas dos (as) estudantes acerca de evidências e temporalidades históricas, a partir da análise da consciência histórica destes (ALVES, 2011, p. 22). L. Cerri, em parceria com pesquisadores(as) da América Latina, adotaram esse tipo de pesquisa, investigando várias escolas no Brasil em diferentes estados. Contudo, os dados históricos dos questionários são mudados conforme a realidade histórica de cada país.

[61] "O GEDHI é um grupo vinculado ao Departamento de História e constituído internamente ao Programa de Pós-graduação em Educação da UEPG, aberto aos interessados com (ou em) formação universitária em História ou áreas correlatas, envolvidos com o ensino e a pesquisa da disciplina nos três níveis da educação. Constitui, portanto, um espaço acadêmico de pesquisa, reflexão, discussão e proposição de assuntos referentes aos fenômenos sociais de Ensino de História (Educação Histórica, ou seja, os processos complexos de ensino e aprendizagem que envolvem 'história') e Didática da História (no sentido amplo da reflexão sobre esses processos)". Disponível em http://gedhiblog.blogspot.com/p/texto-de-apresentacao.html. Acesso em 23 ago. 2019.

[62] O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica surgiu em decorrência natural dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores(as) da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, desde 1997, a partir de

Estes dois pesquisadores, atualmente, lideram duas frentes de pesquisas no Brasil e são os principais orientadores no ranque de produção dos trabalhos acadêmicos que são influenciados pela teoria rüseniana, como mostram os dados do catálogo de teses e dissertações da CAPES. Do total dos 96 trabalhos que foram publicados entre anos de 2010 e 2017, 19 foram orientados por M. Auxiliadora Schmidt, equivalente a aproximadamente 20% da produção e seis foram orientados por L. Fernando Cerri, o que corresponde aproximadamente a sete por cento da produção total. [63] O que percebemos, a partir desses dados, é que no Brasil, provavelmente, há redes de pesquisas que têm o mesmo referencial teórico, no entanto, caminham por metodologias distintas.

Diferente dos demais autores citados acima, Rafael Saddi (2010; 2014) entende a didática da história, precisamente, como uma subdisciplina da ciência histórica, o que não implica ignorar a relação dessa disciplina com outras ciências. Sem discordar com a interdisciplinaridade da área, o autor questiona que:

> [...] é preciso tanto refletir sobre este lugar entre-disciplinas, quanto ir além da noção de "área" para pensarmos a Didática da História como uma "disciplina". Neste sentido, questionamos: trata-se de uma área interdisciplinar autônoma que lida com as diferentes disciplinas de forma igualitária? Trata-se de uma disciplina da Educação que tem referências com a Teoria da História? Trata-se, ao contrário, de uma disciplina da História que se relaciona com outras ciências afins? (SADDI, 2010, p. 66).

Essa indagação levantada por R. Saddi evidencia um problema de definição quanto ao que vem a ser a "área/disciplina" de didática da história, bem como a construção de sua autonomia. Para Saddi, "A definição da Didática da História como sub-disciplina da História, desta forma, não pode se entregar de forma ingênua às disputas pelo controle das disciplinas existentes nas Universidades, pois [...] mais do que uma disputa pelas disciplinas existentes, o que está em jogo aqui é a constituição de uma nova disciplina" (SADDI, 2010, p. 78).

Nesse sentido, concordamos com R. Saddi, mesmo reconhecendo o caráter interdisciplinar da didática da história, é preciso pensar na autonomia da disciplina, bem como no delineamento e nos limites que são traçados entre a didática da história e outras ciências afins. A nosso ver, na sua proposição, há uma defesa de campo que diverge de L. Cerri e M. Schmidt. A didática é de fato uma "sub-disciplina da ciência da história" tal como propõe o título do seu artigo, o que o aproxima mais sua interpretação com a de O. Cardoso.

---

então, obteve parceria com outros(as) pesquisadores(as) como Isabel Barca (Universidade do Minho), pesquisadores ingleses da *History Education* (Peter Lee e R. Ashby), Ivo Matozzi (Universidade de Bologna) e pesquisadores alemães como J. Rüsen e Bodo von Borries. Ver: ALVES, Ronaldo C. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2011, p. 26.

[63] Disponível em https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em 23 ago. 2019.

Contudo, não queremos categorizar, estritamente, os(as) autores(as) em categorias de interpretação teórica, uma vez que todos(as) buscam a consolidação e autonomia para a disciplina (didática da história), mas pensarmos o processo de consolidação que esta área visa buscar na historiografia atual.

Além do mais, no que diz respeito a sua função na mudança paradigmática de uma didática da história atualizada, condizente às ações da vida, concordamos com o professor Luís F. Cerri (2017, p. 22) de que não podemos atribuir essa discussão de mudança apenas aos autores(as) alemães, uma vez que como vimos em parágrafos anteriores, todo esse debate epistemológico e historiográfico foi resultante das mudanças sócio-políticas do século XX no ocidente, aperfeiçoados numa nova lógica historiográfica voltada para a formação histórica dos sujeitos.

Ao analisar a área de ensino de História no Brasil cabe levar em consideração a reflexão de Flávia E. Caimi. Numa visão geral, a autora parece ter um olhar coerente quanto à diversidade de definições e influências teóricas. Esse caminho, também, tomaremos para pensar o terceiro capítulo deste trabalho ao analisar as teses e dissertações:

> No que diz respeito ao avanço científico da produção acerca do ensino de história, verifica-se a necessidade de trabalhar em torno de algumas categorias teóricas, notadamente no que concerne à definição conceitual do que estamos entendendo *por área de ensino de história*. Em que medida essa expressão é tomada como sinônimos de *didática da história*, conceituação amplamente adotada por autores estrangeiros? (CAIMI, 2015, p. 35, grifos da autora).

2.2. Sobre a teoria da Didática da História de Jörn Rüsen

> Refletir sobre o uso prático do saber histórico é um requisito básico da ciência da história. [...]. Deve-se investigar, explicitar e fundamentar os pontos de vista e os princípios particulares que se aplicam ao uso prático do saber histórico. A relação para com a vida, inerente à práxis científica mesma, precisa ser refletida. Essa relação pode então ser utilizada conscientemente quando a ciência da história (melhor: os historiadores) é chamada a explicitá-la. (RÜSEN, 2010 c, p. 15).

> A ciência da história não tem como dispensar-se, em sua especialização, dos impulsos advindos do ensino e do aprendizado de história. A didática da história ocorre nela permanentemente. (RÜSEN, 2010 c, p. 91).

Até o momento, abordamos o nosso campo de atuação na área de ensino/didática da História no Brasil atrelado as suas várias definições, uma vez que é difícil nos apegar a uma proposição convencional, já que são muitas as correntes teóricas que dão base as nossas pesquisas acadêmicas. Como o cerne da nossa pesquisa é a didática da história rüseniana, uma das teorias, atualmente, bastante citada nas pesquisas brasileiras, nos proporemos a tratá-la nos parágrafos a seguir.

A princípio, a teoria de Rüsen chamou minha atenção em meados da graduação (2014-2016) no grupo de estudo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História (LEPEDIH) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", coordenado pelo prof. Ronaldo C. Alves. Naquele período, Rüsen era visto como autor inovador para nosso campo de pesquisa, ainda que sua teoria da didática da história fora estipulada durante a década de 1980 na Alemanha para uma realidade alemã, suas proposições continuaram atuais. Como historiadora aprendiz, busquei entender o porquê de todo esse fenômeno até então nas pesquisas brasileiras.

Desse modo, foi possível pensar: qual a definição da didática da história rüseniana? Quais proposições ela trouxe para o campo de pesquisa brasileiro?

As duas citações que abrem este tópico evidenciam a definição acerca da didática da história para J. Rüsen. Sua proposição de didática está intrinsecamente relacionada à ciência da História, i.e., a didática da história é tida como subdisciplina da ciência da História e tem como objetivo analisar "todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana prática" (RÜSEN, 2010, p. 32).[64] Numa perspectiva metateórica da disciplina, a ciência da História também é considerada como uma forma particular de raciocínio, integrada ao universo amplo do pensamento histórico (RÜSEN, 2010 a), logo deve ser, também, investigada.

Essa visão abrangente, da disciplina interpretada por Rüsen, aproxima-se de outro alemão conhecido na nossa historiografia, o historiador Klaus Bergmann.[65] No seu artigo, *A História na Reflexão Didática* (1990), K. Bergmann aponta as funções dadas a esta disciplina na Alemanha. Segundo o autor, há três funções que são desempenhadas pela didática da história: a tarefa empírica, a tarefa reflexiva e a tarefa normativa. Respectivamente, a primeira consiste na "investigação do significado da História no contexto social", em que se dá a investigação da "consciência histórica" dos sujeitos na sociedade, não limitando apenas a investigações escolares, mas também, extraescolares. A segunda, justifica-se pela didática da história "desempenhar uma função reflexiva-seletiva e questionar os resultados da pesquisa por seu significado, refletindo sobre o fato de estes resultados merecerem ser transmitidos", nesse sentido, o autor levanta o caráter metateórico da subdisciplina. E, por fim, sua função normativa, de "Entender o ensino da História como objeto da Didática da História",

[64] RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; Barca, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende**. Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

[65] Juntamente com Rüsen, Jeismann, Pandel e Annette Khun, K. Bergmann faz parte desse grupo de pesquisadores(as) que propuseram uma nova atualização para a disciplina da didática da história na Alemanha, a partir da década de 1970-1980.

preocupando-se com a necessidade, os objetivos e as funções do ensino da História (BERGMANN, 1990, p. 30-36). Percebe-se que, de um modo geral, toda a relação da didática da história está direcionada à vida prática intrínseca ao conhecimento científico e vice-versa.

Para Rüsen, a didática da História se aproxima da teoria da História. O autor entende que a didática da História pode demonstrar ao historiador(a) profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado. Ela tem por objetivo investigar o "aprendizado histórico",[66] que por sua vez é uma das dimensões e manifestações da "consciência histórica". A consciência histórica, na sua definição, "é a suma de operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo" (RÜSEN, 2010 a, p. 57). Teoricamente, a didática da história tem de conceituar a consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado. Metodologicamente, a didática da história pode usar métodos estabelecidos da psicologia e sociologia e reestruturá-los de acordo com a peculiaridade da ciência histórica.[67] Deste modo, podemos pensar que a didática da história trabalha num campo interdisciplinar em que o ensino de História, também, se faz desse método, tal como já foi abordado por nossos pesquisadores L. Cerri (2013) e M. Schmidt (2017).

Contudo, a reflexão da didática da história em Rüsen não se encerra nas definições desses conceitos de aprendizagem e consciência histórica, pois, há uma arquitetura teórica fundamentada na matriz disciplinar da ciência histórica, estipulada com cinco fundamentos para este campo: interesses, perspectivas, métodos, formas de apresentação e funções.[68] Como subdisciplina da ciência da História, a didática da história vale-se desse procedimento científico, no que diz respeito à relação do(a) historiador(a) profissional e os fatos relacionados à praticidade da vida, uma vez que este espaço (vida) traz todo o arcabouço da produção da História, tal como certificou o autor ao afirmar que "o quotidiano do historiador constitui a base natural da teoria da história" (RÜSEN, 2010 a, p. 25).

Teoria e didática partem do mesmo princípio, o meio social, atentando-se a análise das "operações e processos existenciais das consciências históricas", no entanto, são elaboradas de maneiras distintas. Para Rüsen:

---

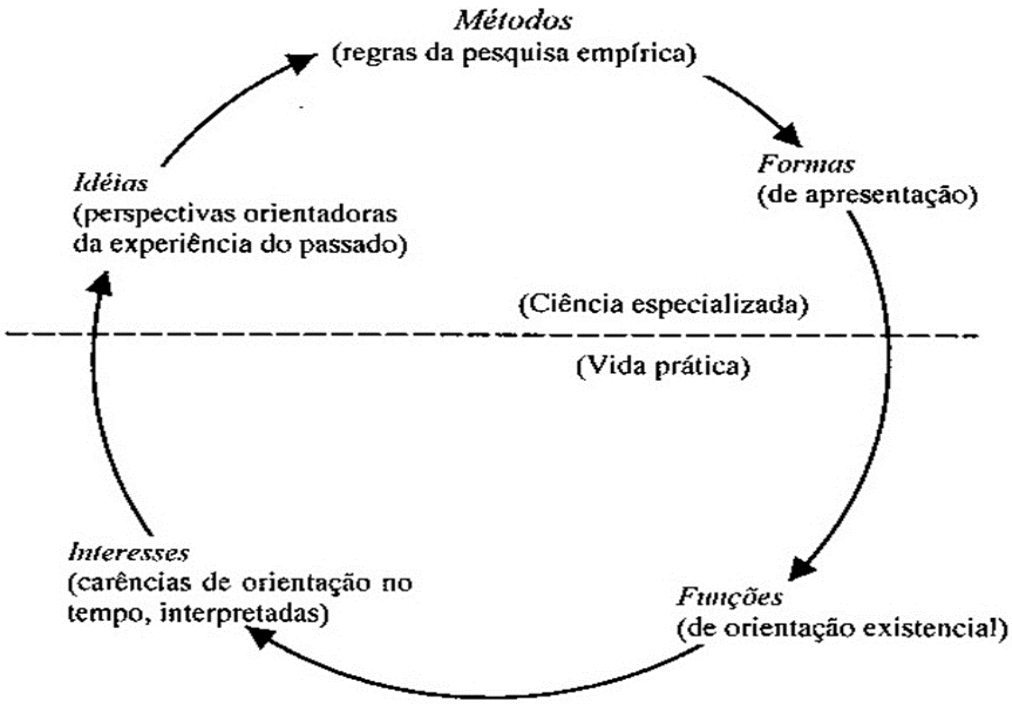
[66] Para Rüsen, "o aprendizado histórico pode ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica" (BARCA; MARTINS; SCHMIDT, 2010, p. 43).

[67] RÜSEN, *op. cit.*, 2006, p. 16.

[68] Um esboço e uma explicação dos fundamentos da Matriz Disciplinar da ciência histórica rüseniana será apresentada nos parágrafos a seguir.

> [...]teoria da história e a didática da história possuem o mesmo ponto de partida, mas se desenvolvem em direções cognitivas diferentes e com interesses cognitivos diversos. Tanto a história como ciência quanto o aprendizado histórico estão fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica: a teoria da história e a didática da história convergem, assim nesse tema. Elaboram-no, contudo, de maneiras distintas. A teoria da história pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a didática da história pelas chances de aprendizado da consciência histórica. Ambas estão intimamente interligadas, mas não são idênticas. A teoria da história cuida das questões didáticas na medida exata em que são necessárias ao esclarecimento do processo científico de conhecimento (RÜSEN, 2010 c, p. 93).

Esse ponto de convergência entre teoria e didática é o ponto de partida para se pensar a função da ciência histórica na razão prática segundo Rüsen, tal como é ilustrado na matriz disciplinar.[69]



Fonte: Matriz Disciplinar da ciência da História (RÜSEN, 2010 a, p. 35).

Numa ordem respectiva, *interesses* e *perspectivas* são conceitos pré e paracientíficos em que, os *interesses* correspondem a carências de orientação no tempo, oriundas da vida prática (experiências), e as *perspectivas* transformam tais carências em interesses pelo

[69] Esse é um esboço original da matriz disciplinar apresentada nos anos 1980, todavia ao longo de sua produção acadêmica, Rüsen vem aprofundando suas reflexões a apresentando novas concepções acerca da matriz disciplinar, tal como foi apresentado no artigo do prof. Estevão Martins, *As matrizes do pensamento histórico em Jörn Rüsen*. Ver MARTINS, E. R. As matrizes do pensamento histórico em Jörn Rüsen. In. Schmidt M. A. Martins, E. R. (orgs). **Jörn Rüsen. Contribuições para uma Teoria da Didática da História**. Curitiba: W. A. Editores, 2016.

passado no âmbito do conhecimento histórico (conhecimento científico). É nesse processo que se aplicam os *métodos*, que, como regras da pesquisa, caracterizam a forma do pensamento histórico e são apresentados por meio de narrativas *formas de apresentação* como resultado cognoscitivo expressos historiograficamente, podendo exercer *funções* relevantes à vida e à ciência da História, bem como a provocação de novos *interesses.* Essa relação de interdependência entre os fatores é o que une a ciência a vida prática, segundo Rüsen (2010 a, p. 29-36).

Por outro lado, esses mesmos fatores foram atualizados para as questões didáticas, sobretudo no que diz respeito ao quesito de orientação histórica. Para Rüsen, há três desses cinco fatores que correspondem genuinamente a essas questões:

> - o fator das carências de orientação (ou dos interesses cognitivos);
> - o fator das formas historiográficas de orientação, nas quais adquire forma a relação do conhecimento histórico com seus destinatários; e por fim,
> - o fator das funções de orientação existencial, que leva em conta o saber histórico na vida humana prática; uma das mais importantes dessas funções é a formação da identidade histórica. (RÜSEN, 2012, p.17, grifo nosso).

É a partir desse processo de conhecimento histórico que os sujeitos passam a ter contato com a História de tal forma que a adequa para orientação da sua vida. É válido lembrar, mais uma vez, que essa concepção de orientação histórica está intrínseca a todo cenário historiográfico ocidental desde o pós-1945 em diante. As ideias relacionadas à formação dos sujeitos (cidadãos alemães) visavam uma formação da identidade histórica e o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica, a partir da História, nesse sentido, a didática da história veio a calhar com essa concepção relacionada à teoria da História.

Esse funcionamento de uma pesquisa histórica voltada à didática da história, para Rüsen, está intrínseco aos princípios da História enquanto ciência. A base que fundamenta esses princípios científicos vêm das premissas do pensamento iluminista e historicista, dadas suas concepções teóricas estarem voltadas ao caráter humanista e universal, bem como constituírem-se em matrizes teóricas fundantes do campo da História científica. A didática da história, nesse sentido, como subdisciplina da ciência histórica e por ter como objetivo o desenvolvimento e a análise da consciência histórica dos sujeitos orientando-os para uma humanidade promissora, deve fundamentar-se nessas vertentes teóricas como caminho metodológico para esse fim (humanidade). Em outras palavras:

> A partir dos resultados científicos obtidos pelo iluminismo e historicismo com respeito à função didática interna própria ao conhecimento histórico, se pode tirar diversas consequências para o debate histórico-didático atual. De um lado, é necessário elaborar o sentido didático da racionalidade metodológica própria à ciência como meio da formação da identidade histórica. Esse sentido tem de ser

> incorporado na autocompreensão da ciência da história com mais eficácia do que tem acontecido. A didática da história tem de dedicar-se, ademais, a ir além das meras descrições formais das identidades históricas e descrever-se as variáveis fundamentais de referência da identidade histórica. Essas variáveis tanto tem de corresponder tanto ao universalismo da noção iluminista da humanidade, como devem preservar o projeto do historicismo de concretizar a unidade da humanidade na multiplicidade das culturas. Seria desastroso se a tendência atual da ciência da história à microhistória impedisse a realização dessa dimensão na formação da identidade histórica, inaugurada no processo de cientificização da história pelo iluminismo e pelo historicismo. (RÜSEN, 2012, p. 31, grifo nosso).

Na citação acima, Rüsen também faz a crítica à "microhistória", vertente, ao seu ver, ligada às novas concepções históricas pós-modernas, sobretudo quando este campo de pesquisa descreve identidades históricas sem corresponder a nenhuma noção unitária de humanidade, tal como ocorre nas matrizes teóricas do pensamento iluminista e historicista. Por esse quesito, percebe-se que mesmo que a teoria matricial de Rüsen busque incorporar diferentes dimensões sociais, culturais e teóricas para o pensamento histórico científico, como é o caso das concepções pós-modernas para a História, muitas vezes, em seus trabalhos, o autor ressalta a fragilidade desta vertente teórica em não dar conta de pensar a "humanidade" de um modo geral, nesse sentido, Rüsen afirma-se como um autor que tem como base teórica principal os fundamentos do pensamento moderno. Em síntese, o "núcleo teórico" para a ciência histórica tem como princípio as premissas do pensamento moderno cunhadas pela História no século XIX. As demais vertentes, que atualizam o campo, terão seus princípios teóricos incluídos, no entanto, limitados, atendendo a lógica desse núcleo teórico fundador. Para Rüsen:

> O que nos propõe, então, a concepção pós-moderna de história no tocante à função orientadora do saber histórico? Qual é sua alternativa de dar à vida uma orientação para a mudança e para a transformação, que pudesse ser aplicada na vida cotidiana e no agir privado? A resposta é: orientação por meio de imaginação. Como se nega uma entidade real chamada 'história', essa imaginação histórica constituída por elementos da ficção. Assim, em princípio, ela não pode orientar o agir prático, pois um agir orientado segundo ficções, conduz à catástrofe completa. (RÜSEN, 1997, p. 90).

Além do caráter normativo e pragmático da sua teoria e ao estabelecer a inclusão de diferentes vertentes teóricas como via para atualização da ciência histórica, Rüsen ressalta, nesse princípio, o caráter não eurocêntrico da sua "matriz disciplinar" e, como proposta maior para pensarmos na diversidade cultural e científica, apresenta-nos aquela que veio a ser o "fechamento" desse pensamento teórico até então, a teoria da *Comunicação Intercultural*

relacionada à ideia de um *Novo Humanismo*.[70] A comunicação Intercultural tem como objetivo contemplar diferentes culturas a partir de diálogos epistemológicos que visem o bem comum, o reconhecimento mútuo entre diferentes povos e culturas, a partir da formulação de uma teoria geral universal (RÜSEN, 2009). Segundo E. Martins, "O humanismo fundante, que Rüsen adota e expõe, constitui-se em uma espécie de mínimo denominador comum a todo e qualquer agente racional humano, pouco importa onde, quando ou como" (MARTINS, 2010, p. 8) e esse denominador como pode ser investigado a partir da "consciência histórica" sujeitos. Para Rüsen:

> Penso que a solução será um *princípio de humanidade*, o qual deve incluir o valor da equidade, e pode levar à regra geral do reconhecimento mútuo das diferenças. Toda cultura e tradição precisam ser avaliadas sobre si e como elas contribuem para a validade desta norma e se podem servir como um potencial de tradição para inspirar os discursos tópicos dos historiadores profissionais na comunicação intercultural". (RÜSEN, 2009, p.180).[71]

No que diz respeito à investigação da "consciência histórica" para formulação de uma teoria geral, descreve o autor:

---

[70] Para J. Rüsen, "o humanismo é uma tentativa de pensar conjuntamente o que há de comum e de diferente no ser humano" nesse sentido o autor aponta a importância e o desafio de uma *Comunicação Intercultural* nessa era de globalização".
Evidentemente que as críticas a esse projeto na historiografia são múltiplas, todavia Rüsen aposta na ideia de um Novo Humanismo que não privilegie a tradição ocidental. Há na sua fundamentação, acerca do Novo Humanismo, uma continuidade da proposta kantiana da "Ideia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita", base para traduzir conceitos fundamentais de sua argumentação para o discurso atual. Rüsen propõe a "ideia europeia universal com propósito intercultural", título do primeiro capítulo do livro *Cultura faz sentido* (RÜSEN, 2014, p. 17). Ver: RÜSEN, J. Palestra Direitos Humanos e Globalização. Disponível em https://youtu.be/qLCQxm3B7L4. Acesso em 13 set. 2019.

[71] Quanto ao imperialismo cultural, sobretudo dos países ricos, para ele, mesmo com esse percalço, é possível criar elos entre as diferentes culturas do mundo, como forma de abranger seus principais valores humanos para estruturação de uma teoria que previna qualquer imperialismo cultural, que priorize a formação identitária para o reconhecimento mútuo de diferentes culturas, uma formação histórica que priorize o fim do etnocentrismo e por fim a busca de uma teoria comparativa que dê voz a todos os povos (RÜSEN, 2015). Há uma pacificidade na proposta teórica de Rüsen quanto aos conflitos mundiais, mesmo reconhecendo os problemas contemporâneos causados pela globalização europeia, o autor pouco explora essas questões em alguns dos seus trabalhos traduzidos no Brasil. Em síntese, acredita que as práticas do humanismo (reconhecimento mútuo e respeito entre diferentes culturas), perdão e o luto "podem ser estratégias culturais na superação do etnocentrismo" (RÜSEN, 2009, p. 178), bem como diante dos traumas humanitários. Esses caminhos, de certa forma, favorecem o bem comum da humanidade. Evidentemente que essa proposta levantada por Rüsen, acerca do "luto e perdão" diante das atrocidades do passado, por si já é conflituosa. Culturas e povos que até hoje lutam por reparações históricas devido aos traumas históricos, como negros(as), judeus(ias), indígenas etc., na maioria das vezes, se sentem desconfortáveis com esse tipo de teoria. Não entraremos, nesse debate, essas questões por si só são temas de várias pesquisas acerca dos direitos humanos, nesse sentido, deixamos essa reflexão para os(as) pesquisadores(as) especialistas.
Enquanto descendente de africanos(as) escravizados(as), é complexa e difícil essa questão, sobretudo para países como o Brasil, que mal conseguem resolver os problemas do racismo nas suas diversas esferas. A questão da "colonialidade do poder, saber e ser" (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 89), estruturados pelo mundo ocidental para os países ocidentalizados (antigas colônias europeias), ainda é uma questão a ser resolvida no nosso imaginário social, bem como de vários outros países que foram colonizados. Nesse sentido, acreditamos que um diálogo intercultural, desse cunho a que propõe Rüsen, requer uma resolução, a princípio, dos conflitos internos.

> Haverá algo como universal antropológico chamado "consciência histórica"? Nós sabemos que pensar historicamente, no sentido corrente da palavra "história", é um resultado de um longo processo de desenvolvimento cultural e não pode ser pressuposto em todas as formas de vida humanas. Mas se observa algumas operações mentais básicas constituintes da consciência histórica, é possível identifica-las como universais. A explicação desses procedimentos conduz a uma teoria geral da memória cultural. (RÜSEN, 2006, p. 118).

Como finalidade central dessa teoria, Rüsen visa encontrar um caminho que resolva as adversidades causadas pelos conflitos culturais, as mazelas da globalização, o aumento das migrações pelo mundo, o problema do etnocentrismo etc. A ideia do autor vem a calhar com os problemas contemporâneos, e a didática da história, nesse sentido, é importante na concepção de projetos educacionais para o processo de ensino e aprendizagem que direcionem as práticas humanistas. Mediante a extensão dessa teoria, é evidente que este projeto de Rüsen pode ser escalado como um dos grandes projetos científicos do século XXI, o que explica a difusão do seu pensamento em muitas universidades pelo mundo, sobretudo porque dialoga, intrinsecamente, com a lógica dos direitos humanos.[72]

No que diz respeito às pesquisas brasileiras, que foram catalogadas para este trabalho, poucas abordaram diretamente os fundamentos da didática da história rüseniana. Das que abordaram, percebemos que houve uma adesão positiva quanto à proposta humanista de Rüsen para nossa realidade, sobretudo por abordar pautas que tratam da ideia de "sentido histórico" voltadas a uma aprendizagem humanizadora, pelo fim do etnocentrismo, com a prática do respeito e conhecimento mútuo entre culturas e, por fim, pela resolução de conflitos culturais. A teoria é tida como de suma importância para nossas pesquisas, dada a emergência do tema para o século XXI, sobretudo com o fortalecimento da pauta dos direitos humanos, e de um período historiográfico em que se cobra a diversidade étnica, cultural e racial nos estudos históricos.

No entanto, foram poucas as pesquisas que abordaram as premissas fundacionais da didática da história rüseniana ligadas, intrinsecamente, ao pensamento historicista e iluminista, e as que abordaram, trataram, diretamente, apenas da questão "humanista", sem citar essas duas escolas teóricas como plano de fundo desta questão. Em linhas gerais, as

---

[72] Após as atrocidades do século XX, a concepção contemporânea dos direitos humanos pautada pela Declaração Universal de 1948 e reiterada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena, em 1993, houve um cenário que vislumbrava um esforço de reconstrução dos direitos humanos como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional contemporânea. Ver: PIOVESAN, Flávia. A Constituição Brasileira de 1988 e o processo de democratização no Brasil – a institucionalização dos direitos e garantias fundamentais. In: *Direitos Humanos e Direito Constitucional Internacional*. São Paulo: Saraiva: 2012, p. 77-98. Esse contexto histórico explica muitas das teorias de pesquisadores europeus que estipulam diálogos interculturais, tal como Rüsen, P. Ricoeur, Habermas, Boaventura dos Santos, entre outros(as) autores que buscam uma atualização da proposta dos direitos humanos para a nossa realidade.

pesquisas ratificam o pensamento de J. Rüsen, sem nenhum adendo construtivo à sua teoria, como é possível vermos na citações abaixo:

> O humanismo moderno defendido por Rüsen seria a forma de superar a lógica do etnocentrismo que incita a humanidade ao confronto, aproximando-nos pelo nosso aspecto humano comum e pelo respeito às diferenças que nos identificam. Em suma, espera-se que o ensino de história possa contribuir cada vez mais com o desenvolvimento da humanização dos jovens alunos, tornando-os hábeis para redimensionar as relações sociais, culturais e sociais a partir de uma redefinição da relação com a sua historicidade e temporalidade. (NECHI, 2011, p. 155, grifo nosso).

> Com relação ao método histórico, uma Didática da História humanista deve aprender com os jovens que o método histórico do narrar é fruto do diálogo entre sujeitos que vivem em épocas diferentes e que o seu reconhecimento mútuo está na recuperação das experiências válidas do passado que foram esquecidas. Essas experiências do passado evidenciadas cientificamente têm um potencial de validade universal para a história da constituição da humanidade no processo de constituição da vida humana prática contemporânea e nos projetos de futuro. (RÜSEN, 2001) (FRONZA, 2012, p. 431, grifo nosso).

> Rüsen trata do desenvolvimento da consciência ontogenética como uma das funções do ensino de história em sua didática da história, colocando sua finalidade. Finalidade esta que é ética, como capacidade para realizar julgamentos de valor, baseados em princípios de um novo humanismo emancipatório. (OLIVEIRA, 2012, p. 20, grifo nosso).

> [...] Compreende-se que o desenvolvimento da consciência histórica pela aprendizagem histórica, evidencia a intrínseca relação entre Ciência da história e a vida prática. Ao conferir princípios de racionalidade à interpretação da experiência no tempo, potencializa-se um processo de formação histórica perspectivado pela humanização; espera-se que essa, contribua com formas de atribuição de sentido ao tempo que orientem ações mais adequadas aos desafios enfrentados na atualidade. Há ainda o potencial de que "a historicização faz com que a vontade de ser outro, ao longo do tempo, apareça como possível, vale dizer, esperável". (RÜSEN, 2010b, p. 142) OLIVEIRA, 2013, p. 29-30, grifo nosso).

> A orientação humana pressupõe uma construção identitária e essa construção corresponde a uma interpretação da experiência humana no tempo que dê sentido ao presente, visando um amanhã. Essa relação complexa e determinante para a ação humana origina carências de orientação, que se relacionam com possibilidades de construções de estruturas sociais, visto que estas são frutos de relações humanas no tempo (RÜSEN, 2010a, 2010b, 2010c). É dessa forma que a aprendizagem histórica deve ser perspectivada por uma orientação humanista, a fim de ampliar os modelos culturais disponíveis na consciência histórica humana. A cultura histórica de uma sociedade se relaciona à ação humana no tempo, consequentemente, a própria humanidade é uma produção humana à luz da história. É patente então que a cientificidade da história deve ser guiada por princípios da razão humana. (MIRANDA, 2015, p. 152, grifos nossos).

> A análise e evidenciação de uma cultura histórica pautada em um contexto de comunicação midiática intercultural permite que os indivíduos possam participar de forma mais ativa na criação, difusão e recepção de conteúdos que buscam legitimidade histórica. O consumo da história, fenômeno que se intensifica na contemporaneidade, deve ser visto com um olhar crítico. Que permita-nos avançar de uma apresentação descontextualizada e intencionalmente depreciativa de outros

> povos, para um entendimento da história como lugar de debate das diferenças e semelhanças culturais. SABÓIA, 2016, p. 45, grifo nosso).
>
> A adoção do Novo Humanismo como princípio de sentido da Aprendizagem Histórica, revela, por fim, o desejo do estabelecimento de um ensino de História secular, racionalista, democrático, humano, articulado com a Teoria da História, empiricamente sustentado e voltado ao desenvolvimento da Consciência Histórica. Estas intenções prévias estão longe de serem universais e de comum acordo, tornando a sua aquisição o resultado de um embate político, no mais amplo sentido, sobre o que se almeja para a humanidade. (NECHI, 2017, p. 258, grifo nosso).
>
> Para enfrentar esses descompassos, (RÜSEN, 2015) têm defendido um humanismo revisitado à luz das nossas demandas do presente e de acordo com suas expectativas de um futuro melhor para a vida humana. Para ele, o humanismo pode funcionar com um elemento capaz de colocar qualquer grupo antagônico em uma perspectiva de reconhecimento, "A diferença cultural é eliminada numa universalidade antropológica" (RÜSEN, 2014 p. 37 – 38). Ou ainda, o exemplo várias vezes repetido em sua obra sobre a importância dos direitos humanos como um ponto que aproxima, pois aqueles que já o possuem não podem negociá-lo e àqueles que ainda não o tem podem lutar para conquistar. Os direitos humanos seriam, pois, como um elemento cairótico na história da humanidade. (RÜSEN, 2007 p. 127 – 128, 150) (OLIVEIRA, 2017, p. 35-36, grifo nosso).

Evidentemente, as pesquisas científicas, que têm como referencial a didática da história de Rüsen, apresentam a finalidade de um ensino e aprendizagem humanista, entretanto, quando não há um aprofundamento dos fundamentos da disciplina, não marca-se a especificidade ou o "lugar social" que permeia as concepções teóricas do pensamento do autor, concepções estas que foram criadas em espaços e realidades diferentes da conjuntura histórica brasileira. Quando esses fatores não são levantados e avaliados, corre-se o risco de não adentramos a críticas construtivas das teorias estrangeiras, como é o caso da teoria rüseniana.

O projeto do *Novo Humanismo*, como ressalta nossos(as) pesquisadores(as), pode ser um projeto importante para a base do ensino brasileiro, porém, é válido lembrar que muitos desses princípios humanistas já são ressaltados nos nossos currículos escolares, bem como na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), uma vez que a constituição brasileira de 1988, vista como a "Constituição Cidadã", adotou concepções da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948,[73] considerada, também, pilar para construção da teoria de Rüsen, acerca do *Novo Humanismo*. Diante desses dois projetos, percebe-se que o propósito central para a Educação brasileira parte do mesmo princípio, i.e., pensar na pauta dos direitos

[73] Desde a promulgação da Constituição de 1988, período de redemocratização do Brasil, muito se fez pelo avanço dos direitos humanos nas esferas dos governos federal e estaduais, bem como abordou igualmente proposta para educação com vistas para os direitos humanos, na fomentação da cultura e respeito as suas promoções (ADORNO, 2010). Tal como é possível também perceber nas várias cláusulas da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).
Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em 14 set. 2019.

humanos e o reconhecimento mútuo entre culturas, todavia o *Novo Humanismo* de Rüsen, em concomitância com a teoria *da Comunicação Intercultural*, traz uma sistematização teórica/conceitual a partir das ciências humanas/culturais que favorece a produção de pesquisas de maneira específica, com métodos próprios dessas áreas, a partir da investigação da "consciência histórica" dos sujeitos.

Mediante as pesquisas apresentadas, ao que nos parece é que, o ganho de todo esse processo de apropriação da teoria rüseniana no Brasil, foi e tem sido a contribuição da investigação da "consciência histórica", conceito central em todas as formulações teóricas de Rüsen, uma vez que, este fator (consciência história) é o que nos une enquanto indivíduos racionais, i.e, uma "constante antropológica" (RÜSEN 2010 a) que pode ser investigada em pessoas de qualquer lugar, tempo e espaço. Nesse sentido, a teoria de Rüsen se sobressai a discussões apresentadas por outras bases teóricas no âmbito das concepções humanistas.

Por esse lado, se a didática da história no Brasil visa como "sentido histórico" uma aprendizagem histórica humanizadora, é possível que o nosso caminho tenha como via única as matrizes de pensamento histórico do "Norte global"?

Não estamos recusando a importância do pensamento ocidental nas nossas pesquisas, uma vez que a base da nossa formação histórica universitária e escolar é permeada pelas produções acadêmicas do "Norte global", mas a exclusão das várias vertentes do conhecimento histórico empobrece a ciência da História. É preferível pensar que os princípios da teoria rüseniana dão continuidade ao projeto moderno da ciência histórica e mesmo com uma perspectiva intercultural e universal, sua proposta teórica baseada num *Novo Humanismo* e na *Comunicação Intercultural*, não dá conta de pensar o todo, i.e., (a humanidade). No entanto, compartilhamos com a mesma ideia de José Carlos Reis ao analisar e historicizar a consciência histórica ocidental a partir do pensamento teórico de Hegel, Nietszche e P. Ricoeur. Para o autor, por sermos o "Outro Ocidental", temos que nos apropriar dos conceitos que os pensadores europeus criaram, no entanto, para a criação de um pensamento próprio que dê conta das nossas experiências (REIS, 2013, p. 10).

Concomitante a proposta de J. C. Reis e pensando nas várias definições acerca da didática da história no Brasil, como explanamos no tópico anterior, não ficou evidente se há ou não uma(s) teoria(s) própria no campo de pesquisa brasileiro, fruto das nossas experiências. Ao que nos parece, há uma série de "acordes teóricos" (BARROS, 2014) na historiografia brasileira acerca do ensino de história/didática da história, na qual a didática de Rüsen é mais uma teoria que complementa o rol de teorias para pensar as nossas experiências

históricas. Nota-se, portanto, que essa dinâmica de conexões teóricas é uma especificidade da construção de nossas pesquisas.

Por fim, percebemos que a maioria dos trabalhos que utilizam os postulados teóricos da teoria rüseniana não levantam crítica(s) construtiva(s) ao fazer a leitura da nossa realidade, pelo contrário, elas ratificam e enaltecem sua teoria como uma importante contribuição para as nossas pesquisas. São poucos(as) os(as) pesquisadores(as) que sinalizam algum tipo de "desconforto" teórico. Isso ficou evidente quando entrevistamos seus principais comentadores(as) e divulgadores(as) no Brasil. Em linhas gerais, há uma convergência de diálogos quando se trata de analisar a teoria rüseniana, como veremos no tópico a seguir.

2.3. Diálogos convergentes

Para analisarmos esses "diálogos convergentes" fizemos uma série de entrevistas, por e-mail, com alguns dos(as) principais comentadores(as) e divulgadores(as) da teoria de J. Rüsen no Brasil. Tais profissionais estão presentes em boa parte das bancas de teses e dissertações que foram produzidas no país, que tiveram como postulado teórico a teoria rüseniana.[74] No total foram realizadas onze entrevistas[75] com os(as) historiadores(as) Estevão Martins, Maria A. Schmidt, Ronaldo C. Alves, Marlene Cainelli, Jurandir Malerba, Arthur Assis, Márcia T. Ramos, Pedro Caldas e Luís Fernando Cerri.

As perguntas para os entrevistados foram personalizadas de acordo com as vertentes das pesquisas destes(as) historiadores(as) ao utilizarem a teoria de Rüsen, seja na Didática da História, na Teoria da História ou na Historiografia. Todavia, como nosso foco da pesquisa é entender o processo da recepção da teoria rüseniana no Brasil, fizemos algumas mesmas perguntas a todos os(as) pesquisadores(as), sobretudo no que tange ao primeiro contato com a teoria deste autor: como eles(as) avaliam o cenário da recepção do pensamento rüseniano nas pesquisas brasileiras e, por fim, se há alguma crítica que pode ser realizada ao pensamento de Rüsen.

---

[74] Essas informações foram catalogadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em 18 ago. 2019.

[75] Duas dessas entrevistas, que serão aqui trabalhadas, não foram realizadas por mim, mas foram indispensáveis para o debate. A primeira foi a entrevista do prof. Estevão Martins realizada por Ana Carolina Barbosa Pereira e Arthur Assis intitulada "*A culpa é de Hobbes e Hume! Uma entrevista com Estevão de Rezende Martins* (2010). Contudo, o próprio Estevão Martins também nos concedeu uma entrevista em 25 de abril de 2018, a qual o agradeço pela atenção e gentileza. A segunda entrevista foi realizada por Rafael Saddi com o prof. L. Cerri em 2014. Este, atualmente, é um dos principais historiadores que desenvolvem pesquisas com o conceito de "consciência histórica", no projeto *Jovens e a História no Mercosul*, pesquisa tipo *survey*, que vem abrangendo muitas escolas dos estados brasileiros.

De um modo geral, percebemos que os resultados das entrevistas apontam para a relevância e a contribuição da teoria rüseniana para as pesquisas brasileiras, sobretudo no que diz respeito às pesquisas com a "didática da história". A inclusão dessa teoria nas pesquisas de educação favoreceu a ruptura de alguns paradigmas teóricos oriundos da historiografia francófona como, por exemplo, a possibilidade de pesquisar a aprendizagem histórica, a formação do pensamento histórico dos estudantes, por meio de um repertório situado na História e não, precisamente, no repertório da Psicologia, tal como nos lembrou Ronaldo C. Alves.[76] Essa mesma observação foi descrita nas entrevistas de Marlene Cainelli e Luis F. Cerri. Respectivamente, segundo estes(as) autores(as):

> Acredito que principalmente a possibilidade de pensar a didática da história a partir e as formas de ensinar e aprender história a partir da epistemologia da História. Como sempre fomos meio que "reféns" da psicologia para pensar a aprendizagem da história a possibilidade de pensar o ensino desde a história pareceu algo muito importante.[77]

> Vinculada ao conceito de consciência histórica, me parece, está outra contribuição dos didatas alemães da história, que é a legitimação do ensino e da pesquisa em ensino de história como campo pertinente à ciência história.[78]

Em outro seguimento de avaliação, voltado para o âmbito da Teoria da História, Pedro Caldas descreve o cenário do período que favoreceu a inserção da teoria rüseniana no Brasil, bem como a contribuição da teoria de Rüsen para esta disciplina. Segundo o autor:

> Creio que esforços individuais foram decisivos, a começar, claro, pelo prof. Estevão Martins, e pela sua capacidade de agregar pesquisadores das mais diversas orientações. Estevão difundiu a obra de Rüsen em um momento histórico favorável, e aí entra um segundo fator, no qual as universidades se expandiram abrindo vagas para professores jovens - hoje não tão mais jovens assim como eu – que estavam dispostos a discutir autores para além da historiografia francesa ligada aos Annales.[79]

É evidente a importância do prof. Estevão Martins como um dos pioneiros na divulgação das obras de Rüsen no Brasil, bem como na expansão da teoria da história nas nossas academias brasileiras a partir da década 1980.[80] Naquele período, segundo E. Martins,

---

[76] ALVES, R. Ver Anexo 4.
[77] CAINELLI, M. Ver Anexo 5.
[78] SADDI, Rafael. Entrevista com o Prof. Dr. Luis Fernando Cerri (UEPG). **Revista de Teoria da História.** v. 12, n. 2, p. 369-391, 2014 b, p. 374.
[79] CALDAS, P. Ver Anexo 6.
[80] Não só o prof. Estevão Martins, mas, na década de 1980, vários historiadores buscaram inserir na universidades brasileiras a disciplina de teoria da história, como Francisco Falcon, Manoel Salgado, Ciro Flamarion (que não era especialista, mas apoiava a causa), René Gertz, José Honório Rodrigues entre outros. Todavia, no período, a disciplina era rejeitada por muitos pares do campo da História, o que levou anos para que houvesse, de fato, legitimação da disciplina nos cursos de História. Em entrevista ao professor Luiz Carlos Bento (UFMS), o prof. E. Martins relata o processo de luta para consolidação dessa disciplina no Brasil: "[...]estávamos nos anos 90 quase 2000, a ANPUH ressuscitou o GT, fomos Falcon, Manoel e eu, os principais

ele já conhecia os escritos de Rüsen e desde então ficaram amigos. O interesse de Estevão Martins em publicar a obras de Rüsen, segundo o autor, surgiu devido à teoria de Rüsen não ter um cunho eurocêntrico, pois há um mínimo denominador comum do processo de produção historiográfica sem o carimbo nacionalista, que é a matriz disciplinar da História, aplicável às produções historiográficas que não necessariamente tinham que ser feitas na Alemanha ou sobre temas alemães. Outro ponto, é que a teoria de Rüsen "apontava para além da produção historiográfica acadêmica; ou seja, para o impacto do conhecimento historiográfico no espaço social sob as mais diferentes formas" (PEREIRA; ASSIS, 2010, p. 401), por exemplo, o ensino formal em sala de aula.[81]

Quando perguntado acerca do interesse da tradução da trilogia, E. Martins responde-nos:

> Rüsen oferecia/ (e oferece) o melhor quadro epistemológico para o entendimento da História como ciência, passei a tratar dele nos meus cursos (como René[82] fazia em Porto Alegre) e decidi traduzir a trilogia, cujo teor nada tinha de comparável em português, inglês ou francês (essa situação evolui justamente a partir dos anos 1990). O acesso aos livros, em português incrementou o interesse entre teoria e filosofia da História) e o conhecimento dela. O Rüsen tornou-se referência mundial em sistematização teórica da História como ciência, para ale´m de mesmo de Koselleck, que nunca produziu um tratado.[83]

O olhar de E. Martins, quanto à aproximação da teoria de Rüsen, não difere dos(as) demais pesquisadores(as) que entrevistamos. Pensar o ensino e aprendizagem a partir do aporte teórico da epistemologia da História, em concomitância com a filosofia da História, trouxe para os(as) pesquisadores(as) brasileiros(as), segundo Marcelo Fronza, um êxito extraordinário, devido à necessidade dos professores desejarem sinceramente se transformar em pesquisadores. Para este autor:

---

signatários de uma lista de nomes que também tinha o prof. Raimundo lá da Paraíba que assinou conosco, para criar ou recriar o GT, e hoje, o GT tem outros líderes que eu saúdo com muito gosto, quando propuseram, eu fui um dos que apoiou incondicionalmente. E o GT da ANPUH começou a andar de tal forma [...] que ele gerou o filhote, indiretamente, que é o grupo do NEHM, o núcleo de estudos de Historiografia e Modernidade da Federal de Ouro Preto, na cidade de Mariana, e seus respectivos simpósios nacionais de Teoria e história da Historiografia, dos quais foi decorrência quase natural a criação da Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia e a revista História da Historiografia. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=GB7bVoS4BjM&t=2662s. Acesso em 03 ago. 2020.

[81] Na mesma entrevista Estevão Martins reconhece também o caráter eurocêntrico na teoria de Rüsen, todavia não exemplifica os fatos da sua fala. "[...]Rüsen, pelo fato de que ele, desde o primeiro momento, mostrou o que me parecia ser um bom exemplo do que Kant chama de "história universal desde um ponto de vista cosmopolita". Era alemão, vivia na Alemanha, fez carreira na Alemanha, mas pensava com a cabeça do mundo. Às vezes, em certos casos, para além do que me parece razoável, porque conserva um traço muito forte de eurocentrismo. Ele acha que o padrão universal das propostas europeias valem para a humanidade inteira" (PEREIRA & ASSIS, *op. cit.* 401, grifo nosso).

[82] O autor faz referência ao historiador brasileiro René Gertz da Universidade F. Rio G. Sul (UFRGS), também um dos primeiros historiadores a traduzir os trabalhos de Rüsen para o português, como vimos no primeiro capítulo desta dissertação.

[83] Ver anexo 1.

> A metodologia da aula-oficina[84] e, principalmente, a teoria da consciência histórica, a partir do princípio da epistemologia da narrativa histórica, destruíram, na prática, a dicotomia da divisão do trabalho do capital entre ensino nas escolas e pesquisa na universidade. Com a Educação Histórica e, mais recentemente a Didática da História, ambas pautadas em Jörn Rüsen existem muitas investigações nas escolas e o profissionalismo e experiência dos professores da escola básica passam a invadir as universidades.[85]

Quanto ao primeiro contato com os trabalhos de Rüsen, muitos foram dados a partir de congressos internacionais e contatos com pesquisadores estrangeiros (respectivamente o caso de Mª A. Schmidt e L. Fernando Cerri),[86] outros(as) por trabalhos que foram traduzidos para o inglês e para espanhol (respectivamente o caso de Jurandir Malerba e Marlene Cainelli), também por professores na graduação e pós-graduação (Pedro Caldas, Arthur Assis , Marcelo Fronza e Ronaldo Cardoso Alves),[87] e por colegas de departamento (como foi o caso de Márcia T. Ramos). A maioria dos(as) entrevistados(as) conheceram as obras de Rüsen nos finais dos anos 1990, todavia foi no início do século XXI, com a tradução do livro *Razão*

---

[84] A aula-oficina é um projeto de avaliação de uma aula de História proposta por Isabel Barca (Universidade do Minho), pesquisadora que tem interlocução acadêmica com o grupo de pesquisa em Educação Histórica no Paraná no grupo (LAPEDUH). Isabel Barca propõe ao professor um papel de "investigador social para aprender e interpretar o mundo conceitual dos (as) alunos (as), não para classificar suas respostas em certo/errado, completo/incompleto, mas que a sua compreensão ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes próprios do conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas intelectualmente desafiadoras, são realizadas por este e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação". Por fim busca-se projetar uma aula de história com interpretação de fontes, compreensão contextualizada, comunicação. (BARCA, 2004, p. 133).

[85] FRONZA, M. Ver anexo 7.

[86] Em 1999, Maria A. Schmidt teve seu primeiro contato com o texto de Rüsen num congresso de História da Educação em Buenos Aires, onde havia uma feira de livros e revistas espalhados no chão em que viu numa delas o artigo *El desarollo de la competência en el aprendizaje histórica. Uma hipótesis ontogenética relativa a la consciência mora*l – na Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, n. 7, out. 1992 - (mesmo texto que M. Cainelli teve o primeiro contato) (SCHMIDT, 2018, p. 1). Já Luís F. Cerri teve contato com as ideias de Rüsen a partir das historiadoras francesas Suzane Citron e Nicolle Tutiaux-Guillon e do historiador Audigier. Segundo o autor, "Por meio deles, fiquei sabendo do projeto internacional *Youth and History*, e que nesse projeto usavam o conceito de consciência histórica de um tal Rüsen" (SADDI, 2014, p.373).

[87] Na entrevista, Pedro Caldas ficou dividido entre duas memórias e não lembrava se o primeiro contato com a obra de Rüsen deu-se em 1997, numa disciplina de mestrado ministrada por Francisco Falcon, ou no período que passou pela Universidade de Freiburg, na Alemanha, em 1998-1999 (CALDAS, P. Ver anexo 6).Arthur Assis teve seu primeiro contato com o pensamento de Rüsen em 1999 no período de graduação com o prof. Luiz Sérgio Duarte da Silva da Universidade Federal de Goiás, também um dos principais comentadores dos trabalhos de Rüsen no Brasil. Nesse âmbito, discorre A. Assis: "Eu estava no segundo ano da graduação em História, na Universidade Federal de Goiás, no ano de 1999. O Prof. Luiz Sérgio Duarte da Silva (Serginho, para os íntimos) ministrou um curso de teoria da história recheado de grandes leituras e discussões, que iam de Nietzsche, Weber e Freud a Michel Foucault, Hayden White e Frank Ankersmit. Foi nesse contexto que ouvi falar do Joern Ruesen pela primeira vez, pois uma das leituras programadas era o texto 'Narratividade e objetividade nas ciências históricas', que havia sido traduzido pelo Prof. Estevão de Rezende Martins para um número de 1996 da revista do Programa de Pós-Graduação em História da UnB. Eu fiquei muito impressionado pelo modo como o Ruesen conseguia combinar a ênfase mais recente nos aspectos representacionais da historiografia com a temática metodológica mais tradicional" (ASSIS, A. Ver anexo 9). Já o prof. Ronaldo C. Alves e Marcelo Fronza tiveram contato com o pensamento de Rüsen com suas respectivas orientadoras de pós-graduação, Kátia Abud (USP) e Mª A. Schmidt (UFPR) (ALVES, R. Ver anexo 4; FRONZA, M. Ver anexo 7). E, por fim, a profª. Márcia T. Ramos que teve o primeiro contato com as obras de Rüsen a partir da indicação da profª Marlene Cainelli, referência na área de Educação Histórica (RAMOS, M. Ver anexo 8).

Histórica, que o debate abrangeu um público mais amplo de pesquisadores(as), tal como vimos no primeiro capítulo.[88]

Adentrando novamente ao critério da mudança paradigmática que a didática da história rüseniana provocou nas pesquisas em ensino de História e devido ao constante crescimento desta área no Brasil, numa passagem da entrevista com Marcelo Fronza, quando perguntado se esta disciplina (didática da história) poderia vir a ser "uma disciplina autônoma e intrínseca nos departamentos de História" a resposta de M. Fronza, diferente dos(as) demais entrevistados(as), nos pareceu ser otimista:

> Defendo que a resposta é um retumbante sim. A didática da História, seja com ou essa nomenclatura, seja como "metodologia da pesquisa em didática da história ou educação histórica" e suas variantes está começando a se espalhar pelos departamentos de História. [...] A Didática da história, devido ao fato de seu objeto ser a aprendizagem histórica, não tem como evitar mergulhar na história da humanidade, o que permite que a especialização leve a um processo de universalização do conhecimento, e não a mais uma forma de divisão do trabalho na ciência especializada. Além disso, novas reflexões são incorporadas nas investigações em Educação Histórica na medida em que novas carências de orientação temporal surgem entre jovens e professores.[89]

Os(as) demais entrevistados(as), que foram colocados(as) diante da mesma pergunta, ainda veem um longo trajeto para que a didática da história se torne uma disciplina autônoma e intrínseca aos departamentos de História no Brasil. Respectivamente, para Alves, Cainelli, Ramos e Martins:

> Partindo dessa experiência pessoal e do diálogo com outros pesquisadores da área, entendo que esse referencial teórico situado na História pode até contribuir para alguma mudança de visão, <u>mas não acho que seja suficiente para romper o preconceito existente em muitos programas de pós-graduação em História com relação às pesquisas referenciadas na interface entre História e Educação, entre a História acadêmica e a História Ensinada</u>[90]. (Grifo nosso)
>
> <u>Por enquanto não vejo uma mudança na forma de entender a pesquisa em ensino, em didática e metodologia nos departamentos e colegiados de história ou mesmo nos programas de pós graduação em história</u>. Aqui na UEL temos uma linha de ensino de história que hoje é deficitária em números de alunos. Nós da linha já percebemos que não há entre os professores de História perspectivas de incentivar os alunos nesta área de pesquisa. Muito pelo contrário há uma desmotivação para este tipo de pesquisa e quase sempre os alunos são direcionados para pesquisar no mestrado em educação[91]. (Grifo nosso)
>
> <u>Não é porque a linha de ensino de história está sediada em um programa de pós-graduação em História que ela será mais valorizada</u>. Desde que esta linha nasceu,

[88] Boa parte dos entrevistados são, atualmente, os principais orientadores e participantes das bancas de teses e dissertações, que utilizam os postulados teóricos de Rüsen nas pesquisas, publicadas a partir dos anos 2000, tal como veremos no terceiro capítulo. Disponível em https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em 20 ago. 2019.
[89] FRONZA, M. Ver anexo 7.
[90] ALVES, R. Ver anexo 4.
[91] CAINELLI, M. Ver anexo 5.

> apesar de termos um Laboratório de Ensino de História, apesar de termos uma revista de Ensino de História (História & Ensino) desde 1995, apesar de proporcionalmente os professores da linha produzirem mais, apesar de termos a Profª Drª Marlene Cainelli na linha que é reconhecida não apenas no Brasil... os professores continuam não aceitando muito que ensino de história pode ser área de pesquisa. [...]Não se reconhece o montante de pesquisa no ensino e aprendizagem histórica conforme a epistemologia da História[92]. (Grifo nosso).
>
> Com efeito, é uma lacuna muito forte. Persiste uma rivalidade (a meu ver infantil) entre departamentos de História e setores de Educação em torno da preparação dos professores para as escolas (licenciaturas). [...] O grupo de Curitiba hoje me parece o mais forte e mais influente. Os departamentos de História ainda têm muito chão a percorrer e, no meu modesto entender, deveriam estar mais atentos (A questão dos ensino/aprendizagem a partir do produto historiográfico (o que tem a ver com currículos, práticas, manuais, etc.)[93]. (Grifo nosso).

Nas respostas destes(as) pesquisadores(as), há convergência de ideias, já bastante debatida no âmbito da História, sobretudo pela carência dos(as) alunos(as) licenciandos em entender essa linha abissal entre a pesquisa histórica e o ensino. Contudo, careceríamos de uma outra pesquisa para pensar os "campos de poder"[94] que há nas instituições diante das disputas disciplinares, tempo que não nos é suficiente para refletirmos agora.

Numa outra dimensão da disciplina, na sua função autorreflexiva/metateórica, Arthur Assis nos adverte que se há ausência de uma discussão precisamente sobre a didática da história nos departamentos de História, não significa que não há uma preocupação com o campo do ensino e aprendizagem e com as questões práticas da vida. O autor cita, como exemplo, os vários trabalhos de renomados historiadores que contribuíram para a mudança do imaginário social quanto às questões históricas que permeiam a história cotidiana. Para Assis:

> Uma coisa é discutir explicitamente o tema das funções práticas do conhecimento histórico; outra é desempenhar efetivamente tais funções. Como você mencionou, a maioria dos historiadores não se interessa muito por discussões explícitas ligadas por exemplo à educação ou à aprendizagem históricas. Mas isso não quer necessariamente dizer que endossem uma noção cem-por-cento passadista do conhecimento histórico como um conhecimento puro, porquanto desvinculado do que Rüsen chama de "carências de orientação". É preciso reconhecer que muitos historiadores costumam encontrar maneiras inusitadas e sofisticadas de lidar com as relações entre o passado estudado e o presente a partir do qual estudam. Pense por exemplo no modo como a empatia com as vivências de indivíduos das classes populares serviu de inspiração a parte significativa das histórias culturais produzidas de meados da década de 1970 em diante, na Europa ocidental e nos Estados Unidos; ou em como a percepção da assimetria estrutural entre brancos e negros no Brasil de hoje alimenta o questionário com que operam excelentes historiadores como Robert Slenes, ou João José Reis. Não se pode simplesmente dizer que esses e outros

[92] RAMOS, M.T. Ver anexo 8.
[93]MARTINS, E. Ver anexo 1.
[94] Conceito referente ao pensamento de Pierre Bourdieu acerca da teoria dos campos que "diz respeito à pluralidade dos aspectos que constitui a realidade do mundo social, a pluralidade do mundo, a pluralidade das lógicas que correspondem aos diferentes mundos, aos diferentes campos como lugares onde se constroem sentidos comuns", bem como a própria realidade acadêmica, como é desenvolvida nas obras de Bourdieu. Ver LIMA, Denise M. de O. Campo de poder, segundo Pierre Bourdieu. **Cógito**, v. 11, p. 14-19, 2010, p. 15.

> historiadores estejam desconectados de experiências de ordem prática, que marcam ou até mesmo atormentam o seu presente[95]. (Grifo nosso)

Nesses termos, no próprio trabalho do(a) historiador(a), há uma reflexão didática, que perpassa seu ofício, tal como propõe Rüsen (2010 c). No entanto, na contramão desse diálogo, esse não nos parece ser algo que interesse a muitos dos(as) "historiadores(as) profissionais", o que explica a não aceitação da disciplina da didática da história nos muitos departamentos de História no Brasil. As *formas de apresentação* do trabalho científico, na maioria das vezes, não são pensadas no âmbito de uma didática da história que vá além das demandas dos seus pares, ou seja, a pesquisa científica, muitas vezes, não desempenha uma função social, tal como nos lembrou Assis. Nesse sentido, a teoria de Rüsen nos é favorável, como proposta reflexiva para o campo de pesquisa em História no Brasil. Em outra passagem da entrevista, complementa A. Assis:

> É verdade que os historiadores tendem a se dar o direito de se refugiar na pesquisa relativa aos seus temas específicos e de sublimar a relação entre o conhecimento e o mundo dentro do qual o conhecimento é buscado. Mas penso que é preciso ressalvar que ao fazê-lo muitas vezes já encontraram meios de elaborar para dentro do seu trabalho – na escolha do tema, ou na colocação da questão, por exemplo – as demandas práticas que são endereçadas teoricamente no plano da reflexão didática. Essa ressalva é muito importante se quisermos fermentar o diálogo entre historiadores, didáticos e educadores, porque esse diálogo não pode funcionar bem quando uma das partes opera com uma imagem muito irrealista acerca da atividade das outras[96].

O entendimento acerca da didática da história na concepção de A. Assis volta-se para a dimensão metateórica, para pensar a didática da história no plano da história científica, perspectiva que também é pouco trabalhada nas pesquisas brasileiras e, segundo Oldimar Cardoso, na Alemanha também[97]. No entanto, a lógica das formações dos cursos de licenciatura/bacharelado de História, que visa essa colocação didática nos trabalhos científicos, como uma disciplina autônoma e legitimada pelo campo da História, não é vigente em pensar o objeto de estudo a partir de uma concepção didática.[98] Mesmo que na explanação

---

[95] ASSIS, A. Ver anexo 9.

[96] *Idem.*

[97] No evento *IX Seminário Nacional de Didática da História – 100 anos de 1917: utopias e distopias, memórias e educação*, cuja o tema da mesa foi *a Contribuição brasileira para a Didática da História*, Oldimar Cardoso também se refere a esse desvinculo da didática da história alemã para com esse princípio meta-histórico da disciplina. Disponível em https://youtu.be/23Fg6HCgP-U. Acesso em 17 set. 2019.

[98] É importante ressaltar que esse não é um diálogo atual na historiografia brasileira, autoras que lutaram por esse conhecimento nas décadas de 1980 e 1990, após o período de redemocratização no Brasil como Elza Nadai, Circe Bittencourt, Kátia Abud, Ernesta Zamboni etc., mulheres que com seus trabalhos foram cruciais para consolidação da área de ensino de História no Brasil, tal como conhecemos hoje. Elas já apontavam essa linha abissal entre as pesquisas em História e o ensino de História no Brasil.Atualmente, o fato da teoria de Rüsen trazer o tema à maneira sistematizada, própria na estruturação teórica da ciência da história, foi o ponto fulcral

de A. Assis, na citação acima, ele ressalte que há um didatismo contido nos trabalhos dos(as) historiadores(as), a disciplina/área não é exposta com seus fundamentos práticos da pesquisa histórica, que tem suas próprias questões (concepções teóricas e operações metodológicas), tal como a subdisciplina de teoria da História.

Como a maioria dos(as) nossos(as) historiadores(as) frisaram a contribuição da teoria rüseniana para as pesquisas brasileiras, ousamos perguntar para cinco dos entrevistados se haveria alguma crítica à teoria do autor, em algum aspecto relacionado a sua perspectiva no âmbito da didática da história.[99] As críticas foram colocadas tanto no viés positivo quanto no viés construtivo. Para Marcelo Fronza:

> [...] Jörn Rüsen não percebe direito o potencial subversivo e revolucionário da teoria da consciência histórica. Pasme, a mesma teoria que ele criou junto com Jeismann. O que eu quero dizer com isso? É que Rüsen, por viver na maior potência europeia, a Alemanha, enquadra a teoria da consciência histórica nos marcos de uma (na minha concepção improvável e impossível) humanização do capitalismo protestante. Isso mesmo ele concordando que a ideia de orientação temporal não tenha nada a ver com a tradução "vida prática", mas sim, nos moldes da ideologia alemã e manuscritos econômico filosóficos de Karl Marx e Friedrich Engels, com práxis social. Entendo que, conforme respondi em pergunta anterior, é necessário interpretar a teoria da consciência histórica para além da hermenêutica (um para além já pressuposto pela dimensão coletiva da geração de sentido de orientação histórica e pela operação mental da motivação histórica). (Grifo nosso).[100]

No entanto, na catalogação das nossas fontes históricas (teses e dissertações) acerca do postulado teórico da consciência histórica, a maioria das pesquisas utilizam o conceito de *consciência histórica* numa perspectiva hermenêutica para avaliar as narrativas históricas. A avaliação foi dada a partir das quatro tipologias estipuladas por Rüsen, como forma de avaliar/investigar as narrativas históricas, são elas: *tradicional*, *exemplar*, *crítica* e *genética*. Todavia, essas quatro tipologias não são unívocas para a análise do pensamento histórico, mas mecanismos metodológicos exemplares que podem ir além, com a criação de novas tipologias estipuladas por outros(as) historiadores(as). Se faz necessária esta análise, pois, muitos dos trabalhos que lemos, as tipologias parecem ser únicas para avaliação do pensamento histórico, sem indicação de abertura teórico-metodológica quanto à invenção conceitual de novas tipologias.

Quanto às características dessas tipologias, define Rüsen: a *consciência histórica tradicional* apresenta a totalidade temporal que faz significativo o passado relevante à

---

para sua boa recepção e enfoque a essa problemática, tal como é possível perceber nas respostas dos nossos pesquisadores ao longo deste trabalho.

[99] Pergunta da entrevista: "Dada a complexidade e abrangência da teoria rüseniana em discutir e sistematizar diversos pontos teóricos do campo da ciência da história para Didática da História (como por exemplo fatores da matriz disciplinar – "interesses, formas de apresentação e funções"), há alguma(s) crítica(s) que o senhor faria à teoria deste autor em algum aspecto relacionado a sua perspectiva na Didática da História?"

[100] FRONZA, M. Ver anexo 7.

realidade presente e a sua extensão futura como uma continuidade dos modelos de vida e os modelos culturais pré-escritos além do tempo. Na *consciência histórica exemplar* há um princípio de normatividade guiado pelas ações do passado, em que as regras são atemporais, em outras palavras, "[...] a história é vista como uma recordação do passado, como uma mensagem ou lição para o presente, como algo didático: *historie vitae maestrae* [...]" (RÜSEN, 2010, p. 65). A *consciência histórica crítica* promove a ação da ruptura histórica. Para Rüsen, a consciência crítica "problematiza e relativiza o modelo precedente de interpretação histórica, abalando os fundamentos de sua plausibilidade" (RÜSEN, 2010 c, p. 56). Ela também funciona como elemento catalizador da mudança entre as demais tipologias, ou seja, aciona o elemento histórico de ruptura entre uma consciência e outra. E, por fim, a *consciência histórica genética*, neste modelo a memória histórica representa a experiência da realidade passada como acontecimentos mutáveis, em que as formas de vida e de cultura evoluem. E toda a experiência histórica passada adquire uma nova qualidade temporal, importante para compreensão dos fatos históricos. Nas palavras de Rüsen: "Ela passa a ser determinada categorialmente pela divergência estrutural entre a experiência de tudo o que se acumulou até agora e a expectativa do inteiramente diverso" (RÜSEN, 2010 c, p. 59).

Geralmente, a investigação com essas tipologias da *consciência histórica* são bastantes citadas nas pesquisas que têm como referencial a teoria da didática da história de Rüsen, desde a inserção do trabalho do autor no Brasil, tal como se verificou na pesquisa de mestrado W. Barom (2012; 2014) e, mais recentemente, como vemos nesta pesquisa. Algumas pesquisas foram intituladas com o próprio conceito (consciência histórica) e utilizaram as tipologias como referência metódica, outras fizeram referência ao conceito, de maneira reflexiva, não necessariamente colocando-o à prova empírica na categoria das cinco tipologias. Em dados quantitativos, dos 96 trabalhos, mapeamos 19 pesquisas (5 teses e 14 dissertações, que representam 18,3% do total) que utilizaram o conceito de consciência histórica como referencial teórico.

A segunda crítica "positiva-construtiva" é a de Pedro Caldas, para o autor:

> [...] devo dizer que acho a obra dele um marco incontornável na teoria da história. Mas alguns problemas são, a meu ver, o excesso de formalismo e de normatividade. Sinto falta de aporia, de uma brecha, de espaço para uma angústia. Lemos um texto e temos um sistema muito bem montado, refinado, organizado, mas tudo muito pavimentado. Sinto falta de contradição e tensão. Mas aí isso tem relação com meu processo e meu percurso como pesquisador. Vivemos em um mundo muito tenso. Na Reconstrução do passado, por exemplo, ele não examina os métodos científicos que veem a ciência e a racionalidade como sintoma, e não como elaboração: sinto falta de um confronto com Husserl, Adorno e Lévi-Strauss, por exemplo, e até

> mesmo com Freud, ou seja, de um confronto direto com a fenomenologia, com a teoria crítica, com a antropologia e com a psicanálise.[101]

A crítica de P. Caldas acerca da falta de debate de Rüsen com outros autores, também é percebido por Kazumi Munakata em seu artigo *História, consciência histórica e ensino de história* (2015) em referência a Husserl. Para este autor, a inspiração husserliana na proposta de consciência histórica de Rüsen é evidente. Rüsen faz referência uma única vez a Husserl, o que, segundo Munakata, tais passagens mereciam comentários mais substantivos. Assim como Kant (autor bem mais citado nas obras de Rüsen, sendo também seu referencial teórico), Husserl também buscou fundar a objetividade no conhecimento do sujeito, no qual denominou a reflexão de "redução fenomenológica" – "Trata-se, então de determinar em que consiste esse Sujeito ou Consciência, colocando entre parêntesis (*epoquê*) tudo o que lhe é exterior, transcendente" (MUNAKATA, 2015, p. 56).

Arthur Assis no seu artigo, *Jörn Rüsen contra a compensação* (2017), também traz esse traço de desfalque na teoria de Rüsen, no que se refere à pouca referência de Rüsen para com outros(as) historiadores(as), como por exemplo, a elaboração dos fatores da matriz disciplinar, (as noções de "carências de orientação", "ideias" e perspectivas diretoras voltadas para experiência do passado") ligadas às ideias de J. Habermas, além do conceito "razão histórica" ser relacionado à "noção habermesiana de racionalidade comunicativa". Para A. Assis, Rüsen faz poucas referências explícitas à obra de Habermas, "Em *Razão Histórica* por exemplo, o nome de Habermas é citado uma única vez e isso contrasta bastante com a atmosfera conceitual habermasiana que permeia boa parte do livro, e sobretudo o capítulo 3" (ASSIS, 2017, p. 27), além de algumas menções no livro *Reconstrução do Passado* (segundo livro da trilogia Teoria da História). A partir da década de 1990, no entanto, o diálogo (explícito ou implícito) de Rüsen com a obra de Habermas arrefece bastante. Esse "distanciamento" em relação a Habermas deveu-se a "diferenças relativas à orientação política de ambos" (ASSIS, 2017, p. 27). Segundo Assis, Hans-Jürgen Pandel afirma que Rüsen não queria "ser rotulado como um esquerdista".[102]

---

[101] CALDAS, P. Ver anexo 6.

[102] Nesse artigo, A. Assis levanta alguns aspectos da vida pessoal do autor que o levaram a suas escolhas profissionais, bem como posicionamentos pessoais em meio ao mundo acadêmico alemão, a partir do olhar de seus pares, como Annete Kuhn e J. Pandel, e a conjuntura histórica que proporcionou a elaboração teórica do seu pensamento num contexto pós-geração 1960. O fato de Rüsen, mesmo aderindo ao pensamento de Habermas, não querer ser rotulado como esquerdista, tem a ver com o seu olhar crítico quanto à conjuntura histórica da Alemanha Oriental no contexto da Guerra-Fria. Numa entrevista transcrita por A. Assis, revela Rüsen: "O que mais me afastou da geração de 68" [...] foi o marxismo. Isso eu não podia aceitar, porque eu cresci no contexto da Guerra Fria, observando a Alemanha Oriental, e tal era para mim, já na adolescência, já antes de ingressar na universidade, simplesmente a antítese de uma sociedade humanizada" (ASSIS, *op. cit*., p. 27).

Contudo, cabe destacar que nos seus respectivos trabalhos, ambos os autores fazem referência a Rüsen de maneiras distintas. A reflexão de K. Munakata é de desaprovação para com a teoria de Rüsen, como veremos no tópico seguinte deste trabalho (*Por uma crítica a Didática da História de Jörn Rüsen*), em que o autor enfatiza sua reprovação no teste da consciência histórica rüseniana (MUNAKATA, 2015). A reflexão de Arthur Assis é descritiva, o autor ressalta os fundamentos da teoria rüseniana. A intenção é de análise entre a relação da teoria rüseniana e a "Teoria da Compensação", inaugurada por Joachim Ritter.[103] Uma teoria que, de certa forma, se contrapõe à teoria da História de Rüsen nas discussões das ciências humanas nas décadas de 1970-1980. Há nessa última abordagem uma tendência para uma análise teórica e historiográfica do que certamente uma crítica à teoria de Rüsen. Todavia, o texto abriu brechas para nossa leitura crítica.

Em linhas gerais, entre os nossos entrevistados, não houve críticas construtivas a algum postulado teórico da complexa teoria de Rüsen, pelo contrário, a maioria deles enfatizam a contribuição da teoria deste autor para os debates da historiografia brasileira, sobretudo a mudança de paradigma proporcionada para o ensino de História, com sua teoria da didática da história.

Concordamos com Ronaldo C. Alves de que "[...] não se pode achar que uma teoria dê conta de resolver todas as questões. Todas as teorias têm avanços e limitações e com a proposta de Rüsen não pode ser diferente",[104] no entanto, no momento atual da nossa historiografia, há uma escassez desses trabalhos que fazem uma crítica construtiva ao trabalho de Rüsen, o que a nosso ver, não seria nada fácil, dados a complexidade e o ecletismo da teoria deste autor, bem como a potência do seu pensamento na nossa historiografia atual. Importante ressaltar aqui que a nossa proposta não é incitar a "demonização" da teoria rüseniana ou a sua recusa, mas dado o número de trabalhos que utilizam os postulados teóricos do autor, nos parece desconfortável essa aceitação massiva. Nesse sentido, é que abordaremos, no tópico seguinte, as poucas críticas construtivas que foram feitas à teoria

---

[103] Em linhas gerais, segundo A. Assis, a teoria da compensação "sustenta que as ciências humanas servem como uma espécie de indenização espiritual por prejuízos culturais causados aos indivíduos pelo processo modernizador (no bojo, por exemplo, da disseminação de novas relações sociais abstratas e não tradicionais, ou do acelerado progresso técnico dos meios técnicos)", teoria estritamente contrária ao pensamento rüseniano, que tem suas bases de reflexão e estruturação teórica no pensamento moderno (sobretudo no iluminismo e historicismo). Todavia, ao defender os pressupostos da teoria moderna, argumenta Rüsen, mesmo que a racionalidade metódica do historiador não pode ser aproveitada na vida prática presente, há alternativas de formação que complementa essa lacuna, entre ciência e vida prática. Ao nosso ver, é neste ponto que Rüsen aposta em sua proposta da teoria da Didática da História, pensando nos critérios de "formação histórica" a partir do desenvolvimento da consciência histórica crítico-genética, com especificidades metodológicas próprias para formação histórica do pensamento histórico comum. *Id.*, p. 16.

[104] ALVES, R. Ver anexo 4.

universal de Rüsen, bem como aos seus pressupostos antropológicos. Com isso, buscamos abordar outras perspectivas "críticas", para além da boa recepção, como forma de proporcionar novos olhares para futuras pesquisas.

2.4. "Por uma crítica à didática da história de Jörn Rüsen"[105]

Até aqui percebemos a escassez de trabalhos que diretamente fazem uma crítica construtiva a teoria de J. Rüsen. A complexidade e a sistematização de sua teoria baseadas em premissas sólidas e canônicas do pensamento ocidental dificulta tal ação, sobretudo em países que são considerados zonas periféricas no âmbito da produção do conhecimento histórico científico. Um trabalho, nessa dimensão, exigiria de nós uma pesquisa à parte, uma vez que estamos falando de uma teoria densa e muito aclamada no nosso campo de pesquisa, no entanto, foi possível mapearmos alguns trabalhos que fazem esse exercício e concordarmos também com algumas dessas colocações. Vale ressaltar, que mesmo que esta pesquisa esteja centrada no debate da teoria da didática da história, acolhemos diferentes perspectivas críticas que surgem de outras áreas, para além do campo da Educação, como por exemplo, a crítica de pesquisadores(as) que são especialistas nas áreas de teoria da história e historiografia, vertentes nas quais a teoria de Rüsen também adentra.

Nosso primeiro crítico é o historiador e filosófo Kazumi Munakata, especialista na área de Educação com ênfase nos temas de livro didático, história da educação, ensino de História e história das disciplinas escolares. No seu artigo *História, consciência histórica e ensino de história* (2015), o autor abre o texto enfatizando a sua reprovação na consciência histórica, bem como o seu desagrado quanto o "comportamento de seita" que muito dos nossos(as) pesquisadores(as) se submetem à teoria de Rüsen. Para K. Munakata, esse tipo de direcionamento em grupos de pesquisas acaba por promover cisões e exclusões entre pesquisadores em que "os desafetos de uma corrente interna jamais serão mencionados pela outra e vice-versa" (MUNAKATA, 2015, p. 55). No entanto, no texto, o autor não deixa evidente quais são esses grupos em disputas.

---

[105] O título e o conteúdo desse tópico surgiu de um minicurso coordenado pela professora da Universidade Federal da Bahia Ana Carolina B. Pereira e vice-coordenado por mim em 2017 (10/11 a 15/12), com carga horaria de 40h, vinculado ao grupo Laboratório de Teoria e História da Historiografia (LTHH) da UFBA. O minicurso tinha como objetivo realizar uma introdução acerca da teoria da história de Rüsen (matriz disciplinar), bem como uma abordagem estatística da recepção da teoria rüseniana no Brasil, a partir da análise de dados catalogados no site da CAPES. Este curso foi fundamental para meu amadurecimento teórico, quanto a analisar a recepção da teoria deste autor.
Disponível em https://noosfero.ufba.br/articles/public/0001/8323/por-uma-citica-a-didatica-da-historia-de-jorn-rusen.pdf. Acesso em 17 ago. 2019.

A primeira crítica precisamente à teoria rüseniana refere-se ao estilo dogmático, quase inteiramente autorreferente da teoria da História de Rüsen, ou seja, o autor quase não dialoga com seus pares, inclusive tem um discurso abstrato e autolegitimador, em que o fornecimento de exemplos, nas suas construções teóricas, são quase inexistentes. Segundo K. Munakata, por se tratar de uma teoria universalista, não há na teoria de Rüsen "nenhuma 'concepção particular da história' ou com 'tal ou qual cultura'". Não há lugar para argumentação ou demonstração, apenas promessas de que por meio da suas definições teóricas "extraí-se" algo fundante da vida prática para a ciência histórica. Munakata faz referência a um trecho da obra *Razão Histórica*, no qual fica explícito o não comprometimento de Rüsen com um exemplo concreto da vida prática:

> Para se chegar a esses fundamentos, é preciso demonstrar que o resultado obtido pela ciência da história, isto é o conhecimento histórico, é um modo particular de um processo genérico e elementar do pensamento humano. Para tanto, é necessário extrair do produto cognitivo especificamente histórico tudo o que for próprio a sua particularidade científica; com isso, impor-se-á ao olhar o que nele houver de genérico e elementar. Como resultado desse processo abstrativo, que deve conduzir aos fundamentos da ciência histórica, obtém-se, como grandeza genérica e elementar do pensamento histórico, a consciência histórica: todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história – é uma articulação da consciência histórica. A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária (RÜSEN, 2001 *apud* MUNAKATA, 2015, p. 56).

A segunda crítica diz respeito ao conceito de "consciência histórica". Por ser considerada uma "constante antropológica", a consciência histórica, em Rüsen, assemelha-se àquela estruturada por Hegel, em que "no afã de buscar o substrato da cebola, vai retirando-lhe as casacas até não sobrar mais nada..." (MUNAKATA, 2015, p. 66), em outras palavras, há um caráter meramente abstrato na premissa desse conceito.[106] Quando utilizada para análise de pesquisa empírica, a consciência histórica, segundo Munakata, articula-se em apenas quatro tipologias estipuladas por Rüsen (tradicional, exemplar, crítica e genética) como únicas na interpretação dos processos e fatos históricos. No entanto, como já

[106] Para entendermos esse "processo abstrativo", no qual Rüsen não expõe nenhum exemplo, Munakata apresenta-nos um: "[...] tomemos um 'produto cognitivo especificamente histórico' – uma obra de um historiador. Quem sabe, O *tempo Saquarema* (1987)? Que se extraia desse 'produto cognitivo especificamente histórico' o que se referir ' à sua particularidade científica'. Que se abstraía, portanto, o historiador Ilmar Rohloff de Mattos, autor da obra. Eliminem-se também os personagens e seus objetivos: os 'Saquarema' e a construção do Império (para dentro). Que se coloque entre parêntesis a própria materialidade que confere existência particular a esse 'produto cognitivo': o livro, o processo e o tempo de sua produção, a fala do narrador, as letras, os fonemas, a narrativa, a argumentação. O que disso resta seria a consciência histórica..." (MUNAKATA, 2015, p. 57, grifo do autor). Nesse exemplo, o autor não foi muito feliz em pensar a consciência histórica apenas como grandeza genérica e elementar do pensamento histórico, a proposta de Rüsen vai mais além. A consciência histórica, mesmo sendo uma constante antropológica, se dá na ação cognitiva humana, logo tirar o próprio autor da obra (Ilmar Rohlofff de Mattos), como foi citado por Munakata, parece ser uma interpretação errônea do conceito.

descrevemos em parágrafos anteriores, as tipologias da consciência histórica não se limitam a essas categorias, elas são exemplos conceituais que podem ser transgredidos em outros conceitos, a depender das experiências históricas de cada conjuntura histórica, nesse sentido, a interpretação de Munakata não converge com aquilo que é estipulado por Rüsen na sua teoria. No entanto, no Brasil, a maioria das pesquisas limita-se apenas a essas tipologias, não ousam ir além daquilo que é estipulado na teoria rüseniana, uma vez que nossas experiências históricas divergem, muitas vezes, do espaço de experiência europeu, cenário que foi base de análise para as tipologias da consciência de Rüsen.

Ao analisar um pequeno recorte de pesquisa do Projeto Jovens e a História no Mercosul no Brasil, influenciado pela pesquisa europeia o projeto *Youth and History*, na utilização do conceito de consciência histórica para investigação das consciência dos (as) jovens quanto à participação política na ação de um futuro prospero, bem como na vida em coletividade, alguns índices estatísticos são apresentados por Munakata, dados dos tipos de posicionamento político presentes nas respostas dos(as) estudantes de diferentes países (Brasil, Uruguai e Argentina) que, em sua maioria, apresentam respostas "neutras" e "contraditórias". Diante desse tipo de abordagem teórica, Munakata descreve sua crítica:

> E se não lhes disserem mesmo respeito? E se os alunos recusarem a ter uma vida política, seja em que sentido for? E se os alunos recusarem a entender como história esse terreno da política que opera a exclusão dos comuns – eles mesmos? É preciso tanta teoria para, no final, distribuir graus de "conscientes" e de "alienados" aos alunos – e os cidadãos, já que "consciência histórica" e "didática da história" não se confinam aos intramuros da escola?" (MUNAKATA, 2015, p. 69, grifo nosso).

Parece-nos que a crítica de Munakata está colocada na sistematização que se elabora na teoria rüseniana, a grosso modo, no processo de categorizar em "graus" as consciências.

A última análise levantada por Munakata é o caráter "homogeneizador" da teoria de Rüsen, bem como o seu procedimento habitual em cancelar as particularidades, alteridades e diferenças para atingir o abstrato genérico e elementar comum em toda e qualquer cultura, o que para o autor é um forte indício de que Rüsen não convive bem com as diversidades e as heterogeneidades. Esse posicionamento de Munakata ancora-se no pressuposto da teoria rüseniana de que:

> [Narrativas históricas] só se tornam históricas quando enquadradas na representação de um processo temporal que articula, com sentido e significado, o passado ao presente e ao futuro. Esse enquadramento só lhes é dado quando inseridas em uma "história", em uma representação histórica. (RÜSEN, 2015, p. 80).

Para fazer a análise desse pressuposto, Munakata traz como exemplo uma passagem de duas narrativas provindas da África do Sul, presentes no livro *Razão histórica* (2001;

2010), em que Rüsen apresenta a narrativa histórica como fator de constituição de sentido. A primeira, originária da tradição oral dos povos nativos, há uma tentativa de um zulu defender a cultura de um povo contra a predominância ocidental (branca) mediante o retorno e revitalização da narrativa de histórias que são, segundo Rüsen, as únicas a poder contar aos zulus quem eles são. A segunda narrativa foi retirada de um manual de serviço social, publicada em 1981, para as favelas em torno de Johannesburgo, cuja finalidade era esclarecer as massas desfavorecidas dos negros, os motivos de sua situação e abrir-lhe uma perspectiva de futuro próprio das suas ações políticas. Ao narrar essas duas histórias, segundo Munakata, Rüsen não se interessa pelos modos particulares com que os grupos culturais distintos se relacionam com a temporalidade e suas narrativas, mas "o fato de que todo e qualquer ser humano relaciona-se com o tempo e constrói narrativas" (MUNAKATA 2015, p. 73). Diante dessas passagens, pergunta Munakata: "Que efeito produz isso?"

Para Munakata (2015), qualquer antropólogo concluiria que haveria duas concepções de temporalidade: no caso da narrativa zulu, o tempo cindido em tempo de origem e o tempo do presente e no quadro da narrativa do manual, o tempo como suporte do processo. Todavia, na concepção de Rüsen, essas narrativas são iguais, pois ambas apresentam elementos constitutivos de uma narrativa histórica, suas relações com o passado, presente e futuro.

No que concerne a essa interpretação do tempo histórico a partir da narrativa histórica, que caracteriza a concepção de temporalidade do pensamento moderno, Ana Carolina Barbosa Pereira, historiadora especialista em teoria da História, no seu livro *Na transversal do Tempo: Natureza e Cultura à prova da Historia* (2019), [107] argumenta criticamente essa pretensão de universalidade da experiência humana do tempo. Para a autora, "a teoria da história contemporânea, apesar de esvaziar o conteúdo das filosofias da história, permanece teleológica na forma" (PEREIRA, 2019, p. 21). Esta, compreende uma relação mimética entre o tempo natural e o tempo histórico (consciência histórica). A primeira categoria (tempo natural) nomeia um dado vínculo genético entre passado, presente e futuro, enquanto que no tempo histórico os indivíduos buscam ter consciência dessas categorias temporais, ou seja, "o processo de tomada de consciência da existência ontológica do tempo, sendo, portanto, um efeito necessário dele" (PEREIRA, 2019, p. 87).

A crítica a interpretação histórica do tempo, no seu trabalho, é pensada a partir das premissas fundacionais da *Historik* (Herder, Dilthey e Droysen) e dos fundamentos da Filosofia da História do século XIX, em que a ideia *continuum temporal* (ideia de tempo

[107] Esse livro é resultado da tese de doutorado da autora defendida no ano de 2013, por vezes utilizaremos o livro ou a tese.

nutrida pela ideia de "progresso" ou "desenvolvimento") ainda está presente nas teorias contemporâneas do século XX, como nas teorias de R. Koselleck e J. Rüsen, no que diz respeito, respectivamente, a concepção de "tempo histórico" e "consciência histórica". Isso porque ambas as concepções teóricas dos autores quanto à interpretação humana do tempo são semelhantes.

Para Ana Carolina B. Pereira:

> [...] os conceitos de tempo histórico e consciência histórica sugerem um processo de autoencontro, ou de um "chegar a si mesmo" na acepção de Hegel, uma vez que sublinham a existência de um tempo natural e único, bem como a consciência de sua própria ontologia (PEREIRA, 2019, p. 85).

Nesse sentido, há uma racionalidade própria que os sujeitos adquirem e têm consciência do fluxo do tempo na relação passado, presente e futuro. Em Koselleck:

> [...] o tempo histórico corresponde ao processo de distinção consciente entre experiência e expectativa, a qual tende em um determinado "presente" à relação de reciprocidade entre as dimensões de "passado e futuro" (PEREIRA, 2019, p. 85).

Já a "consciência histórica", em Rüsen, requer um pensar historicamente baseado na interpretação do tempo histórico, mediante "operações mentais". Para Ana Carolina B. Pereira:

> [...] "pensar historicamente" significa construir sentido sobre a experiência do tempo, "sentido" é construído mediante operação da consciência histórica, que nesse caso, é definida como "operação mental" ou "trabalho intelectual" comum a todo pensamento histórico; são, portanto, sinônimos. Entretanto, quando se tem em mente os resultados produzidos por ela, a consciência histórica é o oposto de pensamento histórico na medida em que assinala uma expansão da consciência do tempo, indisponível na tradição.
> Em poucas palavras, consciência histórica tanto serve para se referir à operação genérica e elementar do pensamento histórico, quanto para nomear os resultados de seu desenvolvimento absoluto. O que as dimensões ativa e processual da consciência histórica explicitam, portanto, é o processo de desenvolvimento da "razão histórica" (PEREIRA, 2019, p. 83-84).

A autora, ao levantar essas duas dimensões da consciência histórica, evidencia a particularidade do pensamento histórico ocidental. Mesmo que a consciência histórica seja uma constante antropológica, ela requer um desenvolvimento intelectual que precisa expandir para além de uma concepção tradicional do pensamento. Nesse sentido, tanto para Koselleck quanto para Rüsen, é preciso que ocorra um "trabalho intelectual", uma "distinção consciente" para a interpretação do tempo. De certa forma, em todo essa ação, há uma caráter pragmático implícito nessas teorias para ação humana.

Quanto ao aspecto de uma "teleologia formalista" nas teorias desses autores, segundo Ana C. Pereira, ambas apresentam um processo dos sujeitos, no qual poderá "vir a ser", a

partir de uma formação pautada no conhecimento histórico. A consciência histórica, nesse sentido, é responsável pelo processo de formação do sujeito histórico, tal como na *Historik* de Droysen.

Outro fator, que caracteriza este aspecto formalista do tempo, é que, para ambos, "a consciência histórica encontra, no rompimento com a imediatidade de sentido do passado, o seu ponto de partida", bem como "a mobilização das lembranças concebida como caminho de restituição de sentido à experiência e sua relação com o passado e o presente". Essas abordagens acerca da relação dos sujeitos com o tempo histórico aproximam o pensamento de Rüsen ao de Droysen e Koselleck a de Dilthey (PEREIRA, 2019, p. 84), portanto, tem base nas teorias filosóficas do século XIX.

Diante dessas premissas teóricas comum a qualquer indivíduo, a autora levanta a seguinte questão: "é possível postular uma forma universalmente humana de experiência do tempo?" (PEREIRA, 2019, p. 19). Para responder a essa questão, a autora investiga as narrativas de contato dos povos Manchinere no Acre[108] e percebe que o *continum temporal* estruturado na matriz temporal da historiografia ocidental não dá conta de pensar a cultura desses povos, pois o princípio de "tempo fractal", comum às culturas indígenas da Amazônia, não corresponde às premissas ontológicas e teleológicas ocidentais levantadas por esses autores que citamos acima.

Na concepção de tempo da cultura ocidental, "o tempo corresponde ao *dado* e a história, em contrapartida, pertence à ordem do *construído*", na estrutura temporal ameríndia, acontece o oposto, "há uma 'consciência de si' e da história *dadas* desde a origem dos tempos, cuja característica predominante é uma espécie de conhecimento diferenciado das três dimensões temporais 'desde sempre'" (PEREIRA, 2013, p. 138, grifos da autora). O tempo é construído com diferença específica, de acordo com a mudança intencional fabricada por esses mesmos sujeitos, como meio de diferenciar e novamente articular passado e futuro. Em outras palavras, as concepções de tempo e história entre as culturas indígenas amazônicas distribuem diversamente os valores do que é universal e particular quando comparadas à interpretação ocidental, ou seja, a concepção do tempo é ontológica:

---

[108] "O termo *Manchineri* adotado no texto denota, em sentido geral, a coletividade que vive na Terra Indígena Mamoadate e, ainda que eventual e temporariamente, no município de Assis Brasil. Mas apesar de designar uma coletividade, antes do contato com o branco não havia um povo ou nação denominada ou autodenominada Manchineri. *Manchineri*, pode-se dizer, é uma síntese de diversos etnônimos em um termo "abrasileirado" para se referir ao povo que, antes do contato, era formado por vários grupos nomeados em razão das "brincadeiras".[...] A Terra Indígena Mamoadate localiza-se na região do rio Iaco, afluente da margem direita do rio Purus, no sul do Acre.Conta com uma extensão de 313.647ha, com início no Igarapé Mamoadate até a fronteira do Brasil com o Peru (PEREIRA, 2013, p. 108, grifo da autora).

> Se o tempo histórico ameríndio é o tempo do parentesco e este é fabricado a partir da afinidade potencial (transcendental), o mesmo se dá com o tempo como atualização de uma história potencial (transcendental). O tempo, aqui, é construído como diferença especifica, isto é, enquanto instanciador da mudança, indiscernível ou "não-marcada" na história potencial. Em outras palavras, o tempo é sempre instanciado pois, assim como o processo de construção da *pessoa*, é sempre dependente de uma campo relacional específico. Não se trata de uma mudança externa aos integrantes do grupo, mas de uma mudança intencionalmente fabricada por esses mesmos indivíduos como meio de diferenciar e novamente articular passado e futuro. Se passado, presente e futuro são, na origem, dimensões temporais distintas e simultâneas, os eventos que as distinguem, no entanto, têm de ser permanentemente atualizados (PEREIRA, 2013, p. 138, grifo da autora).

Em um outro trabalho, no artigo *Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História* (2018), semelhante a Munakata, Ana Carolina Barbosa Pereira também levanta algumas críticas construtivas acerca das premissas canônicas e fundacionais da teoria rüseniana, tida como abstrata e escassa de exemplificação empírica. Para a autora:

> Assim como outros, Rüsen (2001) parte de uma constante antropológica, de uma (suposta) experiência humana universal como pressuposto teórico. Pelo caráter de pressuposto estamos diante de uma assertiva que nos é apresentada sem qualquer contraste e sem qualquer preocupação com a verificabilidade de sua pertinência (empírica e teórica). Somos apenas apresentados(as) a um pequeno conjunto de pressupostos que pouco a pouco vai se dissolvendo até tornar-se quase imperceptível (PEREIRA, 2018, p. 102, grifo nosso).

Para justificar sua crítica, Ana Carolina B. Pereira cita um trecho da *obra Razão Histórica* (2010 a):

> [O] Pressuposto dessa definição [de consciência histórica] e pilar de toda a argumentação seguinte é a tese de que o homem tem de agir intencionalmente para poder viver e de que essa intencionalidade o define como um ser que necessariamente tem de ir além do que é o caso, se quiser viver no e com que é o caso. A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: *o homem só pode viver no mundo*, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo *mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são*. (RÜSEN, 2001 *apud* PEREIRA, 2018, p. 102, grifos da autora).

A autora contra-argumenta:

> Só? Como foi que Rüsen chegou a tal conclusão? Está implícita uma longa tradição do pensamento filosófico, restrito à experiência sócio histórica do Ocidente europeu, que oculta outras metafísicas e ignora, sem cerimônia, outra epistemologias não ocidentais." (PEREIRA, 2013, p. 102).

A análise de Ana Carolina Barbosa, assim como a de K. Munakata, aciona para a falta de exemplos concretos (empíricos) na teoria de Rüsen. A abordagem de uma teoria fundamentada em premissas racionais é uma justificativa do autor para legitimar a ciência da

história como uma metateoria, que na prática, segundo Rüsen, não é algo que implique diretamente nas questões práticas da vida, pois,

> É possível elaborar uma teoria da ciência histórica totalmente externa à práxis da pesquisa histórica e da historiografia; no entanto, é igualmente possível conceber e elaborar uma teoria da ciência da história que possua relevância para o próprio pensamento histórico que é por ela utilizado. É justamente essa metateoria que se busca nesta teoria da história. Nela, a teoria da ciência da história mantém sua relação umbilical com a práxis do historiador. Nela, investiga-se a ciência da história como fator da própria história – a ciência da história é, pois considerada como objeto de pesquisa e como sujeito do pensamento histórico. (RÜSEN, 2010 a, p. 15, grifo nosso).

A ação estipulada pelo historiador(a), nesses casos, é apenas reflexiva (metateórica). Esse tipo de discussão em que as premissas já têm certa autolegitimidade, dado conterem os pressupostos da ciência moderna ao longo do tempo, coloca a História científica como um campo a ser mudado apenas pelas premissas ocidentais, o que não abre espaço para outras estipulações científicas fora do padrão ocidental de ciência. O que legitima a convicção mesma de que não se pode pensar a História e seus fundamentos científicos fora desse padrão consolidado desde o século XIX. Nesse sentido, percebe-se o caráter eurocêntrico da teoria da História de Rüsen.

Assim como na teoria da ciência histórica, Rüsen designa uma didática da história sem ter feito nenhuma pesquisa empírica nesta área, até então. Mas, como sua teoria foi utilizada e adaptada em diferentes realidades de diversos países e, dada a abrangência e o significado que se tem hoje na discussão dessa temática (didática), sobretudo no Brasil, parece-nos que essa questão não é um fator que incomoda nossos(as) pesquisadores(as). Pelo contrário, pensa-se na praticidade ou não dos seus conceitos na nossa realidade e não nos fundamentos que estão por traz de toda essa teoria sistematizada.

Uma terceira crítica-construtiva ao pensamento de Rüsen no Brasil está no artigo *Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira* (2014) de Itamar Freitas e Margarida M. Dias de Oliveira, ambos especialistas na área de Teoria da História e ensino de História. Os autores abordam suas críticas em torno das questões: do que é o "homem" (sujeito)? Qual a sua natureza? na teoria de Rüsen, a ideia de cultura histórica e a ideia do "livro didático ideal".

Na primeira questão, justificando-se na premissa dos "universais antropológicos" que regem a vida humana (agir/sofrer/orientar-se – produzir sentido no tempo), Rüsen aproxima-se dos pensadores do século XIX e da primeira metade do século XX, como H. Spencer, E. Durkheim, J. Dewey e J. Piaget (FREITAS; OLIVEIRA, 2014, p. 225). Em meio a esse questionamento da natureza humana, Rüsen acredita, segundo Estevão Martins, que "exista

uma espécie de denominador comum em todo e qualquer agente racional" (MARTINS, 2010, P. 8). Nesse sentido, Rüsen inventa uma natureza humana, na qual ele define e é definido (FREITAS; OLIVEIRA, 2014), o que se traça mais uma vez o caráter abstrato da sua teoria.

No âmbito da praticidade da vida humana, a "cultura" surge como resultante dela e, na perspectiva rüseniana, é empregada em dois sentidos. Numa primeira dimensão, o conceito é amplo e abrange tudo o que o homem faz, "todo agir/sofrer significativo do homem – o processo e o resultado do sentir, agir e do conhecer" (FREITAS; OLIVEIRA, 2014, p. 226). Por outro lado, a segunda dimensão, compreende as "operações da consciência histórica", i.e., a consciência parte da vida prática e determina a sua totalidade e, por sua vez, a vida prática determina a consciência. Ambas as dimensões delineiam o conceito de "cultura histórica", todavia, a dicotomia, segundo esses autores, é que Rüsen parece optar pelo sentido estrito ou particular de interpretação voltado às operações da consciência histórica, tal como avalia os autores em trechos de um artigo de Rüsen *¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia* (1994):

> La cultura histórica se refiere por tanto a una **manera particular** de abordar interpretativamente el tiempo, precisamente aquella que resulta em algo como "historia" en cuanto contenido de la experiencia, producto de la interpretación, medida de orientación y determinación de la finalidade.
>
> De qué particularidad se trata? Se puede poner de relieve em dos pasos argumentales. Em primer lugar se trata de una aproximación interpretativa del tiempo que se concreta em el modo de la **rememoración histórica**.
> La segunda particularidad de la consciência histórica, aparte de la forma temporal de la memória o recuerdo histórico, se refiere al modo de ser de lo memorado [...]. Em realidade existe uma operación así: es la de contar historias. (RÜSEN, 1994 *apud* FREITAS; OLIVEIRA, 2014, pp. 226-227, grifo dos autores)

A crítica de I. Freitas e M. Oliveira, de certa forma, levanta uma característica comum em toda teoria de Rüsen, que é estipular formas racionais de pensamento estrita aos moldes da ciência histórica moderna. Em outras palavras, há diferentes formas de interpretação do mundo, mas existe uma mais propícia para compor a consciência humana, que se dá pela operacionalização da consciência histórica, sobretudo com as consciências "crítica – genética".

No que se refere à questão do "livro didático ideal" proposto por Rüsen, há duas relações fundamentais que interligam o livro didático ideal à concepção de cultura histórica, segundo Freitas e Oliveira. Primeira, como resultante da cultura histórica, o livro didático é "um artefato que materializa (encarna) esse modo particular de produção de sentido (rememoração/narração)". A segunda relação é que "o livro viabiliza a aquisição e o desenvolvimento das capacidades de perceber, interpretar, orientar e construir a identidade do

aluno" (FREITAS; OLIVEIRA, 2014, p. 227), o que constitui a matriz de pensamento desse autor para o processo do conhecimento histórico.

Quanto às questões do "livro didático ideal", percebe-se que os autores levantam a mesma crítica que já foi abordada por K. Munakata e Ana Carolina Pereira, "o caráter abstrato da discussão" do pensamento teórico de Rüsen. Para Freitas e Oliveira, quem se predispuser a fazer uma análise desse artigo de Rüsen encontrará dificuldades nessa questão, bem como na "ausência de comentadores dedicados à propedêutica; o sutil distanciamento entre os conceitos, a exemplo de cultura, e de cultura histórica, formação, aprendizado e consciência histórica, etc." (FREITAS; OLIVEIRA, 2014, p. 230). Esse fator pode ser percebido na definição do que seria a didática da história. Rüsen explicita a disciplina como responsável pelas competências específicas para a sala de aula, no entanto seu objeto central de análise é a "consciência histórica", dita de modo bem brasileiro:

> a didática da História de Rüsen ganha sentido de uma espécie de "psicologia do desenvolvimento", que se preocupa, primordialmente, com a natureza mental dos humanos e não, como esperaríamos no início da leitura, com o anúncio de estratégias para ensinar e aprender História em sala de aula (FREITAS; OLIVEIRA, 2014, p. 230).

Por outro lado, Rüsen ressalta a necessidade dos alunos terem acesso aos objetivos, às intenções didáticas, ao conteúdo e aos conceitos metodológicos de ensino de forma evidente, bem como que as escolhas dos conteúdos, que devem expressar uma relação com as experiências e expectativas dos alunos. Nessas abordagens, segundo Freitas e Oliveira, percebe-se que o autor coloca o(a) aluno(a) no centro da relação do ensino e aprendizagem, bem como situa que esse processo deve ser prazeroso, uma vez que "a experiência histórica tem um potencial próprio de encantamento" (RÜSEN, 2010), logo, "[...] a matéria veiculada nas aulas de História é, em si mesma, um reforçador natural. Não é necessário muito esforço para fazer com que os alunos estudem História confortavelmente" (FREITAS; OLIVEIRA, 2014, p. 231). Não muito diferente do que já se é colocada na historiografia educacional brasileira, "Rüsen propõe uma relação dialógica com o aluno" (FREITAS; OLIVEIRA, 2014, p. 231).

Em partes, concordamos com a análise crítica feita por Freitas e Oliveira, de que há, de fato, uma proposta de concepção de sujeito na teoria de Rüsen que se é pouco discutida na nossa historiografia, bem como as concepções de seu projeto teórico sem exemplos empíricos, i.e, proposições teóricas meramente abstratas. No entanto, no que se refere a relações entre didática da história e a consciência histórica, não podemos descartar que o autor, ao

fundamentar aspectos para uma consciência histórica crítico-genética, na perspectiva de uma didática da história humanista, elabora estratégias para o aprendizado histórico, como por exemplo, pensar num sentido histórico a partir do reconhecimento mútuo entre culturas e formação de uma identidade histórica que vise um fim do etnocentrismo, a partir da pluriperspectividade de culturas no ensino da História, a nosso ver essa questão pode ser considerada uma metodologia estratégica para a sala de aula.

Ao concluir o artigo, Freitas e Oliveira nos traz uma reflexão considerável quanto à influência da teoria de Rüsen no Brasil, também já levantada, indiretamente por K. Munakata (2015), de que:

> "[...] as questões dão-nos a certeza de que a teoria de Rüsen, como qualquer teoria, enriquece o debate a respeito das finalidades e dos meios da disciplina escolar Histórica, mas não deve, isoladamente ser elevada à categoria de novo documento oficial do ensino de História no Brasil (FREITAS; OLIVEIRA, 2014, p. 233, grifo nosso).

Por fim, encontramos em Oldimar Cardoso, historiador especialista na área de teoria e didática da história, uma terceira e última reflexão crítica construtiva. Suas reflexões em torno da teoria rüseniana, a nosso ver, podem ser uma contribuição para o campo da didática da história no Brasil, não necessariamente uma crítica pejorativa ao pensamento de Rüsen, pois assim como os demais outros historiadores(as) citados acima que fizeram a crítica construtiva ao autor, O. Cardoso compartilha da ideia de contribuição que tem a didática da história alemã rüseniana para a historiografia brasileira.

Oldimar Cardoso propõe para os pesquisadores(as) brasileiros(as) a "descolonização epistêmica da didática da história",[109] descolonização essa que não está atrelada a nenhum período da história, não constitui um combate ao colonialismo,[110] e não é pós-modernidade, mas uma descolonização revisionista de todas as conclusões científicas de figuras que monopoliza a produção científica do *Mewscuh* (homens de origem europeia, brancos,

---

[109] As reflexões de Oldimar Cardoso foram retiradas de uma mesa redonda do evento *IX Seminário Nacional de Didática da História – 100 anos de 1917: utopias e distopias, memórias e educação*, cujo tema foi a *Contribuição brasileira para a Didática da História*. Nesta mesma mesa estavam presentes Rafael Saddi e L. F. Cerri, também historiadores que trabalham com a teoria rüseniana. Disponível em https://youtu.be/23Fg6HCgP-U. Acesso em 13 ago. 2019.
Os slides apresentados no evento estão disponíveis no site *Prezi*. Disponível em https://prezi.com/zrq6mlv24qbq/para-a-descolonizacao-da-didatica-da-historia/. Acesso em 13 ago. 2019. Contudo vale ressaltar que essas análises, nas quais o autor apresentou neste evento, ainda estão em andamento para serem publicadas em artigos em parceria com outros autores, todavia, dada a escassez de crítica à teoria de Rüsen, achamos relevante adicionar a nossa pesquisa, mesmo que as ideias ainda estejam em fase inicial de construção.

[110] Uma vez que segundo o autor a "descolonização não é benéfica apenas aos colonizados, mas também a maioria dos colonizadores" já que os países centrais do norte global, atualmente, se encontram num processo de adesão de refugiados. *Id*.

autorreferentes, cristãos, não-deficientes e heterossexuais) que têm perspectivas teóricas, obviamente, tendenciosas. Desse modo, o autor sugere uma reconfiguração para disciplina da didática da história que vise não "pensar apenas os problemas nacionais, mas também os problemas regionais, latino-americanos, austrais ou em escala planetária".[111]

Analisando essa proposta de O. Cardoso, não faremos um aprofundamento desse novo empreendimento teórico para a didática da história, já que suas proposições ainda estão em fase inicial de desenvolvimento. Entretanto, na fala do autor durante o evento e em trabalhos publicados, *a posteriori*, percebe-se que a crítica é válida para qualquer teoria que se pretende universalista, tal como a teoria de Rüsen.

Ao tratar do conceito de didática da história, a partir da perspectiva alemã, no recém-livro publicado *Dicionário de ensino de História*, pela editora Fundação Getúlio Vargas, organizado pelas historiadoras Marieta de Moraes Ferreira e Margarida Dias de Oliveira, Oldimar Cardoso contextualiza o período de expansão da disciplina nos países europeus, bem como analisa a contribuição da teoria para pesquisas brasileiras, devido ao enfraquecimento das teorias francófonas no ensino de História. Para o autor, dadas as diferenças históricas entre o Brasil e Alemanha:

> Cabe os historiadores brasileiros que se relacionam com a didática da história o cuidado de não apenas substituir o colonizador francês por outro incidental colonizador europeu, mas tomar as referências alemãs como base para pensar soluções para os problemas desse campo de pesquisa que sejam exclusivamente regionais, brasileiras, latino-americanas, austrais, ou verdadeiramente internacionais; e não universais (*universelles*) nem globais (*global*), como queriam os imperialistas (CARDOSO, 2019, p. 84).

De modo geral, o que está em jogo nas reflexões desses(as) historiadores(as) críticos à teoria de Rüsen é um afastamento de teorias que se pretendem universais, bem como o perigo de trazer à tona certas premissas abstratas que dão continuidade ao projeto moderno do século XIX. A nosso ver, esses(as) pesquisadores(as) buscam sinalizar para os(as) leitores(as) e pesquisadores(as) brasileiros(as) que é preciso "provincializar o pensamento europeu", tal como propôs o historiador indiano Dipesh Chakrabarty em 1982,[112] assim como é preciso ressaltar e fortalecer adaptações e criações das nossas teorias na zona de produção do conhecimento histórico, i.e., demarcarmos a importância dos nossos trabalhos no âmbito científico, não sendo subserviente às teorias do "Norte global". Ao destacar esses desconfortos teóricos, estamos caminhando para esse lugar.

---

[111] *Id.*

[112] JÚNIOR, Antônio M. E.; LIMA, Marcos C.; DE ALMEIDA, Carolina S. Di M. Provincializar a Europa: a proposta epistemológica de Dipesh Chakrabarty. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 7, n. 13, p. 61-79, 2015.

CAPÍTULO 3

UM OLHAR HISTORIOGRÁFICO PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO BRASIL

3.1 Uma autorreflexão histórica

> [...] a Historiografia pode ser compreendida, em sentido estrito, como a modalidade da História que toma como "fontes históricas" as obras dos próprios historiadores, e que faz destes o seu principal objeto de estudo. (BARROS, 2014, p. 10).
> [...] as formas e as funções do saber histórico são dois fatores originais e essenciais da matriz da ciência da história. Eles são e permanecem elementos integrantes do trabalho e da obtenção do conhecimento científico. Afinal, a história continua precisando ser "escrita", ou seja, apresentada de alguma maneira, e toda historiografia – em que forma seja – está inserida em um contexto prático de funções. (RÜSEN, 2010 c, p. 11).

As citações acima poderiam ser uma boa explicação para responder uma experiência vivida no primeiro ano do mestrado. Numa das disciplinas obrigatórias do curso, Historiografia, ao apresentar o projeto inicial de mestrado para os(as) colegas com o título "Teoria e práxis: influência da didática da história de Jörn Rüsen nas pesquisas de pós-graduação no Brasil (2010-2015)", um dos colegas questionou a ausência das fontes históricas. Tal foi o questionamento: "o tema é teoria e práxis, a teoria conseguimos perceber, todavia a práxis não". O colega não se deu conta de que as próprias teses e dissertações também são fontes históricas para análise científica.

Esse tipo de inquirição revela uma tendência comum em desconsiderar o próprio trabalho dos(as) historiadores(as) como fonte histórica, como se as nossas narrativas já se enquadrassem no quesito de narrativas "verdadeiras" e inquestionáveis, e, portanto, trabalhá-las como fontes históricas poderia soar estranho. Por outro lado, o colega não se deu conta das funções da Historiografia no processo de produção histórico científica, uma vez que a prática historiográfica "é sempre essencialmente contemporânea".[113]

Por ser produto da pesquisa histórica gerada pelas experiências humanas (CARBONELL, 1987), bem como fonte de orientação social (RÜSEN, 2010 c),[114] a

---

[113] Para B. Croce, "Toda história é contemporânea; prova-o a existência da historiografia. O crivo dessa deliberação é o interesse de um historiador ou de uma sociedade. [...] sua condição de existência é a inteligibilidade do próprio fato 'para nós', 'que ele vibre na alma do historiador', através dos documentos; sempre ligado a seu fato haverá um feixe de narrativas, de acordo com suas potencialidades para fazer-se sempre vivo e atual – e as narrativas (historiografia) que se formam vão se tornando elas próprias fatos documentados de outros tempos, a serem interpretados e julgados" (CROCE, B. *apud* MALERBA J. *op. cit.*, p. 20).

[114] Na citação de Rüsen o autor apresenta a historiografia como um dos fatores da ciência histórica (formas de apresentação – quarto fator da matriz disciplinar) que deve ser levada em conta no processo de sistematização de uma pesquisa. Rüsen define a historiografia "como produto intelectual dos historiadores" no qual pode exercer

historiografia, segundo Jurandir Malerba, "se apresenta como objeto e como fonte histórica" (2006, p. 24). No entanto, nossa intenção não é realizar um trabalho meramente de reflexão historiográfica, mas uma descrição investigativa das pesquisas que vêm sendo produzidas no Brasil e que utilizam os postulados teóricos da teoria da Didática da História de J. Rüsen.

Mediante o processo de produção do conhecimento científico, presentes nos cinco fatores da matriz disciplinar de Rüsen, avaliamos nossas fontes históricas (teses e dissertações). Os cinco fatores da matriz disciplinar de Rüsen — *interesses, perspectivas, métodos, formas de apresentação* e *funções* — foram importantes para a escolha do nosso estudo de caso, bem como para a leitura dos resumos dos trabalhos produzidos entre os anos 2010 e 2017, uma vez que seria impossível analisar, minimante, uma quantidade tão extensa de teses e dissertações. No entanto, não deixamos de explorá-las, evidenciamos e refletimos em torno das temáticas e dos objetos de estudo.

Para isso, nos atentamos às temáticas desenvolvidas nas pesquisas, às fontes históricas e aos conceitos mais trabalhados pelos(as) nossos(as) pesquisadores(as), assim como mapeamos seus(as) orientadores(as) e as universidades nas quais estão vinculados(as). Nossa investigação também pretende dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos por outros (as) pesquisadores(as) brasileiros(as), em anos anteriores, que apresentaram uma análise quantitativa e qualitativa de trabalhos acadêmicos que utilizaram os postulados teóricos de J. Rüsen, porém com outro recorte temporal.

Contudo, reforço que nosso foco não é nos atermos precisamente em dados quantitativos e em análise qualitativa dessas fontes. Já houve pesquisas que o fizeram de maneira precisa e profunda. Ao desenvolver este trabalho, a princípio, pensávamos em seguir o caminho desses pesquisadores, todavia, no processo de qualificação, foi apontada uma trajetória de pesquisa que poderia melhor contribuir para as discussões acerca da inserção do pensamento da teoria rüseniana no Brasil, como, por exemplo, a trajetória de suas obras, numa dimensão historiográfica (Brasil-Alemanha) e o olhar dos principais comentadores(as) e divulgadores(as) de sua obra no Brasil, trabalho que já foi feito nos capítulos anteriores.

No que se refere ao nosso estudo de caso, a tese de Lucas Pydd Nechi, *O Novo Humanismo como princípio de sentido da Didática da História: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros*, defendida na Universidade Federal do

---

"funções" (quinto fator da matriz disciplinar) sociais, o que pode retomar assim ao campo de novos "interesses" (primeiro fator da matriz disciplinar) (RÜSEN, 2010 a).
Diz o autor: "[...] o processo científico do conhecimento histórico não pode ser pensado sem fatores 'formas' e 'funções'. Nenhum saber histórico é amorfo. O saber histórico desempenha sempre funções na vida cultural do presente. Forma e função são essenciais para o trabalho do historiador. [...]. É com elas que ele responde às carências de orientação que suscitou" (RÜSEN, 2010 c, p. 10).

Paraná em 2017 e orientada pela professora Maria A. Schmidt, no programa de pós-graduação em Educação, na linha "Cultura, Escola e Ensino" foi a que mais nos chamou atenção, por se tratar de uma temática na qual já havíamos refletido no capítulo anterior, ou seja, sobre os fundamentos da Didática da História,[115]. Nesse sentido, o trabalho poderia dar coesão ao que já se vinha tratando nesta pesquisa.

Vale ressaltar que a escolha da tese de Lucas P. Nechi, em meio a uma quantidade expressiva de pesquisas que foram produzidas durante esses sete anos, deveu-se a pouca atenção dada ao tema dos fundamentos da didática da história.[116] Com isso acreditamos que, pelo fato de ser um tema apresentado recorrentemente nas palestras de Rüsen pelo mundo e até mesmo no Brasil, o tema da didática da história e sua base no Novo Humanismo poderá ser alvo de estudo de próximas pesquisas.

No plano da metodologia do trabalho, utilizamos como base de dados o site de "Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES", uma via de importante colaboração para elaboração e divulgação de pesquisas, sobretudo nesse período desastroso da nossa história política, em que alguns(as) governantes buscam desmoralizar a pesquisa científica. A organização das pesquisas, a partir da plataforma CAPES, permitiu-nos um recorte ágil e preciso das teses e dissertações que serão aqui avaliadas. Esse mecanismo metodológico facilitou agregar as pesquisas produzidas no nosso recorte temporal para uma visão mais ampla das fontes, já que o site traz dados como nome das instituições, nomes dos(as) orientadores(as), linhas de pesquisa, área de concentração, banca examinadora e resumos, recursos que abordaremos no decorrer dos tópicos seguintes.

3.2. Temáticas e postulados teóricos da didática da história de J. Rüsen: pesquisas entre os anos de 2010 e 2017

Este trabalho de levantamento estatístico é continuativo no âmbito recente da historiografia do ensino de História no Brasil. Trabalhos como as dissertações de Wilian C. Barom (2012) e Carla Karine de Oliveira (2012) já abordaram, em recortes temporais anteriores ao nosso, essa investigação. Os *interesses* dos autores são indícios do crescimento

[115] Ver capítulo II, tópico "Sobre a teoria da Didática da História de Jörn Rüsen".

[116] Para agilizar nosso processo de pesquisa, na avaliação da temática "Novo Humanismo como fundamento da Didática da História", além de ler os resumos das 96 pesquisas produzidas no período de 2010 a 2017, com a ferramenta SHIFT + F (WORD) procuramos palavras relacionadas acerca do Novo Humanismo e Didática da História, tal como os termos: "Comunicação intercultural", "Interculturalidade", "direitos humanos" etc. Foram também investigadas as referências bibliográficas com objetivo de encontrar produções acadêmicas (livros e artigos) que fizessem referência a esse tema.

significativo e constante das pesquisas que utilizaram os postulados teóricos de J. Rüsen desde o início deste século. Tanto W. Barom quanto C. Oliveira trouxeram aspectos precisos sobre as principais temáticas das pesquisas, importantes orientadores(as), o vínculo do Programa de Pós-Graduação, as instituições, a localização geográfica das pesquisas e os principais conceitos. A nossa pesquisa, nesse aspecto, é contributiva nesse cenário, isso porque nas teses e dissertações que investigamos pudemos perceber certa continuidade nas temáticas, nos objetos de investigação e no uso dos conceitos centrais da teoria da didática da história rüseniana, sobretudo no que diz respeito ao conceito de "consciência histórica", ainda o mais referenciado pelos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as), bem como um alargamento de discussão e da produção de pesquisas (*stricto-sensu*) em outras regiões do país, fato inédito que apareceu no nosso recorte temporal, o que dimensiona também o crescimento gradativo da teoria do autor em diferentes regiões do Brasil.

Na dissertação de Wilian Barom, *Didática da História e consciência histórica: pesquisas na pós-graduação brasileira (2001-2009)*, o autor fez uma levantamento denso dos primeiros anos de inserção da teoria de Rüsen no Brasil e teve como principal foco de investigação o conceito de "consciência histórica". Barom realizou um estudo com trinta e quatro trabalhos (24 dissertações e 10 teses), numa seleção de material que gerou mais de cinco mil resultados (teses, dissertações, citações e artigos), os quais ele dividiu em dois grandes grupos: as pesquisas relacionadas em "História e vida prática" e as pesquisas relacionadas em "História e historiografia". Todavia, o autor ressalta que essa divisão foi apenas instrumental, dado o número de trabalhos encontrados, mas compreende que, no interior da Teoria da História de Jörn Rüsen, o ensino da História participa da História enquanto ciência (BAROM, 2012).

Quanto à distribuição geográfica desses trabalhos, a maior parte foi produzida nas universidades do sul e sudeste do país, concentradas, em sua maioria, nos departamentos de Educação. Dos dados quantitativos das pesquisas foram obtidos:[117] UFPR (10 dissertações, quatro teses); UEPG (10 dissertações); UEL (duas dissertações); UEM (uma dissertação);

[117] A coleta de dados (documentos - teses e dissertações) levantada por W. Barom foi feita a partir do Google Acadêmico, ferramenta que segundo o autor permitiu "compilar a Literatura acadêmica disponível na rede de internet e facilitar sua pesquisa a partir das palavras-chave. No caso, a palavra 'Jörn Rüsen'" (BAROM, 2012, p. 65).
Em um artigo publicado em 2014, na Revista de Teoria da História da Universidade Federal de Goiás, *Os Micro campos da didática da história: a Teoria da História de Jörn Rüsen, pesquisas acadêmicas e o ensino de história*, Barom também ressalta que "a teoria circula muito mais do que estas fronteiras engessadas das publicações institucionais, seja via artigos/teses/dissertações impressos ou disponíveis na rede de internet, seja via eventos nacionais, regionais e locais que sempre contam com deslocamentos dos pesquisadores interessados, que ao compartilhar suas experiências conhecem novas teorias" (BAROM, 2014, p. 27).

UFRGS (duas dissertações); UFMG (uma dissertação); USP, UNESP e UFSC (uma tese); UNICAMP (uma dissertação, quatro teses). Nas demais regiões do país, foram encontradas uma amostragem apenas na região oeste: na UNB (seis dissertações e duas teses); e na UFG (quatro dissertações). As universidades que abarcaram o maior número de produções dessas pesquisas foram a UFPR e a UEPG, e tiveram como orientadores, respectivamente, a profª. Maria A. Schmidt e o prof. Luis F. Cerri (BAROM, 2012).

Das temáticas, que abrangem essas pesquisas, descreve o autor:

> Percebe-se o grande esforço das pesquisas na área da Educação em avançar rumo ao estudo teórico e empírico da sociedade como um todo, a esse movimento defino aqui como *além sala de aula*. E neste processo, as pesquisas apontaram como micro campos pertinentes e vinculados ao ensino da História: a indústria dos quadrinhos, música, filmes e livros didáticos; os museus e as práticas de memória; o estudo da Literatura; as manutenções culturais e identitárias das colônias alemãs e assentamentos Sem Terra; a relação da docência com o Poder Político, nas legislações ou nos programas de formação; a fonte histórica em ambiente escolar; a cognição histórica tomada empiricamente e teoricamente; questões sociais, como a desigualdade racial e a representação da mulher; e metateoria da Didática da História. (BAROM, 2014, p. 35).[118]

Pelas temáticas das pesquisas, percebe-se uma abrangência do ensino de História nas causas precisamente sociais e identitárias com as práticas de ensino e aprendizagem, uma perspectiva de olhar a História para além da cultura escolar (métodos de ensino), visando a relação deste espaço com a vida prática e a "cultura histórica".

Na dissertação de Carla K. Oliveira (2012), *O livro didático ideal' em questão: estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de História (PNLD 2018),* a autora também faz uma investigação das pesquisas no Brasil que utilizam os postulados teóricos da teoria da didática da história de J. Rüsen. No total foram reunidos 26 trabalhos (oito teses [31%] e 18 dissertações [69%]) entre os anos de 2004 e 2011,[119] recorte temporal concomitante ao período da pesquisa desenvolvida por W. Barom.

A análise de C. Oliveira é semelhante a análise de W. Barom em alguns aspectos. A equivalência ocorre quando identificam e quantificam os(as) orientadores(as) e suas respectivas universidades, as temáticas mais abordadas, os procedimentos metodológicos utilizados pelos pesquisadores(as), os tipos de apropriação e as palavras-chaves mais recorrentes nas pesquisas.

---

[118] Aqui, nossa referência é o artigo *Os Micro campos da didática da história: a Teoria da História de Jörn Rüsen, pesquisas acadêmicas e o ensino de história* (2014), mesmo artigo citado na nota de rodapé acima. Esse trabalho também abrange uma pequena parte dos resultados da pesquisa (dissertação de mestrado) de W. Barom, por isso, ora citamos a dissertação, ora o artigo.

[119] A metodologia utilizada pela autora deu-se em bancos de teses e dissertações das universidades com busca da utilização das palavras-chave: consciência histórica, formação histórica, Didática da História, Educação Histórica e Jörn Rüsen (OLIVEIRA, 2012).

Quanto às instituições e seus respectivos orientadores (as), houve a predominância das pesquisas na UFPR (14) e UEPG (três) (região sul), UFG (uma) e UNB (duas) (região centro-oeste), USP (cinco) e UNESP-Marília (uma) (região sul), destacando os principais orientadores com maior número de orientação, Mª A. Schmidt, Luis F. Cerri, Kátia Abud e Estevão Martins. O número de trabalhos também revelou o vínculo departamental em que estavam concentrados, em sua maioria, nos departamentos de Educação abarcando 23 trabalhos, 88% da produção e História, com três trabalhos, obtendo 12% da produção. Por esses dados, percebe-se que a quantidade de instituições levantadas por Barom foi maior do que a de Oliveira

No que abrange a análise das pesquisas, os conceitos mais utilizados ainda são aqueles centrais na arquitetura teórica da didática da história rüseniana, como os conceitos de consciência histórica, de didática da história, de narrativa histórica e de conhecimento histórico. Quanto às temáticas, foram destacadas oito temas gerais, tais como o da consciência histórica e narrativa histórica (dois), consciência histórica e cidadania (dois), didática da história (dois), professores e formação de professores (dois), a matriz disciplinar (três), conceitos históricos (quatro), consciência histórica, identidades e representações; as linguagens (seis), as atividades extra-classe e os materiais didáticos (cinco). Em relação à metodologia dos trabalhos, foram destacados alguns procedimentos de pesquisa, como entrevistas, questionários, observação etnográfica, observação participativa, mapas conceituais, diário de campo, gravações de aulas, análises materiais didáticos, bem como documentos oficiais, obras historiográficas e manuais de professores. A autora também levantou as maneiras de apropriação da teoria de Rüsen, que circundaram na análise dos tipos de consciência histórica, do livro didático ideal, conceitos de didática da história, cultura histórica, paradigma narrativista, matriz disciplinar e conceitos históricos, este último atrelado a outras teorias que também utilizam como referencial teórico a teoria rüseniana, a exemplo, o grupo de pesquisa inglês que trabalha com *History Education*. Por fim, as palavras-chave mais recorrentes nas pesquisas foram: educação histórica, consciência histórica, didática da história, ensino de história, identidade, conceitos, Jörn Rüsen, representações sociais e narrativa histórica (OLIVEIRA, 2012, pp. 42-56).

Os conceitos e as temáticas, que compõem o corpo investigativo da teoria didática da história rüseniana, estão, de alguma maneira, interligados ao conceito da "consciência histórica". Por essa razão, é difícil realizar uma separação precisa das pesquisas que somente trabalham com a narrativa histórica, a cultura histórica, a formação histórica, a matriz disciplinar etc., uma vez que, todo e qualquer estudo sobre História, parte da análise da

consciência histórica dos sujeitos, já que a consciência histórica, segundo Rüsen é "antropologicamente universal" (RÜSEN, 2010 a). Os conceitos de "narrativa histórica", "cultura histórica", "formação histórica", "aprendizagem histórica", "ciência histórica" etc., são centrais na teoria da didática da história rüseniana e têm como origem os interesses das ações humanas, mas o conceito de "consciência histórica" é o que define, teoricamente, tais ações, isso explica o porquê do conceito ser o mais utilizado nas pesquisas.

Dando continuidade a esse tipo de pesquisa, pelos dados do nosso levantamento entre os anos de 2010 e 2017, as produções não fugiram desse parâmetro levantado pelas pesquisas de W. Barom e C. Oliveira. Porém, percebemos que houve uma utilização da teoria do autor em outras instituições nas diversas regiões do país. Essa expansão pode ser resultante dos eventos de ensino de História, que acabam por difundir as pesquisas em outros polos universitários, em conjunto com o aumento de traduções das obras deste autor, como sinalizamos no primeiro capítulo, bem como por meio de grupos de pesquisadores(as) formados em universidades do sul e do sudeste do país. A quantidade de pesquisas, distribuídas por região e universidade, podem ser visualizadas no quadro abaixo:

Tabela 1. Região, universidades e quantidade de pesquisas

Região	Universidade	Quantidade
Norte	UFAC	1
Nordeste	UFPB	3
	UFRN	1
	UERN	1
	UECE	2
	UNEB	1
	UFBA	1
	UESB	1
Centro-Oeste	PUC/GO	1
	UFG	1
	UFGD	1
	UFMT	1
	UNB	2
Sudeste	PUC/RJ	1
	UFSJ	4
	UEMG	1
	UFRJ	2
	USP	7
	UFU	1
	UNICAMP	1
	UFOP	1
	UFJF	1
Sul	PUC/PR	1
	PUC/RS	1
	UFPR	31
	UEPG	9
	UEL	12
	UFSC	1
	UTP	1
	UNESPAR	1
	UNIJUÍ	2
	UNIOESTE	1
	UFRGS	1

Fonte: autoria própria

No que diz respeito às temáticas abordadas nessas pesquisas, relacionadas aos conceitos centrais da teoria da didática da história de Rüsen — consciência histórica, narrativa histórica, sentido histórico, formação histórica, cultura histórica etc. — e aos objetos de investigação, obtivemos:

- Manuais didáticos, livros didáticos e materiais didáticos: envolvendo a investigação epistemológica da didática da história, memória, análise iconográfica e etnográfica, temática das mulheres, cinema, islamismo, identidades nacionais. Essas temáticas estão relacionadas aos conceitos de formação do pensamento histórico, formação histórica e consciência histórica, bem como a análise de narrativas históricas dos livros didáticos e, também, de docentes e discentes em relação a este material.
- No que se refere às pesquisas que abordaram como objeto de investigação diretrizes curriculares e historiografia do ensino de história, obteve-se: temáticas sobre a lei 10. 639/2003,[120] juventude, práticas de professores e investigação da "cognição histórica situada",[121] no âmbito da discussão sobre o conceito de consciência histórica e a epistemologia da didática da história.
- Quanto à análise de "narrativas históricas" de professores(as) e alunos(as) obtivemos: temáticas ligadas à formação continuada de professores(as), mídias, música, lei 10.639/2003, disciplina de História, anos iniciais do ensino fundamental, identidade histórica, juventude, patrimônio histórico, religião, cinema, ditadura militar, EJA (Educação de Jovens e Adultos), América Latina, história local, idade média, imagens, mundo árabe etc., relacionados aos conceitos de consciência histórica, narrativa histórica, cultura histórica, aprendizagem histórica, formação histórica, epistemologia da didática da história, conhecimento histórico e sentido histórico.

De um modo geral, o direcionamento das pesquisas que fazem parte do nosso recorte temporal não difere dos levantamentos feitos por outros autores. Há uma continuidade temática, conceitual e até mesmo metodológica (com uso de questionários, entrevistas, conhecimento prévio, análise de narrativas etc.) que caracterizam essa vertente no âmbito das novas pesquisas em ensino de História, que utilizam os postulados teóricos da teoria rüseniana. Os conceitos são colocados à prova empírica, mas sem grandes embates quanto a uma crítica construtiva.

Ao nos deparar com essa quantidade expressiva de teses e dissertações, propusemo-nos a pensar: por que uma teoria formulada na década de 1980, enraizada num cenário de construção política na Alemanha, num contexto histórico de Pós-Guerra Fria, teve tanta significância no nosso país numa conjuntura histórica do século XXI?

---

[120] Sancionada em 9 de janeiro de 2003, a lei 10. 639/2003 inclui no currículo oficial da Rede de Ensino público e particulares a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 15 abr. 2020.

[121] "Na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História" (SCHMIDT, 2009, p. 3).

Nossa hipótese é que, considerando o cenário de mudanças paradigmáticas da historiografia ocidental em finais do século XX, bem como o período de redemocratização em que o Brasil vivia, a área de ensino de História também aderira os novos debates sobre a ciência da História, o que reverberou na abrangência de novos temas e fontes históricas que visam um cenário extra-escolar, a preocupação com a narrativa docente e discente, as mudanças nas diretrizes curriculares e as discussões que estavam no âmago da historiografia europeia (GUIMARÃES; SILVA, 2010). Essa atmosfera historiografia, ainda continuou no século seguinte. Nesse sentido, a teoria de Rüsen, pautando também nessas proposições para o ensino da História veio a somar com as novas dimensões teóricas que foram inseridas na historiografia brasileira.

Em suma, essa continuidade historiográfica trouxe visibilidade para um projeto educacional no Brasil, que buscou, e busca até hoje, fortalecer o campo do ensino de História sobre diferentes perspectivas teóricas.

3.3. Aspirações, continuidade e rupturas: um olhar historiográfico

> "Penso que uma primeira tarefa a considerar para a historiografia do novo milênio é a de assegurar continuidade à alternativa configurada por esta historiografia de resistência que encontra seu primeiro espaço de expressão no século anterior" (D'ASSUNÇÃO BARROS, 2018, p. 6).

J. D'Assunção Barros (2018), na citação acima, faz alusão às pautas progressistas que moveram as lutas sociais e políticas em meados do século XX, sobretudo no período dos anos de 1960, em que os movimentos sociais negros, feministas, LGBT e de inclusão ganharam força no debate acadêmico e midiático, trazendo uma nova perspectiva para os estudos da História.

Essas mesmas pautas ganharam visibilidade nas pesquisas em ensino de História e, no nosso momento atual, é cada vez mais frequente encontrarmos pesquisas que visam essas temáticas progressistas, o que torna fulcral a importância do ensino da História para a sociedade brasileira, sobretudo num contexto político em que há propagações de projetos como "escola sem partido" e de ideologias religiosas de caráter fundamentalista com viés fascista. Logo, a reflexão de José D'Assunção Barros tem sentido ao considerar que as pautas da historiografia do século XX devem ser continuadas no século XXI.

A partir desse cenário historiográfico, pensamos numa suposta evidência de um quadro de pesquisas já postas no Brasil, fundamentadas durante o período de redemocratização que, de alguma maneira, também embasaram as novas pesquisas surgidas

no início do século XXI em torno da didática da História. Por esse ponto de vista, podemos pensar que diferentes vertentes teóricas do ensino de História caminham na mesma frequência, quando se refere as suas temáticas e objetos de estudo, dados os debates vigentes na área de ensino de História desde o final do século XX. Diante desses debates vigentes, selecionamos algumas pesquisas de historiadoras do ensino de História que têm uma longa trajetória em defesa desta área e abordam em seus trabalhos o debate historiográfico presente no final do século XX. Nos referimos aos trabalhos de Circe Bittencourt, Flávia E. Caimi, Selva G. Fonseca, Ernesta Zamboni e Elza Nadai.[122] Nos seus respectivos trabalhos, foi possível perceber as principais temáticas tratadas, as correntes teóricas basilares, bem como a quantidade de teses e dissertações produzidas naquele período.

Circe Bittencourt, ao avaliar a produção do livro didático nos finais do século XX (1980-1990) e início do século XXI, apresenta-nos um contexto favorável às transformações do ensino de História na época, sobretudo por se tratar de um período de redemocratização do país. Segundo a autora, naquele período, além das pesquisas centrarem em denúncias do caráter ideológico dos conteúdos das disciplinas, identificando nos livros didáticos valores intrínsecos ao setores do poder (Estado), havia também pesquisas com enfoques diversos em torno de temáticas como formação de professores, currículos, linguagens e ensino de História, história do ensino de História, produção historiográfica e livro didático a enfatizar a importância da cultura escolar. Deste modo, como relatou Selva Fonseca (2009), houve uma ampliação dos objetos de estudos, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em sala de aula, bem como a abertura para novos referenciais teórico-metodológicos.

No início do século XXI, foi a vez das pautas progressistas fortalecerem ainda mais as discussões em torno das questões étnico-raciais fomentadas pelas lutas dos movimentos sociais por políticas públicas, tais discussões beneficiaram os povos desassistidos pelo Estado, com a criação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 [123] (BITTENCOURT, 2011) e, consequentemente, as políticas de ações afirmativas.

Para Elza Nadai, a "crise da história historicista", resultante dos descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais, perpassou também a instituição escolar, pois esta não estava capacitada para atender tais demandas, ao passo que,

---

[122] Como referência para nossa reflexão, citamos essas quatro pesquisadoras, todavia, sabemos que há um número significativo de pesquisadores (as) que estão no mesmo quadro de discussão do ensino de História e lutaram/lutam para dar visibilidade à área em diferentes universidades do nosso país.

[123] A lei 11. 645/2008 estabelece, nas leis de diretrizes e bases na educação nacional, a obrigatoriedade do estudo da "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 15 abr. 2020.

essa mesma crise na disciplina de História, proporcionou as mudanças nos currículos escolares. Para a autora:

> A crise, período criativo, [...] obrigou os profissionais a questionar criticamente os alicerces, os pressupostos teórico-metodológicos da ciência e do ensino, obrigando-os a propor experiências múltiplas, procurando superar o tradicional modelo introduzido no século XIX, foi ganhando consistência e relevância, espraiando-se pelas instâncias da sociedade – escola, família e produção cultural -, tornando-se hegemônico. De certa forma, subsiste ainda, não estando de todo superado (NADAI, 1992, p. 144).

Mediante essa discussão epistemológica em torno da área de ensino de História, a autora também aponta o fim do domínio da história universal e a busca de conteúdos que privilegiasse a diversidade e a diferença. Havia a necessidade de reconhecer que era preciso ensinar o método da história para os discentes, não a nível acadêmico, mas uma forma de aprofundar a historicidade da disciplina, bem como seu processo de produção do conhecimento histórico científico como forma dos alunos (as) aprenderem a lidar com diferentes fontes históricas. Portanto, pretendia-se superar a dicotomia de ensino e pesquisa.

Na mesma linha de abordagem, Ernesta Zamboni enfatiza essas mudanças paradigmáticas nas pesquisas em ensino de História desde a década de 1980. Segundo a autora, as concepções de ensino naquele momento foram redimensionadas "com novas propostas teórico-metodológicas, assentadas no cotidiano, na história local e nos lugares da memória", em detrimento de uma história universal, tida até então. Abordavam-se diferentes linguagens, novas temáticas a serem estudadas, proporcionando à área de Ensino de História um campo especial de pesquisa em História (ZAMBONI, 2001, p. 109).

Numa historiografia mais recente e ampla quanto ao campo de pesquisa em ensino de História, Flávia Caimi, ao fazer uma investigação historiográfica sobre o ensino de História acerca das produções de dissertações entre os anos de 1998 a 2007, traz dados que dão continuidade às temáticas recorrentes das pesquisas citadas pelas autoras acima. São temas como: "história do ensino de História, formação e prática docente, fontes e métodos, currículo, livro didático, construção do conhecimento, ensino e aprendizagem e conteúdo"[124] (CAIMI, 2015, p. 23).

---

[124] Nesse mesmo texto, a autora faz referência à localização geográfica das pesquisas que continuam nos eixos sul e sudeste do país (54,5%, sudeste e 26,8%, sul), além de apontar a produção de gênero nas pesquisas, em que a maioria das mulheres são as principais produtoras das pesquisas, "em virtude do papel cuidadora que tradicionalmente a sociedade brasileira imputa à mulher", 58,6% das autorias das dissertações são de mulheres e 39,4% são de homens, 2% não foram identificados pela autora.
Ver CAIMI, Flávia Eloisa. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

Ao se referir às linhas teóricas vigentes que dão base às pesquisas de ensino de História no Brasil atualmente, a autora faz uma separação dos trabalhos que dizem respeito aos "*estudos de cognição histórica*" (que têm como referenciais a teoria de Piaget e Vygotsky) e dos estudos em "*educação histórica*" (capitaneadas pelos estudos de P. Lee, Hilary Cooper, Isabel Barca, Maria A. Schmidt) ancoradas, também, na didática da história de J. Rüsen.[125]

A primeira vertente, segundo Flávia Caimi, evidencia a preocupação em investigar a aprendizagem das noções espaço-temporais dos docentes, a construção de conceitos históricos e o desenvolvimento moral. A segunda vertente busca investigar as ideias históricas de docentes e discentes, de modo a compreender a natureza do conhecimento histórico e os sentidos que estes sujeitos atribuem à história. Ressalta ainda a autora, que a primeira vertente de pesquisa, diferente da segunda, "não se identifica claramente como uma corrente de pesquisa, uma vez que os pesquisadores produzem de forma mais isolada, sem constituir aparentemente uma comunidade científica organizada" (CAIMI, 2015, p. 32-33).

Elaboradas por caminhos teórico-metodológicos distintos, essas vertentes citadas por F. Caimi têm uma finalidade em comum que é formação histórica do sujeito/cidadão(ã). Ambas compartilham a mesma preocupação de investigar a construção do conhecimento histórico.

Todavia, vale ressaltar que para além da linha de pesquisa em "Educação Histórica" vinculadas, principalmente, ao LAPEDUH sob coordenação da profª Maria A. Schmidt, há no Brasil outras(os) pesquisadores(as) que fazem suas frentes em outras universidades, a exemplo, L. F. Cerri na UEPG com o "Projeto Jovens e a História no Mercosul", que também se baseia na teoria rüseniana (sobretudo na investigação do conceito de "consciência histórica"), sem falar nos tantos outros(as) pesquisadores(as) espalhados(as) nas universidades brasileiras que têm dinamizado seus laboratórios de pesquisas, sob diversas teorias em ensino de História.

Nesse sentido, no âmbito da influência da teoria da didática da história rüseniana, perguntamos: é possível pensarmos em redes de pesquisas? A meu ver, os trabalhos em

---

[125] É importante ressaltar a diferença entre a Didática da História *(Geschichtsdidaktik)* de base historiográfica alemã, da linha teórica anglo-saxônica *History Education* (Educação Histórica). Mesmo essa última tendo também como base a teoria didática filosófica rüseniana, ambas partem de construções metodológicas distintas. "[...] a Didática da História alemã parte da racionalidade histórica, estruturada principalmente no espaço escolar, que relaciona a História às necessidades da vida cotidiana com a finalidade de construir consciência histórica. Do outro lado, a Educação Histórica anglo-saxã, toma a vivência escolar como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico, mediada por uma reflexão epistemológica construtora de metodologias que dotem alunos e professores de habilidades e competências históricas que os faça ler e agir no mundo que o cerca" (ALVES, 2011, p. 24).

"Educação Histórica" e o "Projeto Jovens e a História no Mercosul" exemplificam essas duas frentes atualmente no país, dada a sua centralidade e destaque, considerando que juntos somam o maior número de orientação e publicações na área.

O retorno a uma historiografia, fora do âmbito da influência alemã, se fez preciso. Isso porque a inserção da teoria da didática da história rüseniana não é um fato isolado. Havia, anteriormente, uma discussão fecunda nos estudos em ensino de História no Brasil, temáticas e objetos de pesquisas amplamente debatidos com outras vertentes teóricas. A nosso ver, a teoria rüseniana veio somar nesse quadro de pesquisas. Mas não podemos deixar de reconhecer que conceber o ensino de História/didática da história a partir da epistemologia da História, mudou a forma de fundamentar e produzir as pesquisas no Brasil. Se até então muitos pesquisadores compreendiam o ensino de História como área competente e vinculada as áreas de Pedagogia (Educação) e Psicologia, com a inserção da teoria de Rüsen, houve essa mudança de paradigma, para área de História, tal como abordou M. Schmidt (2017), L. Cerri (2014) e R. Saddi (2014), dentre outros.

Na interpretação de uma possível relação entre o debate do ensino de História em finais do século XX e o início do século XXI, aproximamos da reflexão do prof. Ronaldo C. Alves, que também dialoga diretamente com a citação de J. Barros, com a qual iniciamos esse tópico. Na entrevista que nos concedeu, ao ser perguntado sobre as mudanças e permanências das pesquisas de ensino de História entre a década 1980 até a atualidade, Alves respondeu:

> Entendo esses períodos como partícipes de um mesmo processo. Nos anos 1980-1990 ocorreu a formação do Ensino de História como área de pesquisa no Brasil, enquanto os estudos do repertório epistemológico da Didática da História, por parte dos pesquisadores do Ensino de História no Brasil, ocorreram no início deste século. Nesse sentido, o primeiro momento foi de formação e organização, com pesquisadores que migraram de outras áreas de pesquisa da História e constituíram o Ensino de História como área de pesquisa que atua na interface entre a História e a Educação. [...] De lá para cá, vários outros caminhos epistemológicos foram constituídos e uma série de grupos de pesquisa de outros importantes pesquisadores brasileiros se formaram. Entretanto, na transição dos séculos XX e XXI, alguns desses pesquisadores aproximaram-se do repertório teórico da Didática da História alemã... [...]cada vez mais observa-se a ampliação de grupos de pesquisa referenciados na Didática da História e na Educação Histórica, bem como de pesquisadores, em diferentes regiões do país, por verificar-se a grande contribuição desses estudos para a discussão da formação do pensamento histórico na escola e no cotidiano, bem como de sua relação com a vida das pessoas, o que compreende-se, em curtas palavras, como consciência histórica. (Grifo nosso).[126]

Também o professor Marcelo Fronza, ao ser colocado diante da mesma pergunta, enfatizou, além dos aspectos históricos e temáticos, as questões teórico-metodológicas que deram novas dimensões às pesquisas atuais. Diz o autor:

[126]ALVES, R. Ver anexo 4.

> Entendo que a grande diferença entre os estudos dos anos 1980 e 1990 e os da didática da história do século XXI são que nos primeiros havia a influência de dois grandes fatores: 1) com o processo de redemocratização dos anos 1980 e 1990 houve uma explosão da discussão e construção de propostas curriculares pelo Brasil em todos os níveis de ensino de modo que predominaram duas vertentes – o materialismo histórico dialético e a histórica temática, que não necessariamente se excluíam nessas propostas já que são concepções distintas, mas perfeitamente conciliáveis). Nesse processo temáticas como a formação dos professores, o currículo e a incorporação de novas fontes e linguagens no ensino de história foram estruturais nas produções sobre esse campo. Por fim, todo esse processo foi sequestrado e hibridizado, em fins dos anos 1990, pela pedagogia das competências presentes nos PCNs; 2) a tentativa, nos anos 1980 e 1990, de incorporação da historiografia recente nas investigações sobre o ensino de História nos moldes de uma transposição didática de um conhecimento acadêmico para um conhecimento escolar. Percebe-se, que o que se investigava nessa época era basicamente *metodologias de ensino de história*, de modo que quase não haviam estudos sobre a aprendizagem histórica dos estudantes. É essa a diferença entre esse período e as investigações em didática da história no século XXI: objeto da didática da história é a aprendizagem histórica. [...] O que aproxima é que as carências de orientação temporal presentes nas décadas de 1980 e 1990 são absolutamente relevantes para a didática da história do século XXI: a formação dos professores, os conflitos curriculares instituídos pelos PCNs, e agora a BNCC com suas "milhares" de versões; a modificação dos status das fontes linguagens, por meio da revolução digitais e das redes sociais, por exemplo, que agora todos estão sob a ótica da aprendizagem histórica. Em outras palavras, os temas são, em parte, os mesmos, pois são politicamente relevantes hoje, mas estão perspectivados de maneira diferente devido as investigações em aprendizagem. (Grifo nosso)[127].

Analisando essas duas reflexões, sobre o período solicitado para os autores citados acima, é evidente que ambos estão dialogando com o trabalho produzido pelos pesquisadores(as) do ensino de História anterior ao século XXI, ao mesmo tempo em que apontam para as rupturas na trajetória das pesquisas sobre o ensino de História no Brasil. De fato, houve uma mudança no processo de ensino-aprendizagem subsidiado pelas novas linguagens e objetos de investigação histórica, em detrimento das "metodologias de ensino de história". A teoria da didática da história rüseniana, no início do século XXI, trouxe esse debate para o âmbito da disciplina de História, com a investigações da "consciência histórica"[128] e "aprendizagem histórica",[129] sendo mais uma teoria a adentrar a historiografia brasileira no processo de consolidação da área.

3.4. Estudo de caso: a Didática da História e o Novo Humanismo

Como já foi dito no decorrer deste trabalho, o conceito de consciência histórica é o mais citado e estudado nas pesquisas que utilizam a teoria da didática da história de Rüsen.

[127] FRONZA, M. Ver anexo 7.
[128] ALVES, R. Ver anexo 4.
[129] FRONZA, M. Ver anexo 7.

Poderíamos seguir por esse caminho, dada a quantidade de obras significativas que abarcam o conceito, mas nos propomos a pensar nas pesquisas que trataram da relação entre a didática da história e o "Novo Humanismo". Isso porque, a nosso ver, as novas pesquisas, influenciadas pela teoria rüseniana, tenderão a tratar do tema.

Não queremos fazer uma trajetória do cerne da história Iluminista até chegar a proposição de Rüsen acerca do Novo Humanismo, pois, não faz parte do objetivo deste trabalho. Mas, ao estar diante das fontes selecionadas, percebemos que a temática foi pouco trabalhada entre nossos(as) pesquisadores(as) e as obras traduzidas e publicadas acerca do Novo Humanismo foram pouco citadas nas bibliografias das pesquisas. A nosso ver, isso se deveu aos poucos trabalhos de Rüsen traduzidos para o português que tratam diretamente da temática do Novo Humanismo. Há, no campo editorial brasileiro, três livros e um artigo (este último em inglês) que versam diretamente a discussão do tema: *Humanismo e Didática da História* (2015), *Cultura faz sentido* (2014), *Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas* (2012), *Forming Historical Consciousness – Towards a Humanistic History Didatics* (2012) e algumas palestras feitas, respectivamente, nas universidades da UFPR e UFG disponíveis no Youtube, como *Jörn Rüsen, direitos humanos e globalização* (2013) e *Temporalizando a humanidade: o humanismo no pensamento histórico - Jörn Rüsen* (2010).[130]

No capítulo anterior, fizemos uma pequena discussão e análise referente à didática da história e seus fundamentos, em que abordamos pesquisas que citaram a pautas do Novo Humanismo, do historicismo e do iluminismo como princípio básico para pensar a didática da história. Pelo levantamento quantitativo, do total das 96 pesquisas, que foram produzidas no recorte temporal entre os anos de 2010 e 2017, apenas oito trabalhos fizeram referências aos fundamentos da teoria da didática da história rüseniana, na maioria das vezes, de maneira simples, não aprofundando a discussão sobre a didática da história e o Novo Humanismo. Os trabalhos, que adentraram a fundamentação da área, ratificaram apenas o objetivo maior da teoria do Novo Humanismo que é o reconhecimento e respeito mútuo intercultural a partir da aprendizagem histórica.

[130]Em outros trabalhos, como em *Razão Histórica* (2010 a), Rüsen expõe o tema dos direitos humanos, embora não o relacione ao seu projeto do "Novo Humanismo", já que é um projeto mais recente do que sua matriz disciplinar. Nos dois livros publicados no Brasil, *Humanismo e Didática da História* e *Aprendizagem História: fundamentos e paradigmas,* é apresentada uma série de artigos, que tratam da temática do Novo Humanismo, publicados em diferentes períodos da carreira do autor. Na tese de L. Nechi, *O Novo Humanismo como princípio da didática história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros*, objeto de investigação desta pesquisa, o autor apresenta a trajetória desses artigos, que tiveram suas primeiras publicações entre os anos de 1996 e 2013. Presume-se, portanto, que as primeiras formulações teóricas do autor acerca do Novo Humanismo se deram em meados da década de 1990.

Essas pesquisas estão relacionadas às temáticas de: religião e educação histórica e Novo Humanismo como princípio da didática da história (NECHI, 2011; 2017); intersubjetividade e história em quadrinhos (FRONZA, 2012); formação de professores e formação histórica como princípio da didática (OLIVEIRA, 2012; 2017); formação histórica e canção popular (MIRANDA, 2015); e construção simbólica do mundo árabe (SABÓIA, 2016). Dentre essas pesquisas, teve uma tese que nos chamou atenção e foi nosso objeto de investigação para uma análise mais detalhada sobre o tema do Novo Humanismo, nos referimos à tese de doutorado de Lucas Pydd Nechi intitulada *O Novo Humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros* (2017). Esta pesquisa, até o momento e excepcionalmente, trabalhou profunda e empiricamente os fundamentos da didática de Rüsen.

3.4.1. Jus à fonte histórica: uma apresentação da tese de Lucas P. Nechi

Como em toda pesquisa histórica, evidentemente que fazemos escolhas para o tratamento do objeto de investigação. A pesquisa de Lucas P. Nechi tem uma vasta discussão sobre o assunto dos direitos humanos com relação ao Novo Humanismo e com a temática da educação, todavia fomos precisos naquilo que favoreciam aos interesses desta pesquisa.

Para conhecermos melhor o autor, apresentaremos seu "lugar social" no campo de pesquisa brasileiro, com o objetivo de fazer jus ao levantamento dos seus "interesses" que levaram à temática de sua tese, bem como uma síntese do que compõe o trabalho na sua organização estrutural (apresentação dos capítulos, abordagem temática e objeto de investigação histórica), uma forma de compreensão geral da pesquisa.

Lucas Pydd Nechi é professor do ensino básico, graduado em Psicologia, mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Teve como orientadora, no período de suas pós-graduações (mestrado e doutorado), a profª Maria A. Schmidt, umas das principais divulgadoras das obras de Rüsen no Brasil e coordenadora do LAPEDUH, como já mencionamos no decorrer desta pesquisa. Lucas Nechi foi professor de ensino religioso em uma instituição privada na capital de Curitiba (Colégio Marista Santa Maria), mesma escola que cursou a sua educação básica. Segundo o autor, o contato diário com educadores, crianças e jovens, bem como sua formação humanista cristã, como coordenador de Pastoral na própria escola, desenvolveu seu anseio em trabalhar pela construção de uma sociedade mais humana, apresentando aos alunos(as) a religiosidade como fenômeno universal de diversos povos e cultura (NECHI, 2017). Este trabalho escolar, em torno do tema humanista, levou-o às

pesquisas de mestrado (2011),[131] com o objetivo de compreender as disciplinas escolares e suas relações nos processos formativos humanistas e, posteriormente, a sua pesquisa de doutorado, acerca do Novo Humanismo.

Nesse âmbito, da trajetória profissional e acadêmica, sua aproximação com o tema e a linha de pesquisa em educação histórica também se deu pela participação no grupo dos(as) pesquisadores(as) do LAPEDUH. Nesse período, segundo o autor:

> tive contato com o debate sobre a Aprendizagem Histórica, principalmente com o conceito de Consciência Histórica, inserido na teoria do filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen [...]. A maneira pela qual o desenvolvimento da Consciência Histórica ocorre, tornou-se, então, meu foco principal de estudo. O potencial humano, bem como a capacidade de compreensão da historicidade dos processos do presente, faz deste conceito uma fonte interessante de investigações (NECHI, 2017, p. 20).

O autor, na citação acima, apresenta seu ponto de interesse na teoria rüseniana, sobretudo em relação ao conceito de consciência histórica no que concerne ao seu potencial formador humano. A temática do Novo Humanismo, pela sua perspectiva, veio a somar no que diz respeito ao conhecimento contemplativo do universal e do específico na cultura histórica humana, em outras palavras, o Novo Humanismo possibilita que crianças e jovens sejam humanizados dentro de uma perspectiva humanista que favoreça "no desenvolvimento da capacidade de fazer sujeitos reconhecerem reciprocamente o valor intrínseco da vida e da dignidade humana a partir do reconhecimento do outro" (NECHI, 2017, p. 44) inerente às diferenças étnicas, religiosas, políticas etc. L. Nechi ratifica todas a propostas formuladas por Rüsen e endossa, ainda mais, a importância da teoria deste autor para o ensino de História no Brasil.

A tese é composta por cinco capítulos. O primeiro, intitulado "Um Novo Humanismo", trata-se de uma discussão historiográfica sobre as várias concepções de humanismo ao longo da história, bem como a apresentação, definição e fundamentos da proposta do "Novo Humanismo" de Rüsen. Nele apresentam-se também, de maneira subsumida, os vários artigos que foram publicados ao longo da trajetória acadêmica de Rüsen que trataram sobre o tema do Novo Humanismo, identificando assim, os pressupostos, a temporalidade, as categorias constitutivas e estratégias normativas didáticas elencadas a esse projeto teórico (NECHI, 2017).

---

[131] NECHI, L. P. **Educação Histórica e Religião:** Aproximações a Partir de um Estudo da Consciência Histórica de Jovens Alunos. 2011, 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – PR. 2011.
Disponível em https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26631. Acesso em 19 nov. 2019.

O capítulo seguinte, “Novo Humanismo, Aprendizagem e Formação da Histórica”, tem como título a junção dos conceitos da didática da história e do tema do Novo Humanismo. Trata-se de uma discussão acerca da proposta humanista com a aprendizagem histórica, além de ter como principal objetivo a defesa do princípio de dignidade humana. Analisa-se, também, a matriz disciplinar e a concepção de aprendizagem histórica como formação humana, ademais as descrições dos quatros elementos constitutivos do processo de orientação temporal, que foram utilizados na análise da narrativa dos discentes, são eles: mudança, identidade histórica, ação e competência (NECHI, 2017, p. 36).

O terceiro capítulo, “Jovens Brasileiros e Jovens Ingleses: percursos da investigação”, trata-se da metodologia da pesquisa, descrevendo o processo da coleta de dados, bem como da estrutura curricular e do papel da disciplina de História nos países pesquisados (Brasil e Inglaterra).

O antepenúltimo capítulo, intitulado “Ação, mudança e identidade histórica nas narrativas dos jovens”, expõe o resultado da pesquisa a partir da análise da “consciência histórica” dos discentes.

E por fim, o último capítulo faz uma reflexão em torno do Novo Humanismo como um princípio de sentido histórico para a didática da história, bem como a defesa desse projeto para os projetos educacionais brasileiros.

Nesse quesito, trabalhado no último capítulo da tese, Lucas Nechi é enfático quanto à importância do projeto de Rüsen para a nossa realidade. Em meio à leitura da sua pesquisa, percebemos que o autor não realizou qualquer crítica construtiva ao projeto do Novo Humanismo, uma vez que sua tese se restringe a apresentação do pensamento teórico do autor alemão. Percebe-se, também que, na sua abordagem, a teoria de Rüsen pode vir a trazer frutos para nossa realidade, tal como fica evidente nas considerações finais do trabalho:

> Na práxis da Educação Histórica, espera-se que estas reflexões contribuam com reformas curriculares, estratégias didáticas, projetos de formação inicial e continuada de professores especialistas ou generalistas, bem como na elaboração de materiais didáticos e, até mesmo, políticas públicas mais amplas não somente relacionadas ao ensino de História em ambiente escolarizado formal, como também em outros espaços, nas quais a ampliação da experiência histórica seja necessária.
> No contexto acadêmico, espera-se que os estudos sobre o Novo Humanismo se multipliquem e se aprofundem, motivados pela tamanha distância entre aquilo que se espera da Aprendizagem Histórica e com o que nos deparamos na cultura histórica cotidiana (NECHI, 2017, p. 262).

Diante de um projeto que envolve questões geopolíticas, no acordo de reconhecimentos mútuos entre as diversas culturas, bem como na geopolítica do pensamento

histórico,[132] a proposta teórica de Rüsen, muitas vezes, não é elencada aos problemas e às implicações já vigentes no sistema econômico atual, relacionadas às pautas dos direitos humanos, em que os países economicamente hegemônicos dominam a ciência, bem como em algumas ocasiões, esses mesmos países violam as diretrizes do direitos humanos.

A nosso ver, no processo de educação humana, é preciso politizar-se a partir do conhecimento dessas diferenças da "genealogia abissal" entre diversos contextos históricos. Não defendemos uma prática de etnocentrismo, mas ajustar as arestas na comunicação argumentativa. É preciso explicar para nossos(as) alunos(as) a "injustiça histórica" (incluindo a injustiça epistêmica, sexual, racial e religiosa) (BOAVENTURA, 2014) que se escondeu em muitas ideias e premissas humanistas ao longo da história dos direitos humanos, em outras palavras:

> Como resultado da injustiça histórica, foi atribuído ou imposto a muitos povos, culturas e sociabilidades um passado sem futuro por parte de outros povos, culturas e sociabilidades que reivindicaram para si um futuro sem o constrangimento do passado. Os primeiros foram obrigados a esquecer o passado e o futuro para viver o presente; os segundos transformaram o presente na instantânea ratificação do passado e no momento fugaz da ignição do *pathos* da transformação social futura (BOAVENTURA, 2014, p. 106).

Ao chegarmos a esse ponto da nossa reflexão, não estamos propondo um afastamento das teorias ocidentais ou das concepções teóricas rüsenianas, mas acreditamos que a inerência positiva, que é dada às ideias humanistas, deve ser refletida no processo de aprendizagem humana em conjunto com as suas "feridas". Mesmo que na teoria de Rüsen o autor trate dos fracassos desse projeto moderno ocidental de maneira tênue, com o propósito de superar suas derrotas, ele constantemente ressalta que não é possível pensar esse "sistema- mundo" sem a ideia dos direitos humanos. A matriz dessa construção teórica do envolvimento das diversas culturas está nas premissas do pensamento filosófico ocidental iluminista, ou da ciência moderna ocidental, ao que nos perguntamos, será?

Em concordância com o pensamento de Boaventura dos Santos (2014), pensamos que a gramática dos direitos humanos é hoje hegemônica e necessária, no entanto, precisamos apontar suas deficiências. Acreditamos que a reflexão em torno dos direitos humanos no âmbito da educação deve partir de uma reflexão em que a complexidade dos fatos possa vir à tona, apontando suas vitórias e derrotas.

---

[132] Raewyn Connell, no artigo *A iminente revolução na teoria social* (2012), faz referência à "geopolítica do pensamento sociológico", i.e., no âmbito das produções acadêmicas, os países economicamente hegemônicos são predominantes na produção do conhecimento científico, ou seja, ditam as regras. Aqui, fazemos alusão a essa mesma interpretação de pensamento ao que se refere a "geopolítica do pensamento histórico". (CONNELL, 2012).

3.4.2. À prova da empiria: o Novo Humanismo em tese

Uma das características marcantes, quando lemos trabalhos sobre direitos humanos ou sobre humanismo, é a complexidade do tratamento dessa historiografia. Entre adesões e críticas, a pauta dos direitos humanos atravessou séculos de discussões e revisões, entre momentos de pulsões e de esquecimentos. Por essa razão, as novas propostas de refundação desse projeto na contemporaneidade, avaliadas nos seus fracassos e vitórias, buscam uma ressignificação que contemple os problemas atuais.

O "Novo Humanismo" proposto por Rüsen caminha nessa direção. O autor, ao historicizar a trajetória do Humanismo na historiografia europeia, entende que algumas premissas desse grande projeto podem proporcionar ao mundo uma relação comunicativa e pacífica entre diferentes culturas e nações, bem como a formação humana dos sujeitos.

Objeto de nossa investigação, a tese de Lucas P. Nechi, *O Novo Humanismo como princípio de sentido da Didática da História: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros* (2017), faz uma apresentação teórica e uma investigação empírica da proposta do Novo Humanismo de Rüsen. O autor investiga as narrativas de jovens ingleses (38 estudantes Londres) e brasileiros (48 estudantes de Curitiba), com média de 17 anos de idade e cursando o último ano da educação básica. O objetivo da pesquisa foi analisar o desenvolvimento da "consciência histórica" dos(as) estudantes relacionando os elementos do Novo Humanismo e a aproximação deste tema com a aprendizagem histórica. A pesquisa fez uma abordagem quantitativa, qualitativa e etnográfica a partir de aplicação de questionários (da escala Likert),[133] tendo a hipótese

> [...] de que o princípio da dignidade humana estaria presente na Consciência Histórica de jovens estudantes de diferentes contextos escolares e se articularia com os conceitos de ação e mudança nos processos de orientação temporal, indicando plausibilidade na utilização da proposta do Novo Humanismo como princípio de sentido da Aprendizagem Histórica (NECHI, 2017, p. 34).

[133] "Escala Likert (cinco níveis variando de péssimo a ótimo, discordo totalmente a concordo totalmente e assim por diante), a partir da qual se atribui valores numéricos a cada resposta (de -2 para a resposta mais negativa, passando por zero para as respostas neutras e 2 para a resposta mais positiva), sendo que o tratamento é a produção de médias que permitem ver a concordância média com cada afirmação, e a definição de desvio padrão, que permite conhecer a média da variação das respostas" (CERRI; COUDANNES, 2011, p. 127). Método desenvolvido por Rensis Likert (1903 – 1981), professor de sociologia, psicologia e diretor do Instituto de Pesquisas Sociais de Michigan. A escala Likert foi apresentada à comunidade científica na publicação "A Technique for the Measurement of Attitudes" (VIERIA; DALMORO, 2008)" (BAROM, 2017, p. 130).

Como resultado geral da pesquisa, em relação à hipótese acima, segundo L. Nechi, muitos elementos do Novo Humanismo permeiam a consciência histórica desses jovens no momento em que tomam decisões, todavia, também se percebeu o déficit dos estudantes em abordar as questões históricas em concomitância com a vida prática, pois a maioria dos jovens não argumentavam suas respostas em torno dos conteúdos históricos, mas a partir das suas próprias experiências de vida, e, mesmo quando circunscrita na História, delimitavam a partir do senso comum (NECHI, 2017).

Para chegar a esse resultado, o autor fez uma série de perguntas divididas em blocos por temas integrantes que diziam respeito ao processo de orientação temporal. Em termos teóricos, os conceitos de *Mudança, Identidade Histórica* e *Ação*, respectivamente, caracterizam a forma como os estudantes percebem/interpretam, experienciam e orientam-se no tempo histórico de acordo com sua vida prática. Em relação à *Mudança*, refere-se à forma como os estudantes compreendem a passagem do tempo histórico, muitos deles "demonstraram dificuldade em articular o passado e a História com seu contexto de vida presente e suas intenções de futuro". Quanto à *Identidade Histórica*, "as narrativas apresentaram um grande número de motivações humanistas, entremeadas por muitas preocupações de ordem prática relacionadas ao mercado de trabalho", um exemplo é a profissão que o discente seguirá, às vezes pensada a partir da afinidade e outras vezes pela questão econômica. Por fim, a *Ação*, i.e., o impacto dos sujeitos na história da humanidade. De maneira bem equilibrada, uma parte dos estudantes considera que suas decisões podem marcar a História da Humanidade, já a outra parte acredita que seus feitos só trazem consequências para si mesmo e para as pessoas próximas (NECHI, 2017, p. 6).

As questões foram construídas de maneira afirmativa sem nenhuma demarcação temporal e histórica e, a partir do nível de concordância dos(as) alunos(as) na escala Likert, foram obtidos os resultados. Há também questões em aberto que justificam as resposta dos(as) estudantes como forma de oferecer a eles(as) liberdade na escrita (NECHI, 2017, p. 172). Essas narrativas foram registradas, codificadas e avaliadas pelo pesquisador a partir do software NVIVO (disponibilizado pela *University College London*), além da avaliação de "conceitos históricos substantivos".[134]

[134] "Conceitos substantivos" é uma dimensão de análise da Literacia Histórica que permite que os estudantes iniciem o processo de apropriação das fontes históricas como evidencias que conduzam à compreensão da História. Esses conceitos se relacionam ao conteúdo histórico e são de fundamental importância para aprendizagem histórica, tais como o conceito de: democracia, revolução, feudalismo, liberalismo, escravismo, capitalismo, etc. (ALVES, 2011; 2018).

Construídas em torno da proposta do Novo Humanismo, as questões a serem respondidas visavam abordar a ideia de dignidade humana, a dignidade de grupos humanos e a relação da humanidade com a natureza. Dentro desses três critérios, as afirmações foram do tipo:

-"Hoje em dia as pessoas são mais violentas do que costumavam ser".

-"Hoje em dia o respeito pela vida humana aumentou consideravelmente".

-Embora existam situações extremas de violência e pobreza, o progresso em matéria de direitos humanos em todo o mundo é notável e está avançando".

-"É mais difícil ser uma mulher hoje do que no passado".

-Os homossexuais e transexuais são menos respeitados hoje do que no passado".

-"Hoje em dia as pessoas têm menos preconceitos contra diferentes etnias do que tinham no passado".

-"A paz e tolerância entre pessoas de diferentes etnias, religiões e países é cada vez mais frequente".

-"Os seres humanos viviam em harmonia com a natureza no passado mais do que atualmente".

-"O uso ganancioso e irresponsável da natureza pelos seres humanos agravou-se ao longo dos anos".

-"Apesar da devastação da natureza, podemos observar recentemente muitas mudanças no comportamento das pessoas, como o desenvolvimento sustentável consumo de alimentos orgânicos, o que dá esperança em um futuro harmonioso entre a humanidade e o meio ambiente".

- "Eu não me preocupo muito com o futuro, pois procuro viver a vida intensamente no presente".

- "Para mim o mais importante é a felicidade de minha família e amigos, independentemente de questões políticas e sociais mais amplas".

-"As preocupações com o mercado de trabalho são determinantes nas minhas escolhas sobre o futuro".

-"O passado da minha família pode me influenciar muito quando penso no futuro".

-"O passado do meu país pode me influenciar muito quando penso no futuro".

-"Ao decidir o meu futuro, eu me preocupo sobre como a minha carreira pode contribuir para melhorar a qualidade de vida no meu país".

-"Questões humanitárias globais como a fome e guerra me preocupam influenciam as minhas decisões sobre o futuro".

-"As decisões que tomo pessoalmente sobre a minha carreira podem ser reconhecidas no futuro como partes relevantes da História mundial em meu tempo".

-"As decisões que tomo pessoalmente sobre a minha carreira podem ser reconhecidas no futuro como partes relevantes da História do meu país no meu tempo".

-"Minhas escolhas pessoais só afetam minha vida pessoal, família e amigos".

-"A História do meu país é construída principalmente pelas ações de pessoas poderosas: políticos, ricos, artistas e celebridades".

-"A História do mundo é construída principalmente pelas ações de pessoas poderosas: políticos, ricos, artistas e celebridades".

-*"Todos podem mudar o curso da História"*.[135]

Ao analisar as afirmações propostas por L. Nechi aos estudantes, é evidente que essas pautas estão intrínsecas ao discurso historiográfico que trouxe a linguagem dos direitos humanos, com intensidade, após a Segunda Guerra Mundial, para o arcabouço das discussões nacionais e internacionais, sobretudo com a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948. Este projeto abarca todas as dimensões da política contemporânea. A preocupação em torno da educação, família, natureza, questões raciais e de gênero, ação dos humanos na história da humanidade etc. fazem parte das várias pautas discutidas na metade do século XX e no nosso século atual.

Em linhas gerais, essas questões fazem parte de abordagens comuns (RODRIGUES, 2011) quando se trata da defesa dos direitos humanos e caracteriza o que é ser de fato um humanista:

> Aceitar o humano como um valor fundamental; defender a igualdade de todos os seres humanos; reconhecer e valorizar a diversidade; repudiar todas as formas de violência; afirmar a liberdade de crenças e ideias, e desenvolver uma consciência de verdade para além da noção de verdade absoluta (RODRIGUES, 2011, p. 127, *apud* CAPORALE).

No que se refere à discussão em torno da historiografia dos direitos humanos e do humanismo, "entre os diversos humanismos",[136] Lucas Nechi apresenta o estado da arte a partir da reflexão de alguns autores como Pedro Paulo Nogare, Sartre, Levinas, Heidegger e E. Verhack acerca do conceito de "humanismo" ao longo da história (do início da modernidade a era contemporânea).

Quanto à fundamentação do Novo Humanismo, L. Nechi apresenta-nos os autores que influenciaram Rüsen, como Hubert Cancik (aponta a base racionalista estoica como fundamento para o humanismo renascentista), Immanuel Niethammer (*bildung*), Cícero (primeiras afirmações acerca da dignidade humana), Picco Della Mirandola (renascentismo – Mirandola é aclamado por suas teses acerca do conhecimento humano, introduzidas pelo texto "Discurso sobre a dignidade do homem" publicado em 1486), I. Kant (história universal de um ponto de vista cosmopolita), Sigfried Herder (valorização de culturas nacionais – unidade a partir da multiplicidade), Karl Marx (omnilateralidade), Friedrich Nietzsche (a importância da crítica ao humanismo moderno e ao eurocentrismo), Martin Heidegger (cuidado com a

---

[135] Essas questões formuladas por Lucas Nechi na sua tese estão no capítulo 4 intitulado "Ação, mudança e identidade histórica nas narrativas dos jovens", no qual apresenta os dados estatísticos da pesquisa, bem como a análise qualitativa das respostas dos jovens ingleses e brasileiros (NECHI, 2017, pp. 175-224).

[136] Termos que intitula o primeiro tópico do capítulo 1 (*Um Novo Humanismo*) da tese - "Entre diversos Humanismos".

humanidade), Vivekananda (quanto ao privilégio do ser humano em relação aos demais elementos da natureza sendo manifestação única da divindade e integrante da irmandade da humanidade), Roy (humanismo e democracia radical), Tu Wei-Ming e Zhang Longxi (sobre o pensamento confucionista e a comunicação intercultural), Frank Ankesrmit (sofrimento e trauma na Consciência Histórica ocidental), Christoph Antweiler (concepções antropológicas a partir da ideia de cultura) (NECHI, 2017, p. 46-58). Por sofrer influência de diferentes pensadores de diversas nacionalidades, Rüsen justifica a interculturalidade de sua teoria, porém, a maior parte de sua composição bibliográfica e dos conceitos teóricos por ele utilizado, ainda advém dos autores de origem europeia. Um problema sério quando se propõe pensar numa matriz universal para a leitura de diferentes culturas no mundo.

A justificativa de Rüsen em atualizar o humanismo moderno, segundo L. Nechi, se fundamenta nas propostas de Kant, em que "todo ser humano é mais do que apenas o meio para os propósitos de outros, mas deve ser um propósito para si mesmo e sua dignidade" (RÜSEN, 2008 *apud* NECHI, 2017, p. 44).[137] É nessa premissa que o ideal de formação da aprendizagem histórica humanista pode ser também pensado no processo de formação humana. Em síntese, a reformulação do humanismo moderno proposta por Rüsen, no âmbito educacional, visa:

> Possibilitar que crianças e jovens sejam humanizados por meio do ensino de História, ou seja, que o aprendizado histórico favoreça o desenvolvimento da capacidade de fazer sujeitos reconhecerem reciprocamente o valor intrínseco da vida e da dignidade humana a partir do reconhecimento do outro – até mesmo e principalmente, quando o outro for diferente de si, advindo de etnias, nações, religiões ou convicções políticas diversas (NECHI, 2017, p. 44).

Aí está o ponto chave da proposta do Novo Humanismo para com a Didática da História. Contudo, como esse processo pode ser feito? Para Rüsen:

> As crianças e jovens têm que debater os direitos humanos e civis como imagens normativas com pretensão de validade por si próprios, e com isso treinar e desenvolver suas competências de fundamentação, explicação, aplicação e também modificação de normas. Os direitos humanos e civis não podem surgir em sala de aula como meros fatos históricos, mas sim como princípios da construção de juízos de cada criança e jovem, ou seja, não somente como fatos objetivos mas como fatos decididamente subjetivos. (RÜSEN, 2012a, p. 216, grifos nossos)
>
> Aprendendo como funciona sua própria Consciência Histórica, em uma meta-aprendizagem, os estudantes poderiam se relacionar com as mudanças que ocorrem no fluxo do tempo de maneira interpretativa. Em outras palavras, o humanismo seria a chave de interpretação da Consciência Histórica: "O humanismo como

[137] Também, uma das bases do pensamento rüseniano com o pensamento kantiano é a ideia de uma história universal como proposta intercultural, fundamentada na proposta de Kant na obra *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. Essas discussões estão aprofundadas no livro de J. Rüsen publicado no Brasil, em 2014, pela editora Vozes, "*Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*.

> hermenêutica dá a História uma face humana". (RÜSEN, 2012b *apud* NECHI, 2017, p. 75, grifo nosso).

Nas citações acima é possível perceber o caráter pragmático da formação histórica, que pode desempenhar a história dos direitos humanos (humanismo) para os(as) estudantes, mas para isso é preciso o desenvolvimento da "consciência histórica" nesse processo, sobretudo a consciência histórica crítica e ontogenética.[138] Rüsen, assim, alia as premissas do projeto do Novo Humanismo aos conceitos base da didática da história, formulados pelo próprio autor. Este é o ponto que difere as propostas acerca de uma educação voltada ao humanismo rüseniano de uma discussão já posta em nossa historiografia brasileira acerca da educação e dos direitos humanos desde a década de 1980, voltada à formação do cidadão.

Em outro ponto, L. Nechi apresenta essa mesma perspectiva de Rüsen quanto à inserção do Novo Humanismo na racionalidade da Matriz do Pensamento Histórico (Matriz Disciplinar). Os estudantes ao aprenderem em torno dos conceitos da ciência histórica podem desenvolver problemáticas que visem analisar o sentido histórico dos processos temporais na vida humana, bem como a relação passado-presente – perspectivas de futuro. Segundo Nechi, Rüsen propõe a criação de uma "ideia regulativa", na qual a humanidade pode ser analisada no âmbito de uma antropologia histórica em que fosse possível, pela argumentação comunicativa e pelo consenso, identificar e ponderar as chances racionais da vida humana prática mediante a análise das mudanças temporais do homem e de seu mundo. Exige-se nessa proposta, segundo Nechi, "uma abordagem ampla de desenvolvimentos dos sujeitos em todos os seus potenciais" (NECHI, 2017, p. 118).

Também, na pesquisa de Nechi, é apresentado o caráter utópico do Novo Humanismo. Utopia, contrário do sentido convencional do termo, de um objetivo demasiado longínquo, mas de uma "utopia realista", no desejo de superação da realidade, "[...] aliada ao princípio de realidade trazido pela experiência histórica, seria transformada em planos tangíveis, por meio de ações efetivas, na práxis da vida" (NECHI, 2017, p. 260).

Em linhas gerais, o objetivo é fazer com que os sujeitos se entendam como partícipes de uma comunidade maior que é a "humanidade" e pratiquem o respeito mútuo entre os indivíduos, que, segundo Rüsen e Nechi, depende da inserção da ideia do humanismo (Novo Humanismo) no bojo da aprendizagem e formação histórica. Nesse sentido, a Didática da História cumpre seu papel empírico, normativo e de orientação:

---

[138] A consciência histórica ontogenética "permite aos sujeitos modificarem a si mesmos e ao mundo a que pertencem, numa expressão da ação social e de emancipação, constituindo sua identidade buscando transcender as limitações das determinações contingenciais de seu espaço e de seu tempo" (RÜSEN, 2012a *apud* NECHI, 2017, p. 127).

> Empiricamente, a Didática da História levanta a questão do que é a Aprendizagem Histórica; examina os processos reais pelos quais se manifestam as diferentes condições, formas e resultados, o seu papel no processo de individualização e socialização humana". [...]. Já no aspecto normativo, "a Didática da História levanta a questão do que deve ser a Aprendizagem Histórica, e investiga os pontos de vista de que ela, deliberadamente (por meio do ensino) deve influenciar, planejar, moldar, dirigir e controlar'. [...]. A partir do que é, e o que se enseja que deva ser a Aprendizagem Histórica, pode-se visualizar o que é, e como deve ser a utilização do Novo Humanismo como princípio de sentido da Didática da História. (RÜSEN, 2012 a *apud* NECHI, 2017, pp. 132-133).

Ao apresentar esses aspectos que definem o Novo Humanismo de Rüsen com relação à Didática da História, fica evidente o quão complexo e elaborado é o projeto de Rüsen. Ao nosso ver, as pesquisas brasileiras, que são influenciadas pela sua teoria, não ficam apenas na teoria deste autor, mas buscam elencar com outras teorias (como a *History Education*) critérios de definições, métodos e funções para propagar uma aprendizagem racional e humanista para docentes e discentes, vê-se pelos trabalhos produzidos e orientados pela profª. Maria A. Schmidt na UFPR vinculados também ao LAPEDUH.

Em torno da proposta de Rüsen com o Novo Humanismo e a Didática da História, essa discussão não pode ficar desvinculada de uma historiografia já posta no Brasil. Anteriormente à inserção do pensamento rüseniano no nosso campo de pesquisa, já havia todo um trabalho no âmbito da educação acerca das ideias humanistas. Desde a constituição de 1988, a dita "Constituição cidadã", as novas leis trouxeram uma nova perspectiva acerca dos direitos humanos, adotando pautas vigentes das várias conferências mundiais impulsionadas pelos movimentos sociais, na adoção de algumas medidas progressistas no âmbito da Educação (escolar e acadêmica).[139]

---

[139] Podemos citar as várias conferências nacionais e internacionais, nas quais o Brasil trouxera novas abordagens para as suas políticas públicas. No campo da educação, R. Fischmann apresenta com marco temporal a participação do Brasil na elaboração da Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien. Ademais, aponta o fortalecimento dos movimentos indígenas a partir da realização da Conferência Mundial dos Povos Indígenas (2014). Para Fischmann, a constituição de 1988 "já havia incorporado grandes direitos dos povos indígenas, em particular com relação ao respeito ao aos seus modos próprios de educação e aprendizagem, de valorização das línguas e culturas indígenas" (FISCHMANN, 2009, p. 160). A participação do Brasil no Congresso de Viena (1993) foi outro evento que, segundo Fischmann, o foco das discussões, também, se pautaram na educação em direitos humanos, "além de sua influência nas políticas públicas de segurança e promoção de direitos humanos no campo e pesquisa". Outros eventos nos quais o Brasil participou, tratou-se de questões de gênero, sexuais e reprodutivos, como a Conferência Mundial sobre População e Desenvolvimento (1994) e a Conferência sobre Mulher e Desenvolvimento (1995). A autora também cita a Conferência sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994) e a Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento Social. No início do século XXI, foi realizada a Conferência de Durban (2001) na qual o Brasil obteve um grande ganho em torno das discussões sobre as questões raciais e, consequentemente, alguns anos depois a aprovação das ações afirmativas, graças a luta constante dos movimentos sociais negros e indígenas ao longo da história, o que desencadeou outras políticas de reconhecimento histórico de suma importância para o pais, no âmbito educacional, como a lei 10.639/03 e a lei 11.645/08 , sem falar em todas as transformações sofridas na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) após as discussões internacionais e nacionais em torno do tema dos direitos

Todavia, L. Nechi faz pouca referência a trabalhos de autores (as) da historiografia brasileira que abordam uma discussão em torno da educação com relação aos direitos humanos, mesmo quando analisa documentos educacionais (LDB, PCN's, Caderno de Educação em Direitos Humanos etc.), bem como a própria constituição de 1988. Para o autor, a formação ampla que se busca para os(as) cidadãos(as) brasileiros(as) nesses projetos é semelhante à *Bildung*,[140] também referenciada no Novo Humanismo de Rüsen. No entanto, quando se pensa na elaboração prática e metodológica para o âmbito do ensino e aprendizagem da História, o Novo humanismo deve prevalecer. Isso porque, nos projetos educacionais brasileiros para educação humanista,

> a maneira pela qual o documento parte da Filosofia da História e da Teoria da História para estratégias didáticas não é explicitada. Ao fim, num processo extrínseco ao pensamento histórico, são indicadas competências e habilidades como metas da Aprendizagem Histórica [...]. Ou seja, a teorização da ciência da História é adaptada em termos pedagógicos que não levam em conta a Didática da História e nem os estudos em Consciência Histórica. A pluralidade de teorias apresentada no início não é considerada ao término diretivo e normativo do texto onde competências e habilidades são determinadas. (NECHI, 2017, p. 161-162)

Ao levantar os pontos deficitários da educação humanista brasileira a partir dos documentos oficiais da educação, L. Nechi vê na teoria do Novo Humanismo de Rüsen uma boa estratégia para implementação de uma educação humanista no Brasil. O conceito de "consciência histórica", nesse caso, é fundamental no processo de desenvolvimento da educação humanista, tal como afirma o autor em vários trechos de sua tese.

Ao analisar os conceitos estruturadores do texto "Orientações Curriculares para o Ensino Médio" lançado em 2006, diz o autor:

> O texto apresenta conceitos estruturadores, semelhantes aos do PCN: História, processo-histórico, tempo, sujeitos históricos, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania. Apresenta-se também um quadro intitulado "Articulação entre conceitos, habilidades e atividades didáticas" (BRASIL, 2006, p.80) que visa facilitar o trabalho dos educadores na construção curricular. É de se ressaltar que caso tais propostas fossem transformadas em políticas públicas, envolvendo a formação continuada de professores, a garantia de estrutura física das escolas e todas as condições de sua efetivação, elas apresentariam avanço em relação ao ensino tradicional de História, baseado apenas no livro didático como fonte histórica e ferramenta de ensino. Porém, os textos não se aproximam das discussões mais recentes da Didática da História que versam sobre Consciência Histórica e Literacia Histórica. (NECHI, 2017, p. 162-163, grifo nosso).

---

humanos. Todas essas pautas, segundo a autora, de alguma forma trouxeram benefícios para as políticas públicas brasileira (FISCHMANN, 2009).

[140] Conceito aqui entendido como "auto-cultivação ou formação abrangente", ou em outras palavras, "sobre a integralidade da formação do ser humano". RÜSEN, J. Direitos Humanos e Globalização, parte 2, 2010. Disponível em https://youtu.be/YekMpJtgpfw. Acesso em 19 dez. 2019.

Por se tratar de áreas e linhas teóricas conhecidas por L. Nechi (Consciência Histórica e Literacia Histórica), há uma defesa no seu campo de estudo, o que não deixa de ser importante e contributiva para as pesquisas em educação e direitos humanos. Contudo, num país onde há uma rica diversidade étnica e cultural e, consequentemente, diversas epistemologias, é preciso pensar nas situações em que uma teoria pode não calhar. Nesse sentido, concordo com a professora Flávia E. Caimi ao investigar as tendências e perspectivas recentes do ensino e pesquisa em Educação de que

> [...] nos últimos anos temos estabelecido diálogo muito estreito com autores estrangeiros, cujas pesquisas se dão em contextos educativos e culturais distintos dos nossos. Não estaremos realizando interlocuções e generalizações muito apressadas, quando não equivocadas, na medida em que nem sempre se guardam as devidas especificidades das experiências educativas nos diferentes contextos? (CAIMI, 2015, p. 35).

Por esta razão, pensando em um dos conceitos base do Novo Humanismo, que é o conceito de "consciência histórica", marcado na cultura ocidental como princípio básico para o desenvolvimento humano, tal proposição requer maiores reflexões quando pensado em outra cultura. Se tratando das experiências investigadas, em escolas de Londres e Curitiba, tal conceito faz sentido, pelo fato de que as investigações foram realizadas em um espaço urbano em um país ocidental (Inglaterra) e em um país ocidentalizado (Brasil).[141]

Mesmo sabendo que a teoria da consciência histórica pretende ser válida para a análise de qualquer espaço social, acreditamos que as teorias que envolvem o ensino e aprendizagem por mais que se aprimorem nas influências teóricas de outras conjunturas históricas, devem ser pensadas de acordo com cada cultura, ou seja, formuladas sobre conceitos próprios, não necessariamente, visando a mesma prática de uma "consciência histórica ontogenética". Assim, é válido pensar, o que é "consciência histórica" ou uma racionalidade própria para cada grupo cultural e étnico? Como se percebe e interpreta o tempo histórico? Como visam viver?[142]

Ao limitar-nos nessa reflexão, pensamos nas comunidades indígenas e quilombolas que vivem conformes outras matrizes de conhecimento histórico, que, inclusive, experimentam outras dimensões de racionalidade. Pensando no Brasil e, sobretudo, nessas

---

[141] Mesmo se tratando desses dois países, não podemos esquecer da diversidade cultural. Como apontou Nechi, na sua pesquisa, alguns estudantes de Londres vieram ou imigraram de outros países, como a Nigéria. No Brasil, não se relatou esse fato, todavia, a diversidade cultural e étnica é ampla, se comparado aos países europeus.

[142] Rüsen ao estabelecer sua teoria de Comunicação Intercultural levanta todas essas questões e julga como base importante para as relações entre os povos, todavia ao propor uma "consciência histórica" como mais propícia à humanização dos indivíduos, torna sua imparcialidade um paradoxo (RÜSEN, 2006; 2009).

comunidades, seria válido propor ou analisar tais grupos culturais numa perspectiva teórica que visa a "consciência histórica" para a prática humanista?

Nos deparamos com a reflexão do conceito de "consciência histórica", no entanto, é válido lembrar que dentro da lógica da filosofia humanista de Rüsen, a ideia de "humanismo inclusivo" prevalece. Para o autor:

> Indeed, you can come from more general philosophical ideas of humankind, of dignity, of cultural evolution to the so-called details and concrete historical development. By the way, you can use these ideal types as parameters of intercultural comparison, you should not give them a normative quality and say only this one is humanism, no, this is specific of the west, let's look for the others, what about idealization, secularization, and so-on and so-on.[143]

Como fazer essa leitura em outras culturas? Rüsen propõe um método de uma teoria historiográfica Intercultural na interlocução de conceitos e matrizes de pensamento de diferentes culturas visando uma Comunicação Intercultural a partir da investigação da consciência histórica dos sujeitos, uma vez que parte da premissa de que em toda cultura humana há um constitutivo comum de práticas humanistas que pode favorecer na junção dos diálogos interculturais. Em outras palavras, há algumas operações mentais básicas constituintes da consciência histórica, nas quais são possíveis identificá-las como universais. A explanação desses procedimentos podem conduzir a uma "teoria geral da memória cultural" (RÜSEN, 2006, p. 118), um exemplo, segundo o autor, é a ideia de "dignidade humana" presente em qualquer cultura.

Diante dessas proposições de Rüsen, reafirmado por L. Nechi, nota-se um teor inerentemente positivo nas narrativas que envolvem a prática dos direitos humanos, base para sua teoria intercultural, pouco se aponta as derrotas e os problemas ainda pertinentes na ação desse projeto. Como aborda Boaventura dos Santos:

> A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto dos discursos de direitos humanos (SANTOS, 2014, p. 15).

Essa é uma crítica pertinente na historiografia ocidental quando nos deparamos com narrativas que tratam da questão dos direitos humanos. A ideia não é ir contrário a essa

---

[143] De fato, pode-se chegar pelas ideias filosóficas mais gerais da humanidade, pela dignidade, pela evolução cultural até os chamados detalhes e desenvolvimento histórico concreto. Aliás, podem-se usar esses tipos ideais como parâmetros de comparação intercultural, porém não se deve dar a eles uma qualidade normativa e dizer que é apenas humanismo, isso é específico do ocidente, vamos procurar os outros, como a idealização, secularização e assim por diante. (Tradução livre da autora).
RÜSEN, J. **Direitos Humanos e Globalização**, 2010. Disponível em https://youtu.be/YkQWK-fOD2w. Acesso em 19 dez. 2019.

ideologia, mas trabalhar nos seus pontos falhos de maneira que possa suprir a expectativa teórica, que muitas vezes, deixa as limitações das premissas desse projeto de lado, mas, há outras questões a que podem ser apontadas. Pensando nisso, achamos pertinente fazer alguns apontamentos na tese de L. Nechi como forma de pensamos continuamente as conquistas e problemas recorrentes quando tratamos da questão direitos humanos e educação.

Primeiro, o objetivo central da tese não era explanar a história dos direitos humanos ao longo da história, assim como neste trabalho, no entanto, percebe-se que ao falar do Novo Humanismo de Rüsen, Nechi pouco cita a conjuntura historiográfica após meados do século XX que favoreceu a refundação das propostas do humanismo, sobretudo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, documento não citado na construção do seu trabalho.[144]

Em concomitância com essa ausência citada no parágrafo anterior, outro quesito que sentimos falta na explanação da tese de L. Nechi foi uma maior discussão em torno dos projetos alinhados à educação como as discussões nacionais (Brasil) e internacionais e do mesmo modo faltou uma reflexão maior em torno do processo de inserção das pautas dos direitos humanos nos projetos educacionais no Brasil.

Ao apresentar suas ideias envoltas ao Novo Humanismo de Rüsen, sem dialogar com uma historiografia ocidental posta nos projetos internacionais criados na lógica dos direitos humanos ao longo do século XX, a teoria deste autor desvincula-se de uma significativa discussão gerada nesse período.

Sem desmerecer a perspectiva positiva de dignidade humana e uma lógica progressista para história da humanidade, a proposta de Rüsen carrega esse tom de uma "luz do fim do túnel", numa visão racionalista, educativa e, sobretudo, um grande empreendimento teórico sistematizado. Entretanto, o empecilho ou as falhas do revigoramento das práticas dos direitos humanos, ao longo da história, precisam ser elencados, também, no processo de aprendizagem humana, uma vez que a lógica hegemônica dos países ricos em ditar as regras para os países periféricos é uma constante que se encontra em todas as dimensões políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Uma sociedade, politizada na lógica dos direitos humanos, precisa passar pelo crivo do conhecimento das vitórias e das derrotas do que foi e é

[144] "Independente de quão remotos sejam os seus antecedentes, os direitos humanos, como gramática decisiva de dignidade humana, só entraram nas agendas nacionais e internacionais a partir das décadas de 1970 e 1980" (SANTOS, 2014, p. 11).

a genealogia desse projeto. É preciso entender essa "genealogia abissal" que impactou, em modos diferentes, as sociedades metropolitanas e coloniais (SANTOS, 2014, p. 17).[145]

Proveniente dessas duas linhas de entendimento do propósito dos direitos humanos e suas arbitrariedades (contradições), Márcia T. Ramos (2019, p. 117) entende que o aluno diante desse quadro interpretativo é levado a pensar em dois procedimentos da natureza do conhecimento histórico: primeiro, a "problematização", o que faz com que os(as) discentes busquem explicações históricas, lembrando-se das mudanças e continuidades; e a segunda, refere-se à "relação passado-presente", ao perceber que a história está baseada em mudanças e permanências.[146]

Ao analisar as colocações desses(as) autores(as) acima, J. Rüsen, L. Nechi e T. Ramos, percebe-se uma preocupação normativa-metodológica no processo de ensino e aprendizagem em direitos humanos, caminhos precisos e importantes para pensarmos na eficácia do projeto. Há uma harmonia teórica e sistematizada, que mesmo buscando um bem comum para os indivíduos na sociedade, não se elenca com as implicações reais que são postas na vida cotidiana, tal como se percebe na pesquisa de Nechi (2017) nas respostas de alguns(as) estudantes. De modo geral, há uma limitação dos seus sonhos devido ao mercado financeiro, à violência e à condição de imigrantes de alguns(as) deles(as).[147] Enquanto imigrantes, enfrentam problemas que poderiam ser sanados pelas diretrizes dos direitos humanos, o que não ocorre na maioria das vezes. Em outras palavras, "os direitos requerem uma participação ativa daqueles que os detêm" (HUNT, 2009, p. 19) e nesse caso em que o problema da imigração na Europa está longe de abarcar a universalidade dos direitos e do reconhecimento mútuo que tanto pregam para o mundo, as discussões permanecem no seu cunho abstrato.

Mesmo abordando os problemas da educação em concomitância com o contexto político, os enfoques das pesquisas ainda continuam na questão teórica e metodológica no

---

[145] Aqui, Boaventura dos Santos faz referência ao pensamento moderno ocidental que invisibilizou os outros saberes no âmbito da geopolítica do conhecimento. Todavia, ressalta o autor, que o pensamento moderno ocidental não é a única forma de pensamento abissal. Pelo contrário, é muito provável que existam, ou tenha existido, formas de pensamento abissal fora do ocidente (SANTOS, 2010).

[146] Márcia T. Ramos também cita no texto a importância do Novo Humanismo de Rüsen a partir do conhecimento histórico como fundamental para a orientação da vida prática, alinhados ao princípio da dignidade humana.

[147] Numa das respostas dos discentes da pesquisa, ao fazer uma pergunta quento "- *"As preocupações com o mercado de trabalho são determinantes nas minhas escolhas sobre o futuro."* – um(a) jovem ingles(a) respondeu:"1.1 M: Eu gostaria de fazer um trabalho simplesmente porque eu amo, mas eu sou forçado a pensar em dinheiro, porque eu quero estar confortável e ser capaz de sustentar uma família. Eu também me preocupo com o futuro do mundo em termos de todo o conflito atual e o fato de que eu não acho que estamos envolvidos o suficiente para parar as pessoas más como ISIS. Isso faz com que eu me preocupe que as grandes guerras ainda estão por vir, e "estes" afetarão meu emprego futuro." (NECHI, 2017, pp. 207-208).

âmbito da educação humanista. As ideias são múltiplas e enriquecedoras, no entanto, depende de um aval político-econômico que está para além do âmbito das ideias, mas ancoradas na pauta das lutas sociais. Os sujeitos podem aprender a se situar no mundo e ter "consciência histórica" plena da organização social, todavia, se esse esforço não se elencar a um projeto político e econômico que favoreça mudanças sociais fulcrais para o melhoramento da vida em sociedade, todo o esforço continuará no plano das ideias, uma vez que "os direitos humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político" (HUNT, 2009, p. 19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fruto de leituras e reflexões desde a graduação, a complexidade do pensamento teórico e a conjuntura histórica que lhe deu origem, sempre me chamou atenção. Com o pensamento teórico de J. Rüsen não foi diferente. Por esta razão, a constituição dessa pesquisa a partir de um olhar historiográfico é uma continuidade desse processo formativo.

Devido à dimensão teórica do pensamento rüseniano, e os vários trabalhos produzidos no campo de pesquisa brasileiro que apresentam e explicitam a teoria deste autor, preferimos seguir o caminho convencional e dissertar sobre a vertente teórica mais trabalhada nas nossas pesquisas, a teoria da didática da história. Todavia, também investigamos a trajetória dos trabalhos de Rüsen no campo editorial brasileiro, como forma de entender o contexto de produção das várias pesquisas científicas que o citam. Essas reflexões compôs nosso primeiro capítulo.

Os demais capítulos, de certa forma, adentraram nessa linha de investigação em refletir acerca da recepção da teoria de Rüsen no campo de pesquisa brasileiro, abordando os posicionamentos dos(as) seus(as) principais divulgadores(as) e comentadores(as), bem como as temáticas das pesquisas que tiveram a influência da sua teoria sobre didática e os fundamentos desta área a partir de um estudo de caso. Tal estrutura, definiu nosso trabalho.

Durante a trajetória da pesquisa e o amadurecimento das ideias, foi um desafio fazer algum posicionamento contrário ao pensamento deste autor, dada a aclamação positiva que ele tem entre os pesquisadores(as) brasileiros(as), o que explica a pouca crítica construtiva que é feita à sua teoria entre seus(as) principais comentadores(as) e nas pesquisas acadêmicas.

Dada à complexidade e harmonização teórica do pensamento rüseniano, ao que parece, é que, durante esses dezenove anos de inserção da sua teoria na historiografia brasileira, há uma constante narrativa de explicação teórica e conceitual, i.e., uma apresentação descritiva das suas propostas científicas.

Por outro lado, ao analisarmos os fundamentos do seu pensamento teórico, pensando naquilo que Milton Santos (1995) caracteriza com um "intelectual apartidário", percebemos que o compromisso político de Rüsen se dá no campo das ideias. Rüsen caracteriza-se como intelectual eclético, um "grande arranjador teórico",[148] que tem como principal fundamento para suas premissas teóricas a harmonia da sociedade, da humanidade em concomitância com

[148] Aqui faço referência a proposta teórica de José D'Assunção Barros sobre os "Acordes historiográficos" entendido como as influências teóricas que um(a) autor(a) adquire ao longo de sua produção acadêmica (BARROS, 2014).

o processo educacional em suas diferentes dimensões. Esse foi o fator, que a nosso ver, encheu os olhos dos nossos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as), inclusive o meu, ao ter o primeiro contato com suas obras durante a graduação.

No que se refere ao contexto historiográfico favorável à teoria de Rüsen no Brasil, é importante ressaltar que precisamos pensar o nosso "lugar social" e o "lugar epistêmico" de produção científica mundial. Mesmo avançando em pé de igualdade nos debates científicos, em certa medida, em algumas influências teóricas, nossas pesquisas ainda se encontram em grau de subserviência para com as teorias estrangeiras.

No bojo das nossas pesquisas, percebemos que, ao serem influenciadas pela teoria rüseniana, nossos(as) pesquisadores(as) aderem aquilo que é favorável para pensarmos nosso contexto histórico, tal como se dá na utilização dos conceitos da didática da história, no entanto, pouco se discute as premissas e os fundamentos desta teoria que se pretende universal, tal como vimos ao longo do trabalho.

Por sermos o "Outro Ocidental" (REIS, 2013), acreditamos que esse movimento inverso dos países do "Sul global", em adentrar em perspectivas teóricas e historiográficas num âmbito de críticas construtivas, se dá em "um tempo de transição paradigmática" (SANTOS, 2009) em que a diversidade epistemológica e cultural vem à tona, quando cruzada com teorias interculturais que têm uma base solidamente no pensamento moderno ocidental, desta maneira, o olhar para com a teoria de Rüsen pode partir por esse viés. Espero que continuemos ir por esse caminho, em parceria com a teoria de Rüsen, mas adentrando nas suas limitações.

FONTES

CERRI, Luis F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, 2001.

FRONZA, Marcelo. **A Intersubjetividade e a Verdade na Aprendizagem Histórica de Jovens Estudantes a Partir das Histórias em Quadrinhos**. 2012, 465 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

GAGO, Marília. Entrevista–Jörn Rüsen Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, 2016, p. 159-170.

GERTZ, René. Apresentação. Estudos Íbero- Americanos, v. XXIV, n. 2, p. 311-335, dez. 1998. Disponível em http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/27209/15546. Acesso em 20 jul. 2018.

GERTZ, René. Ernani; CORREA, Sílvio Marcus de S. Historiografia alemã pós-muro: experiências e perspectivas. **Passo Fundo, Santa Cruz do Sul: Ed. UPF: Ed. USCS**, p. 142-172, 2007.

MARTINS, Estevão R. Apresentação – Jörn Rüsen: um humanista para o século 21. **Intelligere, Revista de História Intelectual**. vol. 3, nº 2, out. 2017. p. II-III.
MARTINS, Estevão R; SCHMIDT, M. A. M. S.; ASSIS, A. A. O. A obra de Jörn Rüsen e sua relevância - introdução à edição brasileira. Curitiba, 2015. (Prefácio, Pósfacio/Introdução).

OLIVEIRA, Carla K. **"O livro didático ideal" em questão**: estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de história (PNLD-2008). 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

OLIVEIRA, Thiago D. **A relação ensino e aprendizagem como práxis**: a educação histórica e a formação de professores. 2012, 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

OLIVEIRA, Thiago D. **A formação histórica (*Bildung*) como princípio da Didática da História no ensino médio**: teoria e práxis. 2017, 444 f. Tese (Doutorado em Educação) - - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

NECHI, Lucas P. **O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história**: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros. 2017, 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

NECHI, Lucas P. **Educação Histórica e Religião**: Aproximações a Partir de um Estudo da Consciência Histórica de Jovens Alunos. 2011, 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

NEVES, Abílio Afonso B; GERTZ, René. **A nova historiografia alemã**. Editora da UFRGS/Instituto Goethe/Instituto Brasileiro-Alemão, 1987.

NICOLAZZI, Fernando. DOSSIÊ "Da Monarquia à República: questões sobre a escrita da história". **Revista História da Historiografia**, n. 2, 2009, p. 8.

NICOLAZZI, Fernando. Apresentação. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 2, n. 2, p. 10-11, 2009. Disponível em https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/issue/view/5. Acesso em 24 set. 2018.

RAMOS, Márcia T. Editorial, **Revista História & Ensino, Londrina**, v. 18, n. 2, p. 5-6, 2012. Disponível em http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/issue/view/823. Acesso em 26 set. 2018.

SABÓIA, Tiago S. de. **Cultura histórica, discurso midiático e construção simbólica do mundo árabe**: sentidos de alteridade entre alunos de história. 2016, 183 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de São João del Rei, 2016.

RÜSEN, Jörn. Reflexão sobre os fundamentos e mudança de paradigma na ciência histórica alemã-ocidental *In.* NEVES, Abílio Afonso; GERTZ, René (Orgs.). **A nova historiografia alemã**. Editora da UFRGS/Instituto Goethe/Instituto Brasileiro-Alemão, 1987, p. 14-40.

RÜSEN, Jörn. A História Entre a Modernidade e a Pós-modernidade. **História, Questões e Debates**, Curitiba, v.14, n° 26/27, p. 80-101, jan/dez, 1997.

RÜSEN, Jörn. Explicar o Holocausto – de que jeito? O livro de Daniel Goldhagen criticado à luz da teoria da história. **História, Questões e Debates**, Curitiba, v.14, n° 26/27, p. 80-101, jan/dez, 1997.

RÜSEN, Jörn. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da" nova intransparência". **História: questões e debates. Curitiba**, 1989.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2010 a.

RÜSEN, Jörn. **História Viva:** teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2010 b.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do Passado**: os princípios da pesquisa ensinada. Brasília: UnB, 2010 c.

RÜSEN, Jörn. **Didática da história:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

RÜSEN, Jörn. Explicação narrativa e o problema dos construtos teóricos de narração. **Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica**, v. 3, p. 97-104, 1987.

RÜSEN, Jörn. Narrativa e objetividade nas ciências históricas. **Estudos Íbero- Americanos**, v. XXIV, n. 2, p. 311-335, dez. 1998. Trad René Gertz.

RÜSEN, Jörn. Narrativa e objetividade na ciência histórica. **Textos de História**. v.4, n.1, 1996. Tradução Estevão Martins.

RÜSEN, Jörn. Perda de sentido e construção de sentido no pensamento histórico na virada do milênio. **História: Debates e Tendências,** Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 9-22, 2001.

RÜSEN, Jörn. Historiografia comparativa intercultural. **A história escrita: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto**, p. 115-137, 2006.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 2, n. 2, p. 163-209, 2009.

RÜSEN, Jörn. Cultura: Universalismo, Relativismo ou o que mais. **Revista História & Ensino, Londrina**, v. 18, n. 2, p. 281-291, 2012.

RÜSEN, Jörn. Formando a Consciência Histórica–Por uma Didática Humanista da História. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 519-536, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: WA Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Humanismo e didática da história**. Curitiba: WA Editores, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Direitos Humanos e Globalização**. 2013. Disponível em https://youtu.be/qLCQxm3B7L4. Acesso em 15 set. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. História e desventura: o 3º programa nacional de direitos humanos. **Novos estudos CEBRAP**, n. 86, pp. 5-20, 2010.

ALVES, Ronaldo C. **Aprender história com sentido para a vida: Consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 2011, 332 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ALVES, Ronaldo C. **Investigando conceitos substantivos em fontes históricas**: reflexões a respeito da identificação de conceitos em sua historicidade. 2018. Disponível em https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/4181/78012.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 20 dez. 2020.

ARAUJO, Valdei L. História da historiografia como analítica da historicidade. **História da Historiografia**, n. 12, p. 34-44, 2013.

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

ASSIS, Arthur A. O historicismo alemão, revisto desde o Brasil. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 2, n. 3, p. 188-193, 2009.

ASSIS, Arthur A. Jörn Rüsen contra a compensação. **Intelligere**, v. 3, n. 2, p. 13-33, 2017.

BARCA, I. REZENDE, E.; SHIMIDT, A. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BAROM, Wilian. C. **Didática da História e consciência histórica:** pesquisas na pós-graduação brasileira (2001-2009). 2012, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. 2012.

BAROM, Wilian. C. **Integração Latino-Americana e Consciência Histórica:** A noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de 2013. 2017, 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. 2017.

BAROM, Wilian. C. A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, 2016, pp. 224-246.

BAROM, Wilian. C. Os micro campos da Didática da História: A teoria da história de Jörn Rüsen, pesquisas acadêmicas e o ensino da história. **Revista de Teoria da História**, v. 12, n. 2, pp. 15-67, 2014.

BAROM, Wilian. C; CERRI, Luis F. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, 2012.

BARROS, José D.'Assunção. **Teoria da história-: Acordes historiográficos: uma nova proposta para a Teoria da História**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BARROS, José D.'Assunção. Seis propostas para a historiografia no novo milênio. **V Encontro Regional da ANPUH do Estado do Piauí**. 2018. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/jose_barros33/publication/327177000_seis_propostas_para_a_historiografia_no_novo_milenio/links/5b7e869aa6fdcc5f8b5e4df4/seis-propostas-para-a-historiografia-no-novo-milenio.pdf. Acesso em 10 dez. 2019.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. São Paulo**. Revista Brasileira de História**, v.9, n.19, p. 29 – 42, fev.1990.

BITTENCOURT, Circe F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

BITTENCOURT, Circe F. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de história**, n. 164, p. 487-516, 2011.

BLANKE, Horst. W. Para uma nova história da historiografia. In. MALERBA, J. **A história escrita**: teoria e história da historiografia. **São Paulo: Contexto**, 2006, p. 27-64.

CAIMI, Flávia E. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. **Antíteses**, v. 5, n. 10, 2012.

CALDAS, Pedro S. A arquitetura da teoria: o complemento da trilogia de Jörn Rüsen. **Fênix–Revista de História e Estudos Culturais**, v. 5, n. 1, 2008.

CARBONELL, Charles-Olivier. **Historiografia**. Tradução de Pedro Jordão. Lisboa: Teorema, 1987.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CARDOSO, Oldimar. A contribuição brasileira para a didática da história, 2017. Disponível em https://youtu.be/23Fg6HCgP-U. Acesso em 17 set. 2019.

CARDOSO, Oldimar. Didática da História. In. FERREIRA, Marieta M; OLIVEIRA, Margarida D. (orgs.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 79-84.

CERRI, Luis F. A didática da história para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa. **ANPUH–XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA–Londrina**, 2005. Disponível em http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.23/ANPUH.S23.0608.pdf. Acesso em 10 nov. 2018.

CERRI, Luis F. Um lugar na História para a Didática da História. **História & Ensino**, v. 23, n. 1, p. 11-30, 2017.

CERRI, Luis F. Fronteiras Interdisciplinares no ensino da História. **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil on-line**, v. 1, n. 1, 2013.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 1982, p. 65-109.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Ed. Unesp, 2014, p. 7-16.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 80, p. 09-20, 2012.

DIEHL, Astor. Cultura historiográfica alemã: uma discussão nem tão estranha assim. In. GERTZ, René E.; CORREA, Silvio M. **Historiografia alemã pós-muro: experiências e perspectivas**. Passo Fundo**,** Santa Cruz do Sul: Ed. UPF: Ed. USCS, 2007, p. 234-245.

DROYSEN, Johann G. **Historik: Manual de Teoria da História. Petrópolis: Vozes**, 2009.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educacão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 156-167, 2009.

FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de História**. Papirus Editora, 2009.

GERTZ, René E.; CORREA, Silvio Marcus. Historiografia alemã pós-muro: experiências e perspectivas. **Passo Fundo,** Santa Cruz do Sul: Ed. UPF: Ed. USCS, p. 142-172, 2007.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HRUBY, Hugo. Nova consciência histórica para o reconhecimento intercultural. **Diálogos**, v. 20, n. 2, 2016, p. 221-224.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Editora Companhia das Letras, 2009.

IGGERS, Georg. Desafios do século XXI à historiografia. **História da historiografia**, n. 4, p. 105-124, 2010.

JÚNIOR, Antônio M. E.; LIMA, Marcos C.; DE ALMEIDA, Carolina S. Di M. Provincializar a Europa: a proposta epistemológica de Dipesh Chakrabarty. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 7, n. 13, p. 61-79, 2015.

LENZ, Sylvia E. Formação geral: Bildung na Alemanha. **História & Ensino**, v. 18, n. 2, 2012, p. 249-280.

LIMA, Denise M. de Oliveira. Campo de poder, segundo Pierre Bourdieu. **Cógito**, v. 11, p. 14-19, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 71-114, 2008.

MALERBA, Jurandir. A história escrita: teoria e história da historiografia. **São Paulo: Contexto**, 2006, p. 95-114.

MALERBA, Jurandir; ROJAS, Carlos A. Aguirre. **Historiografia contemporânea em perspectiva crítica**. EDUSC, 2007, p. 7-12.

MARTINS, Estevão R. Historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, p.7-10, 2010.

MARTINS, Estevão R. Historiografia alemã no século 20: encontros e desencontros. In: MALERBA, J. & AGUIRRE ROJAS, C.A. **Historiografia contemporânea em perspectiva crítica.** Bauru/SP: Edusc, p. 45-68, 2007.

MARTINS, Estevão R.Conhecimento histórico e historiografia brasileira contemporânea. **Revista portuguesa de história**, n. 42, p. 197-217, 2011.

MARTINS, Estevão R. **Teoria da História. Uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2015. (Tradução/Livro).

MARTINS, Estevão R. Jörn Rusen. "**Temporalizando a Humanidade – o Humanismo no pensamento histórico**", em 14 de dezembro. Disponível em https://youtu.be/YekMpJtgpfw .Acesso em 19 ago. 2017.

MARTINS, Estevão R. As matrizes do pensamento histórico em Jörn Rüsen. *In*. Schmidt, M. A ; Martins E. (orgs). **Jörn Rüsen. Contribuições para uma Teoria da Didática da História**. Curitiba: W. A. Editores, 2016, p. 100-110.

MATA, Sérgio da; ARAUJO, Valdei. Jörn Rüsen: Theory of History as Aufklärung. **História da Historiografia**, n. 11, 2013, p. 339-353.

MELLO, Ricardo M. O que é teoria da história? Três significados possíveis. **Revista História & Perspectivas**, v. 25, n. 46, 2012.

MUNAKATA, K. História, consciência histórica e ensino de história. *In.* ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **O ensino de história em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 55-76.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.

NICOLAZZI, F.; ARAUJO, Valdei L. A história da historiografia e a atualidade do historicismo: perspectivas sobre a formação de um campo. **A dinâmica do historicismo: tradições historiográficas modernas.** Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

OLIVEIRA, Itamar F.; DE OLIVEIRA, Margarida M. Dias. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 2, 2014.

OLIVEIRA, Rodrigo P. O engajamento político e historiográfico no ofício dos historiadores brasileiros: uma reflexão sobre a fundação da historiografia brasileira contemporânea (1975-1979). **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 11, n. 26, 2018.

PEREIRA, Ana Carolina B. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. **Tempo e Argumento**, v. 10, n. 24, 2018, p. 88-114

PEREIRA, Ana Carolina B. **Na transversal do Tempo**: Natureza e Cultura à prova da História. Salvador: Edufba, 2019.

PEREIRA, Ana Carolina B; ASSIS, Arthur. A culpa é de Hobbes e de Hume! Uma entrevista com Estevão de Rezende Martins. **História da Historiografia**, n. 4, 2010, p. 390-405.

PIOVESAN, Flávia. A Constituição Brasileira de 1988 e o processo de democratização no Brasil – a institucionalização dos direitos e garantias fundamentais. *In*: **Direitos Humanos e Direito Constitucional Internacional.** São Paulo: Saraiva: 2012, p. 77-98.

RAGO, Margareth. A" nova" historiografia brasileira. **Anos 90**, v. 7, n. 11, 1997.

RAMOS, Márcia T. Ensino de História e direitos humanos. *In.* BAGGIO, V. (org). **Rumos da Educação**: reflexões críticas de profissionais da educação que têm compromisso com as direções do ensino na atualidade. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019, p. 104-122.

REIS, José C. **História da" Consciência Histórica" Ocidental Contemporânea-Hegel, Nietzsche, Ricoeur**. Autêntica, 2013.

RODRIGUES, Marilda M. Um "novo humanismo" na educação: significados e implicações. **Educação Unisinos**, v. 15, n. 2, p. 124-132, 2011.

ROJAS, A. C. Tese sobre o itinerário da historiografia do século 20: uma visão numa perspectiva de longa duração. In: MALERBA, Jurandir; ROJAS, Carlos A. Aguirre. **Historiografia contemporânea em perspectiva crítica**. EDUSC, 2007, p.13-30.

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da *NEU GESCHICHTSDIDAKTIK* na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil. **OPSIS, Catalão,** GO, v.14, n.2, p.133- 147, 2014.

SADDI, Rafael. Entrevista com o Prof. Dr. Luis Fernando Cerri (UEPG). **Revista de Teoria da História**, v. 12, n. 2, p. 369-391, 2014.

SADDI, Rafael. Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica. **História & Ensino**, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SALOMON, Marlon. **História, verdade e tempo.** Chapecó: Argos, 2011, p.17-19.

SANTOS, Boaventura de S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

SANTOS, Boaventura de S. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2014, p. 9-30.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. **Epistemologias do sul**. Cortez Editora, 2010, p. 31-83.

SANTOS, Milton. **Diálogos Impertinentes**, 1995. Disponível em https://youtu.be/rT9c__ynO2I. Acesso em 10 jan. 2020.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, VIII, 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos [**...] Curitiba: UFPR, 2015. Disponível em https://lapeduh.wordpress.com/2015/08/29/programacao-do-viii-seminario-de-educacao historica-lapeduh-ufpr/. Acesso em 10 nov. 2018.

SCHMIDT, M.; ASSIS, A.; MARTINS, E. **A obra de Jörn Rüsen e sua relevância – Introdução à edição brasileira**. Curitiba: Ed. UFPR, 2015, p. 11-19.

SCHMIDT, Maria A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere**, v. 3, n. 2, p. 17, 2017.

SCHMIDT, Maria A. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? **Aprender História: perspectivas da educação histórica**, v. 3, p. 21, 2009.

SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

TIAGO, Daniele M.; OLIVEIRA, Flávio Silva; ALVES, Frederick Gomes. Entrevista realizada com o professor Pedro Caldas. **Revista de Teoria da História**, v. 2, n. 2, p. 114-123, 2009.

WESTPHALEN, Cecilia M. A Contribuição da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica, para o conlhiechnento e divulgação dos arquivos brasileiros. **ÁGORA: Revista do Curso de Arquivologia da UFSC**, n. 6, p. 45-50, 1994.

WIKLUND, Martin. Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. **História da historiografia**, n. 1, p. 19-44, 2008.

VAINFAS, Ronaldo. História cultural e historiografia brasileira. **História: Questões & Debates**, v. 50, n. 1, 2009.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de História. **Saeculum-Revista de História, João Pessoa, Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba**, n. 6/7, p. 105-117, 2001.

ANEXOS

1. Entrevista concedida a esta pesquisa do historiador Estevão C. de Rezende Martins

ENTREVISTA COM O PROF. DR. ESTEVÃO C. DE REZENDE MARTINS EM 25/04/ 2018, REALIZADA POR SILMÁRIA REIS DOS SANTOS / UFBA (Universidade Federal da Bahia)

Esta entrevista tem como objetivo atender a uma das demandas da pesquisa *Jörn Rüsen: recepção e trajetória no campo de pesquisa brasileiro* que vem sendo desenvolvida no programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A proposta é buscar entender quais as nossas demandas, o porquê da teoria ser tão bem recebida e quais são as motivações e interesses que fazem com que os nossos profissionais se debrucem sobre essa área. Para mais, esta entrevista nos ajudará a pensar o processo de inserção das obras do autor nos programas editorias do Brasil, bem como nos procedimentos de tradução desempenhadas pelos seus principais tradutores, dentre eles o prof. Estevão de Rezende Martins, um dos principais divulgadores da teoria rüseniana no Brasil.

SILMÁRIA REIS: Sendo um dos principais responsáveis pela divulgação das ideias de J. Rüsen no Brasil, como se dera a interlocução direta com o professor J. Rüsen?

ESTEVÃO C. DE REZENDE MARTINS: *A interlocução direta com o prof. Rüsen começou em março de 1983, quando eu o visitei em Bochum. Nessa época eu já conhecia praticamente todos seus escritos. Nesse ano eu fiz um périplo por destacadas universidades de língua alemã, estabelecendo contatos com pesquisadores que se haviam distinguido no campo da teoria e da filosofia da História. Ajudou-me com seu conselho e com seus contatos o falecido Prof. Thomas Nipperdey, historiador de renome da Universidade de Munique (onde eu me doutorara em 1976).*

De todos os contatos, o do prof. Rüsen evoluiu para um intercâmbio profissional e para uma amizade pessoal que perduram desde então. O segundo contato mais profícuo foi com o Prof. Karl Acham (Universidade de Graz, Áustria), igualmente com intercâmbio profissional e amizade pessoal.

REIS: O senhor como o principal tradutor das obras de Rüsen no Brasil poderia explanar acerca do processo de tradução e revisão de seus livros e artigos? Se houve dificuldade ou não na tradução de alguns conceitos ou outras questões que o senhor considerar relevantes.

MARTINS: *No mister de traduzir, com frequência é necessário recorrer à transposição semântica. No conjunto, é indispensável o conhecimento profundo de ambas línguas (a de origem e a de destino) no campo de conhecimento em que a obra de insere (está claro que o vocabulário e o estilo em um romance são diversos do teor de um livro de ciências sociais ou naturais). Em seguida, é necessário firmar o conteúdo semântico de certos conceitos (como o de carência de orientação ou o de constante antropológica, por exemplo) e os manter em todas as traduções de um mesmo autor (isso define o léxico do campo na língua portuguesa, transposto do alemão). A maior dificuldade sempre foram os neologismos (frequentes em alemão, sobretudo com base no latim). O exemplo mais trabalhoso foi o conceito de Unvordenklichkeit (na* Teoria da História *de 2013; bras. 2015), para o qual tive de inventar o termo "imprepensabilidade'. Em alemão como em português é de difícil compreensão/explicação.*

REIS: Em uma pesquisa de mestrado defendida no ano 2012 por Wilian C. Cipriani Barom pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) acerca do uso do conceito de *consciência histórica* em teses e dissertações publicadas no Brasil entre os anos de 2001 a 2009, o autor percebeu que houve na prática textual de alguns desses trabalhos, a utilização do conceito de *pensamento histórico* com o mesmo significado do conceito de *consciência histórica*. Ao analisar a trilogia, Barom localiza essa mesma questão nas obras. Como é mostrado num dos trechos da dissertação abaixo:

A trilogia de Rüsen não colabora muito com essa questão, pois, em seu interior, parece ser o conceito de pensamento histórico uma questão já resolvida, sem um momento específico para conceituação. A maneira como se refere a este conceito, chega a ser realmente capaz de gerar dúbias interpretações. Num momento ele assume como uma categoria universal, um tipo ideal, como um conceito geral, "todo pensamento histórico – o que inclui a ciência da história – é uma articulação da consciência histórica" (RÜSEN, 2001, p. 56 – grifo nosso). Seria ele um produto da consciência, tomando a consciência histórica como "processos mentais genéricos e elementares de interpretação do mundo e de si mesmos" (RÜSEN, 2001, P. 55). Mobilizar-se-ia a consciência no intuito de se gerar um produto capaz de orientar a vida prática: o pensamento histórico. Contudo, na parte

conclusiva da sua obra História Viva, por vários momentos estes dois conceitos aproximam-se como sinônimos. A mesma maneira como se referia a consciência histórica na obra Razão histórica, aparece agora na utilização do conceito pensamento histórico. Sobre este dois conceitos podemos apontar: "A crítica à utopia, pelo pensamento histórico [...] o pensamento histórico dirige esse superávit sob a forma de questão à memória [...] o pensamento histórico interpreta o presente à luz do passado (RÜSEN, 2007 a, p. 143); "O pensamento histórico faz do presente um outro de seu passado, em cujo reflexo aparece um possível futuro" (RUSEN, 2007 a, p. 143); "a alteridade da consciência histórica é, por assim dizer, o arranque cultural que os homens precisam dar, para conseguir ir além das condições dadas de seu agir" (RUSEN, 2007 a, p. 143); "A consciência histórica supera essas circunstâncias ao constatar que foram outras, antes de se terem tornado o que são no presente" (RÜSEN, 2007 a, p. 143). (BAROM, 2012, p. 75).

O senhor como tradutor da trilogia, como avalia essa "dubiedade" destes dois conceitos?

MARTINS: *Na primeira versão da tríade conceitual (pensamento histórico, consciência histórica, cultura histórica), tal como aparecem na trilogia do final dos anos 1980, com efeito tem-se a impressão de que pensamento e consciência se confundem ou valem como equivalentes. Na teoria revisada e publicada em 2013, no meu entender, essa 'ambiguidade' (se é que existiu para valer) desaparece de vez. Entendo que o 'pensamento histórico' é a forma – digamos – dinâmica, operacional, pela qual a razão humana reflete a experiência e a historiciza no tempo. Esse pensamento, do ponto de vista lógico, 'desemboca' na constituição gradual (em número de 'itens pensados' e no 'acumulado do pensado') da consciência histórica como o aspecto estruturante da identidade subjetiva do indivíduo agente no tempo (por assim dizer, um elemento 'estático' interno). O 'somatório' (idealizado, por certo) dos conteúdos pensados e presentes na consciência subjetiva dos indivíduos, assim como 'externalizados' pelo agir no mundo concreto em que os indivíduos vivem, foram o 'legado' do tempo para todos e cada um, ao longo das gerações, e é então conceptualizado como 'cultura histórica'. No processo de aprendizagem concreta de toda e qualquer pessoa, a cultura histórica é o 'meio-ambiente' envolvente em que o agente emerge, pensa e atua. Assim, o aprendizado do pensar historicamente, a constituição da consciência histórica e a adoção (manutenção, alteração, rejeição) da cultura histórica (ou de seus componentes) dá-se em um moto contínuo, no qual a distinção dessas noções é de cunho analítico e meramente*

instrumental para efeito de 'dissecar', 'entender' e 'sistematizar' o processo humano de refletir racionalmente a experiência vivida.

REIS: Rüsen tem uma vasta produção de livros e artigos publicados na Alemanha. No Brasil foram publicados, até então, 8 livros e alguns artigos em revistas especializadas na área de teoria e ensino. Após as traduções feitas pelo senhor da trilogia *Razão Histórica, Reconstrução do Passado e História Viva* publicados pela UnB, foram publicados mais três livros deste autor que refletem especificamente o campo da didática da história, são eles: *Jörn Rüsen e o ensino de História*, pela editora UFPR do qual o senhor foi um dos tradutores; *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas;* e *Humanismo e Didática da História*, ambos publicados pela editora W.A Editores da qual o senhor e o professor Rüsen integram o corpo editorial. Todas essas obras, de certa forma, dialogam com a metateoria intercultural proposta por Rüsen, a partir de uma reflexão sobre o Novo Humanismo. A pergunta que gostaríamos de fazer é, sabendo que o autor mantém uma vasta rede de interlocução com intelectuais em diferentes países do globo (China, África do Sul, alguns países do Oriente Médio...), porque até então não foram traduzidos os trabalhos que dialogam com os demais autores de outros países não europeus para que possamos dimensionar a praticidade desse projeto intercultural de Rüsen? Seria isso um sintoma do desinteresse do público brasileiro pelo tema da interculturalidade?

MARTINS: *A interculturalidade com efeito não está na agenda do interesse do campo historiográfico brasileiro. A experiência social da diversidade étnica e religiosa, os contextos sociais da Alemanha ou da África do Sul, mas também o interesse da abertura ao Extremo Oriente (China) e à complexa realidade do islamismo (relevante para países como a Alemanha) não parecem estar no radar da historiografia brasileira. Assim, o campo da educação histórica, centrado em alguns polos de excelência, como Curitiba (mas também Uberlândia e Ponta Grossa, dentre outros), interessou-se rapidamente pelos desdobramentos da Historik na formação e na prática dos professores de História (tema que o Rüsen trabalho intensamente nos anos 1970 e 1980, porque a cátedra em Bochum incluía a didática da História como obrigação acadêmica). O pessoal de Curitiba tem um intercâmbio intenso com colegas de Portugal (Braga, Porto, Lisboa), algumas das quais estudaram na Inglaterra com Peter Lee, um leitor de textos do Rüsen em inglês (como o Peter Seixas, do Canadá). Como consequência do interesse acadêmico e didático pela interface teoria da História/didática da História, a recepção do Rüsen no Brasil ganhou um alcance que continua a crescer. Para*

"escoar" esse interesse, a W.A. Editores (como a Editora da UFPR ou a da Unijuí) começou uma série de publicações para dar sustentação ao público brasileiro e português, cuja maioria não lê alemão ou só lê inglês com dificuldade. A Professora Maria Auxiliadora Schmidt é diretamente ligada à W.A. Editores, o que abriu as portas e facilitou a fluidez das publicações.

Os temas rüsenianos da interculturalidade têm muitas publicações em inglês, pela Editora Berghan de Nova Iorque e pela Editora da Universidade Nacional de Taiwan.

REIS: Os primeiros trabalhos traduzidos do professor Jörn Rüsen no Brasil deram-se antes do século XXI. No ano de 1987 foi traduzido pelo por Augustin Wernet 10 páginas da obra *Rekonstruktion der Vergangenheit* na Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica intitulado *Explicação narrativa e os problemas dos construtos teóricos de narração;* o segundo texto publicado foi o artigo *Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da *nova intransparência* publicado no ano de 1989 pelo professor René Gertz na revista História: questões e debates; e o último artigo publicado em duas revistas *Narratividade e objetividade nas ciências históricas*, traduzido pelo senhor no ano de 1996 na revista Textos de História da UnB e *Narratividade e objetividade na ciência histórica* pelo prof. R. Gertz na revista Estudos Íberos-Americanos da PUC/RS no ano de 1998. Contudo percebe-se que seus trabalhos serão bastante utilizados a partir do século XXI. A que o senhor atribui esse crescimento da utilização da teoria rüseniana? Teria alguma relação com o campo do Ensino de História? Quais as contribuições da teoria de Rüsen para este campo?

MARTINS: *A Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica, que existiu entre 1981 e 2005 (salvo engano), de que fiz parte com o René Gertz, convidou o Rüsen para a primeira visita ao Brasil. O René e eu tínhamos contato com ele há muito tempo e eu entretinha um diálogo constante com o Rüsen (o René, menos). Algumas pequenas coisas que o René traduziu e depois publicou começaram como material de curso. Convencido de que a teoria da História do Rüsen oferecia \(e oferece) o melhor quadro epistemológico para o entendimento e a operação da História como ciência, passei a tratar sistematicamente dele nos meus cursos (como o René fazia em Porto Alegre) e decidi traduzir a trilogia, cujo teor nada tinha de comparável em português, inglês ou francês (essa situação evolui justamente a partir dos anos 1990). O acesso aos livros, em português, incrementou o interesse pela teoria da História (um dos pontos de grande ganho foi consolidar a distinção analítica entre teoria e filosofia da História) e o conhecimento dela.*

O Rüsen tornou-se referência mundial na sistematização teórica da História como ciência, para além de mesmo de Koselleck, que nunca produziu um tratado.

REIS: Se até o século XIX a História exercia uma função social na vida das pessoas, com seu processo de cientificização percebeu-se que houve um afastamento do campo da Didática da História do campo da ciência da História, algo enfocado por vários autores desde G. J. Droysen. Com a volta desse debate a partir da década de 1960 na Alemanha, a Didática da História voltou a ser um campo de pesquisa inerente a ciência da História. O Brasil, devido à influência da historiografia alemã, atualmente, é um dos principais focos de pesquisa nesta área, sobretudo no que diz respeito ao campo de ensino de História. Como o sr. avalia a situação hoje no Brasil no campo da Didática da História, sobretudo nos departamentos de Educação, já que nos departamentos de História, em sua maioria, ainda não se atentaram para essa reflexão?

MARTINS: *Com efeito, é uma lacuna muito forte. Persiste uma rivalidade (a meu ver infantil) entre departamentos de História e setores de Educação em torno da preparação dos professores para as escolas (licenciaturas). O diálogo entre a historiografia 'profissional' e o pessoal 'da sala de aula' ainda precisa caminhar muito. Na USP a Circe Bitencourt e a Katia Abud trabalharam muito nessa direção, mas estão ambas aposentadas e ainda não têm sucessore/as.*

O grupo de Curitiba hoje me parece o mais forte e mais influente. Os departamentos de História ainda têm muito chão a percorrer e, no meu modesto entender, deveriam estar mais atentos {A questão do ensino/aprendizagem a partir do produto historiográfico (o que tem a ver com currículos, práticas, manuais, etc.

2. Dados quantitativos da venda das obras de Rüsen pela Editora UnB

EDITORA
UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA

Prezada Silmária,

Em resposta aos seus questionamentos, a Editora Unb possui as seguintes obras traduzidas do autor **Jörn Rüsen:**

HISTÓRIA VIVA: TEORIA DA HISTÓRIA: FORMAS E FUNÇÕES DO CONHECIMENTO HISTÓRICO
Entrada de 2000 livros em 19/10/2010
Quantidade remanescente – 18 unidades

RAZÃO HISTÓRICA: TEORIA DA HISTÓRIA: FUNDAMENTOS DA CIÊNCIA HISTÓRICA
Entrada de 2000 livros em 19/10/2010
Quantidade remanescente – 05 unidades

RECONSTRUÇÃO DO PASSADO (TEORIA DA HISTÓRIA II: OS PRINCÍPIOS DA PESQUISA HISTÓRICA)
Entrada de 2000 livros em 19/10/2010
Quantidade remanescente – 01 unidade

As três obras traduzidas, tiveram a impressão recebida de 2000 exemplares cada, em 13 de outubro de 2010.

Por estar ciente de todo o teor deste documento, subscrevemo-nos.

Brasília,_____de março de 2018

Profa. Dra. Germana Henriques Pereira
Diretora da Editora da Universidade de Brasília - EDU

Setor de Almoxarifados – Campus Universitário Darcy Ribeiro, Asa Norte, CEP: 70910-900 - Brasília - DF
Telefax: (61) 3107-3607 distribuicaoedu@unb.br

3. Dados de venda das obras de Rüsen pela Editora da UFPR

Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Prezada Silmária,

Em resposta aos seus questionamentos, a Editora UFPR possui as seguintes obras traduzidas do autor Jörn Rüsen: *Teoria da História* e *Jörn Rüsen e o ensino da História*.

O primeiro teve sua primeira impressão de 500 exemplares em 15/10/2015 e sua segunda de mais 500 em 08/12/2016.

O outro, teve sua primeira impressão recebida de 500 exemplares em 27/10/2010, a segunda de 500 em 25/10/2011 e a terceira de 756 exemplares em 30/05/2014, já estando esgotado e com previsão de reimpressão para começo de 2018.

Por estar ciente e de todo o teor deste documento, subscrevemo-nos.

Curitiba, 25 de janeiro de 2018.

Prof. Dr. Rodrigo Tadeu Gonçalves – Diretor Editora UFPR

Rua João Negrão, 280 • 2º andar • Centro • CEP 80010-200 • Curitiba • Paraná
Telefone: (41) 3360-7489 • Email: editora@ufpr.br • http://www.editora.ufpr.br

4. Entrevista com o historiador Ronaldo Cardoso Alves

ENTREVISTA COM O PROF. DR. RONALDO CARDOSO ALVES EM 19/07/ 2019, REALIZADA POR SILMÁRIA REIS DOS SANTOS / UFBA (Universidade Federal da Bahia)

Esta entrevista tem como objetivo atender a uma das demandas da pesquisa *Jörn Rüsen: recepção e trajetória no campo de pesquisa brasileiro (2010 a 2017)* que vem sendo desenvolvida no programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A proposta é buscar entender quais as nossas demandas, o porquê da teoria ser tão bem recebida e quais são as motivações e interesses que fazem com que os nossos profissionais se debrucem nos trabalhos desse teórico alemão. Para mais, esta entrevista nos ajudará a pensar o processo de inserção das obras do autor, no Brasil, nos programas de pós-graduação em História e Educação, a partir da perspectiva da Didática da História.

Membro do programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina e Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus Assis, o professor Ronaldo Cardoso Alves tem uma série de trabalhos científicos que dialogam diretamente com a teoria da Didática da História de Rüsen, sobretudo sua tese de doutorado "Aprender história com sentido para a vida" (2011) que têm como principal referencial teórico a teoria da consciência histórica rüseniana. Como um dos pesquisadores que desenvolveu na práxis a teoria de Rüsen, sua experiência nos auxiliará na nossa reflexão.

SILMÁRIA REIS: Como o senhor conheceu ou passou a ter contato com os trabalhos do professor J. Rüsen?

RONALDO CARDOSO ALVES: *Meu contato com os trabalhos do Prof. Jörn Rüsen teve início na pesquisa de mestrado quando buscava investigar a formação do pensamento histórico de estudantes da escola básica. Minha curiosidade era refletir a respeito dos mecanismos de construção do conhecimento histórico e sua relação com a vida dos alunos. Como as discussões teóricas e filosóficas sempre chamaram minha atenção na Graduação, tanto em História (no estudo das escolas historiográficas) quanto em Teologia (onde pude estudar vários autores como Kant e Nietszche, por exemplo), discutir a aprendizagem histórica que tivesse sentido para a vida dos estudantes, por meio da relação entre Teoria da História, Filosofia da História e Ensino da História se constituiu no caminho que me*

aproximou dos teóricos da Didática da História alemã, fazendo sentido para mim, enquanto pesquisador.

REIS: Considerando o aumento significativo de pesquisas científicas no Brasil, que utilizam os postulados teóricos do pensamento de Rüsen desde o início do século XXI, em diferentes âmbitos, seja na Historiografia, na Teoria da História e na Didática da História, qual (s) fator (es) que o senhor considera que foi importante (s) para a boa recepção deste autor, sobretudo no âmbito da Educação?

ALVES: *Entendo que o principal fator que promoveu tal recepção decorre de que a teoria de Rüsen fundamenta seu processo de construção cognitiva em operações mentais referenciadas na História. Ao discutir a aprendizagem histórica na escola básica a partir de pressupostos oriundos da ciência histórica, importante número de pesquisadores do Ensino de História percebeu a coerência existente em valer-se de instrumentos próprios do fazer histórico para a construção do conhecimento histórico com crianças e jovens. Em vez de recorrer à transposição didática, tradicionalmente trabalhada no Brasil no que se refere ao ensino-aprendizagem histórico, passou-se a refletir a respeito da concepção de que se o professor de História pensa historicamente a partir de pressupostos da ciência histórica aprendidas em seu curso de licenciatura, porque alguns elementos da ciência histórica não podem ser trabalhados por este mesmo professor junto aos estudantes da escola básica? Assim, recorte temporal, investigação de fontes, historicidade e construção narrativa, por exemplo, são elementos que passaram a fazer parte não só das pesquisas, como também das práticas dos professores formados nos cursos de licenciatura que trabalham nessa perspectiva epistemológica.*

REIS: O senhor faz parte de um programa de pós-graduação no qual as pesquisas de ensino de história estão intrínsecas ao departamento de História. Sabemos que no Brasil a realidade foge disso, a maioria das pesquisas que desenvolvem produções na área de didática, se dão nos departamentos de Educação. Como você avalia, historicamente, essas relações de poder na academia que pouco dão oportunidade para as pesquisas de ensino de história adentrarem aos departamentos de História?

A teoria rüseniana tem contribuído ou pode contribuir para essa mudança*?*

ALVES: *Exatamente. Embora esteja num programa de pós-graduação em História Social que tem tradição nas pesquisas em Ensino de História, na Universidade Estadual de Londrina, o qual me acolheu muito bem, não tive espaço no programa de pós-graduação em História na Universidade em que sou concursado, atuando como docente na licenciatura e em orientação de projetos de iniciação científica, de ensino e de extensão, a Universidade Estadual Paulista – UNESP/Assis. Infelizmente, de maneira incompreensível não fui acolhido naquele Programa, mesmo tendo publicações além do solicitado e apresentado proposta de pesquisa que pretendia discutir a História Pública a partir das relações entre Ensino de História e Teoria da História, com referenciais fundamentados não somente em Jörn Rüsen, mas também em Reinhart Koselleck, Klaus Bergmann e outros autores ingleses, portugueses e brasileiros que apresentam contribuições na discussão da aprendizagem histórica em espaços intra e extraescolares. Partindo dessa experiência pessoal e do diálogo com outros pesquisadores da área, entendo que esse referencial teórico situado na História pode até contribuir para alguma mudança de visão, mas não acho que seja suficiente para romper o preconceito existente em muitos programas de pós-graduação em História com relação às pesquisas referenciadas na interface entre História e Educação, entre a História acadêmica e a História Ensinada. Em tempos sombrios em que a historiografia tem sido atacada e substituída por narrativas pseudo-históricas desprovidas de qualquer racionalidade histórica, apresentando negacionismos e revisionismos sem qualquer comprovação científica, entendo que seria fundamental não só o acolhimento, mas a valorização desse tipo de pesquisa nesses programas, pois, assim, nós, historiadores, demonstraríamos, efetivamente, preocupação com a História Ensinada e a aprendizagem histórica na escola básica, espaço fundamental, a meu ver, para a publicização da História e de sua racionalidade.*

REIS: Como o senhor avalia, hoje, a reflexão da Didática da História no Brasil? Caminhamos ou não para uma disciplina autônoma e intrínseca aos departamentos de História?

ALVES: *Entendo que a reflexão a respeito da Didática da História no Brasil está em franco crescimento com novas gerações de pesquisadores que têm apresentado grande contribuição para a área, tanto no aprofundamento da discussão epistemológica, quanto na criatividade de temas. Entendo, também, que paulatinamente tem sido construído um perfil próprio de pesquisas no Brasil, mostrando especificidades se comparado com pesquisas de mesmo matiz de outros países. Entretanto, mesmo sendo uma pessoa otimista, não vejo, ainda, espaço para*

que a Didática da História seja uma "disciplina autônoma e intrínseca aos departamentos de História" pelos mesmos motivos que elenquei anteriormente.

REIS: Em um artigo publicado em 2014 pelo professor Rafael Saddi (Universidade Federal de Goiás), "Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil", num dos tópicos do trabalho, o autor trata do debate divergente sobre a Didática da História, entre os principais autores alemães, na década de 1970. Segundo Saddi, havia "várias correntes e divergências entre os autores que se situavam no interior dessas novas abordagens da Didática da História".
No Brasil, dada a recepção dos trabalhos de Rüsen, bem como de pesquisadores da teoria anglo-saxã (History Education), além dos pesquisadores franceses, percebemos que há diferentes vertentes de trabalhos que dialogam com diversas teorias de autores estrangeiros. Assim como na Alemanha da década de 1970, podemos pensar em possíveis redes e debates distintos em entender a Didática da História, no Brasil?

ALVES: *Não vejo essa diversidade como problema. Pelo contrário. Entendo ser saudável que diferentes correntes, epistemologicamente referenciadas na ciência histórica, discutam a interface entre História e Educação, por meio de pesquisas que tratem da aprendizagem histórica na escola, nos diferentes espaços da sociedade, nas diferentes mídias, nos diferentes atores do processo etc. É muito importante que tenhamos pesquisas que discutam a produção dos grupos de pesquisa referenciados nessa área, suas características comuns e diversas, especificidades, avanços e limitações, pois isso só contribuirá para o avanço do Ensino de História no Brasil.*

REIS: A atual tendência da nossa historiografia visa abordar a complexidade e especificidade dos sujeitos na história, interseccionando as pesquisas entre questionamentos de raça, de classe e de gênero.

A proposta teórica de Rüsen, com víeis universalista, busca avaliar as narrativas históricas a partir de "tipos ideais" ou tipologias, como forma de avaliar a consciência histórica dos sujeitos. Essa tendência weberiana, na qual o autor propõe, difere de certa forma da tendência da historiografia atual, quanto a metodologia de avaliação de narrativas.

Pensando na nossa conjuntura histórica e na nossa diversidade cultural, bem como as emergências do nosso tempo, no que diz respeito a esses três fatores (raça, classe e gênero),

será que a teoria de Rüsen (tipologias da consciência histórica) dar conta de descrever e analisar diferentes dimensões que formam a complexidade das diferenças históricas dos sujeitos através de diversos contextos?

ALVES: *Entendo que não se pode achar que uma teoria dê conta de resolver todas as questões. Todas as teorias têm avanços e limitações e com a proposta teórica de Rüsen não pode ser diferente. Entendo, também, ser necessário dotarmos de historicidade as teorias com as quais trabalhamos. Em minha leitura, entendo que Rüsen, assim como os principais teóricos que lemos nas diferentes áreas da História, provenientes de diferentes culturas, dotam de historicidade a si mesmos e, partindo disto, apresentam suas proposições. Nesse sentido, vejo como necessário que nós, pesquisadores, façamos este exercício e, assim, apresentemos as propostas de respostas para as questões que nos afligem e nos levam a investigar, bem como suas limitações, aquilo que não conseguimos compreender, até então. Não há chave epistemológica que abra todas as portas, pois se assim o for, cairemos na armadilha da ortodoxia. As pesquisas referenciadas na epistemologia da Didática da História no Brasil têm se preocupado com os fatores de raça, gênero e classe, e isso tem influenciado, ao longo do tempo, pesquisadores europeus que usam este referencial epistemológico, a considerar esses fatores. Era muito comum ver, uma década atrás, em congressos internacionais referenciados nessa perspectiva epistemológica, pesquisas europeias que não consideravam esses fatores, o que gerava questionamento dos pesquisadores brasileiros, pois para nós tais fatores são fundamentais para a pesquisa. Hoje observamos que o quadro mudou, seja pelos questionamentos feitos nesses congressos, seja pelo aprofundamento do fluxo migratório para a Europa na última década, o que demandou maior preocupação com as especificidades da diversidade cultural nas escolas europeias*.

REIS: O que aproxima e o que difere as pesquisas de ensino de história dos anos 1980-90, das pesquisas de ensino de história do século XXI, sobretudo no que diz respeito a discussão acerca da Didática da História?

ALVES*: Entendo esses períodos como partícipes de um mesmo processo. Nos anos 1980-1990 ocorreu a formação do Ensino de História como área de pesquisa no Brasil, enquanto os estudos do repertório epistemológico da Didática da História, por parte dos pesquisadores do Ensino de História no Brasil, ocorreram no início deste século. Nesse sentido, o primeiro momento foi de formação e organização, com pesquisadores que migraram de outras áreas*

de pesquisa da História e constituíram o Ensino de História como área de pesquisa que atua na interface entre a História e a Educação. Tais pesquisadores, mulheres em sua maioria, cito aqui, professoras das universidades paulistas como Elza Nadai, Kátia Maria Abud, Ernesta Zamboni e Circe Bittencourt, por exemplo (mas outros de São Paulo e das demais regiões do Brasil que também foram importantes neste processo), paulatinamente abriram frentes de pesquisa no Ensino de História, no caso citado por mim, na USP, UNESP e UNICAMP. Seus orientandos se especializaram nesta nova área e caminhos teóricos e metodológicos se constituíram nesses grupos de pesquisa, inicialmente com importante influência da Psicologia da Aprendizagem, em suas diferentes variações teóricas, dos estudos da Cultura Escolar e da transposição didática, por exemplo. De lá para cá, vários outros caminhos epistemológicos foram constituídos e uma série de grupos de pesquisa de outros importantes pesquisadores brasileiros se formaram. Entretanto, na transição dos séculos XX e XXI, alguns desses pesquisadores aproximaram-se do repertório teórico da Didática da História alemã (já estudada no Brasil, àquela época, por pesquisadores da Teoria da História, sobretudo Klaus Bergmann e Jörn Rüsen), bem como das pesquisas em Educação Histórica oriunda de Portugal, nos escritos da Profa. Isabel Barca, e dos teóricos ingleses desta vertente, como Peter Lee, por exemplo. O que lhes chamou a atenção foi a possibilidade de pesquisar a aprendizagem histórica, a formação do pensamento histórico dos estudantes, por meio de um repertório teórico situado na História e não na Psicologia. Destaco, aqui, pesquisadoras como as Professoras Maria Auxiliadora Schmidt (conhecida como Dolinha), da UFPR, coordenadora do LAPEDUH (o maior e mais antigo grupo de pesquisa dessa vertente epistemológica no Brasil), Katia Maria Abud, da USP, e Ernesta Zamboni, da UNICAMP, que em maior ou menor grau, se aproximaram de, ao menos, uma dessas vertentes, com parte ou a totalidade de seus orientandos. Assim, ao longo do tempo temos a coexistência dessas vertentes epistemológicas que trabalharão a aprendizagem, mas, em meu humilde entender, cada vez mais observa-se a ampliação de grupos de pesquisa referenciados na Didática da História e na Educação Histórica, bem como de pesquisadores, em diferentes regiões do país, por verificar-se a grande contribuição desses estudos para a discussão da formação do pensamento histórico na escola e no cotidiano, bem como de sua relação com a vida das pessoas, o que compreende-se, em curtas palavras, como consciência histórica. Nas décadas subsequentes, orientandos ou professores que atuaram em parceria com esses pesquisadores acima citados têm constituído importantes grupos de pesquisa referenciados na Didática da História. Destaco o LABHIS, coordenado pela Profa. Marlene Cainelli, na UEL, e o GEDHI, coordenado pelo Prof. Luis Fernando Cerri, da UEPG. Além

deles, há outros pesquisadores que estão com grupos de pesquisa em formação e fortalecimento (me incluo entre esses...mas há muitos colegas nessa caminhada), envidando esforços para o aprofundamento epistemológico dos estudos da Didática da História e da Educação Histórica no Brasil. Mas a pesquisa no Ensino de História é muito ampla e riquíssima epistemologicamente no Brasil, com várias outras possibilidades de investigação, além das já mencionadas, influenciadas pelos estudos decoloniais, pela História Cultural, por exemplo, que trazem importante contribuição para a área. Entendo como importante a discussão das variações existentes dentro das linhas de pensamento aqui citadas, bem como entre elas, de forma que, com o olhar brasileiro, constituamos uma identidade de pesquisa heterogênea, mas que tenha em comum a alteridade, o respeito com a diversidade, a democracia.

REIS: Dada a complexidade e abrangência da teoria rüseniana em discutir e sistematizar diversos pontos teóricos do campo da ciência da história para Didática da História (como por exemplo fatores da matriz disciplinar – "interesses, formas de apresentação e funções"), há alguma (s) crítica (s) que o senhor faria à teoria deste autor em algum aspecto relacionado a sua perspectiva na Didática da História?

ALVES: *Pontuei, anteriormente, que não há teoria que consiga dar respostas a todas as perguntas. Também expus que se faz necessário historicizar os teóricos e seus escritos ao longo do tempo, a fim de termos clareza ao se apropriar dessas ideias nos diferentes contextos e para quais grupos e públicos foram elaboradas. Veja, Rusen é um teórico multidisciplinar como tantos outros que existem, mas parte da denominada Didática da História no contexto alemã, que passou por transformações ao longo do tempo. O termo Didática tem abrangência muito maior para os alemães nessa perspectiva teórica do que no compreendido comumente no Brasil que, historicamente, promove uma cisão entre a ciência histórica acadêmica e o ensino de História na escola básica. Num dos textos iniciais traduzidos no Brasil, no final dos anos 1980, Klaus Bergmann mostrava a abrangência dos estudos da Didática da História na Alemanha, como uma disciplina autorreflexiva da ciência histórica acadêmica e de sua relação com o que hoje chamamos de História Pública, ou seja, a relação da História científica com a sociedade, seja pela escola básica e superior, seja pelas diferentes mídias, seja por instituições museológicas etc. Assim, entendo que uma coisa é o que essa linha epistemológica e seus autores, ao longo do tempo, propõem e para qual ou quais áreas, outra é a apreensão dela por teóricos daquela mesma escola teórico-*

metodológica nas diferentes gerações, e outra, ainda, é a apreensão por teóricos de outras regiões, de outros públicos e culturas, de outros tempos e de outras áreas da História e até de fora dela. Obviamente a teoria rüseniana tem lacunas e deve (e é) alvo de críticas de pesquisadores dessa linha epistemológica e de outras, em seu local de origem e em outros locais, pela sua geração e pelas posteriores, mas entendo que seja necessário refletir sobre os avanços e limitações da apreensão desta teoria (e das outras também), seja pelos teóricos da História, seja pelos pesquisadores do Ensino de História, tratando de nossa área de pesquisa, e tratando de Brasil. Portanto, não a vejo como uma teoria que responda tudo, tampouco como uma teoria que não deva ser apropriada pelos pesquisadores do Ensino de História. Mas isso vale para esta teoria e para as demais que circulam em nosso meio de pesquisa, pois se tratarmos de forma diferenciada tais teorias, deixando de lado a seriedade teórico-metodológica, podemos fechar as portas para boas ideias por puro pré-conceito, ou seja, ter uma ideia preestabelecida de algo, sem o devido conhecimento e estudo necessários para o exercício da crítica.

5. Entrevista com a historiadora Marlene Cainelli

ENTREVISTA COM O PROF. DRª MARLENE R. CAINELLI EM 25/04/ 2019, REALIZADA POR SILMÁRIA REIS DOS SANTOS / UFBA (Universidade Federal da Bahia).

Esta entrevista tem como objetivo atender a uma das demandas da pesquisa *Jörn Rüsen: recepção e trajetória no campo de pesquisa brasileiro (2010 a 2017)* que vem sendo desenvolvida no programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A proposta é buscar entender quais as nossas demandas, o porquê da teoria ser tão bem recebida e quais são as motivações e interesses que fazem com que os nossos profissionais se debrucem nos trabalhos desse teórico alemão. Para mais, esta entrevista nos ajudará a pensar o processo de inserção das obras do autor nos programas de pós graduação em História e Educação, a partir da perspectiva da Didática da História vinculada ao campo de [Ensino de História e Educação Histórica] no Brasil. Contaremos com a colaboração de professores que trabalham nessa perspectiva.

Membro do programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina, a professora Marlene R. Cainelli tem uma série de trabalhos científicos que dialogam diretamente com a teoria da Didática da História de Rüsen. Nesse sentido é que as perguntas serão direcionadas ao campo de Ensino de História, vertente que mais condiz ao departamento de pós-graduação na qual a mesma está filiada.

SILMÁRIA REIS: Como a senhora passou a conhecer as obras do professor J. Rüsen?

MARLENE R. CAINELLI: *Li um texto do Rusen em uma revista da Argentina RUSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: uma hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. Propuesta Educativa, Argentina, n 7. Out. 1992.. Li em 2003 Razão Histórica quando estava terminando minha tese de doutorado . Em 2004 li outros artigos durante os eventos de Educação Histórica em Curitiba quando quando o conheci pessoalmente.*

REIS: Considerando o aumento significativo de pesquisas científicas no Brasil, que utilizam os postulados teóricos do pensamento de Rüsen desde o início do século XXI, em diferentes âmbitos, seja na Historiografia, na Teoria da História e na Didática da História, qual (s) fator

(es) que a senhora considera que foi importante (s) para a boa recepção deste autor, sobretudo no âmbito da Educação?

CAINELLI: *Acredito que principalmente a possibilidade de pensar a didática da história a partir e as formas de ensinar e aprender história a partir da epistemologia da História. Como sempre fomos meio que "reféns" da psicologia para pensar a aprendizagem da história a possibilidade de pensar o ensino desde a história pareceu algo muito importante.*

REIS: Você faz parte de um programa de pós-graduação no qual as pesquisas de ensino de história estão intrínsecas ao departamento de História. Sabemos que no Brasil a realidade foge disso, a maioria das pesquisas que desenvolvem produções na área de didática, se dão nos departamentos de Educação. Como você avalia, historicamente, essas relações de poder na academia que pouco dão oportunidade para as pesquisas de ensino de história adentrarem aos departamentos de História?
A teoria rüseniana tem contribuído ou pode contribuir para essa mudança?

CAINELLI: *Por enquanto não vejo uma mudança na forma de entender a pesquisa em ensino , em didática e metodologia nos departamentos e colegiados de história ou mesmo nos programas de pós graduação em história. Aqui na UEL temos uma linha de ensino de história que hoje é deficitária em números de alunos. Nós da linha já percebemos que não há entre os professores de História perspectivas de incentivar os alunos nesta área de pesquisa. Muito pelo contrário há uma desmotivação para este tipo de pesquisa e quase sempre os alunos são direcionados para pesquisar no mestrado em educação. Acredito que Rusen contribuiu para mudança no sentido do entendimento e na defesa do esnino de história como parte da epistemologia da própria história ao defender a necessidade da articulação entre ciência histórica e ensino; a aproximação entre ciência/teoria da história e ensino que se materializou na medida em que Rusen compreende a dimensão da ciência especializada da história, sua relação com o cotidiano, com os interesses e com a orientação da vida prática contribui para que o ensino de história seja pensado nesta aproximação.*

REIS: Como a senhora avalia, hoje, a reflexão da Didática da História no Brasil? Caminhamos ou não para uma disciplina autônoma e intrínseca aos departamentos de História?

CAINELLI: *Aqui no departamento de história da UEL nós temos uma disciplina de Didática da história. Ainda é uma disciplina que não se encontrou em seu estatuto. As vezes metodologia de ensino outras vezes didática geral. Mas, acredito que a disciplina vai consolidar seu espaço nos cursos de licenciatura.*

REIS: Em um artigo publicado em 2014 pelo professor Rafael Saddi (Universidade Federal de Goiás), "Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil", num dos tópicos do trabalho, o autor trata do debate divergente sobre a Didática da História, entre os principais autores alemães, na década de 1970. Segundo Saddi, havia "várias correntes e divergências entre os autores que se situavam no interior dessas novas abordagens da Didática da História".

No Brasil, dada a recepção dos trabalhos de Rüsen, bem como de pesquisadores da teoria anglo-saxã (History Education), além dos pesquisadores franceses, percebemos que há diferentes vertentes de trabalhos que dialogam com diversas teorias de autores estrangeiros. Assim como na Alemanha da década de 1970, podemos pensar em possíveis redes e debates distintos em entender a Didática da História, no Brasil?

CAINELLI: *É difícil falar em grupos. São vários pesquisadores que se estruturaram nas discussões sobre a obra de Rusen e sobre a didática da história. Grupo mesmo eu diria que é estruturado e trabalha em conjunto é o grupo de Curitiba da UFPR que é ligado a educação histórica portuguesa e aos ingleses, e também aos autores alemães sendo o grupo que mais vezes trouxe o Rusen ao Brasil. É só dar uma pesquisada nas dissertações e teses e você verá uma pluralidade de autores que são utilizados nas investigações pelo grupo de Curitiba (LAPEDUH). Também tem o pessoal aqui de Londrina que tem suas referências fortes na educação histórica portuguesa e inglesa. E pesquisadores como Rafael Saddi , o professor Luis Fernando Cerri. O professor Oldimar Cardoso que se dedicam a pesquisa da didática da história tendo como referência os autores alemães. Agora não acho que eles se constituam enquanto grupo. Há pesquisadores como a professora Kátia Abud que orienta teses com o referencial da educação histórica e pesquisadoras que não se enquadram em grupos como as professoras Maria Conceição Silva da UFG e a professora Maria Cristina Pina da Universidade do Sudoeste da Bahia que também pesquisa na área da educação histórica.*

REIS: A atual tendência da nossa historiografia visa abordar a complexidade e especificidade dos sujeitos na história, interseccionando as pesquisas entre questionamentos de raça, de classe e de gênero.

A proposta teórica de Rüsen, com viés universalista, busca avaliar as narrativas históricas a partir de "tipos ideais" ou tipologias, como forma de avaliar a consciência histórica dos sujeitos. Essa tendência weberiana, na qual o autor propõe, difere de certa forma da tendência da historiografia atual, quanto a metodologia de avaliação de narrativas.

Pensando na nossa conjuntura histórica e na nossa diversidade cultural, bem como as emergências do nosso tempo, no que diz respeito a esses três fatores (raça, classe e gênero), será que a teoria de Rüsen (tipologias da consciência histórica) dar conta de descrever e analisar diferentes dimensões que formam a complexidade das diferenças históricas do sujeitos através de diversos contextos?

CAINELLI: *Olhe não sou uma especialista na obra de Rusen. Mas entendo como vários autores que apesar de Rusen utilizar o conceito de tipos ideias de Weber para pensar a matriz disciplinar ele o faz a partir de algumas críticas ao processo de formação da consciência dos indivíduos. Rusen critica por exemplo a ideia de tipos ideais enquanto construções utópicas entendidas por Weber. Apesar que é preciso estar claro que os dois autores entendem que a atuação humana no tempo é movida por um objetivo.*

Acredito que o conjunto de operações (experiência, interpretação, orientação e motivações que movem o indivíduo contribuem para que não sejam consciências históricas ideais e por isso são possíveis de serem trabalhadas nos diversos contextos e complexidades que formam o pensamento histórico dos sujeitos no Brasil ou em qualquer outro lugar do planeta.

Tenho participado de algumas bancas de tese sobre o pensamento de Rusen e percebo a tentativa dos pesquisadores de entender a formação da consciências histórica a partir da diversidade de formação do indivíduo, ou como diz Rusen das carências de orientação e como estas imprimem uma marca no tipo de consciência histórica apresentada pelos sujeitos.

REIS: O que aproxima e o que difere as pesquisas de ensino de história dos anos 1980-90, das pesquisas de ensino de história do século XXI, sobretudo no que diz respeito a discussão acerca da Didática da História?

CAINELLI: *Acredito que a diferença mais representativa nas pesquisas em educação histórica seja com relação ao tratamento dos sujeitos do universo escolar. Na pesquisa em educação histórica estes sujeitos são responsáveis pela produção das fontes utilizadas pelos pesquisadores. São as narrativas dos sujeitos que sustentam nossas pesquisas. É imprescindível para educação histórica investigar como e o que os sujeitos pensam sobre a história e não somente como se dá a aquisição de conhecimento histórico. Estas narrativas são importantes para entendermos como perspectivar o ensino de história, a produção de currículos, materiais didáticos, bem como entender com os indivíduos constituem o pensamento histórico e formam a consciência histórica.*

REIS: Dada a complexidade e abrangência da teoria rüseniana em discutir e sistematizar diversos pontos teóricos do campo da ciência da história para Didática da História (como por exemplo fatores da matriz disciplinar – "interesses, formas de apresentação e funções"), há alguma (s) crítica (s) que você faria à teoria deste autor em algum aspecto relacionado a sua perspectiva na Didática da História?

CAINELLI: *como não sou uma especialista no autor não me sinto em condições de tecer críticas a sua teoria.*

6. Entrevista com o historiador Pedro S. Caldas

ENTREVISTA COM O PROF. DR. PEDRO SPINOLA PEREIRA CALDAS EM 30/04/ 2018. REALIZADA POR SILMÁRIA REIS DOS SANTOS / UFBA (Universidade Federal da Bahia).

Esta entrevista tem como objetivo atender a uma das demandas da pesquisa *Jörn Rüsen: recepção e trajetória no campo de pesquisa brasileiro* que vem sendo desenvolvida no programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A proposta é buscar entender quais as nossas demandas, o porquê da teoria ser tão bem recebida e quais as motivações e interesses que fazem com que os nossos profissionais se debrucem sobre o pensamento deste autor. Para mais, esta entrevista nos ajudará a pensar o processo de inserção das obras do autor nas discussões no campo da Teoria da História e História da Historiografia no Brasil e o prof. Pedro Spinola Pereira Caldas, como um dos conhecedores da obra de Rüsen, nos auxiliará nesta reflexão.

SILMÁRIA REIS: Como o senhor passou a ter contato com os trabalhos do professor Rüsen?

PEDRO SPINOLA PEREIRA CALDAS: *Não me lembro exatamente quando e o porquê de ter pego pela primeira vez um trabalho de Rüsen em mãos. Fico dividido entre duas memórias: a primeira me remete ao semestre que passei na Universidade de Freiburg, na Alemanha, entre outubro de 1998 e fevereiro de 1999, quando fiz pesquisas para meu mestrado sobre Herder. Como se sabe, Herder é um dos grandes nomes da fase inicial do historicismo. E, como estava estudando historicismo, cheguei ao Rüsen. Na bibliografia da minha dissertação, defendida em agosto de 1999, tem dois textos de Rüsen sobre historicismo. Comprei a trilogia completa em uma livraria de Freiburg – abri agora os livros e está lá a data: Freiburg, 07 de janeiro de 1999. Naquela época, anotava o dia da compra do livro e a cidade onde o havia adquirido.*

Mas posso também ter tido contato com a obra de Rüsen através de uma disciplina ministrada pelo Prof. Francisco Falcon, feita durante o meu primeiro ano de mestrado em História Social da Cultura. Eu me lembro de ler Rüsen em alguma das duas ou três disciplinas que fiz com o Falcon – que também foi meu orientador de mestrado – mas não me

recordo se foi durante o mestrado (portanto, em 1997), ou se já no doutorado (portanto, em 2000).

REIS: Desde o início do século XXI as traduções das obras do professor Rüsen, no Brasil, têm sido frequentes, sobretudo devido a contribuição do prof. Estevão de Rezende Martins, um dos seus principais tradutores. Para mais, os trabalhos de Rüsen tiveram uma boa recepção no campo de pesquisa brasileiro, tanto em linhas de pesquisa de História, quanto em linhas de pesquisa de Educação, vê-se pelo número de trabalhos acadêmicos que fazem uso dos postulados teóricos do autor. Como o senhor avalia o processo de difusão do pensamento do Rüsen no Brasil e qual a sua participação nesse processo?

CALDAS: *Avalio positivamente. O Rüsen fez e faz um belo esforço sistemático. E como a obra dele chegou ao Brasil em um contexto no qual outros autores (como Koselleck e Hartog, por exemplo, e Hayden White um pouco antes) também entraram, contexto este em que a área de Teoria da História e História da Historiografia adquiriram uma autonomia inédita, ele não ficou canônico. É mais uma referência entre outras. Superamos a fase em que os autores franceses dos Annales eram referência inquestionável e simplesmente não substituímos por uma nova "escola".*

Minha participação é modesta. Fiz apenas uma resenha de um livro dele e traduzi um artigo. Gosto muito de usar Rüsen para estruturar dois de três dos cursos teóricos obrigatórios na grade curricular da graduação em História da UNIRIO, justamente por achar que ele organiza bem as questões formuladas pela Teoria da História.

REIS: O senhor é um dos poucos historiadores brasileiros que teve orientação científica direta com o prof. Rüsen no seu doutorado e também escreve trabalhos científicos acerca da sua teoria. Em um de seus artigos, *A arquitetura da teoria: o complemento da trilogia de Jörn Rüsen* publicado no ano de 2008 na Revista Fenix, o senhor enfatiza a importância da teoria rüseniana para pensarmos a função da historiografia na vida prática da sociedade em detrimento da hiperespecialização dos historiadores. Nesse sentido, qual (s) a(s) função(es) prática(s) que a teoria ruseniana pode e vem desempenhando nas nossas pesquisas?

CALDAS: *Na verdade, não foi um artigo o que publiquei em 2008 na "Fênix". Foi uma resenha do Reconstrução do passado. Se a teoria de Rüsen efetivamente vem desempenhado uma função prática nas nossas pesquisas é algo que não tenho condições de responder.*

Posso dizer, porém, que ela pode sim ainda exercer. A teoria, lida a partir de Rüsen, oferece aos historiadores uma língua franca – algo que Hayden White, por um viés totalmente diferente, também faz. A partir de Rüsen, podemos perguntar diretamente a um aluno e a um pesquisador experiente como o passado afeta nossas vidas, como podemos selecionar, e, portanto, hierarquizar os acontecimentos no passado (algo fundamental em uma época de informação excessiva), como podemos produzir um conhecimento fiável (e não meros palpites nas redes sociais, palpites muitas vezes violentos), sobre as formas de comunicação da história com o grande público, sobre o papel do professor em sala de aula...enfim, são perguntas que devem ser feitas e refeitas constantemente por todo historiador.

REIS: Em uma entrevista concedida a *Revista Teoria da História* no ano de 2009, o senhor mostra que a influência da historiografia alemã sempre estivera no campo da pesquisa histórica no Brasil e cita alguns estudiosos brasileiros que tiveram base nesta historiografia desde o século XIX e início do século XX como Varnhagen, Capistrano de Abreu, José Honório Rodrigues, Sérgio Buarque, Otávio Tarquínio de Sousa, dado o contexto histórico no qual os historiadores alemães tiveram para a formação da História enquanto ciência. Na nossa conjuntura atual de pesquisa, sobretudo no século XXI, mesmo com a predominância da historiografia francesa, percebemos que a introdução dos trabalhos de Rüsen no Brasil, causou um impacto significativo nas nossas pesquisas. Em dados quantitativos, como mostrado no trabalho de dissertação do prof. Willian C. Barom (2012), entre o ano de 2001 a 2015 foram contabilizados 794 trabalhos científicos (teses, dissertações, artigos, monografias) publicados na plataforma da Capes, Google Acadêmico e revistas científicas, numa maioria de trabalhos vinculados a Educação e a História. Dada a sua experiência e a sua reflexão desses dados, qual (s) o (s) fator (s) que o senhor atribui para essa adesão do autor no campo de pesquisa brasileiro?

CALDAS: *Creio que esforços individuais foram decisivos, a começar, claro, pelo prof. Estevão Martins, e pela sua capacidade de agregar pesquisadores das mais diversas orientações. Estevão difundiu a obra de Rüsen em um momento histórico favorável, e aí entra um segundo fator, no qual as universidades se expandiram, abrindo vagas para professores jovens – hoje nem mais tão jovens assim, como eu – que estavam dispostos a discutir autores para além da historiografia francesa ligada aos Annales*.

REIS: No seu artigo *O arquipélago da História: análise dos diferentes sentidos da fragmentação historiográfica* publicado em 2002 na Revista Métis: História e Cultura o senhor apresenta a concepção do pensamento Pós-Moderno e consequentemente a fragmentação historiográfica e de sentido na produção histórica a partir da reflexão de autores como Carlos Barros, Koselleck, Gumbrecht e Hans Kellner. A teoria de Rüsen, sendo ela conservadora, aposta numa perspectiva de sentido na qual a Historiografia tenha uma função social, uma vez que seus objetos e reflexões de pesquisa partem da vida prática. Nesse sentido, qual a função que a teoria rüseniana pode desempenhar hoje na formação de sentido da História?

CALDAS: *Em que sentido a teoria de Rüsen é conservadora? Nunca a pensei desta forma ou por este ângulo. Ou não me lembro de tê-la pensado como tal. Mas creio que a teoria de Rüsen, na medida em que ainda aposta no humanismo, pode soar como um iluminismo tardio, tragicamente tardio, eu diria. Por outro lado, creio que sua obra, sobretudo, quando fez o esforço de buscar um diálogo intercultural, procurou se abrir para a pluralidade de sentido e para a subsequente e crescente dificuldade em construí-lo*.

REIS: O projeto mais recente do prof. Rüsen está vinculado a Teoria Comparativa Intercultural ligada a sua ideia do novo Humanismo e das premissas dos direitos humanos. Em suma, Rüsen propõe a combinação de elementos compartilhados entre as culturas, que podem ser sistematizadas a partir da identificação de "universais antropológicos na consciência histórica" dos povos. Levando em consideração que para o autor "*pensar historicamente, no sentido corrente da palavra história, é um resultado de um longo processo de desenvolvimento cultural e não pode ser pressuposto em todas as formas de vida humanas. Mas se observa algumas operações mentais básicas constituintes da consciência histórica, é possível identificá-las como universais*". Há nessa perspectiva uma hierarquia do pensamento histórico entre os povos? Como senhor entende pensar a historiografia a partir de uma *combinação de elementos compartilhados* de diferentes conjunturas sociais proposta por Rüsen?

CALDAS: *Se entendermos este desenvolvimento de maneira normativa, sim, há o risco da existência de uma hierarquia. Nunca estudei muito a fundo este aspecto da obra de Rüsen, portanto, corro o risco de dizer besteira. Peço desculpas, mas essa eu vou ficar devendo.*

REIS: A função social que é dada às ciências da cultura nas formulações de uma teoria geral que pense a sociedade na sua dimensão universal é bastante enfatizada na teoria de Rüsen, como foi explanada na pergunta anterior. Todavia, as discussões e o projeto dialógico ficam no plano da cultura e da ciência da história, pouco se vê na teoria intercultural comparativa deste autor a implicação política das disputas econômicas entre os países do globo, fator que pode ser um entrave para a proposta do seu projeto intercultural. Como o senhor avalia essa teoria que se pretende universal e que pouco dialoga com outras epistemologias e discussões políticas e econômicas de uma época?

CALDAS: *Bem colocado. É necessário ir além e pensar sim em outras epistemologias e colocar a discussão em um plano material bem concreto.*

REIS: Rüsen influenciado por Droysen parte do pressuposto de que todo conhecimento histórico deve exercer uma função social, uma vez que este surge das carências cotidianas da vida. Atualmente, percebemos que há no campo de pesquisa brasileiro o utilização da teoria rüseniana para avaliação da consciência histórica de docentes, discentes e materiais didáticos que ancoram o campo educacional. Essa historiografia produzida no Brasil, de certa forma, produz sua função social que é dar voz a estes sujeitos e suas práticas vinculadas a cultura escolar e a cultura histórica. Como o senhor avalia hoje essa abrangência da Teoria da História de Rüsen no campo Educacional no Brasil?

CALDAS: *Não tenho condições de avaliar. Não conheço bem os resultados da teoria de Rüsen na prática educacional em sala de aula e nas reflexões pelos pesquisadores da área de Educação. Como toda teoria, porém, não pode ter o caráter normativo, de mera aplicação de uma tecnologia que ainda não produzimos.*

REIS: Do ponto de vista de uma geopolítica do conhecimento histórico do mundo acadêmico, sabemos que os países "desenvolvidos economicamente", de certa forma, detêm o poder de expansão de suas práticas científicas. O que o senhor pensa a respeito de uma teoria intercultural comparativa de pretensão universalista, vinculada a uma teoria geral da memória cultural proposta por um europeu ocidental? Na sua percepção, o discurso universalista europeu tende a reforçar ainda mais as assimetrias entre Norte e Sul global, ainda que Rüsen reconheça que essa problemática é uma das dificuldades de estudos comparativos?

CALDAS: *Para responder, eu precisaria saber antes o que se entende por discurso universalista europeu: estamos falando da matriz iluminista que desagua no liberalismo e no comunismo, da da matriz cristã? Não saberia responder se o discurso universalista europeu, por si, reforça uma assimetria*.

REIS: Dada a complexidade e abrangência da teoria rüseniana em discutir e sistematizar diversos fatores do campo da ciência da história, há alguma crítica que o senhor faria à sua teoria em algum aspecto?

CALDAS: *Sim, tenho. Mas devo dizer que acho a obra dele um marco incontornável na teoria da história. Mas alguns problemas são, a meu ver, o excesso de formalismo e de normatividade. Sinto falta de aporia, de uma brecha, de espaço para uma angústia. Lemos um texto e temos um sistema muito bem montado, refinado, organizado, mas tudo muito pavimentado. Sinto falta de contradição e tensão. Mas aí isso tem relação com meu processo e meu percurso como pesquisador. Vivemos em um mundo muito tenso. Na Reconstrução do passado, por exemplo, ele não examina os métodos científicos que veem a ciência e a racionalidade como sintoma, e não como elaboração: sinto falta de um confronto com Husserl, Adorno e Lévi-Strauss, por exemplo, e até mesmo com Freud, ou seja, de um confronto direto com a fenomenologia, com a teoria crítica, com a antropologia e com a psicanálise*.

7. Entrevista com o historiador Marcelo Fronza

ENTREVISTA COM O PROF. DR. MARCELO FRONZA EM 25/04/ 2019, REALIZADA POR SILMÁRIA REIS DOS SANTOS / UFBA (Universidade Federal da Bahia).

Esta entrevista tem como objetivo atender a uma das demandas da pesquisa *Jörn Rüsen: recepção e trajetória no campo de pesquisa brasileiro (2010 a 2017)* que vem sendo desenvolvida no programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A proposta é buscar entender quais as nossas demandas, o porquê da teoria ser tão bem recebida e quais são as motivações e interesses que fazem com que os nossos profissionais se debrucem nos trabalhos desse teórico alemão. Para mais, esta entrevista nos ajudará a pensar o processo de inserção das obras do autor, no Brasil, nos programas de pós-graduação em História e Educação, a partir da perspectiva da Didática da História

Membro do programa de pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, o professor Marcelo Fronza tem uma série de trabalhos científicos que dialogam diretamente com a teoria da Didática da História de Rüsen, bem como foi também orientando do teórico alemão em sua pesquisa de doutorado (período sanduíche) no *Kulturwissenschaftliches Institut*.

SILMÁRIA REIS: Como o senhor passou a ter acesso ou conhecer as obras do professor J. Rüsen?

MARCELO FRONZA: *Bom dia, Silmária. É um prazer participar dessa entrevista. Meu primeiro contato com as obras de do professor Jörn Rüsen foi nas aulas da professora Maria Auxiliadora Schmidt, em 2003. Na época, eu era um professor de história da rede pública do Paraná. Numa dessas aulas nós lemos o texto "El desarrollo de la competência narrativa en el aprendiaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral", que foi o primeiro a causar algum impacto no ensino de história no Brasil no começo dos anos 2000. Também, por volta de 2003 a 2004 entrei em contato com a leitura que o professor Luis Fernando Cerri fez de Rüsen articulado com Gramsci (articulação muito interessante que ao longo dos anos da década de 2010 será desenvolvido com maestria pelo professor Thiago Divardim de Oliveira) com o objetivo de marcar teoricamente um diagnóstico curricular para o ensino fundamental para o que seriam no futuro as Diretrizes Curriculares de*

História do Paraná. E também do texto em que Cerri relaciona Rüsen com Agnes Heller. A partir de 2005 em diante começamos (digo começamos, porque foi se constituindo o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica [LAPEDUH-UFPR] a partir de 2003, coordenado pela professora Maria Auxiliadora Schmidt, onde sou também professor investigador) a nos aprofundar nas leitura de Rüsen, principalmente, no "Razão Histórica", que passou a ser um dos livros orientadores da Educação Histórica brasileira junto com as investigações de Isabel Barca e Peter Lee e seus grupos de pesquisa. O objetivo da leitura desse livro era buscar compreender, à luz da teoria da consciência histórica, como se desenvolve a aprendizagem histórica dos jovens estudantes e dos professores num diálogo bem interessante entre a essa teoria e as investigações da Educação Histórica portuguesa, inglesa e norte-americana. Outras obras de Rüsen fundamentais para as investigações em educação histórica nesse período foram "Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão" e "O livro didático ideal", que junto com o "Razão Histórica", geraram dissertações de mestrado e teses de doutorado a partir de 2007. Por volta dessa, época conhecemos, em um evento do DEHIS/PPGHIS da UFPR, o professor Estevão Chaves de Rezende Martins, o tradutor de "Razão Histórica" e outras obras do filósofo da história alemão, do qual os investigadores do LAPEDUH se tornaram amigos e companheiros de investigação. Foi Estevão Martins que revelou a nós que a Educação Histórica, e claro, a Didática da História, era o ápice da filosofia da história, pois estruturavam a formação histórica dos sujeitos. A partir da o professor Estevão passou a realizar eventos ligados ao LAPEDUH até que conseguiu, em conjunto com a professor Maria Auxiliadora Schmidt, trazer Jörn Rüsen para o Brasil, em 2010, para realizar seminários e conferências no LAPEDUH-UFPR. Foi durante esses eventos que pedi ao professor Rüsen se eu podia fazer uma bolsa sanduíche com ele no KWI em Essen, Alemanha, em 2011, no qual ele aceitou prontamente, gesto do qual sou muito grato até hoje. Na Alemanha, o professor Rüsen, forneceu o contato dos maiores investigadores em Didática da História e Teoria e filosofia da História do país. Além disso, em orientação conjunta entre Rüsen e Schmidt, minha pesquisa trouxe para o Brasil as discussões desenvolvidas entre as ideias de intersubjetividade e verdade histórica e a didática humanista da história. Por meio do texto "Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da História", na época somente com a versão em inglês, o novo humanismo passa a ser um dos eixos estruturantes da teoria da consciência histórica na Educação Histórica e Didática da História brasileiras também gerando muitas dissertações de mestrado e teses de doutorado até hoje, não só no paraná mas hoje em alguns pontos do Brasil. Outra dimensão importante

gerada por meus estudos na Alemanha foi o contato, fornecido por Rüsen, com os professores de Didática da História, Bodo von Borries, Andreas Körber e Waltraud Schreiber, principalmente Borries, que com certeza é o didata da história alemão que melhor compreendeu e incorporou a teoria da consciência histórica nas investigações sobre aprendizagem histórica e multiperspectividade na compreensão histórica dos jovens. A partir de 2012, Bodo von Borries passa a vir com frequência para eventos no Brasil, principalmente no LAPEDUH-UFPR, mas também na UFMT via grupo Pesquisador Educação Histórica (GPEDUH-UFMT) trazendo discussões relevantes sobre investigações ligadas à interculturalidade, multiperspectividade e Didática da História.
A resposta ficou grande porque o contato com Rüsen ainda é permanente, pois frequentemente pesquisadores do LAPEDUH ainda vão para a Alemanha debater com Rüsen (e este vem para o Brasil), as investigações sobre Didática da História e Educação História no Brasil, na América Latina e no mundo.

REIS: Considerando o aumento significativo de pesquisas científicas no Brasil, que utilizam os postulados teóricos do pensamento de Rüsen desde o início do século XXI, em diferentes âmbitos, seja na Historiografia, na Teoria da História e na Didática da História, qual (s) fator (es) que o senhor considera que foi importante (s) para a boa recepção deste autor, sobretudo no âmbito da Educação?

FRONZA: *É bem curiosa sua pergunta, pois na Didática das Ciências Sociais Latina-americana (Argentina, Chile, Uruguai, México) Rüsen é conhecido desde a década de 1990, mas exceto mais recentemente na Argentina, Colômbia e México (e pela investigação quantitativa do professor Cerri e companheiros de Argentina, Paraguai e Uruguai), a teoria da consciência histórica não se espalhou muito nas investigações de nossos hermanos. Provavelmente isso se dá porque a Didática das Ciências Sociais da Espanha (que influencia muito a Didática na América Latina espanhola) não segue a teoria da consciência histórica, mas sim sofisticadas metodologias pedagógicas pautadas na transposição didática dos métodos da história e até da arqueologia; além da dimensão autóctone das sofisticadíssimas etnometodologia mexicana e investigação-ação, por exemplo na Colômbia. Entendo que no Brasil, a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen teve sucesso devido às demandas dos professores de história por investigações que refletissem sobre o pensamento histórico dos estudantes. Prova disso, foi a disseminação extraordinária, por todo o território brasileiro, durante os anos 2000 e 2010, da metodologia da aula-oficina desenvolvida por Isabel Barca,*

que mesmo que no início não tenha tido como princípio a teoria da consciência histórica, já tinha como finalidade investigar com rigor as ideias históricas dos estudantes. Essas ideias se espalharam como mágica no Brasil devido à necessidade dos professores desejarem sinceramente se transformar em pesquisadores. E com a teoria da consciência histórica eles conseguiram com um êxito extraordinário. A metodologia da aula-oficina e, principalmente, a teoria da consciência histórica, a partir do princípio da epistemologia da narrativa histórica, destruíram, na prática, a dicotomia da divisão do trabalho do capital entre ensino nas escolas e pesquisa na universidade. Com a Educação Histórica e, mais recentemente a Didática da História, ambas pautadas em Jörn Rüsen existem muitas investigações nas escolas e o profissionalismo e experiência dos professores da escola básica passam a invadir as universidades. Isso aconteceu até mesmo na Bahia, com o grupo de Didática da História de Vitória da Conquista, que investiga brilhantemente a relação entre a didática da história e as formas de desenvolvimento de consciência história nas escolas (onde professoras como Edinalva Padre Aguiar, entre outras, advindas da educação básica hoje são investigadoras de grande relevância nacional e internacional).

REIS: Como você avalia, hoje, a reflexão da Didática da História no Brasil? Caminhamos ou não para uma disciplina autônoma e intrínseca aos departamentos de História?

FRONZA: *Defendo que a resposta é um retumbante sim. A didática da História, seja com ou essa nomenclatura, seja como "metodologia da pesquisa em didática da história ou educação histórica" e suas variantes está começando a se espalhar pelos departamentos de História. Para mim, na área das Ciências Humanas No Brasil (mas também no ocidente e, segundo informações, no oriente também), os campos mais dinâmicos e inovadores são a antropologia histórica e a Didática da História/Educação Histórica, pois apresentam as reflexões mais sofisticadas e embasadas em investigação de campo além de não terem medo de dialogar com as excelentes pesquisas em sociologia da educação e etnometodologia. A Didática da história, devido ao fato de seu objeto ser a aprendizagem histórica, não tem como evitar mergulhar na história da humanidade, o que permite que a especialização leve a um processo de universalização do conhecimento, e não a mais uma forma de divisão do trabalho na ciência especializada. Além disso, novas reflexões são incorporadas nas investigações em Educação Histórica na medida em que novas carências de orientação temporal surgem entre jovens e professores.*

REIS: Em um artigo publicado em 2014 pelo professor Rafael Saddi (Universidade Federal de Goiás), "Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil", num dos tópicos do trabalho, o autor trata do debate divergente sobre a Didática da História, entre os principais autores alemães, na década de 1970. Segundo Saddi, havia "várias correntes e divergências entre os autores que se situavam no interior dessas novas abordagens da Didática da História".

No Brasil, dada a recepção dos trabalhos de Rüsen, bem como de pesquisadores da teoria anglo-saxã (History Education), além dos pesquisadores franceses, percebemos que há diferentes vertentes de trabalhos que dialogam com diversas teorias de autores estrangeiros. Assim como na Alemanha da década de 1970, podemos pensar em possíveis redes e debates distintos em entender a Didática da História, no Brasil?

FRONZA*:* *É possível que sim. Creio que que essas três vertentes que você citou tem histórias distintas, mas também, em pontos diferentes, acontecem diálogos. As três vertentes praticamente surgiram na mesma época, no começo dos anos 2000. Há um diálogo bem constante e sólido entre a Educação História (que se baseia na teoria da consciência histórica alemã em diálogo com a History Education anglo-saxã, norte-americana e portuguesa além da sociologia da educação e da cultura) e a Didática da História (que salvo engano meu, é fundamentada, além da teoria da consciência histórica, nas investigações quantitativas do Youth and History e da pesquisa semelhante no Mercosul – penso aqui nos professores Luis Cerri e Rafael Saddi, - pois entendo que a Didática da História na Bahia, por exemplo, tem uma "cara" da Educação histórica aos moldes do LAPEDUH - isso só prova a força positiva do diálogo). Os próprios professores Rafael Saddi, Maria Conceição Silva e Edinalva Aguiar são pontes fundamentais no diálogo entre Educação Histórica e Didática da História, ao ponto de que talvez, mesmo com grupos de pesquisa diferentes, a afinidade entre essas duas vertentes, que já era forte, só tende a aumentar, pois não existem diferenças sobre a compreensão da importância da teoria da consciência histórica nas investigação das ideias históricas dos estudantes e professores; o que mudam são as abordagens específicas que as demandas sociais exigem de cada grupo de pesquisa. Entendo que a grande diferença está entre as vertentes (Educação Histórica/Didática da História) fundamentadas no diálogo com a teoria da consciência histórica e a vertente da Didática da História pautada na transposição didática francesa (amenizada pela teoria curricular da mediação social). Existem diálogos possíveis, sim. A prova disso está na tese da professora*

Ana Claudia Urban, pois ao estudar a diferença entre a didática do ponto de vista da consciência histórica e a didática do ponto de vista da transposição/mediação didática, constata que desse debate contraditório, pautado em epistemologias distintas, e por que não dizer, inconciliáveis, no campo da teoria do conhecimento, geraram não só um campo de pesquisa (contraditório, sim, mas existente), a didática da histórica, como também uma disciplina acadêmica em ascensão. Não vejo que o problema aqui seja o da diversidade epistemológica do debate. Isso eu vi isso na Alemanha, onde a academia não tem medo de confrontar arrojadamente metodologias e epistemologias distintas no debate compromissado e duro sobre a didática da história (que lá hoje estão em três vertentes em conflito: a teoria da consciência histórica, a teoria das competências – que tenta instrumentalizar a primeira – e as teorias relativistas pós-modernas). O problema é que no Brasil é difícil ter o debate. Isso porque a vertente da Didática da História pautada na transposição/mediação didática insiste em ver esse debate como uma luta pelo poder político nas associações de história e nos mestrados profissionais de História (diga-se Profhistória), enquanto a Didática da História/Educação Histórica baseada na teoria da consciência histórica (perceba que junto aqui as duas vertentes em sua identidade epistemológica) entende que fazer investigação inclusiva (onde professores da escola básica se tornam investigadores da compreensão histórica de seus estudantes e de si mesmos) é em si um ato político, de modo que não importa o lugar social (se na escola, nos DEHIS, nos DEED, PPGHIs, nos PPGEs, no PROFHISTÓRIA) e região do Brasil (se no nordeste, no centro-oeste, no norte, no sul ou no sudeste), deve-se lutar para tornar os sujeitos conscientes de sua cultura histórica para poderem se libertar do sequestro da cognição histórica realizadas na cultura escolar tradicional e cultura política brasileiras. Essa, para mim, é a "boa luta política". A vertente "francesa" da Didática da História deve aprender que seus intelectuais são reconhecidos nacional e internacionalmente pelas suas relevantíssimas investigações na escola, e não pela sua posição nos espaços de poder das corporações da História e do Ensino de História. Portanto, o diálogo pode acontecer em todos esses espaços de poder ligados ao ensino de História desde que os grupos de pesquisa que desenvolvem investigações baseadas na teoria da consciência histórica sejam reconhecidos por todas as vertentes como formas de conhecimento válidas para o avanço das investigações em aprendizagem e ensino de história no Brasil.

REIS: A atual tendência da nossa historiografia visa abordar a complexidade e especificidade dos sujeitos na história, interseccionando as pesquisas entre questionamentos de raça, de classe e de gênero.

A proposta teórica de Rüsen, com viés universalista, busca avaliar as narrativas históricas a partir de "tipos ideais" ou tipologias, como forma de avaliar a consciência histórica dos sujeitos. Essa tendência weberiana, na qual o autor propõe, difere de certa forma da tendência da historiografia atual, quanto a metodologia de avaliação de narrativas.

Pensando na nossa conjuntura histórica e na nossa diversidade cultural, bem como as emergências do nosso tempo, no que diz respeito a esses três fatores (raça, classe e gênero), será que a teoria de Rüsen (tipologias da consciência histórica) dar conta de descrever e analisar diferentes dimensões que formam a complexidade das diferenças históricas do sujeitos através de diversos contextos?

FRONZA: *Concordo e discordo com a contextualização da pergunta, rsrsrsrs... Mas é uma questão excelente. De fato, não só a historiografia, mas as investigações mais sofisticadas sobre ciências humanas se fundamentam no recorte identitário. Concordo também, que a tipologia (enquanto metodologia) de Rüsen baseada em tipos ideais weberianos (as famosas consciência histórica tradicional, exemplar, crítica e genética) tem suas diferenças com os fundamentos epistemológicos dessas formas historiográficas recentes (relações de gênero bebem nas relações de poder em Foucault e Butler; raça se baseiam nos estudos culturais de Hall e Gilroy, Baba etc.; classe, a história social materialista dialética). Poderia objetar a descrição desse contexto teórico ao afirmar que essa diversidade (raça, classe, gênero) da historiográfica já faz parte das narrativas históricas crítico-genéticas, conforme várias passagens de múltiplos textos do próprio Rüsen, que baseou o conteúdo de sua tipologia na diversidade presente na história da historiografia alemã. Essa objeção é verdadeira, mas é de fácil argumentação. Vamos para a resposta difícil. Você foi na raiz na pergunta: a historiografia brasileira investiga "a complexidade e especificidade dos sujeitos na história". Pois, é!!! Ontológica e epistemologicamente a teoria da consciência histórica se fundamenta na epistemologia da narrativa histórica, que, aliás, é uma vertente da epistemologia do sujeito histórico. Por tanto, a proximidade não está tanto nas formas teóricas e metodológicas entre a historiografia brasileira e a tipologia ideal weberiana de Rüsen. A proximidade está ontologicamente estruturada numa epistemologia do sujeito que pode ser expressa nas quatro operações mentais da consciência histórica: 1) percepção multiperspectivada da experiência da diferença entre passado e presente; 2) interpretação*

controversas dos quadros históricos que constroem significados históricas para aquelas experiências; 3) orientação histórica pluralista para a construção da identidade histórica a partir do outro no passado e no presente e para a práxis social; 4) motivação histórica ativa para a mobilização de condições para a realização de ações que intervenham na cultura histórica de uma comunidade. Percebo que as intersecções entre classe, gênero e raça estão muito longe de se distanciar dessas operações mentais da consciência histórica próprias de todos os seres humanos. Aqui eu aponto que o déficit não está na historiografia brasileira, que nesses campos de investigação, está simplesmente um espetáculo, mas sim que a Didática da História/Educação histórica está engatinhando ainda nas investigações sobre formas como as relações de gênero, classe e raça constroem modos distintos de compreensão histórica dos estudantes e professores. Existem ainda poucas pesquisas que investigam como esse passado conflitivo e traumático (das relações de gênero, classe e raça) está presente na consciência histórica de nossos estudantes. Já temos a belíssima dissertação de mestrado "A aprendizagem de história e cultura Afro-brasileira a partir das narrativas de estudantes do ensino médio da rede pública estadual de Rondonópolis-MT" de Luzinete Santos da Silva que encara numa investigação competente como o racismo enforma ou sequestra os modos de consciência histórica identitária de jovens negros no Brasil. Nela, a historiografia recente sobre o tema foi belamente incorporada. Também na investigação da tese de doutorado "O Novo Humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros" de Lucas Pydd Nechi essas temáticas foram investigadas para a compreensão de como esses temas aparecem na consciência histórica dos jovens quando pensam seus projetos de futuro. Outros investigadores da Didática da História estão começando a abordar classe, gênero e raça. Mesmo eu, a partir de 2016, nas minhas investigações sobre ideias histórica dos jovens a partir de HQs, já estou pesquisando esses temas da histórica difícil.

REIS: O que aproxima e o que difere as pesquisas de ensino de história dos anos 1980-90, das pesquisas de ensino de história do século XXI, sobretudo no que diz respeito a discussão acerca da Didática da História?

FRONZA: *Entendo que a grande diferença entre os estudos dos anos 1980 e 1990 e os do da didática da história do século XXI são que nos primeiros havia a influência de dois grandes fatores: 1) com o processo de redemocratização dos anos 1980 e 1990 houve uma explosão da discussão e construção de propostas curriculares pelo Brasil em todos os níveis de ensino*

de modo que predominaram duas vertentes – o materialismo histórico dialético e a histórica temática, que não necessariamente se excluíam nessas propostas já que são concepções distintas, mas perfeitamente conciliáveis). Nesse processo temáticas como a formação dos professores, o currículo e a incorporação de novas fontes e linguagens no ensino de história foram estruturais nas produções sobre esse campo. Por fim, todo esse processo foi sequestrado e hibridizado, em fins dos anos 1990, pela pedagogia das competências presentes nos PCNs; 2) a tentativa, nos anos 1980 e 1990, de incorporação da historiografia recente nas investigações sobre o ensino de História nos moldes de uma transposição didática de um conhecimento acadêmico para um conhecimento escolar. Percebe-se, que o que se investigava nessa época era basicamente metodologias de ensino de história, de modo que quase não haviam estudos sobre a aprendizagem histórica dos estudantes. É essa a diferença entre esse período e as investigações em didática da história no século XXI: objeto da didática da história é a aprendizagem histórica. E com o aparecimento das investigações sobre cognição (Flávia Caimi) fundamentadas em Piaget e a vinda da metodologia da aula-oficina (Isabel Barca) pautada no construtivismo e na epistemologia da história anglo-saxã, por um lado, e da teoria da consciência histórica (Maria Auxiliadora Schmidt e Luis Fernando Cerri e suas diferentes diferentes abordagens da teoria de Jörn Rüsen na Didática da História) por outro, as investigações sobre a aprendizagem histórica passam a ser a novidade da investigação sobre ensino de história no Brasil, desestabilizando a hegemonia ainda existente da didática da história pautada na teoria da transposição/mediação didática. Isso foi o que difere entre essas duas épocas. O que aproxima é que as carências de orientação temporal presentes nas décadas de 1980 e 1990 são absolutamente relevantes para a didática da história do século XXI: a formação dos professores, os conflitos curriculares instituídos pelos PCNs, e agora a BNCC com suas "milhares" de versões; a modificação dos status das fontes linguagens, por meio da revolução digitais e das redes sociais, por exemplo, que agora todos estão sob a ótica da aprendizagem histórica. Em outras palavras, os temas são, em parte, os mesmos, pois são politicamente relevantes hoje, mas estão perspectivados de maneira diferente devido as investigações em aprendizagem histórica.

REIS: Dada a complexidade e abrangência da teoria rüseniana em discutir e sistematizar diversos pontos teóricos do campo da ciência da história para Didática da História (como por exemplo fatores da matriz disciplinar – "interesses, formas de apresentação e funções"), há

alguma (s) crítica (s) que você faria à teoria deste autor em algum aspecto relacionado a sua perspectiva na Didática da História?

FRONZA: *A grande crítica que eu faço pode ser considerada também um elogio a teoria da consciência histórica. Você escolhe a interpretação, rsrsrsrs... É que eu entendo, que mesmo em termos do marco teórico, Jörn Rüsen não percebe direito o potencial subversivo e revolucionário da teoria da consciência histórica. Pasme, a mesma teoria que ele criou junto com Jeissmann. O que eu quero dizer com isso? É que Rüsen, por viver na maior potência europeia, a Alemanha, enquadra a teoria da consciência histórica nos marcos de uma (na minha concepção improvável e impossível) humanização do capitalismo protestante. Isso mesmo ele concordando que a ideia de orientação temporal não tenha nada a ver com a tradução "vida prática", mas sim, nos moldes da ideologia alemã e manuscritos econômico filosóficos de Karl Marx e Friedrich Engels, com práxis social. Entendo que, conforme respondi em pergunta anterior, é necessário interpretar a teoria da consciência histórica para além da hermenêutica (um para além já pressuposto pela dimensão coletiva da geração de sentido de orientação histórica e pela operação mental da motivação histórica). Já a teoria do Novo humanismo de Rüsen fundamentado nas categorias da cultura histórica, da interculturalidade e da dimensão do sofrimento humano apontam para a necessidade de um ir além da interpretação em direção à intervenção social. Entendo juntamente com Maria Auxiliadora Schmidt, Thiago Divardim de Oliveira, Lucas Pydd Nechi e Rafael Saddi, que teorias da consciência voltadas para a ação social (a contra-consciência histórica de Mèszáros, a consciência crítica de Paulo Freire, o inventário das formas contra hegemônicas de Gramsci, a ideia de interculturalidade de Rüsen como uma pragmática do reconhecimento humano, ação política revolucionária libertária, juntamente com os desvelamentos dos processos de desumanização do capital tal como defendiam Lukács, Williams e Benjamin por meio de formas estéticas, políticas, cognitiva e éticas radicas e conscientes) podem fornecer um up-grade para a teoria da consciência histórica juntamente com o diálogo a partir das carências de orientação temporal ligadas às relações de gênero, raça e classe que clamam por mais investigação já que formatam as formas de pensar historicamente dos estudantes.*

Agradeço muito ter participado dessa entrevista!!!! Excelentes perguntas. Espero que eu tenha respondido a contento.

8. Entrevista com a historiadora Márcia E. T. Ramos

ENTREVISTA COM O PROFª. DRª. MÁRCIA E. T. RAMOS 25/04/ 2019, REALIZADA POR SILMÁRIA REIS DOS SANTOS / UFBA (Universidade Federal da Bahia)

Esta entrevista tem como objetivo atender a uma das demandas da pesquisa *Jörn Rüsen: recepção e trajetória no campo de pesquisa brasileiro (2010 a 2017)* que vem sendo desenvolvida no programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A proposta é buscar entender quais as nossas demandas, o porquê da teoria ser tão bem recebida e quais são as motivações e interesses que fazem com que os nossos profissionais se debrucem nos trabalhos desse teórico alemão. Para mais, esta entrevista nos ajudará a pensar o processo de inserção das obras do autor, no Brasil, nos programas de pós-graduação em História e Educação, a partir da perspectiva da Didática da História.

Membro do programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina, a professora Márcia E. T. Ramos tem uma série de trabalhos científicos que dialogam diretamente com a teoria da Didática da História de J. Rüsen. Nesse sentido é que as perguntas serão direcionados ao campo de Educação Histórica, vertente que mais condiz ao departamento de pós-graduação na qual a mesma está filiada.

SILMÁRIA REIS: Como a senhora conheceu ou passou a ter contato com os trabalhos do professor J. Rüsen?

MÁRCIA E. T. RAMOS: *Quando trabalhava a Universidade Estadual de Londrina (trabalhei de 1998 a 2016), tinha como colega de departamento e de área, a professora Drª Marlene Cainelli que usava como referencial a Educação Histórica. Por meio dela acabei me inteirando da Educação Histórica, indo a eventos importantes deste campo investigativo, inclusive com duas viagens para o exterior para apresentar trabalho (Braga – 2011 e Barcelona – 2013). A partir destes eventos, vi que muitos tinham leitura de Rüsen e assim passei a querer ler também. A primeira leitura foi com a trilogia***.**

REIS: Considerando o aumento significativo de pesquisas científicas no Brasil, que utilizam os postulados teóricos do pensamento de Rüsen desde o início do século XXI, em diferentes âmbitos, seja na Historiografia, na Teoria da História e na Didática da História, qual (s) fator

(es) que a senhora considera que foi importante (s) para a boa recepção deste autor, sobretudo no âmbito da Educação?

RAMOS: *Creio que o uso de Rüsen tem a ver com o fato de que a área de ensino e aprendizagem histórica sempre foi negligenciada na História. Tanto nos departamentos, como nas revistas, nos editais de fomento, etc. O historiador, geralmente acha que quem trabalha com ensino de história não é da área de História, mas de ensino. Haja vista a linha de ensino de história do Mestrado em História Social da UEl, do qual ainda faço parte, que apesar de ser a mais produtiva, ainda é secundarizada no programa. Este desprestígio vem de longa data e Rüsen é um filósofo da história que diz que teoria da história e didática da história, apesar de suas especificidades, são interdependentes. Com isso quero dizer que, para consolidar/legitimar este campo de pesquisa, houve a necessidade de recorrer a um pensador que justapunha história e ensino. Também tenho outra hipótese: hoje, como vivenciamos a era da pós-verdade, da história como opinião (nazismo é de esquerda ou ditadura brasileira matou pouco), Rüsen vem para dizer que a história na escola deve ser científica também, assim como a ciência de referência.*

REIS: Você faz parte de um programa de pós-graduação no qual as pesquisas de ensino de história estão intrínsecas ao departamento de História. Sabemos que no Brasil a realidade foge disso, a maioria das pesquisas que desenvolvem produções na área de didática, se dão nos departamentos de Educação. Como você avalia, historicamente, essas relações de poder na academia que pouco dão oportunidade para as pesquisas de ensino de história adentrarem aos departamentos de História?
A teoria rüseniana tem contribuído ou pode contribuir para essa mudança?

RAMOS: *Bem, respondi a questão anterior sem ter lido esta. Acredito que o que eu disse acima responde esta questão também. Não é porque a linha de ensino de história está sediada em um programa de pós-graduação em História que ela será mais valorizada. Desde que esta linha nasceu, apesar de termos um Laboratório de Ensino de História, apesar de termos uma revista de Ensino de História (História & Ensino) desde 1995, apesar de proporcionalmente os professores da linha produzirem mais, apesar de termos a Profª Drª Marlene Cainelli na linha que é reconhecida não apenas no Brasil... os professores continuam não aceitando muito que ensino de história pode ser área de pesquisa. Na graduação, na disciplina de Metodologia e Prática de Pesquisa em História, geralmente, se*

diz que ensino de história não é pesquisa, é metodologia. Não se reconhece o montante de pesquisa no ensino e aprendizagem histórica conforme a epistemologia da História. No momento em que respondo aqui para você, estou pensando em sair do programa da UEL, por conta disso mesmo: esta desqualificação da linha de história e ensino. Como me transferi para a Universidade Estadual de Maringá e lá integro o quadro de professores do Profhistória, inclusive sendo Coordenadora, creio que seria mais interessante seria ficar só por lá. Embora o Profhistória também é outro programa que as pessoas desqualificam, também seja visto como coisa menor. Vejo que no Profhistória, os professores estão lendo Rüsen. Contudo, não leem a trilogia, por conta do curto espaço de tempo que eles tem para realizar a dissertação e porque é uma leitura muito complexa para quem ficou tanto tempo sem ler texto científico. Contudo, eles leem os livros mais simples, como Jörn Rüsen e o ensino de história. Ministro uma disciplina no Profhistória (Didática da História) e procura tornar Rüsen compreensível por meio da leitura de maria Auxiliadora Schmidt ou Luis Fernando Cerri.

Como disse anteriormente, Rüsen é um ótimo autor para que você possa articular teoria e prática, pesquisa e ensino. Já escrevi um artigo para revista Diálogos, falando desta articulação por meio da matriz disciplinar. Isso, no sentido de lutar por um lugar para o ensino e aprendizagem histórica legitimado pela fundamentação científica.

REIS: Como a senhora avalia, hoje, a reflexão da Didática da História no Brasil? Caminhamos ou não para uma disciplina autônoma e intrínseca aos departamentos de História?

RAMOS: *Não caminhamos. Eu falei do Profhistória, que uso Rüsen, mas na ementa do Profhistória Nacional a concepção é outra: de metodologia mesmo. Agora, na graduação não emplacou. Na reformulação curricular do curso de graduação nem História da UEM, tentamos colocar Didática da História no currículo, mas não foi aceito. A ideia que se tem é que Didática é o como fazer: plano de aula; como usar cinema, música... É uma visão técnica, ultrapassada. Por ter esta ideia que os colegas de departamento desprestigiam a área de ensino de história. Quando se diz Didática da História, poucos tem conhecimento do que seja, segundo a concepção rüseniana.*

REIS: Em um artigo publicado em 2014 pelo professor Rafael Saddi (Universidade Federal de Goiás), "Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de

surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil", num dos tópicos do trabalho, o autor trata do debate divergente sobre a Didática da História, entre os principais autores alemães, na década de 1970. Segundo Saddi, havia "várias correntes e divergências entre os autores que se situavam no interior dessas novas abordagens da Didática da História".

No Brasil, dada a recepção dos trabalhos de Rüsen, bem como de pesquisadores da teoria anglo-saxã (History Education), além dos pesquisadores franceses, percebemos que há diferentes vertentes de trabalhos que dialogam com diversas teorias de autores estrangeiros. Assim como na Alemanha da década de 1970, podemos pensar em possíveis redes e debates distintos em entender a Didática da História, no Brasil?

RAMOS: *Rüsen como já disse, tem esta concepção que possibilita uma consolidação da área, contudo, ele é supervalorizado (talvez por isso mesmo), usado às vezes sem muito discernimento. Veja os trabalhos que tentam classificar/hierarquizar/adequar as narrativas dos sujeitos na tipologia das consciências históricas. Rüsen já até mudou de ideia e não fala mais da consciência histórica crítica como uma tipologia, mas necessária para mudar de uma consciência para outra. A tipologia de Rüsen tem inspiração weberiana e não serve para este propósito de classificação. Então acho que existe um abuso na apropriação de Rüsen. No caso da Educação Histórica, até hoje vi poucos trabalhos que entendem que a metodologia da Educação Histórica sob vertente inglesa é indutiva, mais voltada para empiria e a Didática da História sob a vertente alemã é dedutiva, mais teórica. Elas podem ser convergentes, mas não se explica muito isso. Ficam de fora os teóricos da Didática da História francesa, que poderiam contribuir muito para esta convergência: Nicole Tutiaux-Guillon, Nicole Lautier, Nicole Allieu-Mary, Marc Deleplace, Henri Moniot, Françoise Audigier...*

Voltando ao Profhistória, mesmo que tentem inovar a concepção que permeia ainda é a tradicional, cuja ementa é: "Didática da história como campo de pesquisa e disciplina acadêmica. Trajetória de construção da Didática de História. Diferentes concepções de didática e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de história. Planejamento e Avaliação em História. A sala de aula de História. Recursos didáticos como suportes do conhecimento histórico recontextualizado em objeto de ensino. Papéis e usos do livro didático em sala de aula. Escola como espaço de formação do professor de História".

REIS: A atual tendência da nossa historiografia visa abordar a complexidade e especificidade dos sujeitos na história, interseccionando as pesquisas entre questionamentos de raça, de classe e de gênero.

A proposta teórica de Rüsen, com viés universalista, busca avaliar as narrativas históricas a partir de "tipos ideais" ou tipologias, como forma de avaliar a consciência histórica dos sujeitos. Essa tendência weberiana, na qual o autor propõe, difere de certa forma da tendência da historiografia atual, quanto a metodologia de avaliação de narrativas.

Pensando na nossa conjuntura histórica e na nossa diversidade cultural, bem como as emergências do nosso tempo, no que diz respeito a esses três fatores (raça, classe e gênero), será que a teoria de Rüsen (tipologias da consciência histórica) dar conta de descrever e analisar diferentes dimensões que formam a complexidade das diferenças históricas do sujeitos através de diversos contextos?

RAMOS: *(risos) Juro que não li antes as questões, mas acabei respondendo anteriormente. A tipologia de Rüsen não serve para responder a complexidade dos sujeitos na sua diversidade. Pode até mesmo servir como ponto de partida para entender como as pessoas pensam a história, mas as consciências históricas não existem em "estado puro". Tentar classificar os sujeitos conforme sua consciência histórica é desprezar a história. O sujeito histórico é aquele que tem determinados códigos culturais produzidos em dado contexto histórico. E não é só "raça, classe e gênero". É o lugar, a geração, a religião, o posicionamento político, etc. Mas o próprio Rüsen diz que a Unidade só existe conforme a Diversidade. Creio que existe sim uma má compreensão quanto ao que Rüsen diz. Para ele nunca é só uma coisa ou só outra. História é metodologia e arte. Objetividade e narratividade. Unidade e Diversidade. Sim, ele é universalista, mas este sempre um "mas". A tipologia das consciências históricas serve para você tecer modelos de atribuição de sentido, ´porém estes modelos tem as variáveis.*

REIS: O que aproxima e o que difere as pesquisas de ensino de história dos anos 1980-90, das pesquisas de ensino de história do século XXI, sobretudo no que diz respeito a discussão acerca da Didática da História?

RAMOS*: No Brasil, Didática da História usa Rüsen como referencial, mas se centra na empiria. Existe uma tentativa, como já disse, de adequar os estudos empíricos na teoria de Rüsen. E isso é interessante, porque vários trabalhos dizem que vão usar a Grounded Theory,*

*que tem como princípio que você produz a teoria no decorrer dos estudos empíricos, mas ao mesmo tempo usam Rüsen, ou seja, a teoria já está posta à priori. Não acho que seja um paradoxo, só acho que tem que explicar esta relação. Posso sim utilizar as duas vertentes (empiria – teoria), mas tenho que situar isso na pesquisa***.**

REIS: Dada a complexidade e abrangência da teoria rüseniana em discutir e sistematizar diversos pontos teóricos do campo da ciência da história para Didática da História (como por exemplo fatores da matriz disciplinar – "interesses, formas de apresentação e funções"), há alguma (s) crítica (s) que você faria à teoria deste autor em algum aspecto relacionado a sua perspectiva na Didática da História?

RAMOS: *Creio que ficou fora da matriz a questão da ética, mas não podemos exigir muito isso, na medida em que a matriz corresponde à ideia de paradigma de Thomas Khun, embora haja uma discussão sobre intersubjetividade que rompe um pouco com a concepção aparentemente estática da matriz. Posteriormente, Rüsen tratará do (neo)humanismo, meio que "lembrado" que não é qualquer pesquisa que segue a matriz que pode resultar necessariamente em uma história-ciência.*

9. Entrevista com o historiador Arthur A. Assis

ENTREVISTA COM O PROF. DR. ARTHUR ALFAIAX ASSIS EM 30/05/ 2018, REALIZADA POR SILMÁRIA REIS DOS SANTOS / UFBA (Universidade Federal da Bahia)

Esta entrevista tem como objetivo atender a uma das demandas da pesquisa *Jörn Rüsen: recepção e trajetória no campo de pesquisa brasileiro* que vem sendo desenvolvida no programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A proposta é buscar entender quais as nossas demandas, o porquê da teoria ser tão bem recebida e quais as motivações e interesses que fazem com que os nossos profissionais se debrucem sobre essa área. Para mais, esta entrevista nos ajudará a pensar o processo de inserção das obras do autor nas discussões no campo da Teoria da História no Brasil e o prof. Arthur Assis como um dos conhecedores da obra de Rüsen nos auxiliará nesta reflexão.

SILMÁRIA REIS: Como o senhor passou a ter contato com os trabalhos do professor Rüsen?

ARTHUR ALFAIAX ASSIS: *Eu estava no segundo ano da graduação em História, na Universidade Federal de Goiás, no ano de 1999. O Prof. Luiz Sérgio Duarte da Silva (Serginho, para os íntimos) ministrou um curso de teoria da história recheado de grandes leituras e discussões, que iam de Nietzsche, Weber e Freud a Michel Foucault, Hayden White e Frank Ankersmit. Foi nesse contexto que ouvi falar do Joern Ruesen pela primeira vez, pois uma das leituras programadas era o texto "Narratividade e objetividade nas ciências históricas", que havia sido traduzido pelo Prof. Estevão de Rezende Martins para um número de 1996 da revista do Programa de Pós-Graduação em História da UnB. Eu fiquei muito impressionado pelo modo como o Ruesen conseguia combinar a ênfase mais recente nos aspectos representacionais da historiografia com a temática metodológica mais tradicional. Quando me preparava para ingressar no mestrado, em 2001, foi publicada a tradução brasileira de Razão histórica. Eu ingressei no mestrado, na UnB, com um projeto sobre a historiografia relativa ao Império Brasileiro, mas acabei interessando-me muito mais pelo meu, digamos, "referencial teórico" do que pelo meu "objeto". Eu planejei-me para extrair da obra do Ruesen apenas a noção de que narrativas históricas são pré-estruturadas por perspectivas interpretativas ou ideias, e para tentar mapear a trajetória do que eu concebia*

como a "ideia de poder pessoal do imperador" em diversos textos relevantes sobre a história política do Segundo Reinado. Mas, muito estimulado pelo seminário avançado de teoria dirigido pelo meu orientador, o mesmo Estevão Martins que havia acabado de traduzir o livro do Ruesen, acabei lendo Razão histórica com muito mais atenção do que seria necessário para o projeto. Não contente com isso, ainda quebrei a cabeça para tentar ler Reconstrução do passado e História viva. No meio do processo, a minha dissertação de mestrado converteu-se num trabalho centrado na teoria da história do Ruesen, acrescida de uma espécie de apêndice longo, em que fiz um exercício de aplicação de algumas das noções desenvolvidas pelo Ruesen a uma análise de um texto de Sérgio Buarque de Holanda sobre a crise do Império.

REIS: O senhor é um dos poucos historiadores brasileiros que teve orientação científica direta com o prof. Rüsen no seu doutorado e também fez uso da sua teoria na sua dissertação [Que fazem os historiadores, quando fazem história? A teoria da história de Jörn Rüsen e 'Do Império à República', de Sergio Buarque de Holanda] defendida no ano de 2004. Nesse período havia ainda poucos trabalhos traduzidos para o português, exceto a obra Razão Histórica publicada em 2001, nesse sentido podemos dizer que seu trabalho é também pioneiro na divulgação desse pensamento. A partir de 2007, com a tradução e publicação de outras obras e artigos de Rüsen, sobretudo Reconstrução do passado e História Viva, nós tivemos no campo de pesquisa brasileiro um aumento significativo de teses, dissertações, artigos, monografias. Este aumento é notório mais no campo da Educação do que de História, devido ao fato de a teoria do autor trazer um debate da Didática da História para o campo da ciência histórica. Partindo do pressuposto de que a Didática da História, desde Droysen, é uma área que também pretende investigar as formas de pensamento da ciência histórica, como o senhor avalia o predomínio da discussão sobre a função prática do conhecimento histórico no campo da Educação e o relativo desinteresse pelo mesmo tema no campo da História?

ASSIS: *Uma coisa é discutir explicitamente o tema das funções práticas do conhecimento histórico; outra é desempenhar efetivamente tais funções. Como você mencionou, a maioria dos historiadores não se interessa muito por discussões explícitas ligadas por exemplo à educação ou à aprendizagem históricas. Mas isso não quer necessariamente dizer que endossem uma noção cem-por-cento passadista do conhecimento histórico como um conhecimento puro, porquanto desvinculado do que Rüsen chama de "carências de orientação". É preciso reconhecer que muitos historiadores costumam encontrar maneiras*

inusitadas e sofisticadas de lidar com as relações entre o passado estudado e o presente a partir do qual estudam. Pense por exemplo no modo como a empatia com as vivências de indivíduos das classes populares serviu de inspiração a parte significativa das histórias culturais produzidas de meados da década de 1970 em diante, na Europa ocidental e nos Estados Unidos; ou em como a percepção da assimetria estrutural entre brancos e negros no Brasil de hoje alimenta o questionário com que operam excelentes historiadores como Robert Slenes, ou João José Reis. Não se pode simplesmente dizer que esses e outros historiadores estejam desconectados de experiências de ordem prática, que marcam ou até mesmo atormentam o seu presente.

Outro aspecto que ajuda a entender os motivos do relativo desinteresse dos historiadores com questões de ordem didática ou funcional tem a ver com o instinto de especialização que eles têm, de um jeito ou de outro, de cultivar se querem ser levados a sério no campo historiográfico. No geral, é ilusório supor que, depois de neutralizar por completo tal instinto, se vai conseguir chegar muito longe em termos de conhecimento histórico. Hoje em dia, mesmo os autores mais generalistas e mais pré-dispostos para a tão importante interdisciplinaridade, e que por assim dizer nadam na contracorrente da especialização, apenas começam a fazer isso depois de terem adquirido uma sólida formação no âmbito de disciplinas especializadas.

Como se pode ver, há mais de uma avenida conduzindo os historiadores para longe de um debate explícito sobre as funções do conhecimento histórico. Tais avenidas, por outro lado, estão, desde o começo, fechadas àquele que se dedica à didática da história. Afinal de contas, este último é precisamente um especialista em certos tipos de uso do conhecimento histórico e, portanto, não prescindir de tratar explicitamente o conhecimento histórico como um conhecimento prático capaz de ensinar – sejam conteúdos, sejam competências, sejam formas de pensar. É verdade que os historiadores tendem a se dar o direito de se refugiar na pesquisa relativa aos seus temas específicos e de sublimar a relação entre o conhecimento e o mundo dentro do qual o conhecimento é buscado. Mas penso que é preciso ressalvar que ao fazê-lo muitas vezes já encontraram meios de elaborar para dentro do seu trabalho – na escolha do tema, ou na colocação da questão, por exemplo – as demandas práticas que são endereçadas teoricamente no plano da reflexão didática. Essa ressalva é muito importante se quisermos fermentar o diálogo entre historiadores, didáticos e educadores, porque esse diálogo não pode funcionar bem quando uma das partes opera com uma imagem muito irrealista acerca da atividade das outras.

REIS: Há uma abrangência na teoria de Rüsen por meio da qual ele sistematiza diferentes vertentes da ciência histórica na sua matriz disciplinar. Contudo, o projeto maior dele está vinculado à Teoria Comparativa Intercultural ligada à sua ideia de novo Humanismo e das premissas dos direitos humanos. Em suma, Rüsen propõe a combinação de elementos compartilhados entre as culturas, que podem ser sistematizadas a partir da identificação de "universais antropológicos na consciência histórica" dos povos. Levando em consideração que para o autor:

> "*pensar historicamente, no sentido corrente da palavra história, é um resultado de um longo processo de desenvolvimento cultural e não pode ser pressuposto em todas as formas de vida humanas. Mas se observa algumas operações mentais básicas constituintes da consciência histórica, é possível identificá-las como universais*".

Haveria nessa perspectiva uma hierarquia do pensamento histórico entre os povos? Como o senhor entende pensar a historiografia a partir de uma *combinação de elementos compartilhados* de diferentes conjunturas sociais proposta por Rüsen?

ASSIS: *Comparação intercultural e humanismo são etiquetas de dois grandes projetos de investigação e intervenção social conduzidos pelo Joern Ruesen nos quinze anos anteriores à sua aposentadoria. As premissas desses projetos, no entanto, já podiam ser detectadas claramente na constante ênfase dada à ideia de humanidade como elemento fundamental da racionalidade que presidiria o pensamento histórico. A teoria da história do Rusen é mais do que uma descrição abstrata do que fazem os historiadores, pois um dos pressupostos desta é o de que a consciência da racionalidade potencial da historiografia pode levar a um alargamento da racionalidade real dessa prática. Nesse sentido, é inegável que o Rusen opera com hierarquizações: há formas de história mais racionais do que outras e há também formas de relação com o passado que não são históricas. O que quer que seja a consciência histórica, ela não é um dado universal: é, como sugere o Sam Wineburg um "ato não-natural". O trecho citado reflete esse entendimento, mas tenta conciliá-lo com a premissa de que à base da consciência histórica se encontram elementos trans-históricos que seriam conformadores de todo e qualquer mundo social, como por exemplo a tensão entre amigo e inimigo, entre os de cima e os de baixo, entre os de dentro e os de fora, entre poder matar e ter de morrer, entre outras. A universalidade das experiências realizadas na tensão entre*

cada um desses pólos forma, para o Joern Ruesen, uma espécie de universalidade potencial do pensamento histórico, mas isso não quer dizer que toda e qualquer relação com o passado, sempre e em qualquer lugar, possa ou tenha de se dar nos modos disponibilizados pelo pensamento histórico.

REIS: A função social que é dada às ciências da cultura nas formulações de uma teoria geral que pense a sociedade na sua dimensão universal é bastante enfatizada na teoria de Rüsen, como foi explanada na pergunta anterior. Todavia, as discussões e o projeto dialógico ficam no plano da cultura e da ciência da história, pouco se vê na teoria intercultural comparativa deste autor a implicação política das disputas econômicas entre os países do globo, fator que pode ser um entrave para a proposta do seu projeto intercultural. Como o senhor avalia essa teoria que se pretende universal e que pouco dialoga com outras epistemologias e discussões políticas e econômicas de uma época?

ASSIS: *Discordo em parte da sua avaliação. Não penso que a teoria da história do Rusen embuta uma espécie de teoria social universal. É inegável que é universalista, pois em vários momentos cruciais remete a ideias como as de humanidade, razão e verdade. Mas é importante sublinhar que o humanismo e o racionalismo de Ruesen são sempre de caráter histórico, o que é o mesmo que dizer que para ele o que importa não é a universalidade em si mesma, mas o balanço – seja tenso, seja harmônico – entre o universal e o particular. Para ele, não devemos abrir mão nem das abstrações cognitivas e normativas comumente associadas ao iluminismo, nem do impulso romântico ou historicista para o particular e para a subjetividade. Num mundo como o nosso, não faz sentido fomentar uma identificação pura e simples com entidades abstratas como a humanidade – que ainda por cima frequentemente são criticadas por não serem tão universais quanto se apresentam. Mas, do ponto de vista normativo, não é isso que Rusen tem em mente. O que ele pretende é que sensibilidades e normas como as encapsuladas nas declarações modernas de direitos humanos sejam levadas em conta nas múltiplas dinâmicas culturais em que se constituem as identidades particulares dos diferentes grupos humanos. Não se trata de passar o rolo compressor por cima da multiplicidade das culturas, mas de tentar introduzir elementos de cariz racional que ajudem a regular os conflitos entre grupos em disputa, até mesmo para evitar que tais conflitos degenerem em barbáries. É verdade que há aqui uma forte dose de otimismo, não por último porque na maioria dos conflitos, os grandes e os pequenos, estão em jogo muito mais do que questões identitárias ou culturais.*

Não me parece justo afirmar que Rüsen não procura dialogar com o que você chamou de "outras epistemologias", embora seja verdade que ele se mantenha relativamente à distância de discussões em teoria política e econômica. Em favor dele, porém, é preciso dizer que, fora dos departamentos de economia, pouquíssimos teóricos das ciências humanas hoje estão aptos para discutirem teoria econômica com um mínimo grau de seriedade. Também é preciso lembrar que nos múltiplos projetos coletivos que liderou – como p.e. os que levaram às coleções Beitraege zur Historik, nos anos 1980, e Geschichtsdiskurs, nos anos 1990, além do projeto Humanismo na época da globalização – sempre houve bastante espaço para perspectivas de reflexão muito distintas das do próprio Rüsen e muita abertura para dialogar e aprender com diferenças. Poucos teóricos da história interessaram-se tanto quanto ele por expressões chinesas, indianas, árabes e africanas de pensamento histórico. Muito poucos estiveram em contato permanente com acadêmicos não ocidentais e desenvolveram projetos acadêmicos em conjunto com estes. Eu próprio muitas vezes recebi dele recomendações de leitura relativas a temas que pouco tinham a ver com a história da historiografia alemã (ou seja com o meu tema de pesquisa no doutorado). Lembro-me p.e. de obras do antropólogo comparativista Christoph Antweiler, do africanista Jeff Peires, do sinólogo Achim Mittag, do psicólogo cultural Juergen Straub, dos filósofos René Girard e Wolfgang Welsch, dos historiadores indianos Dipesh Chakrabarty, Ranjan Ghosh e Romila Thapar. Tudo isso me parece suficiente para documentar uma boa abertura para outras culturas e outras maneiras de teorizar o social e o histórico.

REIS: Rüsen, influenciado por Droysen, parte do pressuposto de que todo conhecimento histórico deve exercer uma função social, uma vez que este surge das carências cotidianas da vida. Atualmente, percebemos que há no campo de pesquisa brasileiro a utilização da teoria rüseniana para avaliação da consciência histórica de docentes, discentes e materiais didáticos que ancoram o trabalho educacional. Essa historiografia produzida no Brasil, de certa forma, produz sua função social que é dar voz a estes sujeitos e suas práticas vinculadas a cultura escolar e a cultura histórica. Como o senhor avalia hoje essa abrangência da Teoria da História de Rüsen no campo Educacional no Brasil?

ASSIS: *Para ser bem sincero, eu não acompanho muito o cenário sobre o qual você me pede para opinar. Acho curiosa a intensidade da recepção da obra do Ruesen entre pesquisadores especialistas em didática ou educação histórica, mas não sei bem como explicá-la. Penso que será indissociável da própria expansão das atividades ligadas à teoria e à prática do ensino*

no âmbito dos cursos de graduação em História. Também acho que não é despiciendo o fato de o Rüsen ter um pensamento que, embora seja denso e abstrato, é também esquemático. Esse esquematismo, que às vezes tem até mesmo traduções visuais nos escritos dele, é bastante útil pois fornece uma impressão geral e imediata da argumentação que apresenta, e é possível que isso amplie o apelo da obra dele junto ao público. Outro ponto é que a ênfase do Rusen em noções como as de "carências de orientação" e a "função social do conhecimento" encontram uma boa receptividade entre a fortemente politizada audiência acadêmica brasileira. Essas noções sublinham a compatibilidade entre a busca ou transmissão de conhecimento e o engajamento político; ou seja, afirmam que o engajamento está longe de levar automaticamente à degeneração do conhecimento. É, portanto, uma mensagem que muitos historiadores e professores fortemente politizados não desgostam de ouvir; uma espécie de verdade que cai bem. Mas como disso, sobre o tema da pergunta apenas tenho considerações muito impressionistas. O Willian Baron fez recentemente um bom levantamento sobre a recepção da obra do Ruesen no Brasil, mas não me lembro se chegou a formular uma boa explicação para o fato de ter sido particularmente bem-sucedida no campo da pesquisa sobre a educação histórica.

REIS: Há um certo pragmatismo na teoria ruseniana, se sim quais seriam esses pontos?

ASSIS: *A teoria da história de Rusen pode ser definida como uma teoria pragmática, porque enfatiza os "usos" da história na vida (de diversos modos, tal como sugeri no ensaio recente intitulado "Joern Ruesen contra a compensação"). Tenho algumas reservas quanto à extensão de "pragmática" para "pragmatista", porque este último termo sugere a existência de um bom grau de interação entre as teorizações de Ruesen e as vinculadas à tradição do pragmatismo estadunidense (Pierce, James e, mais recentemente, Rorty). Isso não quer dizer que não se possa traçar analogias interessantes entre muitos dos argumentos de Ruesen e de autores pragmatistas. Penso p.e. que um exercício aproximativo relacionado com a obra de John Dewey poderia render resultados muito interessantes, se executado com cuidado.*