

PARA SE COMPLEXIFICAR UM CONCEITO A PARTIR DE TRABALHOS DE “EDUCAÇÃO HISTÓRICA” (2005 – 2010): “FORMAÇÃO” OU “DESENVOLVIMENTO” DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA?

CAIO RODRIGO CARVALHO LIMA*

Sobre como a nossa vida faz parte da história

Inseridos no mundo, nós, seres humanos, nos indagamos constantemente acerca da razão que nos faz continuar vivendo. Questões bastante filosóficas e de fundo estritamente reflexivo como: “por que eu estou vivo?” nos interpelam quer nós gostemos, ou não. Para respondê-las – pois, sim, precisamos encontrar alguma resposta para essas perguntas, caso queiramos continuar vivendo – nós recorremos constantemente ao nosso passado. O passado pessoal, nossa vida, as memórias de nossas famílias, amigos, namorados, namoradas, escola, faculdade e tudo que fez e/ou faz parte de nosso dia a dia. É exatamente nesse procedimento de volta ao passado, no tempo presente, para encontrar alguma razão ou sentido para o nosso viver que nós nos utilizamos da história*. Nossas memórias nos servem, em nosso presente, para nos fornecer uma sensação de pertencimento e de sentido à nossa vida. Afinal, saber quem fomos, as escolhas que fizemos, os motivos que nos levaram até onde estamos hoje é o que nos fornece a segurança necessária, em grande medida, para continuarmos seguindo em busca daquilo que acreditamos. É nesse jogo entre passado, presente e expectativa de futuro, que se funda a chamada “consciência histórica”.

O conceito, apesar de não ser novo conforme nos apresenta o historiador brasileiro Luís Fernando Cerri em publicação recente sobre o tema (CERRI, 2011), adquire um significado diferente nas palavras do historiador alemão Jörn Rüsen. No ano de 2001 o

* Graduando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e orientando da professora Doutora Margarida Maria Dias de Oliveira. A pesquisa, em andamento, está sendo fomentada pela Pró-reitoria de Pesquisa (PROPESQ), cota Reuni.

* Utilizar-me-ei, neste artigo, de duas noções básicas de história: aquela grafada com o “h” minúsculo, referente aos processos históricos do nosso dia a dia, não necessariamente vinculados à ciência da história e, em contrapartida, o termo “ciência da história” quando for me referir à história praticada cientificamente.

primeiro volume de sua trilogia sobre Teoria da História chegou ao Brasil. O livro, entretanto, havia sido publicado na Alemanha no ano de 1983. Nas reflexões desse historiador alemão, a consciência histórica é, de fato, esse fator genérico da vida humana que foi descrito no parágrafo acima. Em suas próprias palavras, o ato de articular passado, presente e futuro é uma articulação da 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, 2001:56)

O que se quer dizer, com isso, é que o ato de *pensar historicamente* é algo que todo o ser humano faz, independente de mover conceitos e conhecimentos adquiridos a partir da ciência da história, ou não. *Pensar-se historicamente* quando o passado é articulado, enquanto memória, no presente, com o propósito de gerar uma narrativa com continuidade e objetivando orientar o sujeito no tempo. Ou seja, para o ser humano continuar vivo e agindo, ele precisa *pensar historicamente*, logo, ele precisa articular a sua consciência histórica. Por essa razão entende-se, segundo Rüsen, este ser um fator “genérico” da vida humana, pois, para o ser humano agir no tempo, em direção ao futuro, ele precisa entender o que viveu (passado) no único tempo permissivo de tal reflexão: o presente.

Essas primeiras linhas, de caráter mais genérico do que propriamente uma análise às fontes, tornam-se necessárias, pois, entendendo-se a consciência histórica como se propôs acima (e embasado na compreensão do próprio Jörn Rüsen sobre o conceito) podemos considerar três pontos que serão base para toda a análise vindoura:

- 1) Não se pode “adquirir” consciência histórica. Desde que ela é algo que todo o ser humano tem, já que todo o ser humano pensa historicamente para continuar orientando o seu agir, não haveria, **em oposição ao que muitos pensadores brasileiros estão interpretando**, nenhum ser humano “inconsciente” historicamente, no qual a ação do ensino de história deveria objetivar “conscientizá-lo”.
- 2) O primeiro pressuposto leva ao segundo: já que não há nenhum ser humano “inconsciente” historicamente, a consciência histórica não seria algo “formado” pelo

ensino de história no sentido de ser algo que os alunos não possuem e o professor, munido do conhecimento histórico científico, irá “criar”, “edificar”, “formar” nos alunos. Estes últimos sujeitos, portanto, teriam “adquirido” as suas consciências históricas.

- 3) Por fim, já que a consciência histórica não é algo “formado” pelo ensino de história, já que todo o ser humano, por existir e viver no tempo a possui e a utiliza constantemente, o objetivo do ensino de história, de acordo com essa teoria seria o de “desenvolvimento” da consciência histórica para níveis mais complexos.

Ao apresentar este terceiro ponto nós entramos em uma zona de conflito: o que Rüsen quer dizer por “níveis mais complexos”? Seriam esses níveis, como estágios evolutivos, nos quais o ser humano, por meio do desenvolvimento de sua consciência histórica, alcançaria e não mais voltaria ao nível anterior? Está-se pensando em “níveis evolutivos estáticos”? O já citado trabalho do professor Cerri (2011) traz essa discussão ao comparar a teoria da história de Rüsen com a da historiadora norte-americana Agnes Heller, no qual o professor Cerri afirma:

Heller divide as diferentes condições e características da consciência histórica no tempo em *estágios*. (...) A ideia de estágios não precisa ser relacionada necessariamente com a ideia de evolucionismo ou progresso, nem de simultaneidade. (...) Assim, não precisamos imaginar uma série de estágios que se sucedem, substituindo uns aos outros (...). Podemos imaginar palcos que podem ser sucessivos ou concomitantes, com diferentes atores e textos representando dramas semelhantes. (CERRI, 2011: 86-87)

Cerri recorre à teoria de Heller para justificar que, tanto a teoria de Rüsen não deve ser encarada como “novidade” que outra autora, em período semelhante, tratou de problemáticas parecidas e chegou a conclusões igualmente análogas. O foco da argumentação de Cerri, portanto (bem como o de Rüsen e o que queremos manter nesse texto), incide sobre o fato de a consciência histórica ser, primeiro, uma constante do ser humano; segundo, algo que deve ser desenvolvido no ensino de história por meio da articulação entre história e ciência da história e, por fim, esse desenvolvimento acontece em “estágios” – para utilizar o termo de Heller – ou níveis – como desenvolve Rüsen.

O presente texto tem por objetivo, portanto, analisar de que forma este conceito aparece em trabalhos produzidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, mais precisamente, as teses e dissertações produzidas durante os anos de 2005 a 2010 que trazem a Teoria da História de Jörn Rüsen em sua fundamentação teórica e, por consequência, o conceito acima trabalhado. Não obstante, tais pesquisas (totalizando quatorze, entre dissertações e teses) estão todas inseridas em um campo de pesquisa da ciência da história chamado “Educação Histórica”. Tal campo vem adquirindo força significativa no estado do Paraná, no qual existe um laboratório próprio de pesquisa na dita Universidade Federal, o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH – coordenado pela professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt e vice-coordenado pela professora Doutora Tânia Maria Braga Garcia.

Outro motivo para a escolha dos trabalhos desse grupo de pesquisa para a análise foi o levantamento feito pela mestra Carla Oliveira (OLIVEIRA, 2012) no qual se objetivou saber em quais recantos do Brasil se estava produzindo pesquisas tendo como fundamentação teórica a Teoria da História de Jörn Rüsen. De acordo com o dito levantamento, a Universidade Federal do Paraná – UFPR – foi a que mais se destacou em trabalhos produzidos nesse sentido.

Por ser um total de quatorze pesquisas e o presente artigo não poder vislumbrar todas elas em sua análise, serão escolhidas algumas delas nas quais o conceito de consciência histórica aparece mais fortemente, em prol de nos servir para responder às perguntas: de que maneira os trabalhos em Educação Histórica, responsáveis pelo maior número de produção na área de ensino de história entre os anos de 2005 e 2010, apresentam o conceito de consciência histórica? Não obstante, haveria alguma discrepância entre o que é teorizado pelo historiador alemão e o que é apresentado em forma de pesquisas concluídas pelo LAPEDUH? Como podemos compreender essas aproximações ou distanciamentos?

O confronto entre teoria, fonte e pesquisa

O esforço do pensamento humano em teorizar serve, em grande medida, para que se possa compreender melhor a realidade. Dessa maneira, a realidade, impossível de ser apanhada em sua totalidade, torna-se objeto de reflexão da teoria que tenta de algum modo,

por meio de um esforço essencialmente abstrativo, estabelecer parâmetros de análise dessa realidade. Dessa forma, crê-se, a realidade tão complexa e assustadora para os seres humanos se torna algo de apreensível, de controlável, de compreensível.

Essa simples reflexão, apesar de assim sê-la, aparentemente é bastante desvirtuada por alguns historiadores em suas pesquisas. Num esforço para fazer o instrumental teórico ao qual se referem fazer sentido para a aplicação de sua metodologia e o alcance das respostas para as suas perguntas, para os objetivos de sua pesquisa, alguns historiadores terminam por fazer o contrário: ao invés de a teoria servir de instrumento para se compreender a realidade, tendo em seu cerne a necessidade de constante readaptação frente às mudanças sociais do real, ela serve para prender a realidade em uma espécie de camisa de força abstrata, da qual o historiador é o responsável por libertá-la, ou não. O que se está querendo dizer com tudo isso é que, teoria, enquanto instrumental para a pesquisa científica da história, deve ser, como o próprio nome faz referência, um “instrumento”, uma “ferramenta”, algo de controlável (ao contrário da realidade) passível de ser aplicado ao real. Com isso também queremos chegar à conclusão de que, quando se trabalha com a teoria enquanto essa “camisa de força do real”, o historiador termina por esvaziar as possibilidades abstrativas e de compreensão do real possibilitadas pelo esforço do pensamento humano.

Dos quatorze trabalhos lidos foram escolhidos 4 (quatro) para comporem a análise desse artigo. O motivo de tal escolha se deveu ao fato desses quatro trabalhos trazerem de maneira mais considerável o conceito de “consciência histórica”. Todos os demais trabalhos, entretanto, trazem tal conceito. Entretanto, alguns deles se focam mais no conceito de “Didática da História”, trabalhado por Rüsen no terceiro livro da já referenciada trilogia sobre Teoria da História (RÜSEN, 2007). Todos os trabalhos partem de uma metodologia semelhante: quando não se aplica questionários aos sujeitos do espaço escolar, se analisa as aulas dos professores de história para que sejam tiradas as conclusões da pesquisa.

A primeira pesquisa que nos servirá para análise será a de Almir Muncio Compagnoni, uma dissertação escrita no ano de 2009, sendo o pesquisador parte do grupo LAPEDUH. O autor objetiva, pois, “analisar se ocorre, e como ocorrem, no município de Araucária^{*}, as práticas de aula-visita aos museus, durante o ensino de história, e se esta prática

* Vale salientar que este município aparece em várias outras pesquisas e não é à toa: as escolas de Araucária funcionam como uma espécie de “laboratório” para a aplicação dos estudos e reflexões feitas pelo grupo

é importante para a superação do ensino tradicional de história” (COMPAGNONI, 2009:11-12). Logo em seguida ele apresenta o conceito de consciência histórica precedido do termo “formação”. O autor está interessado em saber, assim, como a prática de aulas-visitas a museus contribui para a “formação da consciência histórica” no processo de superação do “ensino tradicional de história”.

Em se tratando dessa última assertiva, não fica claro no texto o que o autor entende como “ensinar história tradicionalmente”, da mesma forma que não fica claro o motivo dele utilizar o termo “formação da consciência histórica”. Um possível motivo para não haver tal reflexão sobre o conceito seja, talvez, porque já esteja claro, conforme o próprio autor afirma que o ensino de história serve para auxiliar o aluno a “adquirir” consciência histórica (COMPAGNONI, 2009:38).

O conceito referido, portanto, serve nessa pesquisa para embasar a preocupação, geral na Educação Histórica, com a “formação” dessa consciência histórica – em uma das possibilidades de pesquisa na área: “cognição histórica”. Ao que parece, Compagnoni (2009) utiliza-se do conceito para mostrar que as aulas-visitas aos museus podem ser um excelente método para a “formação da consciência histórica” e, por conseguinte, uma Educação Histórica eficaz.

Já na última página de sua dissertação, Compagnoni (2009) afirma:

Acredita-se que a atividade de ir ao museu, aula-visita em contexto de aprendizagem, é significativa para as crianças/alunos, que compreenderão a história de forma elaborada e prazerosa, pois quando os alunos são envolvidos em temas e metodologias que respeitam a natureza da história, eles passam a considerá-la interessante, aprendem, e vão *ganhando a consciência histórica cada vez mais elaborada*. (COMPAGNONI, 2009:111, grifo nosso)

Está expressa, então, de maneira bastante clara a função de uma metodologia estudada pela Educação Histórica: auxiliar os alunos a “ganharem” uma consciência histórica mais elaborada. Acontece que, se partirmos dos pressupostos apresentados ainda na introdução de nosso texto, os alunos, enquanto seres humanos que precisam refletir sobre suas experiências

no tempo para agir no mundo, não podem “ganhar” uma consciência histórica mais elaborada pelo simples motivo de eles já a “terem”. O que aconteceria, isso sim, na prática de visita ao museu, ou no cotidiano do ensino de história, é o desenvolvimento da consciência histórica, o desenvolvimento para níveis mais complexos de interpretação de suas experiências no tempo, bem como das experiências da sociedade na qual eles estão inseridos. Não obstante, essa consciência “ganhada” assim o seria muito mais “facilmente” em ambiente de museus, devido à aula se tornar mais “prazerosa”. Ou seja, não só não há uma reflexão acerca do processo de complexificação da consciência histórica por meio do ensino de história, como se pensa meios para tornar essa consciência mais fácil de ser adquirida, quase como se refletir sobre nossas experiências no tempo fosse algo praticável por meio de métodos universais aptos de serem ensinados em situação didática.

O segundo trabalho analisado foi o de Marlene Teresinha Grendel, uma tese de doutoramento produzida apresentada no ano de 2009. O objetivo da autora (GREDEL, 2009:13) era o de entender as ideias históricas dos alunos a partir de seus cadernos escolares. Para isso, ela elaborou um questionário a ser aplicado aos alunos e a membros da escola, bem como tirou cópia dos cadernos de 18 alunos para retirar as suas conclusões finais. Apesar de a análise da consciência histórica dos alunos não estar prevista em seu objetivo, é bastante significativa a assertiva que ela faz no final de sua pesquisa. Após analisar os cadernos e as respostas ao questionário, a autora afirma:

Em nosso entendimento, a didatização do conhecimento histórico e as formas pelas quais ele é registrado e arquivado nos cadernos escolares pelos alunos, além de separar a aprendizagem do seu objeto que é a História, dificultam ou até impedem a formação da consciência histórica e da constraconsciência histórica. (GREDEL, 2009:158)

Em outras palavras, com a análise de trechos dos 18 cadernos de alunos de uma única escola escolhida para a pesquisa (houve visitação e observação prévia das aulas) o que ela chama de “didatização do conhecimento histórico” afasta o aluno (ou pode chegar a impedi-lo) da “formação da consciência histórica”. O aluno aparece aqui enquanto um depositário de informações, no qual o professor, munido das informações precisas provenientes de sua ciência de referência em confluência com as ciências da Educação, irá inserir tudo aquilo que

é necessário para essa “formação”. Na fala de Grendel (2009) já ficam mais claras as consequências de se tratar tal conceito aderido precedido pelo termo “formação” da forma que aparece nas pesquisas, uma vez que a autora delinea o aluno como esse ser passivo e incapaz de interpretar e refletir sobre as suas próprias experiências, de maneira no mínimo não tão simples como se imagina, sem o auxílio do professor. O professor, por sua vez, aparece como dependente total do material didático que lhe é entregue no começo do ano letivo. Caso o material traga um ensino de história “tradicional” (para utilizar o termo caro a Compagnoni), o professor parece estar fadado a ensinar sob a égide deste ensino – não pouco prejudicial à chamada “formação da consciência histórica”.

Essa imprecisão, ou pouco desenvolvimento do conceito trabalhado aparece de maneira semelhante nos dois próximos trabalhos a serem analisados. As teses de doutoramento de Geysa Dongley Germinari, publicada em 2010 e a de Daniel Hortêncio de Medeiros, publicada em 2005, trazem em seu cerne uma discussão não muito diferenciada. Na verdade, o que se observou foi quase uma atitude mimética frente ao tratamento deste conceito, no qual nenhum dos autores lidos (nesse caso refiro-me as quatorze pesquisas) se preocupa em problematizar o termo “formação da consciência histórica”, ou antes, o próprio conceito de consciência histórica.

As consequências observadas ficam bastante claras após analisarmos estas duas primeiras pesquisas (e se tornarão ainda mais translúcidas ao serem analisadas as outras duas): uma desvalorização do trabalho do professor, uma vez que ele aparece quase sempre como o “culpado” por essa “consciência histórica” não ter sido “formada” nos alunos; quando ele não é o culpado principal, a culpa recai sobre o material didático e, mais uma vez, vemos o professor assumir o papel de agente passivo na sua própria atuação profissional pois, dependente vital do livro didático, ele parecer ser totalmente incapaz de trabalhar a História de maneira diferenciada daquela que aparece no livro, muito menos de estabelecer discussões mais complexas sobre a temática estudada a partir do livro. De fato, o professor é aparece apenas como um reproduzidor do conhecimento condensado no material didático. Em se tratando dos alunos, eles se tornam esses “vasos vazios” aos quais nos referimos anteriormente, uma vez que tem a sua parcela de responsabilidade com relação ao próprio aprendizado quase que totalmente esquecida já que o professor, profissional responsável por “formar a consciência histórica” deles se mostrou incapaz de fazer isso.

Em se tratando da tese de Germinari (2010), podemos observar uma prática da Educação Histórica bastante recorrente: o pesquisador elabora o seu instrumental metodológico e após aplicá-lo, estabelece uma espécie de tabela na qual ele localiza cada aluno que passou pelo questionário com relação à “forma” de sua consciência histórica. As “formas” possíveis da consciência histórica se expressar são trabalhadas por Rüsen no terceiro livro de sua trilogia (RÜSEN, 2007) e são especificamente quatro: tradicional, exemplar, crítica e genética. A separação que o historiador germânico faz em “formas” ou “tipos” de consciência histórica deveria servir para estabelecer parâmetros abstratos para a análise do real. No entanto, em trabalhos como o de Germinari, o pesquisador parece querer “enquadrar” a narrativa histórica do aluno em algum tipo de consciência histórica, deixando ausente a ressalva necessária de que essa tipologização proposta por Rüsen é impossível de ser encontrada precisamente na realidade. Em outras palavras, mesmo que o aluno tenha, por exemplo, se referenciado a determinada tradição para criar a sua narrativa, isso não significa que sua consciência histórica seja tradicional somente. Devemos lembrar que o pensamento humano é complexo e todo o esforço dos trabalhos de Rüsen é estabelecer algum parâmetro, por meio da teoria, para se compreender tal complexidade.

O objetivo de Germinari com a sua pesquisa, pois, é o de observar “de que forma a consciência histórica de jovens escolarizados que vivem em Curitiba expressa suas identidades em relação à Cidade de Curitiba” (GERMINARI, 2010:15). Por meio de questionários, portanto, o autor delinea as formas de expressão das consciências históricas dos alunos analisados para chegar à conclusão de que a relação entre consciência histórica e identidade é complexa (GERMINARI, 2010:162).

Ora, quando se parte do pressuposto de que a consciência histórica deve ser formada pelo professor em contexto didático, a atuação do professor analisado pelo pesquisador (ou pelos pesquisadores que analisaram práticas de professores) deveria, primeiro, partir da ressalva de se o professor já teria, em algum momento de sua vida, entrado em contato com a teoria à qual o pesquisador faz referência. O que se observa na tese de Germinari (2010) é exatamente a teoria forçando a realidade a adaptar-se àquilo que ela prescreveria como correto (quando não se acredita o próprio Rüsen ter dito algo do tipo). As consequências de uma pesquisa como essa para o ensino de história são, portanto, muito parecidas com todas as outras a que nós chegamos até agora: professor desqualificado, alunos passivos e a academia

como responsável por apontar essas falhas. A teoria, nesses casos, prende a realidade, ao invés de libertá-la da complexidade aparentemente impossível de ser compreendida pelos seres humanos.

O último trabalho a ser analisado ocupou este lugar não por acaso. A tese de Daniel Medeiros, publicada em 2005, exatamente por ter sido um dos primeiros trabalhos publicados na área de Educação Histórica utilizando a teoria da história de Jörn Rüsen como referencial teórico, deve ter a sua análise acompanhada por essas ressalvas. O título já traz o termo observado nesse texto e aponta a proposição de uma análise no livro didático: “A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático” (MEDEIROS, 2005). Não há, entretanto, uma reflexão precisa sobre o que ele está definindo como “objetivo do ensino de história para o ensino médio”, da mesma forma que não existe uma reflexão precisa sobre o que ele entende por “formação da consciência histórica”. Logo no primeiro parágrafo de seu texto, Medeiros (2005) afirma: “meu propósito principal foi verificar se os manuais didáticos podem contribuir para a formação da consciência histórica” (MEDEIROS, 2005:1) e, em suas conclusões, o autor demonstra perceber que a consciência histórica seria algo que deveria ir, necessariamente, de encontro ao tradicionalismo.

Em uma de suas assertivas o autor afirma:

Em meio a estes embates, pesquisei a relação dos alunos/as com o material didático e verifiquei (...), o quanto um material tradicional, mais preocupado com o professor que com os sentidos dos alunos/as afasta estes alunos/as da possibilidade de produção da consciência histórica. (MEDEIROS, 2005:161)

Analisando as suas palavras a partir das reflexões apresentadas até agora em nosso texto, vemos as mesmas consequências analisadas anteriormente se repetindo. Na verdade, devido a este ser um dos trabalhos pioneiros, podemos observar como algumas questões que não foram devidamente refletidas foram apresentadas em suas origens e foram se perpetuando nos anos seguintes. A tese de Medeiros (2005) traz mesmo essa ideia da Educação Histórica, por estar embasada na teoria da história de Rüsen, ser a capaz de apontar os problemas do ensino de história e, não obstante, resolvê-los com os seus métodos de pesquisa e análise de fontes.

Conclusões

Buscou-se mostrar como o conceito de consciência histórica vem sendo apropriado pelos pesquisadores vinculados à Educação Histórica, no estado do Paraná, sob orientação da professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt. Podemos concluir, portanto, que apesar de distanciadas temporalmente, as quatro pesquisas analisadas trazem uma ideia quase idêntica sobre o conceito de consciência histórica e, conseqüentemente, o papel do professor de história, dos alunos e do material didático utilizado em sala de aula. Essas conseqüências podem ser apontadas da seguinte maneira:

- 1) Observou-se a figura de um professor de história essencialmente incapaz. Excetuando-se aqueles que trabalham no município de Araucária (devido à sua história específica), o professorado “brasileiro” seria incapaz de “formar” essa consciência histórica nos alunos.
- 2) Os alunos, por sua vez, estariam “à espera”. À espera de professores que formem neles a consciência histórica, caso contrário, continuarão sendo cidadãos passivos e incapazes de tomarem as próprias decisões, fadados a repetirem os discursos oficiais do governo acerca, até mesmo, de sua própria cidade (uma das conclusões às quais chegou Germinari).
- 3) O material didático adquire, então, papel central nesse processo de formação da consciência histórica. Quando não o material didático, a metodologia possível de ser aplicada em sala de aula de história, conforme observado no trabalho de Compagnoni. De qualquer maneira, é ele o responsável pelo professor não conseguir formar a consciência histórica nos alunos (livros didáticos estes, inclusive, aprovados pelo PNLD, conforme frisam os autores).

Essas três conclusões às quais chegamos versão, sobretudo, sobre os três principais personagens das aulas de história. Não se exclui a possibilidade de, por meio de pesquisas posteriores, tais conclusões sejam revistas, muito menos descartadas. O objetivo deste artigo foi observar de que maneira da teoria da história de Jörn Rüsen vem sendo utilizada pelo

maior pólo de produção de pesquisas em ensino de história no Brasil, nos anos de 2005 a 2010. Reconhecemos que muitas outras pesquisas foram lançadas desde então, bem como não deixamos de lado a necessidade de continuarmos as nossas próprias leituras para uma análise mais precisa acerca do atual estado da arte das pesquisas em ensino de história no Brasil, levando em consideração a teoria da história de Rüsen.

Entretanto, não podemos nos furtar da responsabilidade de apontar equívocos e descaminhos bastante preocupantes para a área do ensino de história em nosso país. Em pesquisa recentemente lançada em formato de livro, a professora Margarida Oliveira faz um histórico das pesquisas na área até o ano de publicação de seu trabalho, 2003 – no caso, a sua tese de doutoramento. As conclusões às quais ela chega são preocupantes se analisadas em comparação com o que observamos hoje, 10 anos depois da publicação de seu trabalho. No final do primeiro capítulo de seu livro, a autora aponta a produção na área sobre livro didático como uma “historiografia da falta”, ou seja, uma historiografia unicamente preocupada em apontar as falhas dos livros didáticos. Não obstante, a autora reconhece a importância de tais estudos nas décadas de 1970 e 1980, entretanto, hoje:

“porém, essa “historiografia da falta” requer novos enfoques: a formação inicial dos professores e a relação autores/editoras/indústria cultural têm sido, por outro lado, uma amostra dos novos caminhos” (OLIVEIRA, 2011:116)

Isso a professora afirmou em 2003. Em 2013, portanto, afirmamos a teoria da consciência histórica, embasada no Brasil principalmente nos livros e textos de Jörn Rüsen, ser um dos caminhos mais frutíferos para o ensino de história. O número de pesquisas envolvendo os estudos desse autor no Brasil tem crescido bastante, desde a publicação do primeiro livro da trilogia no Brasil, em 2001. Frente a essa realidade e às pesquisas analisadas, portanto, terminamos o texto, não com uma resposta definida, mas com uma pergunta de caráter provocativo: que história queremos contar?

Referências bibliográficas

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

COMPAGNONI, Almir Muncio. **“Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele”**: compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GERMINARI, Geysa Dongley. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GREDEL, Marlene Teresinha. **De como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto**: estudo a partir da análise de cadernos escolares. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio**: o lugar do livro didático. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Aracaju: Editora UFS. 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.