



**DIDÁTICA DA HISTÓRIA E CURRÍCULOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA:
RELACIONANDO PASSADO, PRESENTE E FUTURO NA DISCUSSÃO SOBRE O
EUROCENTRISMO¹.**

Jean Carlos Moreno

Universidade Estadual do Norte do Paraná

jeanmoreno09@gmail.com

Resumo

Partindo do mal-estar produzido pela discussão da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propomos analisar as possibilidades e limites da apropriação da Didática da História ruseniana como uma das bases para pensar os currículos de História contemporâneos no Brasil e na América Latina como um todo. As potencialidades são construídas a partir do caráter conceitual do pensamento histórico, destacando as noções de *sentido* e *orientação* em sua relação com a subjetividade humana, no atendimento às

exigências externas da vida prática e internas da autocompreensão identitária. As limitações estariam ligadas à própria leitura do passado e do presente latino-americano que, pela dificuldade em superar sua história recente de colonização, impõe desafios extremos de orientação em relação à construção da moderna noção de autonomia individual e coletiva.

Palavras-chave: Currículo; BNCC; Didática da História; Jörn Rüsen

Abstract:

¹ O presente artigo é parte de pesquisa de maior envergadura intitulada “Uma Reflexão sobre as Bases Epistemológicas e Políticas para a Construção do Currículo Escolar de História Brasileiro e Latinoamericano” realizada dentro do estágio de pós-doutorado empreendido junto ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG - BR) em convênio com a Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS - AR).

From the perspective of the malaise that arose from the discussion of the first version of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), this paper's purpose is to analyze the possibilities and limits of the appropriation of the rüsenian Didactics of History as one of the foundations for rethinking the contemporary History curricula in Brazil and in Latin America as a whole. The potentialities are built from the conceptual character of historical thinking, highlighting the notions of historical

narration and orientation in its relationship with human subjectivity, suiting the external demands of practical life as well as the internal ones of self-understanding, identity-wise. The limitations would be tied to a reading into the past and into the present of Latin America that, because of the trouble in overcoming its own recent colonial history, imposes extreme hardships for orientating the construction of a modern notion of individual and collective autonomy.

Keywords: Curriculum; BNCC; Didactics of History; Jörn Rüsen

Introdução

As contendas em torno da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015) foram intensas e explicitaram certa divisão interna no campo da História². Em um momento de profunda polarização política, os debates internos ao campo, por vezes, opuseram os historiadores - que lançaram manifestos a partir de suas associações de cátedra³ - e os historioeducadores, aqueles historiadores que se dedicam a investigar e construir propostas em torno da aprendizagem histórica, especialmente para a Educação Básica⁴. Os termos do debate já foram razoavelmente explicitados e podem ser conferidos em MATTOS (2016), MORENO

² Este texto contou com a preciosa revisão do Prof. Dr. William Carlos Cipriani Barom (UEPG) e do Prof. Mdo. Matheus Mendanha Cruz (UEPG). A responsabilidade final pelo conteúdo do texto e eventuais equívocos de interpretação, todavia, continua sendo minha.

³ Jörn Rüsen também analisa o interesse repentino dos historiadores alemães por questões relacionadas à Didática da História no momento das reformas curriculares, relacionando a situação aos interesses de cátedra. Ver, por exemplo, RÜSEN, 2011, p. 136.

⁴ Não se trata de um conflito novo. A discussão do lugar atribuído ao ensino de História na formação dos historiadores e o seu prestígio como área digna de pesquisa foi foco de debates intensos dentro da própria Associação Nacional de História (ANPUH) (ver, por exemplo: COSTA, 2008).

(2016; 2017; 2019), MENEZES NETO (2017); PINTO JR, BUENO, GUIMARÃES (2017), SILVA, MEIRELES (2017), entre outros⁵.

Ainda que a compreensão de *currículo* - mesmo que se limite o seu entendimento apenas à prescrição - exija uma discussão muito mais ampla, o debate se ateve aos conteúdos factuais e à consequente narrativa-mestra, embora este termo não fosse utilizado diretamente. A situação demonstrou que, não obstante todo o desenvolvimento da pesquisa histórica, a academia guarda marcas de seu processo de construção e institucionalização. Uma história construída no século XIX e reforçada nos inícios do século XX constituiu áreas e objetos de pesquisa que se cristalizaram e que compõem, em conjunto, uma narrativa-mestra, linear e eurocêntrica, difícil de se mover concretamente, mesmo com todos os esforços, historiográficos inclusive.

Duas questões, dentro do contexto polarizado, tornaram o debate entre os historiadores, para além dos muros da academia, mais difícil e menos profundo do que poderia ser. A primeira diz respeito à função pedagógica do conhecimento histórico. O debate sobre o relacionamento do saber histórico com a autocompreensão individual e social – e consequentemente com o mundo dos valores e do sentido - foi interpretado, algumas vezes, como instrumentalização política mais rasa.

A segunda questão se refere à necessidade de seleção do passado a ser iluminado no ambiente escolar. Além do tempo escolar - tempo das interações e da aprendizagem, muito mais complexo do que o tempo da enunciação de informações históricas -, esta questão envolvia uma leitura sobre as visões históricas que foram reforçadas nos últimos cem anos de ensino de História e o discurso histórico presente nos diversos meios de comunicação ainda hoje. Não se trata, portanto, de uma discussão para definir o que é ou não ‘histórico’, o que é ou não digno de memorização, mas do estabelecimento dos critérios para a determinação do mínimo de saber histórico possível para um projeto de formação comum em um dos espaços – queremos e lutamos para que ainda seja dos mais importantes - de divulgação do pensamento histórico na sociedade brasileira contemporânea (ressalvando que os agentes centrais desta ação, professores e estudantes da Educação Básica, manejam diversas formas de autonomia e não

⁵ Da leitura destas análises, pode-se perceber que houve grande dificuldade para estabelecer uma linguagem comum a respeito da necessidade de mudança ou melhor de repensar o ensino de História em acordo com as transformações contemporâneas e a partir de uma leitura histórica interna do país e de sua inserção num contexto mais amplo. Nos textos de parte das associações que se manifestaram verifica-se certa resistência em posicionar e situar o trabalho do historiador no mundo presente, no mundo dos valores e do sentido, optando por referenciar os pareceres no domínio das experiências históricas referentes às suas especialidades.

serão completamente moldáveis a todas as prescrições). A tarefa ainda mais difícil nesta escolha, no entanto, é definir aqueles outros tantos conhecimentos acumulados que, aparentemente, serão obliterados, pois não constarão na prescrição oficial. A situação é dolorosa; para os historiadores, vivida como um corte na própria carne.

Diante de toda esta situação e da necessidade de qualificar e ampliar o debate, empreendemos uma pesquisa que visa a somar a tantas outras investigações esparsas sobre as bases epistemológicas e políticas para a construção do currículo escolar, brasileiro e latinoamericano⁶, de História. Neste artigo apresentamos um dos componentes que investigamos: a versão da Didática da História alemã⁷ divulgada nos textos de Jörn Rüsen⁸.

Jörn Rüsen, a consciência histórica e a Didática da História

A vasta produção do teórico alemão Jörn Rüsen tem se constituído numa importante referência para os estudos históricos contemporâneos. Para além do grande campo da Teoria da História, bastante fecunda tem sido a apropriação do pensamento ruseniano pelas pesquisas e proposições da área do ensino-aprendizagem da História, inclusive nos desenhos curriculares construídos nos anos 2000, como no caso das diretrizes do estado do Paraná.

Esta profusão de apropriações pode esconder, contudo, a grande dificuldade de tradução (inclusive literal) do pensamento do teórico alemão para as questões envoltas à História e a seu ensino no Brasil. Para o historiador brasileiro, o trato filosófico de Rüsen em relação às questões históricas pode soar como excesso de teoria e de sistematização esquemática. De fato, trata-se de uma teoria abrangente que busca conciliar questões altamente complexas e limítrofes como *verdade, ciência, subjetividade e utopia*. A perspectiva trazida pelo autor sistematiza e organiza algumas compreensões que estavam esparsas na área do desenvolvimento do pensamento histórico.

⁶ Neste artigo focamos as discussões no Brasil, mas mantemos a referência à América Latina, pois indica o horizonte identitário que buscamos, na pesquisa, como carência de orientação.

⁷ Neste artigo fizemos uma apropriação da teoria de Rüsen, selecionando aspectos que considerávamos importantes para o debate sobre a questão curricular. Neste uso ‘interessado’ da teoria, simplificações podem acontecer, com a eliminação de nuances. Contudo, evidentemente, procuramos, na medida das nossas limitações, manter o máximo do rigor e do respeito às propostas do autor.

⁸ Rüsen é um autor que relê seus próprios textos e reescreve sua teoria constantemente. Por isso não referenciaremos os textos, em forma de citação, porque trataremos de ideias gerais que aparecem na maioria das coletâneas publicadas e são retomadas mesmo em textos que abordam questões mais específicas.

A produção teórica de Rüsen se estabeleceu no Brasil, especialmente nos anos 2000, com uma quantidade grande de artigos publicados em revistas especializadas e algumas coletâneas organizadas em livros, com destaque para dois projetos intimamente interconectados. O primeiro trata-se da estruturação – ou reestruturação, para alguns - de uma área de pesquisa entendida como *Didática da História*, onde se estabelecem relações entre a teoria da História, a construção, a circulação e a apropriação do saber histórico. O outro é o ‘Projeto: Humanismo na Era da Globalização: um diálogo intercultural sobre a humanidade, cultura e valores’, uma aposta de que modernização, racionalização e progresso precisam ser revistos, mas não abandonados.

O ponto de partida da teoria ruseniana é a percepção da *consciência histórica* como um universal antropológico, uma característica da vida humana. Para o autor, a capacidade de criar significados e experiências temporais é uma conquista cultural fundamental, inclusive para o processo de hominização, definindo o homem como espécie (RÜSEN, 2007a; 2015a).

Não se trata apenas da mera recordação quando se fala da *consciência histórica*, mas sim de uma mobilização da lembrança como força viva no tempo presente. O passado, ou melhor, o transcurso do tempo é experimentado e interpretado e se estabelece como alicerce para a compreensão do presente e o desenvolvimento de perspectivas de futuro, num processo fundamental e básico de orientação, qualidade vital da experiência humana.

Como atuante de um contexto interno, subjetivo, envolvendo um conjunto de operações não apenas cognitivas, mas também emocionais e pragmáticas, a *consciência histórica* só pode ser vista *em ação*, especialmente através dos enunciados linguísticos, cujo indicador principal é o uso da primeira e da terceira pessoa do plural. É, principalmente, através da linguagem que se revela a *consciência histórica* como elemento central da composição dos juízos de valor, uma mistura entre compreensão temporal e consciência moral.

Desde esta perspectiva individual, a dimensão prática da *consciência histórica* articula-se coletivamente como *cultura histórica*, abrangendo todos os atos de memoração em determinada sociedade (id. 1994; 2015b). A história acadêmica e a história escolar são parte desta cultura histórica que inclui todas as outras formas de produção, circulação e apropriação do pensamento histórico: os meios de comunicação de massa - inclusive as redes sociais da internet -, as disputas políticas e religiosas, a produção estética etc.

É dentro deste entendimento que emerge na teoria de Rüsen a concepção da *Didática da História* como uma subdisciplina da ciência histórica que investiga a circulação do discurso

histórico no espaço público, ou melhor, a cultura histórica em suas mais diversas expressões (2006a; 2007a). A aprendizagem histórica de um indivíduo está imersa nesta cultura histórica da qual a ciência histórica e a história escolar são importantes, mas não únicos, componentes.

Para além desta função ampla de análise do papel do conhecimento histórico na vida pública, da verificação de como o passado é experienciado e interpretado individual e coletivamente, Rüsen não abandona as funções, digamos, mais tradicionais da Didática da História: a compreensão do processo de ensino e aprendizado nas salas de aula, a metodologia da instrução e, especialmente, a normatização da aprendizagem histórica escolar. Ao investigar as formas e funções da recepção histórica, os interesses e a subjetividade dos aprendizes, a Didática da História se propõe a elaborar uma explicação teórica e experimental da aprendizagem da História, podendo estabelecer objetivos plausíveis, examinando suas possibilidades de orientação da vida prática, funcionando, assim, como uma teoria curricular (RÜSEN, 2011a; SCHMIDT, BARCA, MARTINS, 2010).

Situadas estas questões, gostaríamos de ressaltar três consequências da estruturação básica da teoria ruseniana que, na leitura que empreendemos, ajudam a enfrentar os problemas enunciados na introdução deste artigo: a ampliação da concepção da História como ciência - tema abordado a seguir -, o reforço da necessidade social da História e a resignificação do que é aprender e como se aprende História, ideias que analisaremos, no próximo tópico.

Ao tomar a Didática como parte integrante e central dos estudos históricos, a teoria ruseniana reaproxima a produção historiográfica da vida prática e, portanto, das questões que envolvem a circulação do saber fora das academias. Para o teórico alemão, o caminho trilhado pela cientificização da História significou uma tentativa de controlar, senão eliminar, a subjetividade. Consequentemente, as questões referentes à orientação da vida (aplicação da experiência interpretada para o reajuste da prática no mundo em mutação) foram postas de lado.

Mesmo durante o século XX, quando a questão da presença subjetiva do historiador no objeto pesquisado e na construção da trama é melhor admitida e teorizada, continuou-se compreendendo que as questões referentes à utilização do conhecimento histórico tratar-se-iam de uma operação externa ao fazer historiográfico⁹. A matriz disciplinar proposta por Rüsen¹⁰ demonstra que Ciência Histórica e Didática da História partilham de origens e destinações

⁹ Esta perspectiva vem mudando recentemente. Basta observar os novos campos da História Pública, da História do Tempo Presente e, há mais tempo, os estudos sobre memória.

¹⁰ A matriz disciplinar é composta por interesses cognitivos, aspectos de interpretação, métodos, formas de representação e funções de orientação (RÜSEN, 2001).

comuns: as carências de orientação da vida prática. Seus interesses nascem de uma leitura de problemas de orientação e seu trabalho tem por objetivo uma intervenção sobre a cultura histórica.

A (re)inserção dos problemas relacionados à orientação e à subjetividade - que relacionam passado, presente e futuro - nas preocupações centrais da formação do profissional da História torna-se uma chance fundamental de resolver parte dos problemas enunciados na introdução do presente artigo. Há um ganho importante de compreensão das diferenças, dos limites, do compartilhamento de problemáticas em comum e da possibilidade de resolvê-los sem perda para a produção de saberes cientificamente estruturados.

Teoria da Aprendizagem Histórica

O papel da História como disciplina escolar vem sendo questionado, no contexto brasileiro atual, com ameaças de censura ao trabalho docente ou de redução da carga horária. Soma-se a isso, ainda que possa ser visto, por enquanto, mais como alarde do que fato, um desejo de diminuição do espaço das Ciências Humanas nas universidades. A compreensão, especialmente pelos profissionais da História, gerada pela teoria elaborada por Rüsen, ao recuperar o papel do pensamento histórico como força vital de qualquer sociedade, contribui para a sustentação da História como projeto formador para as sociedades na crise da modernidade. A permanência da História no projeto escolar depende também do entendimento da função crítica e terapêutica que o conhecimento histórico exerce para os indivíduos e para as sociedades, como espinha dorsal da autoconsciência identitária.

Naturalmente os seres humanos têm que interpretar o seu mundo e a si mesmos para poderem viver. A História, bem como as demais ciências da cultura, na modernidade, desempenha o papel de um órgão social de entendimento, devido ao alto grau de competência que gera para a apreensão da realidade simbólica (RÜSEN, 2007b; 2009) . O conhecimento histórico, ressignificado pela história escolar, pode tornar-se fortaleza na luta por poder e reconhecimento travada na vida social.

Esta perspectiva não quer dizer que o conhecimento histórico seja necessariamente amigável e provoque apenas conforto no reforço da identidade previamente construída. Ao contrário, a aprendizagem da história pode significar um confronto difícil que ajuda, cada um, a transpor as estruturas e funções previamente dadas da sociedade, quebrando o mimetismo dos

usos, costumes e interpretações já assentados. Por outro lado, as funções de entendimento, de crítica e utopia do conhecimento histórico podem representar segurança em face do turbilhão de mudanças acarretadas pela modernidade e suas crises. De posse desta força moral, proporcionada pela compreensão da mudança, os indivíduos podem determinar o rumo normativo de suas ações, de seus projetos e de si mesmos no trato com os outros, assegurando vitalidade para o agir com perspectiva de futuro.

Assim como a maior parte do pensamento pedagógico contemporâneo, Rüsen também rechaça o uso de verbos como ‘transmissão’, ‘absorção’ ou ‘recepção’ para designar o processo de aprendizagem¹¹. Toda sua proposta pressupõe um ambiente de interação, de intersubjetividade discursiva e de argumentação racional, num processo de ganho de individuação, socialização e de reconhecimento do “outro”, com a flexibilização de identidades essencialistas.

Da mesma forma, a aprendizagem histórica não se trata do domínio de uma grande quantidade de fatos ou relatos históricos. O acúmulo de informações históricas, como um fim em si mesmo, representa, nas palavras do autor, apenas ‘a matéria morta’, sem impacto orientativo para a vida dos estudantes (id. 2011a). Para a aprendizagem se concretizar faz-se necessário que o acervo de experiências históricas possa ser relacionado à subjetividade dos sujeitos, gerando autocompreensão histórica, desvelando as lógicas sociais e culturais em que estão inseridos.

Portanto, o parâmetro inicial da aprendizagem é a cultura histórica na qual os alunos estão imersos. É a partir da detecção do papel das formas de pensamento histórico enraizados e das carências de orientação que se pode, na História escolar, elaborar perguntas ao acervo de saberes estruturados pela ciência histórica. A aprendizagem, desta forma, é culturalmente situada, grupos de estudantes trazem histórias internalizadas em comum e a dinamização da aprendizagem se inicia com o vínculo entre as subjetividades dos estudantes e as *experiências históricas*. Por mais longínquas no tempo ou no espaço, estas experiências também têm que ser entendidas como a “sua” história. Com a possibilidade de estabelecer uma diferença temporal qualitativa, a construção de uma alteridade histórica é complementada pela leitura da mudança,

¹¹ Rüsen faz questão sempre de destacar que muito pouco se sabe empiricamente sobre a aprendizagem histórica. De qualquer maneira, é preciso reconhecer que a Didática da História tem proporcionado uma série de pesquisas sobre o pensamento histórico de crianças e jovens que, embora ainda não consubstanciadas numa sistematização da teoria da aprendizagem, apontam para uma perspectiva promissora.

da permanência e, inclusive, daquilo que não chegou a ser, pois os projetos, as tentativas, as lutas frustradas do passado também são base para o desenvolvimento da consciência histórica em sua relação entre passado, presente e futuro (id. 2009).

A capacidade de dar significado aos fatos do passado é realizada através da mediação da diferença temporal, atividade mental que Rüsen entende por *competência interpretativa*. É especialmente neste momento que se fazem presentes os modos de geração de sentido que, na visão do autor, deveriam ser todos exercitados, como multiperspectiva, com os estudantes. Bastante discutidos na produção da Didática da História e da Educação Histórica no Brasil, os modos de geração de sentido – tradicional, exemplar, crítico e genético – são tipos ideais, à maneira weberiana, e, por isso, apenas idealmente existem de forma isolada nas *narrativas históricas*, que são as interpretações que indivíduos ou coletividades constroem, conectando passado, presente e futuro.

Embora todos os tipos de narrativas estejam presentes – e operativamente mesclados – nas explicações de cada indivíduo ou grupo, os tipos crítico e genético são os mais raros, mas se tratam daqueles sobre os quais o pensamento histórico moderno está assentado e, por isso, constituem as expectativas prioritárias do aprendizado escolar.

A ciência da História atua no aprendizado histórico, especialmente no modo crítico de geração de sentido. É neste modo que os sujeitos se confrontam com o sistema de valores vigentes e constroem a negação das identidades erigidas pela tradição, através de rearranjos das experiências do passado. O enfraquecimento da tradição é um ganho de fortaleza do pensamento histórico através da competência para construir uma contranarração. A narrativa crítica não garante, mas pode oportunizar o estabelecimento de outras narrações que reestabelecem orientações temporais benéficas, proporcionando um novo equilíbrio psíquico aos sujeitos.

O modo genético de geração de sentido, na construção da interpretação histórica, é a marca central do pensamento histórico da modernidade. Neste padrão de interpretação, o sujeito insere a si mesmo e ao seu presente no processo histórico. Compreende, a partir daí, uma direção no tempo que explica mudanças, permanências e promessas não cumpridas, ensaiadas ou reprimidas no passado, cujo presente, herdeiro, faz parte do mesmo processo, dinâmico e inconcluso. A consciência da incompletude do mundo e de cada indivíduo promove maior autoconhecimento e compreensão de si e dos outros na admissão de identidades mais flexíveis.

Além da experiência e da interpretação históricas, central para a concepção de aprendizagem de Rüsen é o desenvolvimento da competência de *orientação temporal* da vida prática. Ela acontece quando a experiência interpretada é relacionada aos problemas de ação e sofrimento do presente, envolvendo análise, julgamento, decisão e construção de argumentos historicamente plausíveis (RÜSEN, 2011a; SCHMIDT, BARCA, MARTINS, 2010). Por meio desta competência, o presente é *historiado* e as explicações reducionistas – ‘é assim por que sempre foi’ – são colocadas em xeque, enriquecendo e fundamentando os debates e as tomadas de posição, abrindo espaço para a mudança.

Ainda que seja muito difícil de se concretizar na prática, o esforço para produzir *experiência histórica*, contextualização temporal, com estudantes é a competência mais próxima do entendimento comum sobre a aprendizagem histórica. Já a *interpretação* e a *orientação* não são moeda corrente quando se discute aprender história em ambientes não-especializados. A Didática da História proposta por Rüsen tem o mérito de evidenciar que estas competências não podem ser vistas como movimentos exteriores à aprendizagem histórica ou que possam ser pensadas como operações *à posteriori*. Estas seriam questões centrais para se discutir uma prescrição curricular mínima para a História escolar, pois impactam diretamente sobre o tempo da aprendizagem, as estratégias organizacionais, a progressão dos estudos, os objetivos e os critérios para a seleção das temáticas a serem trabalhadas.

Estruturando-se assim, a teoria da aprendizagem histórica de Rüsen recoloca, como buscaram teorias pedagógicas gerais em todo o século XX, o sujeito com foco da aprendizagem e não o saber acumulado. É este sujeito que, ao produzir sentido histórico - apropriando-se das experiências históricas, interpretando-as e inserindo-as nas problemáticas do seu tempo – aprende história. Ou melhor nas palavras do autor: “aprender historicamente é adquirir a capacidade de formar sentido historicamente” (RÜSEN, 2011a, p. 134).

Narrativa Mestra e Produção de Sentido

Num dos desdobramentos da discussão sobre a primeira versão da BNCC, a Associação Nacional de História, seção Paraná, lançou um manifesto pela rejeição total do documento, denunciando, entre outras, situações, “a desestruturação da linha temporal” decorrente do currículo proposto. Observe-se que o manifesto se referia “à” linha temporal e não a “uma” linha temporal. A narrativa-mestra, estruturada no século XIX, no auge do projeto civilizador

européu, e reelaborada com o ocidentalismo norte-americano da Guerra Fria é uma representação extremamente forte, disseminada dentro e fora dos ambientes educativos formais, instalando-se como uma espécie de *segunda natureza* que, por mais que se busque superá-la, acaba ditando os termos do debate. Embora pesquisas historiográficas de vanguarda, como os movimentos por uma *História Global ou Transnacional*¹², tenham logrado grande êxito ao mostrar que as inter-relações humanas transpõem os limites geográficos, culturais e as velhas oposições entre civilização e barbárie, ainda não se evidenciaram trabalhos de síntese que possam estabelecer outras temporalidades a serem apropriadas pela história escolar na superação do quadripartismo europeu (CHESNEAUX, 1995).

A teoria elaborada por Rüsen nos instiga a abandonar a narrativa histórica construída sob a forma de uma teleologia monoperspectiva que se estrutura como justificativa para o ordenamento do presente (RÜSEN, 2006a; 2015a). Para isto, é preciso ampliar a concepção de humanidade advinda do iluminismo, tornando-a mais incluyente.

Se a temporalização de sua própria subjetividade, através da continuidade na narrativa histórica, é fator constitutivo da identidade humana, são as narrativas-mestras que dão forma às identificações de grupos, nações e culturas. Como todo discurso identitário, as narrativas-mestras renunciam a uma parte da experiência histórica, marginalizando as culturas que não estão no centro da representação. Assim é, para o autor, a concepção de História Universal que emergiu no Ocidente, com grande prejuízo para a autenticidade, a autocompreensão e a autoestima das culturas não-europeias.

Não basta, no entanto, relativizar a narrativa-mestra eurocêntrica ou proclamar um pluralismo de culturas semanticamente fechadas em si mesmas. Ao contrário, para Rüsen, a universalidade é critério fundamental do pensamento histórico. Uma narrativa-mestra é também um universal antropológico: toda cultura precisa explicar a humanidade. Trata-se de uma necessidade humana da qual não seria possível abrir mão, nem intencionalmente. O que se pode fazer, então, é construir uma nova perspectiva sem abdicar da ideia de história universal, como escopo intercultural, proposta originalmente pelo Iluminismo.

Num mundo globalmente interconectado, é preciso que as nações e as culturas se identifiquem com a humanidade. Primeiramente, faz-se necessário enfatizar o que os seres humanos têm em comum e não somente o que os separa, numa história abrangente da

¹² Ver, por exemplo: SANTOS JUNIOR, SOCHACZEWSKI, 2017; SANTOS, NICODEMO, PEREIRA, 2017; CARVALHO, PRATES, 2016; LOWANDE, 2018.

humanidade que englobe todas as culturas e épocas. Mais uma vez o autor recorre à ideia dos universais antropológicos em busca de elementos básicos que possam ser encontrados em qualquer cultura humana. Cada cultura passa a ser entendida por combinações, em diferentes graus, destes mesmos elementos comuns. Estabelece-se, assim, um ponto de vista metacultural, com vistas a uma comunicação intercultural policêntrica, na reconstrução de uma unidade da humanidade dentro da multiplicidade das culturas.

Rüsen propõe, então, uma História global unificada, capaz de incorporar as diferentes formas culturais humanas. A referência organizacional é socioantropológica: sociedades arcaicas, sociedades de tempo axial, modernização e globalização sob a égide da cultura ocidental, modernidades múltiplas e compartilhamento de universais antropológicos como horizonte de expectativa (id. 2015a). Unidade e pluralismo histórico seriam conjugados numa história universal cujo horizonte teleológico seria o processo de humanização da humanidade.

Além da narrativa-mestra que tenciona construir uma ideia de humanidade que ajude a superar os etnocentrismos, pode-se interpretar que Rüsen propõe um ensino de História organizado em temas aos quais se possa atribuir um sentido no tempo. Seus exemplos práticos, neste caso, são poucos, mas profundos: os direitos humanos, a democracia como cultura pública, a relação humana com a natureza.

Como uma boa teoria, a reflexão proposta por Rüsen impacta sobre os critérios para definir as experiências do tempo a serem apropriadas pela aprendizagem escolar. Mesmo sem abordar a questão do tempo da aprendizagem na escola, o autor deixa claro que não é qualquer conteúdo histórico que pode se tornar objeto de orientação prática e autoconhecimento. Os critérios normativos, para a definição de objetivos de aprendizagem, nascem de uma reflexão sobre a possibilidade das experiências históricas selecionadas interpelarem diretamente jovens e adolescentes, ou seja, produzirem uma identificação com as circunstâncias de sua própria vida. A ‘história’ a se aprender se constrói em uma relação interpretativa muito forte entre presente, passado e futuro.

Tirar a interdependência entre passado, presente e futuro dos objetivos da aprendizagem histórica seria abdicar da significação e, conseqüentemente, da própria efetivação da aprendizagem. Toda e qualquer aprendizagem histórica está ligada à noção de *formação de sentido*. Para Rüsen, o sentido é a quarta dimensão temporal que possibilita passado, presente e futuro tornarem-se experiências possíveis de serem vividas (id. 2009; 2014).

Os usos pessoais e sociais da história são sempre usos de sentido, como leituras das transformações no tempo. A formação de sentido, então, está no início (na própria escolha pelo mundo adulto, ou pela noosfera¹³, das experiências a serem trabalhadas), no processo e no ‘final’¹⁴ da aprendizagem. Ao propor esta racionalidade de sentido, Rösen reabilita, inclusive, a categoria de *progresso* como elemento interpretativo disseminado na mentalidade coletiva moderna. Se, por um lado se pode pensar temas como os direitos humanos, dentro desta categoria de interpretação, o autor reconhece e propõe como tema de aprendizagem o lado sombrio do conceito (discurso) moderno de ‘progresso’: a justificativa para dominações diversas e todo o horror da tentativa de implantação de uma racionalidade técnica instrumental como forma de controle da vida humana (id. 2009).

De fato, para Rösen toda experiência traumática pode ser também dotada de sentido. É preciso que se tome consciência da ‘desumanidade humana’ na modernidade para contrabalançar o otimismo que a categoria do progresso herdou da sua formulação original no século XVIII. É assim que se pode enfrentar e superar os passados dolorosos, assumindo-os na reconstrução da identidade dos próprios grupos que os vivenciaram. Toda aprendizagem histórica deve gerar um sentido aberto à crítica e à reflexão.

Admitir a formação de sentido como questão central da aprendizagem histórica não significa submeter a interpretação histórica totalmente aos interesses do presente ou ao extremo da instrumentalização política. O sentido não é independente dos fatos históricos; ele está assentado sobre as experiências concretas do passado. Não se pode inventar um sentido fora da experiência histórica¹⁵.

No mesmo caminho, a formação de sentido, que estabelece uma forma de continuidade teleológica, não pode ser vista como uma justificativa de um presente, construído como inevitabilidade. As condições de possibilidade do passado devem também ser reconstruídas. As intencionalidades não realizadas, as promessas não efetivadas podem ser motivo de inspiração, inclusive no repensar das utopias¹⁶ como fonte de esperança contra o desalento e a desmobilização na modernidade em crise.

¹³ Emprego o termo no sentido utilizado por Chevallard (1997), indicando agentes e agências especializados no trabalho mais direto do desenho curricular.

¹⁴ Em verdade, trata-se de um processo para a vida inteira de cada indivíduo.

¹⁵ Uma manipulação, entretanto, pode se dar no entendimento da experiência histórica e no desprezo deliberado pela Ciência Histórica como caminho intersubjetivo e racional para produzir conhecimento.

¹⁶ A utopia para Rösen não é algo que se possa pensar como factível para uma implementação imediata, mas um horizonte que produz esperança e faz as sociedades caminharem.

Limites ou apropriações necessárias

As dificuldades para a transposição da teoria ruseniana como alicerce para pensar uma proposta de currículo no Brasil e em toda a América Latina estão ligadas primeiramente a questões óbvias de contexto. Rösen escreve sob um horizonte que envolve a unificação europeia e a possibilidade de pensar a transnacionalidade, a dificuldade de enfrentamento da herança traumática do nazismo, o problema da imigração como, para ele, consequência da globalização¹⁷ e a ‘questão muçulmana’ como choque de civilização. Fica evidente que, como questões gerais, as reflexões propostas podem ser fonte de inspiração, mas precisam, no mínimo, ser traduzidas para países em que a modernidade, o discurso de identidade nacional e o colonialismo afetaram de maneira profundamente diferente a cultura histórica¹⁸.

O conceito de Ocidente, trabalhado na maioria das publicações, não é problematizado como categoria identitária. Rösen pouco ou nada referencia os autores em que está se apoiando ou com quem está debatendo. Neste caso, além do uso comum, tradicional, do conceito, seu pensamento parece estar baseado na obra do cientista político norte-americano Samuel Huntington: “O Choque de Civilizações e a Reconstrução da Ordem Mundial” (1997). Em se confirmando esta hipótese, fica claro que, quando Rösen se refere a Ocidente, não está pensando diretamente em América Latina¹⁹, embora defenda que os valores básicos da modernidade devam ser compartilhados mundialmente. A utilização que Rösen faz do conceito às vezes se

¹⁷ A europeidade do pensamento de Rösen revela-se plenamente quando o autor constata o problema da diferença cultural como algo urgentificado pela globalização. Sim, o refluxo colonial, o ‘problema da imigração’, demarca quando esta questão se tornou definitivamente um problema para os europeus, na sua vivência cotidiana. Como no trato pela grande mídia, um problema só é global quando atinge os Estados Unidos e a Europa. Contudo, há também um entendimento teórico nessa questão, que é a compreensão da diferença cultural a partir do conceito de “choque de civilizações”. É interessante perceber que nem o antisemitismo é tratado, por Rösen, no âmbito dos problemas das diferenças culturais.

¹⁸ Embora, esporadicamente, mencione a força avassaladora da economia do mercado e da lógica instrumental da tecnologia, as relações internacionais assimétricas, o imperialismo e chegue até a propor a integração do Humanismo na política econômica, Rösen não parece estar muito preocupado em como as populações atingidas por estes fenômenos podem construir suas estratégias de superação. Sua busca de uma representação, idealmente, mais equânime, esbarra na situação concreta de que, para as sociedades colonizadas, não pode simplesmente existir este “passar a régua e fechar a conta”, como se, num passe de mágica, pudéssemos todos nos transformar em humanos sem cor, sem raça e sem história. Os conflitos culturais não são apenas uma questão de aceitação e entendimento, mas também de desigualdade econômica e de poder construída historicamente.

¹⁹ Na obra referida, o Ocidente, como civilização, restringe-se à Europa, Estados Unidos, África do sul, Austrália e Nova Zelândia. A América Latina seria uma civilização própria, com possibilidades de aproximações com o Ocidente.

reduz à Europa e outras vezes a um conjunto de valores ou atributos que constroem uma autorrepresentação identitária altamente positiva: racionalidade, democracia, tolerância, direitos humanos etc.²⁰

Se o conceito de Ocidente é, no mínimo, problemático para designar os europeus, o que dizer para os países latino-americanos? Simplificando, mas não deturpando, pode-se descrever o cerne desta problemática. No século XIX a Europa constrói uma hegemonia sobre o planeta e estrutura uma narrativa-mestra. Esta narrativa se traveste de ciência. As elites ‘criollas’, na América, realizam uma ruptura parcial da colonização e projetam uma narrativa para seus países, recém-independentes, em continuidade com a europeidade. Embora experiências de resistências diversas tenham ocorrido, o nacionalismo que predominou nos países colonizados foi construído como subalternidade aos valores dos colonizadores o que implicou sempre inferioridade, metas a se alcançar. A continuidade da colonização se processou internamente e indígenas, africanos e seus descendentes foram representados como o “outro”, mesmo quando a narrativa nacional evoluiu para o elogio da miscigenação²¹. Voltando à questão da vinculação ao “Ocidente”, mais tarde a Doutrina de Segurança Nacional repôs a narrativa construída no século XIX sob a ideia de ‘civilização ocidental’.

Se a consciência histórica, de fato, tem alguma importância e alicerça as ações humanas, é inegável que a dependência econômica das ex-colônias e o papel subalterno a elas atribuídos na divisão social do trabalho tem muita relação com as narrativas históricas que circulam dentro e fora das escolas há quase cento e cinquenta anos. Neste sentido, apontamos duas inspirações que a teoria de Rüsen poderia trazer para pensar um currículo de História latino-americano.

A primeira é mais óbvia e direta: concomitantemente à proposição, através dos universais antropológicos, de uma narrativa-mestra com uma concepção de humanidade alargada, Rüsen propugna pela criação de um *euro espiritual*, de uma identidade europeia que dê suporte ao processo de unificação. Pode-se, então, ao menos avaliar racionalmente o ganho que se teria com uma aproximação entre os países latino-americanos e no que a História escolar poderia

²⁰ A sistematização, pela alta cultura europeia dos séculos XVIII e XIX, destes valores faz com que o conceito de Ocidente, no senso comum, guarde fronteiras muito tênues com um atributo cultural e até mesmo étnico. Seria salutar, além de tratar de toda a efusão social e discussão filosófica e política de onde emergem estes valores, aplicar à Europa a mesma abordagem antropológica que se emprega para estudar e representar outros povos como exóticos. Antropologizar a história moderna europeia é tarefa fundamental quando se quer construir um espelho social mais justo que valha para a humanidade inteira. Já há historiografia mais do que suficiente para isto.

²¹ Sobre este debate no espaço latino-americano, ver, por exemplo: BALLESTRIN, 2013; MIGNOLO, 2005; TROUILLOT, 2011.

colaborar neste processo. Não se trata, portanto, de uma construção identitária ingênua ou apenas de uma revolta contra o colonizador, mas de uma carência de orientação sustentada na experiência histórica que valoriza e revisa todas as heranças, inclusive as do processo de colonização, na construção de um horizonte de expectativa comum.

A segunda diz respeito a um limite de leitura da teoria de Rüsen em relação ao que é debatido na América Latina em termos de pesquisas socioantropológicas e multiculturalismo. O sentido de cultura na teoria ruseniana, na maioria das vezes, é equivalente à ideia de “civilização” (em outros momentos, o termo é utilizado para designar Estados-nacionais e macro religiões). É difícil transpor a teoria de Rüsen para entender a pluralidade de culturas, haja vista que seu entendimento de diferença étnico-cultural vem, muitas vezes, do conceito de “choque de civilizações”. Esta concepção se torna, então, limitada para compreender países formados por uma vasta diversidade sociocultural e com uma herança colonial mal resolvida que provoca grandes assimetrias internas, tanto econômicas como de representação.

Para os povos colonizados, ao estilo americano, o eurocentrismo não é necessariamente um etnocentrismo (como o problema é tratado na teoria de Rüsen). Ao contrário, revela a assimilação de uma construção hierárquica que situa os diversos ‘Eus’ colonizados como subalternos. Para as populações colonizadas, então, não basta apenas proclamar uma igualdade com uma narrativa-mestra que busque um equilíbrio na representação da humanidade como um todo. Representações negativas sobre grande parte da população interna dos países colonizados predominaram durante mais de um século na mídia e nas escolas até muito recentemente. Por isso, o ensino escolar da História necessita representar com mais ênfase estas populações e cabe, então, analisar e avaliar os temas e os espaços dedicados à história interna de cada país, bem como, em países continentais como o Brasil, a relevância e o espaço que deve ser destinado às histórias regionais e locais como exercício importante de autoconhecimento e, também, de reflexão e empoderamento nos ambientes de atuação política direta.

É importante frisar que, neste caso, os espaços dedicados às populações ameríndias, afro-brasileiras e aos contextos latino-americanos, nacionais e regionais serão necessariamente assimétricos em relação a uma narrativa-mestra universal, por que se trata de uma leitura de correção de desigualdades reafirmadas historicamente e por que a narrativa mestra eurocêntrica ainda será veiculada nas grandes mídias por muito tempo. A dificuldade em superar sua história recente de colonização, impõe, aos países latino-americanos, desafios extremos de orientação em relação à construção da moderna noção de autonomia individual e coletiva.

Considerações Finais

Como uma estratégia de memorização e um documento de identidade, toda proposta curricular estará em disputa. Num país de dimensão tão ampla como o Brasil, inserido num mundo contemporâneo envolto em problemas bastante complexos, o consenso é algo muito difícil de se esperar. Sem desconsiderar, contudo, as demais questões, como os interesses privados e o formato vinculado a avaliações externas (IDEB, PISA), que envolveram a discussão sobre a BNCC, defendemos neste artigo que o debate interno ao campo da História pode tornar-se mais profícuo com uma qualificação maior das discussões em torno dos usos sociais da História, das potencialidades e dos limites da História escolar.

É fundamental que a comunidade dos historiadores participe da discussão das propostas curriculares. Para que o eurocentrismo seja discutido com honestidade será preciso que se lance sempre um olhar além das especialidades, concedendo estatuto racional à discussão dos valores e do sentido histórico, sem nenhum ônus para o rigor científico e o esforço para evitar o anacronismo que dá sustentação à pesquisa histórica.

A contribuição dos historiadores não pode se limitar, então, em apontar a defasagem dos saberes históricos escolares em relação ao “estado da arte” da ciência histórica. É preciso compreender os esforços para produzir aprendizagem histórica na escola, onde as especificidades (nuances) históricas nem sempre estão ao alcance do trabalho docente e um grau de generalização maior sempre se faz necessário. Quadros sínteses da experiência histórica podem nascer, assim, da produção historiográfica contemporânea na compreensão de que o currículo escolar trata da *formação histórica básica* de todo o cidadão dentro de determinado território.

A teoria elaborada por Jörn Rüsen é uma importante contribuição para a superação do embate apontado no início deste artigo. A matriz disciplinar ruseniana aproxima a Didática da História e a Ciência da História, colocando-as como partes de um mesmo saber, em igualdade e dignidade, ao salientar os propósitos que os dois lugares institucionais comungam: o desejo de apontar e superar as fragilidades da memória, do senso comum e suprir a carência de orientação no mundo contemporâneo. Na mesma trajetória, é um ganho de interpretação a compreensão da Didática da História como uma ciência específica que procura investigar os processos sociais de aprendizagem em todos os âmbitos da vida pública.

Não se trata, contudo, de defender a utilização de uma teoria única para resolver todos os problemas relacionados à aprendizagem da História, mas do entendimento de que, por insistir na produção de sentido, Rüsen ajuda a aglutinar a dispersão produzida pelo aumento da produção científica no campo do ensino e da aprendizagem históricos. Com a Didática da História, a compreensão da aprendizagem histórica ganha em consistência e profundidade, funcionando como um guia para investigações empíricas e para uma organização pragmática das estratégias de aprendizado quando se pensa no currículo escolar. Ao demonstrar que a consciência histórica está assentada a fundo na subjetividade humana, a teoria de Rüsen ilumina a percepção de que a aprendizagem histórica só pode ser avaliada em movimento, quando a vida prática desafia os sujeitos a produzirem um sentido histórico.

Num momento de tantos questionamentos às Ciências Humanas como um todo, a teoria de Rüsen ajuda a sustentar a justificativa racional para o ensino escolar de História, ao enfatizar a força vital da História para as sociedades contemporâneas. Aí está o papel fundamental do ensino de História e da própria ciência da História ao produzirem a necessária abertura da experiência histórica como elemento desestabilizador das estruturas e funções previamente dadas na sociedade e fator possibilitador da construção de perspectivas de futuro. Não existem ações políticas, entendidas em seu sentido amplo, sem a formação de sentido histórico, no qual os tempos da experiência e da expectativa se fundem.

Mesmo com limites ou necessidades de apropriações maiores para a realidade latinoamericana, as propostas de Rüsen podem ser lidas como tentativas honestas de explicitar a conexão entre a aprendizagem histórica e o mundo dos valores que dão sustentabilidade à vida coletiva. Sua defesa das conquistas da sociedade civil moderna, realçando a dignidade humana como um valor básico de orientação cultural, alerta-nos para o fato de termos situações universais em comum para resolver, condição que nos exigirá a (re)construção de ferramentas para o diálogo e o reconhecimento da alteridade.

A teoria de Rüsen tem proporcionado uma profusão de pesquisas empíricas sobre a apreensão da historicidade por adolescentes, jovens em escolarização e adultos escolarizados ou não. Não obstante serem muitos os estudos inspirados no pensamento do teórico alemão, não há como prever se a Didática da História se firmará no Brasil nos moldes de uma ciência especializada como propõem Rüsen e outros teóricos alemães. De qualquer forma, o presente artigo tentou mostrar que é importante refinar os conceitos e aprofundar as reflexões sobre a aprendizagem histórica para estruturar um ambiente comum de debate a respeito de um possível

currículo de História unificado nacionalmente. A teoria de Rüsen é uma das possibilidades para construir esta sustentação. Isto evitaria os impasses que nos têm levado à inércia, como foi o caso da BNCC. A sociedade se move e os currículos, que revelam as aspirações das sociedades que os produzem, também devem se mover.

Referências bibliográficas

ABREU, M (2016). Por onde anda a BNCC? *Conversa de historiadoras*. 25 jul. 2016. Acessado em: 07 de julho de 2018. Disponível em: <https://conversadehistoriadoras.com/2016/07/25/por-onde-anda-a-bncc/>.

ANPUH (2016). Manifesto Público do Seminário Estadual Realizado pela ANPUH/PR Sobre a BNCC. Acessado em 30/06/2018. Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3327-manifesto-publico-do-seminario-estadual-realizado-pela-anpuh-pr-sobre-a-bncc>.

BAROM, W. C. C.; CERRI, L. F (2012). A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008.

BALLESTRIN, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio - agosto, pp. 89-117.

CARVALHO, M. H. M.; PRATES; T. H. O. (2016). Para além das fronteiras: histórias transnacionais, conectadas, cruzadas e comparadas. *Temporalidades*, Belo Horizonte, Vol. 8, n.2. (mai./ago.).

CERRI, L. F. (2016). Consciência histórica sul-americana e consciência histórica europeia. *MOMENTUM*, v. 1, p. 31-49.

____ (2011). *Ensino de História e Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV. 138p.

CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tábula rasa do passado? – Sobre história e historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.

CHEVALLARD, Y (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.

COSTA, A. L (2008). Apologia do ensino de História: a didática da História em Jörn Rüsen (2008). In: *XIII Encontro Estadual da ANPUH História e Historiografia: Entre o Nacional e o Regional*, Guarabira. Anais do XIII Encontro Estadual da ANPUH: Entre o Nacional e o Regional. Disponível em http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2003%20-%20Aryana%20Lima%20Costa%20TC.PDF

HUNTINGTON, S. (1997). *O Choque das Civilizações e a Recomposição da Nova Ordem Mundial*. Rio de Janeiro: Objetiva.

LOWANDE, W. F. F. (2018). A História Transnacional e a Superação da Metanarrativa da Modernização. *Revista de Teoria da História* Universidade Federal de Goiás, v. 20, p. 219-245, p. 219-245.

MATTOS, H (2015). Sobre a BNCC e os historiadores. *Conversa de historiadoras*. <https://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/>. Acessado em: 27 set. 2016.

MENEZES NETO, Geraldo Magella de (2017). As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões (2015-2016). *Revista Crítica Histórica*. UFAL: Vol. VIII, nº 15.

MIGNOLO, W. D. (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

MORENO, J. C. (2014). Revisitando o conceito de identidade nacional. In: Cristina Carneiro Rodrigues; Tania Regina de Luca; Valéria Guimarães. (Org.). *Identidades brasileiras: composições e recomposições*. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, v. 01, p. 07-29.

_____. (2015). Um mapa para além das fronteiras: aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica. *Revista História Hoje*, v. 4, p. 337-341, 2015.

_____. (2016). A Base Nacional Comum Curricular: o meio e a mensagem no texto preliminar de História. *Revista Coletiva*, v. 1, p. 23-28, 2016.

_____. J. C. (2016). Por Textos e Contextos: Identidade e Aprendizagem Histórica. In: MOLINA, A. H.; FERREIRA, C. A. L. (Org.). *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História*. 1ed. Curitiba: CRV, v. 01, p. 449-470.

_____. (2016). *QUEM SOMOS NÓS? Apropriações e Representações Sobre a(s) Identidade(s) Brasileira(s) em Livros Didáticos de História (1971-2011)*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. v. 01. 424p.

_____. (2016). História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, v. 22, p. 07, 2016.

_____. (2017) Modernidade, Globalização, Identidades e Ensino de História. Florianópolis. *Anais do III Seminário Internacional História do Tempo Presente*. UDESC, v. 1. p. 1-15.

_____. Humanismo, Globalização e Decolonialismo: bases para um currículo escolar de História brasileiro. (2019). In: MAIA, J. S.; CARRERI, M. L.; MARTINS, R. A. F.; BRITO, L. (Org.). *Estudos Interdisciplinares em Humanidades: Sociedade, Cultura e Educação*. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, v. 1, p. 135-152.

_____.; BARNABÉ, L. E. (2016). Representações e concepções da antiguidade em livros didáticos: um estudo comparativo entre o sistema de ensino colombiano e brasileiro. In: *Anais do XII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. Medellín: Univesidad de Antioquia, v. 1. p. 655-668.

PINTO JR, A.; BUENO, J. B. G.; GUIMARÃES, M. de F (2016). A BNCC em pauta: quando vamos estudar nossa História? MOLINA, A. H.; FERREIRA, Carlos A. L (Orgs.). *Entre textos e contextos: caminhos do Ensino de História*. Curitiba: Editora CRV.

RÜSEN, J (1997). A História Entre a Modernidade e a Pós-modernidade. *História: questões e debates*, Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101.

_____. (2011). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores.

_____. (2009). Como dar sentido ao passado. Questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*, no. 2. p. 163-209.

_____. (2014). *Cultura faz sentido – orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Editora Vozes.

_____ (2006). Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: *Práxis Educativa* (Ponta Grossa, PR), Vol. 1, N. 2, p. 07-16.

_____ (2015). História Prática – Aprender, Compreender, Humanidade. In: *Teoria da História: uma Teoria da História como Ciência*. Curitiba: Editora UFPR.

_____ (2007). *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB.

_____ (2006). Historiografia Comparativa Intercultural. In: MALERBA, J (org.). *A História Escrita: Teoria e História da Historiografia*. São Paulo: Contexto.

_____ (2015). *Humanismo e Didática da História*. Curitiba: W. A. Editores. 162 p.

_____ (2011). Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação de passado em história. In: SALOMON, M. (Org.). *História, verdade e tempo*. Chapecó: Argos.

_____ (1994). "¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". *Culturahistórica*. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rösen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26]. Disponível em http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf

_____ (2001). *Razão histórica. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UnB.

_____ (2007). *Reconstrução do Passado: Os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Ed. UNB, 2007.

_____ (2015b). *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR.

SANTOS, P. A. C. dos; NICODEMO, T. L.; PEREIRA, M. H. de F. (2017) Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: eurocentrismo em questão. *Estudos históricos (Rio J.)* [online], vol.30, n.60, pp.161-186.

SANTOS JUNIOR, J. J. G. dos; SOCHACZEWSKI, M. (2017) História global: um empreendimento intelectual em curso. *Tempo*[online], vol.23, n.3, pp.483-502.

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

SILVA, G. J. da; MEIRELES, M. C. (2017). Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Revista Crítica Histórica*. UFAL: Vol. VIII, nº 15.

TROUILLOT, M.-R. (2011) Moderno de otro modo. Lecciones caribenhas desde el lugar del salvaje. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.14: 79-97, enero-junio.

Jean Carlos Moreno: Doutor em História (UNESP). Professor Adjunto do Colegiado de História da UENP.

Como citar este artigo:

MORENO, Jean Carlos; “DIDÁTICA DA HISTÓRIA E CURRÍCULOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: RELACIONANDO PASSADO, PRESENTE E FUTURO NA DISCUSSÃO SOBRE O EUROCENTRISMO²².” .In REVISTA TRANSVERSOS. "Dossiê: TEORIA, ESCRITA E ENSINO DA HISTÓRIA: ALÉM OU AQUÉM DO EUROCENTRISMO?". Nº 16, Agosto, 2019, pp. 125-147 Disponível em <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/index>>. ISSN 2179-7528. DOI:10.12957/transversos.2019.44685

²² O presente artigo é parte de pesquisa de maior envergadura intitulada “Uma Reflexão sobre as Bases Epistemológicas e Políticas para a Construção do Currículo Escolar de História Brasileiro e Latinoamericano” realizada dentro do estágio de pós-doutorado empreendido junto ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG - BR) em convênio com a Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS - AR).