

O ENSINO DA HISTÓRIA A PARTIR DA TEORIA DE JÖRN RÜSEN

BAROM, Wilian Carlos Cipriani (UEPG)

CERRI, Luis Fernando (Orientador/UEPG)

O presente texto busca compreender a dimensão *ensino* presente na teoria da história de Jörn Rüsen, a partir da articulação dos conceitos *consciência histórica*, *didática da história*, *tradição* e *formação histórica*. Utilizará como referência alguns textos disponíveis no Brasil, dando especial destaque ao primeiro e terceiro volume da trilogia intitulada *Teoria da história*, traduzida por Estevão de Rezende Martins, lançada pela editora Unb, em 2001 e 2007; *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*, publicado pela revista *Práxis* em 2006, e *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral*, traduzido recentemente na coletânea *Jörn Rüsen e o ensino de história* (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010). A articulação destes dois textos menores em complemento a trilogia da história, dá conta, acreditamos, de explicar em que medida uma teoria da história vem influenciar e fundamentar as pesquisas na área do ensino da História no Brasil na última década¹.

Iniciamos nossa discussão a partir do primeiro volume da trilogia, com a seguinte questão: em que medida a obra *Razão histórica* contribui com o ensino da História? Quais seriam as preocupações com a educação ali contidas e em que medida ela fundamenta outras colaborações consequentes? Na intenção de respondermos a estas questões, retomaremos aqui duas características da obra: o conceito de ciência e a tradição como orientação da vida prática.

Ao indicar e interligar a dimensão da vida prática à esfera da ciência especializada, Rüsen apresenta-nos que o conhecimento histórico produzido na

¹ As discussões que buscaremos desenvolver aqui fazem parte de um estudo em andamento na Universidade Estadual de Ponta Grossa, cujo objetivo é a identificação e análise da presença da teoria rüseniana em teses, dissertações, revistas e leis estaduais, na última década.

academia não se trata de um acontecimento isolado da sociedade, mas sim de uma satisfação de interesses comuns e que partem da vida cotidiana das pessoas e que deve retornar como função orientadora na vida prática. Ou seja, no tempo uma história tem sua credibilidade garantida na medida em que satisfaz os interesses de uma comunidade, e uma revisão historiográfica ocorre quando há um descompasso entre o conhecimento produzido e a satisfação dessas carências², a exemplo da história que era produzida no Brasil no período da Ditadura Militar e a necessidade de revisão colocada pela década de 1980, uma revisão também ao próprio ensino da história (PINSKY, 2009; SELMA, 1993). Neste sentido, o motor da transformação historiográfica é a demanda social. Ou seja, a revisão da historiografia não começa na academia, mas na sociedade e aí se inclui a escola, como local visível destes descompassos.

Com sua *matriz disciplinar*, Rüsen apresenta-nos uma concepção de ciência que não está deslocada da sociedade, aos moldes do conceito de “ruptura” com o senso comum de Gaston Bachelard (BACHELARD, 1996), guardando muito mais aproximações com a “dupla ruptura” epistemológica de Boaventura de Souza Santos (SANTOS, 2010), onde que as preocupações que alimentam a produção do conhecimento científico não são internas à ciência, mas sim provenientes das carências de orientação em sua esfera cotidiana. Esta informação torna-se pertinente uma vez que inclui a história científica como possibilidade, uma das possibilidades, de orientação e constituição de identidades na vida prática. Ou seja, dentre os inúmeros polos formadores do pensamento histórico, capazes de atribuírem sentido e orientação, à escola cabe o papel da inserção do conhecimento metodizado como realimentação do conhecimento cotidiano.

Contudo, não se está falando de uma mera transposição do produto historiográfico, pois a “especialização decorrente da científicização da história faz com que o produto historiográfico da pesquisa histórica não seja dos mais apropriados aos

² “A concepção de matriz disciplinar como fundamento da ciência da história, proposta aqui, tem ainda a vantagem de uma dinâmica temporal interna. Ela permite esclarecer que, por que e como a história tem de ser reescrita, a cada vez que as condições de vida dos homens a que se refere tenham sofrido mudanças.” (RÜSEN, 2001: 37)

processos de formação da consciência histórica” (RÜSEN, 2001: 49)³. E que, por causa dessa diferença é necessária uma disciplina científica específica que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história, a Didática da história. Abrindo frentes, Rüsen propõe um engate entre a história como ciência e o ensino da história que ocorre no interior das salas de aula, via uma disciplina científica que parta da ciência histórica. Não seria o universo da educação didatizando o conhecimento histórico, mas sim uma preocupação da história enquanto ciência que compreende os seus fundamentos na vida prática.

A formação da consciência histórica, e sua implicação na identidade do sujeito, seria o objeto da Didática da história.

Em seu texto *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*, publicado no Brasil pela revista *Práxis Educativa* em 2006, Rüsen aprofunda esta sua defesa da necessidade de uma interligação entre ciência e ensino, a partir de uma retomada histórica do desenvolvimento desta disciplina na Alemanha nas últimas décadas. O que se evidenciou foi uma aproximação gradual entre os conhecimentos do campo pedagógico com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral (RÜSEN, 2006). Esta aproximação, que junto ao movimento de deslocamento da história de um posicionamento hermenêutico e historicista em direção a uma ciência social histórica, conferiu a didática da história uma expansão do campo de atuação, com a qual simpatiza Rüsen,

Dadas estas orientações, as perspectivas da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história analisa agora todas as formas do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos [...] (RÜSEN, 2006: 12)

Esta extensão das preocupações da Didática da história encontra amparo e

³ Estamos compreendendo *consciência histórica* a partir da seguinte citação de Rüsen: “(...) quando se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001: p.57)

fundamentação na discussão sobre *tradição* presente na *Razão histórica*. A expansão para além do universo escolar reflete – além da própria inter-relação entre ciência especializada e vida cotidiana, como enunciado a pouco – a consideração do pensamento histórico como uma constante antropológica humana, e que o passado enquanto condicionante do agir, ou como condicionante da produção de sentido do pensamento histórico comum, deve ser considerado no ambiente escolar. Este passado então, onde se assentariam as narrativas dos alunos, escaparia ao âmbito escolar, disseminando-se por toda a sociedade. Por isso, a didática da história aproxima-se de uma ciência social histórica, se se quer alcançar seu objetivo.

O pensamento histórico teria seu sentido embasado, inconscientemente, no passado que se oferece ao presente, de modo ativo, na vida prática. Ou nas expressões de Rösen, um agir humano nunca ocorre sem pressupostos. Este passado, distribuído na sociedade, encontrar-se-ia no presente via tradição – suma das orientações atuais do agir, nas quais estão presentes os resultados acumulados por ações passadas –, instituições, estruturas sociais – fatores condicionantes do agir –, e como vestígios materiais do passado, que pouco orientam a vida prática, a exemplo de tumbas e objetos enterrados (RÜSEN, 2001: 83). O desafio que se apresenta ao ensino da história é o tornar consciente o passado enquanto tal, capaz de efetivamente orientar em direção ao agir futuro. Rösen então propõe a articulação da consciência histórica como superação dos dados prévios da tradição. Ela partiria da tradição, mas não se basearia apenas nela.

A este respeito, ou ao menos em consonância com esta discussão, em seu volume intitulado *História Viva*, terceiro volume da trilogia, Rösen busca retomar a discussão referente à finalidade da didática, o “aprendizado histórico”, a partir da afirmação de que cabe ao processo formativo o desenvolvimento de competências da consciência histórica necessárias na orientação prática⁴. Pois, além dos dados provenientes da tradição, que devem ser criticados pela consciência histórica, por “formação” Rösen define como o modo de recepcionar o saber histórico proveniente da pesquisa. Como é possível lidar com este saber, tomar posição quanto a ele, e utilizá-lo (RÜSEN, 2007: 101). Não se trata de possuir o saber acadêmico, mas de compreender

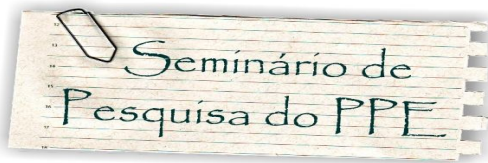
⁴ “‘Formação’ significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário.” (RÜSEN, 2007: 95).

sua forma, seus princípios cognitivos. Porém, não se refere unicamente à forma, como também ao conteúdo, experiências do tempo, uma compreensão do potencial racional proveniente destas experiências. Ou seja, no processo de desconstrução da tradição, de tornar o passado consciente, os princípios cognitivos que garantiram a racionalidade da produção científica devem ficar claros no processo de formação. Contudo, formação não é algo que se aprende, se possui e se usa. Neste sentido,

A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre se novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. Essa capacidade de aprendizado histórico precisa, por sua vez, ser aprendida. (RÜSEN, 2007: 94)

Ainda sobre este contato necessário com a experiência do passado no processo de formação, Rüsen reloca a discussão objetividade versus subjetividade que fez no âmbito da cientificização e metodização do pensamento histórico (*Razão histórica*) para esta outra dimensão de formação do indivíduo (*História viva*). Ou seja, o contato com a experiência do passado, além de ampliar a orientação histórica por recurso a fatos passados, num processo de ampliação temporal em que o presente e o passado são relativizados, e constantemente contrastados, também garante aos sujeitos em formação novos espaços internos, um situar do “eu” em meio à diversidade, um abandono do óbvio, em meio à instabilidade da contingência, num processo de ganho de liberdade no reconhecimento do “outro”, de todos os outros (RÜSEN, 2007: 110). O que novamente traz à frente da teoria da história rüseneana a perspectiva da *humanidade* já mencionada anteriormente na obra *Razão histórica* (RÜSEN, 2001: 126), ao se referir ao critério necessário a se regular metodicamente os sentidos das histórias, em meio às muitas perspectivas existentes.

Esse duplo processo de aprendizado, externo e interno a partir do contato com a experiência do passado, dá-se por meio de três operações distintas artificialmente:



experiência, interpretação e orientação. O aprendizado pode ser considerado histórico quando, como atividade da consciência histórica, produz uma ampliação da experiência do passado humano, um aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática (RÜSEN, 2007: 110). Em nada valeria um amplo saber histórico, sabido de cor, que não orientasse para a vida prática.

Esta eficiência de orientação, a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, a partir da interpretação de seu mundo e 'si' mesmas, é por Rüsen definido como *competência narrativa* (RÜSEN, 2007: 104).

Dessa forma, ao ensino da história pode-se dizer que cabe uma dupla missão: a de identificar a tradição presente nas narrativas e a de propiciar o desenvolvimento da competência narrativa dos alunos, garantindo que não se perca neste processo a racionalidade contida no conhecimento histórico em sua dimensão científica, capaz de satisfazer interesses e orientar para o futuro.

Como complemento a esta questão, o texto *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral*, publicado inicialmente na revista *Propuesta Educativa* de Buenos Aires, 1992, e aqui utilizado em sua versão traduzida ao português (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010), apresenta uma análise mais profunda do que seria esta *competência narrativa* e como ela implicaria numa tipologia da consciência histórica.

Rüsen reafirma neste texto a narrativa como síntese das dimensões temporais, que articularia as experiências do passado a valores interpretativos. De modo conceitual, a competência narrativa pode ser definida como a

“habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio de uma recordação da realidade passada.” (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010: 59)

Desta forma, esta habilidade de dar “sentido ao passado” por via da narração, seria composta por três elementos: conteúdo, forma e função. O que implicaria numa “competência de experiência”, uma habilidade de resgatar do passado sua qualidade temporal; numa “competência de interpretação”, a habilidade para reduzir as diferenças

de tempo entre o passado, presente e futuro; e uma “competência de orientação”, uma habilidade de usar o “todo” temporal, com seu conteúdo de experiência, como forma de orientação na vida prática (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010: 60).

Se na *História Viva*, Rüsen estava se referindo ao processo de formação no qual elegeu como componentes da aprendizagem as operações da *experiência, interpretação e orientação*, no presente texto, em que a tônica é uma análise sobre a narrativa, Rüsen readéqua esta discussão nas expressões “competências da narrativa”. O processo formativo de contato com as *experiências* do passado, manifesta-se narrativamente como uma “competência da experiência”, e assim segue com os outros dois processos formativos. Esta discussão também aparece no primeiro volume da trilogia, nas preocupações com a cientificização do pensamento histórico comum, que implicaram em três processos de metodização: com relação às experiências, às normas e às ideias. Ou seja, podemos aqui ousar em afirmar que existem três pilares que fundamentam a teoria da história de Jörn Rüsen e que se repetem em suas preocupações: a experiência do passado, a interpretação deste passado e o sentido produzido a partir desta interpretação. Esta divisão instrumental se evidencia na regulação metódica do trabalho do historiador, na formação do indivíduo dentro e fora da sala de aula, e na narrativa expressa por qualquer pessoa ao mobilizar a consciência histórica, o que denunciaria formas diferentes de mobilizar o passado e produzir sentido.

Assim, Rüsen aponta para a existência de estruturas básicas que compõem a construção deste sentido histórico, que se manifestariam em formas distintas de mobilizar a memória da experiência temporal e atribuir sentido ao presente. Na obra *Razão histórica* estas formas são indicadas como ‘tipos de geração de sentido’, que já no terceiro volume da trilogia, *História Viva*, aparecem como “constituição de sentido”, o que nos demonstra ser essa uma ideia que Rüsen vem desenvolvendo e reescrevendo ao longo de suas publicações, dadas – acreditamos – às inúmeras interpretações e utilizações que se fizeram destas tipologias da consciência histórica.

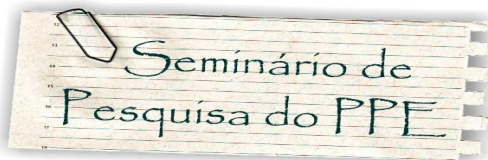
De modo breve, estas quatro tipologias são: modo *tradicional*, quando a consciência histórica está condicionada unicamente pelos dados da tradição, uma repetição do modelo cultural vigente de modo inconsciente; modo *exemplar*, quando substituímos as tradições por regras gerais e atemporais como substância da constituição

de sentido prático, as experiências do passado representam e personificam regras gerais de conduta humana; modo *crítico*, quando a consciência histórica executa uma ruptura com os modelos culturais vigentes, numa negação de sua validade, a partir de uma “contranarrativa” do passado; e o modo *genético*, no qual a memória histórica ao recuperar as experiências do passado, insere nelas a possibilidade de mutabilidade, de se desenvolverem, ou seja, que a realidade passada possui uma temporalidade, e que os modelos culturais podem se transformarem, e que distintos pontos de vistas podem coexistir (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010: 63).

Assim, a atribuição de sentido ao presente ocorre a partir de modos de recuperação e interpretação das experiências do passado. Estes modos não seriam padrões evolutivos da consciência, mas que coexistiriam e seriam mobilizados conforme a necessidade e situação em que a pessoa se encontra. Uma questão a ser considerada no ensino da história, uma vez que propiciar experiências do passado, que serão interpretadas por um ‘quadro conceitual’ pré-existente, não significa uma produção previsível de sentido. Existe, assim, a possibilidade do educando ‘constituir’ sentido conforme as *ideias* geradas, transitando dentre as quatro tipologias da consciência histórica.

Se se quer pensar numa visão ampla da Didática da história, cuja finalidade é a formação da “consciência histórica”, acreditamos que aqui se desenvolveram alguns dos elementos que compõem esta consciência histórica na teoria da história de Jörn Rüsen.

A relação entre a teoria da história e o ensino se deu na medida em que compreendemos como dimensão da ciência especializada da história, sua relação com o cotidiano, com os interesses e com a orientação da vida prática. *Orientação*, que remete diretamente a ideia de identidade, implicou num processo de *formação* que passa pelo ambiente escolar, mas vai além dele uma vez que a tradição fora reconhecida como componente da produção de sentido. Como forma de identificação do sentido produzido, a *narrativa* foi colocada como sintetizadora da consciência histórica, e meio capaz de expressar a relação com as experiências do passado. E desta forma, implicou-se em formas de mobilizar a memória do passado como orientação ao presente. Como complemento a esta questão, Rüsen apontou a construção de uma “competência narrativa”, o que significaria que a escola, ao propiciar o contado com a experiência do



passado, mantenha o ganho de racionalidade da pesquisa histórica e proporcione o desenvolvimento da competência interpretativa como forma de se garantir sentido às ações presentes. A história passaria, como diz o último título da trilogia, a ser 'viva', uma forma consciente de recuperação do passado na orientação da vida prática.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

FONSECA, Selma Guimarães. **Caminhos da história ensinada.** Campinas: Papyrus, 1993.

PINSKY, Jaime (org.). **O ensino da história e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UnB, 2001.

_____. **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.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.