



Maria Auxiliadora Schmidt
Estevão de Rezende Martins
Organizadores

Jörn Rüsen

Contribuições para uma Teoria da Didática da História

Jörn Rüsen:
Contribuições para uma Teoria da Didática da História

Organizadores:
Maria Auxiliadora Schmidt
Estevão de Rezende Martins

Copyright © W.A. Editores Ltda.

Todos os direitos desta obra são reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, armazenada em sistema de reprodução ou transmitida, sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico, mecânico, fotocopiado, ou outro, sem prévia e expressa permissão dos autores.

A revisão técnica e linguística dos textos é de responsabilidade dos seus autores.

Capa e Diagramação: Gustavo Iurk

Apoio Técnico: Lucas Pydd Nechi e Thiago Divardim

Lâminas de slides: Jörn Rüsen

Impressão: Gráfica Lastro
lastro@qwnet.com.br

J82
Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão de Resende Martins – Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016.
112 p.
Inclui bibliografias.
ISBN 978-85-65921-10-7
1. Didática da História. 2. Teoria da História. 3. Ensino da História. I. Schmidt, Maria Auxiliadora (Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt), 1948 - II. Martins, Estevão (Estevão Chaves de Rezende Martins), 1947 - III. Título.
CDD 930.2

W.A. EDITORES
Rua Rodrigues Alves, 189 - Fone (41) 3343-5139 - Curitiba - PR
www.waeditores.com.br

Apresentação: Jörn Rüsen e a Didática da História	9
Maria Auxiliadora Schmidt Estevão C. de Rezende Martins	
A Função da Didática da História: A Relação entre a Didática da História e a (meta) História	13
Jörn Rüsen	
Usos e abusos da História na Atualidade	43
Jörn Rüsen	
O que é a Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História	53
Jörn Rüsen	
Aprendizado Histórico	83
Jörn Rüsen	
Propedêutica da Ciência no Ensino da História	93
Jörn Rüsen	
As Matrizes do Pensamento Histórico em Jörn Rüsen	99
Estevão de Rezende Martins	

Sobre Jörn Rüsen e a Didática da História

Maria Auxiliadora Schmidt
Estevão de Rezende Martins

O conjunto de textos apresentados neste livro teve como ponto de partida o seminário – *Didática da História* – oferecido pelo prof. Dr. Jörn Rüsen, aos jovens historiadores, pesquisadores, estudantes e professores, dedicados ao ensino de História, principalmente. O seminário aconteceu durante os dias 10, 11 e 12 de julho de 2012, foi ministrado em inglês e alemão, sendo traduzido para o português com a colaboração dos historiadores professores Tiago Sanches, Lucas Pydd Nechi, do PPGE/UFPR e prof. Dr. Estevão Rezende Martins, da Universidade de Brasília. A realização do Seminário deu continuidade e consolidou o estreitamento dos laços entre o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, com os trabalhos e as ideias do prof. Dr. Jörn Rüsen, para um grupo de historiadores, professores e pesquisadores que têm, na obra deste autor, uma das principais referências para os seus trabalhos.

As relações deste Grupo com a obra de Jörn Rüsen já foi informada em análises realizadas por pesquisadores brasileiros. Estas análises indicam que uma das tendências predominantes nas investigações sobre a aprendizagem histórica no Brasil pode ser denominada de educação histórica, e dialoga mais estreitamente com os referenciais da epistemologia da história. É justamente nas pesquisas referenciadas na epistemologia da história e na perspectiva ruseniana,

que toma a consciência histórica como um lugar de aprendizagem histórica, que se localiza a produção do Grupo de Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, conforme apontam sistematizações já realizadas por diferentes pesquisadores.

Assim, na esteira do pensamento ruseniano, destaca-se a importância de se pensar a formação da consciência histórica como referência para a aprendizagem histórica e a perspectiva de que, como afirma o próprio Jörn Rüsen, o trabalho da didática da história não pode ser entendido ou desenvolvido sem uma consciência de seu papel na cultura histórica de seu tempo. Ele tem de perceber e de responder aos desafios da orientação histórica, especialmente no que diz respeito ao aprendizado histórico e sua realização em diferentes instituições, principalmente na escola. Tais pressupostos instigam novas temáticas a serem debatidas, como o próprio significado da Didática da História, seu escopo teórico, natureza e dimensões. É neste conjunto de temáticas que se enquadra o escopo de contribuições do presente livro.

Como não poderia deixar de ser, o texto que abre o livro refere-se às sistematizações das ideias apresentadas por Jörn Rüsen, durante o Seminário “A Didática da História”. Este texto já foi objeto de uma primeira publicação pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do PPGE/UFPR – Cadernos LAPEDUH, N. 1, em 2013 e é resultado da compilação das aulas do Prof. Dr. Jörn Rüsen, realizada pelo doutorando e pesquisador do Lapeduh, Lucas Pydd Nechi. Nesta segunda edição do texto, houve algumas adequações, mas foi mantida a proposta original, a partir também das traduções realizadas. As lâminas dos slides, gentilmente cedidas pelo prof. Dr. Jörn Rüsen, foram mantidas em sua forma original, mas traduzidas para o português.

No primeiro capítulo – *A função da Didática da História: a relação entre a Didática da História e a (Meta) História* – Jörn Rüsen instiga e, ao mesmo tempo, responde algumas questões relacionadas às funções da Didática da História, tais como: como aproximar teoricamente a Didática da ciência da História; O que a Didática da História tem de adotar da Metahistória; Humanismo e Didática da História; Como aprender a história universal e Em busca de um conceito intercultural da Didática da História.

O segundo é uma tradução da conferência que o prof. Dr. Jörn Rüsen realizou na abertura do IX HEIRNET, em Curitiba, em 12 de julho de 2012, com o título *Usos e Abusos da História na Atualidade*. Para além de realizar reflexões sobre a inutilidade da História, O autor indica as relações necessárias entre o poder da

História e a cultura histórica, tendo como referência os seus fundamentos antropológicos.

O conceito “cultura histórica” revela-se, assim, como uma das categorias articuladoras fundamentais do pensamento ruseniano, impondo-se, com grande relevância, a sua análise, que é feita por Jörn Rüsen no terceiro capítulo, denominado – *O que é a cultura histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História*. Em que pese o fato de que este conceito já tenha sido tratado em várias obras do autor, esta sistematização contribui para clarificá-lo. Ademais, organiza teoricamente os elementos que constituem a natureza da “cultura histórica”, tais como os elementos políticos, estéticos e cognitivos, apontando e problematizando as inter-relações entre estes elementos e a problemática da consciência histórica.

No quarto capítulo, ao se colocar a pergunta, “Então, o que é aprendizagem histórica”, Jörn Rüsen (2010) reafirma sua posição de que se trata de um processo básico e fundamental que tem como referência a ciência da história e isso leva à mudança da Didática da História para a consciência histórica como base de todo o ensino e aprendizado da história, podendo-se associar e explicar a consciência histórica como teoria da aprendizagem histórica. Esta e outras questões relativas à natureza da Didática da História como ciência da aprendizagem histórica são apresentadas por Rüsen no texto *Aprendizado Histórico*, onde ele afirma que – *as concepções teóricas do aprendizado podem ser fecundamente aplicadas à especificidade do histórico, quando isto ocorre no curso de uma Didática da História, que tenha a consciência histórica como seu objeto mais importante. Com a consciência histórica, a referência à História, no aprendizado histórico, é levada a seu nível fundamental e, ao mesmo tempo, genérico, ainda antes da explicação científica de “História”, mediada didaticamente, como conteúdo de aprendizado. Com isso, a Didática da História se volta para aqueles processos mentais ou atividades da consciência sobre os quais, afinal, se funda a referência do aprendizado histórico à História*. Ademais, alguns elementos da problemática da relação da aprendizagem histórica como a natureza científica da ciência da História, são apresentados no texto *Propedêutica da Ciência no ensino da História*.

No primeiro capítulo do livro, Jörn Rüsen também propõe uma analogia entre a sua matriz disciplinar da ciência da História com um esquema da matriz disciplinar da Didática da História. Neste esquema, como pode ser observado no referido texto, Rüsen parte da organicidade entre a vida prática e a ciência da

história, tendo a competência da geração de sentido pela narrativa histórica, como centro polarizador desta organicidade. No esquema matricial da Didática da História, indica, ainda, os cinco campos que se intercomunicam. Partindo dos interesses da aprendizagem (dos sujeitos inseridos na sua vida prática), para o campo específico da Didática como ciência da aprendizagem (e as teorias da aprendizagem), o campo da metodologia do ensino e das estratégias do ensino e o campo da educação histórica e sua importância e função na autoaprendizagem relacionada à vida prática.

Constata-se, assim, a fundamental importância de se conhecer a matriz disciplinar de Jörn Rüsen, inserida nos fundamentos teóricos que a constituem. Neste sentido é que foi inserido o quinto capítulo, com um texto produzido pelo historiador e teórico da História, prof. Dr. Estevão de Rezende Martins – *As matrizes do pensamento histórico de Jörn Rüsen*. Neste texto, Martins afirma que - *O esquema dessa matriz aparece pela primeira vez em 1983, na edição alemã original do livro Razão Histórica, volume inaugural da conhecida trilogia sobre teoria da História.*

Com uma perspectiva analítica, o autor desvela, teoricamente, três momentos em que Jörn Rüsen apresenta a representação dos procedimentos teóricos e metodológicos do seu pensamento em relação à cientificidade da História. Trata-se de uma contribuição fundamental, não somente para se adentrar com mais clareza ao pensamento ruseniano, mas também para compreender a analogia que ele faz entre a sua matriz da ciência da história e uma proposta de esquema disciplinar matricial para a Didática da História.

Pode ser concluir que a seleção e tessitura dos textos apresentados neste livro sugerem, com clareza, as inter-relações entre alguns elementos que são fundamentais para se compreender as contribuições de Jörn Rüsen, para uma teoria e filosofia da Didática da História, tais como o conceito de aprendizagem, consciência histórica, cultura histórica, contribuindo para um esboço, inicial, de uma matriz disciplinar da Didática da História. Um esboço instigante, um convite para a continuidade de uma conversa que teve seu começo em 1984, quando Jörn Rüsen esteve no Brasil, pela primeira vez e que resultou, entre outras, a outorga de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Brasília, em 2015 e pela Universidade Federal do Paraná, em 2016.

A publicação deste livro é uma homenagem a Jörn Rüsen teórico, historiador e, sobretudo, um grande educador a quem, todos aqueles que se dedicam à educação histórica das crianças e jovens do mundo, agradecem.

1



A Função da Didática da História: A relação entre a Didática da História e a (meta) História

COMETÁRIOS INICIAIS¹

Ao iniciar o Seminário, o professor Dr. Jörn Rüsen se diz extremamente feliz e agradece a professora Maria Auxiliadora Schmidt e a Universidade Federal do Paraná pelo convite. Segundo ele,

Na Alemanha, uma expressão usual de alegria é “ele vive como Deus na França”. Mas, com a atual globalização, ele diz: “eu vivo como Deus no Brasil”. Mais do que encontrar pesquisadores, vir ao Brasil é encontrar amigos.

O Brasil é um dos países de maior aceitação de sua obra. Sente-se em casa, com exceção da língua portuguesa. Sendo assim, ele assume que é forçado a falar em inglês, a língua dos ‘gringos’. Afirma que serão três apresentações de assuntos que podem ser desafiadores. Cita elementos que complicam a discussão:

- nunca lecionou a disciplina de história em escolas;
- trabalha com a didática da história em um nível profundamente teórico;
- busca uma contribuição para o fundamento da história.

¹ O presente material é uma compilação de transcrições realizada pelo doutorando Lucas Pydd Nechi do Seminário ministrado por Jörn Rüsen no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, nos dias 10, 11 e 12 de julho de 2012. Durante o Seminário, foram feitas traduções simultâneas pelos professores Tiago Sanches e Lucas Pydd Nechi.

A FUNÇÃO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA: A RELAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA

A função da Didática da História I: A relação entre a didática da história e a (meta) História

- 1 - Como abordar a didática da história.
- 2 - O que é história? A resposta da metahistória.
- 3 - O que é aprendizagem histórica? A resposta da didática da história.
- 4 - Principais características da relação entre estudos históricos e a didática da história.
- 5 - O que a didática da história deve adotar da metahistória



COMO ABORDAR A DIDÁTICA DA HISTÓRIA?

Como pensar a história em sala de aula? Como tornar a história algo que faça os alunos abrirem seus olhos e ouvidos, empolgados com a matéria? Na formação dos historiadores, a Didática da História não é encarada como algo importante. Apenas ensinam-se pequenas habilidades de ensino.

Rüsen cita o exemplo de Reinhart Koselleck² que contratou um professor de ensino médio para dar aula, enquanto ele observava e aprendia sobre didática. É um caso caricato, mas demonstra alguns costumes de historiadores que desejam se tornar professores de história.

A Didática de História é uma disciplina por si só, com elementos próprios de pesquisa, de vida prática. Os alunos professores de história têm competência em história, mas não em ensinar história. É uma disciplina por si só com seus próprios fundamentos teóricos, que só podem ser discutidos e pesquisados em aproximação com a teoria da história.

² Reinhart Koselleck foi um dos mais importantes historiadores alemães do pós-guerra, destacando-se como um dos fundadores e o principal teórico da história dos conceitos. As suas investigações, ensaios e monografias cobrem um vasto campo temático. Nasceu em 1923, em Görlitz e faleceu em 2006. {N.do T.}

O QUE É HISTÓRIA? A RESPOSTA DA METAHISTÓRIA

O que é Didática da História? A ciência da aprendizagem histórica. Formada por dois componentes: história e aprendizagem. Para sabermos o que é Didática da História, precisamos saber o que é História. Por isso, o uso da metahistória. Rüsen apresenta a sua matriz, como o resultado da síntese de quarenta anos pensando e pesquisando os princípios do pensamento histórico.

O pensamento histórico é muito complexo e está fundamentado em diversos princípios profundos. São fatores necessários para compreender o pensamento histórico. Não se pode pensar sem um deles. É um círculo, mas poderia ser uma espiral, por isso aparecem flechas indicativas de um sentido de dinamicidade e movimento.

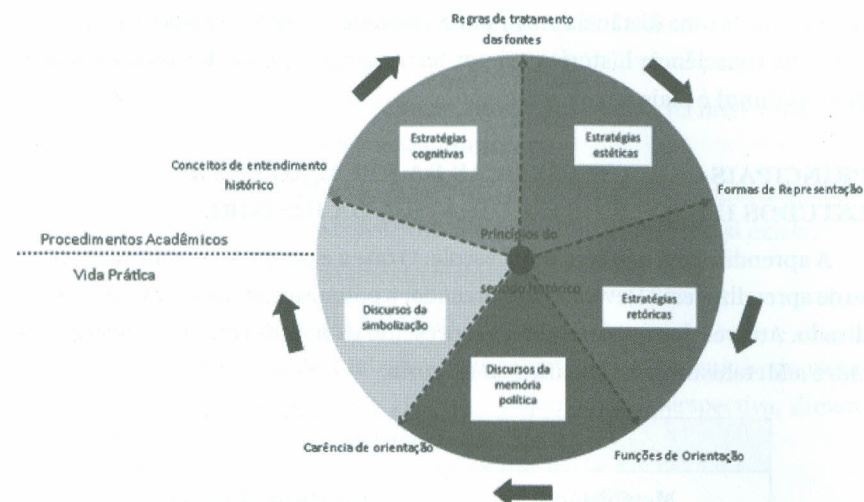
MATRIZ DO PENSAMENTO HISTÓRICO³

- *Princípios do Sentido Histórico* (ao centro): É muito abstrato, mas necessário para colocar em ordem esta teoria. Só pode ser compreendido na relação entre ciência (acima da linha pontilhada) e vida prática (abaixo da linha pontilhada). O pensamento histórico é um movimento dinâmico mental em inter-relação com estes cinco princípios. Entre cada um dos pontos, existem campos preenchidos. O sentido depende dos cinco elementos desenvolvidos com profundidade. A relação dos cinco princípios nos traz a noção de comunicação.

- *Necessidade de Orientação*: É procedente da vida prática. Por exemplo, a queda do muro de Berlim. Durante este momento surge uma nova necessidade de orientação: quem somos nós? Éramos duas Alemanhas e agora somos uma. O que isso significa para o povo alemão? Outro exemplo, a Revolução Francesa. Os sistemas do feudalismo e da monarquia entram em colapso e requerem uma nova interpretação.

- *Discurso de simbolização*: A história não inventa a história. Ela já existe, já está lá. Ao conceito de compreensão histórica se inclui o entendimento da mudança temporal. Olhar para o passado, pois no presente vivemos a experiência da mudança temporal. Deve-se desenvolver a partir de boas indagações históricas, que nos ajudem a significar o presente através do passado.

³ Ver neste livro o capítulo "As Matrizes do Pensamento Histórico em Jörn Rüsen". Uma análise de 3 diferentes propostas de matrizes do pensamento histórico de J. Rüsen, realizada por Estevão de Rezende Martins.



- *Estratégias Cognitivas*: Regras do tratamento das fontes. Esse conceito remete aos fatos e evidências, investigados através das pesquisas e do contato com as fontes.

- *Estratégias Estéticas*: São relacionadas com as formas de representação. Diferentemente do trato com as fontes, são a forma de apresentar o conhecimento. Que voltarão ao ponto da questão da orientação temporal.

- *Estratégias Retóricas*: Função da orientação.

- *Discurso da memória política*.

O QUE É A APRENDIZAGEM HISTÓRICA? A RESPOSTA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

A aprendizagem histórica é uma necessidade humana básica, uma compreensão intergeracional da vida. Os mais velhos devem ensinar aos mais novos a compreender e viver nesse mundo.

O interesse da maioria das pesquisas em educação se concentra no "ensino". Os debates sempre são sobre como ensinar. Porém, o ensino é uma função da aprendizagem. Devemos começar pela aprendizagem: entrar em salas de aula e perceber as relações entre professores e alunos, por isto são importantes as pesquisas em Metodologia e Didática da História. A Didática da História é a teoria fundada empiricamente na aprendizagem. A Metodologia é a aplicação. Na Es-

candinávia há uma distância entre a universidade e a escola. Desta forma, toda a teoria da consciência histórica cai por terra. O conceito de 'formação' (no alemão, *bildung*) é mais do que educação.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA RELAÇÃO ENTRE ESTUDOS HISTÓRICOS E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA

A aprendizagem não está só na escola. O que a é pesquisa, se não um processo de aprendizagem? Devemos compreender a pesquisa histórica como um aprendizado. Através dos quadros abaixo, apresento os pontos comuns e divergentes entre a Metahistória e a Didática da História.

PONTOS COMUNS	
Metahistória	Didática da História
Raíz na vida prática	
Referem-se à consciência histórica	
Objetivo: orientação	
Meio de argumentação cognitiva	
Pensamento histórico como um processo de aprendizagem	
História é um fator da cultura	
História buscando um sentido e um meio de formação (Bildung).	

DIFERENÇAS	
Metahistória	Didática da História
Refere-se a uma disciplina acadêmica	Refere-se a educação
Consciência histórica como um processo da cognição	Consciência histórica como um processo de aprendizagem
Formam historiadores profissionais, pesquisadores	Formam professores profissionais
-	Especial interesse na ontogenia da consciência histórica

O QUE A DIDÁTICA DA HISTÓRIA DEVE ADOTAR DA METAHISTÓRIA

A história não é o passado. É a construção de um sentido na inter-relação do presente com o passado, repleto de significados.

- A peculiaridade da história. Alguns dizem que história é apenas uma construção. Porém nós não construímos o todo. A inter-relação já existe.
- A peculiaridade do pensamento histórico.
- O papel da cognição e da narração.
- A questão da verdade é talvez a mais importante contribuição da metahistória para a Didática da História: Objetividade, perspectiva, dimensões.



O QUE A METAHISTÓRIA DEVE ADOTAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Os insights nas estruturas mentais da consciência histórica:

Algumas investigações da metahistória só se preocupam com o conceito de memória. Mas, são importantes também os elementos não cognitivos: emoções, imaginação. Apesar destes não serem reconhecidos como relevantes.



Os insights da função educacional do conhecimento histórico:

O pensamento histórico é essencial, tem um papel fundamental na educação, de dentro para fora. A ideia da formação (*Bildung*) que nos leva a redefinir o conceito de humanismo.

PERGUNTAS

Pode falar mais sobre a diferença entre a consciência histórica como processo de cognição e da consciência histórica como processo de aprendizagem?

Rüsen: A cognição é um processo de aprendizagem altamente especializado, colocado em regras e métodos. Aprendizagem histórica é mais básica. Se você é um professor de história, você sabe sobre o que você faz.

Por exemplo, ensina “História do Brasil”. Isso é uma estrutura estabelecida pelo discurso de especialistas. É uma ideia imposta do que é história, da idade média para a contemporânea. Aprender na perspectiva da aprendizagem histórica é mais fundamental. Tragam coisas do passado, e eles podem aprender sobre isso. As questões principais desse aprendizado são pressuposições da cognição que são frequentemente esquecidas na profissionalização da história. Sabemos duas coisas de antemão:

- A referência do passado é fundamental para perspectivar o futuro.
- Entender a história é necessário para compreender o conceito de cada sociedade em torno do que é humanidade. Aprender significa estruturar a ideia de tempo, em geral relacionada à humanidade. Aprender História é aprender a temporalizar a humanidade. No começo do pensamento histórico moderno a preocupação era essa: descrever a história universal da humanidade.

Nação era uma representação da humanidade. A França invadiu Alemanha em nome da humanidade. Nós, alemães, lutamos pela humanidade. Nações... é uma questão de nos identificarmos como humanos.

Qual foi o nível de civilização que Roma conseguiu impor à Alemanha? - Nós, franceses, somos civilizados. Eles, alemães, são bárbaros. Aprendizagem histórica fornece os elementos para estruturar o tempo cognitivamente. “Uma breve história da humanidade”. Livro historiográfico francês que se propunha a narrar a história geral como a ‘história universal da humanidade’.

Qual o campo da didática da história? É só em sala de aula?

Rüsen: A relação da sociologia da cultura histórica com a Didática da História tem como resultado a aprendizagem. As disciplinas acadêmicas são respostas institucionalizadas para necessidades sociais. Os estudos históricos são uma resposta às questões sobre o tempo. Qual a questão respondida pela Didática da História? Nós precisamos de professores profissionais. Não só historiadores profissionais em sala de aula. O ponto de partida é a profissionalização de professores de história. Contamos com brilhantes teóricos do desenvolvimento da consciência moderna. Mas não existe nada parecido com o desenvolvimento da consciência histórica. Precisamos ou não de professores especializados? O que faz um professor ser profissional? Temos que refletir.

Aprendizagem é o fundamento para ensinar. Você acha que o professor é também um pesquisador da consciência histórica?

Rüsen: Em princípio sim. Só que eles, atualmente, não têm tempo. Tem muitas coisas para fazer. Agora, sem professores em sala, não é possível fazer pesquisas em Didática da História. Precisamos reestruturar e aproximar os pesquisadores dos professores. Se não, os pesquisadores vão divagar e se distanciar. A teoria vai para o campo, é traduzida pela cultura própria da educação histórica. Vocês (do Lapeduh⁴) estão certos: pesquisas acadêmicas de professores inseridos em sala de aula.

Quais diferenças e semelhanças entre o método da história (e da matriz da teoria da história) e o método de pesquisa na Didática da História?

Rüsen: São muito diferentes. Quanto à teoria da História: checamos as fontes, vamos a campo, checamos outras fontes. Estabelecem-se métodos. Na didática, você pode escrever um livro sobre isso, mas não é uma pesquisa sobre didática. Ela exige uma pesquisa própria, relacionada à natureza do ensino. Exemplo: o pensamento histórico é uma atividade mental necessária para os humanos

⁴ LAPEDUH – Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Criado em 2003.

saberem quem eles são. O que significa ser brasileiro para você? Como pesquisar a ideia de identidade, é um caso para ser discutido em sala de aula. Sentar lá e verificar: quando as crianças dizem “nós” no sentido de identificação com a nacionalidade, e quando elas dizem “eles” ao se referirem a outros povos.

Que tipo de geração de sentido está sendo usada? Podemos analisar livros didáticos ou jornais. Todos os meus alunos irão virar professores que acham que atuam de maneira moderna. Nos tempos pré-modernos, a história era baseada em exemplos. Mudança em si faz sentido. Quando solicito a eles que me mostrem como irão ensinar determinado conteúdo, como, por exemplo, Império Romano, verifico que a didática ainda é exemplar, tende a desenvolver nos alunos uma consciência histórica exemplar. A pesquisa mais ambiciosa é descobrir algo sobre o pensamento ontogenético. Eu tentei, mas a consciência histórica é um pântano. A Psicologia é uma coisa científica, com técnicas, métodos quantitativos e qualitativos. Junto com psicólogos devolvemos um questionário. Como você pode quantificar o significado de história para as pessoas?

Um exemplo de pesquisa: Narramos para as crianças a seguinte ideia. Através de quais comportamentos expressos podemos identificar pessoas que não estão preocupadas com sua saúde? As crianças logo pensam: prática de exercício, alimentação, fumo, bebidas alcoólicas. Perguntamos então: como podemos identificar pessoas que não estão preocupadas com a história? Na África do Sul uma resposta chama a atenção: “Não vivem muito”. Indicação da importância política do pensamento histórico.

Mais um exemplo, de uma pesquisa realizada com jovens: Imagine que você pode voltar ao passado. Aonde você iria e o que faria? Resposta de um jovem na Rússia: no tempo das trevas, com carros e armas do presente. Uma resposta anacrônica. Outra resposta: voltaria no tempo antes da criação do homem por Deus. É muito complexo chegar a resultados concretos. Peter Lee estuda a consciência histórica em mais detalhes. Eu sou mais generalista, buscando uma teoria. Pensando em narrativas: o que sabemos sobre a capacidade das crianças de compreender narrativas? Narrativas históricas? As imagens impressionam mais as crianças do que os conceitos.

Nós ensinamos suficientemente a importância da imagem para a formação da consciência histórica? Só os especialistas em arte trabalhavam com imagem. E as emoções também. A questão da emoção nas humanidades. Nós sabemos o suficiente sobre a importância da emoção no aprendizado de história? Fantasia e história. Usa história, mas não contribui para consciência histórica. Ficções e

jogos contêm sentenças e relações do futuro e do passado e influenciam os jovens, a consciência histórica em geral e de estudantes na escola. Precisamos encontrar aspectos psicológicos (cita a psicanálise) das imagens e poderes inconscientes, relacionados ao tempo. Conexão com psicanálise.

Há quinze anos tentei colocar psicólogos e historiadores unidos em pesquisas. Deu errado. Os historiadores não admitiam olhar para sua subjetividade. Um pesquisador investigou a questão da influência da adolescência na consciência histórica. Mais exemplos. Erdheim “The dark traces of the past”. Ou como compreender a consciência histórica de crianças que estão inseridas em um ambiente ligado ao candomblé? A identidade é fundamental.

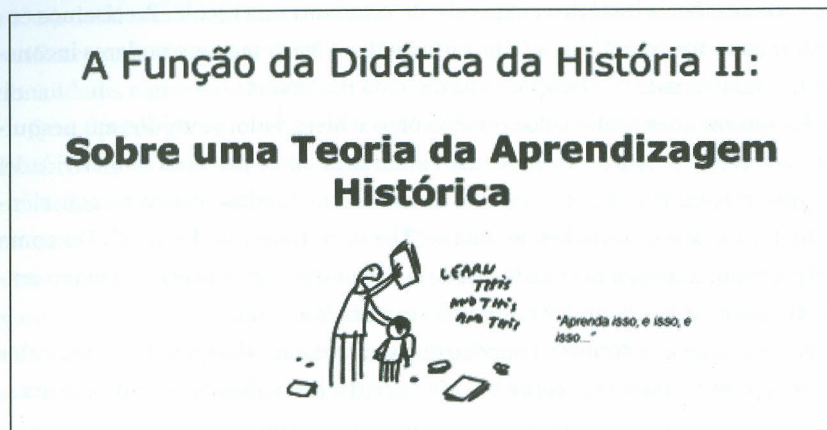
Aprendizagem é definir o conceito de humanidade. Não quer dizer que todos devem aprender o mesmo conceito. Mas a partir da realidade de cada cultura.

Por que o senhor acha que suas ideias difundiram-se melhor no Brasil do que em outros países?

Rüsen: No Brasil Estevão Martins teve um grande papel nisso. Na Alemanha também sou conhecido, mas o impacto é diferente. Minha pesquisa com psicólogos, por exemplo, não teve alcance. Mas acho o resultado importante. Existe a questão da consciência histórica. Mas sem muitos trabalhos concretos, sem muitas pesquisas. O professor Bodo Von Borries pesquisou os jovens e a história. Pesquisa empírica. Ele aprendeu estatística. A recepção do trabalho dele foi limitada pelos estudantes de didática que tem medo de estatística.

Um grande desafio é a internacionalização da discussão sobre consciência histórica em contrapartida às discussões sobre memória. Eles (estudiosos da ‘memória’) ignoram nosso trabalho. Há algumas tarefas fundamentais para pesquisadores da consciência histórica no campo teórico. Há muita coisa a ser feita como, por exemplo, integrar psicanálise com a consciência histórica. Dois assuntos principais: o sofrimento humano e a falta de sentido, que só encontram espaço na arte. No campo empírico também. Como estudos sobre Ontogenia. Diferenças de países. Inter-relação consciência histórica e ficção, imaginação, mídia de massas, redes sociais, novas tecnologias. No campo da pragmática. O que os professores fazem? Como os professores resolvem situações? O livro didático já é contemplado em muitas pesquisas. Mas e o uso do livro?

A FUNÇÃO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA



SOBRE UMA TEORIA DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Jörn Rüsen retoma a pergunta do dia anterior, sobre o motivo do seu sucesso no Brasil, e aponta Estevão Rezende Martins⁵ como a grande causa do sucesso de suas ideias no país, e passou a discutir sobre aprendizagem. Explicita que a sua discussão será feita em um nível de fundamentos e da filosofia da Didática da História. O detalhamento desta teoria cabe aos demais pesquisadores que deverão realizar mais pesquisas empíricas. Apresenta duas possibilidades de compreender a aprendizagem:

No campo da cultura:

- Aprendizagem histórica, dentro da cultura histórica, que resulta da educação. Isto implica, por sua vez, três grandes atores: professores, alunos e livros didáticos. Pesquisadores observam e escrevem livros sobre isso.

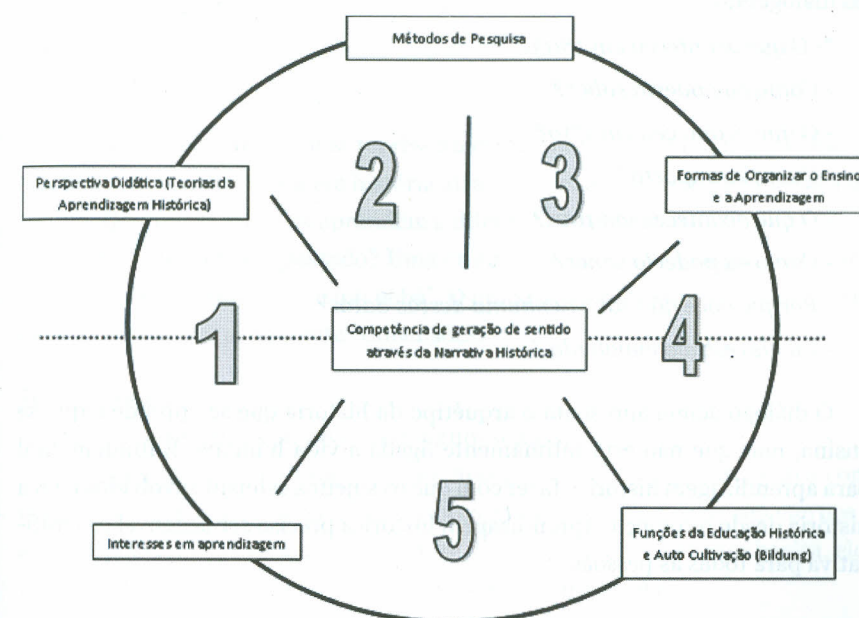
No campo da teoria da Didática da História:

- Historiadores normalmente tem medo da teoria, como se os teóricos estivessem com a cabeça nas nuvens. Compara, então, os teóricos como águias que, do alto, possuem ampla visão. Porém há uma diferença entre a águia e o filósofo: a águia olha para baixo para fazer uma presa. O filósofo olha pra baixo para cultivar algo.

⁵ Prof. Dr. Estevão Rezende Martins, da Universidade de Brasília, na área de teoria da história e historiografia responsável pela tradução de várias obras de Jörn Rüsen. Realizou a tradução simultânea desta parte do Seminário.

O DISCURSO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Esquema da matriz disciplinar da Didática da História:



Campos de Comunicação:

- 1: Discurso da educação histórica e da 'formação' humana. (bildung)
- 2: Estratégia da produção do conhecimento didático
- 3: Estratégia da didática e da metodologia do ensino de história.
- 4: Estratégias do ensino pragmático de história.
- 5: Discurso da tomada de perspectiva futura através da educação histórica.

A imagem é também um esquema da matriz disciplinar da Didática da História, apresentando-a como uma ciência em sentido amplo. É necessário compreender como o processo de aprendizagem funciona, antes de colocá-lo em prática. Aí sim, após esta compreensão, devemos estabelecer o "como organizar e realizar a aprendizagem histórica".

DIFICULDADES DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Jörn Rüsen apresenta uma história em quadrinhos mostrando dois estudantes dialogando:

- *O que aconteceu em 1803?*
- *Como eu poderia saber?*
- *O que aconteceu em 1716?*
- *Quem se importa?*
- *O que aconteceu em 1601?*
- *Como eu poderia saber?*
- *Porque você não sabe nenhuma destas datas?*
- *Eu não estava envolvida."*

O diálogo acima apresenta o arquétipo da história que se aprende e que se ensina, mas que não está intimamente ligada a vida humana. É fundamental para aprendizagem histórica fazer com que os sujeitos estejam envolvidos com a história desde o começo. Aprendizagem histórica precisa ser acessível e significativa para todas as pessoas.

O QUE É APRENDIZAGEM HISTÓRICA?

A teoria da aprendizagem histórica⁶ pressupõe a reflexão da filosofia da história, que aponta: aprender história importa. Aprendizagem é um processo mental de adquirir habilidades e competências mentais através do processamento de uma experiência. Aprendizagem histórica é um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo humano no passado.

Todos os seres humanos experimentam a mudança temporal e isso é irreversível. Competência histórica não é só ler um texto e interpretá-lo com conhecimentos históricos. Não é só instrumental. Competência aqui é não deixar se perder a grandeza da experiência da mudança temporal.

Por isto, o processo de adquirir competência é um processo de produção de sentido histórico.

⁶ Uma análise profunda da teoria da aprendizagem histórica pode ser encontrada em: RÜSEN, Jörn: *Aprendizagem Histórica. Fundamentos e Paradigmas*. Curitiba: W&A Editores, 2012.

Movimentos da mente humana, a partir de uma experiência:

- Percepção.
- Interpretação.
- Orientação.
- Motivação.

Apenas uma figura ou uma representação gráfica do passado não é história. Ela pode ser transformada em história através da compreensão da mudança do tempo. Quando as crianças aprendem a diferença entre tempos?

Entre o presente e o passado? Uma criança de apenas 5 anos olha para uma foto sua e diz "quando eu era um bebê". O processo de passar por essa experiência e a digerir, tem as seguintes dimensões:

Interpretação

Tudo isso que ocorreu deve fazer algum sentido.

As experiências não desaparecerão, mas ganharão sentido. Ex: Qual a concepção de tempo das crianças? As crianças acreditam que os pais são eternos e sempre possuirão a mesma idade sempre. Esta é uma ideia histórica básica, elementar. Hierarquizar as experiências no tempo é interpretar.

Orientação

Existem três formas de articular o tempo:

- o meu tempo;
- o do outro;
- e o tempo do outro que inclui a mim.

Como eu me coloco nesta situação de mudança temporal?

Quanto à representação do fluxo do tempo, ninguém escapa disso e está presente em qualquer aspecto histórico.

Motivação

Situar seus objetivos inserindo-os no fluxo do tempo.

Decisões, intenções de realizar. Na história tradicional o objetivo é formar um bom cidadão. Qual a intensão que você tem em um processo de ensino e aprendizagem? A ideia não é invalidar o conteúdo. Mas articulá-lo de certa forma em uma estrutura coerente.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA

O desenvolvimento da consciência histórica e suas forças motrizes. Desafios estabelecidos:

- Desafio da experiência histórica: O que eu percebi do que ocorreu?
- Desafio de compreender o passado alheio: O que isso significa?
- Desafio da orientação da dimensão temporal de sua própria vida. Onde é meu lugar no tempo?
- Desafio de escolher suas próprias motivações. O que eu posso fazer no futuro?

Com esta aprendizagem espera-se como resultado:

- Aumentar o campo da experiência histórica.
- Desenvolver a habilidade de compreender o passado.
- Desenvolver a habilidade de temporalizar seu mundo e sua identidade.
- Construir a habilidade de conformar as aspirações de cada um a partir de uma ideia empiricamente plausível de mudança temporal.

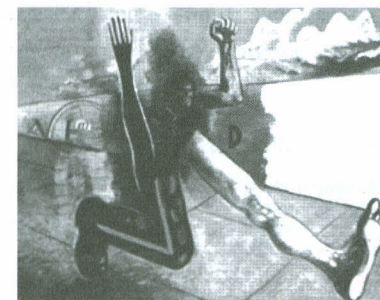
OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Jörn Rüsen sintetiza os objetivos da aprendizagem histórica em quatro competências:

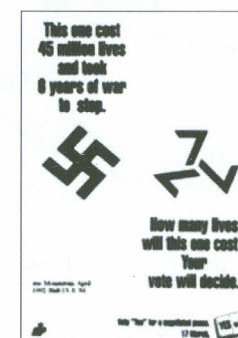
1. Competência de realizar uma experiência história.
2. Competência de interpretar uma experiência histórica vivida.
3. Competência de usar a experiência histórica vivida (conhecimento histórico) na orientação de si próprio e no quadro geral de uma ideia empírica do curso da humanidade no tempo. (Identidade histórica).
4. Competência de motivar outros a fazerem suas próprias atividades de acordo com a ideia do lugar de cada um e seu lugar no processo de mudança do tempo.

Desta forma, a 'competência narrativa histórica' seria a síntese de todas as demais citadas. Lembra, ainda, que um dos desafios do Ensino de História é a fascinação e outro é o horror a mudança.

A LÓGICA DO PENSAMENTO HISTÓRICO E SEU DESENVOLVIMENTO PELA APRENDIZAGEM



THE EVOLUTION OF AUTHORITY



Existem 4 possibilidades de geração de sentido explanadas a seguir: tradicional, exemplar, genética e crítica.

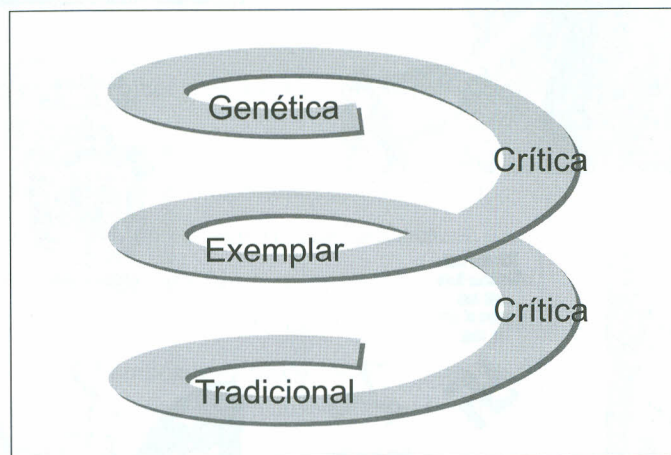
Tradicional: Exemplo da propaganda de cerveja: quanto mais velho, melhor. O tempo muda, mas as coisas boas sobrevivem às mudanças. Busque estes elementos que não mudam. A permanência faz sentido.

Exemplar: A história é a mestra da vida. A história é a filosofia contada por exemplos. Esse tipo de formação da consciência histórica supõe que o sujeito possua uma competência lógica de distinguir regras gerais e aplicar em casos específicos. A mudança é irrelevante.

Genético: A mudança faz sentido. Tempo da modernidade. Absolutamente decisivo na subjetivação de sua identidade. Autodefinição. Desenvolvimento. Melhoria. Progresso.

Crítico: Negação. Tempo da pós-modernidade. Desmontar os tipos previamente dados. Abre espaço para inovação.

As crianças deverão aprender estes tipos de lógica como formas de dar significado ao passado. As crianças devem aprender a lógica do pensamento histórico. É possível.⁷



Esquema dos níveis de competência no aprendizado histórico.

Existe um eixo no meio, ascendente: subjetividade. Os tipos se sobrepõem e mantêm-se enraizados. A questão dos direitos humanos pode ser testada em sala de aula, porque é a base da cultura ocidental. O estatuto dos direitos humanos foi aplicado como uma regra em Cingapura e Taiwan. Em Taiwan ele é negado, pois conflita com os princípios do confucionismo. Pensando geneticamente, os direitos humanos estão em aberto. Para Weber e Marx os direitos humanos são fundamentais para a manutenção do capitalismo.

A VISÃO EM PERSPECTIVA DO TRABALHO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

a) Conquista: teoria sólida com muitas pesquisas empíricas.

⁷ Para uma visão mais esclarecedora destes níveis de competência de desenvolvimento da consciência histórica de Jörn Rüsen, ver o capítulo História Prática – aprender, compreender, humanidade, particularmente página 254, no seu livro Teoria da História. Uma teoria da história como ciência, publicado pela Editora da UFPR, em 2015.

b) Necessidades: Compreensão dos mecanismos psicológicos. Não se deve confundir com o desenvolvimento da consciência moral das teorias psicológicas.

PERGUNTAS

Até que ponto o fascínio que os alunos têm pela mídia não é reforçado pela ideia do que o professor tem sobre o que é importante contar sobre o passado?

Rüsen: A consciência histórica hoje é muito mais influenciada pela mídia do que pela educação formal. A ficção apresenta vários exemplos de misturas de passado e futuro como Star Wars e Senhor dos Anéis. O mais importante é capacitar os alunos a entenderem a diferença, a alteridade e a possibilidade de alternativas. O imaginário possui um poder conformador marcante.

Significados e sentidos? Interpretação é atribuição de significado e orientação é constituição de sentido? E, se assim for, a experiência é o que?

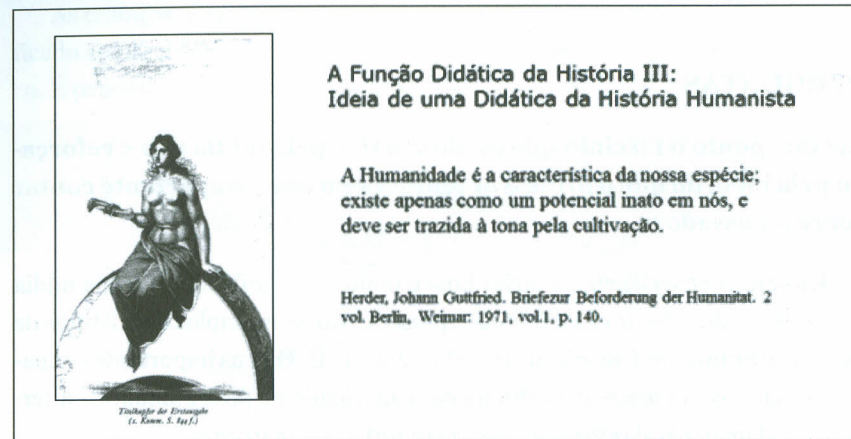
Rüsen: Não há experiência que não tenha algum significado. A experiência é um desafio para o indivíduo e para a geração de sentido. O sentido é definido em parte pelo seu presente e em parte pelo seu passado.

Ciência especializada e vida prática. As formas de carência de atribuição de sentido são sempre da ciência?

Rüsen: Não. E o cinema? E o teatro? Orientação é muito mais do que um campo cognitivo do campo da história. O ponto é a legitimidade cognitiva, que restringe a discussão a aspectos científicos. O campo cultural é muito mais profundo. Os historiadores têm muito que aprender dos romancistas em suas construções narrativas.

Exemplos: O fundamento do sofrimento humano e o desafio da falta de sentido. O sofrimento nunca é assunto. Holocausto. “A Alemanha nazista e os judeus” (obra que detalha o sofrimento do holocausto) pode ter trabalhado a questão do sofrimento e da falta de sentido. Tragédias de Eurípedes. A ciência da história ainda não apresentou respostas a estas carências de sentido.

A FUNÇÃO DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA: IDEIA DE UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA HUMANISTA



1. Desafios da cultura histórica hoje.⁸

- a) A insegurança da identidade histórica
- b) A pressão da diversidade cultural
- c) Ataques na tradição ocidental
- d) O novo segmento da natureza

2. O que é humanismo?

3. Respondendo desafios: a ideia de um novo humanismo

- a) Superando as lacunas do humanismo tradicional
- b) Novos conceitos: modernidades múltiplas em um segundo eixo no tempo

4. Pressuposições e implicações da aprendizagem histórica

- a) Diversidade e unidade na sala de aula
- b) Diversidade e unidade na aprendizagem histórica

⁸ Tradução de Estevão Rezende Martins.

5. Como aprender a história universal

- a) A unidade do tempo histórico dentro da diversidade das experiências históricas.
- b) A universalidade de critérios fundamentais de pensamento histórico.

6. Aprendendo a ser humano.

- a) A percepção histórica.
- b) A interpretação histórica
- c) A orientação e motivação histórica.

7. Perspectivas: rumo a um novo conceito intercultural de Didática da História.

COMENTÁRIOS INICIAIS

Jörn Rüsen inicia a sua apresentação, solidarizando-se com os torcedores do Coritiba (time de futebol local derrotado na final da Copa do Brasil na noite anterior). Reforça a importância da identificação com times locais. Segundo ele, a identificação futebolística é forte e importante, é uma solidariedade urbana. Trata-se de uma identificação subjetiva dos indivíduos com uma causa comum.

O futebol promove um nível de identificação com a cultura que não pode ser ignorado. Há cem anos a identificação nacional era muito mais forte. A guerra agora se transfere para o período da disputa esportiva. Uma aspiração profunda da mente humana que anseia produzir uma imagem positiva. Outro aspecto: o time local não ganhou... por que não ganhou? A resposta a essa pergunta é uma narrativa histórica, construída a partir de explicações da estrutura do clube, da história. Reflete-se sobre o caráter contingente da derrota, que se estabelece no nível narrativo da resposta.

Este exemplo pode ser utilizado para pensarmos o sentido do que aconteceu. Tirar a lição do ocorrido. Assim, qualquer explicação do fato será em forma discursiva: desde um debate entre torcedores até as mídias. Existem, contudo, diferentes formas de relatar. Os jornais de Curitiba poderiam afirmar: "Coritiba alcança gloriosa segunda posição na Copa do Brasil". Ou seja: quem narra ilustra da sua maneira o ocorrido. É a complexidade do processo da competência de lidar com o pensamento histórico.

PERGUNTAS⁹

Há uma interpretação das competências cognitivas, que são separadas do contexto da teoria de Rüsen. Espanha, Portugal, Brasil: competências ligadas a processos cognitivos (explicação, empatia, narrativa...), tomando como referência o exemplo do futebol, pergunto: essas competências não seriam decorrentes, selecionadas do pensamento da história, do leito de significados e sentidos que as pessoas constroem suas consciências históricas? Tenho a impressão que há um terreno de significados e sentidos do qual brotam as árvores da competência. As raízes destas competências não podem ser separadas deste terreno.

Rüsen: Essa questão vai à essência do pensamento histórico. Entendo sua crítica. Consciência histórica e aprendizagem histórica. Reduz a competência à tecnologia de lidar com aparelhagens e operações. A consciência histórica auxilia as pessoas a formular perguntas sobre a experiência histórica. A questão do sentido é mais importante, porque o sentido é maior que a tecnologia funcionalista. Sentido que demarca o coração da humanidade na produção da identidade e subjetividade individual. Competência histórica se exprime na narrativa histórica, e narrativas sempre incluem valores básicos, estruturantes e normas. Ademais, as narrativas históricas sempre encerram em si a referência da subjetividade dos 'narrantes'.

Temos que ter muito cuidado com pensamentos funcionalistas, eles são pobres. Competência histórica é saber se relacionar criticamente com a história. Um dos mais importantes objetivos do aprendizado histórico é a habilidade de crítica. Aprender a criticar, dentro da sua orientação histórica nas suas experiências de vida. Há 30 anos o foco era o 'interesse dos alunos'.

O aprendizado histórico deveria enfatizar os aspectos não tecnológicos. Quem tem que aprender a fazer esta experiência de sentido são os alunos. O professor apenas abre as oportunidades. Os livros didáticos que tomam a infância como foco são um ótimo exemplo. Distinguem entre o agora e o antes. Aprendizagem

⁹ A aula foi iniciada com a sessão de perguntas. Como esta etapa tomou grande parte do tempo da aula, o professor Jörn Rüsen utilizou apenas a última parte da manhã para apresentar sua concepção de humanismo. Nem todos os slides foram comentados.

funcionalista é chata, a aprendizagem histórica deve focar os aspectos não técnicos. A busca da verdade, os valores e as normas.

A busca por graus aproximados da verdade. Temos que ter dados empíricos e uma estrutura valorativa para estabelecer aproximações da verdade. Não se pode negligenciar o contexto em que a aprendizagem histórica se dá, que não é uma questão radicalmente humana.

Sobre artefatos estéticos. A cultura histórica e suas dimensões (estética, política, cognitiva). Como contemplar a dimensão histórica cognitiva de um artefato estético da cultura histórica? A abordagem da historiografia estética seria um caminho?

Rüsen: A resposta necessita de um curso inteiro. Tradicionalmente, a produção historiográfica privilegia a dimensão cognitiva. Complementada por outras duas: religiosa e moral, que fazem parte da produção de sentido. Destacamos tempos diferentes da história, que focam em dimensões diferentes. Os trabalhos de arte são fontes históricas. Na Grécia antiga, o foco era na dimensão estética: as narrativas de Sófocles e Eurípedes, por exemplo. Para ficar claro o que realmente foi a idade Média, é necessário entrar nas grandes catedrais europeias. Shakespeare discute as novas formas de organização política. A interação dos materiais do passado e da pessoa aprendente com sua subjetividade, é um processo de convergência e interpretação.

É necessário compreender a visão do sujeito que aprende, sua religião e os livros que lê. Existem outros lugares onde se aprende história, não apenas a escola. É um erro acharmos que criamos o sentido fora de nós. O sentido do passado não está completamente lá, temos que trabalhar e entender nós mesmos como respostas às perguntas dos tempos antigos. É difícil e importante uma distinção: estética, política e cognitiva. Cada dimensão tem seu próprio modo de produzir sentido. É um problema prático trabalhar com eles unidos.

O museu é um lugar de aprendizado. Mas aprender em um museu é diferente de aprender em uma sala de aula. Um não deve substituir o outro. Mas temos que treinar os olhos dos alunos para aprender em um museu. O que temos que aprender, como professores, é a peculiaridade da dimensão estética. Para os historiadores ainda é um problema usar seus olhos como geradores de sentido. O campo da cognição histórica é maior que os cinco campos isolados (moral, estético, religioso, cognitivo e político).

E os professores? O professor atuaria com uma consciência crítica da formação da consciência histórica dos alunos?

Rüsen: Sim. Para a Didática da História, não podemos só pensar na consciência histórica dos alunos sem olhar a dos professores. Eles têm que saber quais são suas compreensões e sua consciência histórica. Todos os professores que pesquisei pensavam de modo ontogenético, mas a observação mostrou que usavam a Didática de modo exemplar. Um grande desafio é inverter o raciocínio e colocar a crítica no topo. Se a crítica fosse só um movimento de transporte, W. Benjamin¹⁰ seria o auge da teoria. Mas não é isso. O que é história para Benjamin? Não leva em conta que a mudança temporal ocorre sempre. Ele não percebe que a cultura de sentido da experiência histórica é toda a experiência, não só em episódios específicos. Ater-se em um episódio no tempo, aprisiona.

Minha resposta é que, se tivermos este desenvolvimento com a crítica como catalisadora, você acaba educando e deixando o sentido de crítica, de indignação e inquietação. O crítico é aquele que não considera respondidas suas perguntas pelo conjunto de respostas postas. Criticar é reconhecer que a mudança temporal faz sentido. Tanto da consciência tradicional para a exemplar, como da exemplar para a ontogenética.

Antes a crítica era um elemento próprio. Agora, neste esquema em espiral, ele é um elemento da dinâmica, movimento da consciência histórica. A crítica é um tipo?

Rüsen: Os tipos ideais sempre se misturam. Não estão puros. O crítico é um meta-tipo. O crítico puro é relacionado aos outros. Originalmente, eu achei que era um tipo como os outros, manifestado pela inquietação e identificado com o Iluminismo. Mas mudei de ideia.

Existe um determinado momento, dentro dos outros tipos, onde ocorre a crítica, que possibilita o movimento. Ruptura que inaugura um novo campo. Existem momentos bem específicos na história do pensamento puro crítico – como, por exemplo, o movimento feminista – mas não devem se confundir com a dimensão dos outros três.

¹⁰ Walter Benedix Schönlies Benjamin, ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo judeu alemão. Nasceu em 1892, na Alemanha e faleceu em 1940, em Portbou, Espanha.

Quando este modelo muda, em sua obra?

Rüsen: A tipologia da consciência histórica¹¹ é um instrumento de organização da historiografia, que não se organiza de maneira uniforme. Os episódios críticos são mais frequentes no período moderno. Fui desenvolvendo a teoria em uma constatação gradual. Frequentemente, há casos que assumir a posição crítica pode ter consequências graves.

As formas de produção de sentido são constatadas através da historiografia. Até que ponto podemos transportar esta compreensão para a ação prática?

Rüsen: Os tipos são fundamentalmente modos de argumentação. A consciência histórica na narrativa é mais complexa do que a historiografia.

Podemos usar a ideia de metacrítica, a partir da ideia da ação de emancipação Freiriana¹² e humanista?

Rüsen: Isso é muito bem-vindo. O uso da metacrítica assim está correto. Existe uma discussão na Alemanha sobre a tipologia da consciência histórica. Didaticistas querem mexer na tipologia. Bodo von Borries¹³ diz que tem mais de um tipo genético. Acredito que a tipologia reflete a base do pensamento, estruturas lógicas elementares e fundamentais. Não é procurar casos de aplicação. Até agora não encontrei mais básicas. Mas não me espantaria se encontrasse novos tipos, pois estamos embasados na fala e na escrita.

Mas estamos entrando na época do mundo virtual. Quem identificar este novo tipo ganha o prêmio Nobel da Didática da História. O parâmetro da 'eletronalité' é universal e demanda um novo modo de entender a humanidade. Será que temos noção suficiente do que é isso tudo que está acontecendo? Creio que não. Os

¹¹ Sobre a tipologia da consciência histórica de Jörn Rüsen e outras ideias afins, ver: SCHMIDT, M.A./ BARCA, I./ MARTINS, E.R. (orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. Ver também: RÜSEN, Jörn. *Teoria da História. Uma teoria da História como ciência*. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

¹² Referência ao pensamento e à obra de Paulo Freire.

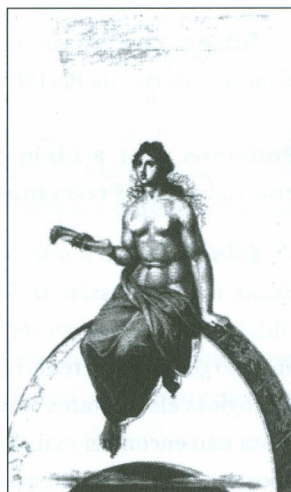
¹³ Bodo von Borries: historiador e didaticista alemão, conhecido em muitos países pelos seus estudos sobre consciência histórica dos jovens. Ver: BORRIES, Bodo von. *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W&A Editores, 2016.

anti-humanistas: Foucault, Derrida e Heidegger afirmam que estamos vivendo na era do fim do homem. É a era pós-humana. Não acredito nisso.

Continuamos humanos! Só não sabemos como direito. Temos que trabalhar, renovar a tradição humanista de nossa cultura, de um modo intercultural, de modo a relacionar com todas as culturas. Isso é a coisa mais importante da humanidade agora. Essa nova ideia de humanidade é a base de todos os nossos esforços, inclusive na didática de história.

DESAFIOS DA CULTURA HISTÓRICA HOJE

- A insegurança da identidade histórica
- A pressão da diversidade cultural
- Ataques na tradição ocidental
- O novo segmento da natureza



*Titelkupfer der Erbauung
(v. Kamm. J. 1811 f.)*

O QUE É HUMANISMO?

Humanismo é um recurso e uma referência fundamental para a natureza cultural dos humanos na orientação da vida humana e no alinhamento desta orientação com o princípio da dignidade humana.

Dignidade humana: segundo Kant¹⁴, todo ser humano é mais do que apenas o meio para os propósitos de outros, mas deve ser sim um propósito para si mesmo (dignidade humana)

¹⁴ Immanuel Kant, filósofo prussiano. Considerado como o principal filósofo da era moderna. Nasceu em 1724 e faleceu em 1804, na Alemanha.

A Humanidade é universal. (Universalidade empírica e normativa)

Humanismo político: direitos humanos e civis.

Humanismo é um historicismo universal. Sobrepõe à ideia de 'natureza humana', que é estática. Em termos concretos, a humanidade é específica, e não abstrata.

Humanismo é também individualismo.

Humanismo é (e é concretizado) na formação (bildung).

Ninguém nasce pronto e ninguém é estático e a formação é o que habilita o ser humano a ser humano.

RESPONDENDO OS DESAFIOS:

A IDEIA DE UM NOVO HUMANISMO

Respondendo os desafios: a ideia de um novo humanismo¹⁵

- Superando as lacunas do humanismo tradicional
 - Inabilidade de encarar a desumanidade humana
 - Ideia ilusionária do conceito paradigmático de humanidade na antiguidade clássica.
 - Elementos eurocêntricos na ideia de humanidade
- Novos conceitos: modernidades múltiplas em um segundo eixo no tempo.

Rüsen cita alguns exemplos que discordam da sua proposta de Humanismo: os Chineses a partir do confucionismo, acreditam que o individualismo deve ser submetido às normas sociais. Em algum país da África: o valor mais alto é Deus, e não a dignidade humana.

Como responder a isso? Perguntando. Como posso evitar que pessoas individuais sejam tratadas desumanamente em nome de Deus ou de valores supra-ordenados? Se não valorizar a pessoa individual, qualquer pessoa pode ser humilhada em nome de Deus. Qualquer religião que autorize e incentive a destruição de um homem, não é humana.

¹⁵ Sobre o novo conceito de humanismo de Rüsen e sua relação com a Didática da História, ver RÜSEN, Jörn – *Humanismo e Didática da História*. Curitiba: W & A Editores, 2015. Organizado por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi.

PRESSUPOSIÇÕES E IMPLICAÇÕES DO APRENDIZADO HISTÓRICO

Comentário breve: diversidade e unidade na sala de aula; diversidade e unidade e aprendizagem histórica.

As crianças devem aprender o que significa sentarem-se juntas, sendo diferentes. Essa é a questão principal do ensino de história: Pluralismo e multiperspectividade.

COMO APRENDER A HISTÓRIA UNIVERSAL

Como aprender a história universal:

- a) A unidade do tempo histórico inserido na diversidade das experiências históricas.
- b) A universalidade dos critérios fundamentais de pensamento histórico:
 - Critério de sentido de pensamento histórico tradicional.
 - Critério de sentido de pensamento histórico exemplar.
 - Critério de sentido de pensamento histórico genético.
 - Critério de sentido de pensamento histórico crítico.

Precisamos que os estudantes compreendam isso. As formas de comunicação mais utilizadas vêm se modificando com o tempo: oral, escrita, virtual. Boa porta de entrada. Não é um novo conceito. Mas uma nova maneira de ver o que está acontecendo. O que significa em qualquer tempo e em qualquer lugar, ser humano?

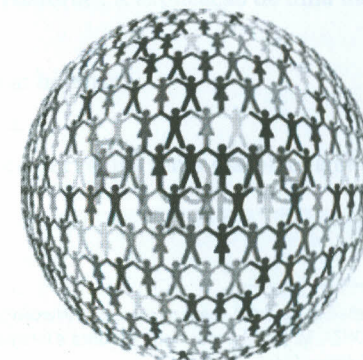
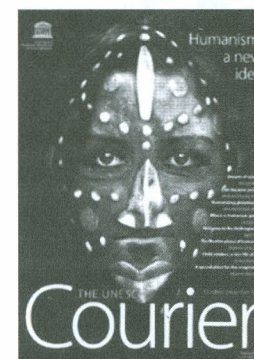
APRENDENDO A SER UM SER HUMANO

- a) Percepção histórica. Perceber o que significava ser humano em outros tempos. Assim estabelece-se uma relação de alteridade em contraposição ao significado de outros tempos.
- b) Interpretação histórica
- c) Orientação e motivação histórica. A orientação é constituída de identidade interna e prática externa.

Não há sombras que não possam ser consideradas história. Mas a história não é cor de rosa. História é conflito. História é um processo de sobrepor a desumanidade.



EM BUSCA DE UM CONCEITO INTERCULTURAL DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA



Dimensão intercultural significa que as concepções podem e devem ser diferentes. Por exemplo, o confucionismo. Mesmo lá podemos encontrar o termo 'benevolência' que de fato é um sinal gráfico simples, que representa ser-humano, humano e o número dois. A tradução seria algo como "seja humano no encontro com outro ser-humano". Este é um excelente ponto de partida para um diálogo intercultural.¹⁶

¹⁶ Um interessante conjunto de reflexões e debates a partir do conceito de interculturalidade, de Jörn Rüsen, pode ser encontrado em SCHMIDT, M. A./ FRONZA, M. (orgs.) **Consciência Histórica e Interculturalidade: Investigações em Educação Histórica**. Curitiba: W&A Editores, 2016.

2



Imagem: "O Anjo da História". A explicação de uma metáfora importante.

Foice: tempo.

Livro, olhado pela anja: história.

Busto nu: verdade nua.

Crítica à atitude pós-moderna que tenta dissolver a busca pela verdade.

Usos e abusos da História na atualidade

INTRODUÇÃO¹

F. Nietzsche: “Vantagens e desvantagens da História”. *“Precisamos de história. Mas de maneira diferente daquela que o passeante mimado no jardim do conhecimento está acostumado a usá-la. Não importa o quão elegantemente ele possa olhar para suas necessidades grosseiras e angústias. Ou seja, nós precisamos da história para a vida e para a ação, e não para virarmos as costas da vida e da ação confortavelmente, mascarando nossa vida egoísta e nossas más e covardes ações. Nós desejamos usar a história unicamente na medida em que ela nos serve para viver. Mas existe um degrau entre fazer história e valorizá-la em uma vida que atrofia e degenera-se. Trazer este fenômeno para a luz como sintomas de destaque de nosso tempo, é tão necessário quanto doloroso.”* F. Nietzsche, 1874².

Hoje ainda pensamos como Nietzsche?

Na representação do passado como uma missão da História, que dominava o fazer historiográfico, parecia que a história asfixiava o futuro. Nietzsche credi-

¹ Tradução simultânea do Prof. Dr. Estevão R. Martins. Curitiba, 14 de julho de 2012.

² Friedrich Wilhelm Nietzsche, filólogo, filósofo, crítico cultural, poeta e compositor alemão do século XIX. Nasceu em 1844 e faleceu em 1900, na Alemanha.

tava que a história tem um papel importante no fazer e no presente. Porque a história está tão longe da vida prática hoje?

Hoje temos que encarar de uma maneira diferente. História é relevante, assim como sempre foi! - Jörn Rüsen se posiciona veementemente contra a maneira pela qual estão encarando a História hoje em dia. Vocês como professores de história, devem estar contentes quando digo que História é relevante. Porém, será que estou falando da história que nós temos praticado?

VISÃO GERAL DA INUTILIDADE

Jörn Rüsen apresenta algumas histórias em quadrinhos que apontam para uma não familiarização das crianças e jovens com a história:

Esse fenômeno é um desafio fundamental para nosso fazer como professores e pesquisadores. Apresentamos a história para as pessoas, como se elas estivessem envolvidas? Minha ideia é apresentar a história sempre como algo que envolve todos os sujeitos.

O PODER DA HISTÓRIA: A CULTURA HISTÓRICA³

A história está em todo lugar. Não existe nenhuma disciplina científica que não possua um elemento de história. Polêmica em 1980 na Alemanha, sobre holocausto. Debate em 1995 nos EUA sobre os bombardeios de Hiroshima e Nagasaki. Se não conseguimos lidar com a nossa própria história, devemos fazer terapia.

Exemplos das imagens apresentadas:

- Tampa da garrafa de Schwepps: se algo é antigo, é bom.
- Capa da Herald Tribune: a missão do jornal é estabelecer um elo entre o acontecido e o que está acontecendo.
- Foto do museu de São Paulo: símbolo da República.
- Pôster sobre a evolução da humanidade.
- Holocausto: a massa dos dados impacta os observadores.

³ Ver neste livro uma sistematização de Jörn Rüsen sobre o significado de “cultura histórica”, no capítulo *O que é a cultura histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a história*.



Podemos partir das histórias de Charlie Brown⁴ para uma reflexão filosófica sobre a história. Não há ser humano que não elabore algum tipo de pensamento histórico. Ideia antropológica fundamental. Filosofia da História: o que faz a vida humana mudar com o tempo? Experiências de mudança no tempo têm de ser apropriadas e compreendidas. O que gera de estranhamento no indivíduo quando ele se confronta com o tempo? Experiência de temporalidade.

SENDO ENVOLVIDOS I: FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS

Antagonismos da vida humana:

- Entre a posição no ranking social quem está por cima e por baixo.
- Entre a posição central ou de periferia na organização social.
- Entre homens e mulheres.
- Entre velhos e novos.
- Entre poderosos e sem poder.

⁴ "Charlie" Brown é o protagonista do desenho animado *Peanuts* de Charles M. Schulz.

- Entre a necessidade de morrer e a possibilidade de matar.
- Entre amigos e adversário.
- Entre mestre e servo.
- Entre pobres e ricos.
- Entre individualismo e coletividade.
- Entre bom e mal.



CrITÉRIOS de geração de sentido no encontro com os antagonismos.

- Posição no ranking social = Ideia de justiça.
- Posição central ou de periferia na organização social = ideia de policentrismo.
- Entre homens e mulheres = igualdade.
- Entre velhos e novos = solidariedade.
- Entre poderosos e sem poder = igualdade política.
- Entre a necessidade de morrer e a possibilidade de matar = vida (direito a).
- Entre amigos e estranhos = paz.
- Entre mestre e servo = igualdade social.
- Entre pobres e ricos = suficiência.
- Entre individualismo e coletividade = reconhecimento mútuo.
- Entre bom e mal = moralidade universal.

A experiência da mudança precisa ser entendida com um sentido de direção. Compreender uma história a qual não apresenta só a experiência passada, mas uma prospecção de futuro. É preciso que o indivíduo atribua um significado à experiência que inclua uma perspectiva de futuro. As condições de vida cotidiana devem poder perspectivar um futuro possível. Que futuro tem o passado? Relação de continuidade do tempo, através da atribuição de significado, expresso pelo conceito de desenvolvimento.

Ideia de 'desenvolvimento' diferente dos modelos atuais antropológicos e pós-modernos. Noção historicizada de temporalidade. Sem desenvolvimento, não há história.

SENDO ENVOLVIDOS II: UM RECORTE DO DESENVOLVIMENTO UNIVERSAL



Trata-se do exemplo da tábua da declaração dos direitos humanos. Toda a iconografia aponta apenas para o passado. Precisamos de uma ideia de desenvolvimento que seja aceitável em todas as culturas. Para que isso seja possível, temos que pensar: O que nos aproxima nas diferenças? Somos seres-humanos que vivem na experiência do tempo.

Jörn Rüsen se afasta da historiografia de corte ocidental que acredita que a cultura ocidental é o ápice da evolução. Utiliza a ideia de K. Jaspers⁵, que valoriza a diversidade de cada cultura. O que nos mantém unidos? Em todas as culturas, em todas as sociedades, as pessoas têm de se questionar: o que é ser humano? Diferentemente da individualidade a qualquer preço. Cada um por si.

⁵ Karl Theodor Jaspers, filósofo e psiquiatra alemão. Estudou medicina e, depois de trabalhar no hospital psiquiátrico da Universidade de Heidelberg, tornou-se professor de psicologia da Faculdade de Letras dessa instituição. Nasceu em 1883, na Alemanha e faleceu em 1969, na Suíça.

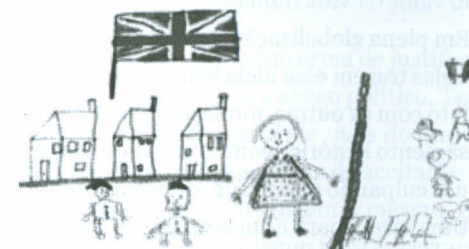
SENDO ENVOLVIDOS III: A QUESTÃO DA IDENTIDADE

Para comentar a questão da identidade o professor Jörn Rüsen apresenta uma narrativa cômica do personagem Snoopy⁶ em história em quadrinhos, na qual o cachorro é mostrado escrevendo uma história universal:

“A história do mundo: os vulcões estavam em chamas, os mares balançados, o universo estava em um turbilhão.... E então surgiu.... o Cão!”.

Exemplo de referência da própria identidade para atribuir sentido a história. Bíblia, narrativas da criação, sempre desaguam na questão da identidade. Todos os conquistadores e invasores sempre agem em 'nome da humanidade'.

O PODER DO ETNOCENTRISMO E SUA HUMANIZAÇÃO



TÜRKİ
5000 JAHRE ZIVILISATION
TÜRKISCHES GENERALKONSULAT
F.O. ESSEN BASKONSOLOSLUCU
Alfredstr. 307
45133 Essen



As ideias nacionais modernas fundaram-se se identificando como 'nós sermos a humanidade'.

⁶ Snoopy é um cão de raça Beagle, personagem da história em quadrinhos "Peanuts", criado por Charles Schulz.

Vários exemplos: os outros não são seres humanos. Nossa cultura é a mais antiga. Mais valiosa. Mais humana. Um quadrinho do **Garfield**⁷ é apresentado, em que o gato aparece refletindo:

“se eu não fosse eu, acho que eu não gostaria muito de mim mesmo.”

Etnocentrismo:

- Avaliação assimétrica do outro.
- Continuidade teleológica: tradições longevas para justificar-se.
- Monoperspectiva: O mundo só faz sentido a partir do próprio umbigo.
- Retirada de território da sombra. A exportação das misérias do mundo para a terra dos outros.

Há um orgulho dos latino-americanos do seu passado pré-colombiano. Mas e as sombras desta cultura? Orgulho das matanças? Ideia de desenvolvimento como valor da vida humana.

Em plena globalização, em tempos que as pessoas estão cada dia mais próximas, elas trazem essa ideia histórica formalizada em sua identidade e entram em contato com as outras, numa lógica de conflito de civilizações. Lacuna crucial do pensamento histórico contemporâneo. Refugiam-se no pensamento pós-moderno, um culpando o outro de etnocentrismo. Etnocentrismo de substituição.

Uma tarefa para Educação Histórica: estudar, analisar e superar esta lógica. Este é um abuso ou mau uso da história. Como superá-lo?

Humanizando o etnocentrismo:

- Princípio da igualdade.
- Reconstrução ao invés da teleologia.
- Multiperspectividade. Precisamos de uma meta perspectivada para organizar a estrutura da multiperspectiva.
- Integração da sombra.

⁷ O gato **Garfield** é estrela de uma das tirinhas mais famosas da história, sendo publicado em jornais de todo o mundo. Garfield é criação de Jim Davis, que tirou o nome de seu avô James Garfield Davis (que por sua vez teve seu nome inspirado pelo presidente americano James Garfield).

HISTÓRIA E HUMANIDADE: FRENTE A UM NOVO HUMANISMO NA CULTURA HISTÓRICA

O centro do pensamento histórico é a humanidade. Para os Pós-modernos: o homem acabou. Não! Devemos mudar o jeito de ser humano, a partir de uma nova humanidade! Demorou milhares de anos para que a humanidade perceba: os outros são seres humanos também. (tempo axial)

Religião: cada uma tem preceitos humanísticos. Mas todas têm imperativos sobre como tratar aqueles que não creem. No Corão: “matar um ser humano é como matar toda humanidade”.

Princípio do reconhecimento mútuo. Não é acrítico. Educadores deveriam beber nessa fonte.

PERGUNTAS

Você acredita no fim de conflitos entre homens a partir do humanismo?

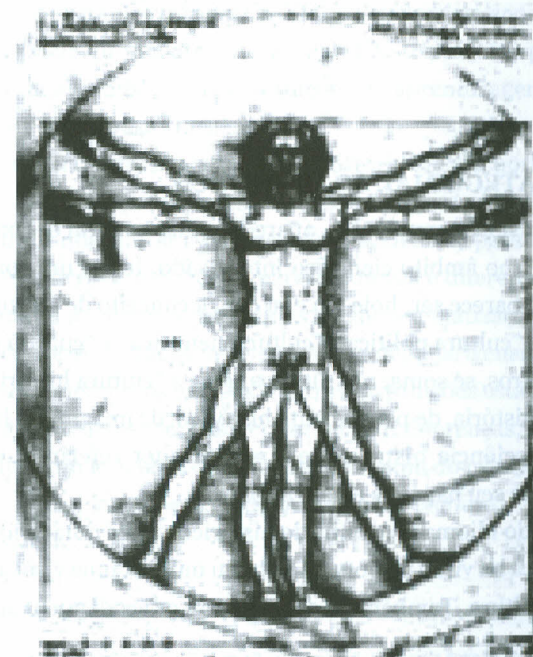
Rüsen: Nosso trabalho como historiadores serve como arma de justificação para guerra. Nosso trabalho sempre corre o risco de uso e abuso político. Temos que nos comprometer com a racionalidade histórica para ser mais do que uma arma, um princípio universal. Ter a razão humana como locus de aceitação mútua. Não usar o outro como meio e sim, respeitá-lo como fim em si mesmo. Existe uma chance de usarmos esta compreensão de humanismo para encerrarmos conflitos. Exemplo do conflito Polônia X Alemanha: construção de material didático juntos. Base comum de entendimentos, sem esconder as mazelas de cada lado. E funcionou! Kant: a razão humana é a chance para encontrar termos comuns e vivermos em paz.

A ideia de etnocentrismo. O ‘eu’ é positivo e o outro negativo. Porém, no eurocentrismo: eles são positivos e nós não. O imperialismo constrói etnocentrismos que suprimem os outros.

Rüsen: A imposição do eurocentrismo mantém a mesma lógica e serve ao seu próprio etnocentrismo. É um defeito de origem que deve ser superado. Para criticar o imperialismo, temos que usar o critério do humanismo. Problema do antropocentrismo que também devemos considerar. Mas, como humanos, que

possuem capacidade de comunicação e reflexão. Os fenômenos históricos estão intimamente ligados ao homem. Natureza de um lado e cultura de outro. Um erro de afastamento. Devemos nos esforçar para pensar o espaço da natureza na história. Trazer a natureza para a discussão. Não pensando na mãe natureza, mas humanizar a natureza.

3



O que é a Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História¹

Jörn Rüsen

UM OLHAR CATEGORIAL AO HISTÓRICO

Em várias ocasiões e momentos, aparece no uso comum de uma língua uma palavra sem que, no âmbito científico interessado, tenha um conceito correspondente. Assim parece ser, hoje em dia, com o conceito de “cultura histórica”. Aos conceitos de “cultura política”, “cultura científica” e “cultura da controvérsia”², além de outros, se soma, nos últimos anos, a “cultura histórica”. Já não se fala somente de história, de pensamento histórico, de imaginário histórico; nem somente de consciência histórica, quando se quer referir às dinâmicas da rememoração e de seu papel na esfera pública.

Assim, o uso do idioma no campo do histórico, segue uma tendência generalizada de mudança na visão do homem e do seu mundo, uma visão que se desloca da sociedade à cultura. Também no debate entre os acadêmicos sobre a direção

¹ Original: *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*, 1994. Tradução do espanhol – Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia, de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Tradução para o português; Maria Auxiliadora Schmidt.

² Todas estas culturas denominam certos conceitos presentes na discussão intelectual alemã, que, geralmente, se referem a certa maneira de fazer as coisas e de como tratá-las em seus respectivos contextos. Por exemplo, a “cultura científica” é um conceito que se refere à maneira como se faz e se tratam as coisas no âmbito científico.

científica que deveria tomar a ciência da História, e sobre os métodos que deveria empregar, se manifesta a contraposição “sociedade” e “cultura”.

Mas, a que se refere o conceito de “cultura histórica”? Não existiriam conceitos que, talvez, fossem mais adequados? O conceito de cultura histórica aborda um fenômeno que caracteriza, há tempos, o papel da memória histórica no espaço público: refiro-me ao *boom* contínuo da história, a grande atenção que suscitaram os debates acadêmicos fora do círculo de especialistas e a surpreendente sensibilidade do público ao uso de argumentos históricos para fins políticos. O *Historikerstreit*³, a grande repercussão e aprovação que teve o discurso no aniversário de 50 anos do final da Segunda Guerra Mundial, do presidente Richard von Weizsäcker, e o efeito negativo do discurso pronunciado pelo então presidente Philipp Jenninger, comemorando o 50 anos da chamada “Noite dos cristais do *Reich*” são exemplos do interesse público pelo histórico, mas um interesse que não se orienta, principalmente, à ciência histórica e seu papel no estado e na sociedade e nem tampouco às instituições da aprendizagem histórica e seu significado para a cultura política.⁴

O olhar que nos interessa agora situa a história em um horizonte no qual se conjugam em novas e complexas estruturas, as diversas áreas e estratégias da memória histórica que, até agora, pareciam totalmente separadas. Nestas estruturas, as diversas áreas e estratégias parecem novas e diferentes de como haviam se apresentado na maioria das formas de auto-tematização e auto-explicação. Nesta nova aproximação, a investigação acadêmica, o ensino escolar, a conservação de monumentos, os museus e outras instituições estão contempladas e discutidas, apesar das respectivas demarcações e diferenças, como manifestações de uma aproximação inter-relacionada e comum do passado. Cultura histórica deve denominar este aspecto inter-relacional e comum.

³ “Controvérsias em historiadores”. Uma controvérsia muito importante e ampla entre os historiadores alemães sobre a contextualização e valorização histórica e filosófica do nacional socialismo. Provocada por Jürgen Habermas em 1986, que reprovou a relativização dos crimes da Alemanha nacional-socialista por parte de certos historiadores. Habermas defendeu a tese de que o passado alemão não é comparável a outros regimes de terror da mesma época e, portanto, qualquer tentativa de por o regime nacional-socialista no contexto de outros regimes de terror da Europa de meados do século XX, tira a importância do nacional-socialismo e de seus crimes.

⁴ Uma análise sagaz dos discursos de Katherina Oehler: “Glanz und Elend der öffentlichen Erinnerung. Die Rhetorik des Historischen in Richard von Weizsäckers Rede zum 8. Mai und Philipp Jenningers Rede zum 9 November”, em Klaus Fröhlich, Heinrich Theodor Grütter, Jörn Rüsen (eds.). *Geschichtskultur* (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, vol 3), Pflaffweiler 1992, pp. 121-137.

A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico acadêmica, a criação artística, a luta política pelo poder, a educação escolar e extra escolar, o ócio e outros procedimentos da memória histórica pública, como concretizações e expressões de uma única potência mental. Deste modo, a cultura histórica sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, a mídia, e outras instituições culturais como conjunto de lugares da memória coletiva, e integra as funções de ensino, de entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de rememorar, na unidade global da memória histórica.

Como síntese conceitual de fenômenos distintos no contexto comum da vida cultural, a cultura histórica tem uma função categorizadora. Explora e abre um amplo campo de atividades culturais e o diferencia de outros campos, de tal maneira que, na totalidade e diferenciação do fenômeno analisado, sua unidade se faz visível. É evidente que não é possível integrar, sem rupturas, nas categorias tradicionais da vida cultural, as atividades, instituições e funções que articulam as relações sociais e pessoais com o passado. O pensamento histórico é uma parte importante da cultura política, mas não é absorvido por ela; o mesmo é válido para outros setores da cultura, como os da ciência e da arte. "História" é, acima de tudo, algo próprio e particular, que se articula com todas as atividades e formas da cultura, mas que se mantém, igualmente visível e como algo particular. Ao expressar o comum e o diferente, a expressão "cultura histórica" se converte em um termo com um significado igual ao de uma categoria.

Essa pretensão categorial do termo cultura histórica está unida com aspectos normativos. Não se pretende, somente, identificar e explorar alguns fenômenos, mas, ao mesmo tempo, se pretende indicar pautas para a prática cultural. Neste sentido, pode-se falar em mais ou menos cultura histórica e se associam, desta forma, valorações; e quando se fala de instituições como a ciência enquanto manifestação da cultural, aproxima-se de aplicações normativas, de critérios valorativos, com os quais se podem medir e criticar os resultados e efeitos de tal instituição.

Esta nova perspectiva categorial acerca da história na vida de uma sociedade não é uma casualidade. Ela foi se preparando graças à questão da consciência histórica, que a Didática da História tem tratado e discutido há décadas, para falar de aprendizado histórico – e, para além do ensino escolar da história – como um tema de significação geral e fundamental e para reclamar esta questão como um campo de investigação próprio. No âmbito da Didática da História, a

consciência histórica já recebeu um significado categorial, que serve para a auto-explicação da disciplina, para a identificação de uma matéria de estudo particular e sua correspondente metodologia e, ao fim e ao cabo, para a heurística de investigações empíricas.⁵ A consciência histórica tem podido ser descrita como uma realidade elementar e geral de explicação humana do mundo e de si mesmo, e assim tem sido elevada à categoria de um tema de investigação próprio, de significado inquestionavelmente prático para a vida. Da consciência histórica há somente um pequeno passo para a cultura histórica. Se se examina o papel que exerce a consciência histórica na vida de uma sociedade, ela aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica, que afeta e influi em quase todas as áreas da práxis da vida humana. Assim, se pode definir a cultura histórica como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade. Como práxis da consciência, tem a ver, fundamentalmente, com a subjetividade humana, com uma atividade da consciência, pela qual a subjetividade humana se realiza na prática e se cria, por assim dizer.

Mas, centrar o significado do termo cultura histórica ao redor do termo consciência histórica também apresenta problemas. Certamente, o conceito "consciência histórica" faz finca-pé em uma atividade subjetiva, frente ao caráter de mero objeto de algo assim como a "história" como conteúdo da consciência, e com ele é possível derivar esta objetividade em uma práxis cultural. Mas, ao mesmo tempo também pode afetar as dimensões e os âmbitos da mentalidade humana que não são absorvidos pela orientação, à finalidade e caráter reflexivo da consciência. As predisposições inconscientes e pré-conscientes do comportamento humano também estão marcadas por um passado que, de certo modo, aparece no presente; tem sentido, por isto, falar de um inconsciente histórico individual e coletivo⁶. Deste modo, é aconselhável retratar também a atividade cultural particular à que nos referimos e suas diferentes manifestações (que o termo cultura histórica deve explorar e sintetizar em categorias) de outra maneira e não somente com os procedimentos e manifestações próprios da consciência histórica. Para isto existe a expressão "memória histórica". É praticamente indiscutível que o trato com a história e seu papel na vida humana, é a realização ou atualização de um determinado tipo de memória, isto é, a memória histórica. Se se pode

⁵ Um bom exemplo é Gerhard Schneider (ed.) *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen* (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, vol. 1), Paffenhofen 1988.

⁶ Ver Erich Neumann: *Ursprungsgeschichte des Bewußtseins*, Frankfurt a.M., 1986.

assinalar o específico de uma memória histórica, então é plausível falar de “cultura histórica” como um termo com pretensão de categoria.

A REMEMORAÇÃO HISTÓRICA COMO PRODUTO CULTURAL

A cultura se fundamenta no fato de que o homem tem que agir para poder viver, e que o agir humano requer sempre um sentido, quer dizer, pressupõe uma significação dos fatos e das situações enfrentadas e da vontade – que motiva a ação – como propósito, finalidade ou intenção. A cultura é universal porque, junto à necessidade de sentido do agir humano, é também uma maneira específica de viver do próprio homem. Nesta perspectiva, se utiliza o conceito de cultura para designar o modo histórico de viver do homem que se contrapõe à natureza. História (em um sentido limitado como história do ser humano) seria, então, a cultura situada no tempo. Frente a este conceito amplo de cultura se pode diferenciar um mais limitado, que não engloba todo o âmbito de atuação e sofrimento humano determinado por um sentido, mas somente uma parte da práxis vital – a saber, a que se refere à sua vida interior, quer dizer, ao âmbito da mente, da consciência e do espírito.

Cultura é, então, esta parte da relação ativa e passiva do homem com seu mundo e consigo mesmo, na qual o mundo e ele mesmo têm que ser interpretados para viver com e no mundo. Cultura se refere, neste caso, à natureza espiritual-mental do homem, que se realiza na alternância permanente entre a apropriação interpretativa do mundo e a expressão humana do próprio ser (subjetividade). Esta definição de cultura tem a vantagem de não cobrir todo o espectro da vida humana, mas diferencia este âmbito da vida de outros e, a partir desta diferença, estabelece relações. Entre as outras áreas, podem ser citadas a economia, a sociedade e a política. A cultura é parte delas e, ao mesmo tempo, elas são parte da cultura.

A apropriação cultural do mundo e a configuração do homem por si mesmo podem ser descritos mais detalhadamente como uma inter-relação complexa entre a percepção, a interpretação, a orientação e o estabelecimento de uma finalidade. Estas quatro atividades mentais configuram, conjuntamente, as fontes de sentido para a práxis vital.

A cultura histórica seria, assim, essa esfera ou parte da percepção, da interpretação, da orientação e do estabelecimento de uma finalidade, que tomam o tempo como fator determinante da vida humana. O tempo é experimentado e interpretado, e a atividade e o sofrimento humanos são orientados no marco do

transcurso do tempo, bem como assinalam suas finalidades de acordo com a sua extensão temporal. Mas, não é qualquer forma de interpretação do tempo que é já história, o melhor dito, produz história. Também nas leis naturais se interpreta o tempo, mas o conhecimento das ciências naturais não é parte da cultura histórica. A cultura histórica se refere, portanto, a uma maneira particular de abordar interpretativamente o tempo, precisamente aquela que resulta em algo como “história” enquanto conteúdo da experiência, produto da interpretação, medida de orientação e determinação da finalidade.

De que particularidade se trata? Podem ser destacados dois tipos de argumentos. Em primeiro lugar, se trata de uma aproximação interpretativa do tempo que se concretiza em um modo de *rememoração histórica*. “História” significa o passado trazido ao presente de forma interpretativa (atualização interpretativa do passado). Mas, nem toda memória é especificamente histórica; se fosse assim, toda atividade mental humana que se referisse ao passado, seria parte da cultura histórica e esta categoria experimentaria uma enorme ampliação, pouco conveniente, a todas as áreas da experiência humana.

A rememoração histórica (ou memória histórica), portanto, deve ser entendida de maneira mais específica, como uma operação mental referente ao próprio sujeito que recorda, sob a forma de atualização ou representação do seu próprio passado. Típico deste caráter auto-referencial é a memória autobiográfica, que forma parte das ações necessárias para a tomada da própria consciência, ao longo da vida. Mas, o marco temporal desta memória é demasiadamente estreito para ser paradigmático da memória histórica. Quando uma memória deste tipo retrocede para além das fronteiras temporais da própria vida e, deste modo, interpreta a realidade atual abrindo uma perspectiva de futuro que transpassa também o próprio marco temporal, podemos falar com todo direito e propriedade, de memória histórica.

Esta superação de fronteiras pode ser realizada de duas maneiras. Uma é que, para compreender a história da própria vida e para organizar com sentido a própria autobiografia, se recorra a modelos de interpretação que abarquem inter-relações temporais entre passado, presente e futuro. O outro modo de superar as fronteiras da temporalidade refere-se ao conteúdo da memória: a memória trás ao presente uma realidade passada, que é mais antiga que nós mesmos – precisamente, deste modo, deve ser rememorado o próprio passado, se nós quisermos entender a nós mesmos em uma situação prática que necessita de orientação e se queremos fazer valer em um conflito com os outros.

Para explicar mais exatamente o que é a rememoração especificamente histórica, a sua realização deve ser descrita como um procedimento mental da *consciência histórica*. Mas, neste sentido, “consciência” deveria incluir todas as dimensões mentais, através das quais se leva a cabo a rememoração. A definição clássica de Jeismann devia, originariamente, ressaltar acerca de todas as atividades cognitivas da memória histórica (para fazê-las histórico e didaticamente visíveis como determinantes fundamentais do aprendizado histórico)⁷, mas pode ser expandida, sem problemas, a todos os âmbitos mentais da memória histórica. Segundo esta definição, a consciência histórica é “a inter-relação entre a interpretação do passado, a compreensão do presente e a perspectiva do futuro”.⁸

Com esta definição podem ser encontradas e descritas outras peculiaridades da cultura histórica enquanto percepção e significação do tempo, orientação no tempo e estabelecimento de uma finalidade no tempo, graças e por meio da rememoração histórica. A ação rememorativa (a recordação) se realiza com um conceito de tempo que integra as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) em uma representação global do transcurso temporal, tal qual como está patente na atualização do passado mediante o ato rememorativo. A rememoração muda o status temporal do passado de tal maneira que ele não deixa de ser passado, mas, ao contrário, ele se faz presente enquanto passado e possibilita, ao mesmo tempo, uma perspectiva de futuro. A rememoração histórica retém algo do passado (e induz também ao esquecimento outras coisas do passado); a rememoração acontece de tal modo que se torna consciente enquanto passado e, ao mesmo tempo, se refere ao presente (em realidade, é um tornar-se presente). Como passado se torna – por assim dizer – imorredouro, e isto quer dizer: se torna histórico, precisamente graças ao ato da rememoração. Ocorre, então, uma inter-relação interna com presente e o futuro. É nesta dinâmica inter-relativa que a recordação adquire, para os que fazem memória, a qualidade temporal particular de seu significado histórico. As atividades da consciência histórica não deixam, portanto, o passado tal como ele foi: recordando que certos acontecimentos do passado e sua ordenação temporal foram tal como foram,

⁷ Karl-Ernest Jeismann: *Didaktik der Geschichte: Das spezifische Bdingungsfeld des Geschichtsunterrichts*, en Günter C. Behrmann, Karl-Ernest Jeismann, Hans Süßmuth: *Geschichte und Politik, Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts*, Paderbon 1978, pp.50-108.

⁸ Karl-Ernest Jeismann: *Geschichtsbewußtsein*. En Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider (eds): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Düsseldorf, 1985, p.40.

eles são elevados para além do seu caráter de passado e ganham atualidade e tensão no futuro. Droysen falou disto como um processo no qual os negócios se tornam história.⁹

A segunda particularidade da consciência histórica que vem da forma temporal da memória ou recordação histórica, se refere ao modo do ser do que é recordado. Sempre é recordado como algo real, algo que verdadeiramente aconteceu daquela forma; representa uma parte da articulação da experiência na interpretação do tempo. Mas, ao mesmo tempo, graças à capacidade e à ação rememorativa da consciência histórica, esta experiência do passado se torna carregada de significado para o presente. A realização da recordação histórica pela consciência histórica é uma síntese peculiar do empírico e do normativo, de fatos e valores, em torna da experiência e do significado. A consciência histórica sintetiza a experiência temporal que provém do passado com a expectativa temporal que se abre ao futuro. Aqui está a razão material da peculiar indecisão do conhecimento histórico, entre a objetividade neutra, de um lado, e a dotação de significado ou a determinação do sentido valorativo, de outro.

Se esta descrição da rememoração histórica (que sempre se realiza por meio da consciência histórica) é correta, é óbvio passar a pergunta se há uma operação mental específica correspondente, ou um complexo identificável de operações mentais sistematicamente inter-relacionadas, que produzem este entrelaçamento dos tempos e esta determinação, ao mesmo tempo, empírica e normativa de conteúdos. Em realidade existe uma operação que é a de contar histórias.

A tese da estrutura especificamente narrativa da consciência histórica tem sido objeto de muita polêmica, mas de pouca e razoável crítica. Em realidade, não existem conceitos alternativos que assinalem outros procedimentos mentais como especificamente históricos.

No entanto, os críticos da teoria da narratividade recorrem também a uma particularidade do histórico, sem poder dizer, com clareza, em que consiste. Apesar disto, a tese de que a consciência histórica leva a cabo seu procedimento mental da recordação histórica na forma de relato de histórias, tem que ser modificada ou, melhor dizendo, ampliada, na medida em que a memória histórica e sua realização pela consciência histórica contém elementos e fatores que não são genuinamente narrativos, mas pode se demonstrar que eles têm também uma

⁹ Johann Gustav Droysen: *Historik*, editado por Peter Leyh, vol.1, Stuttgart 1977, p.69.

função genuinamente narrativa, isto é, sem rupturas nem coerção, eles são absorvidos por si e formam a parte de contar histórias.

Trata-se de imagens e símbolos que estimulam a atividade rememorativa da consciência histórica e por meio dos quais ela acontece; mas eles não são em si, histórias. Não são histórias, mas as geram.

Como portadores de sentido, “semióforos”¹⁰, fascinam a consciência histórica, mas não levam nem condensam, em si mesmos, as histórias, ainda que estas sejam contadas mediante sua força simbólica. Os símbolos arquetípicos podem ter uma função importante na interpretação histórica da experiência do tempo em seu papel de modelos interpretativos; podem ser princípios transmissores de significado e geradores de sentido na interpretação temporal, sem que seu significado – e isto é decisivo – esteja organizado narrativamente. Assim, por exemplo, (me refiro a um argumento de Gottfried Korff), a noite e o cristal tem uma enorme força simbólica, com a que podem, como construtores de sentido, inspirar memórias históricas em forma de histórias, sem estar, eles mesmos, no lugar das histórias. Somente em uma certa constelação adquirem uma função narrativa, por exemplo, se em um discurso político, que trata de acontecimentos atuais de xenofobia, se usa a expressão “noite de cristais rotos”. Esta expressão, está claro, ocupa um lugar de uma história; é uma “abreviação narrativa”¹¹, que os que entendem podem decifrar em algum tipo de narração e converter em uma história mais ou menos elaborada.

O debate dos historiadores sobre a narração tem prendido atenção porque se vê a narração como um relato identificado com a apresentação dos acontecimentos à maneira da historiografia antiga. Contrapõem-se, assim, que se qualifique a historiografia – em que foram incorporados os mais novos progressos da ciência – como narração, tendo em conta os processos metodológicos pelos quais a investigação histórica de hoje em dia se diferencia da antiga, interessada, sobretudo, nos acontecimentos e suas interrelações. De fato, estas inovações metodológicas têm levado a alguns procedimentos de interpretação nos quais os elementos cognitivos, de ascendência teórica e natureza não narrativa, possuem um papel importante. Não são histórias, e, por isto, podem ser muito bem utili-

¹⁰ Gottfried Korff chama atenção sobre este termo, referenciando a Krystof Pomian: Gottfried Korff, Martin Roth (eds): *Das historische Museum. Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik*, Frankfurt a.M. 1990, p. 20.

¹¹ Ver Jörn Rüsen et al. Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein von Abiturienten im Ruhrgebiet. En Bodo von Borries, Hans-Jürgen Pandel, Jörn Rüsen (eds). *Geschichtsbewusstsein empirisch*. Paffenweiler 1991, p. 230 ss.

zadas contra a tese do caráter narrativo do conhecimento histórico. Uma olhada em sua utilização na organização do conhecimento histórico confirma, claramente, esta tese, porque servem precisamente para organizar histórias. (Assim, por exemplo, uma teoria da modernização pode organizar uma história social alemã da época contemporânea ou uma teoria religiosa-sociológica do fim do mágico, uma história das ciências na Grécia Antiga).

Assim, tem muito sentido caracterizar formalmente a atividade rememorativa da consciência histórica (quer dizer, a recordação) como um contar histórias, e ver esta forma narrativa como uma característica essencial da cultura histórica. É também esta forma que traz consigo a síntese peculiar dos tempos e a engrenagem de experiências e normas no proceder (sempre configurador de sentido) da consciência histórica. Um olhar ao que significa trazer o passado ao presente mediante o contar uma história, deveria fazer plausível a difícil explicação da atividade e as possibilidades da consciência histórica e, neste sentido, apresenta-la como um fenômeno absolutamente cotidiano, fundamental e até universal na produção cultural da práxis vital humana.

Ao aspecto formal do processo ativo pelo qual a consciência histórica constrói sentidos e significados, se soma o funcional. A memória histórica orienta no tempo e estabelece – mediante a interpretação da temporalidade – finalidades que guiam as ações. Com um olhar profundo à consciência histórica se pode descrever esta função orientadora mais detalhadamente. Tem um aspecto interno e outro externo, que se entrelaçam necessariamente, mas que podem, apesar disto, distinguirem-se bem um do outro.

O aspecto exterior consiste em que o marco orientador da práxis humana da vida recebe uma direção temporal. Mediante esta determinação da direção, se pode interpretar as mudanças que se vive atualmente, o que as causou e quais são as intenções para o futuro, segundo um modelo de transcurso do tempo que baseia as intenções na experiência e faz com que as experiências guiem as intenções. Nas sociedades tradicionais, por exemplo, se encontram ditas orientações na forma de um eterno retorno do de sempre ou na permanência, nas vicissitudes da vida, de uma ordem terrena estabelecida temporalmente. A contraposição a isto, nas sociedades modernas é, como se sabe, a ideia de progresso; segundo esta concepção, da própria recordação histórica se deduzem as dinâmicas de superação histórica, se concluem as consequentes possibilidades de ação para mais superações (por exemplo, na produção industrial de bens) e se instruem e legitimam as ações correspondentes.

A partir do interior, a consciência histórica orienta, formando uma identidade histórica. Isto quer dizer que ela dota os sujeitos que recordam, de uma ideia de si mesmos, com a qual estendem certas peculiaridades próprias para além dos limites de sua vida, se reconhecem como algo permanente, acima das mudanças temporais e encontram seu valor. A identidade é uma relação auto-interpretativa dos sujeitos consigo mesmo, na qual devem conciliar as aspirações pessoais do valor próprio com as atribuições dos outros, de tal modo que possam relacionar-se no âmbito social.

Esta identidade tem uma extensão temporal. Conforma-se uma vez ou outra por meio da recordação e se perderia sem a memória. Uma vez ou outra, o passado há de ser usado, mediante atividades da consciência histórica, no esforço social para obter reconhecimento; sobre as histórias se estabilizam e se desestabilizam identidades, se afirmam e criticam, mudam e confirmam – e isto em todos os níveis de existência de uma pessoa: do indivíduo singular, passando pelo grupo e a comunidade política, no âmbito cultural mais extenso, até a humanidade; porque a humanidade (não entendida como espécie biológica, mas como comunidade de seres providos de uma capacidade cultural) é um aspecto essencial para a formulação da identidade.

A cultura histórica é, portanto, a memória histórica (exercida na e pela consciência histórica), que dá ao sujeito uma orientação temporal em sua práxis vital, ao mesmo tempo em que oferece uma direcionalidade para a ação e uma auto-compreensão de si mesmo.

Se o procedimento categorizador, que promete o termo cultura histórica quer ser mais do que um reclame de universalidade e profundidade antropológicas no trabalho dos historiadores e historiadoras, se, portanto, quer ser mais do que uma garantia de transcendência pública e mais do que uma reivindicação correspondente de reconhecimento, então também deveria ser possível obter, com ele, um olhar mais agudo e extenso ao realizar o procedimento que ordena mentalmente os fenômenos. Com efeito, isto é possível se, partindo da categoria de cultura, se dimensiona de tal modo a capacidade e a atividade rememorativa da consciência histórica, que se obtenha uma compreensão mais profunda desta capacidade, tanto por aqueles que a realizam, como por aqueles que utilizam seus resultados.

DIFERENCIAÇÕES: A DIMENSÃO ESTÉTICA, POLÍTICA E COGNITIVA DA CULTURA HISTÓRICA

Queria propor uma dimensionalização¹² que parta de uma diferenciação fundamental da função interpretativa da cultura nas sociedades modernas, e que torna visível e superável, a partir desta diferenciação, as necessidades de olhares na tematização da capacidade rememorativa da consciência histórica.

Gostaria de tematizar o processo e a capacidade que tem a consciência histórica de configurar sentidos, atendendo a três dimensões: a estética, a política e a cognitiva. Em cada uma delas os procedimentos, fatores e funções da memória histórica se apresentam de diferentes maneiras, adquirindo, assim, um perfil dos fenômenos da cultura histórica. E explicitam mais este perfil, à medida que se examina as interrelações entre estas três dimensões, levando em consideração as suas diferenças.

Na dimensão estética da cultura histórica, as recordações históricas aparecem, antes de tudo, sob a forma de criações artísticas, como novelas e dramas históricos.¹³ Parece como se tais criações não fossem realmente históricas, como se a dimensão estética fosse alheia à história.

O caráter histórico de tais obras de arte reporta a um passado que também se poderia tematizar pela historiografia, se encontra em uma relação tensa com seu caráter artístico, com sua dignidade especificamente estética. A construção de sentido, aqui, parece estar longe de uma memória histórica verdadeira, como a ficção literária ou plástica (ou também musical) se afastam da experiência, que a construção dissimula com as forças da imaginação, e tem que anular a sua importância como fator condicionante da práxis da vida, para poder apurar o potencial de sentido da ficcionalidade artística.

Ninguém discutirá que tais criações artísticas são produtos culturais nos quais se tematiza a história. Mas, se dirigimos, primordialmente, o olhar às obras de arte, corremos o risco de perder de vista o que é especificamente estético nas

¹² Ver: Jörn Rüsen, "Für eine Didaktik historischer Museen". In: Jörn Rüsen/ Wolfgang Ernest/ Heinrich Theodor Grütter (eds.): *Geschichte sehen. Beiträge zur Ästhetik historischer Museen*. (Geschichtsdidaktik Studien, Materialien, NF., vol.1), Pfaffenweiler 1988, pp.9-20; e Jörn Rüsen "Geschichtskultur als Forschungsproblem", in: Fröhlich, Grütter, Rüsen: *Geschichtskultur...* p.39-51.

¹³ Ver Hartmut Eggert, Ulrich Profitlich, Klaus R. Scherpe (eds.). *Geschichte als Literatur. Formen und Genuß der Repräsentation von Vergangenheit*, Stuttgart 1990. Para a relação entre história e literatura, ver: Gisela Brude-Firnu e Karin J. MacHardy. In: Gisela Brude-Firnu, Karin J. MacHardy (eds.): *Fact and Fiction. German History and Literature 1848-1924*. Tübingen 1990.

atividades da consciência histórica, nos produtos da memória histórica. A cultura histórica como categoria não deve ressaltar o histórico no estético, mas o estético no histórico e torna-lo visível como algo essencial para o trabalho rememorativo, que leva a cabo a consciência histórica. Ademais, as referências genuinamente históricas nas obras de arte exercem, geralmente, um papel secundário na recepção e interpretação de sua qualidade estética, e, se estudamos e valorizamos os poetas que tratam dos feitos históricos, enquanto historiadores, com frequência (mas, nem sempre) não sairiam bem separados, e aquilo que faz suas obras importantes, manter-se-ia ofuscado.

A dimensão estética da cultura histórica deve ser indagada e clareada nessas realidades que pretendem se tornar memória e recordação histórica genuína; por exemplo, nas mesmas obras dos historiadores. Está claro que, também ali, pode ser percebida esta dimensão estética. Estamos tratando sempre, ao fim e ao cabo, de produtos originados de processos linguísticos de construção de sentido, de resultados de processos de criação e, por muito que os historiadores especialistas preferem ver nestes procedimentos de criação, somente processos de cognição, a leitura destes textos não se limita a operações meramente cognitivas.

Um olhar imparcial ao caráter textual e à forma literária específica da historiografia revela sua qualidade estética. Não expressa somente conhecimentos, e tampouco transmite, unicamente, a pretensão de domínio das memórias históricas. Também se dirige aos leitores e leitoras a partir de formas próprias de criação linguística (por exemplo, nos modos especiais de simbolização); sem estas formas, a eficácia da rememoração histórica na orientação cultural da práxis vital, para a qual, em últimas palavras, se desenha e a que se dirige toda a historiografia, é impensável.

O que determina a sua eficácia? O que faz compreensível uma rememoração histórica, o que lhe dá vivacidade e que a salva da distância e irrealidade do passado, trazendo-a à realidade sufocante do presente? Esta pergunta não tem uma resposta sem uma referência à qualidade estética das representações históricas do passado. Sem o aspecto predominante da concordância formal – tradicionalmente chamado “beleza”, as obras históricas não poderiam desenvolver sua força orientadora no plano da percepção sensitiva; a palidez cognitiva das ideias não teria o fogo da força imaginativa, com a qual a recordação histórica abre uma perspectiva que estabelece, eficazmente, finalidades orientadoras para a ação. O mesmo é válido na realização de intenções políticas historicamente

formuladas: também elas irão se unir com a força criativa e efetiva da contemplação sensitiva para poder cumprir sua função prática.

Naturalmente, os critérios, procedimentos e forças de uma criação estética específica não tem somente uma função intensificadora com o fim de favorecer a compreensão cognitiva e a intenção política. Mais além, é fundamental para a dimensão estética da cultura histórica que ela tenha uma independência (relativa) na construção de sentido que leva a cabo a própria consciência histórica. Há uma atividade rememorativa genuína e especificamente estética na consciência histórica, que segue suas próprias regras e que não pode ficar subassumida dentro da característica política ou cognitiva da memória histórica, nem tampouco pode ser entendida como um simples meio para seus objetivos. Pode apontar-se como um exemplo disto a metafórica da língua histórica, ou também as imagens do histórico no âmbito da comunicação visual, que atravessam, sob a forma de monumentos e outros símbolos da memória no âmbito da percepção sensitiva, toda a escala de manifestações culturais da memória histórica, desde o espaço cotidiano e privado, até a esfera do público e do artificialmente elaborado.

A pergunta sobre em que consiste exatamente a força construtora de sentido do estético tem sido pouco discutida até agora. Neste sentido, não é uma consideração menor o fato de que, na estética tradicional e nas disciplinas acadêmicas que se ocupam da história e da arte, a tendência seja ver o estético e o histórico como contraditórios.¹⁴

Somente nos últimos tempos, um olhar histórico-teórico-pósmoderno na historiografia conduziu a uma explicação completa da poética do histórico.¹⁵ Foi encontrada a potencialidade criadora de sentidos da linguagem, que tem a capacidade de apresentar transcurtos temporais como unidades de sentido. Hayden White interpretou esta construção de sentido próprio da estética como a tropologia do contar.¹⁶ Tropos são aquelas figuras linguísticas, com a ajuda das quais os transcurtos temporais tomam a forma de histórias e elas podem aparecer como conectores de sentido, percebendo-se e interpretando-se, ao mesmo tempo. É

¹⁴ Ver Jörn Rüsen: *Ästhetik und Geschichte. Geschichtstheoretische Untersuchungen zum Begründungszusammenhang von Kunst, Gesellschaft und Wissenschaft*, Stuttgart, 1976.

¹⁵ Ver: Jörn Rüsen: “Postmoderne Geschichtstheorie”. In: Konrad Jarausch, Jörn Rüsen, Hans Schleier (eds.). *Geschichtswissenschaft vor 2000. Perspektiven der Geschichtstheorie, Historiographieggeschichte und Sozialgeschichte. Festschrift für Georg Iggers zum 65 Geburtstag* (Beiträge zur Geschichtskultur, vol. 5), Hagen, 1991, pp. 27-48.

¹⁶ Hayden White: *Tropics of Discourse. Essays in Cultural Criticism*, Baltimore, 1978.

duvidoso se podemos determinar a particularidade do histórico, suficientemente, a partir de um ponto de vista tropológico.

Mas, é indiscutível que a construção estética de sentido pela consciência histórica, representa uma atividade da imaginação, na qual os conteúdos experienciais da memória se carregam de significados históricos, isto é, se convertem em portadores de um transcurso temporal que, enquanto “história”, faz com que a práxis vital cotidiana seja interpretável.

Creio que é especialmente enganoso falar de ficções quando nos referimos a esta transformação imaginativa das “ocupações do passado” em história, para o presente. Porque isto dá ao ato rememorativo da consciência histórica a falsa aparência de irrealização, exatamente onde opera com as forças vitais da contemplação sensitiva. A força imaginativa da consciência histórica não se afasta da experiência histórica, senão que, ao interpretá-la, conduz a ela. A força imaginativa é – nas palavras de Ranke – “a capacidade da “regeneração” e tem que “reproduzir de novo a vida surgida no passado”¹⁷. Quer dizer, é o que torna o passado vivo na recordação histórica. “Vivo” significa operativo nas orientações culturais da práxis vital atual. A imaginação histórica não faz do passado algo irreal, um castelo etéreo, sem o conteúdo da experiência, sem o núcleo do real, uma mera ficção do que realmente havia sido, mas o atualiza e realiza justamente com as forças da consciência, que outorgam a algo passado e ausente, a força de algo realmente presente. É certo que a imaginação histórica tem que transpassar a factualidade pura do passado, para elevá-lo, interpretando-o, a uma construção histórica com sentido. Mas, com isto, o passado não perde seu caráter de algo real, senão que o adquire exatamente assim, como especificamente histórico. A realidade do passado está, de certa forma, morta e aparece como irreal, quer dizer, sem sentido e sem significado. A força imaginativa da memória histórica preenche esta realidade morta com a vitalidade do sentido e do significado, e a torna, assim, mais importante (atual: histórico-real), no sentido de real e operativa no conteúdo da experiência e na força interpretativa das orientações culturais, da práxis vital humana.

Com isto, não quero dizer que o passado “em si mesmo” seja meramente factualidade carente de sentido e que somente receba sentido em um ato criativo

¹⁷ Leopold von Ranke: *Vorlesungseinleitungen*, editado por Volker Dotterweich y Walter Peter Fuchs (Aus Werk und Nachlaß, vol. IV), München, 1975. Para a estética na obra de Ranke ver Jörn Rüsen – Rhetorics and Aesthetics of History: Leopold von Ranke. In *History and Theory*, 29, 1990, p. 190-204.

da consciência, como si a história fosse apenas um constructo de sentido subjetivo. Mesmo como tradição, o passado contém um sentido, e também as ressignificações que leva a cabo a consciência histórica, transcendendo este primeiro sentido, podem ser induzidas pelo próprio passado, enquanto que o passado pode ter entrado nas condições de vida atuais antes que a memória se tenha ocupado consciente e interpretativamente dele, e pode ter sido guardado nelas, enquanto passado não-passado, pode ter sido um fator condicionante da construção histórica de sentido.

Somente quando o efeito estético da força imaginativa conduz a uma memória histórica que tenha perdido sua relação com a experiência ou que está além de qualquer experiência histórica, somente então se pode falar de ficção e ficcionalização. Mas, justamente então, já não se trata de uma memória especificamente histórica. Um processo de representação que, imaginativamente, transpassa sistematicamente a relação constitutiva da memória com a experiência, situando-se no âmbito imaginativo; um processo, portanto, em que se dotam, artificialmente, acontecimentos do passado com uma realidade imaginativa emprestada; um processo assim pode-se vê-lo como estético, mas como histórico somente em um sentido muito limitado e impróprio.

A força imaginativa do estético é histórica enquanto trabalha com a experiência do passado, ou melhor, a coloca em dia; mas não é histórica quando transforma esta experiência histórica em uma criação puramente artificial, quer dizer, descolada da experiência. A dimensão genuinamente política da cultura histórica está baseada no fato de que qualquer forma de dominação necessita do consentimento dos afetados; a memória histórica tem um papel importante neste consentimento. Não é uma causalidade que a dominação política se apresente, utilizando símbolos carregados de ressonâncias históricas. Isto se mostra evidente nas festas nacionais que, geralmente, devem recordar as origens da comunidade política, de tal maneira que mostrem uma obrigação normativa, inicialmente estabelecida como duradoura.

A rememoração histórica tem uma função genuinamente política de legitimação. Esta se realiza, geralmente, sob a forma de uma construção consciente e cuidadosa das tradições, às quais os estados modernos, fundamentalmente, não podem renunciar, por mais que queiram estender sua legitimidade juridicamente como legalidade.

Legitimidade é a capacidade estrutural da dominação de receber consentimento. A memória histórica é um meio importante deste consentimento. Cimenta

a dominação política mentalmente, na medida em que a impregna de construções de sentido da consciência histórica, que servem para a orientação cultural da práxis vital. Este entrelaçamento se estende até as profundezas da identidade histórica. A construção da identidade é levada a cabo, geralmente, em meio ao poder e à dominação, e isto diz respeito, tanto à intimidade dos sujeitos individuais, como na relação entre eles. Na construção interior da identidade, as obrigações, o ser eu mesmo e as estruturas instintivas (nas palavras de Freud: super-ego, ego e alter-ego) têm que articular-se de tal maneira que façam possível a condução da vida através do agir com sentido. O mesmo é válido para a engrenagem interpessoal que se produz entre as atribuições próprias e as alheias, de posicionamento social, bem como entre as pretensões de reconhecimento de um sujeito e as expectativas com as quais os outros o confrontam. Também este equilíbrio vital descreve uma relação de dominação.

A dominação política está subjetivamente enraizada e assegurada na vida de uma sociedade como uma relação organizada de poder. Na medida em que este duplo equilíbrio, entre as instâncias internas de construção identitária e seus lados subjetivo-interno e social-externo, se refere à mudança temporal de um certo indivíduo e seu mundo (transformação temporal que precisamente constitui o eixo do trabalho da consciência histórica na construção de sentido), a sua realização é a execução cultural da dominação política. Esta execução se rege pelo princípio do poder. Também se pode falar do princípio histórico de construção de sentido com uma coerência funcional e pragmática. Isto significa que a orientação cultural da práxis da vida realizada pela rememoração histórica, para poder ser efetiva, tem que concordar com as intenções e interesses políticos que regem a vida de um sujeito. A memória histórica orienta a perspectiva temporal, na qual o passado aparece como história plena de sentido e significado para o presente, sempre seguindo um sistema de coordenadas políticas (entre outras coisas), correspondente às vontades do poder, com as quais os sujeitos que rememoram organizam sua vida na prática.

Naturalmente, isto não significa que a consciência histórica siga cegamente as diretrizes da vontade do poder, que o sistema político de dominação no qual ela atua impõe. Exatamente porque este sistema de dominação necessita sua consolidação mental nas memórias históricas dos afetados, ele tem que mobilizar seus consentimentos, os quais não podem ser forçados com tanta facilidade. Por isto, há em qualquer ato legitimatório da memória histórica também um pouco de crítica à dominação, de certo modo, uma possibilidade estrutural de

recalcitrância política, que faz com que os dominados tolerem as descon siderações do sistema político. (Muitas vezes esta crítica aparece indiretamente, sob a forma estética). Reivindicações externas de dominação se estendem à mentalidade dos dominados mediante o ato rememorativo levado a cabo pela consciência histórica, mas, para isto, a memória tem que concordar, em certa medida, com os impulsos da vontade dos afetados, com o que eles trazem do passado, como se fosse seu próprio, ao presente.

A dimensão cognitiva da cultura histórica se realiza, nas sociedades modernas, sobretudo através das ciências históricas. Com a regulamentação metodológica da consciência histórica de perceber, interpretar e orientar, são responsáveis pelo princípio que regula suas operações cognitivas. Trata-se do princípio de coerência do conteúdo, que se refere à fiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas que são utilizadas para a sua interpretação.

Como os mecanismos do trabalho rememorativo da consciência histórica foram discutidos extensamente na literatura correspondente sobre os fundamentos da ciência histórica e sobre as pretensões de validade dos conhecimentos históricos produzidos na investigação, pode ser suficiente esta advertência, de que o conhecimento histórico, com o qual a consciência histórica opera para realizar as suas funções culturais, tem seu status próprio, especificamente cognitivo e marcado por operações metódicas, como garantia de validade.¹⁸

INTERRELAÇÕES COMPLEXAS

A diferenciação entre as dimensões estética, política e cognitiva da cultura histórica corresponde a uma divisão aproximada e que concorda com o horizonte de experiência das sociedades modernas. Ao fim e ao cabo, somente os resultados de investigações empíricas podem mostrar até onde chega a utilidade analítica desta diferenciação. Para tais investigações, a diferenciação tem, naturalmente, uma função heurística, portanto tem parte na decisão, já de antemão, sobre os resultados. Por isto, parecem indicadas mais reflexões de índole teórica, relacionadas à relação entre as três dimensões entre si. Quanto mais claro for explicada teoricamente essa relação, mais evidente se tornam os fenômenos.

¹⁸ Ver Jörn Rüsen: *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft* Göttingen, 1983; Jörn Rüsen: *Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung*, Göttingen, 1986; Jörn Rüsen: *Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens*, Göttingen, 1989; Gebhard Rusch: *Erkenntnis, Wissenschaft, Geschichte. Von einem konstruktivistischen Standpunkt*, Frankfurt a.M., 1987.

A diferenciação entre arte, política e ciência como três âmbitos da cultura histórica não corresponde somente às diferenças evidentes dentro da lógica interna e da função prática da memória histórica, tal como se encontra, na realidade, nas sociedades modernas; sua heurística de diferenciação não está unicamente marcada por uma contemporaneidade à modernidade.

Mais do que isto, tem também uma base antropológica, pois se baseia, sem problemas, nos três modos fundamentais da mente humana, ou seja, no sentimento, na vontade e no intelecto. Com esta fundamentação antropológica das três dimensões, pode-se apoiar a tese de que as três são igualmente originais e não podem ser reduzidas uma à outra. Mentalmente, constituem um sistema de coordenadas, com o que se pode iluminar e explorar o âmbito da atividade mental delimitado pela categoria da cultura histórica.

A específica originalidade das três dimensões e seus princípios (beleza, poder e verdade), faz com que as três existam por direito próprio. Mas isto não significa que se pode realizar e pensar (ou investigar) uma à margem da outra, em uma relação meramente externa. Pelo contrário, a tese de que são igualmente originais tem que ser complementada pela tese de uma interrelação interna necessária. Da mesma maneira que sentimento, vontade e intelecto estão intimamente inter-relacionados e conformam, precisamente por esta interrelação, algo como a subjetividade, mentalidade, intencionalidade ou autodeterminação da ação, assim, as três dimensões da cultura histórica se complementam mutuamente, e somente nesta complementação a consciência histórica realiza sua ação cultural característica, que é a rememoração histórica. Não há nenhuma rememoração histórica que não esteja marcada pelos três princípios.

Pode-se assinalar um por um nos fenômenos correspondentes e, com isto, se torna ao mesmo tempo evidente a sua interrelação interna. Assim, por exemplo, não se pode pensar nenhum texto historiográfico no âmbito da ciência da história que não mostre, ao lado das características peculiares de garantia de validade metodológica do conhecimento histórico, princípios de sua forma estética e influências ou intenções políticas. Pode ser que isto não seja sempre algo imediato ou direto, mas, seguramente e indiretamente, o será, de tal maneira, que o texto perderia seu sentido, quer dizer, sua compreensibilidade, se prescindir, em um experimento mental, dos fatores de configuração estética e política. Da mesma forma, não há manifestações políticas e estéticas puras da memória histórica.

Com isto, surge, forçosamente, a pergunta de como se inter-relacionam as três dimensões e seus princípios dominantes. Não quero responder a esta per-

gunta com uma pretensão antropológica radical, mas explicar, atendendo à cultura histórica de sociedades modernas, algumas constatações, das quais primeiro se deveria comprovar se têm um significado fundamental e em que medida. Em primeiro lugar, falo da constatação de que parece que há uma tendência continuada a uma instrumentalização recíproca na relação dos três diferentes modos da construção histórica de sentido, que produz deslocamentos na cultura histórica e manifestações problemáticas da memória histórica.

E, complementar a isto, existe a constatação de que se podem evitar tais deslocamentos somente se a consciência histórica leva a cabo o seu trabalho rememorativo sob a premissa de uma autonomia relativa e, uma crítica e limitação recíproca destes três modos. A tendência à instrumentalização consiste em que um dos modos da construção histórica de sentido, pretende ser decisivo na consecução do constructo cultural "história", e ser constrangido a uma função subordinada aos outros dois.

Deste modo, o domínio da dimensão estética leva a uma estetização da memória histórica, o domínio da dimensão política a uma politização e ao predomínio de estratégias cognitivas da construção de sentido, a uma ideologização da cultura histórica. As três tendências supõem unilateralizações à custa dos potenciais de sentido postos em dependência. Deste modo, a estetização da memória histórica leva, geralmente, a déficits na orientação política e à debilitação da força argumentativa do uso metodológico do intelecto, ao abordar a experiência histórica.

A estetização ocorre, geralmente, na cultura histórica moderna, quando se produzem tais mudanças nas constelações da experiência temporal, que fazem saltar as ideias até as datas culturalmente dominantes sobre o transcurso do tempo; e, apesar disto, o passado, frente ao colapso de sua interrelação temporal com o presente e suas expectativas de futuro, deve seguir mantendo sua qualidade de sentido e significado. Um exemplo proeminente de uma estetização semelhante é representado pela historiografia e a concepção de história de Jacob Burckhardt.¹⁹ Com a estetização, ocorreu uma crise de orientação no processo de modernização, em que os modelos de interpretação clássicos do historicismo ameaçavam a se tornar obsoletos.

¹⁹ Ver a brilhante análise de Friedrich Jaeger: *Bürgerliche Modernisierungskrise und historische Sinnbildung, Kulturgeschichte bei Droysen, Burckhardt und Weber*. Dissertação Bielefeld 1992. Publicado na série *Bürgertum. Beiträge zur europäischen Geschichte*.

A vestimenta estética salvou a força de construção identitária das tradições da *Alteuropa* (velha Europa), em um momento crítico de impulso modernizador, em que a validade duradoura do sistema normativo europeu se tornava problemático. Com a forma estética se pode salvar, historicamente, a cultura que Burckhardt dava por politicamente perdida. Assim, naturalmente, agravou mediante a rememoração histórica, a crise política de orientação que deveria ter sido superada com a ajuda dela, e isto teve, para o lado cognitivo de sua oferta de orientação histórica, a precária consequência de uma desistorização e remitificação do pensamento histórico. Déficits parecidos na coerência político-funcional e na pretensão cognitiva de veracidade distinguem também o novo giro à posmodernidade da teoria da história.: exatamente na medida em que se adquirem compreensões novas da estrutura estética profunda do trabalho de construção de sentido da consciência histórica, os modelos tradicionais da racionalidade técnica perdem força de validade e a articulação histórica da vontade de exercer poder ganha fascinação estética.

É de sobra conhecido que a dominação da vontade de poder na orientação cultural da práxis vital humana, levada a cabo por meio da memória histórica, se produz à custa das pretensões de verdade e, nestes casos, a coerência formal da criação histórica se torna pervertida em um mero meio de propaganda; isto sucede, tanto no uso cotidiano, como no uso público da rememoração histórica (efetuado com grande desdobramento) para fins políticos.²⁰ Não é necessário destacar quantas pretensões de verdade se deixam no caminho, desta forma; e da mesma maneira é conhecido que, deste modo, as formas de representação histórica perdem, justamente, a ambivalência estética, por meio da qual se rompem, na cultura histórica, as obrigações políticas em favor das possibilidades de liberdade da memória histórica. Se separam as pretensões políticas de dominação dos aspectos cognitivos de verdade, mas, justamente assim, se perde a legitimidade da dominação (da qual se trata precisamente) a força de convicção, com a qual se liga, nas sociedades modernas, a dominação política ao entendimento dos dominados. Mediante uma politização unilateral se entrega a cultura histórica às regras de uma vontade cega de exercer o poder. Os aspectos normativos da memória histórica adquirem uma arbitrariedade decisiva e se reduz o ato cognitivo da ciência à produção de fatos politicamente desejados.

²⁰ Katherina Oehler: *Geschichte in der politischen Rhetorik. Historische Argumentationsmuster im Parlament der Bundesrepublik Deutschland* (Beiträge zur Geschichtskultur, vol. 1) Hagen 1989.

Também quando as estratégias cognitivas de construção de sentido adquirem ao monopólio como decisivas, à custa das estratégias políticas e estéticas, se produz uma distorção na cultura histórica: as pretensões políticas de dominação ficam tão carregadas cognitivamente, que a pretensão de verdade científica e acadêmica se perverte em dogmatismo ideológico, e a argumentação livre, que é o ar vital do progresso científico do conhecimento, se desfaz. O marxismo-leninismo é um exemplo destacado desta distorção relacional em que se mete a pretensão de verdade da ciência, ao se vincular diretamente com as pretensões políticas de dominação, quando se quer, por assim dizer, coroar as pretensões políticas com a coroa da ciência para aumentar a sua força persuasiva. Com esta extensão exagerada de sua pretensão de verdade, a ciência destrói, justamente, suas funções de orientação histórica, nas quais pode exercer um papel político como fator de crítica de legitimidades.

Investigou-se e discutiu-se pouco o fato de que há também uma extensão exagerada e problemática da dimensão cognitiva da cultura histórica em sua relação com a estética. A razão disto é, por um lado, que a estética do histórico permanecia em vigor na prática quando, teoricamente, havia desaparecido a autocompreensão da história ciência. Em qualquer caso, a vivacidade criativa da escrita histórica (sustentada pela força imaginativa da memória histórica) não pertence, precisamente, ao que a historiografia científica inclui como específico em sua autocompreensão. É indiretamente que se pode estudar as consequências problemáticas de uma delimitação sistemática da construção estética de sentido na memória histórica; é possível estudar estas problemáticas em certas manifestações da memória histórica, nas quais a coerência formal do estético se volta contra seu papel de servidora da verdade: nos momentos em que se produz com meios predominantemente estéticos, o sentido histórico.

Então, são liberadas qualidades experienciais e potenciais de sentido da memória histórica, que enfraquecem o método da historiografia cientificamente orientada. Um exemplo muito provocante disto é o filme sobre Hitler, de Hans-Jürgen Syberberg²¹. Sem dúvida, trata-se também de um exemplo dos altos custos (em minha opinião, demasiadamente altos) que uma estetização radical da memória histórica paga à orientação política e ao entendimento científico²².

²¹ Hans-Jürgen Syberberg: *Hitler – ein Film aus Deutschland*, Reinbek, 1978. Ver: Anton Kaes: *Deutschland, Die Winderkehr der Geschichte als Film*, München, 1987.

²² Saul Friedländer: *Kitsch und Tod. Der Widerschein des Nazismus*, München, 1984.

Isto é uma evidência, de qualquer modo, de que há meios genuinamente estéticos da construção histórica de sentido – e que estes meios desempenham um papel problemático na cultura histórica, no momento em que a ciência e a política disputam junto à arte, seu direito próprio na memória histórica, e a instrumentalizam como uma medida para as suas finalidades.

A cultura histórica tem, enquanto categoria, um duplo sentido: ilumina e explora, teoricamente, um âmbito da experiência e determina, ao mesmo tempo, aspectos normativos da práxis, neste âmbito. Sem este componente normativo não se pode explicar a conjuntura do limite, na discussão pública, sobre formas, conteúdos e funções da memória histórica. Este duplo sentido não está isento de perigos, posto que pode ser usado em uma retórica problemática, para solapar aspectos normativos mediante uma argumentação empírica, e, ao contrário, as análises empíricas podem ver-se carregadas, de repente, com pretensões normativas. Por outro lado, é impossível não ver que a análise teórica das três dimensões da cultura histórica, bem como sua inter-relação, pode levar a conclusões cujo significado prático é óbvio.

Assim, das reflexões anteriores sobre as tendências de instrumentalização e sujeição recíproca das três dimensões e suas regras particulares, se pode tirar uma conclusão significativa na prática, de que, a memória histórica que permite às suas três dimensões uma autonomia relativa e inter-relações, ao mesmo tempo recíproca e criticamente, pode cumprir melhor a sua função cultural de orientação. É possível romper, por exemplo, as imposições políticas que a vontade de poder introduz no trabalho rememorativo da consciência histórica.

Isto se pode fazer, esteticamente, mediante a atuação livre da imaginação histórica e, cognitivamente, mediante a mobilização de experiências críticas em relação às legitimações. Mas, os aspectos políticos podem também ordenar conhecimentos segundo critérios de relevância e, assim, criticar também a arbitrariedade imanente das disciplinas da produção e investigação de conhecimentos. A argumentação metodológica pode confinar nos limites da experiência a força imaginativa da história, que se debilita com demasiada facilidade se sua autonomia estética é desenfreada.

Está claro, não se pode deduzir nenhum sistema de regras da teoria da cultura histórica, que a práxis do trabalho cultural rememorativo somente teria que seguir. Mas esta teoria permite reconhecer possibilidades para a realização desta práxis, além de critérios para a sua valoração.

PROBLEMAS DE SENTIDO

As reflexões anteriores sobre a diferenciação entre as três dimensões e sua inter-relação mantiveram, em segundo plano, uma pergunta que, em realidade, é a pergunta mais importante da cultura histórica; é a pergunta pelo princípio que garantiria um sentido à recordação histórica.

Se é verdade que nenhuma das três dimensões, isoladamente, pode produzir o sentido histórico – decisivo para o trabalho rememorativo da consciência histórica – como medida de orientação da práxis vital, mas que, somente pode produzir sentido histórico quando ocorre uma relação complexa entre as três dimensões (com a mesma legitimidade de co-originalidade), quando há uma autonomia (relativa) e uma inter-relação de reconhecimento recíproco desta autonomia e, ao mesmo tempo, de delimitação e crítica; se aceitamos isto, tomando as três dimensões como uma totalidade interconectada, devemos nos perguntar a que se deve e de onde procede o sentido. No marco de um bosquejo que deve desenhar as tarefas de uma teoria da cultura histórica, esta pergunta, naturalmente, não pode faltar, nem tampouco ausentar-se, ainda que não possamos nos ocupar dela com o cuidado necessário para respondê-la.

As reflexões anteriores deveriam tornar patente que a pergunta por sentido surge inevitavelmente, mas também que não há uma resposta conclusiva a ela. Enquanto a religião representava na vida de uma sociedade uma fonte de sentido universalmente aceita, era indiscutível a instância em referência a que era possível a integração das três dimensões da cultura histórica e se podia produzir sentido histórico eficaz para toda sociedade. Com a modernidade, esta integração se desfez. Isto não significa que a religião, como fonte de sentido, se esgotou ou se tornou supérflua, mas somente que, com ela, não se pode alcançar o benefício da diferenciação, em que consiste a autonomia relativa das três dimensões. Uma vez ou outra houve intenções de por em jogo instâncias culturais, que houveram assumido a tarefa de fundamentação e integração da religião, mas todas estas instâncias (por exemplo, a filosofia da história) não vingaram, devido ao veredito exclusivo de uma dimensão à custa das outras. Nenhuma das instâncias permitia a dinâmica livre que a autonomia relativa das três dimensões produz.

Por conseguinte, isto não significa que esta dinâmica produza, na medida em que se desenvolve, necessariamente, um sem sentido, quer dizer, que a cultura da memória histórica consuma a si própria no processo progressivo da modernidade. Ainda que tenha sido indicado, uma vez ou outra, os déficits de sentido no processo da modernidade e estas indicações se estenderam, de direito, a âm-

bitos e fenômenos importantes da cultura histórica, não deveria se perder de vista que, em cada uma das três dimensões se desenvolveram critérios de sentido, que são mutuamente contrastáveis, compatíveis e conciliáveis, assim como referentes uns aos outros.

Estes critérios são, no âmbito da ciência, a racionalidade formal do procedimento metodológico, no âmbito da política um sistema de princípios universais de direitos de legitimidade política (os direitos humanos e civis), e no âmbito da arte, o princípio formal da autonomia estética. Todos estes princípios podem especificar a relação à particularidade do histórico, quer dizer, as operações mentais da consciência histórica. Têm em comum um universalismo formal.

Este universalismo representa um baluarte no falseável da cultura histórica. Com referência a ele, poder-se-ia lamentar, no que diz respeito à plenitude de sentido das religiões tradicionais, a pobreza do seu caráter abstrato, e esta lamentação é também uma tônica fundamental da crítica cultural que acompanhou o processo da modernidade e, necessariamente, ressoou novamente e perceptivelmente, no matiz da pósmodernidade. Esta lamentação se justifica quando o universalismo formal dos critérios estéticos, políticos e cognitivos de sentido dirige de tal maneira os conteúdos da memória histórica que faz desaparecer nela, exatamente, aquilo pelo qual se leva culturalmente a cabo: isto é, a singularidade das circunstâncias e dos desenvolvimentos temporais que correspondem ao contexto da atuação e da identidade singular dos que rememoram.

Mas, o universalismo formal da moderna construção histórica de sentido é tudo, menos uma ameaça a esta singularidade. Ao contrário, é uma condição necessária para que a plenitude das singularidades no campo da memória histórica possa se manter livremente. Deste modo, o universalismo representa uma condição necessária para o sentido histórico. Está claro, mas não suficiente, porque a plenitude das rememorações históricas (liberada pelo universalismo formal da racionalidade metodológica, da legitimidade legal e da autonomia estética) tem que ser empregada, como tal, em construções históricas de sentido coerentes, que correspondam a situações singulares de atuação e as problemáticas da construção de identidade. Levando em consideração este caráter concreto da orientação cultural, a que se deve e de onde se origina o sentido histórico? O que tem que se somar como critério de singularidade cultural ao critério de sentido de um universalismo formal?

São dois aspectos da construção histórica de sentido que estão em jogo aqui. De um lado, o de uma parcialidade necessária na construção histórica de sentido

e, portanto, a renúncia sistemática de concretizar o universalismo formal em uma totalidade de conteúdo da memória histórica. Mas, ao mesmo tempo, parcialidade significa também uma relativização recíproca das três dimensões, no que diz respeito às relações entre elas e, com isto, uma abertura fundamental da consciência histórica, que, somente pode adotar algo assim como um sentido global dos desenvolvimentos temporais do homem e seu mundo em forma negativa, como inalcançável, como ideia reguladora, mas não como imagem histórica concreta. Somente mediante esta negatividade do sentido global é possível manter na memória a ruptura civilizatória das experiências de terror do século XX, sem ter que fazer, por isto, reduções na necessidade cultural de construção histórica de sentido.

IDEIAS A DESENVOLVER

Este bosquejo da problemática que aborda a pergunta pelos princípios da construção histórica de sentido, não pode ser bem esboçado sem algumas considerações sobre o desenvolvimento histórico da cultura histórica. A mera referência à religião como instância pré-moderna para a integração das três dimensões, e a modernidade como um processo histórico no qual se desfaz esta integração, não é suficiente. O problema do sentido se tornou tão virulento na cultura histórica atual porque pode ser entendido como fase final do desenvolvimento, ante o qual é impossível retroceder. A categoria da modernidade não é suficiente para a caracterização deste processo de desenvolvimento. Em vez disso, teria que argumentar muito mais extensamente no tempo. É possível desenhar um processo histórico universal no desenvolvimento da cultura histórica (um desenho que não generalize simplesmente o modelo europeu de desenvolvimento, mas que possa ser aplicado interculturalmente), e isto de tal maneira, que libere, ao mesmo tempo, a dimensão global do processo de modernidade e a estreiteza do ponto de vista eurocêntrico? Esta pergunta é irrenunciável em uma teoria da cultura histórica que queira ser, ao mesmo tempo, antropológicamente fundamental e um diagnóstico para o presente. E não se poderá chegar de um a outro sem uma historicização geral.

Existe, portanto, algo como uma direção universal de desenvolvimento da consciência histórica? Quero responder afirmativamente a esta pergunta e caracterizá-la como um aumento no reconhecimento e assimilação da contingência que acarreta a ação orientadora da consciência histórica. Também se poderia falar de uma positivação, geralmente no que diz respeito ao aumento, do conteú-

do da consciência histórica. A orientação cultural originária da práxis vital humana, segundo os modelos do transcurso do tempo era relativamente pobre de conteúdos. As experiências de contingência eram tratadas mediante uma construção mítica de sentido, se transferia e se acalmava o tempo agitado do momento presente, ao tempo originário da criação divina de sentido.

Por meio de um processo longo e altamente mutante, podia-se, então, revestir os acontecimentos contingentes (quer dizer, acontecimentos espacialmente e temporalmente positivos do passado) com a qualidade de sentido desta origem. Se se prefere: o tempo originário tranquilo se enchia cada vez mais com o tempo agitado do momento presente.

À positivização do conteúdo corresponde uma temporalização da consciência histórica. Ao mesmo tempo, aumentam as operações especificamente cognitivas de comprovação da experiência. Estas tendências que se encontram em todas as culturas desenvolvidas, desembocam, então, vindas de origens muito diferentes, no processo global da modernidade. Neste, domina uma ideia linear do transcurso temporal e, nele, se impõem os aspectos já mencionados de racionalidade e legitimidade universais, assim como da autonomia estética.

Atualmente, o grau de desenvolvimento da construção histórica de sentido que se obteve do modo descrito, tornou-se problemático. É verdade que se produzem incessantemente e até em grande medida, construções históricas de sentido em todas as dimensões pertinentes da cultura, e com elas se supõe e se transporta o sentido histórico; mas ali, onde se reflete sobre o sentido histórico como tal, sua fragilidade se coloca em primeiro plano. O giro mais novo na análise histórica e teórica dos requisitos e das condições, dos procedimentos e das formas, bem como das funções da construção histórica de sentido se caracteriza pelo fato de que as condições para o sentido histórico, até agora inquestionavelmente válidas, são colocadas em dúvida.

A compreensão das atividades da consciência histórica configuradoras de sentido despojou de sentido a facticidade do passado enquanto portadora de sentido. Como acontecimentos objetivos, os processos temporais do passado, que entram como conteúdos de experiência na memória histórica, se representam, segundo Max Weber, “como parte permanentemente mutante e limitada de uma corrente enorme e caótica de acontecimentos que fluem pelo tempo”.²³

²³ Max Weber: “Die Objektivität” sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis”. In: Max Weber: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, editado por Johannes Winkelmann, Tübingen, 1968, pp.146-214, citação da página 214.

Desta facticidade sem sentido se diferenciam os elementos de construção de sentido da consciência histórica, como fictícios, se assim se desfaz precisamente esta relação, tão cheia de modernidade, entre os acontecimentos factuais do passado e as inter-relações (sempre cheias de sentido e significado) entre passado e presente. A extensão linear desta relação estrutural – culturalmente profundamente enraizada como ideia de progresso – aparece como não continuável e, assim, como diretamente absurda.

4



¹ See also: "The History of the World in 10,000 Years" by Yu. A. Izrael, Moscow, 1968.

Aprendizado Histórico¹

Jörn Rüsen

A Didática da História experimentou, desde o final dos anos 1960 e começo dos anos 1970, um importante impulso da teoria do aprendizado (SCHÖRKEN, 1970). Geralmente mediados por uma didática geral adotada, de caráter curricular teórico, os processos de aprendizado do ensino da História foram aceitos de modo mais rigoroso como processos dirigíveis e controláveis.

Com isso, a organização didática do ensino da História experienciou, não somente uma especificação técnica, mas, simultaneamente, a atenção dos conteúdos do aprendizado orientou-se para as condições, formas e funções de sua recepção. As inovações teóricas da aprendizagem e sua apreensão como objeto da Didática da História implicaram em uma profunda crítica de antigas determinações psicológicas do desenvolvimento do aprendizado na escola: o desenvolvimento foi desnaturalizado como processo de aprendizado e, com isso, compreendido no domínio da competência do ensino.

Apesar de todas as férteis referências da Didática da História a uma teoria do aprendizado, que se apresentou em diferentes concepções (pedagógicas e psico-

¹ RÜSEN, Jörn. Historisches Lernen. In: BERGMAN, Klaus/ FRÖHLICH, Klaus; KUHN, Annette; RÜSEN, Jörn/ SCHNEIDER, Gerhard (eds.). *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze/Velber: Kallmeyer, 1997, 5a. ed. P.261-265. Tradução de Johnny R. Rosa, doutorando na Universidade de São Paulo; revisão de Estevão Rezende Martins: 2009. Com a autorização do autor.

lógicas), ainda não foi desenvolvida nenhuma teoria sistemática do aprendizado histórico. É por isto que as respectivas teorias psicológicas do aprendizado foram sendo formuladas em um nível de abstração e foram empiricamente testadas em situações experimentais, as quais não correspondem à especialidade do aprendizado histórico e a sua referência histórica. Os mesmo vale para as versões pedagógicas das modernas teorias do aprendizado: elas trazem o ensino da história à baila, sem terem levado suficientemente em conta, em suas análises e interpretações, a especificidade desse ensino.

Ainda falta uma síntese coerente das dimensões próprias às teorias do aprendizado na análise didática do aprendizado histórico. Se ela pode ser produzida no âmbito de uma interpretação sociológica abrangente do aprendizado histórico (JUNG; V.STAEHR, 1983) é uma pergunta em aberto, pois a teoria social a que se recorre ainda não chegou a usar sua função de crítica da ideologia para conjugar-se, criticamente, com outras abordagens da Didática da História e elaborar uma explicação teoricamente consistente e empiricamente controlável do aprendizado histórico, em que esse aparece como processo mental específico (para além de uma funcionalidade social abstrata).

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E APRENDIZADO HISTÓRICO

Concepções teóricas do aprendizado podem ser fecundamente aplicadas à especificidade do histórico, quando isto ocorre no curso de uma Didática da História, que tenha a consciência histórica como seu objeto mais importante. Com a consciência histórica, a referência à História, no aprendizado histórico, é levada a seu nível fundamental e, ao mesmo tempo, genérico, ainda antes da explicação científica de "História", mediada didaticamente, como conteúdo de aprendizado. Com isso, a Didática da História se volta para aqueles processos mentais ou atividades da consciência sobre os quais, afinal, se funda a referência do aprendizado histórico à História.

Trata-se de "processos de pensamento e de formação estruturadores de consciência", "que geralmente encontram-se 'por trás' dos conteúdos e que, habitualmente, ficam velados ao aprendiz", de "atos mentais determinantes do comportamento, que subjazem a lida com a História" (SCHÖRKEN, 1972:84). Nesses processos e atos ocorre o aprendizado histórico. Eles ainda não foram bastante explicitados sistematicamente e nem investigados empiricamente, porém, as operações centrais da consciência histórica puderam ser apresentadas em seus pormenores, e seu significado para o aprendizado da História pode aqui ser ques-

tionado. Schörken acentuou, sobretudo, a “produção de identidade, lealdade, simpatia” (SCHÖRKEN, 1972), por conseguinte, uma função de subjetivação e individualização da consciência histórica como componente essencial do aprendizado histórico, e de que derivam estratégias de perspectivação do ensino de História. (SCHÖRKEN, 1975). Jeismann, por outro lado, acentuou o lado cognitivo do desenvolvimento da consciência histórica através do aprendizado, diferenciou as operações de análise, de julgamento de mérito e de valorização, e sobre elas delineou as estratégias de ensino de História (JEISMANN, 1980).

Essas operações podem se generalizar e se tornar elementares para a experiência, interpretação e orientação (RÜSEN, 1994). Para nos aproximarmos de uma teoria das operações da consciência que constituem o aprendizado histórico, a pergunta a ser esclarecida, inicialmente, é se as diferentes funções da consciência histórica não se reduziriam a uma operação básica, que se constitui em sua particularidade e diversidade de outros processos mentais, e a partir da qual o aprendizado histórico pode ser tematizado como processo uniforme. A narrativa histórica pode ser vista e descrita como essa operação mental constitutiva. Com ela, particularidade e processualidade da consciência histórica podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência do tempo. O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem. (RÜSEN, 1994).

A narrativa histórica pode, então, em princípio, ser vista como aprendizado quando, com ele, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana. Trata-se de uma significativa orientação da vida prática humana relacionada a três dimensões temporais, através da visualização do passado, resumidamente formulado em um termo: “competência narrativa” (RÜSEN, 1994:45s).

A unidade do aprendizado histórico em suas complexas referências a desafios do presente, experiências do passado e expectativas de futuro, encontra-se resolvida na estrutura narrativa deste trabalho de interpretação. O caráter processual do aprendizado histórico nas narrativas da(s) história(s) pode ser descrito como segue: o estímulo e a força pulsional do aprendizado histórico encontram-se nas necessidades de orientação de indivíduos agentes e pacientes, necessidades que surgem para tais indivíduos a partir de desconcertantes experiên-

cias temporais. O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente.

Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica. Pode-se, ainda, lembrar o fascínio que o passado, com seus testemunhos e resquícios, exerce sobre os sujeitos. Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que ela poderá ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana. O potencial experiencial da memória histórica vem, então, a ser correlacionado com o passado, de acordo com as perspectivas questionadoras prévias: no horizonte das questões históricas suscitadas no presente, a experiência do passado transforma-se em experiência histórica específica, único contexto em que tal experiência é efetivamente apropriada, tornando-se conteúdo próprio do ordenamento mental do sujeito.

Como tal apropriação se dá por interações, o conhecimento histórico, hipoteticamente pré-delineado e empiricamente adquirido, deve ser ainda formatado, tornado questionável e negociável intersubjetivamente, para finalmente se transformar, nessa forma, em elemento de um discurso, no qual se constrói a identidade histórica dos sujeitos que interagem entre si. Seria, no entanto, parcial, quando se considerasse o aprendizado histórico somente como processo cognitivo. Ele é também determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses. A seus resultados pertence, consequentemente, não somente uma competência de interpretação do passado humano como história, mas também se distingue a competência estética, a qualidade e particularidade do passado em sua singularidade e diversidade de circunstâncias presentes, e a competência prática de empregar conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente.

FORMAS DE APRENDIZADO

A determinação teórica da narrativa, da unidade e da processualidade da consciência histórica aqui esboçada, é abstrata. Com ela, processos concretos de aprendizado, dificilmente podem ser decifrados empiricamente, determinados normativamente e organizados pragmaticamente. Contudo, pode-se recorrer a diferenciações tipológicas do aprendizado histórico no âmbito da Didática, e,

com isso, elaborar uma tipologia das formas do aprendizado histórico, que pode ser utilizada como um instrumento ideal-típico, para análise e interpretação de processos concretos de aprendizagem.

De acordo com as quatro formas típicas de construção narrativa de sentido sobre experiência temporal, diferenciam-se quatro formas de aprendizado histórico: tradicional, exemplar, crítico e genético. Todas as quatro formas existem tendencialmente em cada processo de aprendizado histórico, de forma que este, com auxílio da distinção artificial-analítica das quatro formas de aprendizado, pode ser decomposto em seus elementos essenciais, cuja relação de interação pode ser identificada. Dessarte, a estrutura complexa do processo global de aprendizagem pode ser tornada transparente.

- a) Na forma de aprendizado da construção tradicional do sentido da experiência temporal, as experiências temporais serão processadas em tradições possibilitadoras e condutoras de ações. As tradições se tornam visíveis e serão aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática.
- b) Na forma de aprendizado da construção exemplar do sentido da experiência temporal, para além do horizonte de tradições, serão processadas experiências temporais em regras gerais condutoras de ações. Nesta forma de aprendizagem se constrói a competência de regra em relação à experiência histórica; os conteúdos da experiência serão interpretados como casos de regras gerais, e formam-se na interação entre a generalização de regras e isolamento de casos, como condição necessária para um emprego prático na vida, da adquirida competência de regras de juízo.
- c) Na forma de aprendizado da construção crítica do sentido da experiência temporal, as experiências temporais serão empregadas de modo que o afirmado modelo de interpretação da vida prática será anulado e será feito valer as necessidades e interesses subjetivos. A aprendizagem histórica serve, aqui, para a obtenção da capacidade de negar identidade pessoal e social do modelo histórico afirmado.
- d) Na forma de aprendizado de construção genética do sentido da experiência temporal, serão empregadas experiências temporais em temporalizações da própria orientação das ações. Os sujeitos aprendem, na produtiva aquisição da experiência histórica, a considerar sua própria auto-relação como dinâmica temporal. Eles compreendem sua identidade como

“desenvolvimento” ou como “formação” e, ao mesmo tempo, com isso aprendem a orientar temporalmente sua própria vida prática, de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre experiência do passado e expectativa do futuro, para o mundo moderno, nas determinações direcionais da própria vida prática.

NÍVEIS DO APRENDIZADO HISTÓRICO

As formas de aprendizado diferenciadas por tipos de narrativas deixam-se interpretar (ainda muito hipoteticamente) como níveis no processo de aprendizado, quando este for projetado sobre o desenvolvimento ontogenético como processo de individualização e socialização. O aprendizado histórico se deixa, então, conceber como um processo que resulta de diferentes níveis de aprendizado, ou seja, que cada nível de aprendizado descreve um pressuposto necessário para o outro. As quatro formas de aprendizado deixam-se interpretar como tal nível de aprendizado e se ordenar na sequência de tradicional, exemplar, crítica e genética lógica do desenvolvimento (RÜSEN, 1993).

Elas podem servir, desta forma, para distinguir e interpretar fases e níveis de desenvolvimento da consciência histórica, como período de época de um processo de aprendizado circundante. A disposição das formas de aprendizado em sua ordem lógica de desenvolvimento deixa-se entender como consequência estrutural de um aumento de experiência qualitativo e duradouro, um aumento qualitativo correspondente de subjetividade (individação) no trabalho de interpretação da lembrança histórica, e um aumento qualitativo circundante a ambos, garantidor de consenso de intersubjetividade histórica da orientação de existência.

OBJETIVOS DO APRENDIZADO HISTÓRICO

Uma interpretação teórica narrativa do aprendizado histórico pode determinar seus objetivos como conhecimento técnico e, ao mesmo tempo, como vida prática, a medida que a narrativa histórica os tematiza, como operação constitutiva da consciência histórica: enquanto função na vida prática, do pensamento histórico, e enquanto referência histórica particular a ele.

Ainda, antes de qualquer determinação material do aprendizado histórico, isto é, sua vinculação a tal ou qual acervo preciso de conteúdos, pode-se elaborar uma projeção mais fundamental, mais abrangente e mais especificadora do caráter histórico do aprendizado histórico. O suprasumo da capacidade que se

tem de adquirir, mediante o aprendizado histórico, para a orientação temporal da própria vida prática, pode ser designado como competência narrativa. É ela que constitui a qualificação à qual todo aprendizado histórico está, ao fim e ao cabo, relacionado.

O objetivo do aprendizado histórico pode ser definido, desde a perspectiva de uma Didática da História, como o trabalho, viável praticamente, de concretizar e de diferenciar a competência narrativa. Essa concretização e diferenciação podem ocorrer em quatro sentidos:

- a) Através do aprendizado histórico, deve ser aberta a orientação temporal da própria vida prática sobre a experiência histórica, e ser mantida aberta para um incremento da experiência histórica. Competência da experiência é, parcialmente, objetivo essencial do aprendizado histórico e possui uma forte dimensão estética. O aprendizado histórico é sempre (também) um processo, no qual se abrem os olhos para a história, para a presença perceptível do passado.
- b) A referência do aprendizado histórico à experiência não teria sentido didático se não for relacionada à subjetividade do aprendiz. O aprendizado histórico deve, portanto, ser relacionado à subjetividade dos receptores, à situação atual do problema e à carência de orientação, de que parte o recurso rememorativo ao passado. Sem esta referência ao sujeito, o conhecimento histórico petrifica-se em um mero lastro de reminiscências.
- c) A referência subjetiva do aprendizado histórico se dá, primeiramente, quando for relacionada ao movimento entre sujeitos diferentes, portanto, à intersubjetividade, na qual se constrói, a cada vez, a identidade histórica. O aprendizado histórico deve, portanto, efetuar-se no meio de uma intersubjetividade discursiva, em uma relação aberta de comunicação racional-argumentativa.
- d) Por fim, o aprendizado histórico deve ser organizado de modo que suas diferentes formas sejam abordadas, praticadas e articuladas, em uma relação consistente de desenvolvimento dinâmico. Nesse processo, têm importância, não apenas os fatores cognitivos, mas nele também devem ser sistematicamente considerados os componentes estéticos e políticos da consciência histórica e da cultura histórica, enquanto pré-requisitos, condições e determinações essenciais dos objetivos do aprendizado histórico.

REFERÊNCIAS

- DOWNEY, M.T./ LEVSTIK, L.S. Teaching and Learning History. In: **Social Education**. Setembro, 1988, p.336-342. (Também em: SHAVER, J. (Ed.): **Handbook of Research on social studies teaching and learning**. Nova York, 1991, p.400-410.
- HALLDEN, O. Learning History. Em: **Oxford Review of Education** 12. 1986, p.33-66
- JEISMANN, K. E.Geschichtsbewusstsein. Überlegungen zu zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. Em: SÜSSMUTH, H. (Ed.) **Geschichtsdidaktische Positionen**. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderbon, 1980, 179-222.
- JUNG, H.W./ STAEHER, G.von: **Historisches Lernen**. Colônia, 1983
- LEINHARDT, G./ BECK, I.L./ STANTON, C. (eds.) **Teaching and Learning in History**. Hildale. N.J., 1994.
- RÜSEN, J. The development of Narrative Competence in Historical Learning – An Ontogenetical Hypothesis Concerning Moral Consciousness. Em: **Studies in Metahistory**. Pretória, 1993.
- _____. **Historisches Lernen**. Grundlagen und Paradigmen. Colônia, 1994.
- SHÖRKEN, R. Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: **GWU** 21, 1970, p.406-420.
- _____. Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein. In: **GWU** 23, 1974, p. 81-89.
- _____. Kriterien für einen lernzielorientierten Geschichtsunterricht. In: JÄCKEL, E./ WEYMAR, E. (eds.) **Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit**. Stuttgart, 1975, p.280-293.
- WATTS, D.G. **Learning of History**. Londres, 1972.
- ZACCARIA, M. A. The Development of Historical Thinking. Implications for the Teaching of History. Em: **The History Teacher** 11. 1977/1978, p. 323-340.

5



History Book

Propedêutica da Ciência no Ensino da História¹

Jörn Rüsen²

Ao ensino da história cabe, em princípio, em todas as suas formas e níveis, uma função científico-propedêutica. Esta não consiste primariamente em orientar o ensino da história pela ciência da história, como se tratava no ensino e aprendizado escolar de história, para formar historiadores potenciais. Trata-se muito mais de reconhecer e aprender racionalidade científica como um meio indispensável para a realização daquelas funções da vida prática do pensamento histórico, as quais justificam e tornam necessário o ensino da história. É particular distinguir deste exercício genérico científico-propedêutico do ensino da história a qualificação das alunas e alunos a um estudo universitário científico.

Todo ensino da história é, em princípio, científico-propedêutico, na medida em que deve conciliar elementar a capacidade de uma argumentação metódica e discursiva, a qual distingue o pensamento histórico científico. Isto não significa, porém, que a ciência histórica profissional institucionalizada, em caráter de um nível de aprendizado do ensino da história, pudesse simplesmente ser tomada

¹ Traduzido por Johnny Roberto Rosa. Revisão de Estevão Chaves de Rezende Martins e Ágata Kiss.

² RÜSEN, Jörn. Wissenschaftspropädeutik im Geschichtsunterricht. In: BERGMANN, Klaus; FRÖHLICH, Klaus; KUHN, Annette; RÜSEN, Jörn; SCHNEIDER, Gerhard (Ed.). *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze/Velber: Kallmeyer, 1997. p. 340-342

por este modelo; porque então os limites da especialidade – os quais distinguem a história como ciência de emprego do conhecimento histórico da vida prática em seu contexto político e social – seriam tornados ponto de vista do ensinamento e aprendizado escolar da história. As alunas e alunos seriam então defraudados à convivência da vida do pensamento histórico, que se encontra do outro lado do limite da especialidade da ciência, onde deve fazer uso prático dos conhecimentos e das capacidades que adquire no ensino da história.

A história como ciência definidora da racionalidade metódica do pensamento histórico deve primeiro se elementarizar sobre seus princípios fundamentais, e estes também devem se identificar como princípios do pensamento histórico pré e extracientífico, de forma que a cientificidade como ponto de vista normativo do ensino de história possa se tornar compreensiva e trazida à validade.

Cientificidade deve ser constituída como forma de vida na relação construída com a experiência histórica, de modo que esta forma de vida possa ser então ensaiada e aprendida no ensino de história. Tal retroversão didática histórica, de racionalidade cientificamente específica, é necessária no elementar, genérico e regulativo mundo da vida do pensamento histórico, para evitar essa apresentação restringida que identifica a cientificidade como modo de pensar histórico acrítico com o instrumentário metódico da pesquisa histórica; cientificidade, portanto, entendida somente como técnica de pesquisa.

Em uma tal compreensão reduzida, a propedêutica da ciência no ensino da história somente representaria apenas uma tentativa precária de elevar a profissionalidade de especificidade científica ao objetivo do aprendizado, de transportar o historiador como pesquisador no status leigo do aluno, para lá organizar, portanto, o aprendizado histórico sobre competências, cujo principal campo de aplicação, a pesquisa científica, encontra-se além da situação da vida, a qual os alunos e alunas aguardam como seus próprios.

No entanto, se a racionalidade metódica do pensamento histórico, a qual define a história como ciência, da didática da história (sobre a teoria da história (*Historik*)), for identificada como elemento do mundo da vida do pensamento histórico, e explicada através da memória histórica como forma elementar e fundamental de uma comunicação regulada metodicamente e orientada ao senso comum, comunicação esta sobre a orientação temporal da vida prática atual, então a cientificidade como racionalidade metódica do pensamento histórico poderá se tornar fator organizador do ensino da história. Isto deve sempre acontecer quando se trata de capacitar, no ensino da história, as alunas e alunos a

uma aplicada relação independente, discursiva-argumentativa para a história. Tal organização da propedêutica da ciência do ensino da história ocorre em dois níveis: pragmático e reflexivo.

As alunas e alunos são introduzidos pragmaticamente aos fundamentos do pensamento histórico científico, no qual eles estudam esta importante operação elementar como prática metódica regulada: interrogação, pressuposição, recolhimento, classificação e prova crítica das fontes, avaliação e interpretação das informações das fontes, descrição e uso do conhecimento histórico adquirido. Já sobre este nível de uma pragmática elementar do trabalho histórico podem ser mediadas as primeiras experiências com a particularidade e fascinação da pesquisa. Com isso, a cientificidade seria experienciada e apropriada como sensação do desconhecido, prazer no descobrimento, e assim por diante.

O nível reflexivo introduz o ensino da história nos fundamentos da ciência da história, no qual alunas e alunos, sob o fundamento de suas próprias experiências pragmáticas, são intermediados por uma apresentação do trabalho e dos limites do conhecimento histórico científico. O ensino da história deve intermediar uma apresentação da ciência da história, cuja pretensão de objetividade se faz compreensível e, ao mesmo tempo, protege de falsa crença científica.

Seria uma infração contra a cientificidade da ciência da história se esta propedêutica da ciência fosse apreendida como autoridade, a qual defronta sem mediação a necessidade de orientação subjetiva das alunas e alunos. Sua autoridade deve apresentar-se somente como força de sua discursividade, e esta discursividade deve apresentar-se não somente como compatível, mas como mediável com a subjetividade das alunas e alunos.

A propedêutica da ciência, sobre este nível reflexivo, é um “aprendizado da ciência, para poder servir-se, e para poder lidar com seus resultados na relação da vida diária” (MAYER/PANDEL 1976: 38). Se a cientificidade do pensamento histórico for experienciada como sujeito aplicado, consequentemente, também se evitará que a impressão do conhecimento histórico produzido cientificamente se deixe usar sem mais nem menos como mero meio para fins, que são alheios ou completamente adversos à ciência.

O nível reflexivo e pragmático da propedêutica da ciência se compenetra reciprocamente: o estudo pragmático dos procedimentos metódicos requer uma consciência do regramento dos procedimentos, sendo, neste ponto, reflexivo, e a reflexão da particularidade e do significado da ciência da história é, somente então plausível, se se basear na experiência pragmática do trabalho metódico.

O ensino da história tem uma função particular da propedêutica da ciência no ensino médio, na medida em que ele realiza-se com a determinação de objetivos da “capacidade de estudar”. Isto pode ser mal entendido, como se dependesse apenas de organizar o ensino da história como preparação de um estudo universitário de história. Já que uma tal propedêutica fracassa – porque somente uma pequena fração de alunas e alunos perplexos realmente estudam história –, a função especial da propedêutica da ciência do ensino da história, de capacitar a um curso científico, pode ser realizada tendo em vista que a orientação do ensino da história de propedêutica da ciência geral será contínua a um elevado grau de complexidade de aquisição pragmática e reflexiva de competência metódico-discursiva do pensamento histórico.

Isto significa, sob o nível pragmático, uma diferenciação de procedimento metódico estudado (por exemplo, no sentido de uma diferenciação distinta entre procedimentos hermenêuticos e analíticos), e um aprofundamento da experiência de pesquisa (aproximadamente por um correspondente projeto de ensino organizado).

Sob o nível reflexivo, isto significa uma correspondente diferenciação de pontos de vista, a qual torna acessível o trabalho e a fronteira da pesquisa histórica e a função de uma escrita da história aplicada à pesquisa. Pelo menos aqui, por meio dos materiais historiográficos correspondentes, deve se reconhecer a perspectivação do conhecimento histórico, através dos pontos de vista dos seus sujeitos, devem ser refletidos os problemas da conexão da objetividade e da parcialidade ligados a isso e, em princípio, devem ser endereçadas diferentes concepções metodológicas e de ciência da história.

Em ambos os níveis, o pragmático e o reflexivo, devem as alunas e os alunos adquirir uma idéia do caráter técnico da ciência da história, com a qual possam diferenciar a ciência da história como disciplina histórica de outros campos disciplinares e avaliar as competências que são necessárias para um estudo especializado.

REFERÊNCIAS

ANWEILER, O. Die Bedeutung des Elementaren und das Problem der Verein-fachung im Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht. In: SÜSSMUTH, H. (Ed.). **Geschichtsunterricht ohne Zukunft?** (Notas e argumentos, vol. 1,1), Stuttgart, 1972. p.248-260.

HUHN, J. Geschichtsdidaktik – Geschichtstheorie – Geschichtslehrerstudium. Eine Problemskizze zum Verhältnis von Geschichtsforschung und Laien. In: **Gd 2** (1977). p.298-313.

MAYER, U.; PANDEL, H.-J. Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation in: **Historisch-politischen Unterricht** (Notas e argumentos, vol. 13), Stuttgart, 1976.

RÜSEN, J. **Historische Vernunft**. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen, 1983.

6



As Matrizes do Pensamento Histórico em Jörn Rüsen

Estevão de Rezende Martins¹

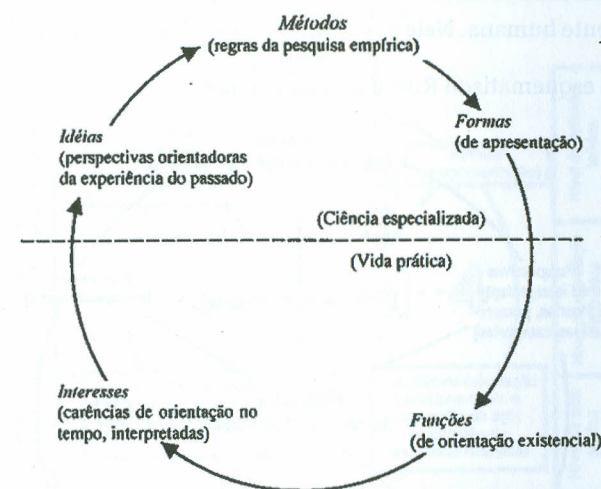
A cultura humana é uma cultura histórica por excelência. Essa é uma das teses fundamentais do pensamento de Jörn Rüsen. Para explicar que seja assim, e como é assim, Rüsen elaborou – ao longo de décadas – uma teoria consistente da História como ciência, na qual a concepção de ‘matriz’ tem um papel central. Em sua primeira versão, a matriz é disciplinar. Ou seja: ela sistematiza as características que Rüsen entende serem distintivas de três elementos essenciais da História como disciplina científica.

O primeiro elemento é a origem sociocultural de todo e qualquer tema que se torne objeto do interesse e da investigação histórica. O segundo elemento é a metodização da pesquisa e sua controlabilidade profissional (com três componentes: as categorias de enquadramento teórico, as regras do método e as formas de apresentar o resultado). O terceiro elemento refere-se à reinserção sociocultural do tema, uma vez sintetizado na narrativa historiográfica. No todo, o esquema matricial comporta então cinco componentes, distribuídos em dois hemisférios – o da vida prática de todos os dias, e o da prática da disciplina científica. O esquema dessa matriz aparece pela primeira vez em 1983, na edição

¹ Professor titular de Teoria da História e História Contemporânea do Departamento de História/Instituto de Relações Internacionais - Universidade de Brasília. E-mail: ecrm@terra.com.br.

alemã original do livro *Razão Histórica*, volume inaugural da conhecida trilogia sobre teoria da História. O fundamento da reflexão da matriz disciplinar, como indica o adjetivo, é a reflexão sobre as condições de possibilidade da constituição da História como ciência, na fase de sua consolidação como disciplina acadêmica, de meados do século 19 até nossos dias.² A prática de pensar historicamente, contudo, não surge só com o historicismo e com a cientificização da História, nem se restringe a eles. É certo que o campo historiográfico oferece a matéria prima para a reflexão teórica sobre a natureza do pensamento histórico em sua versão científica.

Assim a matriz ‘original’³ apresenta-se da maneira seguinte:



A segunda acepção da matriz é qualificada por Rüsen como matriz do pensamento histórico. Trata-se de uma extensão da amplitude da concepção de matriz, que vai assim além da produção historiográfica em sentido estrito e se aplica a toda e qualquer forma de reflexão historicizante referente à experiência do tempo. Nessa acepção, a matriz disciplinar seria uma forma derivada do pensamento histórico por efeito da metodização científica. As duas etapas do pensamento histórico constituem uma dimensão universal, entendida por Rüsen como

² Ver Estevão de Rezende Martins (org.). *A História pensada. Teoria e método na historiografia europeia do século XIX*. São Paulo: Contexto 2010.

³ *Razão Histórica*, p. 35.

uma constante antropológica. Ou seja: válida para qualquer agente racional humano. Como se define pensamento histórico? Em que consiste a historicidade do pensar, já que a suposição genérica é que todo agente humano pensa racionalmente, por definição. A relação temporal refletida confere dessarte, a um determinado tipo de pensamento, sua dimensão histórica. Pensar historicamente, por conseguinte, consiste na capacidade de o ser humano entender a relação presente-futuro com respeito ao passado. Ao refletir sobre essa tríade – que se articula tanto no contínuo quanto na ruptura – o pensamento histórico institui tanto o sentido do contexto temporal em que se insere o agente quanto a sua identidade mesma.⁴ Não é só a História como ciência que se apoia nessa capacidade – o pensamento histórico é uma prática fundamental do cotidiano de qualquer agente humana. Nele se exprime a consciência histórica.

Eis como esquematizou Rüsen a ‘segunda matriz’⁵:

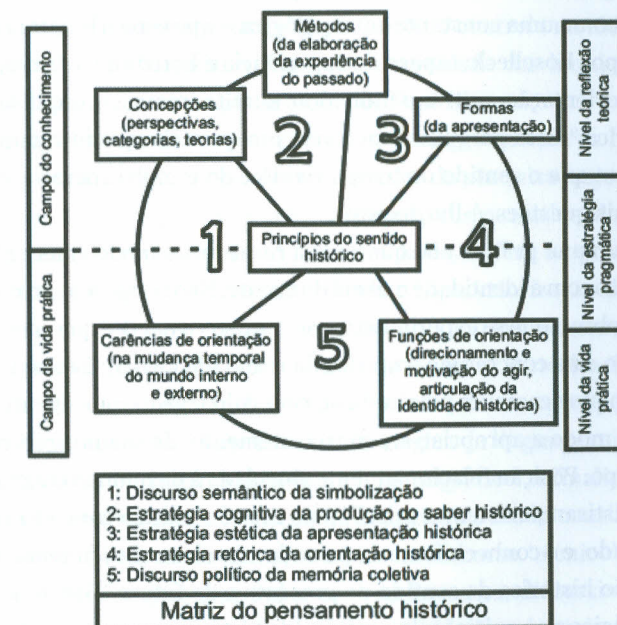


⁴ Ver Estevão de Rezende Martins. *Geschichtsbewusstsein und Identitätsbildung: Wechselseitige Abhängigkeit*, em Gerd Jüttemann (org.). *Entwicklungen der Menschheit*. Vol. IV. Lengerich: Pabst Science Publishers, 2016 (no prelo), p. 135-146.

⁵ *Razão Histórica*, p. 168. Esse esquema apareceu pela primeira vez na edição brasileira de 2001, cujo capítulo 4 foi publicado originalmente na tradução brasileira. Depois foi incorporado a outras publicações do autor, inclusive na edição subsequente da *Historische Vernunft*. Ver Christian Meier/Jörn Rüsen (eds.), *Historische Methode (Theorie der Geschichte, Beiträge zur Historik, vol. 5)*, Munique: DTV, 1988, esp. p. 62-80.

Com a categoria ‘constituição histórica de sentido’ define-se a terceira forma da matriz, que Rüsen associa à tipologia da historiografia. Para o autor, a constituição histórica de sentido é uma função originária do pensamento histórico, cuja especialização desemboca, pelo caminho da investigação metódica, na narrativa historiográfica. Uma das características marcantes dessa terceira forma, que se consolidou ao longo da reflexão do autor, é a interdependência dos diversos tipos de sentido (tradicional, genético, exemplar, crítico), com a prevalência do sentido tradicional e sob influxo transversal do sentido crítico.⁶

A terceira versão da matriz compõe, pois, as três perspectivas de abordagem adotadas por Rüsen: o pensamento histórico, a constituição de sentido histórico e a produção técnica da narrativa historiográfica.



A matriz disciplinar foi originalmente inspirada pela discussão de Thomas S. Kuhn acerca da cristalização de paradigmas (teóricos e metódicos) nas ciências naturais, e eventualmente quanto a sua dogmatização. Rüsen repensou a ideia

⁶ *Historik. Eine Theorie der Geschichtswissenschaft*. Colônia: Böhlau, 2013. Edição brasileira: *Teoria da História. Uma teoria da História como ciência*. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2015, p. 73.

de Kuhn desde a perspectiva da História como experiência humana e como ciência. O objetivo maior de Rüsen – como marcante no período de debate em torno da teoria da História nos anos 1970-1980 – foi elaborar um aprofundamento analítico original da organização estrutural do pensamento histórico, fortemente marcado pelas referências a protagonistas de destaque – que caracterizaram o longo período de hegemonia da história política desde meados do século 19 – para organizar o conjunto dos princípios gerais e operacionais da História como ciência. Essa organização, tal como proposta por Rüsen, decorre da evolução do pensamento histórico do historicismo à história como ciência social.⁷

Para o pensamento histórico em geral, como para o pensamento historiográfico em particular, Rüsen considera que o ponto analítico inicial da matriz se situa numa angústia existencial elementar, por ele chamada de carência de orientação. Vista como uma constante antropológica – que ecoa o binômio categorial consagrado por Koselleck: espaço de experiência e horizonte de expectativa – a carência de orientação motiva o indivíduo, suscita interesse, impulsiona a pergunta histórica.⁸ Essa pergunta tem a ver com questões que intrigam o agente, na medida em que o sentido do tempo vivido e do tempo esperado, a surgir na resposta a tais questões, é-lhe decisivo.

A vida humana prática põe questões a resolver de modo constante, diretamente conexas com a identidade mesma do agente. Não se age sem pensar, somente se pensa sobre o que se experimenta, somente se vivencia o que ocorre no tempo, no espaço e na concretude empírica da realidade vivida. Essa realidade está preenchida historicamente pela cultura, com cujo legado cada agente necessita haver-se, de modo a apropriar-se, conscientemente, de sua posição relativa no fluxo do tempo. Posição relacionalmente vinculada à de inúmeros agentes racionais, que existiram, existem e existirão no mundo prático concreto em que vivem. O passado, e o conhecimento do passado, são elementos fundamentais para a constituição histórica de sentido do presente e do futuro. Desempenham um papel estratégico na aquisição da consciência histórica e, em conjunto com a experiência do presente, constituem a matéria prima do pensamento histórico.

⁷ Ver Friedrich Jaeger/Jörn Rüsen. *Geschichte des Historismus*. Munique: C. H. Beck, 1992. Estevão de Rezende Martins. *Historicismo: o útil e o desagradável*, em Flávia F. Varella; Helena M. Mollo; Sérgio R. da Mata; Valdeir L. de Araujo. (orgs.). *A dinâmica do Historicismo. Revisitando a historiografia moderna*. Belo Horizonte: Fino Traço (Argumentum), 2008, p. 15-48.

⁸ *Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2006, cap. 14. (Ed. orig. alemã: 1965).

Como o interesse no conhecimento histórico nasce da cultura histórica em que o agente está inserido e da qual se nutre intelectual e socialmente, as ideias, as categorias, os valores etc. presentes nessa cultura operam como critérios de sentido. Esses critérios orientam o enunciado das questões que se dirigem ao passado a partir da experiência do presente, assim como os mecanismos de valoração das informações e dos dados do passado que, localizados, testados e investigados, passam a integrar a reconstrução que decifra e explica o presente. Essa relação entre expectativa do presente e realidade do passado produz a estrutura prévia que envolve a formulação precisa de uma pergunta histórica e organiza a qualificação de ocorrências como fontes, sua coleta e sua interpretação. Pode-se dizer que o modo de perguntar e o modo de responder, do pensamento histórico em geral e do pensamento histórico em sua forma especializada na historiografia, diferem apenas em grau. Neste, o controle metódico e o rigor analítico prevalecem. Naquele, vibra a espontaneidade das inquietações e das ansiedades, tão marcantes no pensamento de Paul Ricoeur.⁹

A aplicação rigorosa das convenções metódicas que fizeram da História uma ciência assegura a qualidade epistêmica e prática da pesquisa, cujo desfecho é a historiografia. A historiografia e sua forma principal, a narrativa, desempenham na teoria de Rüsen um papel de rara relevância na análise da produção historiográfica contemporânea. Com efeito, desde a hipervalorização da linguagem como uma espécie de fim em si mesmo, sua função como instrumento operacional da formatação – intelectual e redacional – do discurso histórico ficara em segundo plano. Rüsen, desde os primeiros enunciados de sua concepção da História como ciência, sustenta a importância estratégica da linguagem instrumental na produção do conhecimento histórico e historiográfico. A finalidade do pensamento histórico é responder à pergunta histórica de modo consistente e controlável. Isso se aplica, obviamente, também ao discurso ‘técnico’ da historiografia. Assim, a linguagem (em todos os seus formatos, discursivos ou não) é meio para o fim. A narrativa instituidora de sentido não cria ou inventa o sentido. Ela o elabora de forma razoável e criticável com base:

⁹ Ver Paul Ricoeur. *Vraie et fausse angoisse*, em Raymond de Saussure, Paul Ricoeur, Mircea Eliade, Robert Schuman, Guido Calogero, François Mauriac: *L'angoisse du temps présent et les devoirs de l'esprit*. Genebra: Rencontres Internationales de Genève, vol. VIII (1953), p. 33-53 (Neuchâtel: Éditions de la Beaconnière). Em 1998, Ricoeur, 45 anos depois do encontro em Genebra, participou de um intenso debate sobre a questão da ansiedade/angústia na decifração do enigma do passado, no Instituto de Altos Estudos em Humanidades, a convite de Rüsen, seu presidente. Ver Paul Ricoeur. *Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern – Vergessen – Verzeihen*. Göttingen: Wallstein, 1998.

- (1) na investigação e na identificação dos eventos relevantes,
- (2) na qualificação das fontes necessárias (e, eventualmente, suficientes),
- (3) na articulação reflexiva de seu contexto (em comparação com as variáveis porventura provenientes de outros campos de conhecimento ou de outros setores da ação humana no tempo),
- (4) na reconstrução do agir pesquisado,
 - (4.1) de seus atores,
 - (4.2) de seus meios,
 - (4.3) de seus objetivos – vale dizer: das intenções reconstituíveis ou razoavelmente atribuíveis aos agentes –,
 - (4.4) da ‘trama’ em que estiveram enredados, dos efeitos que produziram ou que deles restaram,
 - (4.5) do impacto que essas ações tiveram sobre o presente em que a pergunta foi formulada.

Rüsen considera que a dispersão teórica de elementos ‘soltos’¹⁰, relativamente à organicidade e à sustentação do pensamento histórico, prevalente até os anos 1970, apresenta duas lacunas. A primeira lacuna representa o vazio de organicidade que vela o reconhecimento da legitimidade e do procedimento da reflexão histórica como discurso argumentativo, que oferece uma demonstração controlável sob forma de resposta a uma pergunta histórica. A outra lacuna acarreta a contestação da narrativa histórica (e historiográfica) como um discurso científico fundamentado, relegando a História ao campo da arte ou do malabarismo linguístico, pelo gosto do jogo estilístico das palavras por elas mesmas. Decorrencia de ambas as lacunas, a História (enquanto narrativa) seria objeto de crítica como inconsistente e inconsequente. A crítica ao historicismo do século 19 acabou por varrer para a ficção aleatória qualquer discurso histórico. A forma mais radical dessa crítica veio a ser conhecida pelo superficial nome de ‘pós-modernismo’, refúgio linguístico em meados do século 20.¹¹

¹⁰ Entende-se por ‘soltos’ os elementos que aparecem nas publicações de historiadores que, eventualmente, referem-se a pressupostos teóricos e a práticas metodológicas de forma esparsa, sem sistematização matricial. Publicações desse tipo começaram a se multiplicar na década de 1980. Os graus de ‘dispersão’ variam: podem concentrar-se em um tópico especializado (como a história social, por exemplo: Jürgen Kocka. *Sozialgeschichte: Begriff, Entwicklung, Probleme*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1977, 2a. ed. 1986) ou ser um apanhado da experiência prática na solução de problemas da pesquisa e de seu contexto de efetivação (como por exemplo: François Furet. *L'Atelier de l'histoire*. Paris: Flammarion, Paris, 1982).

¹¹ Sobre esse ponto polêmico, a bibliografia é legião. Não há como aprofundar aqui. Um dos trabalhos mais relevantes é o de Wolfgang Iser. *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin: Akademie Verlag, 1987 (7a. ed.: 2008).

Desse diagnóstico emergiram os grupos de trabalho que se debruçaram a questão e o primeiro grande resultado sistêmico da contemporaneidade, a teoria da História de Jörn Rüsen. Um testemunho pessoal: ao conversar com Thomas Nipperdey em outubro de 1982, no Instituto de História da Universidade de Munique, sobre a carência de uma sistematização de uma teoria da História como ciência, dele ouvi que esperava-se com grande interesse a proposta de Jörn Rüsen, que apresentara suas reflexões aos grupos de teoria da História apoiados desde 1974 pela Fundação Werner Reimers, de Bad Homburg (Alemanha), uma entidade criada para fomentar a reflexão nas ciências humanas e sociais quanto à ação humana e às atividades de suas instituições.¹²

Rüsen desempenhou um papel marcante nesse amplo e significativo grupo de pesquisadores. No mundo contemporâneo, sobretudo a partir da mesma década de 1970, quando a difusão do bem-estar social, político e econômico – que parecia até então bem ou mal assegurada – foi brutalmente rompida pela crise que eclodiu então, surgiram sinais evidentes de uma acentuada perda de identidade cultural do homem na sociedade industrial e tecnológica avançada. Dentre outros, um dos elos frágeis da consciência humana e social é o da identidade histórica na transdimensionalidade do presente, em direção a um passado a ser recuperado e integrado e, sobretudo, com vistas a um futuro do qual o homem deveria (e deve) manter-se senhor.

Os efeitos colaterais da crise de orientação e de valores – mesmo se sobre base estritamente consensual ou contratual – afetam também as ciências humanas e sociais em sua legitimidade teórico-metodológica. Como ciência social, a história não escapou ao abalo de suas raízes científicas e buscou intensivamente a redefinição de suas justificativas, material e formal. Alguns profissionais refugiavam-se numa teimosa negativa de refletir teoricamente sobre o estatuto epistemológico de seu trabalho. A absoluta maioria, contudo, liderada pelos historiadores de língua inglesa e alemã (e algo depois, também pelos franceses¹³), re-

¹² http://www.reimers-stiftung.de/de/home/die_stiftung/index.html. Na Alemanha, fundações criadas pela iniciativa privada do campo econômico desempenham destacado papel no apoio à pesquisa nas ciências humanas e sociais, como por exemplo, a Fundação Volkswagen ou a Fundação Mercator. Essa notável rede de fomento está reunida numa federação, a Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Associação de Fomento da Ciência Alemã – <https://www.stifterverband.org/>).

¹³ No espaço de língua francesa a confusão entre filosofia da História e teoria da História (como epistemologia da História como ciência) é persistente. Em sua *Historik* de 2013, Rüsen apresenta essa distinção e indica os tópicos de uma filosofia da História articulada com a epistemologia da História (cap. IV, 6-8). Ver também: Jörn Rüsen. *Idee einer neuen Philosophie der Geschichte*, em Gerd Jüttemann (org.). *Entwicklungen der Menschheit. Humanwissenschaften in der Perspektive der Integration*. Lengerich: Pabst Science Publishers, 2014, p. 41-56.

conhece a relevância e a oportunidade de se debruçar sobre os fundamentos teóricos e metodológicos de sua especialidade. O grupo de trabalho da Fundação Reimers constitui um esforço admirável de reflexão interdisciplinar, reunindo mais setenta contribuições de 43 historiadores, sociólogos e filósofos.

A única proposta sistematizada, que cobrisse o âmbito mais amplo do processo de constituição histórica de sentido, foi elaborada e colocada à disposição por Jörn Rüsen em sua trilogia: *Razão Histórica* (*Historische Vernunft*, 1983), *Reconstrução do Passado* (*Rekonstruktion der Vergangenheit*, 1986), *História Viva* (*Lebendige Geschichte*, 1989).¹⁴ A acolhida dessa sistematização foi grande e de grande difusão. Amplo debate espalhou-se dentro e fora da Alemanha. Esse debate incentivou o desenvolvimento de aplicações da teoria da História como ciência ao campo da educação histórica (e suas diversas versões, como ‘ensino’ ou ‘didática’ da História), na Grã-Bretanha, no Canadá, em Portugal, na Espanha, na África do Sul, no Brasil.

A matriz originalmente elaborada para o campo epistêmico da História como ciência incorporou as dimensões sociais e culturais do pensamento histórico e da consciência histórica, inclusive quanto à tipologia do discurso, da narrativa histórica. Entende-se assim a inspiração que conduziu Rüsen a completar a matriz no formato de 2013, em sua teoria revista, reorganizada e novamente sintetizada. Quando se compara com as duas versões anteriores, percebe-se que a síntese renovada mantém no centro de referência do pensamento histórico a constituição histórica de sentido. Com efeito, o efeito matricial do pensamento somente faz sentido, em si e para si, se constituir sentido para a experiência do mundo e para a consciência reflexiva dela.¹⁵ Diversamente da segunda versão, em que os ‘hemisférios’ entre a vida prática e a prática científica não estavam claramente indicados, na versão mais recente essa distinção analítica e a permeabilidade entre os hemisférios volta a ser indicada.

A vantagem teórica da matriz proposta por Rüsen é sua adaptabilidade funcional à diversidade temática da pesquisa histórica. Embora seja originalmente baseada na experiência intelectual da produção historiográfica no mundo de língua alemã, notadamente desde o século 19 de Droysen, Ranke e Mommsen, a

¹⁴ Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Edição brasileira: Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 (I) e 2007 (II e III).

¹⁵ Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen. Colônia: Böhlau 2006. Edição brasileira: Cultura faz sentido. Orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.

matriz rüseniana alcançou uma potencialidade organizacional e explicativa universalizável. Inúmeros pesquisadores puderam valer-se dela para elaborar aplicações práticas extremamente produtivas – tanto no campo historiográfico propriamente dito quanto no da educação histórica. Na historiografia brasileira, pode-se mencionar os trabalhos de Arthur Assis e de Ana Carolina Barbosa Pereira.¹⁶ A título de exemplo, sejam referidos os trabalhos de Peter Lee, na Inglaterra, de Peter Seixas¹⁷, no Canadá, de Isabel Barca, em Portugal ou de Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, no Brasil.¹⁸

Para o efeito multiplicador suposto pela concepção abrangente da matriz do pensamento histórico de Rüsen, a estratégia da educação histórica no espaço público é fundamental. Com efeito, a afirmação do fato antropológico da orientação no tempo e no espaço requer que todo agente racional humano historicize sua existência e sua referência no mundo. Nesse processo – um moto perpétuo, pode-se dizer – a educação funciona tanto ‘informalmente’, como construção de sentido e de consciência histórica, quanto ‘formalmente’, como mediação cognitiva e instrumental no sistema escolar.

O ponto de partida, na lógica da matriz, é sempre a relação com o presente. Nessa relação tem início o processo de apreensão da realidade histórica e de aprendizado de como lidar com ela. O trabalho de memória, de validação e de avaliação da relevância de ocorrências, valores, circunstâncias, pessoas, ações, e de sua posição relativa na cultura, é necessário e impulsionador da obtenção da consciência histórica. No processo educacional em geral, e na educação histórica em particular, o ensino de História (e suas práticas didáticas) leva em conta (e, em certa medida, aplica) o saber histórico produzido pela História como ciência. Essa articulação é decisiva para o pensamento de Jörn Rüsen e institui uma mediação produtiva entre pesquisa e ensino, entre experiência e prospectiva, entre presente e futuro, decorrente de um conhecimento cada vez mais seguro – o quanto possibilitado pelo controle metódico – do passado.

¹⁶ Arthur Assis. What is History for? Nova Iorque: Berghahn, 2014 (Paperback 2016); Ana Carolina Barbosa Pereira. Tempo histórico e construção histórica de sentido. O que há de universal, o que há de particular? Brasília: Tese de Doutorado em História, 2009.

¹⁷ Ver p. ex. <http://public-history-weekly.oldenbourg-verlag.de/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/> (25.02.2016; acesso em 30.06.2016), em que P. Seixas adapta a matriz rüseniana às finalidades da educação histórica.

¹⁸ Numerosas dissertações de mestrado e teses de doutorado, notadamente na Universidade de Brasília, na Universidade Federal do Paraná, na Universidade do Minho (Portugal), no Institute of Education (Universidade de Londres) têm o pensamento de J. Rüsen como referência. Ver Teoria da História, p. 309 ss.

As formas de pensar historicamente, tal como tipificadas por Rüsen¹⁹, exprimem-se na consciência histórica em geral e na narrativa historiográfica, em particular, de forma análoga e interdependente. A cultura histórica em que todos os processos de ensino e aprendizagem se dão, formais ou informais, inspira a Rüsen distinguir cinco dimensões²⁰:

<i>Dimensão</i>	<i>Fundamento antropológico</i>	<i>Critério dominante de sentido</i>
Cognitiva	Pensar	Verdade
Estética	Sentir	'Beleza'
Política	Querer	Legitimidade
Moral	Valorizar	Bem e mal
Religiosa	Crer	Salvação

Essa diversidade articulada representa um ganho teórico e uma vantagem metódica ímpar no lidar com o conhecimento histórico. Pensar e aprender vão juntos. E na cultura histórica empiricamente existente o pensamento e o aprendizado se enraízam, se movimentam e se alimentam.

¹⁹ Teoria da História, p. 211.

²⁰ Ob. cit., p. 235.

A seleção e tessitura dos textos apresentados neste livro sugerem, com clareza, as inter-relações entre alguns elementos que são fundamentais para se compreender as contribuições de Jörn Rüsen para uma teoria e filosofia da Didática da História, tais como o conceito de aprendizagem, consciência histórica, cultura histórica, contribuindo para um esboço, inicial, de uma matriz disciplinar da Didática da História. Um esboço instigante, um convite para a continuidade dessa conversa que teve seu começo em 1984, quando Jörn Rüsen esteve no Brasil, pela primeira vez e que resultou, entre outras, como a outorga de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Brasília, em 2015 e pela Universidade Federal do Paraná, em 2016. A publicação deste livro é mais uma das homenagens ao Jörn Rüsen teórico, historiador e, sobretudo, um grande educador a quem, todos aqueles que se dedicam à educação histórica das crianças e jovens do mundo, agradecem.

ISBN 978-85-65921-10-7



9 788565 921107