

JÖRN RÜSEN E OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Doutorando Raphael Guilherme de Carvalho (PGHIS/UFPR)
e-mail: raphaelguilherme83@gmail.com

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.** Tradução: Caio C. Pereira, Daniel Martineschen, Peter H. Rautman, Sibebe Paulino. Colaboração: Ingetraud Rüsen. Curitiba: W. A. Editores, 2012, 229 p.

A obra de Jörn Rüsen (1938 -) tem sido bem divulgada entre as ciências humanas no Brasil, sobretudo em função dos esforços concentrados de alguns grupos de pesquisa, em teoria da história e historiografia ou na área de educação histórica, por meio de seus periódicos; entre eles, esta **Revista de Teoria da História** (UFG). A maneira como o autor tem sido recepcionado entre nós pelo público universitário, isto é outra questão. É fora de dúvida, todavia, que encontram-se entre nós pesquisadores muito bem equipados e habilitados para uma avaliação apurada das contribuições de Rüsen e da aplicabilidade de suas teorias à historiografia ou à didática da história. Para uma análise detida de sua *Historik*, aprendemos com eles que há que se considerar as discussões da historiografia alemã pós-guerra e, igualmente, os debates teóricos e epistemológicos nas ciências humanas desde o XIX – ou antes, desde a filosofia das luzes – até a atualidade. Além disso, o contexto de europeização e história global, assim como algumas questões políticas, tais quais a alteridade, os direitos do homem e o meio ambiente, próprias do humanismo contemporâneo. Notem-se bem, por fim, a amplitude e a impressionante coerência interna de seu projeto e a filosofia da história subjacente, mantenedora de uma compreensão otimista do mundo.

Em relação à didática da história, em especial, têm sido traduzidos e publicados textos de Rüsen na área, muito em razão das iniciativas do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR). São os casos de *Jörn Rüsen e o ensino de História*, organizado por M. A. Schmidt, I. Barca e E. R. Martins (Editora UFPR, 2010); e do presente *Aprendizagem histórica: fundamentos e*

paradigmas, também publicado em Curitiba-PR, em 2012. Se na teoria e epistemologia da história, a *Historik* de Rüsen encontra algumas resistências (HARTOG, 2009; BARBOSA, 2013), nesta área da educação histórica, ele é praticamente referência obrigatória, malgrado seu. A pesquisa de L. F. Cerri e W. C. Barom, por exemplo, aponta, entre outros aspectos, que em momento algum, numa ampla amostragem de teses e dissertações recentes da área de didática da história, a teoria de Rüsen sofreu contestações ou lhe foram impostos limites (BAROM; CERRI, 2013: 260). Talvez isso ocorra por ele representar, muito graças à sua formação, um dos raros historiadores e teóricos da história preocupados com a difusão do saber em outras formas de consciência histórica que não exclusivamente aquela produzida pelos historiadores profissionais.

O autor estudou história, filosofia, germanística e pedagogia na Universidade de Colônia, onde se doutorou em 1966 com tese sobre J. G. Droysen (1808–1884).¹ Ele é professor emérito da Universidade de Bielefeld (1989-1997), lá ocupou a cátedra que pertencia a ninguém menos que Reinhart Koselleck, com quem nutre profunda afinidade. Lecionou, antes, também nas universidades de Bochum e Berlim. De 1997 a 2007, foi presidente de um dos mais relevantes centros de pesquisa em ciências humanas, o Instituto de Ciências da Cultura (*Kulturwissenschaftliches Institut – KWI*). Recorremos às análises de Wiklund, de modo a situar Rüsen em historicidade melhor determinada, a partir do centro de interesses comuns de sua geração:

Nascido em 1938, portanto, alguns anos mais velho que Jürgen Kocka (1941-) e ligeiramente mais jovem que Hans-Ulrich Wehler (1931-) e Jürgen Habermas (1929-). Pertence a uma geração que cresceu depois da guerra, e adotou a democracia e o iluminismo como estrelas-guias. Assim como Kocka e Wehler, dois dos principais historiadores da Gesellschaftsgeschichte [História social] praticada em Bielefeld, Rusen freqüentemente adotou a perspectiva da modernização sobre o desenvolvimento social e cultural com uma interpretação essencialmente positiva da modernização e da racionalização (WIKLUND, 2008: p. 22).

¹ Este ano foi publicado artigo sobre as relações entre teoria da história e didática em Droysen (1808–1884). O autor do artigo coloca em relação Droysen, Rüsen e o pensamento sobre teoria e didática da história: “tal vínculo entre conhecimento e práxis, selado por uma forma de racionalidade comum a ambos, seria mais tarde colocado em primeiro plano por Jörn Rüsen — não por acaso, o teórico da história em atuação nos dias de hoje que mais fortemente se inspirou no pensamento de Droysen”. ASSIS, A. A. A didática da história de J. G. Droysen: constituição e atualidade. *Revista Tempo*, v. 20, ago. 2014, p. 12.

Fruto de uma conjuntura historiográfica precisa, esta redefinição coloca Rüsen em posição de centralidade entre os principais redescobridores da *Aufklärungshistorie*, segundo o estudo de Alexandre Escudier (2003). É com o Iluminismo que a razão passa a ser o critério de sentido do pensamento histórico para atender às demandas de orientação que emergem da práxis existencial humana, sobremaneira no encorajamento do homem no uso da própria razão. O historicismo daria o passo decisivo seguinte na composição da história como ciência ao edificar um “método” como sistema de regras para a pesquisa empírica. Mas as décadas subsequentes à Segunda Guerra Mundial provocaram grandes mudanças na ciência histórica alemã, desafiada a elaborar e superar a experiência catastrófica do nacional-socialismo e a profunda crise de identidade dos alemães (MARTINS, 2007: 51). Entre os anos 1960 e 1970 a tradição historicista foi questionada e interpretada como parte da cultura política alemã que tinha se afastado dos valores democráticos ocidentais, contribuindo para a queda da República de Weimar e ascensão do nacional-socialismo (IGGERS, 1997: 156; KOCKA, 1987: 52). Nos anos 1980 a matriz disciplinar se renovaria substancialmente, valorizando uma aproximação maior com as ciências sociais, a escola de Frankfurt, e a herança iluminista como prenhe de possibilidades antes sufocadas pelo historicismo. À história se pediam perspectivas futuras a partir da leitura crítica do passado, ou seja, a valorização do futuro passado dos tempos modernos, ou o tempo “não aproveitado” dos processos de modernização (RÜSEN, 1987: 35).

Por isso o capítulo inicial do livro buscar no iluminismo e no historicismo, em suas contraposições, os fundamentos da ciência e da didática da história. Os últimos capítulos, a seu turno, são dedicados a questões atuais, por exemplo, sobre as abordagens didáticas não apenas da história dos direitos humanos e civis, mas destes princípios como estrelas-guias, orientadoras do sentido histórico. **Aprendizagem histórica** se divide em duas seções bem definidas, conquanto comunicáveis e enlaçadas em firme unidade, “fundamentos” e “paradigmas”. Dada a dificuldade em tratar especificamente de cada um dos onze capítulos, e também porque muitas vezes o autor acaba por se repetir, tentamos organizar a leitura do

livro seguindo o percurso argumentativo interno à obra e comentando algumas passagens significativas das etapas do pensamento do autor.

Quanto à primeira parte do livro, “fundamentos”, observamos que ela vai das raízes históricas do pensamento histórico, encontradas nos amplos movimentos culturais do iluminismo no século XVIII e no historicismo entre os séculos XIX e XX, passa pela teoria da história de Rüsen, depois sugere ou esboça uma teoria particular da aprendizagem histórica (o núcleo mesmo do livro), indica suas funções na vida prática, até inseri-la em um ambiente mais amplo, o da cultura histórica. A conexão com a segunda parte se faz, portanto, na amplitude da cultura histórica, daí discutir a didática dos museus históricos e a relação entre ciência da história e livros didáticos, além de problemas e perspectivas contemporâneas, como os direitos humanos, os impasses da União Europeia e a categoria histórica por excelência da modernidade, o progresso.

Desde o início Rüsen empenha-se em definições mais estritas de didática da história, aprendizado histórico e suas conexões com a teoria da ciência da história. Ele relega ao passado a concepção de didática da história como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história, definindo-a atualmente como “ciência do aprendizado histórico”. Por aprendizagem histórica entende “o processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da consciência histórica” (RÜSEN, 2012: 16; 72).

Ele demonstra, ao recorrer à matriz disciplinar (modelo estrutural da história como ciência), as inferências da didática (como ciência do aprendizado), nos fatores “interesses cognitivos”, “formas historiográficas” e “funções de orientação existencial”. A didática da história se insinua, portanto, em todos os degraus que se situam entre a consciência histórica e o mundo da vida humana que não sejam regulados pelos critérios metódicos de pesquisa histórica. Com relação aos seus pressupostos históricos, iluministas e historicistas, a didática da história, se quiser ir além de descrever as formações de identidades históricas (sua principal função), deve compreender destas as variáveis, intermediárias da concepção universalista de humanidade para o iluminismo, de um lado, e da particularidade das culturas, segundo o historicismo, de outro (RÜSEN, 2012: 31).

A estrutura narrativa do conhecimento histórico, se tomada em sala de aula de forma diversa da narrativa tradicional, ou seja, sob múltiplas perspectivas, serve de poderoso instrumento de formação e desenvolvimento de consciência e identidades históricas. Tal estrutura, em didática enunciada como “competência narrativa”, é essencial na formação e desenvolvimento da consciência histórica. A “competência narrativa” designa a própria funcionalidade da aprendizagem histórica: formar sentido sobre a experiência temporal. Segundo Rüsen, o conceito de consciência histórica para a didática da história representa, a partir dos anos 1970, com Rolf Schörken e Karl-Ernst Jeissmann, um movimento decidido de “afastamento da história como conteúdo de aprendizado em direção aos processos subjetivos do próprio aprendizado histórico” (RÜSEN, 2012: 130).

Sobre uma teoria específica da aprendizagem histórica, Rüsen procura traçar alguns apontamentos, “indicações abstratas”, ciente de tratar-se de um projeto ainda embrionário, em que há “mais lacunas a preencher” do que propriamente conhecimentos já disponíveis (RÜSEN, 2012: 112). Ele mesmo chama o capítulo número três de “esboço de uma teoria” da aprendizagem histórica. A preocupação inicial parece ser a delimitação da didática da história como subdisciplina, relativamente autônoma em relação à ciência da história, “com a sua própria área de pesquisa e ensino, com seus próprios métodos e com sua própria função”. A didática da história é chamada a controlar a função de orientação que o conhecimento histórico projeta sobre a vida prática humana (RÜSEN, 2012: 70). Seu objeto seria a própria consciência histórica. Vista assim, como processo, consciência histórica significa “a aprendizagem histórica no nível fundamental e básico do trabalho de memória necessário para a vida prática” (RÜSEN, 2012: 71).

Quanto às formas da aprendizagem histórica, ele distingue quatro tipos (correspondentes à tipologia da narrativa histórica): tradicional, exemplar, crítico e genético. Estes tipos, mesclados de forma complexa, impulsionam saltos qualitativos nos níveis de aprendizagem, do processamento da experiência na orientação do presente e formação da identidade histórica à apreensão e ao ganho de subjetividade e intersubjetividade (RÜSEN, 2012: 91-93). Segue que neste esboço de teoria Rüsen investiga os processos de aprendizagem histórica, na

didática da história, sob três pontos de vista: empírico (os processos reais onde se manifestam suas condições, formas e resultados), normativo (o que deva ser a aprendizagem histórica e os pontos de vista aos quais lhe compete controlar por meio do ensino) e pragmático (suas estratégias de organização de acordo com metas pré-definidas).

O capítulo quinto, “No caminho para uma pragmática da cultura histórica”, é muito interessante por vincular a aprendizagem histórica e a didática da história a um ambiente mais amplo e muito importante nos dias de hoje, o da cultura histórica, e ao mesmo tempo fazer desta (como “memória das ciências da cultura”) um tema fundamental da didática da história. Cultura histórica trata-se “não mais de que consciência histórica no nexo prático da vida” (RÜSEN, 2012: 130), isto é, com ela, as práticas da vida social se ligam à subjetividade da consciência. Cultura histórica é a parte da cultura condicionada de modo categórico pela consciência histórica. Pensar a cultura histórica, em termos contemporâneos, e para com relação à didática da história, requereria o acréscimo de um quarto ponto de vista à teoria do aprendizado histórico, o da “pragmática”. Seu lugar está entre o plano da prática de vida e do discurso correspondente da memória coletiva, ou seja, no plano da orientação cultural das mudanças temporais por meio de modelos interpretativos históricos. Uma pragmática da cultura histórica visa, enfim, “gerar as competências de ação necessárias para as práticas culturais da formação histórica de sentido no processo social” (RÜSEN, 2012: 136).

Ainda no âmbito cultural o autor coloca as discussões sobre museus históricos, livros didáticos e União Europeia. Rüsen diz que existe uma lacuna nos discursos correntes a respeito de museus históricos. Aí, a didática em geral é vista de forma restrita, como mera transposição das concepções históricas para a experiência sensível dos visitantes. Museus históricos em sua visão deveriam ser considerados não apenas parte da cultura política, mas igualmente da cultura histórica, agregadora de elementos políticos, científicos e também artísticos. Sua proposta, contra o estreitamento do debate, é de defesa da liberdade interpretativa da ciência ou da política (que não se excluem mutuamente), mais o fortalecimento da dimensão estética da experiência sensível do passado que o público busca nos museus históricos. A experiência estética nos museus, assim, “deve se mover,

contra sua instrumentalização, da mera ilustração da interpretação para a validação da interpretação” (RÜSEN, 2012: 154).

Está em jogo igualmente a força cultural do pensamento histórico-científico quando posto em tensão com os manuais históricos de caráter didático-pedagógico. Essa relação é particularmente importante na medida em que a história como disciplina escolar desempenha papel importante na luta política por opinião e poder. Nesses materiais a relação com a ciência é conflituosa. Se ela é excluída das valorações que denotam pertencimento, perde seu significado logo onde deveria ser a expressão da competência cultural para formação de identidades; se as encobre, deforma sua própria competência. Para evitar perder sua função na produção e análise de livros didáticos ela deveria ceder aos impulsos de autocritica fornecidos pela hermenêutica da diferença cultural e da crítica ideológica (RÜSEN, 2012: 176).

Com relação à União Europeia, em geral vista essencialmente como processo político-econômico, haveria em sua opinião um déficit em termos culturais para o qual a didática poderia ser chamada a intervir. Uma europeização do aprendizado histórico, um currículo europeu unificado para a disciplina de história, conduziria inevitavelmente à reflexão de seus pressupostos. Sobretudo se questionariam as condições de possibilidade e os limites de uma consciência histórica europeia (não facilmente instrumentalizável) que tivesse em conta primordialmente os fardos históricos (do nacionalismo, por exemplo) e a superação do tradicional etnocentrismo, em função de um equilíbrio entre unidade e diversidade (RÜSEN, 2012: 221-2).

Gostaríamos de chamar a atenção, enfim, para a reflexão de Rüsen em torno da categoria histórica do progresso e de seu aprendizado no ambiente escolar (capítulo nove, “Progresso: reflexões de didática da história sobre o caráter dúbio de uma categoria histórica”). Essa discussão nos parece de alta relevância, não somente pela atitude do autor em revirar assunto tão delicado e geralmente pré-concebido de forma condenável, mas pela proposição em si de que o progresso como categoria histórica, se bem reavaliado, ainda pode servir à orientação temporal. Aqui trabalhada especificamente em relação ao âmbito didático, a reflexão em torno do progresso bem pode ser vista transbordando este ambiente e

aplicada à ciência da história. Ao menos as bases teóricas (até o nível antropológico) para tanto aí estão:

com essas dimensões de progresso concernentes à sua consciência histórica, acumulam-se no sujeito humano enormes potenciais de ação: ele compreende-se a si próprio, à sua subjetividade, como um processo temporal de liberação para formas autodefinidas da própria experiência de vida (RÜSEN, 2012: 181).

A despeito da propalada crítica do progresso, Rösen assevera que é inegável que tal categoria – como forte figura de pensamento, um verdadeiro “fato social” – está profundamente inscrita “nos padrões de interpretação ativos de rememoração histórica coletiva”, principalmente nas sociedades modernas e industrializadas (RÜSEN, 2012: 178). Ele perdeu sua capacidade explicativa e de convencimento, mas permanece como fator decisivo na consciência histórica da maioria das pessoas. Para as crianças e os jovens,

É totalmente óbvio que o seu futuro deve superar o presente e o passado dos mais velhos no que tange a oferecer chances de vida e possibilidades de se alcançar a felicidade. Se isso não pode ser mais plausível com base em experiências de vida no mundo, então ocorre um distúrbio, uma crise da própria orientação temporal que é sentida como desvio do processo normal de conhecimento (RÜSEN, 2012: 178).

De outro lado, é igualmente incontestável, adverte Rösen, que os efeitos colaterais críticos do potencial destrutivo do progresso e da modernidade se tornaram lugar comum da experiência coletiva.

São justamente as crianças e os jovens, com sua sensibilidade determinada pela idade com relação a contradições estruturais entre a experiência do seu próprio mundo e as interpretações esperadas por eles dos mais velhos que percebem a demência do progresso que a sua história real trouxe: a destruição ecológica pela exploração industrial da natureza, o aumento gigantesco de potenciais de domínio político em estados modernos, a profunda rejeição social entre o primeiro e o terceiro mundos e, finalmente, o esgotamento de potenciais sensoriais estimulantes dentro do racionalismo institucionalizado das ciências (RÜSEN, 2012: 178).

Rösen então coloca a questão sobre como deve ser trabalhada tal noção em sala de aula. Em sua opinião, cumpre reagir contra a crise de orientação deflagrada pela crítica do progresso, a fim de que os professores não semeiem em solo infértil,

nem os alunos assimilem infrutiferamente que a história não tem nenhum sentido, nem alguma função orientadora.

A crítica do progresso deveria ter produzido um novo conceito de progresso que não abrisse mão de suas conquistas categóricas, mas que tornasse manipuláveis as experiências históricas que não permitem mais que o conceito tradicional de progresso pareça plausível. O pensamento histórico do progresso precisa ele mesmo progredir (RÜSEN, 2012: 186).

Um “progresso do progresso” quer propor que ele seja qualificado novamente, que perca o seu caráter unilateral – “de fato totalitário” – no trato da experiência histórica, e, reconhecidos os seus perigosos limites (subjacentes à racionalidade técnica-objetiva), que estes sejam ultrapassados por uma nova qualidade cognitiva. Ou seja, a crise do progresso pode ser aproveitada em função de “uma qualidade da razão mais abrangente da orientação humana da vida” (RÜSEN, 2012: 186). Para Rüsen, conforme ele desenvolve no décimo capítulo, “Direitos humanos e civis como orientação histórica: sugestões para interpretação e para análise didática”, os direitos humanos seriam um ótimo exemplo disso, pois que demonstram parte dos potenciais racionais dos desenvolvimentos históricos que proporcionam as atuais condições de vida (RÜSEN, 2012: 187).

Eis algumas boas razões para se repensar a noção de progresso, uma vez que seus limites parecem já estar bem delimitados e evidentes na memória histórica coletiva. A relação de alteridade entre passado e presente pode ganhar assim em qualidade, liberando novas dimensões de possibilidades históricas, mais responsáveis. Em geral profundamente arraigada à consciência histórica dos jovens estudantes, a noção de progresso pode muito bem conduzir uma aula de história, passando “de um fator de construção tradicional de imagens sobre experiência temporal em fator de construção genética de imagens sobre experiência temporal criticamente induzida” (RÜSEN, 2012: 190). A aprendizagem histórica segundo Rüsen, afinal, quer-se processo ativo/produtivo, à medida em que vivamente incentive, sobretudo no uso do auto-entendimento, a capacidade emancipatória que pode proporcionar o conhecimento histórico (RÜSEN, 2012: 65-65).

Este trabalho aparece, portanto, como contribuição não “somente” de alto teor intelectual, mas inclusive em estreita conexão com a práxis cotidiana dos

professores de história, indispensável para aqueles que se queiram engajar em um ensino responsável e libertador (a própria função social do ofício). A lamentar somente a inconstância da sinalização de datas e local de publicação originais dos artigos, até mesmo para podermos acompanhar o desenvolvimento – o progresso? – do pensamento sobre didática da história da parte de Rüsen. Todavia, podemos contar com competente apresentação que nos ajuda a compreender as linhas mestras de seu pensamento sobre didática da história (MARTINS, 2012: 9-12).

O desafio a que o autor convida a nós, professores de história, é fornecer o suporte aos estudantes para que produzam efetiva compreensão de sua própria condição histórica singular, mais a tomada de consciência dos fios que tecem, geneticamente, as relações íntimas e recíprocas entre os tempos históricos e os indivíduos, as sociedades e as culturas. Esperamos poder encontrar outros desenvolvimentos do autor neste sentido (sobretudo quanto à intensa crítica da crítica do progresso), bem como, entre nós, para além da “utilização” de sua referência teórica, um *pensar com* que seja capaz de ajudar a afastar as carregadas nuvens que pejam um olhar otimista para frente.

Referências Bibliográficas

ASSIS, A. A. A didática da história de J. G. Droysen: constituição e atualidade. **Revista Tempo**, v. 20, ago. 2014, p. 12.

BAROM, W.C.C. ; CERRI, L. F. . Contribuições de Rüsen em Ensino de História nas pesquisas de pós-graduação. In: BERETA, C; ZAMBONI, E. (Org.). **Ensino de História, Memória e Culturas**. Curitiba: CRV, 2013, p. 245-267.

HARTOG, F. De l'histoire universelle à l'histoire globale? Expériences du temps. **Le Débat**, 2009/2 (n° 154), p. 53-66.

ESCUDIER, A . De Chladenius à Droysen : théorie et méthodologie de l'histoire de langue allemande, 1750-1860. **Annales. Histoire, sciences sociales**, n. 58 (4), 2003, p. 743-777.

IGGERS, G. **Historiography in the twentieth century**: from scientific objectivity to the postmodern challenge. Hannover, NH: Wesleyan University Press, 1997.

KOCKA, J. Tendências e controvérsias recentes na ciência histórica da República Federal Alemã. In: GERTZ, R; NEVES, A (Coord.). **A nova historiografia alemã**. Porto Alegre: Ed. UFRGS; Instituto Goethe; Instituto Cultural Brasileiro-Alemã, 1987, p. 41-55.

MARTINS, E. R. A historiografia alemã do século XX. In: MALERBA, J. ROJAS, C. A (Orgs.). **A historiografia contemporânea em perspectiva crítica**. Bauru, SP: Edusc, 2007.

_____. Aprendizagem histórica: desafio e projeto. In: RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W. A. Editores, 2012, p. 9-12

PEREIRA, A. C. B. **Na transversal do tempo**: natureza e cultura à prova da história. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2013.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. UnB, 2007.

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

WIKLUND, M. Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. **Revista de História da Historiografia** (UFOP), n. 1, ago., 2008, p. 19-44.