

JÖRN RÜSEN

E O ENSINO DE HISTÓRIA

Jörn Rüsen

Organizadores

Maria Auxiliadora Schmidt

Isabel Barca

Estevão de Rezende Martins

Editora
UFPR



Universidade do Minho
Instituto de Educação

APRENDIZADO HISTÓRICO*

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 currículo-teórico, os processos de aprendizado do ensino da história foram aceitos de modo mais rigoroso como processos dirigíveis e controláveis. Com isso, não somente a organização didática do ensino da história experienciou uma especificação técnica, mas, simultaneamente, a atenção dos conteúdos de aprendizado orientou-se para as condições, formas e funções de sua recepção. Estas inovações teóricas do aprendizado da didática da história implicaram uma profunda crítica de antigas determinações psicológicas do desenvolvimento do aprendizado histórico na escola: o desenvolvimento foi desnaturalizado como processo de aprendizado e, com isso, compreendido no domínio de 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 psicológicas), ainda não foi desenvolvida nenhuma teoria sistemática do aprendizado histórico. É por isto que as respectivas teorias psicológicas do aprendizado serão formuladas em

* RÜSEN, Jörn. Historisches Lernen. In: BERGMANN, Klaus; FRÖHLICH, Klaus; KUHN, Annette; RÜSEN, Jörn; SCHNEIDER, Gerhard (Eds.). *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5. ed. Seelze/Velber: Kallmeyer, 1997. p. 261-265. Tradução para o português de Johnny R. Rosa, mestrando na Universidade de Brasília. Revisão da tradução por Estevão de Rezende Martins.

um nível de abstração e serão empiricamente testadas em situações experimentais, as quais não correspondem à especialidade do aprendizado histórico e a sua referência histórica. O 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 se conjugar criticamente com outras abordagens da didática da história e elaborar uma explicação teoricamente consistente e empiricamente controlável do aprendizado histórico, em que este 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 à lida com a História” (SCHÖRKEN, 1972, p.84). Nesses processos e atos ocorre o aprendizado histórico. Eles ainda não foram bastante explicitados sistematicamente e investigados empiricamente, porém as operações centrais da consciência da história puderam ser

apresentadas em seus pormenores e seu significado para o aprendizado da história pôde aqui ser questionado. Schörken acentuou, sobretudo, a “produção de identidade, lealdade, simpatia” (SCHÖRKEN, 1972), por conseguinte, uma função de subjetivação e individualização da consciência da história 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 do ensino de história (JEISMANN, 1980). Estas 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 da história não se reduziram 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 da história 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 ela, 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 por meio da visualização do passado, resumidamente formulado em um termo: “competência narrativa” (RÜSEN, 1994, p. 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 quando de desconcertantes experiências 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 poderá ela 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.

O aprendizado histórico seria, no entanto, parcial, quando considerado somente como processo cognitivo. Ele é também determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses. A seus resultados pertence, conseqüentemente, não somente uma competência para a interpretação do passado humano como história, mas também se distinguem a competência estética, a

qualidade e a 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 da história, 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 a análise e a interpretação de processos concretos de aprendizado. De acordo com as quatro formas típicas de construção narrativa de sentido sobre a 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 aprendizado 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 aprendizado 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 generalização de regras e isolação 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. O aprendizado histórico serve aqui à obtenção da capacidade de negar a 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 autorrelação como dinâmica e 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 de 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, em 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 da história 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, na medida em que a narrativa histórica os tematiza ao mesmo tempo como operação constitutiva da consciência histórica: enquanto função da 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 de 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 pode ocorrer em quatro sentidos:

- a) Através do aprendizado histórico, deve ser aqui aberta a orientação temporal da própria vida prática sobre a experiência histórica e ser mantida aberta para um incremento da

experiência histórica. Competência de 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 fosse relacionada à subjetividade do aprendiz. [O aprendizado histórico deve, assim, 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, desse modo, 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 da história 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. *Social Education*, set. 1988, p. 336-342.
- DOWNEY, M. T.; LEVSTIK, L. S. Teaching and learning history. In: SHAVER, J. (Ed.). *Handbook of research on social studies teaching and learning*. Nova York, 1991. p. 400-410.
- HALLDEN, O. Learning History. *Oxford Review of Education*, v. 12, p. 33-66, 1986.
- JEISMANN, K. E. "Geschichtsbewußtsein". Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. In: SÜSSMUTH, H. (Ed.). *Geschichtsdidaktische Positionen*. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn, 1980. p. 179-222.
- JUNG, H. W.; STAEHR, G. von. *Historisches Lernen*. Colônia, 1983.
- LEINHARDT, G.; BECK, I. L.; STANTON, C. (Eds.). *Teaching and Learning in History*. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.
- RÜSEN, J. The development of narrative competence in historical learning: an ontogenetical hypothesis concerning moral consciousness. In: _____. *Studies in Metahistory*. Pretoria, 1993.
- RÜSEN, J. *Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen*. Colônia, 1994.
- SCHÖRKEN, R. Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts, *GWU*, v. 21, p. 406-420, 1970.
- SCHÖRKEN, R. Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein.: *GWU*, v. 23, p. 81-89, 1974.
- SCHÖRKEN, R. 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. *The Learning of History*. Londres, 1972.
- ZACCARIA, M. A. The development of historical thinking: implications for the teaching of history. *The History Teacher*, v. 11, p. 323-340, 1977/78.