

Artigos

MÉTIS: história & cultura



Ensino de história entre a razão cognitiva, a razão estética e a razão política: uma proposta em direção à formação histórica

*Teaching history between cognitive reason, aesthetic reason and
political reason: a proposal towards historical formation*

Jaisson Oliveira da Silva*

Resumo: O presente trabalho, originado na prática docente na área de teoria e metodologia do ensino de história, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, traz algumas breves reflexões acerca do ensino de história a partir da consideração tripartite da razão, que propõe a ideia de uma razão não apenas cognitiva, mas igualmente estética e política no trato do saber histórico. A argumentação metateórica que enseja tais pressupostos é creditada aqui ao historiador alemão Jörn Rüsen, sob as luzes lançadas pelas noções de *formação histórica* e *cultura histórica*.

Palavras-chave: Ensino de história. Formação histórica. Cultura histórica.

Abstract: The present text stems from the practice in the theory and methodology of the teaching of History within the undergraduate program in Pedagogy at Universidade Federal de Santa Maria, and brings some considerations on the teaching of History based on a threefold system that suggests that reason is not only cognitive, but aesthetic and political as well, when dealing with historical knowledge. The metatheoretical arguments are credited to German historian Jörn Rüsen, when presenting the notions of historical formation and historical culture.

Keywords: Teaching History. Historical formation. Historical culture.

* Professor Substituto no Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Não se estaria dizendo uma novidade ao se afirmar que o ensino de história ainda é um campo obtuso e não só pouco aparelhado teoricamente como estigmatizado nos espaços da produção científica do saber historiográfico. E isso também no que diz respeito às discussões sobre a ética e sobre a possibilidade de orientação temporal, capazes de ser fomentadas por essa disciplina tão peculiar. É muito comum vermos rebuscadas formulações no campo da teoria da história ou da história da historiografia, com aportes a respeito da epistemologia da história ou mesmo sobre os complexos parâmetros explicativos e metodológicos da ciência histórica sem que haja sequer a menor intenção de se estabelecer ligação entre tais teorizações e a ideia de uma didática da história. É justamente no pensamento de Rüsen que podemos encontrar, talvez, uma das mais efetivas e ricas teorias capaz de ver sem cortes ou barreiras delimitadoras a relação direta que há entre a teoria e o ensino de história. Em sua ideia de uma história viva, a didática está “nas malhas da teoria da história” (RÜSEN, 2007, p. 91), uma vez que para o autor alemão “a relação do saber histórico a seus destinatários consiste sempre uma relação a processos de aprendizado no meio social da ciência da história”. (RÜSEN, 2007, p. 91).

Essa consideração nos faz avançar sensivelmente no sentido de construir relações entre os fundamentos da ciência histórica e, ao mesmo tempo, aquilo que a define socialmente como ciência capaz de dar orientação aos homens diante das transformações temporais, sejam essas individuais, sejam estruturais. A ênfase na ideia de constituição de sentido permite que se vislumbre a história-ciência como diametralmente articulada com o presente em que se desenrola, diretamente tocada pelas carências de orientação da *práxis* humana e, portanto, como campo em que a reflexão didática se torna fundamental. São essas carências de orientação que despontam como os motivos geradores dos interesses cognitivos para que a ciência histórica possa explorar determinados recortes do passado e trazê-los de volta ao presente, como representação narrativa a ser reintroduzida como argumentação racional voltada ao consenso no mundo-da-vida. A teoria ganha aqui um caráter forte e uma função mediadora:

A teoria da história trata do complexo contexto formado pelas carências de orientação pré e para científicas da vida humana prática, pelo modo científico próprio do pensamento histórico e pelas funções de orientação que este exerce. A teoria põe em evidência, pois, que a obtenção de

competência profissional não é um processo de aprendizado que abstraia da vida humana concreta e que se refugie numa espécie de torre de marfim científica, mas sim, pelo contrário, que requer a produção de resultados que possuam relevância prática. (RÜSEN, 2001, p. 41-42). A teoria assume, pois, no campo da formação histórica, uma função didática de orientação. [...] Torna-se, assim, uma didática, uma teoria do aprendizado histórico; ela transpõe a pretensão de racionalidade que o pensamento histórico em sua cientificidade possui para o enraizamento da história como ciência na vida prática. (RÜSEN, 2001, p. 49).

Exatamente por querer articular uma teoria que vá além de um mero programatismo conceitual-metodológico de base para a feitura da história é que Rüsen atenta para o pressuposto primitivo da racionalidade histórica, ou seja, a “situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem [...] a consciência histórica” (Rüsen, 2001, p. 54) – pressuposto esse que fora tradicionalmente tratado como óbvio ou natural pelos historiadores e pelos demais cientistas sociais. Esses fenômenos estão presentes tanto na forma científica de se pensar a história quanto no mundo em geral, operado pelos seres humanos no mundo-da-vida. Tal forma particular de consciência é o conjunto de “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (p. 45): o homem só pode viver no mundo, portanto, não o tomando como pura circunstancialidade; precisa desenvolver um *superavit* de intencionalidade na sua relação existencial com seu espaço de experiências e seu horizonte de expectativas. E, talvez, aqui, o exemplo mais interessante seja que os homens projetam o tempo incessantemente como algo para além de sua experiência imediata, quase sempre tocados por algum tom de utopia, constituindo um sentido da experiência no tempo através da narrativa, encontrando-se em meio às mudanças sofridas pelo mundo e por si mesmos, lançando-se em direção ao porvir. (RÜSEN, 2001, p. 57-58).

Assim sendo, essa dimensão da consciência humana apresenta-se como fundamental no que diz respeito ao agir comunicativo dos sujeitos no mundo em busca de um sentido para a existência e para a argumentação constituinte das instâncias normativa e moral das sociedades. Esse repertório de operações está também na base da ciência

histórica, que aqui é apenas uma das formas de se pensar historicamente, e, da mesma forma, está diretamente atrelada e condicionada à problemática desse mundo vital. Estabelece-se aqui uma interconexão elementar e substantiva para nossa argumentação quando Rüsen postula a reinserção do conhecimento histórico produzido academicamente – e aqui o caráter didático-crítico torna-se fundamental nesse retorno do conhecimento ao mundo-da-vida – ao espaço da vida prática, aprimorando e potencializando essa consciência histórica humana, propondo-lhe respostas que, conquanto resolvam certas necessidades de manutenção de continuidades identitárias e de fundamentação da existência cotidiana, se transformam em novos motivos de interesses cognitivos a respeito do passado, num ciclo que se retroalimenta.

A ideia de “formação histórica” se refere, essencialmente, ao processo de articulação de certas competências da consciência histórica com níveis cognitivos, e às formas e aos conteúdos produzidos pela historiografia com a vida prática. É um engajamento do sujeito que se percebe historicamente através da prática de interpretar e reinterpretar a sua própria história e do mundo e, dessa forma, desenvolve justamente essa competência interpretativa que lhe permite humanizar sua própria *práxis*. Nas palavras de Rüsen:

“Formação” [histórica] significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade. [...] A categoria da formação refere-se à vinculação entre saber e agir exigida pela carência de orientação do sujeito agente, pois insere-se na representação do todo que constitui a situação em que o agente deve lidar com seus problemas. (RÜSEN, 2007, p. 95).

Essa inserção da historiografia na vida prática não é apenas unilateral. Na análise tipológica de Rüsen, há uma circularidade entre a produção e a ação do saber historiográfico na *práxis*, pois as carências cognitivas da história vêm do mundo da *práxis* e para ele retornam como resposta historiográfica, fechando o ciclo e, ao mesmo tempo, reabrindo o percurso com novos problemas, que exigirão novos esforços intelectuais. O teor dessa orientação transita entre problemáticas que envolvem relações identitárias, de gênero, questões éticas e morais, política, direitos

humanos, além de uma gama de aspectos existenciais que são tocados pela história, na medida em que essa lida com conteúdos relacionados à vida humana em sociedade. Essa forma de lidar com a vida, contudo, deve levar em consideração a relação entre totalidade, *práxis* e subjetividade, rompendo, o máximo possível, as barreiras criadas pela especialização, neutralização prática e debilitação dos sujeitos no saber historiográfico produzido no âmbito da história profissional.

A ciência da história só pode ser eficaz, portanto, a partir do processo de formação histórica, porque essa permite o desenvolvimento de um conjunto de competências fundamentais para a orientação da vida intersubjetiva, que podem ser alocadas na ideia de “competência narrativa da consciência histórica”. (RÜSEN, 2007, p. 103). Em outras palavras, é a capacidade das pessoas de constituírem um sentido histórico apto a organizar e orientar sua vida prática, sobretudo no que tange a questões de fundo identitário e cultural. Seria também pensar que tal capacidade seria, na verdade, uma capacidade de aprendizado, ou seja, aprender a lidar com as experiências em sua relação com a profusão temporal e saber constituir sentido potencialmente orientador para essas experiências. Nesse caso, aprender história não é simplesmente aprender conteúdos objetivos sobre o passado. O sujeito não se constituiria apenas nessa absorção de saberes, pois já está imerso na história desde o nascimento; ele precisa é assenhorar-se de si próprio a partir da história, formando sua identidade em razão da fundação de sua subjetividade e capacidade de viver interpretando o mundo-da-vida e reconhecendo sua particularidade, ao mesmo tempo que reconhece a alteridade dos outros sujeitos históricos. Esse aprendizado que inspira a tolerância nos abre, como diz Rüsen, uma chance para a efetiva liberdade e toca em questões fundamentalmente éticas. O entendimento e a aceitação do outro, a autocrítica, a reavaliação constante da própria ação no mundo, a consciência da própria dinâmica temporal e do passado que integra o mundo presente e ajuda a compor as expectativas são todos aspectos dessa formação que chamamos *histórica*.

O aprender, aqui, no processo de formação histórica, é, portanto, um processo no qual experiências são pensadas, colocadas em reflexão, interpretadas na sua historicidade, de forma a possibilitar o desenvolvimento de competências da consciência histórica necessárias para resolver problemas de orientação na vida prática. A formação histórica não é senão a articulação entre as formas e os conteúdos científicos e as dimensões do uso prático. (RÜSEN, 2007, p. 95). Tais competências se

referem à capacidade de interpretar o mundo e a própria vida, no caminho do que seria um melhor autoconhecimento, completado por uma realização identitária. Os conteúdos do saber, a subjetividade e a vida prática intersubjetiva estão entrelaçados na formação histórica.

A partir dessa perspectiva, a racionalidade operante da história passa a ser vista não mais como simplesmente a tradicional razão que opera conteúdos cognitivos, ou seja, aquela que pode ser alimentada tão somente por conteúdos específicos tratados pela pesquisa historiográfica. Há outras dimensões fundamentais que precisam ser consideradas e que formam o que Rüsen chamou “cultura histórica”, ou seja, a articulação entre essa razão cognitiva que organiza a memória histórica e as dimensões *estética e política* inerentes ao conhecimento histórico. (RÜSEN, 2007, p. 121-122). Há, portanto, uma razão estética que também clama da história um formato, uma retórica da historiografia, o estilo que definirá, em última instância, a possibilidade concreta que essa narrativa histórica tem de orientar temporalmente. Esse vetor estético da história foi segregado, considerado impróprio para todos aqueles que queriam que a história descrevesse, da forma mais crua possível, os acontecimentos de outrora. No entanto, é impossível pensar a história sem o texto, sem a articulação narrativa e estilística que dá vida ao emaranhado de dados desconexos que vem da pesquisa, como já insistia Certeau (2006, p. 96). E, nesse caso, ao pensarmos numa didática da história, tal aspecto se torna fundamental, uma vez que é a partir da dimensão estética que os conteúdos significativos podem ter sua ação pedagógica efetiva no processo de formação histórica.

Da mesma forma, há uma racionalidade política completando o percurso tríplice, de maneira que toda história pressupõe um dimensionamento de expectativas sociais e de transformação de realidades políticas. Nenhuma história pode se colocar do lado de fora do mundo-da-vida e, assim sendo, carrega necessariamente um vetor político, já que a possibilidade de orientar os homens no tempo se refere ao mundo em que esses atuam e, conseqüentemente, à historicidade desse tempo-espço presente que pressupõe a dimensão política.

Considerando essas três dimensões de forma conjugada, procuramos articular um programa para as disciplinas de história, presentes no currículo do curso de Pedagogia, as quais têm um caráter voltado justamente para o “como fazer” o ensino de história nas séries iniciais, aquilo que muitos têm denominado “alfabetização histórica”. (BERNARDO; SIMON, 2008, p. 4). A história para as crianças dos anos iniciais do

Ensino Fundamental é, sem dúvida, um desafio se pensarmos no nível de abstração exigido para a compreensão da sucessão e superposição de temporalidades amplas e a explicação de eventos através de múltiplos fatores temporalmente localizados. Muito mais do que isso, este é o momento de se trabalhar aspectos mais elementares em relação à própria ideia de história e seu correlato “historicidade”, ou seja, focar justamente aquelas competências elementares explicitadas por Rüsen objetivando possibilitar que esses sujeitos deem seus primeiros passos em direção à apropriação do seu próprio tempo e da sua própria condição histórica. O caminho para isso, considerando a realidade concreta do ensino de história nas séries iniciais, nos pareceu ser o reconhecimento dessa articulação triádica e o aprofundamento dela no âmbito da sala de aula.

Na falta de expressão melhor, definimos como experiência estética do passado essa ação de se trilhar caminhos não apenas lúdicos, mas efetivamente empáticos para as crianças, através de múltiplos meios de estímulo dos sentidos, da imaginação e da criatividade. Todos sabem que ninguém pode ter uma percepção direta e presente do tempo pretérito, mas é possível – através de uma variedade de fontes e vestígios que vão desde a música, as artes visuais, a ficção, os objetos do passado, as linguagens audiovisuais até mesmo as novas e variadas tecnologias, se devidamente pensadas e contextualizadas – pensar que há caminhos de superar a tradicional e aparentemente irremediável associação entre história e texto descritivo. Uma vez que seja possível apresentar à percepção toda uma diversidade de elementos que remontem ao passado, a experiência imaginativa do pretérito tende a se tornar mais viva. Dispensar a imaginação histórica é, ao fim e ao cabo, abrir mão de uma das mais fecundas ferramentas que o historiador utiliza para dar uma arquitetura ao passado que depois a tornará escrita. É difícil pensar em história sem imaginação.

No mundo da Educação Infantil e das séries iniciais, nada pode ser mais evidente. A imaginação histórica é uma capacidade elementar que nos permite passar sucessivamente a outras, como a da comparação entre as temporalidades e, finalmente, a consciência de que o presente tem um passado, e que estes tempos se mesclam a tudo que esperamos do futuro. A racionalidade cognitiva funda-se aqui à estética e nos lança na dimensão política quando nos tornamos aptos a pensar na construção social da memória, na função dos saberes do pretérito em relação aos vínculos e à organização social e, especialmente, na ética do cuidado envolvida no processo que começa com a reflexão sobre a minha

identidade em relação à alteridade à minha volta e dos seus passados. Quando ao aluno é permitido pensar a si mesmo como sujeito da própria história – e a ideia de empatia inerente a atividades como os jogos, eletrônicos ou não, da teatralização, da produção textual histórico-ficcional, do contato direto com a arquitetura concreta da realidade cotidiana, dentre muitas outras, nos parece fundamental, no seio desse processo mais amplo de reconhecimento e conscientização – abre-se uma infinidade de caminhos que pode nos levar a uma consciência de responsabilidade para com os outros e para com o mundo; e não apenas ao mundo que experimento como existência individual no eterno-presente, mas ao mundo em toda sua historicidade, ao qual eu posso me integrar através da consciência histórica e, conseqüentemente, tornar-me responsável por ele.

Em toda a história está pressuposta a ideia de redescrição metafórica do passado, reflexão trazida pelo filósofo francês Ricoeur (2008, p. 294, nota 76). Essa expressão nos remete ao fato de que tanto a história científica – aquela produzida academicamente – quanto qualquer outro tipo de saber histórico, precisam articular modos textuais que tentem amalgamar linguagem e realidade, efetivar o passado na narrativa através da metáfora viva. Há um componente sempre inquietante na historiografia que é esse pequeno fio que a liga ao mundo ficcional. Não só nos parece inútil denunciar essa ligação como estamos dispostos a pensar que ela é prenhe de potencialidades pedagógicas, na medida em que essas podem colocar aos alunos o desafio de metaforizar o passado, colocar-se no papel de sujeitos de outrora e criar e imaginar o passado através da produção de textos com caráter ficcional, embora localizados em temporalidades históricas e balizados por eventos tradicionalmente conhecidos da história da humanidade, da história nacional ou mesmo da história regional e da local. No mundo do “faz de conta” em que as crianças navegam, a sisudez do passado “tal como aconteceu” tem um poder nulo, muito pouco pode “formar”, porque, quando muito, pode – quase sempre precariamente – informar.

Os passos são sempre lentos, e os avanços, como sabemos, são processuais. No entanto, é preciso que nossa reflexão sobre o ensino esteja sempre sob o alvo de nossa própria crítica, sob pena de sedimentarmos de forma excessiva nossos métodos e de não acompanhar mais as transformações constantes das realidades educacionais, sobretudo do público-alvo de nossas ações como educadores de história. (THEODORO, 2008, p. 52-53). O conhecimento, ao se tornar estático e

demasiadamente estável, tende a nos fechar o mundo, quando, na verdade, é função da história nos abrir diante dele e abri-lo diante de nós, humanizando-nos. Ampliar a própria noção de racionalidade com a qual trabalhamos na história, através da relação constante e circular entre a história entendida como cognição, a estética da representação do passado e a razão política, pode ser um desses pequenos passos. A incompletude e o inacabamento inerentes ao trabalho de educar, no entanto, sempre nos trazem a intempestiva perturbação que nos permite seguir sempre repensando nossas próprias ações educativas e nosso papel histórico.

Referências

- BERNARDO, Susana Barbosa Ribeiro; SIMON, Cristiano Biazzo. O uso de fontes históricas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 7., 2000. Londrina. *Anais...* Londrina: Eduel, 2008. Disponível em: <http://www2.uel.br/eventos/sepech/anais_capa.htm>. Acesso em 2 mar. 2009.
- CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.
- HABERMAS, J. As sociedades complexas podem formar uma identidade racional de si mesmas? *Para a reconstrução do materialismo histórico*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 78-107.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. de Alain François. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.
- RICOEUR, Paul. *Hermenêutica e ideologias*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- RICOEUR, Paul. *Metáfora viva*. Trad. de Dion Davi Macedo. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Trad. de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997. t. III.
- RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de história. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula*: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2008. p. 75-91.
- RÜSEN, Jörn. *A razão histórica*: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. da UnB, 2001.
- RÜSEN, Jörn. *História viva*: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. da UnB, 2007.
- THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula*: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2008. p. 49-56.

Recebido em 10 de abril de 2009 e aprovado em 22 de junho de 2009.