

Consciência histórica, consciência moral em relação com a natureza para uma didática humanista da História em Jörn Rüsen

*Historical consciousness, moral consciousness in relationship
with nature for a humanist didactic of History in Jörn Rüsen*

Marcelo Fronza*

Resumo: Um dos princípios básicos que fazem da Didática da História a função pública do conhecimento histórico é o humanismo. Propõe-se, neste trabalho, uma aproximação entre a consciência moral e a dimensão ética da cultura histórica no processo de constituição de uma didática humanista da História segundo os princípios da teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2015a, 2015b). Primeiramente é apresentado um breve levantamento sobre como as obras de Rüsen, referentes ao novo humanismo e à sua concepção didática de História foram incorporadas na Educação Histórica brasileira. Depois, é abordado um processo de transformação sobre como a questão moral foi reestruturada por Jörn Rüsen no âmbito das categorias da consciência histórica e da cultura

Abstract: One of the basic principles that make Didactics of History the public function of historical knowledge is humanism. This work proposes an approximation between the moral consciousness and the ethical dimension of historical culture in the process of constituting a humanist didactic of history according to the principles of the theory of historical consciousness (RÜSEN, 2001, 2015a, 2015b). First, a brief inventory is presented about how Rüsen's works referring to the new humanism and his didactic conception of history were incorporated into Brazilian History Education. Then, a transformation process is approached about how the moral question was restructured by Jörn Rüsen within the categories of historical consciousness and historical culture within the scope of didactics

* Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela UFPR. Doutor em Educação pela UFPR. Professor vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) como Professor de Prática de Ensino de História no curso de Licenciatura em História da UFMT. Coordenador do Grupo Pesquisador "Educação Histórica: consciência histórica e narrativas visuais" (Gpeduh) da UFMT. Membro pesquisador no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (Lapeduh/UFPR). E-mail: fronzam08@gmail.com

histórica no âmbito da Didática da História.

Palavras-chave: Educação Histórica. Consciência histórica. Consciência moral.

of history. culture within the scope of didactics of history.

Keywords: History Education. Historical consciousness. Moral conscience.

Introdução

Esta pesquisa é produzida a partir do grupo de professores-historiadores vinculados à Associação Ibero-Americana de Pesquisadores da Educação Histórica (Aipehd), ao Laboratório de Pesquisa em História da Educação (Lapeduh/UFPR) e ao Grupo Pesquisador “Educação Histórica: consciência histórica e narrativas visuais” (Gpeduh/UFMT) e ao projeto de pesquisa “Por uma aprendizagem histórica humanista dos jovens estudantes de Ensino Médio a partir das narrativas históricas visuais”, que investiga a cognição histórica situada a partir da Epistemologia da História (SCHMIDT, 2009).

Pretende investigar uma primeira aproximação — a partir das ideias advindas da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2001, 2015a, 2015b) — sobre o papel da consciência moral e da dimensão ética da cultura histórica no processo de constituição de uma didática humanista da História. Para isso, apresenta um breve levantamento sobre as obras de Rüsen relativas ao novo humanismo e sua concepção didática de História que foram incorporadas nas investigações brasileiras do campo de pesquisa da Educação Histórica.

Depois, apresenta um processo de transformação sobre como a questão moral foi reestruturada no âmbito do debate entre consciência histórica e cultura histórica, verificando o deslocamento radical da perspectiva do autor em relação ao papel da psicologia cognitiva piagetiana na metodologia da tipologia da teoria da consciência histórica no âmbito da Didática da História.

Por fim, traz algumas considerações sobre as carências de orientação temporal dos jovens estudantes por meio da relação do ser humano com a (sua) natureza para compreender os desafios que uma

didática humanista da História enfrenta no processo desumanizador engendrado pelo capitalismo.

Um breve levantamento histórico sobre a construção da Didática humanista da História no Brasil a partir das obras de Jörn Rüsen

Levando em conta que no Brasil e no Ocidente, incluindo a América Latina, as políticas públicas voltadas à educação estão impregnadas de teorias alienantes, tais como a pedagogia dos objetivos, a psicologia das competências e as expectativas de aprendizagem, em que as metas educacionais são entendidas como moedas de troca que fazem com que os seres humanos, portanto, crianças, jovens estudantes e professores sejam desumanizados por práticas governamentais e sistemas de avaliação antidemocráticos em seus princípios, torna-se vital a existência de investigações que defendam um posicionamento político-intelectual coerente em prol da humanização dos processos racionais de didatização do conhecimento histórico, que combatam os processos de internalização do conhecimento desumanizadores e instrumentalizadores do capitalismo (MÈSZÁROS, 2007).

Jörn Rüsen propõe uma Didática da História humanista que permita aos sujeitos ter acesso aos princípios de uma aprendizagem histórica libertadora e que os levem ao autoconhecimento a partir do reconhecimento do *outro*. A formação da consciência histórica diz respeito, portanto, às formas de saber compreendidas como “princípios cognitivos que determinam a aplicação dos saberes aos problemas de orientação”. Essas formas de saber se organizam em operações mentais que os sujeitos articulam na orientação temporal da vida prática, na relação consigo mesmos e no processo comunicativo com os outros, por meio do ato de narrar as experiências históricas da alegria e do sofrimento humanos (RÜSEN, 2001, p. 101).

No Brasil, Rüsen é muito conhecido pela trilogia *Teoria da História* (*Razão Histórica*, 2001; *Reconstrução do Passado*, 2007; *História Viva*, 2007 — este último apresenta uma das primeiras explanações sobre os princípios da aprendizagem histórica e da cultura histórica desenvolvidas por esse autor e traduzidas para a língua portuguesa), publicada pela Editora

da Universidade de Brasília (UnB) e traduzida por Estevão Chaves de Rezende Martins, o primeiro e o terceiro volumes, e Asta-Rose Alcaide, o segundo.

Com essas obras possibilitou-se o acesso à teoria da consciência histórica desenvolvida por Jörn Rüsen que dialoga com as pesquisas empíricas desenvolvidas, no Brasil, pelo grupo de professores-historiadores que investiga o campo de pesquisa da Educação Histórica no Brasil a partir da cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009), a qual estuda as ideias históricas de crianças, jovens e professores em contexto de escolarização, por meio da epistemologia da História. Para desenvolver suas pesquisas, os professores-historiadores do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (Lapeduh/UFPR) traduziram para a língua portuguesa obras de Rüsen que são fundamentais tanto para o campo da Educação Histórica no Brasil e Portugal quanto para o Ensino de História contemporâneo.

Publicado em 2011, pela editora da UFPR, *Jörn Rüsen e o Ensino de História* é um livro organizado por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão C. de Rezende Martins, que impactou debates e investigações em Educação Histórica, pois permitiu o acesso dos professores de História da Educação básica brasileira aos textos do autor relativos à aprendizagem histórica, que, originalmente, em sua maioria, existiam somente em inglês ou alemão. Após a tradução, tornaram-se referências nas pesquisas brasileiras sobre o ensino de História. Eles têm em comum a preocupação de trazer os diálogos entre o pensamento rüseniano e o processo de formação da consciência histórica e, por meio do aprendizado, valorizar as problemáticas e os dilemas da experiência alemã no desenvolvimento da Didática da História, a apresentação de alguns princípios que orientam o que é aprendizagem histórica, o desenvolvimento de operações mentais da narrativa histórica a partir da consciência moral, além da explicitação das três dimensões da aprendizagem histórica – a experiência, a orientação, e a motivação – e de como verificar os critérios do que seria um livro didático ideal, ou mesmo as relações entre a narratividade e a intersubjetividade no conhecimento histórico.

Outra obra de Rüsen fundamental para o Ensino de História, na perspectiva humanista, publicada em 2012 pelos professores-historiadores do Lapeduh na W. A. Editores, foi *Aprendizagem histórica: fundamentos*

e paradigmas. Esse livro apresenta os fundamentos e os paradigmas que estruturam os critérios para a constituição de uma Didática da História humanista, a qual tem como objetivo a aprendizagem histórica ao levar os estudantes e professores-historiadores a desenvolverem narrativas históricas complexas que expressem sua consciência histórica. A atualidade e a importância da Didática da História são enfatizadas por Rüsen ao indicar a necessidade de se colocar as discussões relativas ao ensino e à aprendizagem de História no âmbito dos critérios racionais e objetivos da produção do conhecimento histórico ligados à formação da consciência histórica dos sujeitos, tendo como base a cultura histórica que é o *locus* por excelência da articulação entre as dimensões cognitiva, política e estética, nas quais a memória histórica se apresenta na escola e na sociedade que a institui.

Dentre as contribuições que essa obra trouxe para as investigações em Educação Histórica está a explicitação da categoria *intersubjetividade*, que, aliada à experiência e à subjetividade, é compreendida como critério fundamental para a construção de uma aprendizagem comunicativo-argumentativa balizada epistemologicamente, nas narrativas históricas em diálogo. Outra contribuição fundamental foi a preocupação de Rüsen em explanar sobre a operação mental da motivação histórica respeitante às condições racionais e estruturais para a ação que os sujeitos realizam a partir da orientação temporal constituída por experiências do passado historicamente interpretadas.

É importante mencionar, aqui, o livro encomendado pelos pesquisadores do Lapeduh/UFPR à Editora Vozes e publicado em 2014, *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Nele Jörn Rüsen propõe um debate, à luz da teoria da consciência histórica, sobre como a História e sua função pública, a Didática da História alicerçada na aprendizagem histórica, podem desenvolver uma racionalidade que supere a tolerância por meio do princípio do reconhecimento do *outro* como critério para a formação de identidades históricas pautadas pela interculturalidade. Essa busca combater as perspectivas relativistas do multiculturalismo isolacionista e a hegemonia das cosmovisões etnocêntricas e eurocêntricas a partir de uma reordenação da orientação de sentido no tempo que entende a humanidade como uma contínua e multiperspectivada reconstrução temporal policêntrica (RÜSEN, 2014, p. 297).

Seguindo esse caminho, os recentes textos traduzidos para o português de Jörn Rüsen (2015a, 2015b) estão vinculados ao projeto de constituição de um novo humanismo. Esse projeto fundamenta-se no conceito de humanismo que, para Jörn Rüsen, é pensado como “novo”, pois busca superar os valores de outros humanismos ocidentais. Rüsen almeja não apenas valorizar as conquistas humanitárias dos períodos que marcam a modernidade, como também, pretende suplantá-las para construir um mundo igualitário enfrentando as carências de orientação temporal presentes na *práxis* social dos jovens (NECHI, 2017, p. 26).

O novo humanismo está pautado pelos princípios da interculturalidade e da intersubjetividade que passam a ser expressos nas problemáticas identitárias contemporâneas relativas à consciência histórica dos sujeitos e à cultura histórica das comunidades. Ele diz respeito à unidade da humanidade, bem como à sua manifestação de várias formas de vida e às mudanças culturais. Fornece uma dimensão temporal à humanidade, articulando uma visão abrangente da História universal, na qual as formas de vida, na sua individualidade, são interpretativamente reconhecidas de modo temático. Politicamente, fundamenta a legitimidade da dominação e poder sob o escrutínio dos direitos humanos e civis fundamentais. Entende a subjetividade e a intersubjetividade humanas como processos de autoconhecimento, em prol da dignidade inerente a todos os humanos no tempo e no espaço. Portanto, o humanismo expressa, sempre, um forte impacto didático.

Após esse breve histórico sobre o modo como a didática humanista da História foi introduzida no campo da Educação Histórica no Brasil, apresentam-se as considerações de Jörn Rüsen sobre a relação entre a consciência histórica e a consciência moral, apontando, como exemplo, as carências de orientação temporal dos sujeitos voltadas à relação do homem com a (sua) natureza.

O papel da consciência moral na formação da consciência histórica dos seres humanos na sua relação com a natureza

Um dos princípios básicos que fazem da Didática da História a função pública do conhecimento histórico é o humanismo. Considerando

que as concepções ligadas ao realismo crítico são, em geral, pautadas pela epistemologia do sujeito e a História fundamentada na narrativa produzida pelos seres humanos, as investigações em Educação Histórica no Brasil têm como finalidade apresentar questões estruturais para o ensino de História no mundo contemporâneo para fazer face à perspectiva instrumental da aprendizagem por competências e fornecer fundamentos para uma aprendizagem histórica voltada à formação humana.

Para entendermos a relação entre consciência história e a relação com a natureza, é preciso, antes, compreender a relação entre consciência histórica e consciência moral. No entanto, é importante notar que essa relação é analisada nos primeiros textos de Rüsen sobre a Didática da História.

No texto *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral* (2010), Jörn Rüsen não debate diretamente a relação entre historiografia (ou o modo como esse conhecimento científico lida com o passado) e consciência histórica, mas um caso hipotético específico de como as formas de escolha moral e os modos de raciocinar no presente podem ser construídos a partir de um compromisso ético realizado (ou mitificado) por antepassados de dois sujeitos implicados em um problema moral no nosso presente. Essas formas de escolha moral e esses modos de raciocinar caracterizariam tipos de consciência histórica.

Esse é o primeiro texto ligado à Didática da História de Rüsen conhecido na América Latina desde o final da década de 1990. Nele, o filósofo da História está preocupado com situações em que o passado carrega, moralmente, questões difíceis para o presente e, com isso, esse autor procura mostrar como a tipologia das formas de consciência histórica (tradicional, exemplar, crítica e genética) abordaria as diferentes formas de agir moralmente, a partir de cada tipo.

A forma tradicional afirma que o compromisso do passado deve ser cumprido à risca não importando os contextos legal, político e moral do nosso presente. Nesse sentido tradicional, o passado determina o presente. Contudo, as outras três formas de encarar o passado elaboram essa relação de forma diferente: o modo exemplar transforma em regras morais gerais decisões e acordos do passado; o modo crítico nega radicalmente essas duas formas anteriores de

encarar o passado; e o modo genético reelabora esses valores do passado à luz de mudanças nas formas de agir e dos significados do presente, transformando-os e os colocando na perspectiva das posições plurais (RÜSEN, 2010).

Nesse texto, ele apresenta a tipologia da consciência histórica como uma metodologia que propõe uma analogia, mesmo que distante, com as investigações sobre consciência temporal e consciência moral da psicologia cognitiva de Jean Piaget (2002). Essa analogia se faz principalmente em relação aos modelos de progressão ontogenéticos dessas formas de consciência.

Para Rüsen (2010, p. 55), nesse texto, os valores morais “funcionam como fonte de arbitragem nos conflitos e como objetivos que nos guiam ao atuar”. Nesse sentido, poderíamos pensar que essa foi uma das primeiras tentativas desse filósofo de materializar a operação mental da motivação histórica vinculada à *práxis* social (em que pese que isso não é citado explicitamente no texto) como elemento gerador de sentido de orientação temporal.

É importante notar que, a partir das obras produzidas depois do ano 2000, Rüsen retornou de formas diferentes a esse tema nas suas produções futuras sobre a Didática da História, pois a questão moral, ou ética, passa a ser discutida, a partir da temática das dimensões da cultura histórica, que apresenta critérios diferentes de lidar com o passado, mais voltados a estratégias de geração de sentido ao passado de modo que o estético, o moral, o cognitivo (historiográfico e a Didática da História) e o religioso não instrumentalizem uns aos outros, mas criem sentidos de humanização. É neste momento que a relação entre o ser humano e a (sua) natureza passa a ser explicitada como um tema de alta relevância para o autor.

O que se escreve, aqui, pode ser complexo à primeira vista, mas guarda a possibilidade de nos ajudar a entender como os jovens estudantes, para além da escola, dão sentido ao passado em seu presente. Pois, a maior parte das investigações sobre a aprendizagem histórica de jovens e crianças ligadas à Educação Histórica e à Didática da História, pelo menos no mundo ocidental, constata que o jovem compreende o passado fundamentalmente por meio de valores e julgamentos morais (nas crianças menores valores estéticos e morais se intercambiam –

no modelo “o belo é bom”, mesmo que, moralmente, sanguinário e destruidor) (BORRIES, 2018).

É aqui que se pretende abordar a relevância para esse tema por meio das considerações sobre a moral no livro *Teoria da História: uma teoria da História como ciência* (RÜSEN, 2015): as carências de orientação temporal dos estudantes estão epistemologicamente vinculadas a temas que mobilizam os valores morais dos jovens no presente. Daí a importância de articular essa carência de orientação com os artefatos da cultura histórica que dialogam com temas sobre a relação com a natureza, tais como as narrativas visuais (histórias em quadrinhos, *games*, vídeos do *YouTube*, séries de televisão, etc). E, portanto, como esses artefatos culturais tematizam a materialidade da relação entre o ser humano e a natureza essa articulada às dimensões ética e estética da cultura histórica.

Nesse sentido, para Rüsen (2015a) a operação mental da motivação histórica passa nos fornecer uma chave para compreender a dimensão moral ou ética da cultura histórica:

As orientações culturais se prolongam, por princípio, até a dimensão da mentalidade humana, na qual se formam as motivações para agir, como impulsos da vontade. Tais motivações nutrem-se sempre das experiências do sofrimento (desconsideradas na maioria das teorias da ação). O saber histórico transformado nessas dimensões adquire uma função cada vez mais prática. [...] Deve-se preservar a intuição antropológica de que, no caso do homem, essa vontade tem um olho, vale dizer: ela opera no horizonte de um mundo interpretado. O saber histórico é um elemento indispensável dessa interpretação do mundo. Com respeito à força motivadora que impulsiona o homem no processo de sua formação identitária, lida-se fundamentalmente com a autoafirmação de indivíduos e comunidades. Assim, modelos históricos interpretativos, baseados na experiência, podem motivar para ajustar-se aos ordenamentos prévios da vida e para refletir sobre a motivação mesma, quanto à factibilidade de suas intenções. O saber histórico pode ser utilizado como prevenção contra abusos e para motivar a vontade de mudar. Na transformação do saber histórico apto a orientar em motivações, é certo que o fator emoção desempenha um papel importante. As emoções

mediam o pensamento e a vontade. Nessa medida elas constituem um elemento essencial da efetivação da função de orientação do pensamento histórico. Trata-se do “motivo” do pensar. Seria equivocado excluir do conhecimento as emoções e restringi-las a motivações geradoras de ação. Isso distorceria a constatação de que as emoções desempenham um papel essencial no deslanche e no “direcionamento” do conhecimento histórico (RÜSEN, 2015a, p. 49).

Portanto, a motivação histórica diz respeito à construção das condições de pensamento e vontade para a ação por meio das emoções que mediam a orientação temporal para o conhecimento histórico. Para reforçar o poder estruturador dessa hipótese basta considerar que, logo após essa passagem, Rösen passa, imediatamente, a discorrer sobre a lógica narrativa da constituição histórica de sentido.

Uma possível ideia advinda dessa hipótese – da relação entre consciência moral, ou melhor, da dimensão ética da cultura histórica, motivação histórica e geração de sentido histórico – seja a de que, ao contrário do passado ser um determinante do presente e, nesse sentido, um liberador dos juízos de valor para controlar a consciência histórica dos estudantes, para Rösen e os investigadores da Educação Histórica, a formação da consciência histórica nos jovens e, portanto, de sua aprendizagem histórica, considera as carências de orientação temporal presentes na interação entre esses sujeitos cujo molde são os valores morais presentes, mas que, com a ajuda da historiografia e de artefatos da cultura história (fontes e narrativas cujas dimensões estética, política e ética têm um forte poder estruturador da cultura, tais como romances históricos, filmes, vídeos do *YouTube*, *games*, histórias em quadrinhos, artefatos arqueológicos, etc.) confronte esses valores morais com *outras experiências* diversificadas e antagônicas do passado que quebrem as expectativas acomodadas no senso comum e nos preconceitos de sua vida cotidiana.

Um exemplo disso é a cultura histórica cuja composição se dá pelas dimensões cognitiva (diga-se, a historiografia e seus vínculos com o método e metodologias da aprendizagem histórica), estética, ética, política e religiosa. Ou seja, essas dimensões são o modo como o passado está presente na interpretação histórica dos estudantes por

meio de suas relações na *práxis* social e sua formação identitária, inclusive para além da escola.

Assim, Rüsen aborda a dimensão moral da consciência histórica:

[...] A dimensão *moral* da cultura histórica trata da valorização do acontecimento passado de acordo com normas éticas e morais válidas na cultura atual. É decisivo aqui o *critério de sentido da distinção entre o bem e o mal*. Toda atualização do passado pela cultura histórica ganha significado ao ser interpretada segundo os critérios dessa distinção. Isso vale para o pensamento histórico em geral: sua configuração narrativa não é pensável sem elementos normativos. Esses elementos se inserem nas perspectivas de acesso à experiência do passado pela posição adotada pelo sujeito do pensamento histórico na vida prática atual. Essa posição também está sempre determinada por uma relação ao sistema de normas e valores, no contexto do pensamento histórico. Pode-se mesmo identificar uma ética especificamente histórica na cultura histórica contemporânea. O critério de sentido decisivo, para ela, é a responsabilidade histórica. Com esse critério, a moralidade do pensamento histórico progride, de uma consideração externa ao acontecimento histórico, para uma conexão interna com ele. A moral da história é externa quando os critérios de valor do presente são aplicados para julgar os acontecimentos passados. [...] As pessoas do presente podem, então, relacionar-se com os acontecimentos do passado, como se tivessem sido eles mesmos os atores desses acontecimentos. É essa responsabilidade moral pelo passado que desperta um interesse crescente pelo manejo político das interpretações históricas (RÜSEN, 2015a, p. 233-234).

Depois de desenvolver essa descrição da consciência moral a partir da dimensão ética da cultura histórica, quando Rüsen passa a discutir os fundamentos da Didática da História para a Teoria da História e dos elementos de uma teoria do desenvolvimento da competência histórica, é apresentada a reformulação da tipologia da consciência histórica tendo a consciência crítica como catalizadora ou mobilizadora da passagem formativa do tipo tradicional para o exemplar e desse para o genético. É nesse momento que o filósofo da História tece uma crítica radical em

relação aos défices da psicologia evolutiva ou cognitiva de Jean Piaget (2002), exatamente porque, devido ao seu caráter naturalista, esse não considera, em seus modelos de progressão da consciência temporal e da moral, a operação mental da experiência histórica, ou seja, a percepção da diferença temporal entre experiência do passado e experiência do presente. Isso se dá porque estão presas à competência normativa e generalizadora do pensamento humano, baseadas numa orientação moral. Portanto, não têm o potencial de ir além de uma consciência histórica exemplar, normativa e generalizadora.

Para Rösen é a consciência crítica, ou a constituição crítica de sentido, que fornece *o caminho para a constituição de uma consciência histórica ontogenética mergulhada na práxis social* para além da psicologia cognitiva.

A constituição *crítica* de sentido não define um nível cognitivo específico, mas atravessa as três outras. Cabe-lhe a função, incontornável, de tornar possível a passagem de um nível ao outro, na medida em que problematiza a capacidade interpretativa do nível anterior ou mais antigo em benefício do novo. A sequência dos níveis de competência e sua inter-relação são, sem dúvida, complexas. Um tipo não desaparece simplesmente, no nível do outro. Ele adquire apenas outra posição relativa na tessitura das operações mentais da consciência histórica. Assim, por exemplo, o pensamento tradicional não se torna disfuncional no horizonte do pensamento exemplar nem se desfaz nele. O tradicional permanece (sem tradições ativas não há cultura histórica), mas já não dita os critérios dominantes de sentido no manejo do passado. Cada tipo possui sua função específica de orientação, que necessita sempre ser efetivada, mesmo se isso ocorre em estruturas muito diversas da orientação histórica. Na cultura histórica, formas de pensamento tipologicamente diferentes articulam-se de modos variados e em constelações muito diversas. Consequentemente, os processos e as formas do aprendizado e do ensino de história são complexos. A teoria da história fornece à didática os meios teóricos para esclarecer tal complexidade, propiciando-lhe, assim, a oportunidade de organizar-se racionalmente (RÖSEN, 2015a, p. 255)

Logo, é perceptível que a psicologia evolutivo-cognitivista de Piaget (2002), não é mais, para Rösen (2015a), um modelo analógico

relativo à progressão cognitiva dos tipos de consciência histórica, mas uma forma de conhecimento que deve passar pelo crivo da consciência histórico-crítica imbuída das dimensões cognitiva, estética, política, moral e religiosa da cultura histórica.

Parafraseando Paulo Freire (2016), podemos entender que a psicologia cognitiva ainda é uma forma de consciência ingênua que deve ser superada por uma consciência crítica das formas de narrar a História. Ir de uma consciência de si em direção a uma consciência para si, para um autoconhecimento voltado à *práxis* social humanizadora.

Com isso, os critérios de juízo histórico, ligados à compreensão e à moral, para Rüsen, estão relacionados a valores que “estipulam os objetivos do agir orientado para o futuro” (2015a, p. 257).

Esses valores devem levar em consideração um diálogo entre as dimensões estética e cognitiva da cultura histórica e a importância estruturadora da contingência que mobiliza a experiência histórica. Aqui, Rüsen aborda o risco da estetização do passado com o exemplo da fetichização dos sacrifícios humanos entre os Incas, realizada por um olhar espetacularizado pela didatização e pela patrimonialização dessa experiência histórica ameríndia — incluindo certo relativismo acadêmico proposto por perspectivas pós-coloniais e decoloniais. Essa fetichização estética do passado pode ser superada por meio da explicitação de outras experiências históricas desses povos que se contrapõem a essas práticas desumanizadoras ao apresentar sua solidariedade com as vítimas dessas práticas rituais, a partir do princípio da valorização das chances de mobilização da dignidade humana para enfrentar a condição de sofrimento da humanidade.

Com isso, os valores que estruturam a geração de sentido histórico são a formação de uma identidade histórica que considera os antagonismos presentes em histórias difíceis e a superação do etnocentrismo e do relativismo por meio do novo humanismo.

Nesse sentido, a ideia de trazer para a aprendizagem temas históricos próximos à experiência cotidiana dos jovens é um princípio que pode catalisar a reflexão e a crítica históricas (sobre esses temas) em relação a valores que possibilitem aos estudantes gerarem um sentido de orientação temporal que vá além de seus preconceitos morais e de sua autobiografia. E, a partir disso, motivar uma reconstrução temática

multiperspectivada e policêntrica da História da humanidade a partir das carências de orientação temporal constituída na interação intersubjetiva e dialógica entre os sujeitos.

Esse posicionamento é bastante revelador da carência de orientação que a humanidade contemporânea enfrenta em relação à natureza, no que diz respeito à formação de uma aprendizagem histórica humanista. De acordo com Jörn Rüsen (2015b, p. 22), uma nova carência para reorientar a autocompreensão humana é a crise ambiental. O filósofo da História faz a seguinte pergunta: *A natureza cultural da humanidade é tão destrutiva em sua diferença em relação à natureza, que uma mudança geral na orientação cultural ligada ao retorno à natureza se faz necessária?*

Essa questão é levantada porque o ensino de História tradicional não considera, ainda, a relação do ser humano com a natureza como uma questão relevante para a História. No entanto, para Rüsen (2015b) o fato de compartilharmos interculturalmente uma natureza humana comum obriga a uma Didática da humanista História a considerar as condições naturais de sobrevivência como uma carência mobilizadora de geração de sentido histórico da aprendizagem histórica intergeracional dos jovens. E esses sujeitos sabem disso.

Veja o caso da Greta Thunberg: os valores de sua ética ambiental e sua crítica ao modo como nós, adultos, recorrentemente lidamos com a natureza são constitutivos de sua identidade, de sua forma de interpretar racionalmente o mundo e de seu agir na *práxis* social como uma jovem mulher europeia. Carências de orientação temporal como essa se replicam entre as jovens de Mato Grosso que vivem indignadas com a dificuldade de respirar devido à fumaça gerada pela devastação causada por incêndios criminosos perpetrados pelo agronegócio brasileiro e transnacional. É perceptível que uma nova estrutura de sentimento está surgindo entre os jovens de todo o Planeta devido a uma nova consciência ambiental pautada por uma dissidência humana radical (WILLIAMS, 2003).

Para Jörn Rüsen (2015b) existem duas possibilidades de enfrentamento desses novos desafios da vida humana com a natureza: a primeira alternativa diz respeito a uma concepção de natureza que seja fonte de condições da regulação da vida humana a partir *das* e em acordo *com as* “necessidades naturais”. Essa alternativa “dissolveria a tradição humanista em um novo naturalismo a partir de uma particularidade

totalmente obscura” pautado por um místico retorno a cosmogonias míticas pré-modernas tão em moda entre a intelectualidade pós-moderna (RÜSEN, 2015b, p. 41-42).

A outra alternativa é a concepção de uma humanidade com seus valores igualitários e libertadores alargados, combinando cultura com “aspectos naturais da vida humana”. Essa humanidade continua e transforma a tradição do humanismo por meio da compreensão do que “significa ser um ser humano” contra a sedução ou fantasia ideológica da naturalização ou determinação sobre a cultura humana (RÜSEN, 2015b, p. 42), como propagam os determinismos cientificistas da biotecnologia genética e de certa neurociência popular fundamentada em misticismos pseudocientíficos.

Além disso, promove o princípio da dignidade humana como critério para o relacionamento entre a humanidade e o ambiente natural. Parece-me elementar que a Didática da História não consegue dar conta desse desafio sozinha, mas deve abrir espaço no ensino e na aprendizagem históricos, para que a nossa relação com a natureza passe a ser um princípio estruturante da compreensão do que é a História.

Considerações finais

O caso da epidemia da COVID-19 permite constatar que o ensino de História – e não só ele, mas também as políticas públicas educacionais voltadas aos países periféricos dependentes, elaboradas pela centralidade do capitalista-monopolista (EVANGELISTA *et al.*, 2019) – foi alienado, ou melhor, escancarou-se sua alienação, por meio de políticas e práticas desastrosas e desumanizadoras de educação a distância altamente mercantilizadas e instrumentalizadas – tais como a expansão indiscriminada e inconsequente de metodologias ativas e de ensino híbrido e da flagrante intenção planejada de desvalorização profissional dos professores. Se a dialética entre a totalidade do capitalismo que engendra a desigualdade e o antagonismo de classes no Brasil e no mundo eram, nos anos 2000, categorias em desuso pela esquerda acadêmico-liberal e pós-moderna, agora passam a ser incontestavelmente categorias estruturantes de nossa compreensão do real. Isso devido à falta de acesso da maioria absoluta dos estudantes, cujos pais são da classe trabalhadora,

às tecnologias exigidas por essas políticas educacionais desumanizadoras, assim como poucos têm acesso ao saneamento básico, uma relação básica com a natureza e o enfrentamento do novo coronavírus, por exemplo. Isso acontece porque nossa relação com a COVID-19 está provando que a natureza tem um poder estruturador sobre nosso agir e sofrer históricos. Com isso, a pandemia está escancarando desigualdades e antagonismos sociais das sociedades capitalistas contemporâneas.

Daí a importância da dimensão didática da História, que, no âmbito do novo humanismo, se refere à valorização da dignidade humana nos processos de didatização do conhecimento histórico por meio de uma busca por sistematização do conhecimento vinculada à interculturalidade no tempo e no espaço, em uma ideia coerente de humanidade, compreendida como um todo temporal. Isso porque cada tradição de categorização da humanidade possibilita ser investigada como uma contribuição para a comunicação intercultural entre os sujeitos.

Segundo Rösen (2015b, p. 32), “a ideia da humanidade, transculturalmente válida, pode assim ser realizada na internalização, pelos reflexos mútuos desses diferentes conceitos, do espelho da alteridade”. É na aprendizagem histórica que esse princípio se aplica quando as experiências do passado passam a ser internalizadas a partir da dimensão do sofrimento humano, e que os conflitos e dores que os jovens sofrem contemporaneamente têm suas contrapartes em outras épocas e em outras sociedades. Isso diz respeito à responsabilidade histórica com os compromissos que podem levar o homem se tornar humano no processo de luta pelo reconhecimento da dignidade do *outro*. Compromisso, esse, que não se refere somente a manter as conquistas humanistas já realizadas, mas democratizá-las para os que, há séculos, sofrem como vítimas de processos desumanizadores e etnocêntricos.

A necessidade de aprender experiências históricas de sofrimento que apresentem o *outro* como o constituidor do “nós” dá força para lutar pelos direitos à igualdade e à dignidade humanas. Encontrar, na relação intersubjetiva entre o *eu* e o *outro* na Didática da História, o “rostro da humanidade” é uma finalidade, pois, mesmo que esse projeto de lutas e investigações já tenha uma bela história no Brasil, a razão histórica humanista ainda está em seu alvorecer.

Referências

- EVANGELISTA, Olinda *et al.* *Desventura dos professores na formação do capital*. Buenos Aires: CLACSO; Campinas: Mercado das Letras, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- MÈSZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- NECHI, Lucas Pydd. *O novo humanismo como princípio de sentido da Didática da História: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – UFP, Curitiba, 2017.
- PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- 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.
- RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. *In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Chaves de Rezende (org.). Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2010. p. 51-77.
- RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A., 2012.
- RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma Teoria da História como ciência*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2015a.
- RÜSEN, Jörn. Formando a consciência histórica: para uma didática humanista da História. *In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (org.). Humanismo e didática da História (Jörn Rüsen)*. Curitiba: W. A., 2015b. p. 19-42.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? *In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009. p. 21-51.
- WILLIAMS, Raymond. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.