
O conceito de consciência e o ensino de História: um debate sobre a partir da Pedagogia histórico-crítica¹

Luiz Otávio Correa²

 <https://orcid.org/0000-0002-2618-6494>

Resumo

Este artigo discute o conceito de consciência, realizando um debate com o pensamento idealista, especificamente aquele ligado ao ensino de História. Importante se faz sistematizar essa categoria, na sua relação com a Pedagogia histórico-crítica, por ser uma filosofia de ensino mais adequada, se pensada do ponto de vista do materialismo histórico e dialético. O artigo debate com a Didática e com a Teoria de História, de Jörn Rusen, procurando demonstrar que, vendo a categoria de consciência a partir da Pedagogia histórico-crítica, o conceito de Consciência Histórica, de Rüsen mostra-se problemático. Defende-se que esse conceito não nos permite pensar as categorias de dialética, práxis e outras, importantes na análise e na síntese marxista, relacionadas ao ensino de História.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. História. Ensino. Consciência. Práxis.

The concept of conscience and the teaching of History: a debate on Historical-critical Pedagogy Teaching

Abstract

This article discusses the concept of consciousness, carrying out a debate with idealistic thinking, specifically that linked to History Teaching. It is considered important to systematize this category, in its relationship with Historical-Critical Pedagogy, which we consider to be a more appropriate teaching philosophy, if we want to think from the point of view of historical and dialectical materialism. The article debates Jörn Rusen's Didactics and Theory of History, seeking to demonstrate that, if we want to think about the category of consciousness from Historical-Critical Pedagogy, Rüsen's concept of Historical Consciousness proves to be problematic. It is argued that this concept does not allow us to think about the categories of dialectics, praxis and others, important in Marxist analysis and synthesis related to History Teaching.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy. History. Teaching. Conscience. Praxis.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Ouro Preto: lo.correa@hotmail.com.

Considerações iniciais

Nesse artigo, irá se discutir a dificuldade de se usar o conceito de consciência, comum na Didática da História, a partir de uma abordagem idealista, se quisermos pensar o ensino dessa disciplina através da Pedagogia histórico-crítica.

O ensino de História marxista, visto pelo viés da Filosofia da Educação, chamada Pedagogia histórico-Crítica, deve desenvolver um caminho diferente daquele trilhado por um tipo de Teoria da História fenomenológica e hermenêutica, cuja abordagem prescinde de um olhar materialista e dialético. A maneira como abordamos a categoria Consciência, de modo historicizado e dialético, tem seu desenvolvimento por meio da cultura, mas na relação direta com a categoria trabalho em Marx, a atividade na qual o ser humano recria a natureza e a ele próprio. Nesta perspectiva, “a vida antecede o homem” e a consciência tem sua origem na relação mediada com os instrumentos físicos e mentais que permitem transformar o psiquismo humano (Vigotski; Leontiev; Luria,1988). Pelo trabalho, principal atividade do ser humano, ele se coloca como sujeito da história, tomando, para si, a consciência da sua existência e modificando o seu mundo. O desenvolvimento da linguagem dá-se em relação à realidade concreta, e a constituição da consciência social tem relação com a práxis.

Desse modo, o pensamento e a consciência são engendrados pela existência de uma realidade concreta e material (Leontiev, 2004; Rubinstein, 1967), o que significa um contraponto à perspectiva idealista de consciência que, na relação entre sujeito-objeto, tende a preterir que é a realidade que cria a consciência e não o contrário. Portanto, o objetivo desse artigo é demonstrar que a categoria Consciência Histórica, que se circunscreve dentro da historiografia idealista ocidental, especificamente dentro da Teoria da História alemã, não pode ser utilizada pelo pensamento materialista sem uma problematização, e sem pensar sobre a maneira como Jörn Rüsen tem influenciado o pensamento historiográfico brasileiro, muitas vezes sendo utilizado de maneira indiscriminada, até pelos historiadores marxistas (Freitas, 2022).

O ponto central de nossa discussão, portanto, gira em torno da noção de consciência (e do sentido de História) para esse historiador, que defende que a consciência é engendrada no ato comunicativo, nos processos intersubjetivos da comunicação dos seres humanos.

Em consequência, a Didática de Rüsen é pensada a partir do conceito de Cultura Histórica, que daria às ações humanas uma orientação no tempo presente, o que, na visão dele, é essencial

para um projeto de futuro. A História teria, então, a função de contribuir para o desenvolvimento moral dos indivíduos, através da Consciência Histórica, estabelecendo-se como um caminho orientador. Em sendo assim, os alunos deveriam desenvolver competências que possibilitassem assimilar uma razão histórica, uma universalidade antropológica racionalmente constituída por valores universais.

Estamos defendendo, dentro do pensamento dialético e materialista, que a comunicação é vital e que a linguagem dá concretude à consciência. Contudo, seu desenvolvimento é engendrado pela práxis, a partir da mediação com o mundo material, por meio da atividade, na perspectiva de Leontiev, Lúria e outros pensadores soviéticos. A consciência histórica é uma operação mental. Mas falta analisá-la na dialética com os processos materiais que lhe dão forma, em determinadas situações historicamente constituídas.

Falta, em Rűsen, a observância dialética do conflito e da luta de classes. A visão, de certa forma, otimista do pensador não leva em conta que os processos da educação são também de poder e controle ideolůgico e que o ensino de História se circunscreve nos processos sociais do modo de produção capitalista, em que os sistemas educacionais são espaços de hegemonia cultural, retomando aqui a tradição gramscianiana.

O artigo está dividido em três momentos. Em primeiro lugar, dialogamos com o conceito de Consciência Histórica, de Jrn Rűsen, apresentando-o de maneira sucinta. No segundo momento, também de maneira breve, explicitamos a sua noção de Didática de História.

No terceiro momento, tendo como ponto de partida esse diálogo, defendemos que a noção de Consciência Histórica, de Rűsen não deve ser usada pelos historiadores da História Social marxista e tampouco por aqueles que adotam a Pedagogia histórico-crítica, ou para os filiados  tradição marxista do pensamento que vão buscar, na psicologia soviética, os subsídios para pensar o desenvolvimento da Consciência, a partir da sua relação com a realidade concreta.

De uma maneira geral, a consciência é a capacidade do ser humano de conhecer o mundo, o conhecimento, mas também a capacidade de refletir sobre o conhecimento, ou seja, “pensar sobre os motivos que o leva a pensar” (Chauí, 2000, p.56). Mas a definimos na sua relação dialética com o mundo material. Portanto, buscamos uma categoria de Consciência, cujos conceitos sejam mais adequados aos historiadores adeptos da Pedagogia histórico-crítica e ao ensino de História de matriz marxista. Com base nessa perspectiva, o qualificador

“histórica”, que se segue à categoria da Consciência na noção de Rüsen, é pouco útil, quando a abordamos a partir da História Social e do materialismo histórico. Preferimos consciência social ou simplesmente Consciência.

A teoria de História, de Jörn Rüsen

A Teoria da História, de Jörn Rüsen buscava um método dialético que pudesse realizar a mediação entre a analítica e a hermenêutica, usando o sentido como elemento mediador. Embora Rüsen não seja o único a utilizar o termo adjetivado Consciência Histórica (Cardoso, 2008), vamos nos concentrar nesse historiador, pois ele teve uma enorme recepção no Brasil (Freitas, 2022).

A necessidade de estratégias metodológicas revela, neste historiador, a preocupação em ver a história como ciência, em um claro contraponto às perspectivas pós-modernas. A sua narrativa histórica tem no limite a verdade, pois a história se pretende como ciência e não se confunde com a literatura, como se fosse um de seus gêneros. O passado não fala por si, como queriam os positivistas. Mas esse tempo passado, mesmo que recortado pela perspectiva do historiador, está inserido no tempo presente e significa um pré-dado que não poderá ser desprezado pelos historiadores, o contexto de produção da narrativa histórica. Portanto, Rüsen leva em conta as condições de produção do trabalho histórico-científico. Não está interessado em uma história possível, mas na real, uma história da cultura humana, da diversidade, da intersubjetividade.

Busca compreender o conhecimento histórico que se constitui como um tipo de razão, a *Razão Histórica*. Essa razão, em alemão *Historik*, foi traduzida para o Brasil como Teoria da História. O que é o histórico, ou as narrativas históricas, são capazes de estabelecer uma historicidade, um “curso de tempo” que une o passado e o presente, e garante uma perspectiva futura. “A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas” (Rüsen, 2010, p.6). A consciência histórica

[...] deve ser conceituada como uma operação do intelecto humano para aprender algo neste sentido. A consciência histórica trata do passado como

experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança (Rüsen, 2010, p.6).

Essa categoria permite que os valores e as experiências sejam mediados e sintetizados pelos indivíduos que, como sujeitos históricos, são capazes de realizar ações no mundo, ações de cunho moral.

[...] a consciência histórica traz uma contribuição essencial à consciência ética-moral. Os procedimentos criativos da consciência histórica são necessários para os valores morais e para a razão moral, como se a plausibilidade lógica dos valores morais (em relação à sua coerência, por exemplo), se não mais, em relação à própria plausibilidade, no sentido de que os valores devem ter relação aceitável com a realidade (Rüsen, 2010, p.7).

A Consciência Histórica tem uma função prática, portanto, guia a ação intencionalmente constituída dos indivíduos, permitindo uma autocompreensão dos seres humanos. Forma-se, portanto, uma identidade histórica que liga as pessoas, uma teia comunicativa intersubjetiva, geradora da consciência estruturalmente constituída. A orientação é uma necessidade proveniente, nesse caso, da cultura histórica universal e essencial para criar leis morais. (Kant, 1786/1969). Em Rüsen, a necessidade orientadora é engendrada pela história, tão *a priori* quanto a consciência, constituidora de uma cultura racional, de uma cultura histórica.

Do ponto de vista da Didática, essa consciência é a mola motivadora, palavra que o historiador alemão talvez não usaria tal como os psicólogos materialistas, como Leontiev, a usavam. Essa orientação é formada pela narração. Através dela, os seres humanos engendram as operações necessárias para o aparecimento da consciência e da sua identidade. O argumento é o início da publicização da interpretação, que permitiria uma “leitura” intersubjetiva e criteriosa desse fato histórico e que poderia gerar um consenso em torno de um determinado processo histórico, numa dimensão pública. Na perspectiva de Rüsen, os fatos históricos, bem como os processos, só podem ser gerados na sua comunicação intersubjetiva, na perspectiva habermasiana e na Fenomenologia, de Husserl.

A Consciência Histórica não é algo que os homens podem ter ou não, pois

[...] ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. A razão disso está no fato de que, nos atos da vida humana prática, há permanentemente situações que devem ser processadas, com as quais não se está satisfeito e com respeito às quais não se descansará enquanto não forem modificadas (Rüsen, 2001, p.78).

A consciência tem uma intencionalidade e existe na vida cotidiana das pessoas, que dela se utilizam para orientar as suas ações. Rüsen quase toca no problema fulcral, o fato de que a motivação das nossas atividades e a própria consciência estão no mundo, nas relações com a natureza, na maneira como nós a transformamos através dos instrumentos, modificando a nós mesmos através da atividade vital, o trabalho. Mas o elemento da intencionalidade o aproxima da concepção idealista, tal como o tratamento da consciência como uma operação mental. Sem a orientação da história, as pessoas não conseguiriam agir.

A aprendizagem tem relação com um novo consenso multiétnico, e a comunicação intersubjetiva é o motor do desenvolvimento da consciência histórica. Há uma preocupação com a recuperação da noção de sujeito e também de ser humano, categorias abaladas pelas críticas advindas da fenomenologia pós-moderna. Aqui também se denota uma aproximação com o marxismo, na necessidade da formação de uma nova concepção de ser humano. No entanto, a filosofia da História, de Rüsen, é uma perspectiva antropológica, em que a reflexão sobre a sua identidade é um caminho para uma comunicação intersubjetiva. No encontro com a diferença, há uma reorganização do humanismo, tendo em vista o processo de globalização.

A didática de História em Rüsen

A consciência histórica, do ponto de vista da teoria, lida com a questão da cognição do conhecimento histórico. A Didática lida com a consciência como um elemento fundamental de aprendizagem e do aparecimento da cultura histórica. A teoria da História lida com a discussão historiográfica e a Didática lida, na concepção de Rüsen, com o desenvolvimento da cultura histórica nos espaços de ensino.

[...] na teoria da história, o foco está na competência técnica de historiadores profissionais, enquanto na didática trata-se do profissionalismo dos professores. Algo bem específico é particularmente importante para a didática na tematização da consciência histórica: a ontogênese da consciência histórica. Ao frequentar a escola ao longo dos anos, espera-se, pois, que tenha acontecido algo com a consciência histórica dos alunos. Durante esse período a consciência histórica deles deve ter-se desenvolvido (Rüsen, 2022, p.37).

Rüsen nos impele a pensar na necessidade de um novo humanismo intercultural, aplicado à Didática de História. Essa seria o processo no qual a aprendizagem da História permitiria aos alunos se apropriarem da cultura histórica universal. Para Rüsen, a Teoria da História sustenta a história como ciência, mas a Didática da História é uma ciência da aprendizagem histórica que não se confunde com a Teoria da História, apesar de estarem relacionadas.

[...] a didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos (Rüsen, 2006, p.8).

No caso da Didática, são os alunos o ponto de partida para quem se tem que garantir que haja algum interesse, um sentido para o conhecimento histórico. Essa carência de orientação–ponto crítico para a nossa discussão – é natural, pois sem ela não há como constituir horizontes para as ações humanas, ações futuras. Estabelece-se, portanto, uma relação teleológica em que o passado está presente no tempo atual, de tal forma que, e somente dessa forma, seja possível pensar o futuro.

Para isso, o estudo da História deve ter no currículo uma visão abrangente da história que envolva as questões humanas que possibilitem que o conteúdo tenha algum sentido para o aluno. Continua o historiador:

Isso se deve ao fato de ainda não haver uma discussão suficientemente proveitosa sobre as fases de desenvolvimento da consciência histórica e sua direção. Quase nada há em relação à consciência histórica que se compare às ideias de Piaget ou Kohlberg sobre o desenvolvimento da consciência moral ou

temporal e habilidades cognitivas diversas. Esse é um ponto que eu gostaria de enfatizar particularmente: um interesse específico da teoria da história na ontogênese da consciência histórica. A consciência histórica é tão complicada que, com poucas exceções, nem mesmo a Psicologia se ocupou dela. Mas isso não se constitui em motivo. Pelo contrário, isso realmente seria um bom motivo para começarmos de verdade mesmo, mas ainda hesitamos (Rüsen, 2022, p. 37).

Nesse ponto é que chamamos a atenção para as perguntas que iremos tentar responder depois, já que o próprio autor aponta para essa lacuna, do ponto de vista dos estudos da Didática da História. Há uma consciência especificamente histórica? Essa consciência é moral e está ligada aos valores de cada vivente? O construtivismo de Piaget poderia ser a resposta para essa questão, pensando na psicologia? A psicologia teria que responder às questões próprias da Didática da História? E a pedagogia? Se sim, por quais caminhos? O que dá sentido à História é, realmente uma história universal que pode orientar as nossas vidas no tempo presente? Dando sentido à História, teríamos o caminho para um consenso constituído pela intersubjetividade comunicativa, que, para Habermas, é o que nos resta a fazer diante da globalização? As necessidades dos alunos, a razão, seriam mesmos um *a priori*, tal como é a cultura histórica? Guardemos todas essas perguntas.

No meio do caminho, há, em um diagrama pensado por Rüsen (Oliveira; Santiago Júnior; Lima, 2022), o desenvolvimento de competências (*Kompetenz*) para construir narrativas históricas, ou sentidos históricos narrativos. Guardemos também com cuidado a palavra competência, fruto de longa discussão na perspectiva do materialismo histórico e da Pedagogia histórico-cultural. A competência é tanto dos alunos, quanto dos professores, contudo o ponto de partida do diagrama de Rüsen é a ação dos alunos, o seu interesse no campo da vida prática.

Existiria para Rüsen, uma forma de ensinar e uma forma para se aprender. Tal como a Teoria de História muda a sua direção em função das circunstâncias e contextos, a Didática da História também. Cada tempo cria uma orientação diferente para História. Mas uma forma deveria ser pensada a partir de universais culturalmente constituídos no tempo presente, a partir dos consensos.

E a Antropologia da diferença é a orientação que a Didática de História deveria tomar como caminho. Os temas da cidadania e dos direitos humanos, os princípios liberais, são fundamentos normativos. Nega-se o pensamento pós-moderno e, no lugar do relativismo,

resgatam-se os imperativos categóricos kantianos, gerados pela comunicação intersubjetiva. “Trata-se, portanto, de uma ideia de desenvolvimento histórico universal. Precisamos de uma ideia de desenvolvimento abrangente como suporte mental da consciência histórica” (Rüsen *apud* Oliveira; Santiago Júnior; Lima, 2022, p. 44).

A competência narrativa em Rüsen

Rüsen constrói uma teoria do desenvolvimento ontogenético da consciência histórica, uma síntese entre a consciência temporal e moral, completando o que ele considera uma lacuna nos estudos de Piaget sobre a consciência. Para ele:

A aprendizagem histórica pode se explicar como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. A aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado e da expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos (Rüsen, 2010, p.1).

Na sua concepção de ensino de História, interligam-se a competência narrativa para o desenvolvimento do conhecimento histórico e a competência para o desenvolvimento da consciência moral. Essas estão ligadas, não podem ser separadas.

A competência narrativa, em Rüsen, deve vir da autoatividade do aluno e não deve ser “contada pelos outros”, no caso o professor. “A autoatividade do aluno é fundamental para que ele opere sua identidade de uma forma discursiva argumentativa, necessária à orientação temporal” (Schmidt, 2017, p.68). A História permite ao aluno desenvolver essa competência e tem uma função. E como ele define competência? Dessa maneira:

Essa competência pode se definir como a habilidade da consciência humana para levar a cabo *procedimentos* que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada. Esta competência geral relativa a “dar sentido ao passado” pode ser definida em termos dos três elementos que constituem juntos uma narração histórica: forma, conteúdo e função. Em relação ao conteúdo, pode-se falar de “competência para a experiência histórica”; em relação à forma, de

"competência para a interpretação histórica"; e em relação à função, de "competência para a orientação histórica" (Rüsen, 2010, p. 7).

No que diz respeito ao conteúdo da competência, a experiência histórica implica a capacidade de olhar o passado no sentido de resgatar sua qualidade temporal, historicizar os fenômenos. Em relação à forma, a interpretação "é a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro através de uma concepção de um todo temporal significativo que abarca todas as dimensões de tempo" (Rüsen, 2010, p. 10). Seria a competência necessária para realizar as perguntas e desenvolver uma "filosofia da História", criando uma significação, o que representaria uma atitude criativa necessária para o desenvolvimento da narrativa. Finalmente a competência para a orientação histórica, na qual se supõe que o aprendiz tenha a capacidade de "utilizar o todo temporal, com seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação da vida. Implica guiar a ação por meio das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico, mesclando a identidade no enredo e na própria trama concreta do conhecimento histórico" (Rüsen, 2010, p. 10). narrativa se completa aqui, por meio da trama, como também entendia Ricoeur (2014), a habilidade para construir um texto articulado que complete o processo e que torne os indivíduos aptos para os julgamentos do tempo presente, para uma existência intersubjetiva. O processo se inicia na experimentação do conhecimento, passa pela interpretação, pela capacidade de realizar a hermenêutica, e termina na ação orientada pela consciência. Essa última engendrada pelo processo comunicativo e não pela relação do ser humano com o mundo concreto através da atividade.

A categoria Consciência Histórica, a partir do olhar da PHC

Vamos começar esse subitem com uma citação do historiador Eric Hobsbawn, uma provocação para as nossas discussões seguintes:

Todo ser humano tem consciência do passado (definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo) em virtude de viver com pessoas mais velhas. Provavelmente todas as sociedades que interessam ao historiador tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma

sociedade que já conta com uma longa história. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações (Hobsbawn, 1997, p. 92).

No primeiro momento, as concepções de Rüsen e Hobsbawn estariam alinhadas, quanto à presença do passado na vida das pessoas, de uma forma mediada pela ação dos familiares, da escola, da mídia, etc. Portanto, o passado é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente orientador das nossas ações no presente e um elemento vital na constituição de novas concepções de mundo. Resta nos perguntar se a consciência pode ou não ser desenvolvida em direção à manutenção da sociedade burguesa liberal ou se podemos pensar em superação do capitalismo, entendendo a história a partir das transformações do mundo, das relações de poder e etc., o que implica pensar a dimensão do conflito e não somente do consenso.

A questão da identidade se mostra importante nesse processo, pois pertencer a uma determinada comunidade de sentido, como, por exemplo, reconhecer-se como membro de uma determinada classe, gênero ou grupo social, é fundamental para desenvolver uma consciência libertadora. Sem esse reconhecimento, não podemos visualizar o conflito, as relações de poder e a dominação. Trata-se, portanto, de compreender a dimensão simbólica da consciência na relação com a materialidade do seu processo de constituição o que, a nosso ver, falta na perspectiva da hermenêutica idealista, ao limitar-se a uma dimensão racional, abstraída do concreto.

Então propomos uma pergunta aqui: que aproximações e contrapontos existem entre a noção de Consciência Histórica (na perspectiva de Rüsen) e a categoria de consciência social (pelo olhar da Pedagogia histórico-crítica), tendo como ponto de partida a Didática do ensino de História?

Em primeiro lugar, cabe separar, para sermos justos, os historiadores idealistas pós-modernos da crítica idealista feita por Rüsen, Ricouer, Carlo Ginzburg e tantos outros historiadores que, por meio de uma teorização refinada, não podem ser colocados no mesmo

balaiio de Hayden White, por exemplo, que assume que a história tem íntima relação com a narrativa literária. Isso torna a nossa problematização mais difícil e complexa.

Mas também, por outro lado, um princípio básico distancia a História social marxista da História cultural idealista, que hoje é hegemônica na historiografia. A primeira e mais importante diferença é que, para o materialismo histórico dialético, as operações racionais se impõem aos indivíduos através das suas atividades, que vão estabelecer um tipo específico de linguagem, guardando uma historicidade e uma condição específica. A atividade central do ser humano, o trabalho, “se revela como a gênese do pensamento, sintetizando tanta a atividade prática, a atuação concreta sobre o objeto, quanto a atividade teórica que se desdobra dessa atuação” (Martins, 2015, p. 192).

Os instrumentos, para Leontiev, são portadores da primeira abstração consciente e racional e é, por meio deles, que é possível a objetivação do mundo. De tal sorte que a consciência, para o materialista histórico, é engendrada pela necessidade do ser humano de intervir na natureza, valendo-se de ferramentas que permitem a mediação entre o ser humano e essa, e entre os homens também. Para o materialismo histórico, os instrumentos são sempre sociais, e as práticas advindas das relações que os homens realizam entre si, através desse elemento mediador, têm uma dupla função, uma produtiva e outra comunicacional, na relação estabelecida entre os seres humanos:

O trabalho, determinando o desenvolvimento da linguagem, o uso da palavra, descortinou as possibilidades para a formação da imagem significada, para a construção de representações mentais na forma de conceitos e, igualmente, para a instituição de um tipo especial de reflexo consciente da realidade, ou seja, descortinou as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento. Eis, pois, o fundamento da atividade consciente e da própria consciência como sistema de significados e conceitos linguísticos elaborados histórico-socialmente (Martins, 2015, p. 192).

A base sensível da formação da consciência não é um “dever ser” idealizado. Não se forma por uma intenção racional, o respeito às diferenças por exemplo, sem que haja uma relação concreta com o que se vive, relações criadas pela prática social, pelas atividades dos seres humanos, a principal delas o trabalho. As motivações para as ações dos seres humanos nascem das suas necessidades. As atividades práticas do ser humano se modificam e se enriquecem pelo pensamento, extrapolando a materialidade, criando representações, outros mundos e

concepções alternativas de realidade, numa relação dialética. A imagem consciente é qualitativamente superior, mas não se aparta da sua base sensível.³

Um adendo aqui é importante. Nenhum materialista dialético atento trataria essa questão de maneira etapista, pois o método dialético não permite. Mas o processo do pensamento tem um ponto de partida, a sua atividade sensível, o trabalho. A apropriação dos signos culturais se dá em determinadas condições materiais, e estas envolvem relações de poder, divisão de classes, diferenças nas formas que ocorrem essas apropriações, o que o conceito de Cultura Histórica, de Rüsen, não é capaz de abarcar. É limitado chamar a consciência *de uma operação mental*, sem observá-la como uma manifestação das atividades humanas na relação com o mundo concreto.

Do ponto de vista da Didática, a filosofia de aprendizagem histórica de Rüsen tende a ignorar noções como a ideologia, a alienação e o conflito. Os projetos de educação são também projetos de dominação, estabelecem diferenças entre as classes sociais e separam as sociedades, como História social da educação consegue demonstrar. O contrato consensual de humanidade não leva em conta as relações de conflito que existem concretamente na História, colocando a proposta de Rüsen próxima do romantismo, sem bases no mundo concreto.

A educação não tem, para a Pedagogia histórico-crítica, o poder redentor, tal como ocorre em outras filosofias da educação, pois, para essa, as condições dadas pelo modo de produção capitalista são geradoras da alienação humana. Por outro lado, as contradições desse modo de produção, dialeticamente, é que poderiam possibilitar a transformação dessa realidade concreta.

Cabe aqui pensar em Gramsci para resolver um aparente paradoxo que, na verdade, é um processo dialético, na medida em que todos sistemas hegemônicos guardam os germes da sua destruição. A dita sociedade informacional, que, durante os anos de 1990 e na década seguinte, foi comemorada como um novo paradigma (Castells, 2002) se revelou como a face mais

³ Para o psicólogo soviético Serguei Rubinstein, todo pensamento se origina para resolver as necessidades nascidas das atividades que realizamos. As atividades mentais advêm das necessidades dos indivíduos. São as situações-problema, as tarefas, é que condicionam as nossas ações, para que possamos resolver as nossas perguntas, os nossos problemas. Da mesma forma pensa o psicólogo soviético Alexander Luria, para quem o processo de pensar se inicia na relação entre a lógica e a História social. A consciência permite aos indivíduos chegar a um caminho para realizar uma atividade psíquica, a partir de um problema real que desencadeia o processo do pensamento e da ação (Martins, 2015).

dura das contradições do capitalismo e, agora, estamos discutindo os processos de uberização da sociedade, demonstrando a validade da categoria da *mais valia* (Marx), na sua forma relativa e a absoluta. Não basta criar uma memória virtual reunida em espaços cibernéticos, como pensava Pierre Levy (*apud* Proulx; Pereira, s./d.), para garantir que o conhecimento seja apropriado de maneira crítica, como se ele brotasse naturalmente das relações intersubjetivas dos seres humanos .

O que se deu foi o contrário, no mundo real, a algoritimização dos processos, que direciona a cultura para o consumo globalizado via redes virtualizadas, comandadas pela burguesia financista. Nessa perspectiva, as ideologias são também projetos de dominação através da educação, que precisam de uma classe trabalhadora treinada para usar as redes sociais e consumir, mas que destina às elites um lugar de apropriação do conjunto do conhecimento humano, perpetuando os processos de controle ideológico.

Portanto, o consenso universal em torno de uma humanidade, nos moldes de um tipo de História cultural que é hegemônica na Historiografia contemporânea, não tem levado em conta questões que, para os historiadores materialistas, são muito importantes. Cumpre pensar aqui que a dimensão do conflito é o elemento fundamental para que possamos entender a dinâmica dos processos de constituição da consciência humana.

Rüsen, seguindo a teoria comunicativa de Habermas, buscava uma cultura política comum, olhando para o processo de constituição da comunidade europeia e estendendo o princípio para o resto da humanidade. Dizia Habermas, em 1997, que o Estado é o mediador desse processo, ao garantir a legitimidade de direitos racionalmente constituídos através da superação dos chauvinismos e da constituição de uma cultura comum.

Porém no futuro seria possível formar-se uma cultura política comum, resultante das diferentes culturas nacionais. Seria possível introduzir uma diferenciação entre uma cultura política em nível da Europa e as tradições nacionais na arte, literatura, historiografia, filosofia, etc., que se ramificam desde o início da modernidade. E, nesse processo, as elites culturais e a mídia desempenharão um papel importante (Habermas,1997, p. 296).

Há uma dialética então entre a cultura política, termo perigoso e escorregadio, tanto para os antropólogos quanto para os historiadores, e as tradições culturais, que deveriam ser vistas na sua diversidade e não na sua homogeneidade, uma orientação que deve ser pensada para

essa comunidade europeia fundante. Nesse processo, os atores são o Estado, garantidor da legitimidade, as elites intelectuais e a mídia, que, desse modo teria uma certa isenção democrática, *a priori*. A escola tem papel mediador secundário, tendo em vista o processo de midialização da sociedade, o que não parece ser a mesma visão de Rüsen, para o qual a educação escolar é ponto fulcral para desenvolver a consciência e uma cultura histórica.

A ideia central de Habermas era a possibilidade da legitimidade de uma cidadania para além do Estado Nacional, uma cidadania em nível mundial baseada no desenvolvimento da racionalidade dialética da modernidade. No tempo em que escrevemos esse artigo parece ser uma realidade bem distante, impossível no modo de produção capitalista, em que o direito é garantidor da propriedade privada. A tese de Habermas não tem resistido aos processos históricos.

A perspectiva de Rüsen de autoatividade guarda uma semelhança com a tradição construtivista do ensino. Não temos espaço aqui para explicar essa concepção de ensino, o que já tem sido bem debatido criticamente pelos educadores marxistas (Duarte, 2005). Todavia é importante ressaltar que a mediação do professor, para os construtivistas, é secundária em relação à aprendizagem autônoma do aluno, visto como o principal protagonista desse processo. Na ótica de Rusen, o sentido é o mais essencial para o desenvolvimento da cultura histórica, que se situa entre o discurso da educação histórica e as estratégias de ensino, em que poderia aparecer o professor. Parece-nos faltar a dialética entre os sentidos e os significados, entre o que é parcial e os processos de generalizações necessários para desenvolver o ser humano e a própria ciência.

A cultura histórica é, pois, um discurso sobre a História e se coloca como uma linguagem a ser aprendida, como uma representação abstraída do mundo concreto, mas assimilada como um conhecimento, pois é uma carência desse aluno. Para Rüsen, há um interesse inato e sem o qual não há possibilidade de julgamento do tempo presente. Mas como nasce essa carência? Quais são as condições para tal fenômeno? Dizia Rüsen que a Didática:

[...] se baseia em necessidades e interesses dos alunos, os quais são retomados em uma perspectiva genuinamente didática e convertidos em um tratamento de processos históricos da aprendizagem. Aqui, esses processos de aprendizagem são pesquisados empiricamente, da mesma forma como de fato os historiadores costumam ir aos arquivos para descobrir algo novo sobre o passado, assim os didáticos vão aos lugares onde se aprende historicamente, a

fim de pesquisar o que realmente acontece ali: sob quais condições alcançamos determinados sucessos de aprendizagem e sob quais condições eles são impedidos (Rüsen, 2022, p. 34).

Sendo assim, ensino e pesquisa estão no mesmo patamar de uma forma um pouco confusa, e não há uma dialética entre a teoria e a prática, nem dos docentes (didáticos), nem dos alunos. Sabemos, através das discussões da Pedagogia histórico-crítica que essa questão é problemática. Por outro lado, como ocorre rotineiramente na nossa prática, se não houver o interesse do aluno pelo conhecimento histórico, cessamos a aula? Ofereceremos a ele o mesmo senso comum de que partiu? E se partirmos dessa realidade empírica, como é o movimento em direção ao abstrato, para repensarmos as práticas sociais, pensando que nunca saímos dessa? Se trabalharmos com fontes históricas, algumas delas de difícil acesso ao aluno inexperiente, qual deve o papel do professor ao lê-las? Ficam essas perguntas a serem respondidas.

Por esse motivo é que consideramos difícil usar o termo de Consciência Histórica para aqueles que querem adotar a perspectiva materialista e histórica na educação. A Pedagogia histórico-crítica, na sua parceria com a Psicologia histórico-cultural, oferece um arcabouço metodológico mais avançado para se pensar tanto do ponto de vista filosófico, de uma concepção de ensino, quanto também do ponto de vista de um caminho, de uma Didática para o ensino de História. E é por esse motivo que a adotamos. Chamemos a Pedagogia histórico-crítica de PHC daqui para frente.

A PHC considera a educação como uma mediação dialética da prática social. Todavia essa relação não é uma sequência linear, pois, se assim se fizesse, estaria negando o próprio método dialético e trabalharia apenas na dimensão da lógica formal. O espiral dialético do pensamento materialista-histórico incorpora a lógica e as abstrações, mas elas são intermediárias nos processos catárticos de aprendizagem, na incorporação crítica necessária para o desenvolvimento de novas concepções de vida. Os elementos do processo de educação penetram a vida social, as atividades humanas na natureza. A história social nos ajudaria a compreender de maneira mais sistemática, se pensarmos a partir da historiografia.

A educação é, para Gramsci, um processo que, ao mesmo tempo, separa e une os seres humanos da natureza e que cada geração educa a próxima. Nesse processo estão as relações sociais, não apartadas da política, das situações de dominação cultural. Toda relação pedagógica é sempre uma relação de hegemonia.

A práxis humana é pensada nessa relação entre a ação do homem no mundo, entre os seres humanos e a natureza. Nas palavras de Savianni (2017, p.10), a práxis tem um “sentido próprio, um conceito dialético que sintetiza, na forma de superação, os dois elementos contrários representados pela teoria e pela prática.”

Enquanto o idealismo, de modo especial na matriz hegeliana, considera a atividade humana como essencialmente teórica, dissolvendo a prática na teoria, o pragmatismo concebe a atividade à luz da prática sensível, dissolvendo a teoria na prática. Diferentemente, o marxismo busca compreender a atividade humana como unidade essencial entre teoria e prática, traduzida no conceito de práxis, o que lhe valeu o nome, apropriadamente, de “filosofia da práxis”, como destacou Gramsci (Saviani, 2017, p.10).

Este é um ponto importante. O campo da vida prática não pode se confundir com a dimensão da práxis, para não cairmos nas armadilhas de uma perspectiva empirista restritiva e também, por outro lado, uma visão de racionalidade, em que a lógica está apartada da realidade. Para os materialistas históricos, essa diferença é importante, pois a prática tem sempre o qualificador “social”, que denota uma relação dialética entre as classes sociais, as diferenças entre grupos etc.

A mediação pedagógica implica sempre a noção de conflito e de hegemonia, a observância das contradições resultantes das relações entre professores, alunos e comunidade escolar, somadas à totalidade complexa das relações sociais nos modos de produção, vendo a cultura a partir da sua materialidade. Cultura é o processo de apropriação intelectual do mundo pelos indivíduos, do mundo que ele mesmo cria por meio do trabalho. Não faz sentido pensar a cultura, separando o ser humano que faz daquilo o que ele pensa. A cultura histórica é também a cultura material, que se insere nas relações sociais, no mundo das diferenças e desigualdades, no mundo capitalista.

Todos nós concordamos que o aluno deva ser autônomo, pensar por si. Mas ele também aprende a ser autônomo com o professor. Esse processo não é natural ou inato. A mediação dos professores é fundamental para desenvolver essa autonomia e um novo ser humano. A razão histórica, bem a como a cultura histórica, não paira no ar, surge das relações entre os seres humanos, em determinadas condições históricas. O professor não é uma simples ponte que permite a travessia do aluno. O professor é parte integrante da formação autônoma dos

indivíduos, transmitindo conhecimento e formando novas concepções de mundo. Os conhecimentos científicos são vistos como formas desenvolvidas de conhecimento que

Não estão disponíveis e dispersas na cotidianidade da vida dos indivíduos. Daí advém a importância do conceito de educação como mediação na pedagogia histórico-crítica, bem como seu fundamento metodológico que busca expressar o movimento do conhecimento constituído como a passagem da síntese à síntese pela mediação da análise (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p.127).

Sem a mediação ativa dos professores na transmissão do conteúdo, não se realiza o processo de passagem para o pensamento totalizante, que eles, em tese, devem estar mais preparados para tal ato e nem se pode valorizar os conteúdos, elementos fundamentais no desenvolvimento dos estudantes.

A crítica ao esvaziamento conceitual, da forte presença do cotidiano e ao pós-modernismo feito pela pedagogia histórico-crítica evidencia a importância em defender os conteúdos científicos em tempos de pós-verdade e ofensiva do neoliberalismo sobre a educação, que assume não mais os conteúdos mas as competências (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p.127).

Taxar Rösen de pós-moderno seria errôneo pela complexidade da sua filosofia de História e porque se manifesta pela busca da verdade, para além da simples representação e pela cientificidade do conhecimento histórico. Mas ver a História pela sua tessitura narrativa e não pelas suas relações concretas cria uma certa ambiguidade que não podemos desprezar, se quisermos usar suas categorias a partir da PHC.

Quem adota essa perspectiva da PHC não pode se abster de transmitir o conteúdo, como se o processo de aprendizagem tivesse equivalência com a pesquisa acadêmica. São formas diferentes, determinadas por condições de desenvolvimento psíquico do ponto de vista ontogenético. A dialética da pesquisa estudantil se realiza no processo de aprendizagem por incorporação. E essas duas práticas não se confundem. Não se pode esperar uma autonomia inata do estudante, por algum traço natural de rebeldia, “natural como as crises adolescentes”, que o conduza a realizar a crítica do seu mundo. Na PHC, não há nenhum tipo de transcendência no ato de ensinar.

Outra questão importante é o conceito de cultura que, para Rösen, está ligada à noção antropológica de tradição e que, na sua dimensão científica, possibilita desenvolver uma cultura histórica. Esse conceito pode significar algumas dificuldades. Para os marxistas, o ensino e a aprendizagem, atividades intelectuais, são trabalho. Não há, pois, separação entre as atividades dos seres humanos, realizadas pelos instrumentos, e a atividade simbólica. O trabalho é a condição básica de todos e, por meio dele, se desenvolve a dimensão simbólica da vida material e intelectual, dimensões dialeticamente imbricadas. No marxismo, o conceito de cultura está ligado ao conceito de consciência, “a consciência diretamente ligada a um estado de coisas existentes e, também, condição para a possível transformação desse estado de coisas” (Outhwaite, 1988, p. 157).

A pergunta que o historiador marxista deve fazer, tendo em vistas dimensões simbólicas humanas, são geradas nas práticas sociais, na alienação, na ideologia da sociedade capitalista e na História social dos seres humanos. E a isso podemos incorporar as questões de gênero, as questões raciais, ou qualquer outra questão que é de interesse de grupos que sofrem com os processos de alienação, no capitalismo. Grupos que têm a sua subjetividade sequestrada, diríamos assim.

Por outro lado, não dá para estudar e ensinar como funcionam os algoritmos nas redes sociais, sem entendê-los na sua dimensão totalizante do desenvolvimento capitalista das redes sociais, das apropriações privadas dos sistemas de comunicação, do neoliberalismo, etc. Os problemas da didática marxista, no nosso caso vinculada à PHC, se relacionam ao âmago das questões que os geram, no tempo histórico, sistemas de controle ideológicos concretamente constituídos nas relações sociais de dominação.

Faz-se necessário pensar, do ponto de vista do ensino de História, como se tem utilizado o senso comum, de maneira muito eficiente, para se estabelecerem sistemas de dominação, ou como as elites se apropriaram da cultura para si, como no caso dos sistemas educacionais ou através da imposição de um tipo de modo de vida. Igualmente é necessário pensar como e por que o trabalho manual passou a ser considerado como inferior em relação ao trabalho intelectual, realizando uma separação que é inexistente. Por que à classe trabalhadora foi destinado o senso comum, enquanto as elites se apropriam do conhecimento clássico como uma forma de controle? Dizia Gramsci (2001, p. 36):

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

O Humanismo dos pensadores idealistas parece não ser o mesmo daqueles que querem um ser humano realmente libertado. A educação promove a consciência, e essa é a própria História, como pensava Marx. Mas os caminhos aqui são outros e passam não somente pela formação racional do juízo, que a PHC também considera importante, mas também pela ação transformadora do seu mundo e pelo desenvolvimento de uma nova concepção de ser humano, através do trabalho intelectual. O marxismo também é humanista, mas por uma outra perspectiva, a da superação do modo de produção capitalista. Neste modo, o processo não pode se completar.

Então, voltando à nossa citação inicial desse subitem, a de Eric Hobsbawn, o problema para os historiadores marxistas é perguntar em qual passado devemos nos localizar, as relações de conflitos que neles ocorreram e como podemos nos orientar no presente, dando-lhe sentido e significado para a mudança. Os historiadores idealistas têm olhado para o passado nas teias das representações e da intencionalidade husserliana. Essa é uma parte importante, pois a linguagem é a consciência concretada no mundo real. Sem ela não há comunicação, aprendizagem e transformação. Mas é necessário ir mais fundo e buscar aquilo que é essencial, ou seja, compreender as mudanças na História, pela práxis.

Dessa forma, o ensino de História deve objetivar ultrapassar as dimensões da adaptação e da assimilação, e direcionar as nossas práticas pedagógicas, as nossas atividades, para a superação, pela dialética, das relações de poder e controle do modo de produção capitalista. Assim, a história pode ter alguma serventia.

Conclusões

Retomamos a partir de agora alguns pontos que para nós são importantes, partindo para o final de nossas discussões. Em primeiro lugar, a questão da intencionalidade. Para Husserl, a consciência tem uma dimensão subjetiva, e a filosofia idealista não pôde mais não dialogar com

esse pensador, depois dessa proposição. Para os marxistas, a discussão se coloca entre a dialética e o histórico, na relação entre essas duas dimensões do materialismo.

O marxismo, por incorporação, não desconsidera a intenção humana na criação da realidade. Mas a filosofia marxista, ou o materialismo dialético, não reduz a matéria às ideias, como se fosse uma identidade única. A matéria pode existir sem o espírito, mas o inverso não pode ocorrer. Dialeticamente, há uma unidade (nesta diferença) em que o espírito se origina da matéria e é dele dependente.

A dimensão subjetiva interfere na realidade, modificando-a, imaginando-a. Ela a enriquece, projeta e abstrai. Mas da prática social não é possível fugir, pois em cada tempo histórico as condições se impõem sobre os processos mentais, dando a eles uma forma. A forma assumida nas tramas das narrativas históricas, constituídas pelos historiadores, depende dos seus instrumentos (as fontes históricas) e das condições da produção da narrativa, daquilo que eles têm para narrar, no tempo histórico em que se narra. A narrativa histórica é, portanto, material. Em essência não há, portanto, uma oposição entre a questão filosófica e os processos empíricos de desenvolvimento da sociedade, entre o que é subjetivo e o que objetivo, entre o que é prática e o que é representação. Então, toda atividade humana é intencional, mas isso não quer dizer que a realidade concreta seja criada por ela.

Do ponto de vista psicológico, para Leontiev (2021) os sentidos, na sua dimensão parcial e pessoal, são sempre a porta de entrada para a consciência. Mas o desenvolvimento do conceito envolve processos complexos que se iniciam na práxis humana, passam pela abstração e retornam para a mesma prática social, renovada pela reflexão ocasionada pelo desenvolvimento da consciência. Todo esse processo começa pela atividade, e toda ação que se transforma em atividade tem um motivo, uma intenção socialmente constituída em determinadas condições históricas.

Do ponto de vista pedagógico, na PHC isso se traduz nos processos de problematização, instrumentalização, catarse e crítica, fundamentais para se constituir o que se costuma chama de bom senso, ou uma nova prática social baseada numa razão superior. Nesse ponto de vista, o professor ensina para a autonomia e o aluno desenvolve suas habilidades críticas a partir dessa mediação com a escola e também com seus colegas. O conteúdo clássico não se confunde com o tradicional e a cultura histórica é o resultado da apropriação crítica do senso comum para superá-lo através do conhecimento científico.

A consciência é material e nasce da atividade e não da comunicação. Esse ponto distancia, em muito, a visão idealista da materialista histórica e dialética. Tratar o conceito de consciência histórica como mental é, a nosso ver, restritivo e não consegue dar conta da dimensão material da qual ela também se compõe. Nessa mesma linha, o conceito de cultura guarda uma dimensão material que a noção de Cultura Histórica, de Rüsen, não consegue abarcar, pelas dificuldades de ver a dialeticidade das relações culturais, a cultura como uma atividade essencial humana, o trabalho. O conceito de Cultura Histórica, tal como posto pelos idealistas, nos apresenta poucas chaves para compreender o desenvolvimento da consciência coletiva.

Toda cultura é aparente imaterial, e a consciência é sempre histórica. Então o adjetivo “histórica”, depois do substantivo consciência, torna-se tautológico e desnecessário. Se existe uma cultura especificamente histórica é porque existem outras culturas que não o são, se tivermos que adjetivá-las. Essa tipificação não pode existir no materialismo histórico-dialético, porque a História é o geral e não a parte. Preferimos usar o termo Consciência ou, se quisermos qualificá-lo, Consciência social.

Referências

CARDOSO, O. Para uma definição de didática da história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882008000100008>

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 6. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

DUARTE, N. *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

FREITAS, I. A recepção da teoria da história de Jörn Rüsen em periódicos brasileiros especializados (2001-2015). In: OLIVEIRA, M.M.D. de; SANTIAGO JÚNIOR, F. C. F.; LIMA, C. R. C. (orgs.). *Jörn Rüsen: teoria, historiografia, didática*. Ananindeua: Cabana, 2022.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas: Autores associados. 2019.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere. Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

HABERMAS, J.. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Imprensa; Tempo Brasileiro, 1997.

HOBSBAWN, E. *Sobre História*. Trad. Cid Kinpel Moreira. São Paulo: Companhia de Bolso. 1997.

KANT, I. *Que significa orientar-se no pensamento?* In: KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: 70, 1969. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/kant/1786/mes/pensamento.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024

LEONTIEV. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo, SP: Centauro, 2004

LEONTIEV, A N. *Atividade, consciência e personalidade*. Trad. Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

MARTINS, I. M. *O desenvolvimento do psiquismo e Educação Escolar*. Campinas: Autores Associados, 2015.

OLIVEIRA, M.M.D. de; SANTIAGO JÚNIOR, F. C. F.; LIMA, C. R. C. (orgs.). *Jörn Rüsen: teoria, historiografia, didática*. Ananindeua: Cabana, 2022.

OUTHWAITE, W.. *Cultura*. In: BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

PROULX, L.; PEREIRA, M. A. Memória e cibercultura: entrevista com Pierre Lévy. Trad. Anderson Fabian Ferreira Higino. *Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos*, v. 4, n. 8, p. 73, s/d. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/atelaetexto/entrevista_levy.html. Acesso em: 18 jan. 2023.

RICOUER, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas: ed. Unicamp, 2014.

RUBINSTEIN. S. L. *Princípios de psicologia general*. México: Grijalbo. 1967.

RÜSEN, J. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: RÜSEN, J. *Ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR., 2010. DOI: <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

SAVIANI, D. Educação, práxis e emancipação humana. *Revista Práxis e Hegemonia Popular*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 5–20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2017.v2n2.p5-20>

SCHMIDT, M. A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere. Revista de História Intelectual*, v. 3, n. 2, out.2017. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2017.127291>

VIGOTSKI L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV A. N. (org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

Submissão: 30.03.2024.

Aprovação: 18.06.2024.