

A intervenção do professor e a educação histórica na perspectiva da práxis:

Um estudo realizado no IFPR campus Curitiba

Por Thiago Augusto Divardim de Oliveira¹, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos²

Resumo

Se, nas discussões do historicismo apropriadas e sistematizadas por Jörn Rüsen, a História surge de um movimento de compreensão que se inicia nas demandas da consciência histórica no presente (tarefa que possui lógica e padrões científicos próprios), é possível propor a pergunta “qual seria a práxis perene da incorporação dessas discussões nas relações de ensino e aprendizagem na escola?”. A proposta é que, a partir de uma compreensão do professor historiador como intelectual, e das discussões apresentadas por Rüsen (2007) sobre a dialética entre hermenêutica e analítica no trabalho dos historiadores, tornou-se possível defender que o trabalho dos professores de História, para atender as demandas do pensamento histórico na escola, poderá ter uma lógica própria referente à matriz disciplinar da História (RÜSEN, 2009) relacionado ao trabalho de resposta às carências de orientação das consciências e da cultura histórica. O artigo trata de um estudo empírico realizado no primeiro semestre de 2013 no Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba) em que se discute teoricamente um trabalho prático que envolveu perspectivas heurística, analítica e interpretativa das protonarrativas (RÜSEN, 2001 – 2012) de alunas do primeiro ano de um curso técnico integrado ao ensino médio e um posterior trabalho de intervenção dirigido às consciências históricas de maneira especificamente motivada.

Palavras-chave: Cultura histórica, consciência histórica, apreensão heurística, práxis.

Abstract

In discussions of historicism, appropriated and systematized by Jörn Rüsen, history arises from a movement of comprehension that begins in the demands of historical consciousness in the present (a task that has its own logic and scientific standards). From this assumption, it is possible to propose the question: what would be the perennial praxis of incorporation of such discussions in the relations of teaching and learning at school? The proposal is, from an understanding of the historian teacher as an intellectual—and from discussions presented by Rüsen (2007) on the dialectic between hermeneutics and analytical at the historians work—that it became possible to argue that the work of history teachers, in order to fulfill the demands of historical thought in school, may have its own logic regarding the disciplinary matrix of history (Rüsen, 2009) related to the work of responding to the orientation needs of historical consciousness and culture. The article is an empirical study conducted in the first half of 2013 at the Federal Institute of Paraná (Curitiba Campus) which theoretically discusses a praxis working involving heuristic, analytical and interpretative perspectives of protonarratives (RÜSEN, 2001-2012) of first year high school students from an integrated technical course and a later work of intervention directed to the historical consciousness in a specifically motivated manner.

Keywords: historical culture, historical consciousness, heuristic apprehension, praxis.

¹ Professor EBTB de HISTÓRIA no Instituto Federal do Paraná (IFPR) e doutorando em Educação na Universidade Federal do Paraná. Contato: thiago-divardim@gmail.com.

² Possui graduação em História pela Universidade Federal do Paraná (1973), graduação em Comunicação pela Universidade de Brasília (1968), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1985), doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (1997) e pós-doutorado em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa-Portugal, 2001 (Bolsa Capes). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Paraná. Contato: dolinha08@uol.com.br.

Introdução

O presente texto discute a possibilidade da atuação dos professores como intelectuais capazes de detectar nas enunciações dos alunos, compreendidas como protonarrativas, possíveis expressões da consciência histórica e de elementos da cultura histórica (RÜSEN, 2007; 2012). A partir dessa apreensão heurística, os professores podem perceber carências de orientação sobre as quais organizar formas de relação com a História — intervenção para a formação histórica dos alunos tendo como referências de partida e de chegada do processo formativo — e a práxis da vida.

Na dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2012), detectei uma forma possível para a relação entre ensino e aprendizagem em História em que um dos professores entrevistados organizou suas aulas de acordo com elementos que havia percebido entre as falas dos alunos. Basicamente, a cidade em que ele lecionava tinha recebido um grande número de migrantes trabalhadores de vários lugares do país. O impacto social na cidade gerou, segundo o professor, um enunciado linguístico que representava uma forma de preconceito contra esses trabalhadores. Ele elaborou um trabalho com a História a partir da perspectiva da exclusão. De acordo com esse professor, a aprendizagem da História poderia proporcionar uma formação histórica como intervenção para contrapor o preconceito dos alunos.

Nessa mesma conjuntura em que trabalhava o professor citado, tive conhecimento do trabalho de uma professora que, ao perceber problemas relacionados à desigualdade de gênero, resolveu envolver a perspectiva da História das mulheres em suas aulas. Foi possível perceber que havia, na concepção de aprendizagem histórica desses professores, preocupações ligadas a práxis da vida dos alunos. Essa discussão teve início na dissertação; a questão, no entanto, não se deu por encerrada.

O acúmulo da experiência relacionada à formação continuada de professores resultado da relação entre o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH – UFPR) e o Grupo Araucária³, sob a coordenação da professora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, significa um ponto fun-

³ O Grupo Araucária é formado por professores de História do Município homônimo. Os professores desse município na década de 1990 conquistaram por meio da militância sindical um plano de carreira, o direito a hora-atividade concentrada e a formação continuada assessorada pela Universidade Federal do Paraná. No caso dos professores de História, esse processo de formação resultou em uma relação com o LAPEDUH. Sobre a trajetória do grupo Araucária, conferir minha dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2012) ou o texto “A educação histórica e as mudanças de paradigma na cultura escolar no município de Araucária” (THEOBALD, 2005).

damental dessa reflexão. O motivo é devido a essa articulação ter incentivado, em uma perspectiva colaborativa, que os professores institucionalizados pelo LAPEDUH participassem de projetos de pesquisa sobre suas próprias atuações enquanto professores, porém ampliando o exercício da intelectualidade (GONZÁLES, 1984).

Destaco como um dos resultados desse processo de formação continuada o texto “PERSPECTIVAS DO USO DIDÁTICO DE FONTES HISTÓRICAS NA WEB”, apresentado pela professora Neide Teresinha Nóbrega Lorenzi no 5º Seminário de Educação Histórica, em 2013. Essa produção é o resultado do trabalho da professora com a História das Mulheres citado anteriormente. O trabalho de Lorenzi, assim como o exemplo do professor citado anteriormente (nomeado como Armando em minha dissertação), representam o ponto de partida para o que apresento como possibilidades da educação histórica na perspectiva da práxis.

Com base na apresentação realizada pela professora Lorenzi no dia 07 de fevereiro de 2013, foi possível perceber que a relação com o conhecimento histórico desenvolvido durante as suas aulas esteve pautada na tentativa de suprir as carências de orientação das suas alunas em uma relação interna a práxis. Para isso, a professora desenvolveu um trabalho na perspectiva da Educação Histórica com fontes disponíveis na Internet.

Essa experiência apresentada por Lorenzi pode ser discutida com base na teoria e filosofia da história de Rüsen, além de ser exemplo do exercício da intelectualidade na perspectiva que busquei discutir em meu trabalho de mestrado (OLIVEIRA, 2012), referenciado em (GONZÁLES, 1984). Instigado pela potencialidade dessa concepção de ensino e aprendizagem histórica, desenvolvi o estudo que discuto neste trabalho.

Justificativa

Existe uma relação dialética — também podendo ser chamada de dialógica — entre o que se compreende como Cultura Histórica e o que costumamos chamar de Consciência Histórica. Se concordarmos que são as situações genéricas e elementares da práxis da vida que mobilizam as operações da consciência histórica, são nas protonarrativas, e não apenas nelas, que se constituem essas situações genéricas e elementares. E por expressarem elementos da consciência e da cultura histórica, elas devem ser analisadas e levadas em consideração nas relações de ensino e aprendizagem em História.

No Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba, no curso técnico de Processos Fotográficos Integrado ao Ensino Médio, leciono uma disciplina denominada “História da Fotografia”. Apesar do nome, a ementa permite ir além da História da tecnologia da Fotografia e dos contextos de sua produção, isto é, permite trabalhar a fotografia como documento e arte contemporânea — tendo-se liberdade para um trabalho que estaria mais bem intitulado como “Fotografia e História”. Apenas para efeito de ilustração, o perfil da turma de 2013 foi composta por jovens de 14 (quatorze) e 15 (quinze) anos, e dos quase quarenta alunos havia apenas dois meninos (motivo pelo qual daqui para frente tratarei, neste texto, os discentes sempre no feminino: as alunas).

Em uma aula no primeiro bimestre do ano letivo de 2013, analisávamos uma fotografia realizada nas Olimpíadas de 1936, em Berlim, relacionada ao atleta Jesse Owens e à liderança da luta pelos direitos civis dos negros nos EUA. Durante a discussão, fora realizada referência ao nome de Adolf Hitler como governante da Alemanha nazista. Nesse momento, ocorreu uma enunciação que chamou a atenção: uma das alunas manifestou uma ideia de identificação com o líder da Alemanha Nazista. A partir de uma observação pragmática, com base em minha experiência em sala de aula, e em conversas com professores de História, pode-se dizer que situações semelhantes a essa ocorrem com alguma frequência, a ponto de preocupar os pares com quem tive oportunidade de dialogar.

O diálogo foi um elemento central para que eu pudesse explorar os sentidos e significados daquela identificação. Entre a enunciação da aluna e minhas considerações para a realização do trabalho discutido nesse texto, houve uma série de encaminhamentos metodológicos que não cabem a esta discussão. É possível dizer que detectei elementos difusos sobre a restrição das liberdades na vida em sociedade. Foi possível apreender que as alunas tinham dificuldades relacionadas ao significado da experiência relacionada às restrições das liberdades das pessoas, sejam relacionadas ao período do fascismo na primeira metade do século XX ou de ditaduras da segunda metade do mesmo século. Nesse sentido, os exemplos das intervenções do professor Armando e da professora Lorenzi, citados anteriormente, influenciaram minhas reflexões sobre qual intervenção eu poderia realizar. A identificação com a teoria da consciência histórica e as discussões realizadas a partir de Rüsen sobre os conceitos de consciência e cultura histórica no âmbito do LAPEDUH foram importantes para essa compreensão. Foi então que preparei como atividade de avaliação do 2º bimestre de 2013 um trabalho que resultaria em uma exposição de fotografias com relatos de memória.

A partir da compreensão entre a relação dialética e dialógica entre consciência e cultura histórica, torna-se possível apontar a ideia central dessa discussão: se adotarmos o referencial da formação da consciência histórica, e assumirmos na utilização desse referencial o caráter pragmático do pensamento histórico, torna-se, então, mais interessante a formação histórica pautada nas situações genéricas e elementares da práxis da vida — e não em uma seleção reificada de conteúdos estruturados e distanciados da práxis da vida.

Ao relacionar o referencial da consciência histórica com o conceito de cultura histórica, proponho que não é necessário que haja determinações inegociáveis de uma listagem ampla de conteúdos como nas diretrizes curriculares ou nos livros didáticos (o que é reforçado pelos sistemas de vestibulares). Os professores, como intelectuais, podem detectar na cultura histórica e nas enunciações das consciências históricas dos alunos o que é necessário para auxiliar no processo de formação histórica (*Bildung*). A primeira discussão que realizei nesse sentido está em minha dissertação de mestrado e se relaciona ao professor Armando⁴.

Não se dispensa toda e qualquer forma de regulamentação do ensino com relação a conteúdos. Estou desvelando a possibilidade de que o trabalho dos professores de História possa ser exercido com maior autonomia intelectual. A discussão no âmbito da Educação Histórica — não apenas no Brasil, mas em vários países — já demonstrou o deslocamento da relação com a vida impactada pelas formas de ensino de História centradas no conteúdo⁵. Os alunos que passam por essa forma tradicional de aprendizagem histórica — pautada no conteúdo da história, do início das sociedades até a atualidade — em sua maioria, ao saírem da escola, não são capazes de criar uma narrativa coerente sobre o passado, e muito menos de se colocar como parte da experiência humana no tempo.

⁴Dissertação de mestrado defendida em 2012 no PPGE – UFPR. Na página 174, relato o exemplo desse professor que trabalhava conteúdos da história motivado pelo que havia detectado como carências de orientação manifestadas por seus alunos na relação com o contexto social em que estavam inseridos.

⁵O projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) ocorreu na Inglaterra e propôs-se a pesquisar as ideias históricas das crianças e jovens alunos para identificar problemas relacionados à diminuição do número de alunos matriculados nas disciplinas de História.

Protonarrativas como expressão de elementos da cultura histórica detectadas em enunciações da consciência histórica

A tese de doutorado “Jovens Alunos e Aprendizagem Histórica: Perspectivas a Partir da Canção Popular”, produzida por Luciano Azambuja (2013), apresenta uma discussão sobre a utilização da estratégia de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em aulas ou pesquisas da Educação Histórica, como instrumentalização metodológica referenciada nas contribuições da psicologia genética. No entanto, Azambuja ressalta que a própria teoria da consciência histórica possui fundamentação epistemológica para o tratamento teórico e metodológico dos dados levantados na inter-relação entre consciência e cultura histórica.

O objeto da tese de Azambuja referiu-se à investigação das protonarrativas produzidas por alunos do Brasil e de Portugal, tomando como ponto de partida leituras e escutas do que o autor chamou de “fonte canção” fruto das indicações dos próprios alunos e da relação dos alunos com os aspectos da cultura histórica. Nesse sentido, o autor estabeleceu uma compreensão que, referindo-se à música, ultrapassa a compreensão do levantamento prévio por estabelecer relações entre as consciências e a cultura históricas.

Fonte canção constitui um artefato estético da cultura histórica de massa que condiciona e é influenciada pela cultura juvenil advinda da vida prática cotidiana, que por sua vez, se expressa na vida prática escolar na forma de uma cultura histórica primeira que pode constituir um ponto de partida motivador de processos de ensino e aprendizagem histórica, a partir das leituras, escutas e escrituras de protonarrativas da canção, com vistas à formação de uma cultura histórica elaborada, ou seja, a formação da competência cognitiva, narrativa e pragmática da consciência histórica (AZAMBUJA, 2013, p. 184-185).

Na tese de doutorado de Azambuja (2013) há uma elaboração teórica e metodológica sobre o conceito de protonarrativa e de sua incorporação em aulas de História. O autor criou em sua pesquisa uma metodologia de utilização de canções tratadas como fontes históricas para o encaminhamento de aulas de História com a preocupação relacionada ao processo de aprendizagem histórica e o que chamou

de “subjacente constituição, formação e progressão da consciência histórica de jovens alunos do ensino médio” (AZAMBUJA, 2013, p. 18).

A compreensão de Azambuja sobre o conceito de protonarrativa pode ser identificada objetivamente no trecho a seguir:

Protonarrativa é a manifestação empírica dos enunciados linguísticos de uma consciência histórica originária constituída na vida prática cotidiana, antes da intervenção interpretativa da narrativa histórica e da cultura histórica escolar (AZAMBUJA, 2013, p. 270).

Em seguida, desenvolveu uma metodologia de pesquisa que demonstrou a potencialidade que reside no encontro do conhecimento da teoria da consciência histórica por parte do professor para a produção e encaminhamento de aulas de História. O autor apresenta que as *protonarrativas da canção*, quando comparadas às *narrativas históricas da canção*, apresentam a perspectiva da formação e progressão da consciência histórica (AZAMBUJA, 2013, p. 420).

Nessa forma de relação entre cultura e consciência histórica, as protonarrativas, em comum acordo com Azambuja, são enunciados linguísticos de uma consciência histórica originária. Porém, a forma como o professor poderá chegar a um tema do “acervo de conhecimentos da História” (RÜSEN, 2012, p. 96) para ser trabalhado entre professores e alunos é que se diferencia.

Rüsen apresenta uma compreensão interessante em relação a essas ideias, pois elas envolvem conhecimentos históricos prévios como elementos presentes na consciência histórica dos sujeitos, assim como elementos que compõem a Cultura Histórica:

[...] a memória histórica, e sua realização pela consciência histórica, contém elementos e fatores que não são genuinamente narrativos, mas é possível demonstrar que esses elementos também possuem função genuinamente narrativa, isto é, sem rupturas nem coerções; são absorvidos e formam parte do contar histórias. Tratam-se de imagens e símbolos que integram a atividade memorativa da consciência histórica e por meio dos quais se leva a cabo; mas não são, todavia, as histórias. Não são histórias, mas as geram. Como portadores de sentido (semióforas), fascinam a consciência histórica, mas não levam e nem condensam em si mesmos as histórias, ainda que estas sejam contadas mediante sua força simbólica. Os símbolos arquetípicos podem ter uma função importante na interpretação histórica da experiência do tempo em seu papel de modelos interpretativos; podem ser transmissores de significado e geradores de sentido na interpretação temporal, sem que seu significado – e isso é decisivo – esteja organizado narrativamente (RÜSEN, 1994, p. 9-10, tradução nossa).

Essa compreensão da protonarrativa, desses elementos chamados de semióforas e de símbolos arquetípicos que podem gerar sentidos de interpretação, mesmo sem ser uma narrativa organizada, são elementos interessantes a serem levados em consideração no que penso como relação de ensino e aprendizagem em História na perspectiva da práxis. No resumo deste artigo, aponte que, no dia a dia dentro da escola, é possível detectar formas de atribuição de sentido à experiência humana no tempo que nem sempre são interessantes do ponto de vista da racionalidade das relações em sociedade. Era a essas protonarrativas, entre outros elementos que Rüsen apresenta como elementos que compõem a Cultura Histórica, que eu estava me referindo. É a isso que se relacionam as atuações do professor Armando e da professora Lorenzi, e é com base nessa correlação entre o pensamento cientificamente organizado e a atuação na sala de aula que se propõe o trabalho intelectual dos professores em uma relação de ensino e aprendizagem que tem como elemento central a formação histórica e a práxis como ponto de partida e de chegada.

Metodologia

Para a realização do trabalho, foi indicado às alunas que elas deveriam, em duplas, realizar entrevistas e produzir fotografias. A proposta era que elas procurassem alguém que pertenceu à chamada “geração criado-mudo”⁶. A entrevista deveria ser baseada na seguinte série de perguntas:

1- Você pertenceu à “geração criado-mudo”. Como era estudar Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica ou OSPB (Organização Social e Política Brasileira) na Escola? Relate um pouco da sua experiência escolar durante a ditadura militar. Você tinha liberdade de expressão? Discutia temas do presente (na época) e expectativas para o futuro?

Depois, as alunas deveriam entrevistar alguém, preferencialmente do 3º ano do Ensino Médio, e realizar a seguinte série de perguntas:

2- Você é de uma geração que possui liberdade de expressão, pelo menos constitucionalmente. Comente um pouco sobre a importância que você atribui às disciplinas de

⁶ Há um blog na internet (<http://criados-mudos.blogspot.com.br/>), criado por Arthur Leandro, que abriu um espaço interessante para a manifestação das pessoas educadas durante a ditadura militar (1964-1985). O autor do blog narrou um episódio que viveu durante sua infância na escola. Segundo ele, foi o dia em que se deu conta de que pertencia a uma geração de criados-mudos.

História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Como é, para você, estudar hoje em dia? Aproveite e comente sobre a importância que você atribui à possibilidade de expressar livremente suas opiniões.

As alunas também deveriam solicitar às pessoas entrevistadas para realizarem um retrato que ajudasse a expressar a experiência da pessoa em relação às perguntas citadas. A fotografia da pessoa que pertenceu à “geração criado-mudo” deveria ser construída com o sujeito amordaçado (como na experiência proposta por Arthur Leandro no blog da “geração criado-mudo”). A fotografia da pessoa do ensino médio atual deveria expressar sua liberdade de expressão.

Depois do processo de entrevistas e da realização da exposição, executei uma atividade sobre a experiência das alunas com esse trabalho. Para a narrativa final das alunas, foram propostas duas perguntas, pensadas como desencadeadoras do pensamento histórico. No presente texto, trabalharei apenas com respostas à primeira pergunta, que se referiu à expressão da aprendizagem relativa ao projeto:

No 2º bimestre, realizamos um trabalho intitulado “Geração Criado-Mudo & Geração liberdade de expressão”. Agora, quero que você escreva suas considerações a respeito do trabalho. Componha uma narrativa respondendo a seguinte pergunta: qual a importância da liberdade de expressão para a vida em sociedade?

Foram 31 (trinta e uma) narrativas produzidas, das quais 12 (doze) foram separadas por atenderem de maneira satisfatória às perguntas estabelecidas. Neste texto, devido à extensão das respostas, discutirei apenas três exemplos. A partir dessa relação intrínseca com a teoria, foi possível categorizar as respostas das alunas em um grupo principal: expansão da intersubjetividade. Para instrumentalizar a análise das narrativas, os trechos das narrativas foram agrupados em uma tabela relacionada às asserções convergentes. As alunas autorizaram a utilização das narrativas, e os nomes que constam na tabela são fictícios.

Sobre a metodologia de análise das narrativas das alunas, a perspectiva metodológica utilizada pautou-se na investigação qualitativa com base em pressupostos da *Grounded Theory* (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Proponho que, ao utilizar como objeto de estudo uma narrativa histórica, tomando como referência a teoria da consciência histórica, é possível, no âmbito dessa matriz epistemológica, que o pesquisador crie categorias de análise em acordo com a própria teoria utilizada, assumindo o caráter interpretativo das enunciações estudadas.

Mudança – Expansão qualitativa e quantitativa da experiência

A ideia de mudança pode ser percebida como uma categoria histórica por designar um contexto temporal geral. O estabelecimento da mudança — e, portanto, das diferenças como qualidades temporais — não é um dado puro retirados de fontes históricas. Significa o resultado de um pensamento que, ao estabelecer uma análise das condições atuais em relação aquilo se pensa, atribui o caráter histórico qualificado. Esse processo é resultado de uma operação cognitiva característica do pensamento histórico.

Para além do estabelecimento da diferença como elemento de mudança, as alunas apontaram as formas como os sujeitos entrevistados sentiam a liberdade ou o cerceamento da liberdade. Apontaram que a ideia da liberdade também muda com o tempo, ou mesmo aquilo que se entende como censura.

Mudança:

Aluna Beatriz: esse trabalho me possibilitou ver que num espaço de tempo teoricamente curto as diferenças dessas épocas foram gritantes. Passamos de um regime onde até mesmo falar era proibido, para um onde podemos protestar “livremente”.

Aluna Rosa: realizando esse trabalho pude perceber como era difícil quando não era permitido fazer nada por conta própria, quando tudo devia seguir um padrão, ou respeitando regras absurdas. Já hoje, (claro que ainda existem regras para uma boa convivência em sociedade, mas que, por sorte, são mais leves e aceitáveis) tudo é mais simples. Todos têm direito de se vestir como quiserem, de seguir um pensamento que nem todos seguem ou até ter seu próprio, hoje podemos pensar livremente sem medo de repressão.

Se ainda vivêssemos como antes, vivêssemos como antes, me pergunto se tantas coisas que existem hoje, seriam sequer pensadas, graças a liberdade que temos muitas coisas surgiram e melhoraram o lugar onde vivemos. (...). Analisando posso afirmar que a liberdade de expressão que temos colabora para vivermos em uma sociedade melhor. (...). Creio que continuará melhorando conforme novas coisas forem conquistadas.

Aluna Alcione: o ponto mais importante, para mim, em relação ao trabalho realizado foi a diferença de modos de liberdade de expressão e o como foram impedidos e por quem. Enquanto a liberdade de expressão da entrevistada nascida em 1964, era impedido por seu governante, o entrevistado nascido em 1994, era impedido de realizar sua expressão pelos pais. Seus modos de expressão também eram contrastantes: o modo de expressão da entrevistada de 1964 eram suas aulas de artes vividas na escola; o modo de expressão do entrevistado nascido em 1994 eram os protestos realizados nas ruas para lutar por seus direitos. Essa grande diferença é que eu achei mais interessante no trabalho.

De acordo com Rüsen, é justamente o pronome pessoal da primeira pessoa (eu/nós) que funciona como o indicador chave para a compreensão do processo de formação histórica (RÜSEN, 2012, p. 100). É possível perceber tal articulação nas enunciações da tabela acima. Observe o caso da aluna Beatriz: quando ela diz “me possibilitou”, utiliza a primeira pessoa, que, no presente, ao estabelecer a diferença da experiência do presente e do passado, torna possível falar de uma qualidade diferente da experiência em que “podemos” (plural coletivo) “protestar” (verbo que indica ação e expectativa de mudança; alternativa).

As enunciações linguísticas da consciência histórica das alunas permitem constatar uma aprendizagem histórica pela constituição de sentido relacionado à mudança no tempo. Rüsen sugere que as experiências do tempo devem ser apropriadas pela aprendizagem como experiências de diferenças temporais (RÜSEN, 2012, p. 105). As alunas utilizam o estabelecimento da mudança temporal como resultado de um processo de pensamento que resulta na identificação de experiências.

A aluna Rosa evidencia o aprendizado na relação com a experiência estabelecendo a dificuldade de se viver em um tempo de cerceamento das liberdades, para em seguida constatar que a liberdade colabora no presente para que a sociedade seja melhor. Enfim, a aluna abre a perspectiva de futuro sobre a própria melhoria da sociedade à medida que novas coisas forem conquistadas.

É possível observar que, de acordo com a articulação linguística do pensamento histórico, podemos perceber a forma como as alunas tangenciam os elementos centrais da formação histórica. Na relação com a experiência, Rosa pensou sobre o passado no presente, percebendo diacronicamente as relações de experiência no tempo e deixando a possibilidade da mudança para a relação presente – futuro. É uma **expansão quantitativa e qualitativa em relação à experiência** percebida na categoria “mudança”. A aluna Rosa evidenciou a mudança envolvendo as três expressões

temporais (presente em relação ao passado, e presente em relação ao futuro como ganho experiencial da aprendizagem histórica); por isso, **quantitativa**. Ela apresentou também uma expansão **qualitativa** da experiência, pois distinguiu a qualidade da experiência temporal inferindo sobre a dificuldade de um passado em que se vivia sob uma ditadura. Abordou o presente como um momento em que “todos têm o direito [de]” (como sujeito de ação) e em que “nós podemos” (sujeito coletivo que representa ela e os demais na vida em sociedade) pensar sem medo de repressão. Assim como no presente, o “todos” e o “nós” possuem o direito de pensar; a construção de um futuro ainda melhor depende da ação de novas conquistas.

A compreensão dos “modos de liberdade”, abordagem da aluna Alcione, também possibilitou a expansão quantitativa e qualitativa na relação com a experiência. Alcione aborda três experiências diferentes: a da pessoa que viveu no período da ditadura militar, a do jovem que ela entrevistou para o trabalho e o que é abordado a partir da experiência dela com relação à aprendizagem histórica.

Lembremos que são trechos de narrativas de alunas na faixa de 14 (quatorze) e 15 (quinze) anos de idade. A questão não está centrada na qualidade textual, no vocabulário ou na reconstrução narrativa dos possíveis passados da ditadura militar, mas em possibilidades, ainda que elementares, de operações substanciais do pensamento histórico. Se as alunas estivessem produzindo narrativas sobre fontes históricas, haveria outras preocupações, como, por exemplo, a crítica e a interpretação. A preocupação aqui foi o que restou da aprendizagem histórica como formação após o trabalho realizado.

A maneira como as alunas demonstram essa mudança no tempo ofereceu a possibilidade de perceber que havia uma noção sobre o que aponto como relativo à totalidade. As narrativas das alunas demonstraram um total nocional de que vivem hoje em um tempo que é qualitativamente diferente do período da ditadura militar. No entanto, apontam que mesmo os tempos atuais não são ainda totalmente adequados e abrem, ainda, a expectativa de que, a partir da compreensão da mudança no tempo, seja possível esperar um futuro mais adequado. Nessa relação, abordaram uma quantidade de experiências diferentes, o que tornou possível apontar a expansão qualitativa e quantitativa da experiência temporal. Trata-se de um pensamento mais elaborado do que a reprodução de elementos que compõem a cultura histórica ou que utilizam o passado como o lugar para onde o presente deveria se voltar, como no exemplo das protonarrativas citadas anteriormente.

Para a categoria “mudança”, separei apenas esses três exemplos porque a maioria das narrativas possui uma página completa, isto é, a transcrição das narrativas tornaria muito extenso o presente texto. Haveria outras categorias possíveis, mas a intenção foi juntar asserções que se referem a uma ou mais ideias que se concentram no tema da tabela e que estão relacionadas ao que se apontou como categorias centrais para a formação histórica.

Considerações finais

O paradigma narrativo da práxis histórica, de acordo com Rüsen, possui um elemento norteador sobre a perspectiva da formação que se baseia no conceito de humanismo. Em condições aqui discutidas, a partir de uma apreensão heurística das enunciações linguísticas da consciência histórica e sua relação com a cultura histórica, percebemos carências de orientação relacionadas a formas de vida em sociedade que foram traumáticas. Nesse caso, o humanismo é um referencial urgente como mínimo divisor comum entre seres humanos, seja em relações entre pequenos grupos ou nações.

O teórico e filósofo da História Jörn Rüsen pode ser considerado um dos principais herdeiros ou atualizadores do pensamento e das propostas de Johan Gustav Droysen a respeito dos motivos para pesquisar, escrever, ensinar e aprender a História. Droysen foi um dos principais expoentes do historicismo do século XIX devido ao reconhecimento de suas contribuições relacionadas à metódica e sistemática da história-ciência no século XIX — ou mesmo atualmente pela adesão à obra de Rüsen, tanto na pesquisa histórica quanto nas discussões da Didática da História. Nesse sentido, destaca-se uma contribuição trazida por Assis:

[...] descompassos entre a didática do pensamento histórico desenvolvida por Droysen e as suas efetivas aplicações práticas sinalizam para a complexa problemática da atualidade e legado das ideias do autor. No essencial, contudo, eu defendo que a resposta de Droysen à questão “por que?” , isto é, por que pesquisar, escrever, ensinar e aprender história, ainda se sustenta. Em primeiro lugar, pela simples razão de que a capacidade de pensar historicamente, que Droysen conecta à aprendizagem histórica, não se liga a nenhum cânone fixo de conteúdos. O conteúdo do nosso pensamento histórico, os objetos sobre os quais pode atuar a nossa capacidade de historicizar, não necessariamente

precisam ser os mesmos privilegiados por Droysen. Na verdade, o pensamento histórico tal como teorizado por Droysen pode ser tomado como uma competência puramente formal, aplicável a qualquer conteúdo de experiência e conjugável com diversos conjuntos de normas e valores. Assim, a preferência de Droysen por enquadrar temas políticos desde um ponto de vista germanocêntrico, pró-Prússia, masculino, burguês-ilustrado e antipopular não implica necessariamente que nós tenhamos de aderir a essas mesmas escolhas e perspectivas. Nada impede, por exemplo, que se pense historicamente sobre fenômenos culturais desde uma perspectiva feminista ou marxista (ASSIS, 2014 p. 15).

Para enfrentar esses descompassos, (RÜSEN, 1994 – 2015) tem defendido um humanismo revisitado à luz das nossas demandas do presente e de acordo com suas expectativas de um futuro melhor para a vida humana. Para ele, o humanismo pode funcionar com um elemento capaz de colocar qualquer grupo antagônico em uma perspectiva de reconhecimento, “A diferença cultural é eliminada numa universalidade antropológica” (RÜSEN, 2014, p. 37–38). Ou, ainda, o exemplo várias vezes repetido em sua obra sobre a importância dos direitos humanos como um ponto que aproxima, pois aqueles que já o possuem não podem negociá-lo, e aqueles que ainda não o tem podem lutar para conquistar. Os direitos humanos seriam, pois, como um elemento kairotico na história da humanidade (RÜSEN, 2007, p. 127–128, 150).

Como pesquisadores, podemos pensar também em outros referenciais. Em escolas que se propõem à formação para o mundo do trabalho, a formação histórica pode se pautar em outros diálogos possíveis, tais como: István Mészáros (2008), para uma educação como transcendência positiva da auto alienação do trabalho; Karel Kosik (1976), para a referência em uma práxis que possibilite a compreensão da vida humana em sua totalidade; e Paulo Freire (1996), para uma educação enquanto processo dialógico da práxis educativa com vistas à conscientização e emancipação do ser que age em sociedade. Essas aproximações são possíveis, uma vez que todos os autores se referenciam no processo da produção da consciência discutido por Marx e Engels na Ideologia alemã (1845-1846).

Discutir essas aproximações ajuda na composição de elementos norteadores para a intervenção dos professores de História na concretude do real em que se dão as relações do ensinar e aprender. Uma vez que a intervenção é incontornável — pois na vida em sociedade todos intervêm —, a discussão sobre as características da intervenção pode ser realizada tomando a práxis como ponto de partida e de chegada. Nesse caso, a filosofia e a teoria da História de Rüsen,

em um diálogo relacionado às nossas necessidades, podem trazer contribuições importantes. A discussão teórica e filosófica das práticas de professores como Lorenzi e Armando poderá influenciar a discussão sobre as necessidades das relações do ensinar e aprender História em uma perspectiva pautada na construção de um mundo mais justo em todos os sentidos da vida em sociedade — e, assim, ajudar a pensar até mesmo na superação das atuais condições econômicas, políticas, sociais e culturais.

Referências Bibliográficas

ASSIS, Arthur Alfaix. A didática da história de J. G. Droysen: constituição e atualidade. *Revista Tempo* | 2014 v20 | Artigo.

AZAMBUJA, Luciano. **Jovens Alunos e Aprendizagem Histórica: Perspectivas a Partir da Canção Popular**. Tese de doutorado, PPGE-UFPR, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

DROYSEN, Jodann Gustav. **Historik: Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte**. (Org. Peter Leyh). Stuttgart: Fromann-Holzboog, 1977 [em português: Manual de Teoria da História]. Petrópolis: Vozes, 2009 [original: 1881- 1883].

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para Liberdade e Outros Escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GONZÁLES, María Isabel Jiménez. La Prática Educativa Escolar Como Proceso de Trabajo Intelectual. *Revista Mexicana de Sociologia*. Año XLVI Vol.XLVI. N° 1 enero-marzo de 1984.

LEE, P. J. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.) **Educação histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003. p.19-36.

LOPES, A.R.C. Conhecimento escolar: processos de

seleção cultural e mediação didática. In: **Educação & Realidade**. 22(1):95-112. jan-jun. 1997.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução: Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006. 366p.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARX, Karl & ENGELS, Fridrich. **A Ideologia Alemã**. 1845-1846. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. Prefácio de Para a crítica da economia política. In: **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo, Abril Cultural, p.133-138. (Os Pensadores), 1974b.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A Relação Ensino E Aprendizagem Como Práxis: A Educação Histórica E A Formação De Professores**. Dissertação de Mestrado. Curitiba, 2012.

RÜSEN, Jörn (a). **Razão histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

_____. (b). **Reconstrução do passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Editora da Universidade de Brasília, 2007. Pág. 91 – 100.

_____. (c). **História viva Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. (d). **"¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia"**. Culturahistórica. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26].

_____. (e). **Aprendizagem Histórica: Fundamentos E Paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. (f). **Cultura faz sentido**. Orientações entre o hoje e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. (g). **Teoria Da História: Uma teoria da**

História como Ciência / Rüsen, Jörn; tradução: Estevão C. de Rezende Martins. –Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora/ BARCA, Isabel. (Org.). **Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica**. 1a ed. Ijuí: Unijuí, 2009, v. 1, p. 21-51.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A Cultura Como Referência Para Investigação Sobre Consciência Histórica: Diálogos Entre Paulo Freire E Jörn Rüsen**. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Consciência histórica e crítica em aulas de história**. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/ Museu do Ceará, 2006.

SCHMIDT, M. A. M. S; GARCIA, Tânia Braga; BARCA, Isabel. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: **Jörn Rüsen e o ensino de história** / Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010.