

DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN NA PERSPECTIVA DA PRÁTICA: POSSIBILIDADES PARA CONTRAPOSIÇÃO AO DEBATE DAS COMPETÊNCIAS

THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA*

*Orientação: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt***INTRODUÇÃO**

As aproximações possíveis entre o pensamento de Jörn Rüsen e Paulo Freire ocorreram na tentativa de identificar caminhos para o ensino de história, que estejam pautados na racionalidade do pensamento e na possibilidade de transformação da realidade, com a perspectiva de um mundo mais justo, humano e igual. Nesse sentido, o conceito humanização apareceu como finalidade para o ensino de História, tanto nos referenciais estudados, quanto no estudo empírico nas respostas dos professores.

Em minha dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2012) foi possível detectar formas de se pensar a aprendizagem histórica a partir de um ensino de História pautado em referenciais humanistas (*bildung* e formação). No entanto, ainda é necessário realizar uma discussão mais aprofundada sobre as características que compõem esse humanismo. O conceito alemão *bildung* tem como equivalente em português a ideia de *formação*. Essas ideias de acordo com o pensamento de Rüsen designam um conjunto de conhecimentos artísticos, filosóficos, científicos e políticos que reunidos sejam capazes de formar um nexos significativo que possibilite uma vida plena em sociedade. De acordo com Rüsen¹, o humanismo é histórico e sua definição precisa enfrentar uma mediação incontornável relacionada a complexidade da concretude do que significa ser humano.

Para Rüsen é necessário discutir uma meta-ordem em que seja possível que todos os seres humanos sintam-se contemplados. Essa meta-ordem precisa ser plural e multiperspectivada, no entanto, é possível estabelecer algumas concepções de sociedade que funcionem como mínimo divisor comum. Para Rüsen seriam concepções de sociedades modernas, seculares e

* Professor de História do Instituto Federal do Paraná – IFPR Câmpus Curitiba e doutorando Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: thiagodivardim@yahoo.com.br

¹ Em julho de 2012 o Professor Dr. Jörn Rüsen realizou um seminário intitulado “Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas” na Universidade Federal do Paraná. Na ocasião abordou o tema do humanismo. As afirmações realizadas sobre suas compreensões a respeito do tema baseiam-se na apresentação desse seminário. Há uma publicação prevista para o primeiro semestre de 2013 pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), sobre as contribuições do autor durante o seminário.

XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA

Conhecimento histórico e diálogo social

Natal - RN • 22 a 26 de julho 2013

ANPUH
BRASIL

civis. Uma chave mestra apontada pelo autor é perseguir formas de responder o que significa ser humano. Um dos pontos necessários para essa reflexão é a ideia de que nenhum ser

humano deve ser um meio para alguma coisa, ou seja, todo ser humano é um fim em si mesmo.

A literatura latino-americana contém uma das mais ricas discussões sobre os significados de ser humano, humanismo e humanidade, de acordo com Rösen. “Humanismo somos todos e todos temos concepções sobre o humanismo”, afirmou Rösen durante o seminário citado. É necessário reconhecer que o autor ainda está produzindo sobre esse horizonte formativo da História. Mesmo assim, a partir das falas dos professores entrevistados e da forma como percebo a necessidade de realizar essa discussão, é possível apontar alguns encaminhamentos possíveis a partir do local onde realizei a pesquisa.

No âmbito da Educação Histórica, a partir de (SHMIDT, 2011) é necessário levar em consideração o lugar social nesse quadro de referências que envolvem aprendizagem histórica e formação da consciência histórica, a partir de questões colocadas ao passado pelos sujeitos que vivem em um determinado presente. A autora defende que a categoria Cultura trás implicações para o ensino de História, uma vez que a aprendizagem histórica está relacionada a este âmbito mais amplo da totalidade na concretude do real. Nesse sentido, a partir das necessidades brasileiras para o ensino e ensino de História, as contribuições de Paulo Freire são interessantes para se pensar a conscientização que a aprendizagem e a aprendizagem histórica podem construir. Essas formas podem ajudar a criar condições de pensamento que colaborem para que vida seja mais completa, menos injusta, portanto mais feliz. Enfim, uma vida que permita o desenvolvimento das potencialidades humanas. A aproximação dos professores com a produção do conhecimento para um ensino de História mais completo auxilia a busca dos horizontes necessários a razão da experiência humana no tempo.

DIÁLOGOS ENTRE JÖRN RÜSEN E PAULO FREIRE

Os primeiros passos desta caminhada foram traçados no volume IV dos Cadernos Paulo Freire (SCHMIDT & GARCIA, 2006). O texto “Consciência histórica e crítica em aulas de História”, tem como referência o projeto Recriando Histórias², que desenvolveu trabalhos

2 “O Projeto Recriando Histórias é desenvolvido desde 1997, como parceria entre a Universidade Federal do Paraná e Prefeituras de municípios da Região Metropolitana de Curitiba (PR). Entendido como projeto de ensino, extensão e pesquisa, envolve alunos bolsistas de graduação, professores e alunos de terceira série do ensino fundamental de todas as escolas municipais. Voltado ao objetivo principal de renovação do Ensino de História nas séries iniciais, desdobra-se em atividades de desenvolvimento profissional dos professores – incluindo-se a dimensão curricular e de produção de materiais didáticos para o ensino de História.” (SCHMIDT & GARCIA, 2006, p.20). Nota copiada do caderno citado – onde diz “terceira série”, deve ser lido como 4º ano [quarto ano] na nomenclatura atual.

com alunos das séries iniciais do ensino fundamental, em que utilizavam fontes históricas em estado de arquivo familiar, para produção de conhecimento histórico nas aulas de história. Permitindo a discussão sobre o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

Desse ponto de vista, a consciência histórica dá à vida uma “concepção do curso do tempo”, trata do passado como experiência e “revela o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças” (RÜSEN, 1992, p. 29). Essa concepção molda os valores morais em um “corpo temporal”, transformando esses valores em “totalidades temporais”, isto é, recupera a historicidade dos valores e a possibilidade de os sujeitos problematizarem a si próprios e procurarem respostas nas relações entre passado/presente/futuro. Essa possibilidade, como afirma Freire (1970), pode ser indicativa do reconhecimento da desumanização como realidade ontológica e histórica e também pode levar à pergunta sobre se a humanização é possível. (SCHMIDT & GARCIA, 2006, p.12 -13)

As autoras aproximaram Freire e Rüsen, e demonstraram que a consciência histórica relaciona identidade e orientação, que envolve perspectivas morais relacionadas à história, e que o ensino, nessa perspectiva, possui funções práticas. Schmidt & Garcia puderam perceber princípios, que ajudam a nortear novas práticas para o ensino de História no sentido apontado, a formação da consciência histórica e crítica. Tal forma de consciência, como afirmam as autoras, indica a desumanização como parte da história da humanidade e questiona a possibilidade necessária da humanização. Funciona como o anúncio-denúncia das formas mais complexas de consciência, ao mesmo tempo que se anuncia a desumanização, anuncia-se a possibilidade de uma realidade histórica mais humanizada (FREIRE, 1987).

O primeiro princípio, é que a relação com as fontes ligadas a história das famílias, auxiliou na articulação entre história vivida e percebida, tarefa difícil para o ensino de história. Segundo, colocou os alunos em relação metodológica com a História, e o aprendizado gerado a partir dessa relação transborda para outras formas de apresentação do conhecimento histórico. E terceiro, que a experiência apreendida não se restringe ao aluno e sua família, mas se articula com outras experiências, mesmo que de outros tempos e lugares.

A partir disso, elaboraram uma aproximação entre a consciência histórica de acordo com Rüsen e a consciência crítica de acordo com Freire. O que as autoras apontaram como consciência crítico-genética, é fruto de uma inter-relação entre a proposta de Paulo Freire e de Jörn Rüsen para o desenvolvimento das formas de consciência. Para Paulo Freire, o ensino deve colaborar para a transição da consciência ingênua para a consciência crítica. Significa que mediante esse processo, os alunos e professores em relação de ensino aprendizagem,

adquirem formas mais complexas de compreensão sobre o mundo. Rösen indica que a forma mais adequada de atribuição de sentido à experiência humana no tempo é a forma genética ou ontogenética. Nessa, ocorre a aceitação de diferentes pontos de vista em uma perspectiva abrangente, para o desenvolvimento comum, onde a mudança é a principal característica da História, e serve a temporalização dos valores morais.

Além do IV volume dos Cadernos Paulo Freire, a professora Schmidt (2010) no texto, “Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta?”, fez aproximações entre Rösen, Freire e Mészáros. Na introdução do livro “Jörn Rösen e o ensino de história”, organizado por Schmidt, Garcia e Barca (2010, p. 13), há uma citação sobre a possibilidade de aproximação entre Rösen e Freire no mesmo sentido comentado anteriormente.

As reflexões propostas para este artigo, no que se refere as ideias de Paulo Freire têm como referência principal a obra *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996). Essa é uma das obras em que o autor explicita suas crenças a respeito da educação de forma mais concisa e madura, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*, está dividida em três capítulos: 1) Não há docência sem discência, 2) Ensinar não é transferir conhecimento, e 3) Ensinar é uma especificidade humana. Nesse texto, me chamou a atenção a convicção de Freire no item em que defende que ensinar exige pesquisa (FREIRE, 1996, p. 29). “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho e intervindo educo e me educo”. É possível aproximar a afirmação de Freire, ao que Rösen defende sobre a relação entre o conhecimento e a vida prática, que esquematiza na matriz disciplinar da ciência da história, onde a produção do conhecimento e as motivações da vida prática se inter-relacionam (RÜSEN, 2001, p.164). Leva em consideração as necessidades de pesquisa, e seu contexto no seio da sociedade. Freire defende, que a curiosidade humana faz parte do fenômeno vital que leva o ser humano em busca de novas formas de entendimento e conhecimento, fenômeno vital, portanto histórico e socialmente construído e reconstruído (FREIRE, 1996, p. 31).

Sobre a passagem da consciência ingênua a consciência crítica, Freire afirma o seguinte:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1996, p. 31).

Mesmo sem diferença entre o que motiva a curiosidade nas diferentes formas de buscar o aprendizado, é possível perceber desenvolvimento no indivíduo que pensa, o que leva o aprendizado a conseguir formas mais satisfatórias de conhecimento sobre a realidade, que por sua vez, possibilita a busca de formas mais complexas de entendimento. O criticizar-se de Freire remete ações mais conscientes e dotadas de uma perspectiva de mudança qualitativa da realidade. Para Rösen, o conhecimento histórico nasce em relação a vida prática e envolve sempre perspectivas de orientação.

Sobre a Consciência Histórica, Rösen esclarece:

As formas de aprendizado diferenciadas por tipos de narrativas deixam-se interpretar (ainda muito hipoteticamente) como níveis no processo de aprendizado, quando este for projetado sobre o desenvolvimento ontogenético como processo de individualização e socialização. (...) A disposição das formas de aprendizado em sua ordem lógica de desenvolvimento deixa-se entender como consequência estrutural de um aumento de experiência qualitativo e duradouro, um aumento qualitativo correspondente de subjetividade (individuação) no trabalho de interpretação da lembrança histórica, e um aumento qualitativo circundante a ambos, garantidor de consenso de intersubjetividade histórica da orientação da existência (RÖSEN, 2010, p. 46 - 47)

O processo de intersubjetividade dos sujeitos em sua relação com a sociedade, também é comentado por Freire:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão de outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (FREIRE, 1996, p. 41)

Tanto Freire quanto Rösen, comentam sobre o desenvolvimento do pensamento, raciocínio, aprendizado e consciência, mas os dois fazem ressalvas quanto a preconceitos pejorativos relacionados às formas de atribuição de sentido. Uma vez que a curiosidade para Freire é um fenômeno vital, assim como as carências de orientação em Rösen são inerentes à vida humana em sociedade. O que vale para os dois autores é que as formas de consciência, assim como as curiosidades e carências, não ocorrem em abstrato, mas pautadas pela relação dos seres humanos na vida concreta, portanto, práxis.

O DEBATE DAS COMPETÊNCIAS E AS POSSIBILIDADES DE CONTRAPOSIÇÃO

Há na ordem do dia um debate sobre o desenvolvimento de habilidades e competências como finalidade da educação. Afirmção possível a partir do debate científico, das provas nacionais de avaliação do ensino médio brasileiro e das produções didáticas que concorrem o mercado do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Inicialmente posicione que a maneira como o debate é colocado parece esvaziado de uma ontologia em relação à educação.

O debate se coloca em todas as disciplinas através do estabelecimento de habilidades e competências comuns. O ensino de História não está isento dessas indicações. Exemplo disso, a constante referência, no guia do livro didático de História para o ensino médio divulgado em 2012, onde há elogios a presença de exercícios que visam desenvolver habilidades e competências, uma vez que esse desenvolvimento é cobrado dos alunos para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, recentemente foi muito noticiada a intenção do Ministério da Educação sobre criar áreas comuns para o Ensino Médio. História, Geografia, Filosofia e Sociologia seriam trabalhadas em um bloco determinado “Ciências humanas e suas tecnologias”, como já estão articuladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). A explicação do ministério é que o ENEM cobra dessa forma e que os alunos da escola pública estão defasados em relação aos conteúdos oferecidos nas escolas particulares. As escolas particulares, por sua vez, vêm adaptando seus materiais para ensinar de acordo com o que é cobrado no ENEM.

Diferente do que o estabelecimento de competências deslocadas da práxis, a educação histórica ao se referenciar na teoria da consciência histórica e na preocupação com o lugar social onde ocorre o processo de formação (bildung) da consciência, assume relação intrínseca à práxis. Destarte, não é interessante que se entenda como finalidade do ensino de história algo tecnicista “como apertar botões” (ou então, apenas identificar, analisar, selecionar, diferenciar). Os fragmentos a seguir (do PCNEM e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), apontam uma concepção de educação e do lugar que o ensino de História ocupa em tal Ensino Médio:

(...) todos devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias.

(BRASIL, 1999, v. 1, p. 140)

A nova identidade atribuída ao ensino médio define-o, portanto, como uma etapa conclusiva da educação básica para a população estudantil. O objetivo é o de preparar o educando para a vida, para o exercício da cidadania, para sua inserção qualificada no mundo do trabalho, e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo, não se restringindo a prepará-lo para outra etapa escolar ou para o exercício profissional. Dessa forma, o ensino de História, articulando-se com o das outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho. Procura-se, portanto, contribuir para que a disparidade e as tensões existentes entre os objetivos que visam à preparação para o vestibular, à preparação para o trabalho e à formação da cidadania possam ser atenuadas. Pretende-se que o ensino médio atinja um grau de qualidade em que o aluno dele egresso tenha todas as condições para enfrentar a continuidade dos estudos no ensino superior e para se posicionar na escolha das profissões que melhor se coadunem com suas possibilidades e habilidades. (BRASIL, 2006 p.67)

Nos documentos citados, uma das principais preocupações em relação ao Ensino Médio, (o que pode ser percebido nas DCNEM, na LDB e no PCNEM), é vincular os alunos ao mundo do trabalho. Pauta-se em uma educação permanente para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioculturais e psicomotoras. O aparecimento das ideias de se comportar ativa e criticamente estão sempre relacionadas ao trabalho e a necessidade do indivíduo de adaptar as necessidades do mundo do trabalho; e a ideia diminuir as tensões entre formar para o mundo do trabalho e para a cidadania aparecem esvaziadas, pois não há formulação sobre que cidadania é essa.

Segundo Lopes (2002) os documentos que regulam o Ensino Médio podem ser percebidos como uma carta de intenções do governo. Nesse sentido a preocupação não é educar as pessoas para que sejam capazes de conceber o mundo e perceber que também é possível mudá-lo. As competências a serem desenvolvidas são aquelas que tornam as pessoas capazes de auto-regularem-se para adequação ao mundo produtivo. A autora aponta a falta de uma concepção de educação capaz de estabelecer possíveis críticas, por mais que se fale em participação ativa e crítica, a finalidade é sempre a de adequação ao mercado.

A teoria de Rüsen sobre a consciência histórica privilegia o presente como espaço onde

surtem as carências de interpretação que precisam ser resolvidas para gerar sentidos de orientação. Esse processo envolve pensamento e ação no tempo o que se relaciona com a práxis. De acordo com Schmidt (2011) esse processo “pode integrar “ser” e “dever” em uma narrativa significativa, cujo objetivo é fazer inteligível o presente e perspectivar o futuro, sempre a partir do presente”. Nesse sentido é que procuro estabelecer esse diálogo entre Rüsen e Freire na perspectiva da práxis e em contraposição ao estabelecimento de competências.

Há um ponto central de aproximação entre os dois autores na perspectiva da práxis e no referencial de conscientização. Tanto Paulo Freire, quanto Jörn Rüsen defendem que o processo de formação deve gerar uma progressão das formas de consciência, e que essas formas de consciências não ocorrem em abstrato, mas nas situações gerais e elementares da vida humana. É a consciência como produto e produtora da práxis humana. O processo de conscientização, proposto com essas aproximações teóricas, apresenta a expectativa de uma conscientização que inicia com formas menos elaboradas até a possibilidade da autocompreensão, da compreensão de si e do mundo. Até a possibilidade de que cada ser humano seja capaz de contar a própria história e agir de tal forma que possibilite que os demais vivam da mesma maneira. Uma consciência histórica de emancipação dos indivíduos e como consequência das formas de vida em sociedade.

RELAÇÃO CONSIGO MESMO E COM O OUTRO EXPRESSA NA E PELA NARRATIVA

Durante a realização de minha dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2012), tive a oportunidade de entrevistar professores de História da rede municipal de Araucária-PR, que identificam-se com o referencial da Educação Histórica. A trajetória desses professores explicitada na dissertação envolve o exercício da intelectualidade em uma tríade entre militância sindical (principalmente nos anos 1990), a produção acadêmica e trabalho no ensino escolar, o que foi categorizado a partir do conceito práxis (KOSIK, 1976).

O subtítulo acima refere-se a um dos princípios temáticos que foram discutidos no trabalho de dissertação(OLIVEIRA, 2012). As discussões da educação histórica, assim como as reflexões sobre a aprendizagem histórica realizada pelos entrevistados, e ainda, as aproximações entre Jörn Rüsen e Paulo Freire foram possíveis depois de um processo de

pesquisa com o campo empírico definido para a pesquisa. Os professores entrevistados são trabalhadores do município de Araucária e integram um grupo de formação continuada chamado “grupo Araucária”. O histórico do grupo foi relatado dissertação mas, vale ressaltar, que o grupo entrevistado detém a posse do seu meio intelectual de produção (GONZÁLES, 1984).

No presente texto optei por trabalhar apenas com as falas de um dos professores entrevistados na dissertação. O professor Armando³, por exemplo, relatou de maneira bastante completa a forma como estava iniciando um trabalho relacionado às carências de orientação que vinha detectando nos alunos.

O município de Araucária em 2011 recebeu uma grande leva de migrantes que foram para lá trabalhar em uma gigantesca obra da Petrobras. Com a vinda destes trabalhadores o professor Armando percebeu o início de um processo de discriminação relacionada ao que os alunos vinham chamando pejorativamente de “bairanos”. O termo refere-se não unicamente a trabalhadores vindo do estado da Bahia, mas a todos os outros trabalhadores, que vieram de outros estados, de várias regiões do Brasil. Pensando nisso, o professor Armando resolveu trabalhar a História da exclusão com seus alunos. E realizou um levantamento das ideias históricas prévias de seus alunos:

“Então eu fiz o levantamento dos conhecimentos prévios deles de forma oral, (...) Então no caso da cidadania, primeiro eu pergunto se eles sabem sobre o assunto se eles sabem quais são os direitos das pessoas, se esses direitos sempre foram assim, se eles conseguem perceber uma historicidade no tema que a gente vai trabalhar.” (...) “eu vou sistematizar, e esse trabalho que eu vou fazer agora sobre exclusão, a História da exclusão na sociedade, eu comecei com um levantamento prévio das idéias dos alunos sobre o que que era exclusão, e quais as formas que eles conheciam de exclusão, as causas, como isso está na sociedade” (Professor Armando)

É possível perceber, neste caso, além da relação com a vida prática, que o professor está preocupado com as formas em que os conhecimentos históricos estão na consciência histórica dos alunos. Essa relação com vida prática está perspectivada pela detecção de uma carência de orientação, pois os alunos estão reproduzindo preconceitos, mas ultrapassa os limites da relação entre presente-passado-presente, a medida que o professor abre um horizonte de

3 Para preservar a identidade dos profissionais entrevistados, preferiu-se adotar nomes fictícios. Esses, foram definidos a partir de diferentes critérios, seja por elementos de sua trajetória, características pessoais, relação com o ensino de História, ou mesmo relacionado a algo dito durante as entrevistas, que suscitou homenagens aos verdadeiros donos dos nomes escolhidos.

expectativa em que o preconceito não ocorra mais. Estudar as histórias da exclusão serve como experiência que alimenta as capacidades de interpretação e orientação histórico-existencial.

Isso demonstra que a continuidade de sua intervenção está condicionada aos resultados do levantamento das ideias históricas dos alunos. O professor Armando comentou sobre como seria a continuidade do seu trabalho relacionado a história da exclusão:

“Depois eu desenvolvo alguns documentos, análise de alguns documentos, leituras de textos, algumas imagens, no caso da oitava série eu trabalho filmes” (...) “E eu quero ver como vai ser esse embate a hora que eu começar a mostrar para ele outras fontes, por exemplo, a História da exclusão, do racismo, da escravidão, o que que um preconceito pode fazer em uma sociedade e eu quero ver o que, como que ele vai se relacionar com essa interpretação dele do diferente, eu quero ver como é que vai ser isso ainda.” (Professor Armando)

O fato do professor Armando adiantar seus pensamentos sobre um trabalho que ainda estava em andamento demonstra a forma como o referencial da educação histórica auxilia os professores no encaminhamento de suas aulas. Não há preocupações relacionadas a dar conta de todo o conteúdo, e sim tornar mais complexa as formas de atribuição de sentido dos alunos referentes a carências de orientações relacionadas a suas experiências em sociedade no tempo.

Os professores apontaram que a partir das relações dos alunos com as fontes históricas, e, as relações de evidência e inferência, torna-se possível detectar a aprendizagem histórica. Essas observações são realizadas a partir das narrativas dos alunos, seja de forma oral, escrita, ou mesmo através de desenhos. Cada professor explicou a forma como detecta o pensamento históricos dos alunos, e esse processo envolve operações processuais e substanciais do pensamento e da pesquisa histórica.

Os trechos a seguir demonstram que os professores entrevistados compreendem a narrativa como a “materialização” dessa atividade cognitiva quando analisam as narrativas históricas dos alunos.

“Ao final de um trabalho, é difícil falar ao final de uma aula, porque as coisas não acontecem numa aula, tem todo um projeto, você tem que fazer um trabalho anterior, desenvolver a aula e depois fazer um novo trabalho para então verificar a aprendizagem. É eu acho que verificar como que ele narra, depois, como ele fala sobre um assunto que você trabalhou na aula,

seria uma forma de você qualificar essa aprendizagem, verificar como que ele se coloca em relação com o conhecimento se ele pensa quando está explicando isso, sob a forma de texto ou oralmente, se ele fala do conhecimento como algo que ele faz parte disso” (...) “E depois que eu trabalho esses documentos eu tento fazer uma outra atividade e faço um resgate dessas ideias e vejo pelo menos em uma avaliação sempre aparece essa perspectiva da Progressão das ideias. E minha avaliação é exatamente essa progressão das ideias. ... Então a própria avaliação serve como um instrumento.” (Professor Armando)

Quando os professores foram indagados sobre a forma como detectam a aprendizagem histórica dos alunos através das narrativas foi possível perceber a clareza com que a narrativa é percebida enquanto expressão do pensamento histórico. Além disso, foi possível perceber que os professores utilizam a narrativa como forma de avaliação em suas aulas, o que acaba por instrumentalizar o cotidiano dos professores e otimiza suas intervenções relacionadas as preocupações com as carências dos alunos ligadas a vida prática.

A narrativa é percebida, dessa forma, como a expressão do pensamento histórico, e os professores podem a partir das narrativas perceber como os alunos pensam historicamente, e, como relacionam os conhecimentos históricos, ou utilizam o pensamento histórico em relação a práxis da vida.

Quando foi perguntado aos professores sobre os seus ideais relacionados a aprendizagem histórica dos seus alunos, e com isso, o que pensavam sobre os significados de formar historicamente, houve vários posicionamentos. A fala do professor Armando explicita as características gerais do grupo:

“Eu penso em formar um sujeito histórico, onde o rumo disso seria formar sujeitos mais humanos, eu percebendo uma atitude preconceituosa, e a gente ao longo da História percebeu que atitudes preconceituosas levam a atitudes desumanas, eu quero mostrar para ele a partir da História, que essa perspectiva dele através da História, de não entender o outro, ou de tentar entender o outro só da sua perspectiva, pode acarretar problemas muito graves em uma sociedade” (Professor Armando)

Os professores de Araucária, demonstraram preocupações objetivas com a formação histórica dos alunos, e essa formação, está perspectivada por princípios de humanização. O professor Armando demonstra a clareza da necessidade de formar historicamente para a humanização. A análise das outras entrevistas, que não entraram nesse texto, permitem constatar que os professores acreditam que alunos formados dentro na perspectiva da educação histórica irão criar as condições mais adequadas para a vida em sociedade, pautados

nos princípios da razão humana.

Os professores se inscrevem em um contexto e pretendem colaborar para a melhoria da realidade, porque aceitam que não detém todo o conhecimento capaz de criar a formação histórica que pretendem, mas não renunciam à possibilidade de intervir na realidade, influenciando no desenvolvimento de consciências cada vez mais complexas, racionais, coerentes, e principalmente, fundamentadas no movimento do real. Portanto, na perspectiva da práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As falas do professor Armando, assim como as outras que compõem a pesquisa citada, pensadas a luz da teoria da consciência histórica, oferecem elementos para a contraposição das competências pré-estabelecidas que limitam o processo de tornar mais completas e complexas as formas de atribuição de sentido da consciência histórica na perspectiva da práxis. Mais do que isso, convidam os trabalhadores do ensino de história a se apropriarem das discussões sobre ensino-aprendizagem da história na perspectiva da práxis, uma vez que são os professores que cotidianamente enfrentam os embates com a cultura histórica disponível que se manifesta nas narrativas dos alunos e, experimentam as dificuldades e possibilidades relacionadas a formação histórica dos envolvidos nessa relação. Se entendemos que a formação histórica deve buscar “a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração, a libertação dos sujeitos para a autonomia” (RÜSEN, 2007, p. 124), a fala do professor Armando demonstra a potencialidade do trabalho com o conhecimento histórico pautado nas carências de orientação dos alunos na práxis da vida.

Na contramão da práxis, o estabelecimento de habilidades e competências para educação, nesse caso para o ensino de História, se apresenta como se tivesse um papel independente e natural, de maneira pseudo-concreta. A utilização dos conceitos de Kosik (pseudo-concreticidade e práxis) ocorrem na tentativa de expressar a fragmentação da relação com o conhecimento nas relações de ensino e aprendizagem, mas principalmente para reforçar a perda da relação com a práxis da vida, que acaba por ocorrer no ensino de História. Estranhamentos à potencialidade humana em sua totalidade. O contrário disso pode ser discutido a partir das concepções de homem e de educação presentes no pensamento de Paulo Freire e no referencial de humanidade presente no pensamento de Jörn Rüsen.

As características do pensamento de Paulo Freire, estão ligadas diretamente a educação

como prática dialética de emancipação dos seres humanos em relação a vida, em um mundo caracterizado pelas desigualdades geradas pela exploração do homem pelo homem. Prescreve uma formação ontológica, que passa pela progressão das formas de consciência. É na ontologia que reside o potencial de aproximação entre Freire e Rüsen. Os dois autores se referenciam na práxis, na concretude do real que pode ser experienciada, analisada e interpretada no presente, mas em relação a outras esferas das expressões temporais.

Como apontou Schmidt:

*Para Freire, esse processo de humanização só ocorre com a **emancipação** que não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, mas na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação. (Freire, 1976, p.159). Para Rüsen (2010), esse processo indica a necessidade de uma didática humanística da história, em que as competências necessárias à produção do pensamento histórico sejam articuladas a um projeto de educação histórica pensado na perspectiva da insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas à diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental e de uma nova relação com a natureza. na relação com o outro, pois essa relação é fundamental para a compreensão do mundo. (SCHMIDT, 2011 p. 37) [grifo nosso]*

Existem elementos teóricos e práticos que evidenciam a possibilidade e a necessidade de superar o estabelecimento padrão de habilidades e competências desvinculadas da práxis e vinculadas a projetos com intenções específicas para a educação. Esses projetos delimitam seus interesses a partir do campo político e econômico, e não dos referenciais ontológicos possíveis a partir da práxis.

Os aspectos políticos que envolvem a relação de ensinar e aprender História também devem ser levados em consideração. Olhar para o aspecto político pode nos levar a ampliar as nossas compreensões sobre a própria práxis, e de acordo com a teoria da consciência histórica é na práxis que poderemos pensar na construção da meta-ordem que vem sendo proposta por Rüsen.

Ao invés de partir de competências abstratas, o ponto de partida do ensino de História deve coincidir exatamente, com aquele momento em que a vida dos sujeitos no presente, não se explicita mais de forma compreensível, quando se motiva a busca pelo passado para a interpretação e orientação necessárias à práxis da vida.

O encontro do lugar atual e do lugar do passado na experiência dos alunos (e do público em geral, é bom lembrar) tem por objetivo ensinar a sensação de que o tema “diz respeito a mim [a nós]”. A noção de “dizer respeito a”, enquanto categoria relevante para o ensino de história significa que determinados conceitos históricos, para o grupo, não são simplesmente “coisa do passado”, mas possuem uma relação existencial remanescente com o presente. (MARTINS, 2008, p. 16)

O “dizer respeito”, indicado pelo autor, inicia com as questões emocionais de identificação, singular ou comunitária, que em um segundo momento expande para a crítica histórica, que colabora para expansão da compreensão do outro pela autocompreensão. Martins alerta, para que não ocorram apropriações subjetivas e instrumentalizações particulares na relação com o passado.

O momento seguinte ao da problematização, seria aquele, em que a descoberta do “dizer respeito”, passe a ocorrer por conta própria dos alunos, à medida que alcancem as possibilidades de relação adequada, de um ponto de vista geral e comum, com o conhecimento histórico disponível, principalmente com a cultura Histórica das sociedades ou grupos aos quais fazem parte. Esse ponto em que ocorra relações adequadas com o “histórico” disponível ou acessível, seria uma forma de consciência histórica capaz de gerar orientações pautadas pela ética racional do agir histórico, pela não aceitação dos problemas que impedem a satisfação humana e finalmente por ações que resultem na transformação da realidade. Transformação de realidades injustas em justiça, da desigualdade em igualdade, da violência em paz e da opressão em emancipação.

A aproximação das contribuições de Paulo Freire em relação à teoria da consciência histórica baseia-se na práxis como categoria elementar. Muito mais do que adaptar ao mundo como ele se apresenta, como defende o discurso do desenvolvimento de habilidades e competências é elementar resolver carências que emergem da práxis da vida, como a dor, o sofrimento, a expropriação e a divisão social da produção material e da relação com o conhecimento.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo : Paz e terra, 1996
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997
- FREIRE, Paulo. *AÇÃO CULTURAL PARA LIBERDADE E OUTROS ESCRITOS*. São Paulo : Paz e Terra, 2007.
- 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
- KOSÍK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- MARTINS, Estevão de rezende. A EXEMPLARIDADE DA HISTÓRIA: PRÁTICA E VIVÊNCIA DO ENSINO. *Colóquios*. Vol. 1, nº 1, junho de 2008. Anais III Colóqui Nacional

de História e Historiografia no vale do Iguaçu. União da Vitória: Colegiado de História.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores. – 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 / Jörn Rüsen ; 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].

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./ Maria auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Tânia Maria F. Braga Garcia. - 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