

UNEMAT Editora

Editor

Agnaldo Rodrigues da Silva

Revisor

Autores

Diagramação

Ricelli Justino dos Reis

Capa

Ricelli Justino dos Reis

Copyright © 2014 / Unemat Editora

Impresso no Brasil - 2014

Revista História e Diversidade/Expediente:

Coordenador /Organizador: Osvaldo Mariotto Cerezer

Marli Auxiliadora de Almeida

História e Diversidade [recurso eletrônico] / Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. Vol. 4, nº. 1, (2014) . 274 p.

Modo de acesso:<<http://www.unemat.br/revistas/historiaediversidade/>>Semestral.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader (ou similar).

ISSN 2237-6569

1. História. 2. Diversidade Cultural. 1. Unemat Editora. Departamento de História de Cáceres.

CDU 94+304.4 (05)

Ficha Catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar/CRB1 2037



UNEMAT Editora

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavallhada - Cáceres - MT - Brasil -

78200000

UNEMAT
EDITORA

Fone/Fax 65 3221-0000 - www.unemat.br - editora@unemat.br

Revista



Dossiê: Ensino de história e história da educação: caminhos de pesquisa
(Volume I) - [2014/I]

PROTONARRATIVAS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO: PRÁXIS E EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM UM ESTUDO NO IFPR (CAMPUS CURITIBA)

Thiago Augusto Divardim de Oliveira¹

IFPR thiagodivardim@yahoo.com.br

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt²

UFPR dolinha08@uol.com.br

RESUMO: No cotidiano da escola é possível detectar enunciações relacionadas a assuntos históricos que nem sempre demonstram uma forma interessante de compreensão da experiência, no quadro geral de orientação da práxis da vida. A compreensão dessas enunciações como protonarrativas, de acordo com a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001 e 2007) permite que os professores realizem intervenções para a formação (*bildung*) como motivação de expansões qualitativas e quantitativas da intersubjetividade na relação entre consciências e cultura histórica. O presente texto, como estudo sobre práxis e educação histórica, refere-se a um trabalho desenvolvido no primeiro semestre de 2013 no Instituto Federal do Paraná, na disciplina História da Fotografia, do curso técnico de Processos Fotográficos, módulo integrado ao Ensino Médio e discutido em uma oficina realizada no III Seminário Internacional de Educação Histórica realizada em agosto na Universidade Federal de Santa Maria. Procuo desenvolver algumas reflexões sobre uma forma específica de se pensar a relação ensino e aprendizagem na didática da História, a educação histórica na perspectiva da práxis. Proponho a partir desse estudo algumas considerações referentes ao campo da epistemologia da práxis do ensinar e aprender História.

Palavras-chave: cultura histórica – consciência histórica – intersubjetividade – práxis - protonarrativa.

ABSTRACT: In the school routine it is possible to detect enunciations related to historical issues that do not always demonstrate an interesting way to understand the experience, in the overall orientation of the praxis of life. To understand these enunciations as protonarratives, according to the historical consciousness theory (Rüsen, 2001 and 2007) enables teachers to perform interventions aiming to the formation (Bildung) as motivation for qualitative and quantitative expansions of intersubjectivity in the relationship between consciousnesses and historical culture. This paper, as a study on praxis and History education, refers to a work developed in the first half of 2013 at the Federal Institute of Paraná, in the classes of History of Photography, in the technical Photographic Processes course, module integrated into the Secondary Education and also discussed at a workshop in August held at the III History Education International Seminar at the Federal University of Santa Maria. I try to develop some thoughts on a specific way of thinking about the relationship between teaching and learning in history didactics: history education in the praxis perspective. I propose from this study some considerations about the epistemology of praxis of teaching and learning history.

Key-words: history culture – historical consciousness – intersubjectivity – praxis - protonarrative.

1 Professor de História no Instituto Federal do Paraná – IFPR (Campus Curitiba), doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – PPGE-UFPR, e pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica LAPEDUH – UFPR. thiagodivardim@yahoo.com.br

2 Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Paraná, pesquisadora 1C CNPQ e fundação Araucária. 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 e 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 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 diferentes 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 à práxis da vida dos alunos. Essa discussão teve início na dissertação, no entanto, a questão 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 fundamental dessa reflexão. Pois essa articulação incentivou 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

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).

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 pautado 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 da rede mundial de computadores.

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 no 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 nesse trabalho.

JUSTIFICATIVA

Existe uma relação dialética, poderia também chamá-la 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 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 chamada “História da Fotografia”. Apesar do nome, a ementa permite além da História da tecnologia da Fotografia os contextos de sua produção, trabalha-se a fotografia como documento e arte contemporânea, e tem-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 (por esse motivo tratarei, neste texto, daqui para frente, 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 Berlim (1936) relacionada ao atleta e liderança da luta pelos direitos civis dos negros nos EUA, Jesse Owens. 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 na 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 do diálogo.

O diálogo foi um elemento central para que eu pudesse explorar os sentidos e significados daquela identificação. Entre a enunciação da aluna e as minhas considerações para a realização do trabalho discutido nesse texto houve uma série de

encaminhamentos metodológicos que não cabem a essa 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 sobre o significado da experiência relacionada às restrições das liberdades das pessoas, sejam relacionadas ao períodos 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 que 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 adotamos o referencial da formação da consciência histórica, e assumimos na utilização desse referencial o caráter pragmático do pensamento histórico, então, torna-se mais interessante à 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. Ao passo que 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 se colocando como parte da experiência humana no tempo.

4 Dissertação 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 pelos seus alunos na relação com o contexto social a que estavam inseridos.

5 O 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 a diminuição do número de alunos matriculados nas disciplinas de História.

REFERENCIAL: PROTONARRATIVAS COMO EXPRESSÃO DE ELEMENTOS DA CULTURA HISTÓRICA DETECTADAS EM ENUNCIÇÕES 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 a 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 a 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 protonarrativa e 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 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)

A partir daí, 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 as *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 prévias, 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, quer dizer, sem rupturas nem coerções, são absorvidos e formam parte do contar histórias. Se tratam de imagens e símbolos, que integram a atividade memorativa da consciência histórica e através dos quais se leva a cabo; mas eles 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 própria

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 estou pensando como relação de ensino e aprendizagem em História na perspectiva da práxis. No resumo desse 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 sobre 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 relaciona 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 de 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.

De acordo com o Rüsen, “são as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica” (RÜSEN, 2001 p.54). Basicamente, pode-se

apontar que o pensamento histórico se expressa sempre de forma narrativa, o que trás, segundo Rüsen, algumas consequências para se pensar sobre a didática da História.

Primeiro, o processo que comumente chamamos de consciência histórica pode ser expressado como a soma das operações mentais que tornam a experiência do passado presente, abrindo orientações dotadas de sentido para o agir e sofrer humanos no tempo. Esse processo se expressa mediante uma narrativa; é pela narrativa que os seres humanos demonstram a capacidade de interpretar a experiência e gerar orientações dotadas de sentido. De acordo com Rüsen (2001) essa é estrutura narrativa do pensamento histórico.

De acordo com as contribuições de Jörn Rüsen, é possível afirmar que a consciência histórica tornou a didática da história objeto da teoria, isso significa que a teoria da aprendizagem histórica é parte da ciência da história, mais especificamente a consciência histórica e sua expressão narrativa permitem apontar que a ciência da história possui preocupações específicas com a aprendizagem histórica. A didática da História preocupa-se com as formas de aprendizagem histórica de acordo com a teoria da consciência histórica (Rüsen, 2012 p.36).

Essa compreensão trouxe desdobramentos para se pensar a ideia de aprender história. Mais do que isso, para pensarmos nas relações de ensino e aprendizagem de História em sala de aula – tudo isso ocorrendo na práxis da vida. Dessa forma, é possível pensar em uma lógica para o desenvolvimento das formas de pensar historicamente. A constituição de sentido, necessária para a vida em sociedade, não se faz sozinha nas consciências dos indivíduos em relação de ensino e aprendizagem histórica. É necessário, segundo Rüsen, ter claro que a constituição histórica de sentido é um processo de convergência que ocorre na Cultura Histórica⁶, e que há que preencher com sentido e significado a construção da narrativa que envolve a experiência humana no tempo.

A hipótese lógica para o desenvolvimento da consciência histórica que se desenha de acordo com Rüsen (2012), de acordo com a interpretação que estabeleço na construção do que aponto ser o papel central do professor como intelectual para a educação histórica na perspectiva da práxis, é o que explicita o processo de intervenção nas consciências históricas que se forjam na Cultura Histórica. De acordo com Rüsen, existe uma tendência subjetivante na consciência histórica enquanto auto-identidade. É por isso que o modo crítico de atribuição de sentido ganha o caráter de uma linha curva que, sem se fechar, vai dando voltas em torno das subjetividades e da intersubjetividade humana e, auxilia no processo de tornar mais complexa a consciência histórica dos indivíduos. A consciência crítica seria assim a forma de atribuir sentido a experiência humana no tempo que auxilia no processo de complexificar a consciência tradicional em exemplar e a exemplar em genética, como processo de formação ontogenética.

Esse processo está intrinsecamente ligado à práxis, e na práxis é possível perceber a relação dialética entre a consciência histórica e a cultura histórica que aponte anteriormente.

A partir dessa compreensão da relação entre os conceitos de consciência e de cultura histórica é que aponto o que chamei anteriormente de forma difusa de atribuição de sentido à experiência humana no tempo. Ou seja, quando se olha para

⁶ Sobre o conceito Cultura Histórica, Jörn Rüsen possui uma publicação em alemão de 1994 que foi publicada em Espanhol em 2009. No texto, o autor discute os aspectos que compõem a Cultura Histórica (cognitivo, político e estético). Entre a publicação em alemão de 1994 e a tradução de 2009, há uma publicação também em espanhol, em que o autor trata do aspecto ético que envolve qualquer relação com o conhecimento histórico.

as enunciações dos alunos em sala de aula compreendendo-as como expressões da consciência histórica, e a partir disso como elementos protonarrativos pautados em elementos que acabam por representar aspectos de uma Cultura Histórica, torna-se possível intervir nessas atribuições de sentido.

E se detectamos essas enunciações e organizamos um trabalho de intervenção pautados na possibilidade de tornar mais completa e complexa os processos de interpretação da experiência e orientação existencial resultante desse processo, gerando sentido e significados que motivam para ação em direção a uma vida mais justa e igual, pode-se dizer que caminhamos para o que aponto como educação histórica na perspectiva da práxis. A próxima seção desse texto trata de um relato sobre uma tentativa de trabalho nessa perspectiva.

METODOLOGIA

Para a realização do trabalho foi indicado às alunas que em duplas deveriam realizar entrevistas e produzir fotografias. A proposta era que as alunas procurassem alguém que pertenceu a chamada “geração criado-mudo”⁷. E realizar uma entrevista baseada seguinte pergunta:

1. Você pertenceu a “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 pergunta:

2. Você é de uma geração que possui Liberdade de Expressão, pelo menos constitucionalmente. Comente um pouco sobre a importância que você atribui as disciplinas de 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 a “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 a sua possibilidade de liberdade de expressão.

Depois do processo de entrevistas e realização da exposição realizei uma atividade sobre a experiência das alunas com esse trabalho. Para a narrativa final das alunas foram propostas duas perguntas, pensadas como desencadeadoras do

⁷ 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-mudo.

pensamento histórico. No presente texto trabalharei apenas com respostas da primeira pergunta. Essa 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 à 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, desse total separei 12 (doze) narrativas que atenderam de maneira satisfatória as perguntas estabelecidas. Nesse texto, devido a 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 as asserções convergentes. As alunas autorizaram a utilização das narrativas e os nomes da 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 referencia 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 INTERPRETAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A ideia de mudança pode ser percebida como uma categoria histórica porque designa um contexto temporal geral. O estabelecimento da mudança e, portanto, das diferenças como qualidades temporais, não são dados puros retirados de fontes históricas. Significam 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 em que 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.

Aluno	CATEGORIA – MUDANÇA
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”.

ROSA	<p>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.</p> <p>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.</p>
ALCIONE	<p>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.</p>

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 a 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 sejam 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 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**. E 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 o lugar onde “todos têm direito” (como sujeito de ação) “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” possui 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, o que é abordado a partir da experiência dela com relação a aprendizagem histórica.

Lembre-se que são trechos de narrativas de alunas na faixa de 14 (quatorze) e 15 (quinze) anos de idade. A questão aqui não está centrada na qualidade textual, no vocabulário ou na reconstrução narrativa dos possíveis passados da ditadura militar. E sim 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, 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, por isso foi 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, 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, a transcrição das narrativas tornaria muito extenso o presente texto. Haveriam outras categorias possíveis, no entanto, a intenção foi juntar asserções que se referem a uma ou mais ideias, estas ideias que se concentram no tema da tabela e estão relacionadas ao que se apontou como categorias centrais para a formação histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desse texto foram apresentadas em um caráter mais metodológico em uma oficina apresentada no III Seminário Internacional de Educação Histórica em Santa Maria no dia 19 de agosto de 2013. A oficina intitulada “EDUCAÇÃO HISTÓRICA E DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL: TOTALIDADE, PRÁXIS E SUBJETIVIDADE COMO CATEGORIAS CENTRAIS PARA A FORMAÇÃO HISTÓRICA” teve a participação de professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul da cidade de Santa Maria e graduandos de História e Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. Na discussão teórico-metodológica com professores e acadêmicos foi possível perceber uma aceitação interessante sobre a perspectiva da práxis defendida neste texto, assim como um opiniões que corroboram com a impossibilidade de pensar uma formação histórica relacionada a práxis da vida quando necessitamos cumprir uma lista ampla de conteúdos pré-estabelecidos por livros didáticos e reforçadas pelos sistemas de vestibulares.

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.

Como pesquisadores, podemos pensar em outros referenciais. Em escolas que se propõe a 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 autoalienação do trabalho, Karel Kosik (1976) para a referência em uma práxis que possibilite a compreensão da vida humana em sua totalidade, 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 podem ser realizadas tomando a práxis como ponto de partida e de chegada, e nesse caso a filosofia e a teoria da História de Rüsen em um diálogo relacionado as nossas

necessidades podem trazer contribuições importantes. A discussão teórica e filosófica das práxis 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 pensar mesmo na superação das atuais condições econômicas, políticas, sociais e culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZAMBUJA, Luciano. JOVENS ALUNOS E APRENDIZAGEM HISTÓRICA: PERSPECTIVAS A PARTIR DA CANÇÃO POPULAR. Tese de doutorado, PPGÉ-UFPR, 2013.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.
- GONZÁLES, María Isabel Jiménez. LA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR COMO PROCESO DE TRABAJO INTELECTUAL. Revista Mexicana de Sociología. 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.
- MARX, Karl & ENGELS, Fridrich. A IDEOLOGIA ALEMÃ. 1845-1846. São Paulo: Boitempo, 2007.
- KOSÍK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. 1845-46. [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.
- 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 / 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].

_____. (e). APRENDIZAGEM HISTÓRICA: FUNDAMENTOS E PARADIGMAS. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

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