

O conceito consciência histórica e a aprendizagem histórica: compreensão e centralidade da práxis para a didática da História¹

The Concept of Historical Consciousness and the Historical Learning: Understanding and Centrality of Praxis for the History Didactics

Thiago Augusto Divardim de Oliveira*

RESUMO

O artigo se dedica a aprofundar compreensões sobre o conceito consciência histórica discutido por Jörn Rüsen, a partir de uma leitura que propõe a compreensão e centralidade da práxis como elemento fundamental da didática da história. A metodologia do inventário (Gramsci, 1984) evidencia possibilidades de diálogo entre o conceito e aspectos do materialismo a partir da proposta de compreensão deste artigo. Apresenta alguns resultados de uma estratégia didática e metodológica para o acesso e identificação de carências e demandas da relação entre consciências e cultura histórica no presente como estratégia para a intervenção docente. Entre as considerações, aponta-se a continuidade dos debates da área, bem como possibilidades para uma didática da história que tenha a práxis como elemento fundante.

Palavras-chave: Consciência histórica; Didática da história; Práxis.

ABSTRACT

The article is dedicated to deeper understand the concept of historical consciousness discussed by Jörn Rüsen, based on a reading that proposes the understanding and centrality of the praxis as a fundamental element of the didactics of history. The inventory methodology (Gramsci, 1984) reveals dialogue possibilities between the concept and aspects of materialism based on the comprehension proposal of this article. It presents some results of a didactic and methodological strategy for the access and identification of shortages and demands of the relationship between consciences and historical culture in the present as a strategy for teaching intervention. Among the considerations is highlighted the continuity in the debates in the field, along with the possibilities for a history didactics that has the praxis as a founding element.

Keywords: Historical Conscience; History Didactics; Praxis.

* Instituto Federal do Paraná (IFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. thiago.oliveira@ifpr.edu.br <<https://orcid.org/0000-0003-4719-5565>>

POSSIBILIDADES E IMPOSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E O MATERIALISMO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO HISTÓRICA

Ao longo dos anos em que acompanhamos as discussões sobre o ensino de História no Brasil, bem como suas compreensões ligadas aos conceitos de Didática da História e Educação histórica, tem sido possível perceber a presença do conceito “consciência histórica” em publicações e eventos. Poderíamos citar grupos de reflexão didática nos encontros da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) em várias edições, ou mesmo eventos mais específicos como os congressos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica realizados no Brasil, Espanha e Portugal. Gostaríamos de dialogar com outra questão que nos chamou a atenção em 2024, trata-se da possibilidade (Campos; Calia-ri, 2024) ou impossibilidade (Correa, 2024) de diálogo entre o conceito “consciência histórica” a elementos relacionados à Pedagogia Histórico Crítica (PHC), sobretudo por considerar a consciência histórica um conceito idealista, ou que possibilita diálogos com o materialismo histórico dialético.

Diante dessa oposição, pretende-se aprofundar a discussão teórica sobre o conceito “consciência histórica” com base em Jörn Rüsen, defendendo uma leitura aproximada do materialismo histórico dialético, e das relações entre consciências e cultura como algo dialético. Esse debate também envolve elementos sobre a formação histórica que se pretende nas relações de ensino e aprendizagem histórica. Portanto, gostaríamos de estabelecer diálogo com outro texto que já citou este autor na *Revista História Hoje*. Me refiro ao texto de Saddi (2016), em que tratou da dificuldade de acessar as carências de orientação dos estudantes.

Em 2024 tivemos contato com duas produções que relacionam o conceito “consciência histórica” com a Pedagogia Histórico Crítica (PHC). O primeiro, intitulado “A pedagogia histórico crítica: uma alternativa para o ensino da história no Brasil”, de autoria de Rodrigo Moreira Campos e Rogério Omar Calia-ri, que percebe na proposta de conscientização possível em Jörn Rüsen, sobretudo a partir do conceito consciência crítico-genética proposto por Schmidt e Garcia (2005), as possibilidades de aproximação com a PHC.

Os autores estabelecem elementos da compreensão do conceito consciên-
cia a partir de Rüsen, tratam da relação possível entre a proposição de Schmidt

e Garcia com o materialismo histórico e depois tratam de um histórico da educação (e do ensino de História) no Brasil. Estabelecem críticas às pedagogias das competências localizando-as no movimento histórico do neoliberalismo. Os autores defendem que a prática social deve ser o ponto de partida e de chegada dos processos de aprendizagem da História para que seja possível a compreensão e o desvelamento da realidade, assim como a sua transformação.

Também tomamos conhecimento do texto “O conceito de consciência e o ensino de História: um debate sobre a partir da Pedagogia histórico-crítica”, de autoria de Luiz Otávio Correa, em que há um debate teórico com maior aprofundamento sobre o conceito “consciência histórica”, assim como sobre a Didática da História proposta por Rüsen. O autor localiza a discussão de Rüsen sobre consciência como algo que se aproxima do idealismo, não percebe possibilidades de categorias como dialética e práxis, impedindo o diálogo a partir de um filtro marxista (Correa, 2024). Acreditamos que existem várias observações interessantes no texto, por exemplo, sobre a não incorporação do conflito no pensamento de Rüsen (que apostaria em relações de intersubjetividade comunicativa), no entanto, em algumas citações sobre a visão de Didática em Rüsen, consideramos que os fragmentos escolhidos não coadunam com o pensamento do referido autor alemão.

Não pretendemos dar uma resposta específica a esses autores, mas temos a pretensão de aprofundar mais elementos e dar continuidade aos diálogos que mobilizam a ciência. A motivação do presente texto passa por um outro diálogo com a teoria da consciência histórica, com base na realização de um inventário sobre as influências de Rüsen para a composição de seu conceito. Pretendemos defender a centralidade da práxis para uma Didática da História possível no Brasil, e que é resultado de diálogos entre influências rüsenianas, mas sem abrir mão de elementos da crítica materialista, assim como ampliar possibilidades de diálogos com a PHC, ou mesmo outros autores da tradição crítica brasileira, a exemplo de Paulo Freire.

Seguindo os objetivos do texto, retomo uma publicação de Saddi (2016), aqui na *Revista História Hoje*, em que dialoga com um texto desse autor. Saddi afirma que, a partir da primeira década deste século, o campo tradicionalmente conhecido como ensino de história no Brasil passou a receber influência significativa da literatura alemã sobre didática da história. Para Saddi, a incorporação desses debates no Brasil carrega como proposta possibilidades de um

ensino de história com sentido para a vida. Também elencou uma série de autores que se preocupam com o conceito “consciência histórica” em suas pesquisas, mas não necessariamente apontaram essa preocupação empiricamente. Saddi também apontou a existência de ao menos uma pesquisa e proposta didática que, a partir das enunciações de docentes, identificou a preocupação fundamental com o sentido e a orientação existencial nas relações entre o conhecimento histórico e a vida, elemento esse que fora discutido nos termos da práxis, a partir das falas de professores entrevistados em tal pesquisa (Saddi, 2016, p. 115–119).

[...] a consciência histórica pode ser, na escola, por meio do trabalho educativo, “formada, produzida, cultivada, elaborada, desenvolvida, ampliada”. A função do ensino de história passa a ser, assim, “a colaboração no desenvolvimento da consciência histórica” dos alunos. “E esta colaboração seria passível de ser administrada e conduzida pelo processo educativo”.

[...] temos ao menos uma pesquisa empírica no Brasil que evidenciou o modo como alguns professores de história do ensino básico pensam a sua práxis em sala de aula a partir de um desafio concreto que lhes foi despertado pelas reflexões teóricas próprias da literatura alemã. Trata-se, aqui, da dissertação de mestrado de Thiago Oliveira, sob a orientação da professora Maria Auxiliadora Schmidt, que investigou o modo como professores de História da cidade de Araucária, no Paraná, que já haviam tido acesso aos debates teóricos sobre consciência histórica, refletiam sobre a sua própria práxis docente (Saddi, 2016 p. 116).

Uma das constatações de Oliveira nessa pesquisa, que nos interessa profundamente neste artigo, é a de que “uma vez que os professores entrevistados já tomaram, em alguma medida, conhecimento da teoria da consciência histórica, suas falas em relação ao ensino de história permitem a composição da categoria sentido” (Saddi, 2016 p. 117).

Levando em consideração alguns desafios para a didática da história, gostaríamos de ampliar a discussão sobre o conceito “consciência histórica” com base em Rösen, buscando inventariar suas influências. Essa discussão permitirá outras possibilidades de leitura do conceito tendo como foco as possibilidades de diálogo com elementos do materialismo histórico dialético.

ELEMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada foi inspirada na proposta de um inventário (Gramsci, 1984), ou seja, buscava-se compreender os estratos da consciência histórica a partir do autor Jörn Rüsen. Logo no início das discussões de Antonio Gramsci sobre sua concepção dialética da História, o pensador italiano alertara sobre a necessidade de crítica das próprias concepções de mundo. Temos discutido as ideias de Rüsen há muitos anos, de maneira que uma revisão dos fundamentos dessa utilização são importantes para o próprio debate do campo:

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário (Gramsci, 1984, p. 12).

A referência socrática de Gramsci seria válida inclusive para umas das inspirações de Rüsen: Johann Gustav Droysen (*A história é o γνωθι σεαυτόν* (conhece-te a ti mesmo) da humanidade, sua consciência).² As diferentes formas de relação entre conhecimentos históricos e a vida, assim como entre a teoria e a prática, seja no trabalho docente ou na sistematização teórica de elementos de uma Didática da História, são elementos da vida em sociedade.³

APROFUNDANDO O DEBATE SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM JÖRN RÜSEN E SUAS INFLUÊNCIAS TEÓRICAS

Nesta parte do texto pretendemos demonstrar elementos fundamentais do conceito consciência histórica em Rüsen para defender as possibilidades de diálogo com o materialismo. Se partirmos da obra *Razão Histórica* (2001) ou da *Teoria da História* (2015), a compreensão se mantém. Em *Razão histórica*, mais especificamente em seu segundo capítulo “Pragmática — a constituição do pensamento histórico na vida prática”, fica claro que são as situações mais elementares da vida que somadas dão forma ao que se chama “consciência histórica”. O que também supera a divisão entre teoria e práxis, pois, em qualquer forma de atuação, as operações da consciência ocorrem e são reconhecidas na vida em sua concretude (Rüsen, 2001, p. 54-55).

Para o autor alemão, trata-se de um fenômeno vital e que em qualquer variante (acadêmica, ou no dia a dia dos sujeitos que agem e sofrem na vida de maneira mais ampla) articula-se a consciência e seu caráter temporal. É nesse momento da leitura que as contribuições de Edmund Husserl são incorporadas, mais especificamente “mundo vital” (*Lebenswelt*) (Rüsen, 2001 p. 57).

A segunda ideia fundamental é que, para viver em sociedade, não é possível compreender o todo, ou seja, a interpretação é fundamental. Na compreensão de Rüsen, tem-se aqui uma ambivalência antropológica. Para que a vida seja possível na relação consigo mesmo e com os demais, se interpreta em razão de suas paixões e ações (Rüsen, 2001 p. 57). É nessa parte do texto que aparece uma outra referência que pode soar distinta das relações fenomenológicas de até então, ou seja, Rüsen remete à *Ideologia alemã* de Marx e Engels para falar sobre carências estruturais dos seres humanos, e que a satisfação de determinadas carências produzem novas. “Assim, por exemplo, na antropologia de Karl Marx, como exposta no capítulo sobre Feuerbach na ‘Ideologia alemã’” (Rüsen, 2001, p. 57). Citação essa que aparece em nota de rodapé nos dois livros citados anteriormente (2001 e 2015). Percebemos um diálogo entre elementos fenomenológicos e materialistas, entre o conceito “mundo da vida” de Husserl e o processo de produção da consciência de Marx e Engels.

Por volta de 1925, quando Husserl publicou uma de suas obras fundamentais, havia um incômodo sobre a divisão entre natureza e espírito (*Natur und Geist*), na época as chamadas ciências da Natureza guardavam oposição com as do Espírito. Mundo da vida, ou (*Lebenswelt*), seria uma maneira de levar em consideração o próprio mundo em que se desenvolvem as ciências:

como um conceito setorial das ciências, de volta àquele do mundo que subjaz a toda ciência e às suas intenções teóricas como mundo da visão pré-teórica (*Welt vortheoretischer Anschauung*)” (Azevedo, 2011, p. 86).

A ideia é que existe um mundo já dado, antes de qualquer pensabilidade científica, vejamos

A correta interpretação do conceito reside no entendimento profundo do que signifique um mundo de experiências “pré-teóricas” e “pré-científicas”. Não se trata, portanto, apenas de ampliar a concepção de mundo, mas sim de aprofundá-la, uma vez que o “mundo-da-vida” seria o reino do que é previamente dado

à consciência “antes de tudo o que é estabelecido cientificamente... em fisiologia, psicologia ou sociologia” (Husserl, 2002, p. 105).⁴

Críticas foram apontadas ao argumento de Husserl, inclusive pela utilização de termos como “pré-científicas e pré-teóricas”. No entanto, o elemento central da forma de pensar husserliana indica que antes de debater elementos metodológicos, forma, e as características das ciências em geral, deveríamos primeiro debater quais são os fundamentos que permitem a existência e a própria validade das ciências. Seria necessário debater e aprofundar as compreensões sobre a realidade em que as ciências se desenvolvem.

[...] destacamos os três elementos-chave do conceito de “mundo-da-vida” que na visão de Carr (1987) o caracterizam: o primeiro é o seu caráter de ser “já-dado” (*Vorgegebenheit*), que significa “ser já dado antes de qualquer ciência, de qualquer substrução lógico-teórica”; o segundo é o fato que o “mundo-da-vida” é descrito como sendo público, ou melhor, como sendo constituído de modo intersubjetivo, ele é “já-dado” intersubjetivamente. O terceiro elemento deriva do fato que Husserl lhe atribui também “objetos culturais”, dentre os quais a própria ciência, enquanto produção cultural humana (Azevedo, 2011, p. 78).

Não há incongruência entre as ideias de Rüsen sobre a consciência histórica, esta possui um caráter “já-dado” (*Vorgegebenheit*), que forma-se, no sentido de um processo formativo na relação entre experiência e intenção (no tempo) e na vida, sendo que o conceito vida vai além dos fatores biológicos, ou seja, envolve o todo do processo social.

O “mundo-da-vida” é o “mundo circundante realmente concreto” [...], a realidade propriamente dita, *na qual nós vivemos*, que nos é sempre já dada, terreno de ser e horizonte para todas as práxis, sejam teóricas que não teóricas. Em face do mundo objetivo da ciência está o “mundo-da-vida” [...] (Azevedo, 2011, p. 88, grifo nosso).

Seria possível adotar dois caminhos daqui em diante: no primeiro leva-se em conta o que Rüsen afirma sobre a consciência e como isso se complementa com a obra d'*A ideologia alemã*. Para isso seria possível selecionar, desse estudo, trechos que remetem aos fatores que Rüsen compreende como fundamen-

tais (econômico, políticos, sociais, culturais) da vida concreta como elementos que participam da formação da consciência, vejamos um exemplo:

As experiências temporais sempre são feitas dentro de condições estruturais dadas por um quadro referencial. Portanto, elas não são uma coisa “para si”, mas tomam forma em contextos objetivos das condições vitais. Assim sendo, a experiência da duração no processo do trabalho, depende da economia do trabalho e está em estreita ligação com dados econômicos (Rüsen, 2014 p. 262).

Na variedade de publicações do autor no Brasil existem vários outros trechos que sustentariam tais afirmações, sobre a correlação entre concretude da vida humana e consciência. Por outro lado, com um estudo de aprofundamento, podemos retomar pressupostos fundamentais da consciência e assim ampliar o inventário de suas ideias.

O uso da obra *A ideologia alemã* aponta que Rüsen se preocupou com uma teoria explicativa das questões históricas de produção e reprodução da vida dos seres humanos. É o diálogo de Marx e Engels com Feuerbach que Rüsen cita. Cabe dizer que o autor alemão que se dedicou à didática da História não é um marxista (e está longe de ser), mas isso não o impediu de incorporar contribuições da filosofia materialista. Justamente os elementos de uma teoria de base material, dialética e histórica, da qual possivelmente diriam que Rüsen não se aproxima, é que deu sustentação às suas compreensões sobre a consciência (e sua produção).⁵ Ou seja, Rüsen incorporou a contribuição de Marx e Engels sobre a consciência e seu processo de produção.

[...] o primeiro pressuposto de toda existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (Marx; Engels, 2007, p. 32-33).

Próximo movimento desse raciocínio com base nos autores Marx e Engels é o seguinte: “[...] a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades” (2007, p. 33). Uma vez na leitura da própria obra citada por Rösen, *A ideologia alemã*, chegamos ao fragmento seguinte:

a terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar — a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, (...) Ademais, esses três aspectos da atividade social não devem ser considerados como estágios distintos (Marx; Engels, 2007, p. 33-34).

Ao tratarem dessas ideias, sem a necessidade de etapas sequenciais, torna-se possível compreender o quarto aspecto, ou seja, a duplicidade relacional (satisfação de si, relação consigo e com os outros, reprodução da vida), por um lado como natureza, por outro como sociedade, independente das finalidades, condições e modos. Após esse percurso de pensamento é que Marx e Engels chegam ao ponto tomado como pressuposto por Rösen.

Somente agora, depois de já termos examinado quatro momentos, quatro aspectos das relações históricas originárias, descobrimos que o homem tem também consciência. Mas esta também não é, desde o início, consciência “pura”. O “espírito” sofre, desde o início, a maldição de estar “contaminado” pela matéria, que, aqui, se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, sob a forma de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência — a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens (Marx; Engels, 2007, p. 34-35).

A proposta de consciência histórica de Rösen, com base na interpretação que pretendemos aprofundar, criou as possibilidades de uma discussão que temos chamado de didática da História na perspectiva da práxis.

Fazer referência à obra de Rösen, publicada em 2001, e depois a atualização de sua trilogia em *Teoria da História* (2015), é uma maneira de demonstrar

a permanência de suas ideias ao longo do tempo, mesmo em traduções de diferentes editoras, como no exemplo da obra de 2014 (*Cultura faz sentido*). Não deixemos de lado nesta leitura interpretativa nem as ideias de Marx e Engels, nem as ideias de Husserl, discutidas por Rösen. Em *Mundo vital e experiência* — aparece novamente Husserl (sobre retenção e protensão), e referências às condições objetivas (e econômicas).⁶

Há, no entanto, na obra de 2015 uma pequena diferença: Rösen mantém a citação de Marx e Engels, mas retira Husserl ao incorporar o conceito de imprepensabilidade.⁷ Mantém a citação da *Ideologia alemã*, mas não cita Husserl (sobre o “já dado” [*Vorgegebenheit*]). Ou seja, incorpora um novo conceito metateórico, imprepensabilidade (que guarda semelhanças com o mundo vital de Husserl), mas permanece a referência da *Ideologia alemã*. Nessa diferenciação, Rösen trata da necessidade de manutenção da existência (um caráter bastante material e concreto), mas o faz por referência literária, sobre a inquietude humana (agir e sofrer), comentando sobre *Fausto*, de Goethe, com uma ressalva em nota de rodapé, transcrita aqui:

A quem isso soe demasiado poético, remeta-se à antropologia histórica de Karl Marx, tal como a expôs no capítulo sobre Feuerbach na “Ideologia Alemã”. **Marx chama a atenção que a primeira carência satisfeita [de assegurar materialmente a vida, J.R.]**, “a ação de satisfazer e o instrumento mesmo da satisfação conduzem a novas carências — e essa produção de novas carências é a primeira ação histórica” (Rösen, 2015, p. 122, grifo nosso).

Com base nesse inventário, torna-se possível debater a práxis como um elemento fundamental para a Didática da História. A práxis e a intenção da formação humana, o que passará pela formação histórica de sentido, devem ser compreendidas como características fundantes para a própria didática da história. Daqui em diante, o texto passa a aprofundar a discussão da práxis como elemento que possibilita o diálogo entre consciência histórica e elementos do materialismo.

PRÁXIS: CENTRALIDADE E COMPREENSÃO DO CONCEITO E A FORMAÇÃO HISTÓRICA COMO OBJETO FUNDANTE DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Há diferentes formas de fazer referência à ideia de práxis, nos textos de Rüsen: práxis, vida prática, práxis existencial, práxis vital, até sua proposta teórica é chamada por ele de paradigma narrativo da práxis existencial. Vida prática e práxis se referem à mesma atividade quando nos baseamos em Rüsen, e isso é o que pretendemos aprofundar.

Ao nos dedicarmos ao conceito na leitura de *Filosofia da práxis* (2011), produzida por Adolfo Sánchez Vázquez, temos um esclarecimento importante: não existe diferenciações entre prática e práxis por rigor semântico.

Dizemos “práxis” transcrevendo o termo *ποίησις* utilizados pelos gregos na Antiguidade para designar a ação propriamente dita. Como se sabe, em nosso idioma, dispomos também do substantivo “prática” (Vázquez, 2011, p. 30).

De acordo com Vázquez, na língua alemã, da mesma forma como na língua grega, mantém-se práxis, apenas esse termo, o que difere, portanto, do que ocorre no Brasil, em que temos prática podendo indicar algo mais utilitário. Em *Filosofia da práxis*, o autor trata do conceito como atividade consciente objetiva, sem relação com sua forma mais utilitária.

Dissemos que uma variedade de termos é encontrada nos textos de Rüsen, desde a primeira versão de sua Matriz Disciplinar (1983) pode-se encontrar referências à parte de baixo (que corresponde ao mundo da vida) das seguintes formas:

- Vida prática (na tradução do professor Estevão Chaves de Rezende Martins, da *Razão histórica*, 2001)
- Práxis (na tradução de René Gertz, de 1987)
- Práxis vital (na tradução de Nélio Schneider, no *Cultura faz sentido*, 2014)
- Nível da vida prática e campo da vida prática (na tradução do texto “Como dar sentido ao passado?” de Valdeci Araújo e Pedro Caldas [com agradecimento sobre a revisão atenta de E. C. R. Martins] em 2009)

- “*Ebener des Lebenspraxis*” e “*Bereich des Praktischen Lebens*”, na *Historik* original em alemão de 2013)
- E, novamente: nível da vida prática e campo da vida prática (na tradução da *Historik* como “Teoria da História”, publicada em 2015)

A não diferenciação entre os conceitos estaria assegurada pela obra de Vázquez, tomado como referência para a leitura de Rösen. Mas em maio de 2014, o próprio Rösen fora indagado sobre essa questão, em uma webconferência realizada para o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, com a mediação do professor Estevão Chaves de Rezende Martins. Na ocasião, Rösen afirmou categoricamente que não fazia essa distinção. Podemos agora partir para uma apresentação das compreensões do conceito, que sustentará uma perspectiva da Práxis na Didática da História.

O conceito práxis: no campo da didática da História, tivemos a oportunidade de estabelecer diálogos entre Rösen e Paulo Freire, por exemplo, ainda na graduação, com orientações de Luis Fernando Cerri (GEDHI-UEPG), e na pós-graduação continuamos esses estudos sob orientação de Maria Auxiliadora Schmidt (LAPEDUH-UFPR). A ideia de práxis já figurava entre as preocupações de nossas pesquisas.

Na obra de Schmidt, ao longo desse processo, fomos contemplados por aproximações entre Rösen, Freire e Mészáros, o que naquele momento instigava a formação como professor e pesquisador a partir da realidade brasileira. Nesses estudos que marcaram o período do doutorado, passamos a identificar o conceito práxis como central nesse trabalho. Dois autores foram fundamentais nessa discussão, Karel Kosik (1926-2003) e Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011), nos livros *A dialética do concreto* (1963) e *Filosofia da práxis* (1967),

No conceito *práxis* a realidade humano-social se desvenda como oposto do ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do *ser* humano. *A práxis é a esfera do ser humano*. [...] *A práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser onto-criativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). *A práxis* do homem não é atividade contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. [...] tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana (Kosik, 1976, p. 222, 225).

A compreensão envolve aspectos laborativos e existenciais, é compreendida como atividade social, prática e histórica. Trata-se de atividade consciente destinada a um fim, que envolve processo de transformação da matéria, realidades, situações ou mesmo comportamentos. É entendida como essência humana, não de maneira idealista, mas justamente por ser necessariamente social, se realizar na prática e ocorrer no tempo. É essência humana, da mesma forma como a consciência, para que ela exista é necessário que a vida material esteja assegurada, e para que isso ocorra, as atividades são sociais, práticas e históricas.

Essa essência humana — social, prática e histórica — não se esgota por isso em nenhuma das formas concretas da existência social e individual do homem. Enquanto a práxis é um elemento determinante dela — em particular o trabalho humano — essa dimensão essencial do homem como ser produtor, prático, criador, jamais desaparece ou é totalmente negada já que se trata do homem como ser histórico e social (Vázquez, 2011, p. 412).

Faz-se necessário lembrar que, apesar dos conceitos usados pelos autores em sua época, me refiro aqui à ideia de humanidade. Se pudermos avançar com essa compreensão (sobre consciência e práxis como elementos sociais, práticos e históricos), é o momento de afirmar a centralidade do conceito práxis para a didática da História.

A FORMAÇÃO HISTÓRICA COMO ELEMENTO FUNDANTE DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM A PRÁXIS

Nos contextos do historicismo do século XIX, pode-se destacar a figura de Johann Gustav Droysen, seja pelas proposições sobre a sistemática e a metódica da História, seja pela capacidade de comunicação das ideias de Rüsen ao retomar a ideia de uma *Historik* (nome dado por Droysen a uma forma de compreender a ciência histórica como articulada com suas formas: ensinada, vivida, pensada e pesquisada), ou seja, com a vida humana em sociedade. As elaborações a esse respeito nos são mais comuns como teoria e metodologia da história, mas, para o autor alemão do XIX, a Didática seria a mais nobre entre as funções e práticas da História. Com a mesma lógica, gostaríamos de destacar as

contribuições de Assis (2014) sobre essa característica, tanto no período em que Droysen discutiu, quanto em nossa contemporaneidade.

[...] 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 defendendo que a resposta de Droysen à questão “por quê?”, 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; ou sobre temas econômicos desde um ponto de vista conservador, e assim por diante (Assis, 2014, p. 15).

No enfrentamento de tais descompassos, Rüsen defende como sentido um novo humanismo, que precisa ser compreendido a partir do presente e na abertura de horizontes de expectativas mais adequados. O argumento de Rüsen é que esse novo humanismo concentra a possibilidade de colocar quaisquer grupos antagonísticos em perspectiva de reconhecimento. “A diferença cultural é eliminada numa universalidade antropológica” (Rüsen, 2014, p. 37-38). Ao longo dos anos, o autor apresenta várias vezes, entre seus argumentos, a ideia de que os Direitos Humanos devem ser inegociáveis para quem já conquistou, e elemento de luta para quem ainda não os garantiu. Segundo o autor, seriam uma espécie de Kairós⁸ (elemento cairótico) na História humana (Rüsen, 2007, p. 127-150). A existência dessas experiências para Rüsen deveria ser tomada como uma espécie de múltiplo comum da humanidade. Se para Droysen o sentido da História defenderia o estado moderno, para Rüsen, o reconhecimento e

um novo humanismo deveriam mobilizar as pensabilidades históricas. Daí a importância do fragmento do texto de Assis citado há pouco.

Desde o início das leituras de Rüsen, seja em ambiente alemão ou brasileiro, apareceram críticas a essas ideias e de várias vertentes, seja do materialismo histórico-dialético ou da crítica decolonial.⁹ Mesmo com uma visão de progresso que participa dessa ideia, com a aplicação efetiva na realidade (os Direitos Humanos de 1948) já garantiriam uma vida muito mais digna em muitos espaços da realidade brasileira, latino-americana, subalterna, de capitalismo dependente, do sul global. No entanto, é justamente a provocação realizada por Assis (2014) que inspira a compreensão da didática da História no sistema operacional da história sistematizado por Rüsen, mas guardando as possibilidades de crítica necessárias a partir de nossas realidades. É nesse sentido que temos procurado ampliar o diálogo com o materialismo, assim como com as ideias de Paulo Freire.¹⁰

Se ao ensinar História (ou educar, formar historicamente) temos pretensão formativa, (aqui é preciso destacar que essa compreensão está carregada das ideias de Paulo Freire, no sentido de que ninguém educa sem uma relação com os educandos, e que também nos formamos nesse processo), em relação aos sujeitos/agentes, com suas experiências (de classe inclusive), tudo isso passa pela ideia de práxis defendida. Além disso, é necessário perspectivar a humanidade, mas na perspectiva de sua continuidade. Pois o capitalismo em sua fase atual gera destruições que precisam cessar, seja da natureza, ou dos próprios seres humanos, que da natureza fazem parte. No ano em que se revisa essa produção, a destruição de Gaza, ou as enchentes no Rio Grande do Sul, conformam exemplos da necessidade de perspectivar a permanência da humanidade, e não sua destruição.

A relação com os conhecimentos históricos, e aqui não faço referência a nenhum cânone fixo de conteúdos, precisa nos ensinar algo que se relacione com a própria realidade, com a práxis. Rüsen apresenta uma espécie de imperativo categórico da aprendizagem histórica, que está adaptado para incluir a ação da mudança que pode resultar da aprendizagem, algo inspirado na tese 11 da ideologia alemã. Para Rüsen, esse imperativo diria que:

auxilia no processo de ampliação da capacidade de “pensar historicamente de tal modo que a finalidade em si do homem (sua dignidade), se realize em cada

forma de vida, e que essa forma de vida seja articulada, temporal e espacialmente, com todas as demais, em um contexto temporal abrangente, que apareça como orientação intelectual e (**motivação do agir, acrescendaria**) universal na relação ao futuro de todo e qualquer presente (Rüsen, 2015, p. 144-145, adaptado, grifo nosso).

Os valores de uma época residem em sua própria existência,¹¹ afirmara Assis (2014, p. 15), para que possamos então destacar, debater e encontrar alguns consensos a partir de nossas realidades, inclusive circunscrevendo essas realidades historicamente, seja como brasileiros, latino-americanos, de países pobres (ou em desenvolvimento), como trabalhadores, ou de um ponto de vista humano mais amplo, como defende Rüsen (novo humanismo). Até aqui o exercício se deu teoricamente, mas a didática da história também inclui dimensões pragmáticas. Podemos dialogar, portanto, as ideias construídas até aqui com alguns elementos de investigação empírica que apresentamos a seguir.

SEGUNDA PARTE – CARÊNCIAS DE ORIENTAÇÃO E DEMANDAS DO TEMPO PRESENTE: ESTRATÉGIA DE ACESSO À RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CULTURA HISTÓRICA A PARTIR DA PRÁXIS

Como exercício de diálogo entre a teoria apresentada na primeira parte e algumas formas pragmáticas de encaminhamento com estudantes, apresentamos aqui alguns resultados de uma proposta de pesquisa (e estratégia didática). Escolhemos três momentos distintos: o primeiro se refere ao ano de 2013 (início das pesquisas citadas), o segundo do ano de 2018 e o terceiro de 2022. O objetivo aqui está relacionado à possibilidade de demonstração, a partir de escolhas e enunciações de estudantes, de alguns elementos que podem contribuir com as reflexões a respeito da didática da história na perspectiva da práxis, e das relações entre consciências e cultura.

Nas três ocasiões, 2013, 2018 e 2022, propus aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio (na modalidade técnico integrado) o seguinte questionamento:

Olhe o índice do seu livro didático. Se precisar folheie o livro de maneira geral. Escolha três assuntos que você considera importantes para sua formação no Ensino Médio. Em seguida justifique comentando sobre os motivos da sua escolha, ou seja, por que é importante para sua formação (Do autor, 2013; 2018; 2022).

Em março de 2013, quando realizamos essa dinâmica pela primeira vez, foram inquiridos 15 estudantes do terceiro ano de um curso técnico integrado ao Ensino Médio. Os temas dos capítulos mais escolhidos estão destacados nas tabelas.

Tabela 1 – Temas da história mais escolhidos (2013)

Tema	Número de escolhas
Segunda guerra	9
Regime militar brasileiro / ditaduras América Latina	3
Crise do entreguerras	2
Fascismos	6
Revolução Russa	4
Guerra Fria e Colapso do comunismo	4
Novo século	4
Descolonização África e Ásia	4
Os desafios da democracia – novo século	4

Há vários elementos que poderiam ser discutidos em relação às escolhas ou exclusões de conteúdos, no entanto, limitaremos a exemplificar a partir das enunciações de estudantes (justificativas) a respeito do tema mais escolhido. Em 2013 foi a Segunda Guerra Mundial:

Guerras são períodos interessantes da História, pois representam o auge do declínio da sociedade, onde a injustiça e a barbárie eram encontradas frequentemente em muitos lugares. Quanto mais compreendermos o motivo e as consequências desses acontecimentos, menos eles voltarão a acontecer. Existem muitos filmes sobre o assunto, como “O menino do pijama listrado”, “Cavalo de guerra” e “A vida é bela”, entre outros. Existem muitos jogos sobre guerras mundiais também (Estudante em 2013).

muito contexto de filmes e jogos [...] um conflito que gerou consequências até hoje além de ser um período interessante (Estudante em 2013).

A segunda guerra mundial, esta guerra mudou o curso da história, demarcou fronteiras, etc. Existem vários filmes/livros/jogos sobre o assunto, talvez este seja o tema mais explorado por esses meios (Estudante em 2013).

É possível perceber que os estudantes não se referem apenas ao conteúdo da Segunda Guerra Mundial, mas envolvem em suas justificativas tanto uma relação temporal que vai além do passado como conteúdo, e atribuem sentidos a essa experiência humana (guerra), tratando como injustiças e barbáries, como consequências no presente (fronteiras), assim como citaram elementos da indústria cultural (filmes, livros e jogos) que figuram em suas compreensões e experiências de suas próprias práxis na relação com a temática. Cabe dizer que o curso era Técnico em Programação de Jogos Digitais Integrado ao Ensino Médio. Segunda Guerra é um tema recorrente entre os interesses dos estudantes, mas a característica do curso também pode ter influências a respeito das escolhas, assim como no período haviam sido lançados novos jogos ambientados no conflito.

Um elemento que nos chamou as atenções se refere ao fato de que elementos que constituem importância coletiva no presente foram destacados pelos estudantes em suas escolhas, a exemplo de questões ligadas ao debate público sobre política (como uma das dimensões da Cultura). Em 2013 esse elemento foi mais perceptível em relação a temas que aparecem em livros, filmes e jogos. Mas nos próximos exemplos a relação com a política do presente ficou mais evidente.

Em 2018 ampliamos a amostra, e o salto temporal aqui se refere às mudanças das carências e demandas do tempo presente. Foram inquiridos 60 jovens estudantes de três cursos técnicos integrados ao ensino médio, também do ano final. Os dados numéricos foram os seguintes:

Tabela 2 – Temas da história mais escolhidos (2018)

Tema	Número de escolhas
Primeira Guerra	8
Segunda Guerra	10
Fascismo	11

Guerra fria	9
Revolução Russa	10
Sociedade do consumo	14
África e Ásia (descolonização)	11
Regime militar brasileiro / ditaduras América Latina	32
Os desafios da democracia	6
Vargas	13

Fonte: O autor (2018).

Apesar das variações entre o número de estudantes que foram inquiridos em 2013 e 2018, é possível apontar que as escolhas relacionadas a ditaduras e regimes militares (variação conceitual se refere ao livro didático de História utilizado) foram muito mais significativas do que as da Segunda Guerra. Vejamos mais duas justificativas dos estudantes que representam um padrão entre as respostas:

Possui uma grande importância na formação, pois ainda sofremos consequências diretas e indiretas desta época, existindo até mesmo movimentos em busca de uma nova intervenção militar, além de o capítulo ser sobre o país em que vivemos (Estudante em 2018).

É importante estudarmos e falarmos sobre para termos uma consciência sobre as consequências do regime militar. Na internet há relatos sobre, mas acho importante que um professor aprofunde e mostre a relevância disso em nossas vidas como uma sociedade (Estudante em 2018).

Gostaria de compreender a história do período militar e como chegamos a democracia. Acho curioso o fato de já ter ouvido pessoas pedindo seu retorno (Estudante em 2018).

Apesar de já tê-lo citado, creio que vale a pena fazer uma justificativa para este. Dados tantos políticos cegos pelo ódio bem como parte da população, esse tema é muito importante para constituir argumentos históricos para combater pensamentos retrógrados de pedidos de intervenção militar, por exemplo, e também para aprender mais (Estudante em 2018).

Cabe destacar que nas duas etapas, assim como no momento das enunciações, os estudantes ainda não tinham tido as aulas sobre os conteúdos. Suas escolhas foram feitas de maneira livre, assim como suas justificativas, e foram compreendidas pelo professor pesquisador como protonarrativas (Rüsen, 2012), ou seja, podem evidenciar aspectos da relação entre a consciência histórica do estudante e os aspectos da cultura histórica de nosso tempo. E aí se manifesta alguma possibilidade de que historiadoras e historiadores docentes organizem processos de aprendizagem referenciados na práxis, intervenções de maneira especificamente motivadas, e dirigidas às consciências dos jovens estudantes.

Gostaríamos, ainda, no sentido de reforçar a relação entre a práxis e as próprias escolhas dos estudantes, de apresentar alguns dados levantados em 2022. Ampliando mais a amostra, foram coletadas 87 respostas a partir de 4 (quatro) turmas de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba), todas do período vespertino, de terceiro ano, ou seja, ano final da educação básica no Brasil. Jovens que possuíam mais de 16 (dezesseis) anos e, portanto, poderiam inclusive participar ativamente do pleito eleitoral daquele ano.

Tabela 3 – Temas da história mais escolhidos (2022)

Tema	Escolhas
A industrialização e a expansão imperialista	21
A Segunda Guerra Mundial	22
As transformações mundiais durante a guerra fria	35
Movimentos de independência na África	9
O Brasil durante a Ditadura Militar	52
O Brasil Contemporâneo	41
O mundo contemporâneo	36
Era Vargas	21

Fonte: O autor (2022).

O ano de 2022 foi bastante marcado por elementos das disputas para as eleições presidenciais, em momentos que se discutiam conceitos históricos como comunismo e fascismo e suas relações com a política do tempo presente. As respostas dos estudantes demonstram relações intrínsecas com esse processo, vejamos:

O Brasil durante a ditadura militar. A ditadura foi um período complicado, pois seus aspectos são irrefutavelmente assustadores. Repreensão, censura, controle são alguns desses aspectos e com certeza são preocupantes, mas atualmente na sociedade brasileira existem pessoas que não sofreram tanto com o regime. Por conta disso, dizem que ela foi boa, porém não observam o todo apenas olham para relatos familiares e as usa próprias experiências. De fato, alguns indivíduos por razões de morarem no interior ou pessoas envolvidas em cargos militares, nos quais provocavam um certo favoritismo da própria ditadura, não sentiram a gravidade que nem nos outros lugares do país. Portanto, ao estudar o assunto conseguimos olhar para o todo e entender e conscientizar através dos motivos pelos quais pessoas tem repudio por um próximo regime semelhante (Estudante em 2022).

O Brasil durante a Ditadura. A ditadura militar no Brasil tem muitas coisas que só foram descobertas depois de anos, então acho que é importante estudar sobre a ditadura militar no Brasil porque muitas pessoas ainda não tem plena consciência do que foi esse período (Estudante em 2022).

O Brasil durante a ditadura militar (Arte e resistência durante a ditadura) - Entender como a ditadura ocorreu no Brasil é muito importante para que esse abuso de poder não volte a ocorrer em nosso país. Estudar as formas de resistência por meio de diversas áreas trás empoderamento para lutar contra o desacato governamental (Estudante em 2022).

Destacamos que as respostas dos estudantes, em sua maioria, procuram estabelecer um nexos temporal entre presente, passado e futuro. Além disso, citam elementos da vida em sociedade, o que Rüsen chamaria de trama pública, ou mesmo de práxis. A proposta aqui se relaciona à ideia de que o mesmo movimento de circularidade entre as elaborações científicas e o âmbito da vida prática proposto por Rüsen em suas matrizes (seja da História ou da Didática da História) podem ser levadas em consideração para o processo de escolha de temas e elaboração de aulas que se dirijam às consciências de nosso tempo, assim como às marcas da Cultura histórica que vivenciamos, sempre na busca de um desvelamento das realidades, como da possibilidade de ação para a construção de realidades sociais mais adequadas.

De maneira pontual, buscando mais relações entre o que seriam as carências de orientação (bem como suas relações com aspectos da cultura), e as pos-

sibilidades de intervenção docente na práxis, poderíamos relacionar as buscas mais realizadas no Google pelos brasileiros com as escolhas dos estudantes. De acordo com dados disponibilizados pela empresa,¹² entre as perguntas do tipo “o que é...”, em 2018 no Brasil, em primeiro lugar as pesquisas foram “o que é fascismo?” e em segundo “o que é intervenção militar?”.

Professores e professoras de História que atuavam na educação nesse contexto (eleições de 2018) devem bem lembrar a frequência desses debates nas salas de aula. Já em 2022, os elementos do debate público se fizeram presentes nos itens mais perguntados pelos brasileiros ao Google (em 2022 foi “o que é comunismo?”), o que permite a relação com o tema da Guerra Fria (terceiro mais escolhido) e ainda aos elementos das disputas eleitorais no Brasil. Cabe reparar, fazendo relação mais uma vez sobre a tripartição temporal, que é possível somar o interesse pela Ditadura no Brasil e pelo “Brasil contemporâneo”. Ou seja, as escolhas dos estudantes quase sempre apontam o modo de operação da consciência histórica, as relações presente-passado e presente-futuro. Esses exemplos de relação entre os interesses dos estudantes e as buscas na rede mundial de computadores pelos brasileiros são alguns indicativos para a relação entre consciências e cultura e podem apresentar indicativos para as intervenções docentes para a formação histórica.

Como protonarrativas não formam ainda uma narrativa a respeito do tema ou conteúdo estudado, mas concentram estratos, camadas que, ao serem trabalhadas e relacionadas a outros conhecimentos e estratégias para a aprendizagem, podem se transformar em narrativas mais elaboradas como resultado do pensamento histórico após processos de intervenção docente. Esse processo pode ser elaborado com base nas carências e expectativas dos estudantes, mas não apenas isso, também nas escolhas docentes a respeito de temas e fontes que podem ser analisados, criticados, interpretados, comparados à luz do agir e sofrer do presente, da práxis existencial dos seres humanos. Esse seria o espaço de autonomia docente e de amplas possibilidades formativas. E, nesse caso, as discussões do campo da educação histórica possuem contribuições significativas para se pensar em estratégias e usos de fontes com o objetivo de intervir intencionalmente no processo de formação histórica dos estudantes na vida em sociedade, ou seja, na práxis.

CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES PARA O DEBATE

Uma das formas que debatemos essas relações entre consciências históricas e cultura histórica foi a partir da interferência da “trama pública” (Rüsen, 2014 p. 107-108) nas aulas de história. Elementos que envolvam política, economia, cultura, que fazem parte da realidade social, conseqüentemente fazem parte das aulas de História. Até mesmo divergências entre posicionamentos de estudantes e suas identificações na sociedade ampliada geram disputas que se relacionam com estratos da cultura histórica. Não raro aparecem divergências entre o conhecimento histórico das salas de aula e elementos presentes nas culturas familiares ou religiosas, por exemplo, como dimensões da cultura (assim como a política). No entanto, para que os diálogos que queremos proporcionar sejam convidativos à participação sincera dos estudantes, é preciso levar em consideração essa dimensão da cultura, essa dimensão da práxis.

Na publicação citada de Saddi (2016), o autor apontou a potencialidade do conceito consciência histórica na didática da história no Brasil, trazendo o seguinte questionamento:

Ocorre que, para além da constante dificuldade de um professor acessar as carências de orientação temporal dos seus alunos, até mesmo a sua dificuldade em identificar aquilo que efetivamente são os interesses cognitivos dos alunos pelo conhecimento histórico, as aulas de história, ainda que tomem os elementos da práxis da vida como ponto de partida, correm o risco de fracassar no âmbito da relação comunicativa (Saddi, 2016, p. 119).

É a partir da relação comunicativa que o autor faz um estudo teórico dos elementos estéticos e de sua relação com a consciência histórica e com a aprendizagem histórica. Não discordo da ressalva realizada por Saddi, assim como considero que os estudos que envolvem a estética, assim como a complexidade do momento da aprendizagem histórica e as outras dimensões da consciência (ética, moral, religiosa, política, psicológica e ideológica) de maneira inter-relacionadas como âmbitos de um fenômeno complexo, precisam ser cada vez mais estudadas e pesquisadas. No entanto, a intenção da pesquisa com que Saddi dialogou (Oliveira, 2012; 2014) estava relacionada justamente ao papel docente como um intelectual que realiza uma intervenção com vistas à aprendizagem histórica como processo contínuo durante a formação histórica em seu aspecto escolar. A rela-

ção com a práxis precisa ser perene, esse deveria ser o mote das pensabilidades históricas, não apenas a compreensão do passado, mas do presente, e a manutenção do futuro como horizonte aberto de possibilidades.

A tentativa, neste artigo, foi de contribuir com a compreensão do conceito consciência histórica discutido por Jörn Rüsen, assim como propor uma leitura que amplie as possibilidades de diálogo da didática da história de acordo com demandas da realidade contemporânea e ligada aos complexos culturais em que nós docentes estamos inseridos, de nossa práxis. Com isso, espero ter contribuído, ainda que timidamente, para os debates sobre uma perspectiva da práxis da didática da história, sobre as possibilidades de uma visão mais marcada pelo materialismo da didática da História, e sobre possíveis diálogos com a Pedagogia Histórico Crítica, estabelecendo assim um diálogo com Correa (2024), mesmo que por outros caminhos de compreensão das teorias. Ou ampliando relações entre a consciência histórica e a Pedagogia Histórico Crítica, como aponta Schmidt (2020) em sua Didática Reconstructivista da História.

Na pesquisa realizada com os estudantes em 2022 também inserimos, a partir dos diálogos com Saddi, questões que permitem iniciar um trabalho sobre as concepções de futuro que os jovens almejam com base em suas experiências históricas no período final da educação básica. A ideia é dar continuidade a esse trabalho, possivelmente com a participação de outros pesquisadores da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como a possibilidade de realizar pesquisas semelhantes com investigadores de outros países. Queremos abordar também as ideias de futuro possíveis ao final das aprendizagens históricas da educação básica.

Seguindo no diálogo com o conceito consciência histórica, talvez sejam as características atuais que desafiam nossas estratégias culturais no trabalho com a história, que nos mobilizarão para a construção de novas condições de aprendizagem histórica. Mas que elas possam dialogar mais com a realidade presente, sua historicidade, assim como na construção de futuros melhores.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Arthur Alfaix. A didática da história de J. G. Droysen: constituição e atualidade. *Tempo*, Niterói, v. 20, n. 36, p. 18, 2014.
- AZEVEDO, Erico de Lima. *A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Trans-*

- cedental” de Edmund Husserl: uma apresentação*. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11563>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- BOTTOMORE, Tom (Org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- CAMPOS, Rodrigo Moreira; CALIARI, Rogério Omar. A pedagogia histórico-crítica: uma alternativa para o ensino da história no Brasil. *Revista Sociedade Científica*, v. 7, n. 1, p. 2158-2175, 2024.
- CORREA, L. O. O conceito de consciência e o ensino de História: um debate sobre a partir da Pedagogia histórico-crítica. *Horizontes*, [S. l.], v. 42, n. 1, p. e023128, 2024.
- DROYSEN, J. G. *Manual de teoria da história*. São Paulo: Vozes, 2009.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história* [Parte I – Introdução ao estudo da Filosofia e do Materialismo Histórico]. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984, p. 9-89.
- HUSSERL, E. *A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2002.
- KOSÍK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 1845-1846. São Paulo: Boitempo, 2007.
- OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. *A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores*. 2012. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/28277/R%20%20D%20%20THIAGO%20AUGUSTO%20DIVARDIM%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- OLIVEIRA, Thiago; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Protonarrativas e Possibilidades de Intervenção: praxis e educação histórica em um estudo no IFPR (Campus Curitiba). *Revista História e Diversidade*, Cuiabá, v. 4, n. 1, p. 189-202, 2014.
- OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. *A Formação Histórica (Bildung) como princípio da Didática da História no Ensino Médio: Teoria e Prática*. 2017. 444 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/48066/R%20-%20T%20%20THIAGO%20AUGUSTO%20DIVARDIM%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 ago. 2020.

- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica. Tradução de: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.
- RÜSEN, Jörn. *História Viva*: Formas e funções do conhecimento histórico. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UNB, 2007.
- RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica*: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.
- RÜSEN, Jörn. *Cultura faz sentido*. Orientações entre o hoje e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da história*: uma teoria da história como ciência. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UFPR, 2015.
- SADDI, R. O Estado de Suspensão na aprendizagem histórica: a força estética do conhecimento histórico na instauração de um momento sublime de consciência histórica. *Revista História Hoje*, v. 5, n. 9, p. 113-130, 22 jul. 2016.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cadernos Cedex*, v. 25, p. 297-308, 2005.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo Expressão Popular, Brasil, 2011.

NOTAS

¹ Este trabalho vem sendo desenvolvido desde 2020, ficou interrompido e pôde ser retomado em 2024 devido ao estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob a supervisão do professor doutor Jorge Luiz da Cunha (*in memoriam*). Agradeço a professora doutora Rosane Carneiro Sarturi por assumir a supervisão e ao IFPR pela licença concedida.

² Ver parágrafo 74 da *Historik* de Droysen (Vozes, 2009).

³ A parte que segue, e que apresento como inventário, compõe parte da tese de doutorado OLIVEIRA, Thiago A. D. *A Formação Histórica (Bildung) como princípio da Didática da História no Ensino Médio: Teoria e Prática*. Tese de doutorado em Educação. PPGE – UFPR, Curitiba, 2017.

⁴ Trecho da obra *A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental (Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie)* de 1976. Para maior detalhamento do conceito “mundo da vida” – mundo-vital” e três diferentes interpretações posteriores a respeito do conceito, ver: Azevedo Erico de LIMA. “*A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental*” de Edmund Husserl: uma apresentação. Dissertação de mestrado, PUC-SP, 2011, em espe-

cial o capítulo 3. Disponível <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/11563/1/Erico%20de%20Lima%20Azevedo.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

⁵ Para elementos relacionados à filiação teórica e epistemológica, o que também não exclui a dimensão política, ver Jörn Rüsen contra a compensação. *Intelligere*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 13-33, 2017.

⁶ Ver *Cultura faz sentido*. Mais especificamente o item 1.2 Mundo vital e experiência (Rüsen, 2014 p. 255-263). A respeito desse tema, o que é discutido por Rüsen como “construtividade e construção”, ou ser construído e construção, ou ainda na tradução de Nélio Schneider “dialética de ser construído e construção” seria, a meu ver, mais uma influência ou desdobramento do pensamento histórico dialético.

⁷ Ver página 98 e 286 de RÜSEN, Jörn. *Teoria da História*. Uma Teoria da História como ciência / Rüsen, Jörn; tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

⁸ Kairós é um conceito utilizado na filosofia existencialista de Karl Jaspers e que é citada por Rüsen em diferentes momentos. Para Jaspers, Kairós (ou momentos cairóticos) seriam momentos oportunos em que indivíduos ou sociedades se confrontam com situações limites, podendo ter desdobramentos em relação ao tempo, seja como experiências ou expectativas, elementos que para Rüsen se relacionam tanto com a consciência quanto com elementos culturais, como os citados no texto sobre os Direitos Humanos. Rüsen se refere a momentos como a instituição dos Direitos Humanos de 1948 como experiências “cairóticas”. Ver, por exemplo, Rüsen, 2007, p. 127-150.

⁹ Ver, por exemplo, Saddi, R. O conceito de emancipação durante a mudança paradigmática da didática da história alemã. *Revista Territórios e Fronteiras*, v. 14 n. 2, p. 124-149; ou a partir do Brasil em crítica recente, conferir PEREIRA, A. C. B. Redimensionando: uma forma de “leitura crítica” aplicada à Historik de Jörn Rüsen. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 16, n. 41, p. 1-28, 2023.

¹⁰ Ver, por exemplo, o livro OLIVEIRA, T. A. D.; SCHMIDT, M. A. M. S. *Paulo Freire e o Ensino de História*. 1. ed. Curitiba: WAS Editores, 2023, v. 1, p. 176.

¹¹ Nesse caso de um ponto de vista secular.

¹² A empresa divulga dados anuais sobre o que foi pesquisado em sua página. Apenas como exemplo, os dados relacionados ao ano de 2022 podem ser acessado no seguinte hiperlink: <https://trends.withgoogle.com/year-in-search/2022/br/>. Acesso em: 20 fev. 2025).