

Abdael Gaspar de Sousa

**APROXIMAÇÕES ENTRE HABERMAS E RÜSEN:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Brasília

2013

Abdael Gaspar de Sousa

**APROXIMAÇÕES ENTRE HABERMAS E RÜSEN:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Departamento de História da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em História, sob a orientação do professor Dr. Anderson Ribeiro Oliva.

Brasília

2013

Monografia de autoria de Abdael Gaspar de Sousa, intitulada “**APROXIMAÇÕES ENTRE HABERMAS E RÜSEN: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em História da Universidade Brasília, em 25/07/2013, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

Professor Dr. Anderson Ribeiro Oliva – Orientador
Departamento de História, Universidade de Brasília

Catia Piccolo Viero Devechi – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Susane Rodrigues de Oliveira – Examinadora
Departamento de História, Universidade de Brasília

Para
Maria Luiza Gaspar
Ana Elisa Martins
Jorge e meu Filho

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de estudos e pesquisas realizadas durante a graduação. É uma continuidade e tentativa de superar alguns obstáculos teóricos, assim como avançar para projetos futuros. O curso de História na Universidade de Brasília permitiu aproximar algumas discussões realizadas desde o início interrompido da graduação em Pedagogia (2008). A presente reflexão demonstra o agradecimento aos amigos que fiz durante tal percurso, principalmente àquele com quem dividi inúmeros esforços para ingressar na universidade, Adam Smith Gontijo; a importante participação dos meus pais; ao convite recebido para participar de Iniciação Científica, como bolsista, feito pela doutora Catia Piccolo, que faz parte do meu percurso, colaborando imensamente. Ajudou-me a permanecer na Universidade e encontrar um objeto de estudo que possibilitou inúmeras experiências acadêmicas. Lembro aqueles que souberam apoiar quando pensei em desistir e iniciar outro curso. O agradecimento é uma forma de dizer o quanto foram importantes para o encerramento desta etapa. Expresso meu agradecimento a todos que, de alguma forma, contribuíram e incentivaram para realização desta monografia. O momento não é apenas de encerramento, é o início de outros desafios para os quais me sinto motivado e feliz.

RESUMO

SOUSA, Abdael Gaspar. **Aproximações entre Habermas e Rösen:** o diálogo pedagógico e o ensino de história em uma perspectiva comunicativa. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em História). Departamento de História, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

Resumo: O ensino de história estabelece uma relação significativa entre a vida cotidiana e o tempo passado historicizado. O presente trabalho procura realizar uma aproximação entre o teórico alemão Jörn Rösen e os aspectos da teoria comunicativa, para avaliar a dimensão formativo-histórica na vida prática e a emancipação dos sujeitos através do diálogo. O intuito é compreender quais são as possíveis contribuições que a teoria comunicativa habermasiana pode oferecer ao ensino de história a partir dos apontamentos didáticos de Rösen. A comunicação racionalmente motivada permite que as múltiplas visões de mundo alcancem entendimento mútuo capaz de superar as situações problemáticas em benefício do maior número de indivíduos. É possível pensar o ambiente escolar como espaço de permanente crítica e reconstrução do conhecimento por meio do diálogo aberto. Em tal perspectiva, o conhecimento histórico pode ser transformado pelos sujeitos e obtido o sentido prático para a vida humana. O diálogo permite aos envolvidos encontrarem acordos e suprirem determinadas carências de orientação.

Palavras-chave: Diálogo; Ensino; Hermenêutica; Ação Comunicativa e Educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1 – RÜSEN, O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PRÁTICAS COMUNICATIVAS	10
CAPÍTULO 2 – OS ASPECTOS DE VALIDADE E RACIONALIDADE DAS NARRATIVAS: A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA	19
2.1 A teoria comunicativa habermasiana e o consenso entre as múltiplas perspectivas teóricas	20
2.2 A hermenêutica habermasiana e o discurso pedagógico	24
CAPÍTULO 3 – APROXIMAÇÃO ENTRE HABERMAS E RÜSEN E A DIMENSÃO HERMENÊUTICA DA EXPERIÊNCIA HUMANA NO TEMPO...28	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
ANEXOS	41

INTRODUÇÃO

As aproximações entre Habermas e Rüsen no campo do ensino de história são realizadas a partir dos aspectos hermenêuticos e comunicativos da experiência humana no tempo. Tal proposta é motivada em razão de haver uma proximidade teórica entre o discurso a respeito da dimensão formativo-histórica presente em Rüsen e os fundamentos do pensamento teórico de Jürgen Habermas. É pretendido avaliar discursivamente os elementos que aproximam os dois autores e a possibilidade de pensarmos acertos entre o aprendizado histórico e o mundo humano prático. Acredita-se na possibilidade de pensar o ensino de história através do paradigma filosófico da teoria comunicativa habermasiana para a desproblematização das nossas ações frente ao mundo e para que nossas práticas sejam orientadas pelo conhecimento histórico mediado e experienciado em sala de aula através do diálogo aberto.

Para Jörn Rüsen (2010a) o saber histórico, em suas formas e funções, parece evadir-se de uma cientificidade própria que indicaria os limites da postura técnico-científica no processo de construção do conhecimento histórico. Ele é encaminhado para a orientação dos indivíduos no mundo e a dimensão do caráter de verdade parece estar na aceitabilidade do discurso racionalmente motivado e na condição de atender às necessidades práticas dos sujeitos sociais. A história enquanto disciplina científica teria como princípio fundamental a livre argumentação, direcionada ao consenso entre indivíduos reguladores desse saber pretendido. O interesse em Habermas está voltado à teoria hermenêutica como elemento para repensarmos a dimensão interpretativa do passado e a necessidade de acordos intersubjetivos entre os indivíduos no tempo presente.

Segundo Habermas (1987), a hermenêutica inserir-se-ia nos momentos em que os diferentes campos da vida encontram-se problemáticos. É intrínseca a sua relação com as questões do mundo prático. É pretendido, assim, refletir a necessidade de pensar a formação dos indivíduos voltada à significação no tempo presente, dado o distanciamento do passado e a necessidade de atender às carências dos indivíduos frente ao mundo. São analisados alguns dos textos clássicos da tradição hermenêutica e os discursos a respeito da educação e experiência pedagógica, dialogada livremente em sala de aula. É abordado o conceito de consciência histórica e o ensino de história, a partir da relação entre didática e a teoria da história no seu sentido de engajamento com as questões da vida cotidiana. O trabalho está estruturado em três capítulos que buscam elencar elementos que possibilitem o diálogo entre os autores e delimitem as contribuições para práticas de ensino mais abertas às múltiplas

perspectivas.

O primeiro capítulo está direcionado a dimensão comunicativa do ensino de história e a sua efetividade para o mundo cotidiano dos sujeitos sociais, através de uma reflexão sintetizada do pensamento e estudos de Rüsen no campo de ensino. Em seguida, é pretendido demonstrar a forma como Habermas amplia o seu projeto de explicitar a particularidade lógica das ciências sociais caracterizada pela imbricação de procedimentos empírico-analíticos e hermenêuticos. São abordados os fundamentos da teoria da ação comunicativa para apontar os aspectos da validade e racionalidade dos discursos socialmente compartilhados e das narrativas históricas. O intuito do último capítulo é discutir as aproximações teóricas entre a perspectiva habermasiana e ruseniana. A busca pretende encontrar os elementos que permitem a defesa de uma perspectiva de ensino que aproxime os dois autores e fundamente as experiências de ensino a partir ação comunicativa.

A presente investigação partiu da análise de importantes obras como: *Teoria da Ação Comunicativa I*, versão ainda em espanhol; *Dialética e Hermenêutica*; *Conhecimento e Interesse*; *Verdade e Método I – II*; *Jörn Rüsen e o Ensino de História*; *Ação comunicativa e a teoria da história*; *Habermas e a Educação*; e a trilogia intitulada *Teoria da História*, de Jörn Rüsen. Os outros textos são utilizados como fundamental apoio para a compreensão de determinados conceitos e trechos das obras estudadas. As considerações finais são uma tentativa de demonstrar a síntese do trabalho e possíveis contribuições para o ensino de história a partir do que foi alcançado no estudo realizado. É uma tentativa de reflexão que aborda o pensamento teórico dos dois autores e o que é possível trazer de atual para a temática em sala de aula. A possibilidade de práticas de ensino que realizem o diálogo entre a multiplicidade de visões de mundo é um esforço na tentativa de construir uma sociedade mais emancipada e justa.

CAPÍTULO 1

RÜSEN, O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PRÁTICAS COMUNICATIVAS

É em experiências cotidianas do mundo prático que o homem se depara com a necessidade de realizar interpretações do tempo. Essa atitude, ainda que genérica, produz resultados cognitivos para os indivíduos capazes de suprir determinadas carências de compreender e orientar-se diante da realidade conflitante que o mundo apresenta. O pensamento histórico é determinado mediante as situações genéricas e elementares da vida prática e pode ser tanto em modo científico como geral. Esses processos genéricos e elementares da experiência e interpretação do mundo constituem o que Rüsen define como consciência histórica. A história como ciência é uma realização considerada particular do pensamento histórico e da consciência histórica que estão inseridos fundamentalmente na vida corrente. A ocupação de Rüsen (2010a, p. 54) está em estabelecer o modo como o pensamento histórico científico está enraizado no pensamento humano geral. O intuito é uma resposta satisfatória para os momentos em que a história como ciência se insere na vida prática.

Alcançar uma resposta assim implica compreender o que pode ser entendido como consciência histórica que combina as três dimensões do tempo. Isso torna necessário ter a percepção de que o conhecimento histórico “é um modo particular de um processo genérico e elementar do pensamento humano” (RUSEN, 2010a, p. 56). A particularidade é consequência de ser resultado obtido pela ciência da história. O conhecimento histórico somente é obtido a partir da extração do produto cognitivo especificamente histórico o que é próprio à particularidade científica. Isso implica realizar abstratamente um olhar para o que é genérico e elementar no pensamento histórico. O resultado geral desse processo reflexivo e abstrato é exatamente a consciência histórica. É possível compreender a consciência histórica na concepção ruseniana como fenômeno que emerge do encontro do pensamento histórico científico com o pensamento histórico ainda geral. Isso a partir de uma análise das práticas da vida cotidiana dos sujeitos sociais.

É através desse encontro que é possível afirmar que a consciência histórica transcende a distinção entre teoria e prática. Ela é o fundamento para a história enquanto disciplina

científica e a partir da qual se pode entender o que é a história. De semelhante modo, é uma forma de consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. Para ir além desse dualismo aparente, significa que é através da consciência histórica que o homem realiza interpretações das suas experiências no tempo e suas intenções de agir. Segundo Rüsen (2010a, p. 59) “a consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo”. Em outras palavras, pode-se falar em uma forma de tempo interno e tempo externo. Indivíduo algum possui controle do tempo externo, mas o contrário ele é capaz de organizar suas intenções de agir para que ele não seja deixado levar pelo tempo.

As experiências do tempo são hermeneuticamente compreendidas pelo indivíduo em razão do que ele intenciona agir diante das circunstâncias da evolução temporal. Essas circunstâncias estão para além do seu controle e entende-se que o agir é uma forma de o homem viver no mundo e relacionar-se com a natureza e os demais de maneira a não ser entregue ao acontecer do mundo. É um meio de envolvimento com o mundo e autodeterminação para suprir suas carências. Supõe-se que à medida que são supridas determinadas carências surgem outras em razão da dinâmica do tempo e das intenções dos sujeitos nele. O tempo apresenta-se como um obstáculo ao agir humano direcionado por suas interpretações. Segundo Rüsen (2010a, p. 60):

O tempo é experimentado, aqui, como perturbação de uma ordem de processos temporais na vida humana prática, como perturbação de uma ordem na qual o homem tem de pensar seu mundo e sua vida, para poder orientar-se corretamente. O conceito-síntese de tal perturbação, que só pode ser controlada mediante esforço próprio de interpretação, é a contingência.

É em oposição ao tempo natural que surge o tempo propriamente humano, que significa a transformação intelectual do tempo natural em intenções de agir frente à contingência do mundo. Ele é entendido como uma forma do indivíduo não se perder e compreender melhor a realidade externa e perturbadora das mudanças sofridas do mundo e dele mesmo. É assim então que é possível afirmar que para Rüsen (2010a, p. 60) “a consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo”. Segundo a concepção ruseniana, pode-se afirmar que o pensamento histórico é ganho de tempo e o conhecimento histórico o tempo ganho pelo indivíduo através de suas experiências no mundo prático. É por meio dessas definições que se torna possível compreendermos a dimensão e a

necessidade de transportar essa perspectiva para o campo do ensino de história.

Para Rüsen (2010c, p. 87), o termo *praxis* é tratado como função específica e exclusiva do saber histórico e na vida humana didática indica a função prática do conhecimento histórico. A didática da história não opera sozinha através do professor que transmite o aprendizado histórico para os alunos. Ela depende da ciência da história para ter conteúdo próprio a ser ministrado. Antes disso, é necessário que o aprendizado da história, que elaboramos ao longo do tempo natural, transforme a consciência histórica em tema para a didática. É evidentemente que o aprendizado da história não depende unicamente dos espaços de ensino formal de história. Na realidade, é sabido que esse conhecimento pode ser adquirido em diversos contextos do mundo prático da vida cotidiana. Definido o tema ou objeto do pensamento histórico a partir do aprendizado histórico, a didática passa a envolver diretamente com o que é próprio da teoria da história quando requer para si um saber mais especializado. A teoria da história nessa relação não pode dispensar os impulsos do ensino e do aprendizado de história porque a didática ocorre permanentemente por meio dela.

Em sua função de orientação existencial dos indivíduos a teoria da história não dispensa a faculdade de limitar sua reflexão sobre as carências de orientação. Isso porque é a partir da didática que o conhecimento histórico pode ser apreendido como ato elementar da vida prática humana. Segundo Rüsen (2010c, p. 92) “a ciência da história é, para a didática da história, uma instância que tem de ser consultada se importa ponderar as diversas formas e os diferentes conteúdos do aprendizado histórico”. Para o campo do ensino, onde a didática aparece como metodologia de ensino ou transposição do conhecimento, a teoria parece como algo semelhante a um suporte de produção de conhecimento rigoroso e especializado que atende as carências do ensino formalizado em sala de aula. Essa perspectiva funciona comparativamente de modo parecido ao sistema de abastecimento do mercado consumidor. Surgem a partir dessa perspectiva alguns problemas de interpretação que necessitam ser esclarecidos para se compreender a relação entre a teoria da história e a didática.

Em primeiro lugar, o imbricamento recíproco da teoria da história e da didática não estabelece necessariamente uma subordinação entre ambas. E nem mesmo as suas funcionalidades são afetadas diretamente. Tal imbricamento na realidade produz o risco de uma dependência ou sistematização exagerada entre ambas que pode comprometer suas reais finalidades. As duas possuem autonomia na execução de suas finalidades cognitivas que possibilita a legitimidade de suas posturas ou definições. Para Rüsen (2010c, p. 93) a teoria

da história e a didática convergem apenas no tema da consciência da história. Embora ambas estejam intimamente ligadas por esse tema fundamental, são distintas porque uma pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a outra pelas chances de aprendizado da consciência histórica na vida dos indivíduos. A legitimidade da teoria da história é dada a partir da possibilidade de legitimar o conhecimento histórico racionalmente e independente de qualquer outro ramo teórico ou ideológico.

A didática está aproximada da dinâmica que envolve as diversas formas de constituição do mundo social. Ela transporta o conhecimento especializado para a realidade cotidiana de modo a dar sentido aos discursos especializados e suprir as carências de orientação dos indivíduos. A sua preocupação está na formação histórica dos sujeitos sociais e em não produzir totalmente o esvaziamento do conteúdo advindo da teoria da história. É através da teoria da história que o indivíduo que ensina encontra fundamento para aquilo intencionar transmitir aos outros. É possível afirmar que campo da didática é o que mais se aproxima da realidade dos sujeitos e torna aplicável o conhecimento produzido ou discutido nas academias. A partir de então é compreensível que a dupla importância de ambas para o sentido que se busca na história. E a teoria da história tem justificada a sua relevância como fator influente sobre a nossa vida prática. É através dessa discussão que se procura encontrar suporte para compreender a dinâmica e importância de se pensar a didática do ensino de história através de práticas dialogadas.

Rüsen (2010, p. 24) procura pensar a história através de uma busca sobre as suas origens na natureza humana e os seus usos para a vida cotidiana. Segundo o autor, essas são questões básicas que a didática da história precisa e deve considerar para assumir sua validade. Enquanto muitos historiadores olharam os seus trabalhos preocupados com a simples questão metodológica de pesquisa, antes disso, muitos outros estavam preocupados com os problemas relacionados ao ensino e aprendizado como regras e princípios da história. Os problemas teóricos da escrita histórica ou empíricos não eram tratados como elementos fundamentais para o trabalho do historiador a partir da institucionalização e profissionalização da história. O autor afirma que “quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura do tempo” (2010, p. 25). O processo de fundamentar a história como uma ciência resultou na exclusão dos problemas da didática da história voltada para a vida prática. Isso significou para o autor um meio de irracionalizar a tal disciplina.

Durante esse período, a didática e a ciência da história estiveram relacionados por uma divisão de trabalho. A história enquanto disciplina acadêmica era abordada como um saber formal independente das outras questões inter-relacionadas à pesquisa e o mundo experimental. A didática da história em sua relação com as questões práticas do mundo e da sala de aula era excluída dos importantes debates sobre a constituição da história enquanto disciplina científica. A tarefa que restava a ela era a transmissão do conhecimento produzido pelos historiadores profissionais. Esse processo de transmissão significou um recorte mal idealizado dos debates historiográficos mais abstratos. As questões relacionadas à educação histórica estiveram restritas à concepção de que a metodologia da pesquisa histórica destruía a função prática da história. Segundo Rüsen (2010, p. 28), a didática da história provia os estatutos fundamentais da função educacional do conhecimento histórico e dos objetivos correspondentes para o ensino de história nas escolas. Isso ocorria ocultando o que era na realidade a simples reprodução ou cópia dos estudos históricos em sala de aula.

É a partir do levantamento de importantes questões sobre a tarefa do conhecimento histórico e sua função política que a arrogância que dividia o trabalho da didática da história e da pesquisa começou a mudar mais significativamente. Isso ocorreu nos anos 60 e 70 quando é realizada uma crítica radical ao conceito tradicional de estudos históricos fundamentados pela sua mera existência enquanto disciplina acadêmica. Segundo Rüsen (2010, p. 29), os historiadores foram então confrontados com o desafio de pensar o papel legitimador da história na vida cultural e na educação. O resultado direto dessa mudança de paradigma é verificado através da ampliação do campo de autorreflexão e do autoentendimento histórico. Imediatamente os historiadores preocupados com o campo da educação procuraram uma autorrepresentação e legitimidade para os seus trabalhos que necessitavam de ampliação e aprofundamento. Essa mudança de paradigma possibilitou trabalhar novos conceitos sobre a inter-relação dos estudos históricos com a vida prática em geral e a educação.

A abordagem integrou a história à vida prática e a didática da história se estabeleceu como disciplina específica. Ela serviu como auxiliar da didática geral e era vista como uma disciplina pedagógica em que a história poderia ser instrumentalizada para objetivos que podiam fugir do campo de ensino e aprendizagem. A partir do movimento que buscou a peculiaridade e originalidade do pensamento histórico é que a didática da história pode aproximar-se daquilo que era discutido como realmente parte integrante e fundamental do pensamento histórico. A concepção de história que emergia de uma disciplina hermenêutica e

historicista para uma ciência social histórica permitiu à didática da história uma explicação peculiar e específica da natureza do pensamento histórico capaz de guiar os problemas práticos do ensino de história em sala de aula. Através da junção entre assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com os processos e funções da consciência histórica em geral as perspectivas da didática da história foram expandidas.

Segundo Rüsen (2010, p. 32) “a didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática”. Dentro da perspectiva do autor é possível afirmar que isso inclui a história na vida pública e no mundo da vida individual. Para Rüsen (2010, p. 33) é possível afirmar que o estudo da história está mudando sua ênfase do ensino e aprendizagem para um campo mais amplo, mas com objetivos ainda pouco definidos. A respeito da ênfase na vida pública a didática da história ainda não é possível demonstrar claramente se haverá consequências realmente positivas. As consequências diretas implicaram na necessidade de haver uma mediação entre a produção histórica especializada e o público. Aos educadores surge a necessidade de adquirir habilidades e competências suficientes para executar tal mediação. Essa perspectiva traz consigo importantes contribuições que influem diretamente no trabalho dos profissionais em sala de aula.

É importante que seja desenvolvida por parte dos profissionais a compreensão de que a consciência histórica e os fatores constitutivos do pensamento histórico precisam integrar o processo de ensino e aprendizagem. É preciso considerar que conhecimento histórico deve ser transmitido através de uma linguagem de entendimento da massa comunicativa para exercer sua função de dar forma à identidade social e individual. É necessário ainda que a história seja examinada didaticamente quanto a sua aplicabilidade de orientar a vida prática. O último elemento importante que deve ser destacado refere-se à discussão sobre a natureza, função e importância da consciência histórica. Esses são alguns elementos que dominam as discussões sobre a didática da história e que se inserem no processo de mediação capaz de superar a distância entre a reflexão acadêmica da natureza da história e reflexão didática do uso da história na vida prática. A consciência histórica se insere na função e no uso da história na vida pública e privada dos sujeitos sociais ao envolver todas as formas de pensamento histórico.

Segundo Rüsen (2010, p. 36), a consciência da história é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e presumir

o futuro. É na estrutura da consciência histórica que as três dimensões do tempo se encontram em conexão e os historiadores podem assim compreender que a história lida também com os problemas do presente e do futuro. A estrutura explica para os sujeitos o modo como se relacionam diretamente com as experiências passadas do mundo. A partir da consciência histórica a didática da história e a teoria da história superam a separação que existe entre a reflexão acadêmica e a reflexão didática do uso da história na vida prática. Essa ligação esclarece que a didática da história não pode ser deixada de lado quando são abordadas determinadas temáticas da historiografia. Assim, a didática da história não pode escapar à dimensão dos fundamentos dos estudos históricos e da orientação da vida cotidiana que pode iniciar através do aprendizado adquirido através das experiências adquiridas no mundo. Afirma Rüsen (2010, p. 38):

se nós pudermos considerar a educação histórica como um processo intencional e organizado de formação de identidade que remete o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro, então a didática da história não pode ser posta de lado como alheia ao que diz respeito aos historiadores profissionais.

Segundo Martins (2011, p. 56) “o ensino da história encontra, assim, sua missão mais destacada no estabelecimento da correlação substantiva entre a vida quotidiana do presente e o passado historicizado”. Isso implica diretamente no trabalho dos historiadores profissionais como parte integrante do processo de constituição das identidades sociais e individuais. Aos profissionais torna-se necessário considerar que suas pesquisas são objetos importantes para proporcionar aos indivíduos sociais segurança e autoperspectiva diante das situações de mudança e preservação dos conteúdos da tradição. É necessário compreender então que o produto das pesquisas produzidas no universo acadêmico precisa ser apresentado ao público através de histórias narradas por agentes comprometidos com a formação da identidade social e individual. Segundo Rüsen (2010, p. 39), os historiadores podem apresentar os resultados de suas pesquisas como conclusões obtidas por meio da razão. Essa tarefa implica o uso argumentativo de suas perspectivas criticáveis e a capacidade de justificá-las de modo a obter entendimento entre o maior número de indivíduos. O resultado é explicado através de argumentos racionalmente motivados, dentro de um espaço de diálogo não submetido à coação ou domínio.

Inserir-se à discussão a relação entre o aprendiz e o educador em sala aula durante o processo de ensino e aprendizagem. Segundo tal perspectiva é preciso considerar a abertura

para todos os envolvidos participarem ativamente da dinâmica de constituição sentido das nossas experiências. O processo de aprendizagem precisa ser considerado como elemento importante que envolve a relação direta entre o aluno e professor. Segundo Rüsen (2010, p. 87) “o processo de aprendizagem pode ser descrito como um passo à frente em relação ao dogmatismo quase natural nas atitudes históricas, indo em direção a uma perspectiva em que o conhecimento histórico pode ser transformado por meio da argumentação”. A dinâmica pedagógica que fundamenta o ensino e aprendizagem sob a perspectiva da autoridade, domínio e conhecimento histórico como algo dado leva a uma estagnação da construção da subjetividade do sujeito que aprende. Segundo Rüsen (2010, p. 90) “o conhecimento histórico que é aprendido simplesmente pela recepção, impede, ao invés de promover, a habilidade de dar significado à história e orientar a si mesmo de acordo com a experiência”.

Um significado simplesmente dado negligencia a função organizadora do conhecimento de forma significativa e deixa de explorar a subjetividade como fonte de novas questões e a contínua produção de saberes através de novas experiências. O conhecimento histórico adquirido desse modo deixa de ser produtivo para a orientação dos problemas da vida prática. Rüsen (2010, p. 90) avalia ainda que seria um erro construir a aprendizagem histórica inteiramente em torno dos interesses subjetivos dos estudantes. Para a experiência histórica e o conhecimento histórico isso significaria a perda de sua resistência capaz de testar a subjetividade e reforçar as experiências dos indivíduos que aprendem. Os sujeitos que aprendem deixariam de adquirir experiências realmente significativas e transformadoras ao confrontarem seus interesses com o sentido dado socialmente à realidade. Haveria o risco de os alunos resistirem ao significado da experiência histórica e fixarem ideologicamente os seus pontos de vista. É necessário assim o desenvolvimento de um ambiente de argumentação que promova o equilíbrio entre a experiência e o sujeito. Segundo Rüsen (2010, p. 91):

Dever-se-ia ter como objetivo trazer estas duas entidades ao equilíbrio: a história como um dado objetivo nas relações da vida presente e a história como uma construção subjetiva de orientação de si em direção aos seus interesses e aos da vida prática.

Segundo Rüsen (2010, p. 82) o aprender precisa ser um processo dinâmico em que a pessoa que aprende deve ser transformada constantemente. Essa transformação necessita ser significativa para sua relação com o mundo e consigo mesmo. Para Rüsen durante o processo de aprendizagem histórica algo é adquirido, tornando-se assunto do conhecimento consciente e o subjetivo. Ocorre aquisição de experiência por parte do sujeito que aprende e desenvolve-

se aí a sua própria subjetividade por meio dos conteúdos históricos apreendidos. De outro modo, o sujeito objetiva-se através da experiência adquirida. Esta relação não torna a aprendizagem histórica simplesmente um dado objetivo. O sujeito que aprende não é apenas entregue ao que é ensinado, o sujeito possui um papel produtivo no processo de aprendizagem e a história permanece objetiva por sua relação fundamental com o mundo real da vida humana.

É desse modo que o aprendizado histórico torna possível o alcance da objetividade da história. Isso ocorre somente quando unirmos narrativamente a história consciente, adquirida através da aprendizagem, e as condições reais da vida, que são sempre provisórias. Ao possuir a sua própria objetividade a história pode estabelecer uma ponte resistente entre a vida prática e a história apreendida em sala de aula, que é capaz de dar sentido às ações dos sujeitos humanos. A objetividade é justificada exatamente na capacidade de trazer sentido prático e imediato para os indivíduos que aprendem e por preservar a relação com o mundo real. Isso deixa revelar a dimensão da área de atuação da consciência histórica e o que há de especial na aprendizagem histórica. O processo de aprendizagem se dá assim por meio da experiência, interpretação e orientação. Isso significa que a aprendizagem histórica é ganho de experiência humana no tempo, aumento na competência de dar significado ao que foi experienciado e, por fim, aumento na capacidade de aplicar os significados adquiridos à orientação da vida prática humana.

CAPÍTULO 2

OS ASPECTOS DE VALIDADE E RACIONALIDADE DAS NARRATIVAS: A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

A racionalidade da pesquisa histórica por muito tempo foi considerada incompatível com o princípio da racionalidade técnico-científica. Somente ao longo do tempo o seu princípio passou a ser tematizado nos debates sobre o padrão de racionalidade da explicação histórica. É somente quando a narrativa pode ser reconstruída como modo de explicação racional que ela adquiriu qualidade positiva para o pensamento histórico. A narrativa histórica possui um modo próprio de explicação que é bastante distinto das ciências da natureza em seus pressupostos de fundamentação. A racionalidade da história em sua especificidade relaciona-se intrinsecamente com o trato interpretativo do homem com o mundo e consigo mesmo. Ela está ligada à capacidade dos indivíduos apresentarem suas assertivas criticáveis aos outros e fundamentá-las com base nas suas próprias pretensões de validade. Rüsen (2010, p. 152) ao considerar os diferentes paradigmas da racionalidade argumentativa avalia que a racionalidade cognitiva do pensamento histórico necessita ser localizada dentro do contexto prático de argumentação dos especialistas para reclamar sua validade.

É dentro do seu contexto de argumentação que o paradigma narrativista deixa revelar a sua complexidade e permite aos especialistas a aproximação dos seus trabalhos. A racionalidade do paradigma da narrativa histórica é descrita como um modo de constituição de sentido das experiências humanas no tempo presente através da reconstrução dos eventos ocorridos no passado. Segundo Rüsen (2010, p 154) ela é descrita como “um modo de constituição de sentido que consiste na comunicação do raciocínio argumentativo”. É por meio da comunicação racionalmente motivada e direcionada ao consenso que o passado recebe validade para as nossas experiências no tempo presente. A narrativa histórica possui a sua especificidade porque os acontecimentos narrados são considerados como ocorridos realmente no passado e por sua coesão interna vinculada à experiência. Ela é significativa para o autoentendimento e para nossa orientação nos processos temporais atuais. A narrativa histórica possui assim um modo próprio de racionalidade que envolve a constituição de sentido das nossas práticas no mundo.

A narrativa histórica é constituída da experiência humana no tempo de modo que o passado retorna ao presente na forma de orientação prática da vida. A partir desse entendimento é possível compreender o aspecto de racionalidade da narrativa histórica que ultrapassa a dimensão da técnica científica moderna. Ela recai no campo do sentido das nossas experiências no mundo e que influenciam a vida concreta. Através do trato argumentativo fundamentado nas interpretações dos indivíduos profissionais é possível recorrer a uma comunidade de comunicação capaz de colocar à prova crítica cada discurso que pretende ser historicamente válido. É histórico cada enunciado ou manifestação de sentido que assuma nas situações de comunicação da vida prática um contexto narrável entre o passado, o presente e o futuro. O passado é interpretado de forma a trazer entendimento para o presente e o futuro esperado a partir da compreensão adquirida. Esse é o sentido da narrativa histórica, por meio da qual o passado torna-se presente na forma de história narrada por homens que constituem suas identidades através dela.

2.1 A teoria comunicativa habermasiana e o consenso entre as diversas perspectivas teóricas

Os preconceitos condicionaram o reconhecimento da subjetividade ao processo de compreensão e trouxeram importantes reflexões para o discurso científico da modernidade através das investigações de Gadamer nos finais do século XIX. Segundo Habermas (2003a, p. 84 – 85) o discurso hermenêutico gadameriano se inseriu dentro da conjuntura de formação das imagens de mundo, onde se tornou necessário considerar para o intérprete que uma manifestação incompreendida somente poder ser considerada racional ou não dentro de um contexto de sujeitos capazes de linguagem e ação. Habermas (2003a, p. 85) considera que não se trata propriamente que a conduta de um indivíduo esteja de acordo com o que nós consideramos que é o apropriado. É necessário estar de acordo com o que nós sabemos que ele acredita que é válido dentro do seu contexto social. A hermenêutica é pensada assim como um imperativo metodológico no processo de compreensão de uma determinada realidade estranha ao intérprete.

Segundo Habermas (2003a, p. 85) a dependência que a validade de uma manifestação tem do seu contexto não significa que as ideias de verdade, de retidão normativa e de autenticidade dependam de tal. Segundo ele ocorre que todas as culturas estabelecem em sua linguagem uma relação com a realidade. O sentido de algo verdadeiro ou não verdadeiro se

torna apenas o conceito que faz parte do modo como uma determinada comunidade conserva sua relação com o mundo por meio da linguagem. É importante considerar que para Habermas (2003a, p. 87) a realidade não é o que dá sentido à linguagem. Ele considera que o que é real e o que é irreal se mostram a si mesmo no sentido que a própria linguagem conserva em si mesma. Isso significa que os limites da linguagem dos indivíduos determinam os limites do mundo de um indivíduo dentro de uma determinada cultura e formam uma totalidade: a imagem de mundo.

O processo hermenêutico torna-se assim um modo de assimilação de outra compreensão possível da realidade. Isso é entendido como uma imagem do mundo que se refere a uma totalidade parecida a um retrato para o autor. O retrato se apresenta como a pretensão de representar uma pessoa em seu conjunto. Para Habermas (2003a, p. 89) uma imagem do mundo, assim como um retrato, representaria apenas um ângulo em que uma pessoa aparece de forma determinada, podendo haver mais de um retrato que pode apresentar aspectos diferentes e em si relacionados a uma mesma pessoa como autêntico. É assim que o mundo se apresenta para nós. As diversas imagens de mundo não podem ser verdadeiras ou falsas. Elas apenas possibilitam emissões susceptíveis de verdade, que para Habermas (2003a, p. 89) guardam uma relação, mesmo indireta, com a verdade. A ideia de verdade passa a ser entendida de modo particular dentro de um sistema de linguagem como um enunciado verdadeiro merecedor de acordo universal.

É assim que validade de um determinado enunciado expresso pelos sujeitos depende da ação comunicativa que estes estabelecem entre si diante de situações problemáticas. O mundo da vida desses sujeitos, formado pelo horizonte comunicativo, que acumula o trabalho interpretativo de gerações passadas sobre a realidade, exige entendimento. O trabalho acumulativo de interpretações significa uma maneira de assegurar a intersubjetividade compartilhada entre os indivíduos e afastar o risco de desentendimento de todo processo de entendimento em curso. Para esse processo torna-se necessária a descentração das imagens de mundo dos sujeitos participantes do diálogo. Segundo Habermas (2003a, p. 104 – 105) compreende-se que quanto mais avançado for o processo de descentração, menos será a necessidade de entendimentos e, ao contrário, havendo entendimentos, que sempre comportarão riscos, com mais frequência se esperarão orientações racionais das ações dos indivíduos no mundo.

O fundamento piagetiano de descentração de mundo, como fio condutor para esclarecer a conexão interna entre as estruturas de uma imagem de mundo, o mundo da vida

como contexto dos processos de entendimento e a possibilidade de um modo racional de vida iniciam a discussão sobre a ação comunicativa. Isso porque a compreensão descentrada da visão de mundo de um sujeito se refere à possibilidade de desempenho discursivo com pretensão de validade suscetível à crítica dos outros participantes. Para Habermas (2003a, p. 107) as condições mínimas de racionalidade discursiva são simplesmente derivadas do princípio de não contradição e se elas podem ser expressas em forma de um postulado de coerência. A racionalidade discursiva não significa um padrão específico de racionalidade como os sistemas econômicos modernos. É possível então abordar o conceito de racionalidade comunicativa como viés de emancipação social contrapondo-se à racionalidade instrumental.

A racionalidade comunicativa é realizada de forma indireta em termos da *pragmática formal*¹. A partir de uma perspectiva habermasiana o conceito de racionalidade comunicativa deve ser analisado seguindo o fio condutor do entendimento linguístico. Segundo Habermas (2009a, p. 110) entendimento (*Verständigung*) remete a um acordo racionalmente motivado alcançado entre os participantes do diálogo, que se mede por pretensões de validade susceptíveis de críticas. A pretensão de validade caracteriza diversas categorias de um saber que se encarna em manifestações ou emissões simbólicas. Segundo o autor, essas manifestações podem ser analisadas através do aspecto de como podem se fundamentar ou de como os atores se referem, por meio delas, a algo no mundo. É no primeiro lado que o conceito de racionalidade comunicativa remete às diversas formas de desempenhos discursivos de pretensões de validades. No segundo lado, elas se remetem às relações em que, na ação comunicativa, os participantes engajam com o mundo ao reclamar suas pretensões de validade aos enunciados.

O conceito de ação comunicativa refere-se assim à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação. Eles engajam uma *relação interpessoal*² por meio do diálogo onde os participantes expõem ao risco suas opiniões sobre uma situação problemática, que envolve diretamente os planos e ações dos envolvidos. Habermas (2009a, p. 124) afirma que o conceito central para a teoria da ação comunicativa é o de interpretação.

¹Habermas justifica que a terminologia “pragmática” referia-se à análise de determinados contextos de uso da linguagem e não à reconstrução das características universais desse mesmo uso. E para assinalar esse contraste cria-se a distinção entre o termo pragmática “empírica” e “universal”: “pragmática formal”. Em seu programa de estudos que objetiva reconstruir a base de validade universal do discurso “a função da pragmática universal é identificar e reconstruir condições universais de possível compreensão mútua” (HABERMAS, 1996, p. 9).

²Habermas 2003a, p. 124

Isso porque a hermenêutica fundamenta o princípio metodológico através do qual é possível obter acordos. É através dela que desenvolvemos interpretativamente uma determinada opinião e agora podemos compartilhar e obter compreensão mais adequada da realidade por meio do diálogo com outras visões do mundo. Interpretação “refere primordialmente a negociação de definições de situação susceptíveis de consenso” (HABERMAS, 2009a, p. 124). É por meio do compartilhamento das múltiplas interpretações da realidade que os indivíduos estabelecem na ação comunicativa a possibilidade de acordos mútuos.

A ação comunicativa assume a linguagem como elemento fundamental da experiência humana no mundo. Segundo Habermas (2003a, p. 137) “o conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de entendimento sem mais abreviaturas”. É por meio da linguagem que o falante e ouvinte se referem simultaneamente a algo no mundo objetivo, ao mundo social e subjetivo. Através da linguagem os sujeitos podem compartilhar intersubjetivamente elementos que dizem respeito às coisas no mundo e negociarem comunicativamente suas próprias opiniões de determinada situação problemática. Para o modelo comunicativo de ação a linguagem só é relevante desde o ponto de vista pragmático de que os falantes, ao fazer uso de orações orientadas ao entendimento, constroem relações com o mundo de modo reflexivo e direto. É importante considerar que nesse modelo os falantes integram em um único sistema os três conceitos de mundo e pressupõem esse sistema como um marco de interpretação que todos os sujeitos compartilham. Dentro desse sistema eles podem chegar ao entendimento.

Segundo Habermas (2009a, p. 137 – 138) os sujeitos não se referem sem exceções a algo no mundo objetivo, no mundo social e subjetivo, mas relativizam suas manifestações ou emissões contando com a possibilidade de que a validade delas pode ser posta em desafio diante da opinião dos outros. O entendimento funciona como mecanismo coordenador da ação, que faz com que os indivíduos se coloquem de acordo acerca das regras de validade de um determinado contexto e reconheçam intersubjetivamente a pretensão de validade daquilo que o outro diz. Nesse processo, os participantes se relacionam linguisticamente com pelo menos um mundo para manifestar suas pretensões de validade. Para Habermas (2009a, p. 143) o conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio dentro do qual tem lugar um tipo de processo de entendimento em que durante o transcurso os participantes se apresentam uns frente aos outros com pretensões de validade que podem ser aceitas ou postas em questionamento.

Para os fundamentos da filosofia habermasiana, nesse processo, os participantes que buscam acordos sobre determinadas situações tematizadas, precisam submeter os seus enunciados a critérios de verdade, de retitude e veracidade. Os critérios de verdade que cada indivíduo manifesta em seu enunciado estão relacionados com o mundo objetivo que existe independente dos sujeitos de fala. Segundo Habermas (2009a, p. 144) é a partir desse mundo que é possível a elaboração de enunciados verdadeiros. Essa relação pode ser estabelecida do mesmo modo a partir do mundo social, que se refere ao conjunto de todas as relações interpessoais legitimadas e reguladas pelos indivíduos de um determinado contexto social. A terceira relação é estabelecida a partir do mundo subjetivo. Por meio dele se expressa a totalidade de vivências do falante a qual somente ele possui acesso privilegiado. Durante o processo de entendimento nenhum dos sujeitos envolvidos possui monopólio interpretativo da realidade e todos estão expostos aos riscos de um conhecimento sempre falível e susceptível à crítica.

2.2 A hermenêutica habermasiana e o discurso pedagógico

Os debates entre a filosofia hermenêutica gadameriana e habermasiana foram importantes para perceber duas dimensões que surgem para os fundamentos hermenêuticos. A crítica habermasiana à hermenêutica filosófica de Gadamer problematiza a autoridade da tradição e a universalidade da linguagem. Para Habermas (1987, p. 15) a tradição não deve ser percebida como elemento que se funde ao mesmo ponto de investigação hermenêutico. Isso porque a compreensão hermenêutica não é uma apropriação irrefletida da tradição. Ela significa uma tomada de consciência capaz de romper com a substância naturalista da tradição que legitimava aqueles preconceitos de autoridades. Gadamer teria avaliado mal a força da reflexão que se desenvolve no processo de compreender determinado fenômeno. Para Habermas (1987, p. 84 - 85) “a tradição, não é defesa do tradicional (*Herkömmlichen*), mas sim configuração continuada da vida ético social, se baseia sempre na tomada de consciência que assume liberdade”.

Essa tomada de consciência pode ser assumida como liberdade apenas quando nós pudermos dizer sim ou não para as tradições. A hermenêutica que assume a tradição como determinante das nossas instituições e comportamentos parece tornar-se incapaz de perceber a força de transcendência da reflexão. Isso quer dizer a própria ontologização hermenêutica significa que o consenso seria algo dado historicamente e não como resultado do discurso

refletido hermeneuticamente entre indivíduos que buscam entendimento mútuo. Segundo Habermas (1987, p. 16) o conservadorismo de Gadamer transforma a *intelecção da estrutura preconceitual da compreensão* numa reabilitação do preconceito. Gadamer parece não estar atento que as estruturas preconceituais, que se tornam transparentes através da reflexão, não podem mais funcionar a maneira de preconceitos legítimos. A estrutura preconceitual que nos determina é esvaziada pela reflexão em favor do consenso racionalmente motivado. Habermas termina por diferenciar o potencial da reflexão daquilo que antes propunha Gadamer.

A reflexão é capaz de esvaziar-se da substancialidade daquilo que é transmitido historicamente como verdadeiro e indiscutível em favor do consenso dialogado. Esse é o caminho para a teoria da ação comunicativa. Segundo ela o consenso racionalmente motivado não pode ser estabelecido pela autoridade da tradição histórica. Encontra-se nisso o conservadorismo gadameriano. Habermas segue ainda a crítica das ideologias considerando que a hermenêutica filosófica de Gadamer deixou de lado as distorções que ocorrem na linguagem transmitida historicamente. E, com isso, a convicção de que o ser que pode ser compreendido é linguagem não inferir na universalidade hermenêutica. O processo de compreender e chegar a um determinado acordo, mediado linguisticamente, pode ocorrer sob as distorções. Isso porque a linguagem também é descoberta como meio de dominação. O que significa que ela própria não pode mais ser revelada como uma estrutura ontológica universal. Para Habermas a hermenêutica precisa ser esclarecida de si mesma quanto a isso e reconhecer que em qualquer comunicação podem ocorrer mal entendidos ou coações responsáveis pelo impedimento do diálogo livre e emancipatório.

A emancipação dos sujeitos pode ser mais expressiva no mundo prático quando assumida a liberdade dos indivíduos que podem interferir produtivamente no processo de construção do conhecimento. Os propósitos hermenêuticos que Gadamer havia ensaiado anteriormente sobre o *diálogo pedagógico*³ recebem maior profundidade e aplicabilidade a partir da comunicação racionalmente motivada. A ação comunicativa se torna fundamental

³ Gadamer (2002, p. 247) diz que “o diálogo entre aluno e professor é certamente uma das formas mais primitivas do diálogo”. Para o autor, em sua própria natureza diversificada de sujeitos envolvidos no processo, o diálogo pedagógico possui uma dificuldade peculiar de manter sempre firme a capacidade para a abertura aos indivíduos, onde a maioria dos professores acaba falhando.

para pensar as bases pela qual a educação pode ser reestruturada. Ela pressupõe um agir pedagógico fundamentado por aspectos do diálogo racionalmente motivado que produza consenso capaz de orientar as nossas ações no mundo prático. Tal proposta acarreta implicações substanciais para o discurso educacional, em contrapartida ao discurso da modernidade que influenciaram o surgimento e enraizamento das abordagens reducionistas nos espaços escolares. Essas abordagens conduziram o poder emancipatório da educação ao domínio da racionalidade sistêmica e prevaleceu a estrutura do dinheiro e do poder.

Em consequência ocorreu o detrimento de elementos importantes que o sistema econômico não pode atender ao criar expectativas e novas necessidades. É preciso assim pensar todas as dimensões da vida humana. A proposta da ação comunicativa não é simplificar o conflito entre a racionalidade instrumental e a comunicativa. Isso porque o contexto escolar é considerado como espaço para discutir todos os elementos do *mundo da vida*⁴. Enquanto a racionalidade sistêmica reduz as experiências humanas ao mecanismo de domínio e controle social a racionalidade comunicativa procura promover a relação de equilíbrio entre o mundo da vida e o sistema de trabalho instrumentalizado. Hoje é possível analisar a predominância da racionalidade sistêmica na educação e o desequilíbrio entre as forças motrizes do desenvolvimento social. Segundo Mülh (2003, p. 264) “nosso entendimento é que, por meio da teoria da ação comunicativa, pode-se instituir na escola um processo capaz de mediar racionalidade sistêmica e racionalidade comunicativa”.

Através da perspectiva da ação comunicativa a escola passa a ser um espaço de diálogo e crítica permanente para revalidação de todos os saberes tradicionais. É seu desafio resistir à dominação total da racionalidade sistêmica e manter a consciência crítica dos indivíduos para que sejam rompidas, permanentemente, as visões dogmáticas e relativistas. Segundo Mülh (2003, p. 265) “a comunicação livre de dominação que se mantém atuante no mundo da vida torna-se a ideia regulativa da crítica social e ideológica”. Habermas retorna assim ao projeto da modernidade de instituir uma racionalidade operante para a conscientização e emancipação dos indivíduos. A racionalidade comunicativa é potencialmente emancipadora porque nega a interferência ideológica na liberdade dos

⁴ A definição de mundo da vida é introduzida por Habermas (p. 104) na *Teoria da Ação Comunicativa I*, correspondendo à esfera privada onde os sujeitos se entendem sobre o mundo subjetivo, o mundo objetivo e o mundo social. É o acúmulo do trabalho interpretativo das gerações passadas formado por convicções que norteiam as ações dos sujeitos.

sujeitos sociais. Os sujeitos são os reguladores do mundo social por intermédio do permanente embate na esfera pública. É nesse sentido que todo o conhecimento somente encontra validade enquanto houver argumentos que lhe confira validade e sustentação no mundo prático.

Além da validade do argumento é necessário que o acordo seja em benefício do maior número de indivíduos. O sentido do entendimento mútuo para o método hermenêutico-reconstrutivo habermasiano retoma a relação teoria e prática. Em referência ao mundo da vida, onde os indivíduos se relacionam através da instância do agir comunicativo, ocorre o reacoplamento da ciência e da técnica. É o método reconstrutivo hermenêutico que confere a possibilidade de certificar a validade do conhecimento e através da ação comunicativa buscar o consenso que encontre efetividade. A relação entre teoria e prática, como práxis comunicativa, se torna produtiva por oferecer elementos que envolvem os alunos e professores no processo coletivo de construção do conhecimento. Tal proposta alcança seus objetivos para a educação por tornar compromisso com o mundo uma parcela de todos os envolvidos. A educação assume o papel de desconstruir o dogmatismo das práticas cotidianas e eliminar concepções de autoridade fundamentadas e discursos ideológicos e dominadores.

O ambiente escolar é importante para desconstruir a predominância excessiva da racionalidade instrumental. Segundo Mülh (2003, p. 268) a educação precisa assumir assim a crítica radical à linguagem e comunicação. Essas são as instâncias pela quais construímos as nossas percepções de mundo e nos relacionamos socialmente com outros indivíduos. Acredita-se que através dessa crítica a educação pode validar o seu papel emancipador e libertador. Ao rearticular o seu vínculo com a racionalidade comunicativa é possível restabelecer “o potencial de uma racionalidade soterrada sob os escombros de uma cultura dominada pela racionalidade instrumental e estratégica” (MÜLH, 2003, p. 268). Os processos de instrumentalização ou colonização total do mundo da vida são substituídos por espaços de diálogos abertos e permanentes entre professores e alunos responsáveis pelo processo pedagógico. A educação dialogada contribui para atribuir maior participação pública na tomada de decisões que afetam diretamente a vida de todos e formar maior número de sujeitos comprometidos com o mundo.

CAPÍTULO 3

APROXIMAÇÃO ENTRE HABERMAS E RÜSEN E A DIMENSÃO HERMENÊUTICA DA EXPERIÊNCIA HUMANA NO TEMPO

Jürgen Habermas é um dos mais importantes pensadores da atualidade sendo considerado o membro mais proeminente⁵ da segunda geração da Teoria Crítica e legítimo herdeiro de seus mestres. Entre os mais importante se destaca Theodor W. Adorno, do qual foi assistente na Universidade de Frankfurt e ocupante da cátedra de Horkheimer. É filósofo alemão da segunda geração da escola frankfurtiana e se coloca na tarefa de desenvolver uma teoria da racionalidade diante da crítica à modernidade. Segundo Dutra (2005, p. 09) o objetivo da filosofia em Habermas consiste em estabelecer os atributos que caracterizam a própria ideia da razão. Ele considera a razão como o seu tema fundamental. Habermas se beneficia do paradigma filosófico contemporâneo em que o tema da consciência é substituído pelo da linguagem e acredita que a razão manifesta-se historicamente e de forma linguística. É a alternativa de uma guinada para uma filosofia pragmática da linguagem que transfere o significado da verdade para o campo do livre discursivo e da comunicação motivada racionalmente.

Para Habermas, o sentido da verdade define-se pelo consenso e não por sua correspondência com o mundo. Segundo o autor, nós não podemos ter acesso às coisas em si mesmas como tentava admitir a tradição filosófica. Segundo Dutra (2005, p. 10) “no caso da verdade, o seu significado define-se no interior da própria ação comunicativa, como consenso”. É o caráter pragmático e consensual da verdade que definirá a sua própria natureza. Assim, a temática da razão remete-nos à questão da linguagem, aqui ela se torna a própria razão. Habermas diz que a teoria crítica se contrapôs à racionalidade instrumental, mas em contrapartida ela não ofereceu uma conceituação clara da razão pretendida. É nesse sentido que ele se coloca na tarefa de buscar na contingência os fundamentos para a teoria crítica. Essa tarefa o levará ao tema da linguagem e à organização da teoria da ação comunicativa. Através da pragmática da linguagem é construída a concepção de racionalidade comunicativa em que o seu próprio conceito é explicitado por intermédio da reconstrução da pragmática. Segundo Mühl (2003, p. 168):

a pragmática supera a visão tradicional do conhecimento de fundamentação

⁵ Prefácio da obra de Pinzani (2009) em *Introdução a Habermas*.

ontológica e subjetivista. O conhecimento deixa-se de ser compreendido como a adequação do real ou a constituição da objetividade por uma adequada união da sensibilidade e do entendimento pela ação de uma subjetividade solipsista.

A pragmática atribui um papel central ao processo intersubjetivo de constituição dos conhecimentos, ela concebe que a linguagem não tem uma função designativa do conhecimento, ao contrário, é a constituidora do próprio saber. Em Habermas a linguagem possui uma grandeza quase transcendental, ao contrário do método kantiano de uma investigação *a priori* das condições e dos limites do conhecimento. O método habermasiano é o de reconstrução das condições do entendimento que o influenciará na recusa a uma fundamentação última. O que ele pretende não é a prova de validade objetiva de nossos conceitos e objetos da experiência possível em geral, mas tornar plausível um conceito de razão comunicativa imanente ao uso da linguagem que é definida pelo *telos* do entendimento e do consenso. Para isso, no entanto, ele preocupa-se primeiro em constituir a sua própria teoria pragmática devido às limitações e ambiguidades constatadas em grande parte das teses introduzidas pela guinada linguística.

Habermas elabora uma conscientização histórica do dualismo das ciências que procedem de modo empírico-analítico e as que procedem pela elucidação hermenêutica. Enquanto as ciências da natureza se constituem segundo leis universais, as ciências humanas ou ciências da cultura se formam por meio da ligação de fatos a um sistema de valores culturais. Ele afirma que “não apenas a escolha dos problemas, mas também a escolha do quadro teórico, no interior do qual eles são analisados, seria por fim determinado por ligações valorativas historicamente vigentes” (HABERMAS, 2009, p. 30). É possível dizer que essa é uma das massas de saberes que o positivismo precisa atribuir a si mesmo antes de poder vedar certas dimensões abertas ao saber. Segundo Habermas (2009, p. 30) se nós deixamos de lado a pretensão de apresentar teorias gerais da ação social e escolhemos a alternativa de uma re-historização da análise da sociedade a problemática hermenêutica não pode ser deixada de lado. Isso porque a hermenêutica é apreensão dos sistemas de valores culturais.

É possível afirmar que Habermas e Jörn Rüsen são filiados à mesma teoria do conhecimento, que afirma tanto a especificidade ontológica dos fenômenos simbólicos quanto a singularidade dos procedimentos das ciências socioculturais. Os autores se aproximam ainda ao assumirem o caráter conservador das ciências humanas no tempo. Afirma-se que a resistência à barbárie assume uma função essencialmente reflexiva das

condições de produção e reprodução de sentido da vida humana. Enquanto a consciência da modernidade radicalizou-se como oposição à tradição, à história, o historicismo constitui-se nessa perspectiva como matriz disciplinar do estudo do passado enquanto atividade científica. O historicismo surge como fruto de uma concepção moderna da temporalidade onde os eventos tem lugar não somente na história, mas através da história.

Silva (2000, p. 147) afirma que Jörn Rüsen é parte do grupo de historiadores que nos anos 60 a 70 são caracterizados pela ênfase do trabalho teórico-metodológico de fundamentação da ciência da história através da análise historiográfica. A partir da nova história social, surgida nessas décadas, a história passou a ser encarada como uma das ciências da cultura dirigida pela reflexão sobre seus fundamentos e funções na vida prática. A didática da história passou assim a ser entendida como uma disciplina científica que investiga a possibilidade e necessidade de processos de aprendizado histórico na vida dos indivíduos sociais a partir de interesses do mundo prático. Através da didática da história e consciência da história esses processos são entendidos como formativos e autoformativos. Eles implicam diretamente na constituição da identidade e orientação dos sujeitos. A consciência da história, que envolve a tarefa de pesquisa descritivo-empírica e regulamentação didático-normativa, passou a ser pensada como elemento essencial da identidade humana e pressuposto necessário de uma práxis social verdadeira.

A história assumiu importante papel na produção do sujeito da modernidade quando a consciência histórica tornou-se reconhecida como elemento essencial da ação humana no tempo. Para Silva (2000, p. 147), as consequências da história enquanto disciplina científica foram tanto políticas quanto éticas e teóricas. Inseriu-se a ideia de continuidade formativa e identificativa dos sujeitos, e ainda o projeto kantiano de fundamentação do conhecimento a partir do esclarecimento do uso da própria razão. É historicista para o autor a concepção de que as ações e as paixões humanas passadas devem ser apresentadas como formação cultural contínua da espécie humana. Tal concepção assume que a ação presente aparece como desenvolvimento ou desdobramento do passado e dele depende como critério de sentido superior. Silva (2000, p. 147) afirma que o historicismo é a referência histórica e teórica obrigatória na reconstituição do processo de intelectualização que produziu a forma de conhecimento válido do nosso tempo. É possível afirmar assim que o historicismo renovou a tradição filosófica e ofereceu outros parâmetros alternativos para o estudo das ciências humanas.

A racionalidade das regras de pesquisa moderna tornou-se insuficiente. Surgiu assim necessidade de ampliação na direção das técnicas retóricas, literárias, narrativas e poéticas presentes na historiografia. Segundo Silva (2000, 150), a concepção de historicidade do homem permite a consciência de que o conhecimento pode ser um caminho de liberação para as ações desnaturalizadas e refletidas pelos sujeitos. Tal concepção de consciência histórica é avaliada como um valor universal para as regras de pesquisa. Para o autor, a negação do horizonte de universalização por parte do pós-modernismo é explicada como afastamento de uma perspectiva moderna que se constitui a partir da proposta de rompimento com a tradição. As concepções pós-modernistas não realizam a superação de tal perspectiva. O reconhecimento da consciência histórica preparou uma forma de assumir a relação necessária entre *conhecimento e interesse*⁶, que no âmbito das ciências histórico-hermenêuticas possui um caráter prático na vida. E dessa forma é possível afirmar que o interesse prático do conhecimento está presente desde a origem e contexto de aplicação das ciências humanas.

A origem e contexto estão embutidos nas interações mediadas pela linguagem ordinária e enraizadas nas conexões vitais do agir comunicativo. Silva (2000, p. 150) afirma que o consenso espontâneo e a intersubjetividade indireta evita os riscos da *ruptura da comunicação*⁷, funcionando tanto verticalmente (autobiografias e tradições coletivas) como horizontalmente (mediando tradições de indivíduos, grupos e civilizações diferentes). O interesse cognitivo que orienta as ciências do espírito volta-se para a conservação de um entendimento intersubjetivo entre indivíduos, no interior do qual, a própria realidade social é possível. Segundo Silva (2000, p. 151), o pensamento habermasiano assinala o limite objetivista da obra de Dilthey que a incapacita a avançar na legitimação do conhecimento específico dos fenômenos culturais na sua vinculação a interesses. Eles constituem a base de qualquer saber científico. Habermas amplia o seu projeto de explicitar a particularidade lógica das ciências sociais, caracterizada pela imbricação de procedimentos empírico-analíticos e hermenêuticos. As ciências socioculturais estão presas ao círculo hermenêutico

⁶ Título de uma das obras mais importante de Jürgen Habermas. O conhecimento se faz através de determinado estímulo dado pelo interesse que o indivíduo possui acerca de algo no mundo. O método da compreensão hermenêutica tem “o objetivo de assegurar, no seio das tradições culturais, uma autoconcepção dos indivíduos e dos grupos, susceptível de orientar a ação e o entendimento recíproco de diferentes grupos e indivíduos” (HABERMAS, 1982, p. 186).

⁷ Habermas (2009, p. 254) afirma que segundo a sua estrutura “a compreensão hermenêutica é feita para clarificar uma possível autocompreensão orientadora da ação de grupos sociais a partir de tradição”. Ela possibilita uma forma de consenso, da qual depende o agir comunicativo. Ela conjura os perigos da ruptura da comunicação nas duas direções: na direção da própria tradição e na horizontal da mediação entre tradição de uma cultura e grupos diversos. Se estes fluxos comunicativos se interrompem e a intersubjetividade do entendimento ou bem se paralisa ou se decompõe uma condição elementos da sobrevivência é destruída: a possibilidade de uma unificação desprovida de coações e de um reconhecimento não violento.

que lhes limita e permite a elaboração de teorias vinculadas às bases da história universal.

A história funcionou como primeira disciplina a profissionalizar a hermenêutica renascida dos estudos humanistas e teleológicos. Os estudos realizados por Rüsen tiveram o sentido de produzir uma fundamentação teórico-metodológica da história enquanto disciplina entendida como uma das ciências da cultura. Ela se realiza a partir do seu interior, ou seja, a partir de uma perspectiva histórico-científica. Rüsen (2010a, p. 162) elabora a constituição de uma matriz disciplinar do pensamento histórico moderno como um modo de explicação teórica do tipo de racionalidade da constituição histórica de sentido. Essa matriz constitui-se de cinco fatores que se condicionam mutuamente em um conjunto sistemático complexo que produzem uma importante herança para o pensamento histórico científico: 1) carências de orientação da vida humana prática; 2) diretrizes de interpretação que se referem à experiência do passado; 3) métodos; 4) formas de representação da experiência do passado incorporada à diretriz de interpretação; 5) funções de orientação cultural (existencial). Ela demonstra ilustrativamente a constituição da história como disciplina científica.

Segundo Silva (2000, p. 154), a leitura da ciência da história a partir de sua paradigmática possui um duplo sentido: assume-se a herança historicista como o espaço no interior do qual as discussões sobre teoria da história acontecem e a discussão sobre a crise de orientação e valores precisa assumir a questão da identidade histórica como um dos elos capazes de fornecer parâmetros para o seu conhecimento. É destruída de imediato a possibilidade de compreensão imediata das coisas-em-si mesmas e a modo historicista de procurar na história uma forma de acesso à realidade da humanidade tornou-se disseminado. Afirma-se que o historicismo dirigiu-se ao conhecimento das ações, pensamentos e paixões humanas no passado para, em um presente ameaçador, garantir a capacidade de ação e significação dos participantes do sistema social. Para Silva (2000, p. 156) “a insistência na situação de perda e desorientação acabou por produzir uma concepção da história como produto do espírito humano e da ação humana”. Essa concepção tornou-se o motor da hermenêutica. Segundo Rüsen (2010b, 137) podemos afirmar que hermenêuticamente a história é história da cultura em seu âmago.

É através da profissionalização da hermenêutica que o método histórico ganha em racionalização. A racionalidade passou a ser entendida como aceitabilidade argumentativa baseada em regras compartilhadas socialmente. Segundo Silva (2000, p. 158) a pretensão de validade do pensamento histórico-científico passou a ser fundamentada: 1) na crítica dos

conteúdos de experiência; 2) na sua significação para a orientação temporal da práxis vital; e 3) com relação à sua função no quadro da orientação cultural do presente. Para o autor, a racionalidade do pensamento histórico é determinada por princípios metódicos que coordenam a sua relação crítica com conteúdos empíricos, normativos e significativos. Habermas e Rüsen assumem assim o caráter conservador das ciências humanas no tempo e coincidem na estratégia de incorporação e crítica das contribuições pós-modernas. É reconhecido o potencial da reflexão dos sujeitos. Através dela é possível reconhecer e controlar a irresponsabilidade e o engano sobre as condições da produção e reprodução de sentido da vida humana.

A reflexão permite a conquista atual e resistente dos processos engessadores ou regressivos do conhecimento. É assim que Habermas e Rüsen se completam no momento em que buscam explicar e compreender a caracterização da modernidade e pós-modernidade. Assis (2010, p. 8) afirma que Rüsen é considerado o mais importante expoente da tradição de reflexão sobre as ciências humanas na contemporaneidade. Os seus trabalhos estão intimamente associados ao nome de Droysen. A partir da segunda metade do século XIX Droysen tornou-se o nome mais importante da primeira fase de discussão sobre a teoria e metodologia da ciência histórica. Ele define que a tarefa do historiador é de reconstruir eventos e decifrar os significados do passado. Isso significa um processo complexo de interpretação e compreensão dos fenômenos sociais que não se deixam entender de forma semelhante às ciências da natureza. É avaliada como princípio fundamental a complexa e mútua relação entre intérprete e o seu objeto de investigação dentro de determinado contexto. A partir da perspectiva fundamentada por Droysen que Rüsen aborda o problema da ciência histórica.

Ele procura elaborar a possibilidade de uma visão de conjunto da disciplina histórica a partir do processo de pluralização das teorias históricas e métodos empregados nas ciências históricas na primeira metade do século 20. Segundo Assis (2010, p. 11) “Rüsen propõe um conceito que pretende permitir a assimilação das diferenças existentes entre as correntes historiográficas contemporâneas e favorecer a percepção da identidade que lhes é comum”. Isso ocorre a partir de princípios formais comuns aos estudos históricos que formulam uma rede denominada de matriz disciplinar da ciência histórica. É a partir de tal matriz histórica que o autor procura contornar o problema da ausência de uma visão conjunta da disciplina histórica. Rüsen (2010, p. 53) avalia que muitas das análises dos fundamentos da ciência da história que pretendem assumir o papel de teoria da história realizam definições genéricas do

que é história. Rüsen procura entender a história como objeto próprio do pensamento histórico em seu modo especificamente científico. Para ele, o conhecimento histórico assume o modo científico específico através da estrutura do pensamento.

Afirma-se que o pensamento aparece como um modo genérico e habitual da vida humana e a ciência é um modo particular de realizar esse processo. Para Rüsen (2010a, p. 54) “o homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa”. É após a virada linguística que o problema da linguagem e a realidade ganham impulso no debate sobre a objetividade científica da história. A virada linguística impulsionou acirradamente as discussões entre a historiografia e literatura ficcional. Assis (2010, p. 12) afirma que o pensamento crítico sobre a relação entre historiografia e literatura pode ser reformulado positivamente segundo o argumento do qual o passado é acessível somente através de estruturas linguísticas. Essas estruturas auxiliam na construção da realidade histórica e fundamentam a teoria da história de Rüsen que é considerada como narrativista. É assim que para ele as narrativas históricas, enquanto pretendem dar conta da realidade histórica, revelam um realismo distinto do literário. O realismo da narrativa histórica é apresentado como constituição de sentido para as nossas experiências do tempo. O problema da objetividade na ciência histórica é superado através da possibilidade de entendimento mútuo entre as múltiplas visões de mundo e suprimento das carências de orientação no mundo prático.

As carências de orientação são consideradas como elementos centrais no estímulo para a produção do saber histórico. Rüsen (2010a, p. 127) afirma que as carências de orientação, que são causadas por interesses práticos da vida humana, aparecem sempre em situações precisas de agir. Ocorrem em circunstâncias e condições particulares que evidenciam a necessidade de mudança de postura frente a situações problemáticas. É por elas que o conhecimento histórico precisa guiar-se para exercer sua função orientadora da vida prática dos sujeitos sociais. Nesse sentido, a história toma sempre partido de determinados interesses quando pretende exercer sua função de orientação da vida prática. De forma inversa, a história precisa possuir uma validade que ultrapasse o partidarismo das diversas posições que se estabelecem nas relações da vida social. Isso significa que as histórias pretendem ser objetivas, mas antes elas são intersubjetivamente controladas. O próprio pensar historicamente significa trazer consigo a nossa subjetividade, as carências e interesses particulares que condicionam o nosso olhar sobre determinado objeto.

A cientificidade da história possui significado porque a subjetividade pode ser superada em favor da objetividade que nossas ações exigem continuamente. O conhecimento histórico é considerado como consenso por todos os sujeitos envolvidos no processo de entendimento. Segundo Rüsen (2010, p. 127) “objetividade do conhecimento histórico significa que se pode aceitá-lo porque, em princípio, ele pode ser testado, regularmente, quanto à sua pretensão de validade”. A sua validade não depende mais de um único sujeito capaz de obter acesso privilegiado às coisas em si mesmas. Em tal perspectiva a subjetividade dos indivíduos precisa ser assumida como algo indispensável para a produção de saber. É necessário assim abrir espaço para a pluralidade de visões de mundo. A preocupação não é mais a organização de um saber histórico universalmente válido e uniforme para todos. Segundo Rüsen (2010, p. 127) o interesse está voltado para o maior número possível de versões de um mesmo conjunto de fatos do passado humano, afim de que o maior número de posições, carências e interesses obtenha uma orientação histórica própria.

A verdade em seu sentido histórico está vinculada às diversas perspectivas, carências e interesses que orientam as nossas práticas no mundo. A orientação histórica é alcançada a partir do entendimento entre as diversas versões do mesmo fato histórico e sua efetividade no mundo prático. O entendimento precisa ocorrer em um espaço de argumentação racionalmente motivada, onde surge a própria ideia de ciência na perspectiva ruseniana. A ideia de validade do conhecimento histórico deixa de lado o pressuposto de neutralidade da subjetividade dos sujeitos envolvidos e amplia o conceito para uma menor ou maior validade, conforme são atendidas as carências de orientação, os interesses e o referencial da investigação pretendida. Essa racionalidade argumentativa traz consigo uma especificidade científica ao problema da subjetividade. Para Rüsen (2010a, 134) a argumentação racional e que busca alcançar o consenso é determinante da cientificidade do pensamento histórico. A história como ciência é constituída por meio da argumentação racional voltada para o consenso alcançado mutuamente.

A argumentação racionalmente motivada pressupõe que todos os interlocutores assumam previamente o reconhecimento da mesma capacidade no outro indivíduo. É necessário que todos tenham as mesmas condições de participar do diálogo e manifestem suas diversas opiniões livremente. A validade universal da comunicação pressupõe a universalidade da comunicação para todos os participantes. É nessa perspectiva que a narrativa histórica surge com ideia de humanidade como princípio de comunicação. Segundo Rüsen (2010, p. 146) “o sentido da história narrada adquire uma dimensão na qual seu

conteúdo empírico e seu significado se inserem no movimento do progresso cognitivo e da ampliação de perspectivas”. Rüsen (2010, p. 146) afirma o princípio hermenêutico de que somos seres linguísticos e uma comunidade de comunicação. É nesse sentido que as pesquisas históricas recebem o desafio de produzirem enunciados sobre o que a humanidade foi efetivamente no passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história como produto da ação humana e uma ciência dirigida pela reflexão sobre seus fundamentos e funções revela o sentido profundo da didática da história. Tal concepção de história reflete o que tornou o impulso do pensamento hermenêutico e da história como uma ciência da cultura. A didática da história passou assim a investigar, a partir de interesses práticos, a possibilidade e necessidade de processos de aprendizado. Isso justifica o sentido de que “o saber histórico desempenha sempre função na vida cultural do tempo presente” (RÜSEN, 2010c, p. 10). A história assumiu papel central na construção dos sujeitos e na orientação deles no mundo. O efeito é sentido diretamente nas práticas de ensino de história, que permitiram repensar os processos e sentidos do ensino e aprendizado histórico no ambiente escolar. Tal concepção permite repensar tanto os fundamentos do pensamento histórico quanto a sua relação com o mundo da vida. A didática da história ao refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem pode reconstruir seus fundamentos a partir de um paradigma que abre a possibilidade dos indivíduos interagirem com o conhecimento histórico.

A história analisada como uma disciplina científica revela, em suas narrativas, as estruturas elementares que sustentam as nossas ações no mundo. As práticas comunicativas direcionadas ao consenso auxiliam na compreensão não somente da história enquanto disciplina profissional. Tal perspectiva demonstra a necessidade de avaliar criticamente a dinâmica do mundo socialmente compartilhado e das práticas de ensino estruturadas pela ação comunicativa. Os discursos socialmente compartilhados podem ser objetos de reflexão em sala de aula e tornar possível revisão, de modo que seja beneficiado o maior número de sujeitos. Ocorre assim a possibilidade de ampliar o nosso horizonte de compreensão e o daquele que aprende. Para as práticas de ensino, tal perspectiva contribui para que o ensino de história receba sentido importante dentro do contexto social e que sua aplicação possa ser pensada através de práticas mais abertas à participação argumentativa de todos os envolvidos. As práticas de *ensino de história*⁸ tornam-se fundamentadas pelo caráter científico da

⁸ Segundo Martins (2011, p. 57): a reflexão sobre o ensino de história leva em conta uma dimensão "interna" e uma dimensão "externa". Ambas são interdependentes. A dimensão interna abrange as questões referentes à formação profissional do historiador e de sua habilitação ao ensino, à organização das práticas de ensino e dos conteúdos nela adotados, à produção dos meios de apoio ao ensino e à difusão da história no meio escolar. A dimensão externa abrange dois grandes conjuntos de questões: o primeiro tem a ver com o ambiente social e cultural em que a história é pensada, produzida (como historiografia) e ensinada. O segundo é a repercussão da

disciplina histórica e encontram seu sentido na vida prática dos sujeitos sociais.

A teoria comunicativa permite pensar a escola por meio de processos pedagógicos capazes de mediar racionalidade sistêmica e racionalidade comunicativa. E assim, enfrentar o desafio educacional de resistir à dominação da racionalidade instrumental que tem predominado nas instituições de ensino e preservar a consciência crítica dos indivíduos para que sejam sempre rompidas as visões dogmáticas e relativistas transmitidas pela autoridade fundamentada na tradição. Tal proposta contribui no sentido da construção de uma sociedade emancipada, mais justa e participativa na tomada de decisões na esfera pública, onde o compromisso com o mundo passa a ser responsabilidade de todos os envolvidos. Em uma perspectiva hermenêutica, os sujeitos deixam de serem meros receptores do conhecimento e passam a desempenhar o papel crítico de agentes participativos na produção de saberes que sustentem a efetividade no nosso mundo prático. A preocupação é produzir conhecimentos susceptíveis de crítica e reconstrução capaz de beneficiar o maior número de indivíduos participantes.

A emancipação dos sujeitos pode ser significativa quando assumida a liberdade dos indivíduos que podem interferir produtivamente no processo de construção do conhecimento. A abertura exporia todos envolvidos no processo ao risco do conhecimento sempre susceptível de crítica e reconstrução. Aquele que ensina deixa de ser apenas transmissor e aplicador do conhecimento institucionalizado para assumir a postura de mediador do discurso. Habermas e Rüsén parecem demonstrar que nós necessitamos de obter tal entendimento para orientar nossas ações e superar os problemas reais que surgem diante da realidade. A partir da comunicação racionalmente motivada, é possível estabelecer, entre as múltiplas perspectivas e visões de mundo, entendimento que fundamente nossas ações. É através da argumentação livre que, no processo de ensino, a relação aluno professor e aprendizado pode ser estabelecido de forma significativa e emancipadora. O desafio é reduzir as práticas de ensino fechadas em uma única perspectiva e possibilitar que dentro do ambiente escolar diferentes visões alcancem entendimento, capaz de satisfazer nossas carências de orientação.

história na formação do pensamento, da consciência e da cultura histórica, tanto dos estudantes dos sistemas escolares quanto do público em geral, mediante a ilimitada diversidade de usos (e por vezes de abusos) da história e da historiografia na cultura contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUTRA, D. J. V.. **Razão e Consenso em Habermas**: a teoria discursiva da verdade, da moral, do direito e da biotecnologia. Florianópolis: editora da UFSC, 2005.

GADAMER; H.. **Verdade e método I**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2007.

_____. **Verdade e Método II**: complementos e índice. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Bragança Paulista, São Paulo: Editora Universitária de São Francisco, 2002.

HABERMAS, J.. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **A lógica das ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Dialética e Hermenêutica**: para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&M, 1987.

_____. **Racionalidade e Comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2002.

_____. **Teoría de la Acción Comunicativa, I**: Racionalidad de la Acción y Racionalización Social. Madrid: Taurus, 2003a.

_____. **Verdade e Justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HERMANN, N.. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTINS, E. C. R.. *A exemplaridade da História*: prática e vivência do ensino. In: Luiz Carlos Bento. (Org.). *História e ensino da História: as perspectivas do saber histórico e sua culminância para o desenvolvimento de um projeto de homem*. 1ª ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2010, v. 1, p. 49-61.

MÜHL, E. H.. **Habermas e a Educação**. Passo Fundo: UPF, 2003.

PINZANI, A. *Introdução a Habermas*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RÜSEN, J.. **Razão Histórica**. Teoria da História I: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010a.

_____. **Reconstrução do Passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa

histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010b.

_____. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010c.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, Isabel; MARTINS, E. C. R.. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. 1. ed. Curitiba/Braga: Editora UFPR - Universidade do Minho (Portugal), 2010. v. 1. 150 p.

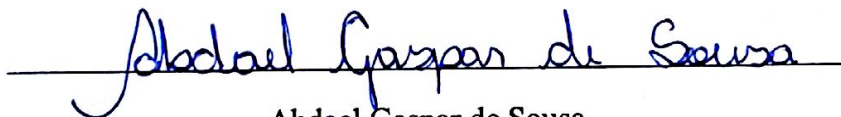
SILVA, L. S. D. da.. *Ação comunicativa e teoria da história: aproximação de Habermas e Rüsen*. 2000, Disponível em:
<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/philosophos/article/view/11343#.TuksVnpZqSo>>.

ANEXOS

DECLARAÇÃO

Eu, Abdael Gaspar de Sousa, declaro para todos os efeitos que o trabalho de conclusão de curso intitulado *APROXIMAÇÕES ENTRE HABERMAS E RÜSEN: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA* foi integralmente por mim redigido, e que assinaei devidamente todas as referencias de texto, ideias e interpretações de outros autores. Declaro ainda que o trabalho é inédito e que nunca foi apresentado a outro departamento e/ou universidade para fins de obtenção de grau acadêmico, nem foi publicado integralmente em qualquer idioma ou formato.

Brasília, 29 de julho de 2013.


Abdael Gaspar de Sousa