

A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E O PARADIGMA DA DÁDIVA: DIÁLOGOS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE MELHOR

José René Câmara Junior

Mestre em História pela Universidade Católica de Pernambuco

Doutorando em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco

RESUMO

O presente trabalho propõe um diálogo entre a consciência histórica e o paradigma da dádiva, destacando suas contribuições para a formação docente. A teoria da dádiva, desenvolvida por Marcel Mauss, compreende a reciprocidade como base das relações sociais, extrapolando o viés econômico e evidenciando os vínculos simbólicos entre os sujeitos. Ao ser aplicada à educação, essa perspectiva ressignifica a prática pedagógica, propondo que o ato de educar é uma troca simbólica e afetiva, marcada por doação, recepção e retribuição. Nesse sentido, a docência vai além da mera transmissão de conteúdos, tornando-se uma experiência formativa compartilhada. A consciência histórica, por sua vez, orienta a compreensão do tempo vivido e da formação identitária dos sujeitos. Inspirado em Rüsen, o texto apresenta os tipos de consciência histórica (tradicional, exemplar, crítica e ontogenética) como orientações fundamentais para o ensino de História. Defende-se a narrativa como instrumento pedagógico capaz de integrar a experiência individual ao coletivo, despertando o educador para sua função formadora e crítica. Assim, unir o paradigma da dádiva à consciência histórica representa uma aposta na reconstrução ética e humana da prática docente, contribuindo para uma educação mais sensível, solidária e comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Consciência histórica, formação docente, educação.

Introdução

Ultimamente, no campo educacional, a teoria da dádiva nos esclarece uma (re)significação de como pensamos prática docente. Em outros termos, percebemos que nossa forma de atuar na atividade docente submerge as crenças, os ritos e os valores assumidos pelos pedagogos no exercício de se auto constituírem como educadores.

Nessa direção, amiúde, escutarmos testemunhos de profissionais da educação que, apesar de estarem buscando uma formação profissional como educadores, o

exercício do magistério; ou que ambicionam, de maneira supérflua, a conclusão da do ensino superior para atuar em órgãos públicos em diversas áreas da educação. Esse tipo de posicionamento, assaz preocupante, nos faz enveredar por um exercício de reflexão fundada na teoria do paradigma da dádiva. A escolha dessa linha teórica configura-se como uma trilha pautada no privilégio a fim de mover uma compreensão mais ampla acerca do campo educacional e dos dilemas que atravessam o exercício da docência na contemporaneidade.

O fenômeno da troca de dádiva foi pesquisado e sistematizado por Marcel Mauss, sobrinho de Durkheim, no início do século XX. Trata-se de um pensamento que nos impulsiona a reflexão a qual os pressupostos da solidariedade e da formação dos vínculos nas sociedades contemporâneas (GODBOUT, 1998). Apesar disso, como lembra Machado (2004), o paradigma da dádiva abarca também contribuições relevantes para o campo educativo.

Seguindo várias indicações bibliográficas consultadas, a dádiva se configura como um elemento necessário para a o desenvolvimento de experiências formativas apreciadas como fundamentais para o processo de educação. Nesse sentido, acreditamos que o delineamento das questões postas por esse paradigma, no âmbito da pedagogia, pode contribuir para se aproximar o ato de educar e a formação humana.

Nesse caminho, quais *as contribuições do paradigma da dádiva para refletir o papel da educação na contemporaneidade que corrobore para uma consciência histórica?* Costurando esse propósito, compreendemos que o ato de educar é, conforme Sabourin (2009, p. 1), “dar sentido, é dar vida”, isto é, para os maussianos, o ato educativo não ocorre de maneira tradicional, mas se materializa em um movimento de interação em que os indivíduos do processo constroem sua dinâmica a partir reciprocidade.

O paradigma da dádiva: um fato social total

Organizado pelo sociólogo francês Marcel Mauss numa obra clássica intitulada *Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*, o fenômeno da dádiva não pode ser efetivamente apreendido a partir do uso comum que o termo cristalizou no nosso dia a dia. Nessa obra, segundo Freitas (2007), Mauss descreve a dádiva como um “fato social total”, isto é, comprovou como a dádiva manifesta-se no conjunto das instituições humanas sejam elas religiosas, jurídicas, morais ou

econômicas. No entanto, é corriqueiro, no contexto brasileiro, essa teoria ser reduzida às ideias de caridade e de benção, normalmente, advindas do catolicismo. Não que essas práticas não representem tipos de dádiva, mas, para Mauss, o termo revela, como veremos, uma dimensão mais complexa da sociedade.

Considerado um dos pensadores mais fecundos da primeira metade do século XX, Marcel Mauss, nasceu em Épinal, França, em 1872. Era sobrinho de Émile Durkheim. Acompanhou de perto o trabalho de seu tio e ressignificou vários de seus conceitos, principalmente, o de fato social o qual Mauss denominou de fato social total. Para Durkheim, os fatos sociais são “coisas” exteriores aos indivíduos que não podem ser confundidas com fenômenos orgânicos ou psíquicos. Mauss foi além e desenvolveu o entendimento de que os fatos sociais possuem uma dimensão intrinsecamente simbólica. Nos termos de Martins (2005), a sociedade é, inicialmente, instituída por uma dimensão simbólica, e que existe uma estreita ligação entre o simbolismo e a obrigação de **dar, receber e retribuir em todas as sociedades**, independentemente de elas serem modernas ou tradicionais.

Isso significa que, para Mauss, as condutas humanas deveriam ser cogitadas a partir de uma concepção de integralidade. Mauss defende uma postura epistemológica interdisciplinar a qual se fundamenta no diálogo com a história, a psicologia e a sociologia além das outras áreas e aspectos sociais, como direito, economia, estética.

Foi como assistente de seu tio que Mauss se tornou professor de religião primitiva, no início do século XX, na *École Pratique des Hautes Études*, em Paris. Ele fundou também o Instituto de Etnologia da Universidade de Paris (1925) e lecionou no *Collège de France* (1931-1939). Substituiu Durkheim como editor da revista *L'Année Sociologique* (1898-1913), onde publicou um de seus primeiros trabalhos, com Henri Hubert, e *Ensaio sobre a dádiva: Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas* (1925), sua obra mais conhecida e comentada. O seu *Ensaio sobre a dádiva* fala sobre as formas de trocas nas sociedades *primitivas*. É reconhecido como o estudo de caráter etnográfico mais expressivo sobre as noções e as práticas de reciprocidade que formam a base de uma teoria da ação humana voltada para a compreensão dos processos sociais que geram vínculos entre os humanos. A ideia central da obra aponta que, ao se doar ou doar um bem material, a partir do *espírito da dádiva*, o doador constrói um vínculo paradoxal para com o receptor. As doações de dádivas formariam relações significativas de alianças. Por essa razão Mauss postula que o fundamento da sociabilidade humana é a troca de dádivas.

Mas o que é a dádiva? E por que tantos pensadores, em áreas tão diferentes das ciências humanas, estão interessados em aprofundar esse pensamento sobre a dádiva na atualidade?

Apesar de ainda pouco explorada, a dádiva vem se montando em um princípio significativo de leitura de realidade, por exemplo, social, política e cultural. Conforme Godbout (1998, p. 5), há dois modos de definir a dádiva

De modo negativo, entende-se por dádiva tudo o que circula na sociedade que não está ligado nem ao mercado, nem ao Estado (redistribuição), nem à violência física. De modo mais positivo, é o que circula em prol do ou em nome do laço social.

A dádiva se compõe, portanto, como uma maneira de intercambiar relações em que se fazem presentes atores sociais que compartilham bens a partir de uma regra: liberdade e obrigação de dar, liberdade e obrigação de receber, liberdade e obrigação de retribuir. Esse conjunto de princípios permite compreender a originalidade de seu fundamental de seu estudo: a ideia da reciprocidade. Entender como se constitui a reciprocidade é uma condição relevante para entender a teoria da dádiva. Nos termos de SABOURIN (2009, p. 2), reciprocidade

é o princípio pelo qual a produção é dada a outros num espírito de solidariedade, quer dizer no marco de uma relação entre pessoas tendo consciência de uma comunidade de interesses que leva a uma obrigação moral de apoiar os outros. Portanto, não se dá para receber, se dá para que o outro dê e procura-se estabelecer uma relação entre várias pessoas ou grupos mediante uma sequência durável de dádivas. Por meio da reprodução das dádivas entre pessoas ou formas simétricas da organização social, a produção dada é valorizada pelo seu valor de uso ou seu valor simbólico.

Mais ainda: é preciso distinguir os tipos de reciprocidade:

a reciprocidade direta (prestações materiais ou simbólicas devolvidas entre dois indivíduos ou dois grupos) da reciprocidade indireta quando os bens simbólicos recebidos não são devolvidos a quem os deu, mas a outro grupo que terá que devolvê-los, por sua vez a um outro grupo. O modelo dessa reciprocidade indireta é também aquele da circulação dos bens entre as gerações (Idem, p.5).

Por conseguinte, contrariamente a troca de relações entre os sujeitos partir de valores econômicos que se alimenta de uma relação de interesses, a reciprocidade lança mão de valores como confiança, empatia, paz e compreensão mútua que são importantes para repensar os processos de formação humana. Outro aspecto que merece um relevo

dentro da perspectiva da dádiva é a liberdade que se configura entre os sujeitos. Segundo Godbout (1998) a liberdade se constitui a condição primeira do valor humano que ele irá reconhecer no gesto do outro.

Por tudo isso, afirmam esses autores, a dádiva se aproxima da dinâmica da vida. Ela impulsiona os sujeitos de sua relação para uma experiência voltada à solidariedade, ao vínculo, ao novo, ao nascimento. Por isso, cada dádiva é, segundo Godbout (1998, p. 9), "um salto misterioso para fora do determinismo. Por isso a dádiva é frequentemente acompanhada de certa sensação de euforia e da impressão de participar de algo que ultrapassa a necessidade de ordem material." Ela passa em nós e constrói uma atmosfera psíquica vital, colaborando com a ressignificação da sociedade que passa a ser experienciada enquanto comunidade. Então, poderíamos nos questionar qual seria o sentido de dar? A resposta dos maussianos (GODBOUT, 1998, p. 10) "para se ligar, para se conectar à vida, para fazer circular as coisas num sistema vivo, para romper a solidão, sentir que não se está só e que se pertence a algo mais vasto (...)".

Mas, dada a dimensão antropológica da dádiva, o que de fato impede ao homem de se doar? Uma possível resposta, em consonância com Godbout (1998), seria o próprio interesse do homem em se dá, uma vez que, conforme Caillé (1994, 2001, *apud* SABOURIN, 2009, p. 3): "a dádiva não é desinteressada, mas motivada, primeiro, pelo interesse pelo outro, pelo reconhecimento do outro".

Por essa razão, a dádiva, segundo Martins (2005, p. 45), "vem sendo resgatada como um modelo interpretativo de grande atualidade para se pensar os fundamentos da solidariedade e da aliança nas sociedades contemporâneas". A discussão sobre a dádiva vem se construindo no sentido de retomar uma compreensão integrativa e multidimensional do ser humano. Mauss em seu *Ensaio sobre a dádiva* faz um destaque acerca da complexidade do ser humano, criticando os projetos de sociedade que abordam o ser humano desde a dimensão exclusivamente econômica, o que, segundo ele, contribui para obscurecer outras motivações na condução e na realização das ações humanas.

As relações da dádiva com a educação: vínculos necessários

Para os estudiosos da Marcel Mauss educar é um ato de dádiva. Nesse sentido, a educação não se constrói de maneira unilateral. De maneira oposta, ela, dentro da

perspectiva de *fato social total*, organizada por Mauss, se lança de maneira recíproca. Nos termos de Sabourin

esse aspecto é muitas vezes esquecido, numa sociedade e época na qual as comunidades e famílias têm cada vez mais tendência a delegar a educação dos filhos para o Estado (escola e o colégio público) ou inclusive, como no caso das classes médias e ricas do Brasil, para o mercado dos colégios privados. (2009, p. 1)

Como resultante desse processo, temos profissionais da educação confusos quanto à sua ação docente. Isso porque na lógica mercantil da educação atual, a atitude docente é reduzida a uma entidade de transmissora do conhecimento (SABOURIN, 2009), reduzindo o ato de educar a uma ferramenta voltada a construção de competências exigidas pelo sistema capitalismo. Na contracorrente do movimento da educação atual, a teria de Mauss elucida que a educação, como uma construção social complexa que excede a visão simplória de socializar conteúdos e que não se materializa apenas no chão da escola. Quando movimentarmos a dádiva, compreendemos a educação, nas palavras de Freitas (2006, p. 2), “como espaço ontológico do desenvolvimento das formas de sociabilidade que constroem os vínculos sociais”.

Logo, ainda com Freitas (idem, p. 11), "a principal contribuição de Mauss para a educação não se reduz a uma questão metodológica (...) uma teoria potente da formação humana capaz de libertar as abordagens educativas dos ideais abstratos da escola republicana de promoção da igualdade pela distribuição universalista do conhecimento"

Mais ainda: para Freitas (2006, p. 14), “como bem simbólico, a educação carrega algo do doador, o seu espírito”; dessa ótica, é este espírito que permite estabelecer os vínculos de reciprocidade entre os sujeitos envolvidos na ação educativa. Conforme já mencionado, a reciprocidade seria a noção chave para se entender esse fenômeno.

Através da reciprocidade, os atores fazem a experiência do papel e da situação do outro, aprendendo, por essa via, o sentido da cooperação inter-humana. Por isso, a dinâmica da reciprocidade, sistematizada por Mauss, é um convite à vivência e experimentações que buscam o enriquecimento da formação humana, sobretudo, com o exercício da interdependência geracional, uma questão vital tendo em vista a crise que afeta de forma drástica as práticas e as instituições encarregadas de educar na atualidade. Mais especificamente, do ponto de vista mais estrito desse projeto de

pesquisa, as contribuições de Mauss nos ajudam a problematizar os sentidos que atravessam e articulam o exercício da docência, gerando implicações teórico-práticas para a educação. Do que decorre nossa proposição de uma pesquisa voltada aos usos desse pensamento no campo pedagógico.

Consciência histórica: breves anotações

Relacionando a educação como uma prática da dádiva, devemos que colocar o aprendizado de história em questão. O ensino de história na contemporaneidade é um resultado de uma nova proposta teórico-metodológica e de um ensino-aprendizagem que defende a aproximação da história ensinada nas escolas aos procedimentos investigativos da ciência histórica, a fim de desenvolver nos estudantes competências e habilidades de ler e compreender o mundo historicamente com as ferramentas que a pesquisa científica utiliza.

De acordo Rüsen (2010), existem quatro tipos de consciência histórica aquelas que nós chamamos de *consciência tradicional*, *consciência exemplar*, *consciência crítica* e a *consciência ontogenética*. Vamos então explicar cada uma desses tipos de consciência histórica.

Importante, antes disso, destacar que esses tipos de consciência histórica são expressos por diferentes narrativas históricas fundamentadas, estas em quatro condições de orientação intencional da vida prática no tempo, que ele tenha de uma afirmação, de uma regularidade, de uma negação e de uma transformação. Esses tipos de consciências de narrativas coexistem no mundo contemporâneo, nas historiografias de referência e, também, na vida prática dos sujeitos, seja nas escolas, nos meios de comunicação, nos manuais didáticos e nas demais instituições e são, portanto, intercambiantes (RÜSEN, 2010)

Podemos dizer que um mesmo sujeito histórico, dependendo do sistema focalizado, pode apresentar mais de um tipo de consciência e narrativas históricas, como critério para orientação de sua experiência no tempo. A partir da apropriação do conceito de consciência histórica nessas diretrizes, busca-se analisar as implicações das opções teórico-metodológicas para o ensino da história na formação do sujeito.

O docente ao externar sua prática, exprime uma experiência, antes, incompatível com a certeza de verdade, perde sua relevância. Ela identifica-se com a ordem do casual e do efêmero. Sobre essa compreensão da experiência, salienta Larrosa (2004, p. 22)

a experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre aqui e agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a vida mesma. A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida. Por isso, na ciência tampouco há lugar para a experiência, por isso a ciência também menospreza a experiência, por isso a linguagem da ciência tampouco pode ser a linguagem da experiência.

Nessa perspectiva, se existe algo que a experiência poderia colaborar é na arte de narrar ao provocar, suspender valores e incitar paixões que, juntas, podem abrir forças criativas no mundo formado por indivíduos solitários e angustiados; indivíduos atravessados por experiências efêmeras, justamente, por serem vividas isoladamente em uma sociedade dividida. Nesse contexto,

são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1991, p. 198).

Narrar histórias sempre foi à arte de (*re*) contá-las de novo, e ela se perde no caminho quando não são mais conservadas e transmitidas para outras gerações. Ela se perde porque ninguém mais fia, tece, trama enquanto ouve as histórias. Assim, quando o ritmo de trabalho dos professores é intenso, eles escutam as histórias de outros professores de uma maneira que não contribui para uma experiência coletiva transformativa atrelada a sua formação.

A narrativa, portanto, sempre carrega uma dimensão formativa. Contudo, a educação moderna e pragmática transforma a experiência de narrar vivências em experimentos acadêmicos utilitários (BENJAMIN, 1991, p. 200).

Com isso, a valorização do presente é afirmada mediante um conceito de barbárie “a serviço da transformação da realidade, e não de sua descrição” (BENJAMIN, 1991, p. 117), os “novos bárbaros” são “solidários dos homens que fizeram do novo uma coisa essencialmente sua, com lucidez e capacidade de renúncia” (BENJAMIN, 1991, p. 119). Logo,

essa contradição é o caminho que encontramos para pensar a possibilidade de reconstrução da experiência, mesmo em sua relação com o cotidiano degradado pelo universo mercantilizado da cultura moderna (MITROVITCH, 2011.p 67).

Esse autor sugere encarnar radicalmente os antagonismos e contradições da modernidade. Benjamin expõe as incompletudes do projeto chamado “modernização” — contraditório, inacabado, mal resolvido. Portanto, a narrativa produz uma reviravolta “copernicana” no saber histórico, pois permite pensarmos criticamente a história. No livro *Passagens*, Benjamin (2006) escreveu que

A revolução copernicana na visão histórica é o seguinte: considerava-se como o ponto fixo ‘ocorrido’ e conferia-se ao presente o esforço de se aproximar, tateante, do conhecimento desse ponto fixo. Agora, esta relação deve ser invertida, e o ocorrido, torna-se a reviravolta dialética, o irromper [*Einfall*] da consciência desperta. Atribui-se à política o primado da história. Os fatos tornam-se algo que acaba de nos tocar e fixá-los é a tarefa da recordação. E, de fato, o despertar é o caso exemplar da recordação: o caso no qual conseguimos recordar aquilo que é mais próximo, mais banal, mais ao nosso alcance. [...] existe um saber ainda-não-coenciste do ocorrido cuja promoção tem a estrutura do despertar. (p. 433-434)

Devemos despertar para a realidade que está ao alcance de nossas mãos e, muitas vezes, teimamos em não ver. Despertar também para a nossa proximidade com o passado cuja afinidade eletiva com o nosso agora permite estruturar um novo espaço, que coincidirá em uma nova atitude no mundo. O docente não é mais um detetive do passado, é um investigador que se recorda de modo ativo, vindo a promover o encontro transformador do ocorrido.

Essa perspectiva pode ser observada nas diferentes abordagens curriculares que historicamente marcam o ensino de história. Destaca-se que a ideia de ontogenética, a que não se refere a um conceito biológico, refere-se ao processo histórico de constituição dos sujeitos em desenvolvimento em que estes se orientam no tempo a partir da relação passado, presente e futuro. Podemos dizer que o sujeito se constitui à medida que tornam, ou tomam consciência do sentido histórico de suas experiências temporais e passam a se orientar no tempo. Além de apontar indicativos para o tipo da consciência histórica que se pretende diagnosticar nos sujeitos. Por exemplo, o ensino de história linear ele está pautado pela valorização de uma história política factual, ou seja, personificada em heróis e acaba excluindo a participação de outros sujeitos.

Nessa recepção de uma historiografia tradicional, acaba se observando a construção de uma consciência tradicional que se expressa em uma narrativa tradicional,

que procura dar sentido ao atual modo de vida por meio da afirmação de uma memória das origens. Pois, a maneira que o tempo se apresenta é como se fosse eterno. Outra constituição de sentido é a consciência histórica exemplar, por meio da qual os sujeitos expressam experiências do passado como casos que representam e personificam regras gerais e atemporais da conduta humana e dos sistemas de valores. Essa consciência se expressa por meio de narrativas exemplares, — entende-se por narrativa exemplar aquela que se fundamenta em regularidade de casos demonstrando aplicação de regras de conduta gerais — nesse tipo de narrativa o tempo é representado como expressão ou extensão espacial, ou seja, uma generalização de regularidade do espaço e seus respectivos valores (RÜSEN, 2010)

No caso da consciência histórica crítica, esta é pautada pela aprendizagem histórica e nas experiências do passado, na qual nessa perspectiva possibilita a formação de pontos de vistas históricos por negação aos tipos tradicional e exemplar da consciência. Sob esse aspecto, o ensino de história rompe com modelos de aprendizagem baseado na linearidade temporal ao distinguir o passado do presente e com a redução das interpretações vinculadas as causas e consequências que acaba se ampliando as possibilidades de explicação e compreensão do processo histórico.

A história é um nexu significativo entre o passado, o presente e o futuro — não meramente uma perspectiva do que foi [...]. É uma tradução do passado ao presente, uma interpretação da realidade passada via uma concepção de mudança temporal que abarca o passado, o presente e a perspectivados acontecimentos futuros. Esta concepção molda os valores morais a um “corpo temporal” [...], a história se reveste dos valores morais em totalidades temporais: tradições, conceitos de desenvolvimento ou outras formas de compreensão do tempo. Os valores e as experiências estão mediados e sintetizados em tais concepções de mudança temporal (RÜSEN, 2011, p.57).

A consciência histórica intercede a relação entre os valores morais e as experiências que vão orientar e dar forma à identidade dos sujeitos; no caso do ensino de história, a consciência histórica dos docentes é determinante em suas escolhas didáticas e pedagógicas e na maneira como abordam o conhecimento histórico em sala de aula. Diria que esse tipo de consciência se expressa em narrativa as críticas as quais valorizam os deslocamentos e problematizações em relação às presentes condições de vida, a partir da contra narração.

Essas contra-narrativas propõem uma ruptura em relação às unidades temporais e se baseiam em atitudes, por exemplo, da negação dos valores de orientação

predominantemente do presente e na tradição. A negação proposta por essas narrativas marca os pontos de vistas históricos e os distinguem das orientações de sentidos históricos apresentada por outros sujeitos. Algumas concepções de aprendizagem histórica, ao tratar o conhecimento como resultado de investigação e sistematização de análise sobre o passado, valorizam os diferentes sujeitos e suas relações abrindo inúmeras possibilidades de reflexão e desenvolvendo múltiplas visões de mundo na relação aos processos históricos (RÜSEN, 2011).

A compreensão desses processos históricos torna-se compreensível para desenvolver uma aprendizagem história mais consciente. Aos saberes docentes promovem, portanto, a consciência histórica que nós consideramos como ontogenética, na medida em que articula a compreensão pelos sujeitos do processo histórico relativo as relações de temporalidades, tais como as permanências e mudanças, simultaneidade, transformações e rupturas de modelos culturais e da vida social em sua complexidade.

Esse entendimento nos faz lembrar Freire (1970), na formação da consciência crítica e autônoma, porque é necessário que a injustiça se torne um percebido claro para a consciência, possibilitando aos sujeitos inserirem-se no processo histórico e fazendo com que eles se inscrevam na busca de sua afirmação. Ademais, afirma o autor, a consciência crítica possibilita a inscrição dos sujeitos na realidade para melhor conhecê-la e transformá-la, formando-o para enfrentar, ouvir e desvelar mundo, procurando o encontro com o outro, estabelecendo um diálogo do qual resulta o saber

os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que sabem pouco de si (...) e se fazem problema eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 1970, p. 29).

Desse ponto de vista, a consciência histórica dá à vida uma “concepção do curso do tempo”, aborda o passado como experiência e “revela o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças” (FREIRE, 1970, p. 29). Essas mudanças podem ser indicativos do reconhecimento da desumanização como realidade ontológica e histórica e também pode levar à pergunta se a humanização é possível.

Não se pode pensar em uma humanização sem falar de educação e sem levar em consideração a realidade concreta criada pela herança cultural, pela evolução econômica e a estruturação do poder político, pois o ato educativo deve promover um discurso de acordo e compreensão que se tem da realidade social em que os sujeitos estão inseridos (ROMANELLI, 2004)

No campo da Educação, essa fragilidade do humano está atingindo patamares (quase) nunca alcançados, sobretudo no que diz respeito à formação docente. Parece que há consenso, nos cursos de formação de docente, em recorrer a técnicas e textos específicos, como os tratados universais da fealdade humana; as maneiras de domesticar crianças hiperativas, compulsivas e impulsivas; as novas formas de se tornar um professor-show; entre outros assuntos que não, necessariamente, refletem a realidade. A consciência histórica é uma “combinação complexa que contém a apreensão do passado, regulada pela necessidade de entender o presente e presumir o futuro” (RÜSEN, 2011, p. 36-37)

É importante destacar que a constituição do sentido da experiência do tempo, expressa pela narrativa histórica, se constitui mediante a operação genérica e elementar da vida prática do narrar com qual os indivíduos orientam o seu agir e o sofrer no tempo, quer dizer, mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo.

Diante disso, são instituidoras de identidade por meio da memória e são inseridas como determinação de sentido no quadro da orientação da vida prática humana. A narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo da qual passado, presente e o futuro formam uma unidade integrada mediante a qual justamente constitui sua consciência. Logo, o que vem a ser e o que seria então o aprender história, como aprender história a partir dessa nova racionalidade histórica?

Buscando as reflexões de Rüsen (2010) da aprendizagem histórica é uma das dimensões e manifestações da consciência ela está articulada ao modo como a experiência do passado é vivenciada e interpretada de maneira a fornecer uma compreensão do presente e a constituir projetos de futuro. O que isso significa então? Significa se orientar no tempo a partir de múltiplas experiências do passado e expectativas de futuro levando em conta a intencionalidade da ação dos sujeitos no presente.

Como fazer então com que os alunos aprendam a interpretar a história construindo suas narrativas históricas? Isso é possível? Quais os princípios epistemológicos que possibilitam que esses sujeitos narrem a partir das diversidades temporais? De acordo com a historiadora portuguesa Isabel Barca a aprendizagem histórica se dá quando professores e alunos investigam as ideias históricas. Essas podem ser tanto ideias substantivas da história como os conteúdos históricos, como as categorias estruturais ligadas a aprendizagem da história, nesse aspecto a narrativa histórica é o princípio organizador dessas ideias, a partir delas a aprendizagem histórica configura a capacidade dos jovens de se orientar na vida e constituem uma identidade se dá na relação com os múltiplos sujeitos e suas respectivas visões de mundo, intemporalidade em diversos contextos espaço-temporais por meio da narrativa histórica. Entende-se que esta implica que o passado seja compreendido em relação ao processo de constituição das experiências sociais, culturais e políticas do outro, do domínio próprio do conhecimento histórico.

Considerações finais

Nesse sentido, as contribuições da teoria da dádiva com a consciência histórica provocam novas maneiras analíticas para um esclarecimento maior do movimento democrático e de cidadania, a partir de sistemas sociais concretos. Recusando a forma reducionista e utilitária apontando a formação humana como meios essenciais para preparação de formas mais sofisticadas de civilidade. Pensar a educação voltada para a formação humana ultrapassa as questões técnicas da ação educativa, baseando-se nos processos de vínculos entre os sujeitos organizados pelo princípio da reciprocidade, dar receber e retribuir.

O paradigma da dádiva, indubitavelmente, quer sinalizar a indigência de se dinamizar a formação educativa, sobretudo, assegurados pela combinação sinérgica dos ideais da liberdade, da igualdade e da solidariedade, admitindo que a formação não se esgota em uma dinâmica procedimental e discursiva.

Com a formação docente, a narrativa histórica é, portanto, a forma de apresentação desses conhecimentos e se refere a comunicação entre os sujeitos. O narrar é um procedimento fundamental da aprendizagem histórica, nesse sentido, esta compreensão passa a ter uma função de orientação temporal na cultura contemporânea. Para a narrativa histórica é decisivo que é constituição de sentido se vincule na dádiva e

na experiência de modo que o tempo de possa se tornar presente no quadro o cultural de orientação da vida prática de solidariedade contemporânea.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1970.

FREITAS, Alexandre Simão de. As Contribuições de Marcell Mauss para uma sociologia crítica da formação humana. In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006, Caxambú. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006. p. 01-16.

_____. Teoria social e formação humana na contemporaneidade. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007, Caxambú. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007. p. 01-15.

_____. Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana: um estudo sobre o papel das redes associacionistas, Recife, 2005 - Teses.

GODBOUT, Jacques T..Introdução à Dádiva. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 38, v. 13, ANPOCS.

MACHADO, N. J. Conhecimento e valor. São Paulo: Moderna, 2004.

MARTINS, Paulo H. A sociologia de Marcel Mauss: Dádiva, simbolismo e associação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 73, pp. 45-66. 2005.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR. 2011.

_____. *Reconstrução do passado: teoria da história II: princípios da pesquisa histórica*. Brasília. UNB, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2002.

SABOURIN, Eric. Educação, dádiva e reciprocidade: reflexões preliminares. Disponível em: <<http://www.jornaldomauss.org/periodico/?p=659>>, Acesso em: 05/08/2021.

_____. Marcel Mauss: Da dádiva à questão da reciprocidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 66, v. 23, pp. 131- 208, 2008.